

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA: A REESCRITA COMO FORMA DE ROMPER A ARTIFICIALIDADE DE USO DA LÍNGUA

TEXT PRODUCTION AT SCHOOL: REWRITING AS A WAY TO BREAK UP THE ARTIFICIALITY OF LANGUAGE USE

Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago (UFG)*

Sebastião Carlúcio Alves Filho (UFG)**

RESUMO: Este texto apresenta os primeiros resultados do projeto de pesquisa “Buscando a qualidade do ensino na universidade e na e na escola”, desenvolvido no Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás. Serão analisadas algumas respostas fornecidas por professores de ensino médio, em questionário proposto pela pesquisa, as quais revelam a forma como vem sendo conduzido o ensino de produção de textos nas escolas pesquisadas. Além disso, refletiremos sobre a importância da reescrita, a partir da análise de textos reescritos por alunos dos cursos de Letras e Pedagogia do CAJ. Nossos dados revelam que a reescrita, se utilizada regularmente como estratégia de ensino, pode ser uma ferramenta eficiente para quebrar a artificialidade do uso da língua nas aulas de Língua Portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Produção de textos. Artificialidade. Reescrita. Ensino.

ABSTRACT: This text presents the first results from the research project “Searching the teaching quality at the University and at school”, which was developed at the Campus of the Federal University of Goiás in Jataí. Some answers will be analyzed by high school teachers, in a questionnaire proposed by this type of research, which reveals the way the text production has been conducted at the researched schools. Besides that, we will make a reflection about the relevance of rewriting, considering the texts rewritten by students of Letters and Pedagogy courses at CAJ. Our data reveal that rewriting, if used regularly as a teaching strategy, can be an efficient tool to break up the artificiality of the language use in Portuguese language classrooms.

KEYWORDS: Text production. Artificiality. Rewriting. Teaching.

* Doutora em Linguística Universidade Estadual Paulista (UNESP), professora do Curso de Letras do Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG) e do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da mesma universidade, em Goiânia. Presidente da ANPGL – Associação Nacional de Pesquisa na Graduação em Letras, biênio 2009-2011. E-mail: lurdinhapaniago@terra.com.br.

** Graduando em Letras no Campus Jataí da Universidade Federal de Goiás (UFG). Bolsista PROLICEN. E-mail: cbastian2@gmail.com.

INTRODUÇÃO

Esse artigo, feito a quatro mãos, é fruto das primeiras reflexões do projeto “Buscando a qualidade do ensino”, desenvolvido com o apoio do Programa Bolsas de Licenciatura – PROLICEN da Universidade Federal de Goiás (UFG), e que tinha duas frentes de trabalho simultâneas. Por um lado, buscamos compreender a situação do ensino de produção de textos em escolas de Jataí, por meio de questionário respondido por professores de ensino médio. Por outro, trabalhávamos a reescrita com os alunos de Letras do Campus da Universidade Federal de Goiás (UFG) em Jataí (CAJ). Nossa justificativa para juntar essas duas atividades num só projeto pauta-se em estatísticas bastante assustadoras: os pontos de corte dos últimos processos seletivos da UFG vêm mostrando que os alunos que ingressam no curso de Letras em Jataí possuem desempenho acadêmico bem inferior a outros ingressantes, inclusive os que ingressam no Curso de Letras em Goiânia. Como exemplo dessa discrepância, podemos citar os números dos quatro últimos processos seletivos:

Local do Curso	2009	2008	2007	2006
Jataí	43,25	38,00	43,75	40,50
Goiânia	108,00	100,50	109,00	104,25

Tabela 1

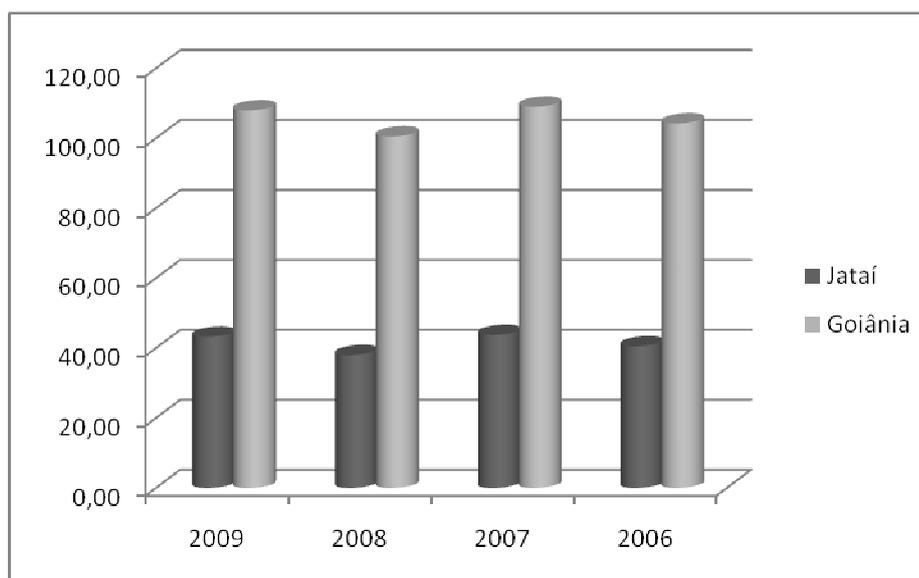


Gráfico 1

O ponto de corte extremamente baixo tem gerado um perfil de aluno que chega aos cursos do CAJ com bastante deficiência em sua formação acadêmica. Consideramos que, em relação aos cursos de licenciatura, isso é bastante preocupante porque a qualidade do curso de graduação e a qualidade do ensino fundamental e médio se condicionam reciprocamente. Ou, em outras palavras, alunos com baixo rendimento escolar resultam em professores mal preparados para o mercado de trabalho, e professores de ensino fundamental e médio mal preparados resultam em ingressantes nos cursos de licenciatura com baixo rendimento escolar. Uma bola de neve, cujo tamanho tem se dado a conhecer pelos índices de avaliação divulgados pelo governo.

Tudo isso mostra que nossos esforços devem mesmo se concentrar em dois focos distintos. Acreditamos que devemos trabalhar para a melhoria de qualidade do curso de Letras, porque isso vai fazer com que sejam entregues ao mercado de trabalho profissionais mais bem preparados para o exercício de suas funções; mas também devemos atuar na melhoria da qualidade do Ensino Médio, porque isso vai fazer com que os alunos cheguem ao terceiro grau com melhores condições de serem preparados para suas carreiras profissionais.

Assim, além do trabalho com a reescrita, para o qual todos os alunos de Letras e Pedagogia foram convidados a participar, propusemo-nos a oferecer curso de capacitação para professores do ensino público. Pesquisa, ensino e extensão. O famoso tripé universitário foi a base de nosso trabalho.

O recorte escolhido para esta oportunidade serão algumas reflexões sobre ensino de produção de textos, motivadas pelos dados colhidos nos questionários respondidos pelos professores, e algumas considerações sobre a importância da reescrita como estratégia absolutamente indispensável no ensino aprendizagem de língua materna.

1 O USO ARTIFICIAL QUE SE FAZ DA LÍNGUA NA ESCOLA

Em outro trabalho (PANIAGO, 2002), a preocupação central era discutir o uso que é feito da língua na escola. Baseando-nos em Geraldi (1984), concluímos que o a escola trata a língua de forma bastante artificial, em todas as unidades básicas de ensino da língua materna: leitura, produção de textos e análise linguística (GERALDI, 1984).

Para Geraldi (1984, p. 78), a prática de leitura que se faz na escola é artificial porque não se lê o texto com o objetivo de buscar informações, como acontece em outras disciplinas, quando o aluno lê o texto, por exemplo, para descobrir o funcionamento do aparelho circulatório, as razões da Revolução Francesa ou a especificidade do relevo na

Região Centro Oeste. Para Geraldi (1984), os alunos não lêem os textos, fazem apenas exercícios de interpretação, que de interpretação não tem nada, pelo menos da parte do aluno. Aqui é preciso retomar Bakhtin (1995, p. 115)

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

É preciso que nos perguntemos, essencialmente, se o caráter dialógico da linguagem apregoado por Bakhtin vem sendo considerado nas aulas de leitura. Os alunos estão de fato lendo com os próprios olhos? Ou é a leitura da professora que vem prevalecendo, não se dando aos alunos a oportunidade de descobrir, a partir do texto, outras leituras possíveis? É possível até que a leitura não seja nem da professora, mas sim do livro didático. É possível que as respostas aos exercícios de “interpretação” estejam todas previstas na edição do professor.

Desta forma, não há espaço para a produção, mas para a reprodução, pois, para compreendermos a leitura como atividade produtiva, é necessário que possamos vislumbrar a singularidade que tem um texto ao ser produzido por um sujeito determinado, e produzirmos também de modo singular a nossa leitura. (BARZOTTO, 1999, p.15)

Por outro lado, é preciso observar se, motivada pelo que Barzotto chama de psicologismo (1999, p. 15), a professora tem aceitado como corretas quaisquer respostas dadas pelos alunos, ainda que elas não encontrem quaisquer subsídios no tripé leitor-texto-autor, que deve sustentar qualquer leitura plausível.

Na produção de textos, Geraldi (1984) também diz que há artificialidade. O principal argumento utilizado por esse autor é o fato de que o único interlocutor do texto do aluno é, normalmente, o professor, que na verdade não lê o texto, apenas o corrige (1984). Geraldi (1984) chega a fazer distinção entre “*texto*” (produção que se faz *na* escola) e “*redação*” (reprodução que se faz *para* a escola). Ou seja, também nessa unidade básica do ensino de língua materna, o caráter dialógico da linguagem não é levado em consideração. O aluno-produtor não leva em consideração os possíveis leitores virtuais de seu texto, e não se esforça, dessa forma, por criar estratégias discursivas para “*mover*” o texto em sua direção (ECO, 1986). É possível que o aluno, nesse processo artificial, tenda a escrever nas redações exatamente o que acha que a escola, através de seu mais oficial representante – o professor – quer ouvir.

Na análise linguística, para Geraldi (1984, p. 78), a artificialidade também se faz presente, já que, efetivamente, o aluno não analisa a língua, apenas reproduz análises já

existentes. É possível lembrar aqui a aula em que se “aprende” que a oração subordinada adjetiva restritiva se diferencia da explicativa porque esta tem vírgula. Nessa perspectiva, não há qualquer necessidade de reflexão: se houver vírgula, classifica-se a oração como explicativa; se não houver, a opção correta é classificar a oração como restritiva. Dessa forma, responde-se corretamente ao exercício proposto sem qualquer necessidade de raciocínio. Basta a famosa “decoreba”. Assim, é possível inferir que essa ausência de reflexão não está somente no momento de fazer exercícios gramaticais, mas também na hora de ler ou produzir textos. Em outras palavras, refletir sobre o uso ou não da vírgula antes de uma oração subordinada adjetiva significa descobrir se a intenção do autor era restringir ou explicar e isso, evidentemente, altera o sentido do texto. Da mesma forma, obviamente, este conhecimento é importante na produção de textos, no momento da escolha das estratégias linguísticas a serem utilizadas, já que restringir e explicar são duas coisas absolutamente distintas e provocam efeitos de sentido bastante diferentes.

A compreensão de que é a concepção que temos a respeito das coisas que determina a forma como lidamos com elas pode nos ajudar a entender porque, ainda hoje, ainda há tanta artificialidade no uso da língua na escola, embora as primeiras obras propondo um ensino de língua materna mais reflexivo e menos artificial tenham surgido no Brasil no início dos anos 80 no século XX.

Acreditamos, então, que é a concepção de linguagem que determina a forma como o profissional se relaciona com o seu objeto de trabalho, o ensino de língua materna.

2 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM: AS CONTRIBUIÇÕES DE BAKHTIN

Segundo vários teóricos que tratam dessa temática, há três possibilidades de se conceber a linguagem (GERALDI, 1984; TRAVAGLIA, 1996):

- a) *A linguagem como espelho do pensamento.* Quem vê a linguagem dessa forma acredita que as pessoas que não se expressam bem não o fazem porque não pensam ou não sabem pensar. Ou seja, quem pensa assim acredita que a expressão se construa no interior da mente, para só depois ser “traduzida” pela fala. A enunciação seria assim um ato monológico, individual, que não seria afetado pelo outro nem pelas condições de produção do discurso, em sentido mais amplo. No entanto, sabemos que o homem é linguagem e a linguagem só é no homem. Ou seja, a linguagem é a realidade imediata do pensamento, e o

pensamento só alcança o seu conteúdo na linguagem. Por isso, a atividade de pensar fora ou anterior à linguagem é totalmente impossível.

- b) *A linguagem como instrumento de comunicação.* Nessa concepção, a língua é vista como um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras bem específicas para que sirva de instrumento de comunicação de um emissor para um receptor. Dessa forma, o sistema linguístico seria percebido como um fato objetivo e externo ao sujeito. A língua, desta forma, “opor-se-ia ao falante enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (BAKHTIN, 1995, p. 78).
- c) *A linguagem como forma ou processo de interação.* Nessa concepção o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem. A linguagem aqui é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o sujeito, mais do que transmitir informações, age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Pode-se abandonar totalmente a primeira concepção; aproveitar muito parcialmente a segunda concepção, já que a língua serve para também para comunicar; e relativizar a terceira concepção.

Com o intuito de aprofundar as bases teóricas que dão sustentação à terceira concepção de linguagem, apresento as ideias de Mikhail Bakhtin (1895-1975), filólogo russo, especialmente as contidas no livro *Marxismo e filosofia da linguagem*, publicado originalmente em 1929.

O autor faz uma retrospectiva de duas grandes correntes linguísticas do início do século, denominadas, por ele, subjetivismo idealista e objetivismo abstrato. Apresenta uma análise geral dos pressupostos básicos dessas correntes para, em seguida, propor sua concepção de linguagem, uma concepção marxista de linguagem, conhecida como concepção sócio-interacionista de linguagem.

Após fazer a exposição destas duas tendências, Bakhtin, a partir do conceito de interação verbal, expõe as ideias que definem a sua concepção de linguagem. Contrapondo-se ao subjetivismo idealista, Bakhtin nos diz que não é a atividade mental que organiza a expressão verbal e sim que “é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e

determina a sua orientação” (1995, p. 112). Compartilhamos com Bakhtin a ideia de que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” visto que “a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados.” (1995, p. 112). A interação verbal é o centro criador e organizador da palavra. Palavra que “é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 1995, p. 113).

Bakhtin, contrapondo-se ao objetivismo abstrato, nos mostra que as formas da língua são um produto das relações sociais estabelecidas pelos interlocutores e não definidas exclusivamente por um sistema abstrato de formas linguísticas. Disto resulta que os estudos linguísticos não têm que tomar como centro as formas linguísticas de um determinado grupo social de interlocutores e sim tomar como centro as unidades reais da cadeia verbal: as enunciações:

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações). (BAKHTIN, 1995, p. 125).

Resumindo, é possível dizer que a língua para Bakhtin “constitui um processo de evolução ininterrupto, que se realiza através da interação verbal social dos locutores” e o produto desta interação, a enunciação, tem “uma estrutura puramente social, dada pela situação histórica mais imediata em que se encontram os interlocutores” (BAKHTIN, 1995, p.127).

É essa forma de ver a língua que, em nossa opinião, deveria subsidiar todo o trabalho desenvolvido no ensino/aprendizagem de língua materna.

3 A PRODUÇÃO DE TEXTOS E OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

O texto - falado, ouvido, lido e escrito - é (ao menos deveria ser) o objeto principal das aulas de língua portuguesa. Não tem sentido aprender os diversos conceitos gramaticais se não se sabe como usá-los em textos, e quais são as funções que esses termos exercem para que se mantenha coesão e coerência naquilo que se quer dizer.

Para definir texto, Costa-Val (2006) diz que este é uma unidade de linguagem em uso em um determinado contexto de interação. A autora também afirma que uma série de

questões pragmáticas tem papel predominante na produção de um texto e contribui para a construção de seu sentido.

Marcuschi (2008) compara o texto a um tecido estruturado devido às relações que os fios têm entre si para formar o todo, assim como as palavras se relacionam para construir uma unidade significativa. O autor considera que o texto é uma reconstrução do mundo e não apenas uma refração ou reflexo.

Sobre as funções de um texto escrito, Fernandes (2007, p. 13) nos diz que

Escreve-se para ler e lê-se para escrever. Na ação interminável de empreender a interlocução com o outro, os fios se interligam. Assim como as palavras organizadas em frases tecem uma teia, os atores dessa tessitura são a própria teia. Os textos fazem parte do nosso universo e somos, ao mesmo tempo, aranhas tecedeiras e teias incompletas. A nossa civilização está presa aos textos, escritos ou não [...] pois a sociedade letrada exige que os cidadãos saibam ler e, também, escrever.

Marcuschi (2008, p. 80) considera o texto um evento interativo “que não se dá como um artefato monológico e solitário, sendo sempre um processo e uma co-produção”. O texto, escrito ou oral, é uma forma de interação e deve ser tratado como tal. A produção escrita é, ainda, segundo esse autor (2008, p. 35) “a materialização de um gênero textual específico, escrito por um determinado autor, tendo em vista um leitor e propósitos e necessidades postos pelas práticas de escrita socialmente construídas”.

Nesse sentido, Antunes (2005, p. 28) afirma que

Escrever é, como falar, uma atividade de interação, de intercâmbio verbal. Por isso é que não tem sentido escrever quando não se está procurando agir com o outro, trocar com alguém alguma informação, alguma ideia, dizer-lhe algo, sob algum pretexto. Não tem sentido o vazio de uma escrita sem destinatário, sem alguém do outro lado da linha sem uma intenção particular.

Por pensarmos que todo texto é uma forma de interação e, por isso, assume diversas funções dependendo do contexto em que será utilizado é que se propõe a produção textual através do trabalho com gêneros textuais.

Os gêneros textuais, de início, eram distribuídos em três categorias bastante sólidas que, depois, se subdividiram. Hoje, a noção de gênero foi ampliada para todo tipo de produção textual seja ela escrita ou oral. Marcuschi (2008, p. 23) nos diz que

Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos indagar que categoria é essa que chamamos de gênero textual. Mesmo assim, é inegável que a reflexão sobre gênero textual é hoje tão relevante quanto necessária, tendo em vista ser ele tão antigo como a linguagem, já que vem essencialmente envolto em linguagem.

Segundo Bunzen (2006), ao tomarmos gêneros como objeto de ensino, estamos adotando um processo de ensino-aprendizagem de língua que oferece ao aluno a oportunidade de utilizar atividades de linguagem que abordem tanto capacidades linguísticas relacionadas à capacidade valorativa da situação comunicativa como, também, capacidades de ação em contexto.

De acordo com Pereira & Pinilla (2006), segundo a perspectiva sócio-interacionista, para se tomar decisões acerca da elaboração de um texto, o agente verbal considera as condições e finalidades de comunicação, ou seja, antes de escrever, o autor busca conhecer quais serão as possíveis utilidades de seu texto. Segundo as autoras (p. 30)

Isso significa que diferentes gêneros textuais serão escolhidos em função das seguintes características materiais e sociais do contexto situacional: tempo e lugar; relação entre os interlocutores; características e papel social do enunciador e do receptor; objetivos da interação; canal/veículo; grau de formalidade da situação.

De acordo com Lopes-Rossi (2006, p. 75),

um projeto pedagógico para a produção escrita deve sempre ser iniciado por um modo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características do gênero a ser produzido.

Sobre isso, Lopes-Rossi (2006, p. 78) também afirma que:

A redação a partir de gêneros discursivos exige que o aluno obtenha informações para o texto de forma mais adequada ao gênero em estudo porque sua produção irá circular de fato (...)

3.1 A REESCRITA É UMA FORMA DE FAZER ANÁLISE LINGUÍSTICA

Por concordarmos com Fernandes (2007, p. 1) de que um texto escrito “não é uma unidade fechada e, muito menos, um produto acabado, mas um trabalho linguístico e discursivo, processado por um enunciador num jogo que envolve escolhas, negociações de sentido e reelaborações”, consideramos que a reescrita é uma forma de fazer análise linguística.

Infelizmente, aqui ou ali, ainda se ouvem mofadas opiniões de que só escreve bem quem tem dom para isso. Não há nenhuma fundamentação científica nisso. Ao contrário, não faltam teóricos, como Antunes (2003, p. 54), que afirma que

A competência para escrever textos relevantes é uma conquista inteiramente possível. O mito de que somente sabem escrever as pessoas que nasceram com esse “dom” cai por terra numa análise aprofundada e

objetiva. O dom de escrever é, na verdade, resultado de muita determinação, de muitas tentativas, de muita prática, afinal.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, um escritor é considerado competente quando é capaz de olhar para o próprio texto e verificar se ele está confuso, ambíguo, incompleto, etc. É capaz de revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para utilização em determinado momento.

O primeiro a usar o conceito de “prática de análise linguística” no contexto escolar foi Geraldi, no texto “Unidades básicas do ensino de português”, escrito em 1981. Neste ano, estava no início um movimento de renovação no ensino de língua portuguesa no Brasil. O texto, publicado em 1984, foi amplamente divulgado entre professores e formadores de professores de português na coletânea “O texto na sala de aula” organizada pelo próprio Geraldi. Nesse texto, o autor sugere algumas mudanças na forma de se ensinar português, com base na concepção de que a língua é uma forma de interação, para que se quebre a artificialidade que, como vimos, esse autor sugere que ocorre em cada uma das unidades básicas do ensino de português: a prática da leitura de textos, a prática de produção de texto e a prática da análise linguística.

Esse autor propõe a prática da análise linguística em sala de aula, pois julga que o ensino gramatical só tem sentido se for para auxiliar o aluno na resolução dos problemas referentes ao uso da língua. Assim, o objetivo essencial da análise linguística, segundo Geraldi (1984), é a reescrita do texto do aluno. O objetivo, para esse autor, não é que o aluno domine a terminologia, mas compreender o fenômeno linguístico utilizado por ele em seus textos.

Para Marcuschi (2008), o aluno chega à sala de aula com sua competência comunicativa já bastante desenvolvida e, por isso, o dever da escola não é ensinar o que ele já sabe e nem reprimir ou desconsiderar as capacidades de interação já instaladas. Nesse sentido, deve se oferecer ao aluno não o ensino de língua, mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. Este trabalho com a língua deve ser feito no contexto da compreensão, produção e análise textual, para que o aluno que, ao chegar à escola, já se comunica de forma eficiente na instância privada de uso da linguagem possa também fazê-lo nas instâncias públicas, conforme a distinção feita por Geraldi (1996).

Instâncias públicas	Instâncias privadas
<p>a) Atendem a objetivos mediatos (satisfação de necessidades de compreensão do mundo)</p> <p>b) interações à distância, no tempo e no espaço implicando também interlocutores desconhecidos</p> <p>c) referência a um sistema de valores ou sistema de referência nem sempre compartilhados, com categorias abstratas ou mais sistemáticas</p> <p>d) privilégio da modalidade escrita</p>	<p>a) atendem a objetivos imediatos (satisfação de necessidades vivenciais básicas)</p> <p>b) interações face a face, o que implica a presença de interlocutores conhecidos</p> <p>c) referência a um sistema de valores ou sistemas de referência compartilhados, vinculados à experiência cotidiana</p> <p>d) privilégio da modalidade oral</p>

Tabela 2

Dessa forma, vemos que o grande objetivo do ensino de língua materna é fazer com que o aluno amplie sua capacidade de comunicação para que seja capaz de se comunicar em qualquer tipo de interação.

3.2 ALGUNS DADOS PARA ALIMENTAR A DISCUSSÃO

Como vimos na introdução deste texto, o ponto de corte dos processos seletivos da UFG mostra que os alunos ingressantes no curso de Letras do CAJ apresentam nível bem inferior ao apresentado pelos ingressantes em Goiânia. Nossa prática em sala de aula mostra que essa deficiência se revela principalmente na produção de textos. Grande parte dos alunos de Letras entrou na universidade com dificuldade em produzir textos escritos. Segundo Fernandes (2007), uma das hipóteses que pode explicar esse “fracasso da redação” são as práticas educacionais adotadas pelas escolas de Ensino Médio que consideram a produção de textual apenas como uma forma de avaliar o aluno. Para constatar se isso realmente acontece foi feita uma pesquisa nas escolas de ensino médio de Jataí para tentar entender como se dá o ensino de produção de textos.

Várias foram as perguntas feitas para se procurar descobrir se, de fato, o professor adota a prática da reescrita como metodologia de ensino. Nossa intenção não é, aqui, apresentar minuciosamente a análise das respostas de cada uma dessas questões. No entanto, detalharemos alguns aspectos que nos levaram a concluir que a reescrita está

muito mais no discurso politicamente correto do professor do que na sua efetiva prática em sala de aula.

Uma das perguntas questionava que estratégias de ensino o professor utiliza nas aulas de produção de textos. Das respostas encontradas para essa questão, 38% delas diziam que é utilizada como estratégia de ensino nas aulas de produção de texto uma discussão prévia sobre um determinado assunto que servirá de base para a criação dos alunos; 28% das respostas encontradas para essa questão diziam que se deve fazer uma exposição do gênero proposto para que os alunos não tenham dificuldade em produzi-lo; 17% das respostas afirmavam que, antes de produzirem, os alunos devem ler um texto que sirva de base para sua criação.

O curioso é que, ainda que cem por cento dos professores tenham respondido afirmativamente à questão “Nas aulas de Língua Portuguesa, é utilizada a reescrita como forma de melhorar o desempenho nas produções de texto dos alunos?”, apenas 17% das respostas encontradas para a pergunta sobre as estratégias afirmaram que a reescrita é utilizada como metodologia de ensino nas aulas de produção de texto.

Outra pergunta questionava o que os professores entendem por prática de reescrita em sala de aula.

A essa pergunta, 11% das respostas encontradas afirmam que a reescrita é uma forma de fazer com que o aluno corrija os erros ortográficos que cometeu na primeira versão; 11% diziam que a reescrita é uma forma de praticar a Análise Linguística em sala de aula; 56% dos professores afirmam que a reescrita é uma forma de os alunos melhorarem os seus textos, mas não entraram em mais detalhes sobre de que forma essa melhoria acontece; e 22% das respostas acabaram por não responder a pergunta proposta. Transcrevemos abaixo uma das respostas fornecidas por professor de Ensino Médio:

Entendo que a constante reescrita de “trechos” ou textos dos alunos é bastante proveitosa, pois com certeza aborda a dificuldade de vários alunos. E aí, a escolha do texto a ser reescrito também deve buscar isso: o anseio da maioria da turma.

A resposta revela que, embora em resposta dada a outra questão o professor tenha afirmado que são produzidas duas versões de um mesmo texto, a reescrita do próprio texto não é utilizada regularmente pela totalidade dos alunos.

Nossa hipótese de que a maioria dos professores ainda não sabe como utilizar a reescrita em suas aulas de língua materna foi confirmada com a análise das respostas fornecidas por eles ao questionário, ainda que todos eles tenham dito que a utilizam em sala de aula e que a consideram muito importante para o desenvolvimento da capacidade de comunicação de seus alunos.

A última pergunta do questionário pedia aos professores para que numerassem, levando em consideração suas preferências, que temas gostariam que fossem abordados em curso a ser promovido pela UFG. Novamente tivemos indícios de que eles não conhecem suficientemente bem a reescrita, porque este foi o tema escolhido pela maioria dos professores que responderam ao questionário. O resultado foi o seguinte:

- 1º) Reescrita de textos
- 2º) Ensino de Análise Linguística
- 3º) Tipologias / Gêneros Textuais
- 4º) Critérios para avaliação de textos
- 5º) Produção de textos orais

Esse resultado sugere que, mesmo afirmando utilizar a reescrita em sala de aula como estratégia de ensino, os professores de Ensino Médio não estão seguros quanto à utilização dela em sala de aula.

3.3 COLOCANDO A REESCRITA EM PRÁTICA

Paralelamente com o trabalho de investigação realizado nas escolas, passamos a oferecer atendimento individualizado a alunos do curso de Letras e Pedagogia do CAJ que quisessem reescrever suas produções escritas.

O trabalho teve início em agosto de 2008, mas somente a partir de março de 2009, o volume de atendimentos se intensificou de forma satisfatória. A explicação é simples: durante o segundo semestre de 2008, não havia no CAJ nenhum professor solicitando que os textos produzidos fossem reescritos. Assim, durante esse semestre, só aparecia para atendimento uns poucos alunos, quase sempre para tratar de assuntos não necessariamente relacionados à reescrita. No primeiro semestre de 2009, assumimos a disciplina “Leitura e Produção Textual” e, no segundo semestre do mesmo ano, encarregamo-nos da disciplina “Produção do Texto Acadêmico”. A reescrita, então, deixou de ser opcional, para fazer parte do planejamento da disciplina. Todos os textos eram reescritos por seus autores, pelo menos uma vez.

Nosso objetivo, ao propor ao trabalho de reescrita era fazer com que os alunos se tornassem leitores do próprio texto, e, num movimento de auto-avaliação, pudessem propor outras formas de dizer, mais eficientes do ponto de vista discursivo. É claro que isso nem sempre acontece. Algumas vezes, o autor apenas reescreve o que foi marcado na correção

feita pelo professor. Quando isso acontece, há somente correções ocasionais, geralmente limitadas a erros meramente gramaticais, como ortográficos e de pontuação.

Cópias das várias versões de um mesmo texto vêm sendo colecionadas para que, em breve, possamos analisar que tipo de alterações os alunos fazem em suas produções escritas, quando as reescrevem.

A partir deste estudo, foi possível chegar à conclusão de que a reescrita é uma forma de fazer com que os alunos se autoavaliem e utilizem esse processo não apenas para corrigir desvios de ordem gramatical em seus textos. As modificações feitas nas produções reescritas por alguns alunos que participaram desta pesquisa mostram que a leitura e a reflexão acerca do que haviam escrito na primeira versão do texto fizeram com que, autoavaliando-se a partir dos questionamentos propostos pelo professor, produzissem textos muito melhores.

Nosso propósito, aqui, então, não é revelar todos os benefícios que a reescrita trouxe às produções escritas dos alunos do CAJ, distinguindo-os por categorias, dependendo dos níveis em que se manifestaram. Isso ficará para um próximo artigo.

Por ora, contentaremos-nos em mostrar um exemplo de texto reescrito, que, a nosso ver, demonstra bem a importância da reescrita para a melhoria da qualidade do texto como um todo.

A proposta para produção foi retirada da Prova de Redação do Vestibular UFG – PS 2009/1¹:

EDITORIAL

O editorial é um gênero do discurso argumentativo que tem a finalidade de manifestar a opinião de um jornal, de uma revista, ou de qualquer outro órgão de imprensa, a respeito de acontecimentos importantes no cenário nacional ou internacional. Não é assinado porque não deve ser associado a um ponto de vista individual. Deve ser enfático, equilibrado, informativo. Além de apresentar opiniões assumidas pelo veículo de imprensa, costuma também resumir opiniões contrárias, para refutá-las.

Imagine que você seja o editor-chefe de um jornal de grande circulação nacional e, diante das matérias divulgadas por uma revista, é motivado a escrever o editorial do próximo número do jornal. A motivação para a produção do editorial centra-se, principalmente, na fala do presidente da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica (excerto 1) e na pesquisa a respeito da velhice (excerto 6). O editorial deve defender a posição do jornal quanto às práticas de controle do corpo desencadeadas pelas formas de vigilância constantes que determinam os padrões de saúde, beleza, longevidade, como garantias para o bem-estar físico e mental. Mobilize argumentos que sustentem o ponto de vista do jornal, refutando argumentos contrários ao seu posicionamento.

¹ Prova completa disponível em www.vestibular.ufg.br.

Apresentamos a seguir, sem qualquer revisão de nossa parte, duas versões de um texto produzido por aluno que, à época, cursava o primeiro período do Curso de Letras do CAJ.

Versão 1: sem título

Regidos pela normatividade estética, práticas de controle do corpo são realizadas em busca da manutenção da beleza e da juventude.

O envelhecimento é um processo natural que ocorre ao longo do tempo. Porém, diante do padrão rigoroso imposto pela sociedade, as transformações físicas decorrentes do tempo de vida, vem tornando-se profundos incômodos, uma vez que envelhecer, significa afastar-se da norma estética.

Nesta perspectiva, a ciência médica vem ganhando destaque na sociedade. Pois através da ciência, os indivíduos visualizam a possibilidade de paralisar o envelhecimento, ou seja, controlar o corpo em nome da institucionalizada beleza e da ilusória juventude.

Este rigor estético, internalizado pelo indivíduo, em função da vigilância externa, vem causando vários efeitos indesejados, como por exemplo, as várias pessoas que perderam a capacidade de expressão, em função de inúmeras plásticas que deixam a pele rígida e vazia de expressividade.

Dizer que é compreensível, e ainda pior, legítimo, usar a ciência médica voltada para a estética, para conservar ou restaurar a auto-estima, é desconsiderar a diversidade do mundo, é fechar as portas ao diferente do padrão, é condená-lo ao abismo da baixa estima.

É incompreensível este tipo de discurso, que mais vale para estimular as pessoas a encontrarem defeitos em si.

A falta de juízo de alguns médicos que, diga-se de passagem, estão mais preocupados em lucrar, em muitos casos, está superior ou equivalente a alienação do paciente, no que diz respeito aos malefícios decorrentes do controle demasiado e abusivo sobre o corpo.

Diante deste contexto de vigilância a qual todos estão submetidos, o controle do corpo, impulsionado pela ditadura do belo, assume uma postura perversa na vida social, pois os veículos de comunicação de massa, impõem um padrão de beleza que desconsidera um dos princípios da vida que é a diversidade de belezas, e ignora um processo natural da vida que é o envelhecimento.

Versão 2: A homogeneização da beleza

Regidos pela normatividade estética, práticas de controle do corpo são realizadas em busca da manutenção da beleza e da juventude.

As normas de beleza impulsionam a cristalização de um sentimento de não aceitação do envelhecimento. Esse sentimento vem ganhando força progressivamente, sobretudo, pela vigilância exercida pelo indivíduo. Pois, é na determinação de um estereotipo de beleza associada à juventude que, conseqüentemente, exclui várias outras possibilidades de beleza, que a concretização do envelhecimento como sinônimo de feiúra ganha forma. É essa homogeneização da beleza que constrói a repulsa em aceitar o envelhecimento natural da vida, como uma forma de beleza.

Nesta perspectiva de não aceitação do envelhecimento como uma manifestação natural da vida, a ciência médica, voltada para a estética vem ganhando prestígio na sociedade. A razão pela qual as clínicas estéticas assumem posição de destaque na vida social, justifica-se na ilusória fantasia que as pessoas tem de paralisar o envelhecimento, ou seja, controlar o corpo, manter-se jovem a qualquer custo, em nome da institucionalizada beleza.

Esse rigor estético que é internalizado pelo indivíduo, em função da vigilância externa, levou várias pessoas a cometerem verdadeiras insanidades com o corpo, como por exemplo, as várias pessoas que perderam a total capacidade de expressão, decorrente de inúmeras plásticas que deixam a pele rígida e vazia de expressividade.

Dizer que é compreensível, e ainda pior, legítimo, usar a ciência médica para conservar ou restaurar a auto-estima, é desconsiderar a diversidade do mundo, é ignorar as mais variadas manifestações da beleza, é condenar um grupo enorme de pessoas ao abismo da baixa-estima.

É inconcebível e inaceitável esse tipo de discurso, que mais vale para estimular as pessoas a encontrarem defeitos em si.

Dessa forma, o conceito de beleza necessita de ressignificação, é preciso visualiza-la em sua forma diversificada, pois a beleza possui múltiplas faces, manifesta-se nas mais variadas formas. É essa a essência do sentimento de não aceitação do envelhecimento, e a imposição de um único modelo de beleza, que exclui principalmente as pessoas mais velhas, empurrando-as para as incertezas dos procedimentos clínicos estéticos que tentam fazer a manutenção da beleza e a juventude.

Pode-se observar que, na primeira versão, mesmo demonstrando competência no manejo da modalidade escrita, o autor não “amarra” suficientemente bem as suas ideias de modo a, estrategicamente, tentar convencer o seu leitor.

Já na reescrita, ao se fazer leitor do próprio texto, o aluno se dá conta do desvio cometido e estrutura melhor o texto, a fim de melhor atar umas ideias às outras e, dessa forma, tentar ser mais eficiente em suas argumentações.

Outras modificações poderiam ainda ser implementadas pelo autor para melhorar o seu editorial, como, por exemplo, deixar mais explícita a motivação para a produção deste texto, como apontado pelo comando da prova. Mas, ainda assim, consideramos que esse foi, no âmbito deste nosso trabalho de pesquisa, um dos textos que mais nos mostrou os benefícios da reescrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há muito a fazer para se alcançar a tão buscada qualidade do ensino. Acabar com a artificialidade com que se utiliza a língua nas aulas Português é uma das estratégias das

quais não podemos prescindir na luta por esse objetivo. Dentre as ações que podem ser implementadas para oferecer um ensino de produção de textos menos artificial, está, sem dúvida, a reescrita, que, se utilizada com regularidade, pode se revelar numa poderosa estratégia de ensino para o professor que objetiva aumentar a capacidade comunicativa de seus alunos.

Nossos dados também nos levaram à outra conclusão: não se pode negar a responsabilidade que a universidade tem na falta de qualidade do ensino que é oferecido nas escolas.

Afinal, como vimos nos dados apresentados neste artigo, a escola talvez não esteja cumprindo o seu papel de fazer com que os alunos, que já se comunicam nas instâncias privadas das quais participam, passem também a ser capazes de se comunicar em instâncias públicas. Geraldi (1984, p. 41) inicia um de seus textos analisando os muitos comentários que são feitos em relação ao “baixo nível de desempenho linguístico demonstrado por estudantes na utilização da língua”, e conclui que

Apesar do ranço de muitas destas afirmações e dos equívocos de algumas explicações que têm sido dadas aos fatos, é necessário reconhecer neles um fracasso da escola e, no interior desta, do ensino de língua portuguesa tal como vem sendo praticado na quase totalidade de nossas aulas. (Geraldi 1984, p. 41)

Por outro lado, infelizmente, há uma certa tendência de não responsabilizar a “universidade” pelas coisas que a “escola” faz, como se aquela não tivesse formado os profissionais que atuam nesta. Em um dos debates do 6º Congresso de Leitura do Brasil (COLE), Mello (1988, p.13)² nos dá uma boa prova de como pode ser vista a distância entre universidade e escola. Mello disse que

nós temos que entender esse mistério: **o professor em sala de aula**, que hoje, para mim, é como a esfinge. Ou **nós** o deciframos ou **ele** nos devorará, a **nós, pessoas da Universidade, dos seminários, das Secretarias, dos órgãos centrais**. E **ele** nos tem devorado com o artifício mais corriqueiro que existe, que é o de mimetizar todas as inovações que lhe mandamos, dentro da prática reiterativa que ele já tinha. É como se **o professor** tivesse uma prática rosa e **nós** mandamos o azul. **Ele** vai mexendo, mexendo, e dentro de dois anos já está rosa; a gente manda o amarelo, ele dá um jeito, mistura, mistura, mistura e fica rosa. Quer dizer, há um processo de mimetização do novo, em relação àquilo que ele já faz, que **a gente** nunca consegue quebrar. (grifos nossos)

Acreditamos que quaisquer que sejam as ações propostas pela universidade para melhorar seja lá qual for o aspecto relacionado ao ensino nas escolas deve partir da recusa dessa separação entre “nós”, pessoas da universidade, e “eles”, professores em sala de

² Batista (1997) faz excelente análise do discurso de Mello.

aula, apontada por Guiomar Namó de Mello. Com esse princípio básico a nos dar ânimo, o que nós nos propusemos, neste trabalho de pesquisa, de ensino e de extensão, foi melhorar a qualidade do ensino/aprendizagem de produção de textos na universidade e nas escolas, considerando que ensino superior e ensino fundamental e médio são duas faces da mesma moeda, porque, como dissemos, condicionam-se reciprocamente. Nosso dever, então, onde quer que estejamos, é o de criar condições para que nossos alunos leiam com os próprios olhos e se tornem autores dos próprios textos, independente do contexto (público ou privado) em que estejam.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, M.. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BARZOTTO, V. H. (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- BATISTA, A. A. G. *Aula de Português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL.MEC/SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2000.
- BUNZEN, C. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino de produção de texto no ensino médio. In: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola, 2006.
- COSTA-VAL, M.G.F. *Redação e textualidade*. São Paulo: Saraiva, 2006.
- ECO, U. *Lector in Fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- FERNANDES, E. M. F. *A produção escrita e a reescrita: indícios significativos no processo de produção de textos*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Letras. Goiânia, 2007.
- GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel, PR: Assoeste, 1984.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas, SP: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Editora Lucerna, 2006.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MELLO, G. N. de. Conferência de Abertura do 6º COLE. In: *Anais do 6º COLE*. Campinas, SP, Associação de Leitura do Brasil, 1988.

PANIAGO, M. L. F. S. O uso da língua na escola. In: FRANÇA, Ângela. *Afinal, já sabemos para que serve a lingüística?* São Paulo: SDI/FFLCH/USP, 2002.

PEREIRA, C. et al. Gêneros textuais e modos de organização do discurso: uma proposta para a sala de aula. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (Orgs.). *Estratégias de leitura: texto e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

Recebido em 17 de outubro de 2009.

Aceito em 13 de novembro de 2009.