

LER X ESCREVER: MITOS E VERDADES

Maria Teresa Gonçalves Pereira (UERJ)

RESUMO

A exploração consciente do papel do leitor na “apropriação” do texto lido. A relação do leitor com o texto de diferentes linguagens (estilos), segundo o conteúdo e a forma. Um exercício de enriquecimento lingüístico e cultural. A leitura como facilitadora da (boa) escrita: mito ou realidade. A individualidade na produção textual. A questão dos critérios para avaliação das redações. O papel relevante do professor na mediação das atividades. A visão histórica da construção da língua escrita coloca os recursos à disposição dos alunos, inserindo-os no trabalho de igualdade de condições com os escritores do passado e do presente. O que se entende por uma “boa” redação.

Palavras-chaves: leitura – escrita – produção textual

Existe exploração consciente do papel do leitor na apropriação de um texto lido e, *porque o sensibilizou*, foi apreendido. O aluno, ao trabalhar o texto, recebe influências do autor, de uma maneira ou de outra, mais ou menos, como uma espécie de “fertilização de mentes”. Ao assumir que se apropria de textos alheios, incluindo a tal “fertilização”, fazendo-a ecoar no que escreve, o aluno-leitor confere à escrita sua feição indissociável de leitura. A relação de um leitor com diferentes textos não é previsível nem uniforme, antes, oscila entre o fácil e o difícil, entre a estranheza e a agressividade, evidenciando que a relação intertextual revela as contradições do espaço cultural.

A afirmação pode ser ilustrada no claro jogo de criação como leitura de textos alheios. Veja-se, por exemplo, a “leitura” que faz João Cabral de Melo Neto (1994: 311), da escrita de Graciliano Ramos, não num texto ensaístico, mas num poema.

Graciliano Ramos

Falo somente com o que falo:
com as mesmas vinte palavras
girando ao redor do sol
que as limpa do que não é faca:

de toda uma crosta viscosa,
resto de janta abaianada,
que fica na lâmina e cega

seu gosto da cicatriz clara

Falo somente do que falo:
do seco e de suas paisagens,
Nordeste, debaixo de um sol
ali do mais quente vinagre:

(...)
Falo somente por quem falo:
por quem existe nesses climas
condicionados pelo sol
pelo gavião e outras rapinas.

(...)
Falo somente para quem falo:
quem padece sono de morto
e precisa de um despertador
acre como o sol sobre o olho

que é quando o sol é estridente
a contrapelo, imperioso,
e bate nas pedras como
se bate numa porta a socos.

Além de marcar o estilo seco e a temática nordestina, tão característicos da obra de Graciliano, João Cabral também situa o escritor alagoano, contrapondo-o à estética vigente no período (“resto de janta abaianada”) e da qual a opção literária de Graciliano se diferencia.

Como não há uniformização ao nível de toda expressão escrita, não há apenas um tipo de discurso escrito. Será preciso, num segundo momento, relativizar também as formas de usar a expressão escrita de acordo com as determinantes situacionais. Urge mostrar ao aluno que a apropriação de um texto não é ato condenável e redutor, banalizando sua produção, transformando-a em mera cópia; antes é uma reescritura, um exercício “fertilizado” por modelos que tendem a enriquecê-lo lingüística, literária e culturalmente.

Essa atitude deve-se dar tanto em relação ao conteúdo (temas) quanto à forma: marcas lingüísticas e/ou recursos estilísticos que sensibilizam o aluno-leitor por ocasião da abordagem do texto.

A leitura como facilitadora da (boa) escrita difunde-se como crença nos bancos escolares em todos os níveis. Tal assertiva ganhará verdade e consistência se houver uma estratégia para o seu aproveitamento, sem impor valores ou atitudes. Apenas o ato de ler, trivialmente falando, não traz conseqüências imediatas para o ato de

“escrever bem”, como é voz geral. A leitura que rende frutos no momento de elaboração de um texto tem de voltar-se para a abordagem do texto, considerando os recursos lingüísticos que lhe dão sustentação (funcional e estética), assim como a *atitude* diante do fenômeno da linguagem em sua concepção plena.

Nesse sentido, em vez de dar curso à tradicional atitude colonizada de reverência ao artista como um ser iluminado, distinto do comum dos mortais, é preciso que o professor oriente a leitura de poetas, romancistas, contistas, cronistas, ensaístas, jornalistas para desvelar à leitura do aluno o sentido e o valor dos recursos expressivos de que se valem para mostrar o trabalho que fizeram com tais recursos construídos historicamente na língua escrita e o trabalho de criação de outros novos para dar conta da configuração de realidades que exploraram pela primeira vez. A visão histórica da construção da língua escrita como um trabalho de todos os que ampliaram sua capacidade de expressão coloca os recursos à disposição dos alunos e os inserem nesse trabalho em igualdade de condições com todos os escritores do passado e do presente.

Na medida em que o aluno aproveita o que vivenciou por meio do texto, estará também fazendo uma (re)leitura, retomando o código conhecido e usando-o para sua (re)escritura, tão mais substancial e interessante porque enriquecida de diferentes vozes. A exploração consciente do papel do leitor é acirrada na contemporaneidade quando o autor se declara um leitor que se apropria de vários textos para elaborar o seu. Não deve perder de vista, entretanto, a individualidade na sua produção textual, pois, em última instância, ela determinará a sua autoria, o que o distinguirá dos respectivos “apropriados”.

A questão da avaliação da produção textual do aluno, com conceitos quantificadores me parece de difícil solução, pela formulação e escolha dos critérios. As certezas ficam por conta da necessária clareza e de se estabelecerem previamente esses critérios. Quaisquer deles, entretanto, deverão mostrar um sentido mais próximo da avaliação feita fora da escola sobre um filme, sobre um programa de televisão, sobre um editorial, etc.

Quando nos perguntamos “como avaliar redações”, temos em mente o exercício simulado da produção de textos: a tal redação

escolar. Isso acontece porque na escola não se produzem textos em que um sujeito *diz sua palavra*, mas a simulação do uso da modalidade escrita para o aluno praticá-la. Segundo Geraldi (2002,128), “é a velha história da preparação para a vida, encarando-se o hoje como não-vida. É o exercício”.

É impossível manter uma coerência, considerando o aluno apenas se exercitando para o futuro, exigindo que use adequadamente a modalidade escrita da linguagem já que esta, segundo Benveniste (1966), “é tão profundamente marcada pela expressão da subjetividade que nós nos perguntamos se, construídas de outro modo, poderia ainda funcionar e chamar-se linguagem”.

Descaracterizando-se o aluno como sujeito, veda-se-lhe o uso da linguagem na redação; não há um sujeito que diz, mas alguém que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita.

Para existir coerência entre uma concepção de linguagem como interação e uma concepção de educação, deve haver uma mudança de *atitude* por parte dos professores, tornando-os interlocutores dos alunos, respeitando-lhes a palavra. Isso não significa descartar a “correção”, não aperfeiçoar o discurso do discente e nem deixar de mostrar-lhe a variante padrão, mesmo percorrendo, às vezes, um longo caminho. É fundamental aceitar que o compromisso político da aula de língua materna é oferecer oportunidade de acesso a tal variante, proporcionando-lhe condições aos bens de uso comum, enfim, inseri-lo na sociedade. A via da linguagem – é consenso – pode servir como catapulta “para a conquista de um lugar ao sol”. Abrindo esse espaço, a escola atinge seus objetivos sem anular ou violentar o sujeito e, melhor, estabelecendo trocas e parcerias.

As produções textuais resultantes das propostas feitas a partir dos textos serão lidas pelos professores das turmas e devolvidas aos alunos com comentários “incentivadores”, chamando atenção para os pontos positivos e cuidando para que os negativos não se transformem em obstáculos à escrita. É necessário o aluno entender que há um *leitor* do seu texto. Não um leitor apenas interessado em descobrir seus erros gramaticais, mas no que ele tem a dizer. A escrita deve preencher a distância entre quem escreve e quem lê. O

texto socializado exige cuidados de organização, sem os quais compromete-se a interlocução.

Considero essa produção textual como um enriquecimento, um refinamento da escrita, um jogo de possibilidades, um outro segmento da inserção do aluno no plano lingüístico, no sistema de que faz parte. No caso da língua escrita, o parâmetro do que determina um bom texto se estabelece pelo contato com os melhores “escritores” (no sentido lato, em qualquer gênero textual). Obviamente, tal parâmetro também é externo. Assim, o julgamento de uma produção é sempre relativo à produção social, à norma, à situação do grupo. Com todas as variáveis possíveis, a avaliação deve passar por aí, apesar de eu pensar que a criatividade de um texto não se mede apenas pelo conteúdo, importando também os itens referidos às questões formais. Podemos considerar os conteúdos extremamente originais e não sabermos como transformá-los em “bons” textos porque não conhecemos e não manipulamos de modo pleno as possibilidades que o sistema disponibiliza, o que é diferente de rejeitar conscientemente as “regras gramaticais”.

Parece-me oportuno discutir com os alunos o que entendem por um “bom texto”, suas concepções sobre correção, originalidade, criatividade e estética, dentre outros conceitos tão subjetivos.

Não tenho dúvida de que se aprende a escrever escrevendo. O professor coloca os alunos em contato com a maior diversidade de textos, “trabalha” as suas características (compreendendo o aspecto lingüístico) e os estimula à expressão (produção escrita) nas várias instâncias. Assim, os alunos “penetram” efetivamente no texto, lidando com as questões intrínsecas ao ato de escrever, auto-avaliando-se constantemente quanto às suas idéias e quanto à maneira de concretizá-las, aí incluindo-se a preocupação com o padrão culto da língua.

A avaliação se faz naturalmente pelo próprio aluno (orientado pelo professor), fruto de consciência crítica, de aperfeiçoamento, de constante (re)elaboração, identificando, principalmente o que ele *já sabe*. A tônica está mais no caminho percorrido e não exclusivamente na meta a ser atingida; em outras palavras, o avanço é importante, e não as marcas do fracasso.

Deve ficar claro que as diferenças formais relativas à organização própria dos discursos decorrem não somente de regras de “boa formação”, mas também, e de maneira decisiva, de regras de “boa utilização”, articuladas a fatores extralingüísticos, a todos esses elementos que, não fazendo parte da linguagem verbal, condicionam o sucesso e são constituintes implícitos da significação.

A prática da análise lingüística pela reescritura do texto do aluno fundamenta-se numa concepção constitutiva da linguagem, pressupondo, portanto, a existência de um sujeito ativo que, ao exercer ações *sobre* a linguagem e *com* a linguagem é, de acordo com o princípio da dialogicidade bakhtiniana, por ela constituído. Conseqüentemente, um estudo dos fatos lingüísticos filiado a esta orientação teórica implica uma atitude reflexiva sobre a linguagem. O conceito de “correção” consubstancia-se para além do prescrito pela gramática normativa, pois envolve uma negociação de sentidos decorrentes dos “lugares” ocupados pelos interlocutores, historicamente constituídos; logo, correções lingüísticas limitadas ao parâmetro das evidências dos sinais, sem se reportarem às “situações restritas e amplas” produtoras de sentido, incorrem em sérios equívocos em relação à coesão e à coerência do texto.

A autocorreção e/ou reelaboração de textos, ao supor um sujeito em ação reflexiva sobre a linguagem, preconiza o redirecionamento do eixo do ensino da língua materna. Desloca-se o foco do plano metalingüístico (o ensino da descrição da língua como um fim em si mesmo) para o plano do uso da língua, articulada por sujeitos em interação e, como tal, elementos ativos no processo constitutivo de linguagem.

Há relevantes implicações teórico-metodológicas nesse enfoque como a valorização do texto do aluno, como instância enunciativa do sujeito e aquele como entidade histórica, à medida que sujeito e texto se realizam na ação, no trabalho *sobre e pela* escrita e na reescritura elaborada enquanto atividade exploratória das possibilidades de realização lingüística, de tal forma que o instituído pelos cânones gramaticais se coloque a serviço do objetivo maior, e por isso mesmo, passível de releituras e novas formulações.

Nesta etapa, o aluno/escritor passa a leitor de si mesmo para manter a unidade, não perder o sentido global e burilar seu texto. A

Gramática colabora para evitar mal-entendidos, pressupondo que seja (re)conhecida em função do uso e não da memorização. Ao debruçar-se sobre a primeira versão do seu trabalho, o aluno lê e relê, ajusta daqui e dali, alternando sua figura de leitor para a de escritor (autor) e vice-versa, fazendo a revisão do seu próprio texto.

Então, passa-se a ver a figura do autor/leitor como a de um agente mobilizador, cujas palavras são propulsoras de ações historicamente constituídas e, portanto, não podem ser apagadas, corrigidas, substituídas pontuadas e/ou reelaboradas para atender exclusivamente aos apelos imediatos da Gramática.

A intenção é renegar a “redação para nota”, com tema e número de linhas: “Minhas férias”, “A Páscoa”, “Meus amigos”, “Meu passatempo preferido” são exemplos que devem permanecer longe das atividades para produção textual. Pelo menos, no que me diz respeito, não desejo que os alunos vivam tamanho pesadelo. É o caso de pensar o que o professor que propusesse tais títulos poderia escrever sobre eles, se instado a fazê-lo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Emile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris. Gallimard, 1966.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. São Paulo. Ática, 2002.

MELO NETO, João Cabral de. *Obra completa*. Rio de Janeiro. Nova Aguilar, 1994.