

QUANDO A AVALIAÇÃO É O PONTO DE PARTIDA

Mariana Vidal de Vargas (UERJ)

mariana.v.vargas@hotmail.com

Tania Maria Nunes de Lima Camara (UERJ)

taniamnlc@gmail.com

“Repetir repetir – até ficar diferente”

(Manoel de Barros)

RESUMO

Prestes a completar vinte anos, muitas diretrizes propostas pelos PCN são ainda incipientes no dia a dia de sala de aula. Frequentemente a análise gramatical protagoniza o estudo da língua materna, relegando a leitura e a produção de texto ao papel de coadjuvantes, quando não de contrarregras na descoberta dos meandros da comunicação humana. A engrenagem linguística perde seu encanto quando o professor – às vezes por fatores circunstanciais ou por motivações didáticas – estanca o enunciado do seu curso natural. Este trabalho visa a apresentar o que acontece quando uma produção textual, feita individualmente como avaliação tradicional, torna-se ponto de partida para as aulas de redação. “Repetir repetir — até ficar diferente”: é sob o escudo protetor de Manoel de Barros que não se pretende contar nenhuma novidade. A única – modesta e verdadeira – motivação desse estudo é compartilhar uma forma bem simples de fazer o curso do discurso correr dentro da sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação. PCN. Produção textual. Análise gramatical. Leitura.

É sob a proteção singela do verso de Manoel de Barros que essa publicação se inicia sem pretensões de contar novidades. A citação vem, na verdade, a serviço da impressão de que nossas teorias pedagógicas e linguísticas já dariam conta de uma realidade escolar bem melhor do que a que temos. Bastaria, apenas, colocá-las em prática. A escrita e a leitura no cotidiano escolar, no entanto, continuam desafiando professores e já se percebe no senso comum a premissa de que a escola não ensina a ler e a escrever ou faz isso muito “mal” e de forma muito “chata”.

No que tange o subsídio legal à prática docente, a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) representou um grande avanço nas diretrizes educacionais do País. Para efeito das considerações desse artigo, utilizaremos os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para os terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Nesse documento, podemos observar a forte influência das teorias linguísticas

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

que servem de base até hoje para as pesquisas nas universidades. O conteúdo dos *Parâmetros* é tão atual e, ao mesmo tempo, tão incipiente na prática que parece que ele foi elaborado há poucos anos. Na verdade, eles já têm dezessete anos. Isso significa dizer que, considerando a duração do ensino fundamental, pelo menos duas gerações inteiras de alunos já teriam entrado e saído desse ciclo escolar com a seguinte expectativa a cerca das suas produções textuais:

No processo de ensino-aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 32)

A realidade que se observa, no entanto, caindo-se na malha comum escolar é bem diferente de uma que proporcione, incentive ou facilite essas experiências e conhecimentos linguísticos. Pelo termo “malha comum”, refere-se a todas as escolas que sobram, excetuando-se aquelas particulares que são de vanguarda, ou melhor, aquelas que não se encontram engessadas no tempo. Algumas dessas escolas têm uma metodologia diferente da tradicional, proporcionando experiências de leitura mais constantes e fartas ou prevendo, já no momento da escrita de um texto, a reescrita dele, após a correção do professor. Outras contam com um equipamento digital de fácil acesso ao professor, uma biblioteca interessante e atualizada ou turmas menos cheias. Existem, ainda, equipes que mantêm contato frequente através de reuniões de planejamento e trocas de experiência – ou seja, nesses casos, há uma atualização mútua.

Quantos são, no entanto, os exemplos que se podem citar de escolas desse tipo? Onde elas estão? A que público elas se destinam? Os exemplos que existem são verdadeiros oásis cujo acesso é restrito tanto àqueles que gostariam de estudar nelas quanto àqueles que pretendem se alistar para uma vaga de emprego. Excluindo as escolas particulares de alto padrão financeiro, normalmente localizadas nos grandes centros urbanos, e algumas escolas públicas que contam com excelente administração, o professor não encontra um contexto que facilite um trabalho diferenciado daquele que tradicionalmente é posto em prática. O aluno, por sua vez, permanece com os estudos, nas aulas língua materna, baseados em análise gramatical, exigindo a memorização dos mesmos nomes ano após ano, sem que haja consciência da finalidade de tudo aquilo.

A situação é mais homogênea fora dos centros urbanos e o poder de escolha do professor e do aluno por uma escola “diferente” é menor. Nas cidades de interior, a realidade escolar é constituída basicamente por: quadro, carteira, em média 35 alunos por turma e raras reuniões de equipe. Além disso, material didático adotado é de grandes sistemas de ensino, dividido em apostilas e módulos que impõem ao professor rigidez quanto ao conteúdo ministrado. A grande quantidade de avaliações propostas por esses sistemas restringe mais ainda o tempo, já escasso. Soma-se a esse cenário, a clássica divisão tripartida dos estudos linguísticos em língua portuguesa/gramática, leitura/literatura e redação, na qual quanto mais definidas forem as fronteiras, menos problemas na equipe de professores e mais clareza para que os pais acompanhem os estudos – e as notas – dos seus filhos.

Pode, então, o professor de língua portuguesa – considerando-o um profissional com amplas noções de gramática, leitura e redação, ainda que limitado pelo território que lhe compete em uma turma “X” – seguir os direcionamentos apontados pelos Parâmetros? O professor, sozinho, tem chance de imprimir na sua prática docente inovações, mesmo que o contexto inteiro seja desfavorável? À luz dos estudos de Délia Lerner, no livro *Ler e Escrever na Escola: O Real, o Possível e o Necessário*, acredita-se que sim, é possível. Mas nem sempre é fácil. Para desenvolver a leitura e a escrita na escola segundo o que propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, algumas condições são facilitadoras e outras são fundamentais. O contexto anteriormente descrito diz respeito aos elementos facilitadores. As condições fundamentais dizem respeito à figura do professor. Ele é o elemento decisivo na hora de viabilizar a proposta de uma aula de língua portuguesa voltada principalmente para a ampliação das competências comunicativas do aluno.

Para isso, o professor deve ser essencialmente um leitor. Essa condição, aqui, subdivide-se em dois universos textuais. O primeiro universo textual ao qual o professor deve adentrar com frequência, naturalidade e paixão é o da leitura de livros, jornais, revistas, filmes, peças teatrais, exposições. Como afirma Lerner (2005), o professor deve “encarnar em sala de aula comportamentos típicos do leitor”, proporcionar a participação dos alunos em atos de leitura que ele próprio está fazendo, “travar com os alunos relação de ‘leitor para leitor’”. Em outras palavras, o professor deve demonstrar encantamento e atribuir à leitura mais do que a aparência de “um remédio amargo que faz bem”. O prazer do texto de-

ve estar na fala do professor sobre a leitura, durante a leitura e após a leitura.

O segundo universo textual que o professor não deve negligenciar como leitor é o dos textos produzidos pelos alunos. Essa é a perspectiva que permite que o docente seja mais do que um corretor, à procura incessante de erros e desvios gramaticais. Permite que ele seja ainda mais do que “ledor”, como pontua Werneck (2003). A figura do “ledor” se caracteriza pela realização de uma leitura superficial, sem que o leitor atribua significações entre o real do mundo e a realidade do texto. Em outras palavras, o professor leitor do texto dos seus alunos deveria também: “ser capaz de discutir ideias, expor interpretações individuais e partilhar experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico na leitura feita”. (WERNECK, p. 268)

Acredita-se que sendo o professor um leitor dos seus alunos, ele se transforme também em um interlocutor concreto. Nesse ponto, já faz mais sentido para o aluno escrever alguma coisa. Quem vai ler? O professor. Ele também comentará, destacará aspectos, proporá uma reelaboração, etc. Sabe-se que o ideal é buscar que a produção do aluno extrapole a sala de aula. Vale aqui voltar no texto para lembrar aquele contexto desfavorável e situar a prática docente no real e no possível para se fazer, pelo menos, o necessário, parafraseando subtítulo do livro de Lerner (2005). Além disso, a condição fundamental para buscar outros interlocutores é, primeiramente, o professor assumir esse papel.

Como interlocutor, o professor estaria mais aberto a novas significações e isso coibiria um olhar engessado. Ao propor uma atividade, o professor tem naturalmente uma expectativa. Flexibilizar essa expectativa, condicionando o sucesso do texto à sua capacidade de comunicar algo e não ao formato, desenvolvimento ou ideias pré-definidas pelo docente parece ser uma maneira bastante eficaz de cativar o aluno a querer escrever, querer melhorar a sua escrita para ser melhor compreendido. Mais ainda, como consequência direta da vontade de dizer: querer ser, estar e agir no mundo.

Da lista de exigências referentes ao docente, a última é um tanto subjetiva: a perseverança. É fundamental reiniciar esse conjunto de práticas e condutas a cada ciclo que começa. A cada turma ou bimestre e ano letivo novos, o professor deve ser um novo interlocutor e desvencilhar-se da bagagem, talvez pesada, de frustrações.

Diante de tudo isso, descrever-se-á brevemente uma atividade desenvolvida com uma turma de sétimo ano, cuja avaliação foi muito positiva tanto pelo resultado que ela promoveu como pelo caminho metodológico que ela representa.

O segundo bimestre começou para essa turma com uma nova apostila que trazia em dois módulos o tópico “narrativa” e “elementos da narrativa”. Normalmente, trabalha-se um módulo por semana, mas alguns conteúdos podem ser expostos em uma aula, o que acaba economizando tempo e flexibilizando um pouco o tempo para práticas extras de leitura e escrita.

As atividades que a apostila trazia nesses dois módulos eram todas para criar histórias a partir de imagens, incícios de uma cena, descrição de um personagem etc. Em momento nenhum se abordava a concepção de um gênero textual de uso efetivo, com um contexto comunicativo que indicasse para o enunciador que ferramentas ou estratégias ele poderia utilizar para melhor desenvolver a proposta.

Como o teste de redação era o primeiro, a narrativa e seus elementos foram explicados e o exercício da apostila foi passado de modo a simplificar e a evitar uma cobrança mais complexa do que aquela embasada pelo material didático oficial da escola. O teste, como o modelo de questões da apostila, tinha uma imagem e solicitava que, em mais ou menos quinze linhas, os alunos criassem uma breve narrativa – sem gênero, apenas o tipo de texto estava discriminado. A proposta, ali estante, não era de maneira nenhuma suficiente para criar uma história, muito menos utilizando e desenvolvendo com criatividade os elementos da narrativa, fundamentais para envolver e cativar o leitor no texto.

Ao ler as redações, no entanto, três delas se destacaram por apresentar tópicos de criação autorais e possíveis de serem desenvolvidos em uma proposta mais adequada. Quando as redações foram devolvidas, destacaram-se frente à turma as três redações mais criativas porque: uma deu nome aos personagens (Sara, Bianca, Fernando, Steve Cara de Rato, Marina Ratinha e Olívia Palito); outra afirmou que o lago mudava de cor; e a terceira nomeou o lado de Lago da Esperança.

Considerando-se o potencial desses elementos, foi solicitado que os alunos continuassem a história, desenvolvendo a narrativa como se houvesse um mistério que envolvesse os personagens amigos e o lago. Nesse momento, quando o professor buscava incentivar a turma, um aluno interrompeu e pediu que eles fizessem então uma história em quadri-

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA

nhos. Outro aluno interferiu e pediu que fosse teatro. Um terceiro pediu livro infantil. Por fim, eles mudaram a proposta e, em vez de executarem apenas uma proposta, por conta própria aproximaram mais a aula daquilo que os Parâmetros aconselham, inserindo o fator diversidade.

A turma foi dividida, então, em três grupos, cada qual com o seu representante e cada qual com o seu gênero. Eles montaram o grupo como fazem normalmente na aula de educação física, escolhendo os times. Escolheram-se os participantes pelas habilidades específicas que eles tinham e que a turma reconhecia. Imediatamente, ao conversarem sobre o planejamento do futuro texto, os grupos já relacionaram o lago e os personagens com o projeto interdisciplinar que acontecia na escola, naquele ano sobre o tema da sustentabilidade. As histórias, ainda que implicitamente, ganharam um desfecho moral, que conscientizava sobre a poluição do meio ambiente e a necessidade da preservação ambiental.

Na semana seguinte, o professor mediou uma roda na qual cada grupo apresentou, resumidamente, a história que desenvolveu. O grupo de teatro apresentou a peça para os colegas. De maneira bem amistosa um grupo palpitou sobre o trabalho do outro, percebendo as falhas, as incoerências, o que precisava ser melhorado, o que merecia um desenvolvimento maior ou, até mesmo, o que precisava ser suprimido. Eles mesmos se prontificaram a refazer.

Na outra semana, já com mais ordem e menos perda de tempo para a organização da turma em torno da roda, a atividade correu com maior naturalidade e os grupos exibiram, com orgulho, a trajetória dos personagens e as estratégias criadas para driblar as restrições de dos seus gêneros específicos. A apresentação dos personagens, por exemplo, no trabalho do grupo de texto teatral, foi uma cena, no início da peça, que se passa dentro de um ônibus de excursão escolar. Nela os alunos cantavam:

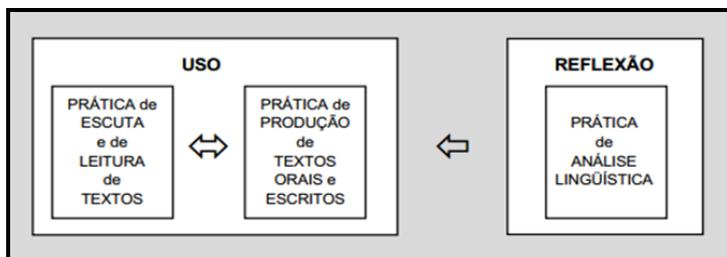
Sara roubou pão na casa do João
Quem? Eu?
Tu sim!
Eu não!
Então quem foi?
Fernando!
Fernando roubou pão na casa do João

e assim sucessivamente até que se chegava à personagem da professora, que acabava com a brincadeira. Eles explicaram que era muito difícil mostrar os nomes dos personagens no teatro, porque não havia narrador

e, no caso daquela proposta, eram muitos personagens para fazer a apresentação dos nomes só ao longo dos diálogos.

Dessa vez, a turma “aceitou” os textos, comentando positivamente e percebendo que as mudanças sugeridas na aula anterior tinham de fato sido essenciais para o sentido que se pretendia passar.

A ilustração a seguir está na página 34 dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* para os terceiro e quarto ciclos (1998) e sintetiza bem a dinâmica que regeu esses quatro momentos da aula de redação descritos nos parágrafos anteriores. A avaliação individual, mal vista pelas teorias pedagógicas menos ortodoxas, cuja permanência é indiscutível dentro da estrutura escolar em voga atualmente, foi aproveitada para três encontros nos quais houve: 1º) a prática de leitura e de escuta da turma, como um todo, incluindo-se o professor; 2º) a prática de produção textual orais e escritos, na produção dos trabalhos em si, na síntese dos trabalhos para a turma e na apreciação positiva ou negativa do trabalho do colega; 3º) a reflexão linguística no que diz respeito aos aspectos que precisavam ser melhorados e, no final da atividade, na comparação entre o texto produzido para o teste e o texto reelaborado sob essas orientações.



A partir dessa atividade, “reciclada” da produção de texto de um teste, a turma passou a receber as aulas de redação de outra maneira. A vontade de dizer passou a ser latente, o entusiasmo, a vontade de se diferenciar, de se expressar, de ser mais criativo deixou de ser rarefeita para ser espontânea. Os encontros de redação passaram a ser um tempo-espço de dizer e o silêncio durava, nas aulas seguintes, o tempo necessário para os comandos iniciais das propostas. Depois: uma tempestade de ideias, trocas e projetos de textos – concretizados e entregues ao professor sob a condição afoita dos alunos de que o texto produzido fosse compartilhado. Os murais passaram a acontecer e as rodas de leituras passaram a ser mais frequentes.

XIX CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Acredita-se, desse modo, que o grande pecado é o texto do aluno se encerrar no momento da correção. O aluno dobrar aquela folha e guardar a prova. Ou faz bolinha de papel e brincar de basquete com ele. Nesse momento, João Cabral de Melo Neto é que tinha razão,

corta-se de vez
o discurso-rio de água que ele fazia;
cortado, a água se quebra em pedaços,
em poços de água, em água parálitica.

Se a palavra não pode se isolar da sintaxe pelo perigo inevitável de tornar-se “água parálitica” o texto não pode deixar de ser discurso corrente, fluxo transcendente da rede de comunicação a princípio prevista na circunstância escolar.

Não deixar o texto do aluno estancar tão precocemente, subvertendo os fatores contextuais que não podem ser modificados pelo professor de imediato. Essa flexibilização do contexto real a serviço do necessário a ser feito para o desenvolvimento linguístico dos alunos talvez seja síntese das reflexões aqui esboçadas. Vale, ainda, o pretexto da água para metaforizar nesse cenário o papel do professor: “a água mole, na pedra dura, tanto bate até que fura”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Dificuldades no ensino de leitura nos níveis fundamental e médio. In: _____. *Linguagem, conhecimento e aplicação: estudos de língua e linguística*. Rio de Janeiro: Europa, 2003.