

Um enfoque discursivo de leitura do texto produzido na escola

Sirleide de Almeida Lima
Universidade Federal de Goiás- Brasil
sila23lima@yahoo.com.br

Agostinho Potenciano de Souza
Universidade Federal de Goiás
apotenciano@uol.com.br

Resumo

Este artigo analisa como os textos escritos por alunos de uma escola pública de Goiânia no Brasil são vinculados às práticas de leitura e averigua a carga ideológica em que são avaliados e apreciados pelos sujeitos envolvidos. Baseados nos estudos Bakhtinianos, trataremos dos conceitos de sujeito, de signo ideológico e de ideologia. Os resultados demonstram a importância de ler o texto escolar a partir de um enfoque discursivo e não apenas corrigir, segundo algum padrão pré-determinado. Porém, há um olhar que não se ausenta: uma atitude que os sujeitos possuem de considerar o ato de leitura um momento de reflexão sobre a língua.

Palavras-chave: discurso, ato de leitura, texto escolar, Bakhtin, Brasil.

Abstract

This article analyzes how the texts written by students of a public school of Goiânia in Brazil are connected to their reading practices, and investigates the ideological charge in which they are evaluated and appreciated by the individuals involved. Based on Bakhtin studies, we deal with the concepts of subject, sign ideology, and ideological. The results show the importance of reading textbooks with a discursive focus, not only correcting them following predetermined standards. However, there is this look that never goes away: the attitude that individuals have, considering the act of reading a moment of reflection about the language.

Key words: discourse, act of reading, textbook, Bakhtin, Brazil.

Atos de leitura do texto escolar: pontos iniciais de reflexão

A arte de dar sentido é aptidão necessária ao leitor. A leitura estabelece uma relação dialética na constituição da subjetividade, por meio da relação de identidade e de alteridade, proporcionada pela interlocução entre sujeitos de linguagem e pelas variadas práticas de produção de sentido que se relacionam com cada leitor e que

também são determinadas pelas relações sociais. Trata-se de um elemento essencial de subjetividade, já que é lugar para compartilhar e para fazer circular sentidos harmoniosos e/ou conflitosos, entre as próprias palavras e as palavras alheias. Dessa forma, o leitor não faz uma leitura meramente linguística-frasal, muito menos, realiza apenas um processo de decodificação, na verdade, efetiva uma ação ativa sobre o texto que possibilita leituras, uma vez que se considera o seu contexto de produção e as práticas socioculturais da vida cotidiana.

Diante disso, porém, em âmbito escolar, ler não significa frequentemente uma prática produtora de sentidos, pelo contrário, é mais comum reconhecê-la na escola como prática de memorização e de repetição de informações do conteúdo do livro didático e de entendimento de algo que está na superfície textual. Quando oralizada, muitas vezes, objetiva apenas demonstrar fluência e agilidade no processo de decodificação das letras. Quando sugerida, o ato de leitura se esvazia pela (im)possível leitura de livros literários obrigatórios. Esses são basicamente alguns atos de leitura dos alunos. Já os professores leem os livros didáticos adotados pela escola e mais outros para servirem de comparação e de complementação dos conteúdos que devem ser trabalhados em sala de aula; leem jornais, revistas e alguns livros literários, também para fins pedagógicos e, se o tempo permitir, leem textos acadêmicos, a fim de melhorar a sua própria formação. Esses atos de leitura poderiam até ser enquadrados como práticas produtoras de sentidos, porém, quando os professores (principalmente de língua portuguesa) leem os textos dos alunos para corrigir, seria esse o mesmo caso dos outros gestos?

Ler para corrigir os textos advindos da esfera escolar é um ato quase exclusivo do professor, constitui-se como uma ação reconhecida, pois se torna uma forma de medir a aprendizagem, mensurando um determinado conhecimento, adquirida ou não pelos alunos; talvez, uma forma de identificar problemas nos próprios procedimentos pedagógicos e, principalmente, de apontar os erros de gramática. Isso não significa que, necessariamente, o professor leu o texto escolar de forma a integrar-se à unicidade da situação social imediata, constituindo relação entre sujeitos, posicionando-se como interlocutor do escrito do aluno, no qual reestabeleceu construções linguísticas e textuais problemáticas. Com os olhos atentos à leitura, continuou atravancando os entraves na escrita, deixando suas marcas de leitura, por meio de anotações dialógicas e construtivas, seguindo o curso do autor ainda incipiente. Contudo, em muitos os casos, o texto escolar é unicamente corrigido mesmo.

Perante tantos textos, o professor quase não se dá conta do mecanicismo de sua ação. Olhos iscados, nas imperfeições mais evidentes. Passa, às vezes, à noite, corrigindo textos, com a ilusão de que intervém positivamente na escrita de todos os seus alunos, sem perceber que, alguns casos, apenas interrompe o curso dos textos, transforma-os metaforicamente em poças de água, improlíficas. Noutra dia, ao devolvê-los, com tantos grifos, são outros textos, com outras feições. Não são poucos os alunos, geralmente os que têm mais dificuldades, que os jogam fora, desafiantes, até, na lixeira

próxima à mesa do professor, ou os escondem no fundo da mochila. O grande ônus a se pagar por enxergar o texto escolar apenas como uma trama mal construída de formas linguísticas. O escrito pouco alinhado, em desfavor à norma padrão, torna-se desvalorizado como tal pelo professor e, conseqüentemente, é também desvalorizado pelo próprio aluno.

Apesar disso, essa prática possui as suas vantagens: ao apurar o olhar, o professor se transforma exímio na arte de procurar imperfeições, isso dinamiza o seu tempo, porque o trabalho não incluirá, exatamente, retomadas de leitura, pelo contrário, os grifos são quase que traços independentes. Diante de tanto trabalho, parece até ganhar tempo, ainda que os resultados sejam pouco positivos. Talvez, prevaleçam os negativos mesmo. Mas, isso não quer dizer que o professor não é visto como um profissional dedicado, em muitos os casos, ele age conforme foi moldado pelos discursos ideológicos proeminentes que salientam que o bom professor de língua portuguesa é aquele profissional metuculozo na correção e que não se esquece de deixar bem amostra todos os erros de gramática dos alunos.

Em síntese, como tentamos expor nesses pontos iniciais de reflexão, ler os textos produzidos na escola é confundido como ato de correção e de revisão, uma vez que, na esfera escolar, seus produtos culturais estão diretamente influenciados pela atenção ao rigor normativo dos elementos linguísticos que organizam o discurso. Embora que com a finalidade de melhorar o domínio de elementos linguísticos, ler para corrigir não resulta necessariamente em alunos proficientes em escrita. Velho problema na escola, que mesmo com mudanças no ensino de língua, ainda persiste e gera mais discussões.

Diante do que foi dito, este artigo propõe discutir como texto escolar é lido e apropriado por seus sujeitos leitores, propondo a relevância da compreensão de leitura como prática discursiva. Pretendemos analisar como o texto escolar, aqui visto como signo ideológico, é vinculado às práticas de leitura e atribuir a carga ideológica em que é avaliado e apreciado pelos sujeitos envolvidos. Para tanto, iremos analisar textos escritos por alunos do ensino fundamental e médio, de uma escola pública de Goiânia¹, indicados a participar de atividades de acompanhamento escolar. Nossas análises se embasam nos estudos que advém de Bakhtin que nos permite discorrer neste trabalho os conceitos de sujeito, de signo ideológico e de ideologia. Ao abordá-los, refletiremos como a mudança de enfoque do ato de leitura para uma abordagem discursiva e dialógica da linguagem faz-se necessária, uma vez que o sujeito se constitui pela interação com o outro, em diferentes contextos de produção.

Da forma linguística ao discurso: posicionamentos do sujeito

Existem muitas discussões sobre como as práticas de linguagem estão sendo realizadas na escola, as aquiescências apontam para a integração do currículo em que se considera a língua em seu funcionamento. Segundo Bakhtin, o locutor, ao utiliza-se da língua, não a vê como um mero sistema de formas normativas que exigem uma

abstração resultante de procedimentos cognitivos definidos, ele considera principalmente suas necessidades enunciativas concretas, direcionadas à enunciação na fala. Dessa maneira, o sistema linguístico deve ser compreendido como fruto de reflexão sobre a língua, em que as formas linguísticas são empregadas em uma situação posta, na qual o locutor admite que o importante da língua “ não reside na conformidade à norma da forma utilizada, mas na nova significação que essa forma adquire no contexto [...] aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada” (Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem* 96).

Como se pode apreender, o locutor, ao se servir da forma linguística tende sempre a contextualizá-la, assim então, adquiri-la em uma dada situação. O que é importante não é o sinal estável, e sim a adaptação da forma linguística estável para o signo variável e flexível. Esse processo interpretativo é conhecido por descodificação da entidade do signo que, segundo Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, difere-se completamente da identificação, enquanto o signo é descodificado; o sinal é apenas identificado como algo com o conteúdo estável, inalterável e que não substitui, não reflete e nem refrata nenhuma coisa.

Em âmbito escolar, esse cabedal teórico implica em mudanças que compreendam que a língua é inventada, intimamente vinculada à ideologia, pressupõe-se a existência de diversas vozes conciliáveis e conflitantes que estabelecem significações com outras vozes que lhes impõem variadas relações que podem ser de domínio, de aceitação, de identidade, de insubordinação e de disputas. Nessa perceptiva, a compreensão de língua reside no mundo da vida por meio da interação entre sujeitos de linguagem que não se amparam numa ideia estratificada e que lhes impõe concernente acabamento, isso ocorre porque toda relação é implicada pela alteridade. Dessa forma, a relação entre o sujeito e a linguagem estimula a compreensão discursiva, rompendo algumas representações de que o ensino de língua apresenta um sentido único e verdadeiro, baseado em uma visão de linguagem monológica que privilegia um sistema abstrato de formas e de regras linguísticas, ignorando que a língua possui inesgotáveis processos de significação e de realização. Os documentos oficiais para o ensino de língua portuguesa, nos níveis fundamental e médio, já salientam a linguagem como atividade discursiva, é sempre proferida para alguém, num dado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Assim, trata-se de “um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil 20).

A preocupação com a fluidez da linguagem, em âmbito escolar, já estabelecido há duas décadas pelos documentos oficiais, trouxe novas reconfigurações nas práticas de linguagem, além de indagações a respeito dos procedimentos didáticos metodológicos mais adequados e uma revisão didático-pedagógica do processo de educação escolar. Porém, no trabalho com linguagem em sala de aula, são reproduzidos e postos em conflitos, ou em consenso, diferentes discursos ideológicos que influenciam as concepções de linguagem e, conseqüentemente, as práticas de ensino. Diante disso, o

texto escolar pode ser visto numa dimensão axiológica, na interação verbal de sujeitos que sofrem a influência de variadas forças sociais na escola.

O texto escolar: materialidade sócio historicamente marcada

Procedendo com algumas apropriações, que fazem referência aos estudos de Bakhtin, podemos dizer que o conceito de ideologiaⁱⁱ evidencia uma realidade plural dos discursos, em virtude da possibilidade de concretização e também de instabilidade dos sistemas ideológicos resultantes da ideologia especializadas e formalizadas e da ideologia do cotidiano. Segundo Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, a esfera ideológica especializada e formalizada se solidifica por meio do vínculo contínuo e, ao mesmo tempo, renovador das práticas da esfera da ideologia do cotidiano. Esta interdependência possibilita existência dos principais identificadores extremamente sensíveis às modificações socioculturais. Temos então relacionadas de forma dialógica e dialética, as ideologias constituídas da moral social, da ciência, da arte, da religião, entre outras, por reminescente influência com a ideologia do cotidiano, conjunto da cultura presentificada que, por meio de um elo orgânico e vivo, preserva os produtos ideológicos constituídos. Esse vínculo é vital, porque sem ele, esses produtos morrem, sem a submissão de uma avaliação crítica, perdem a vida. A interação entre os sistemas ideológicos constituídos e a ideologia do cotidiano, cujos objetos aí geridos, instituem fonte de transformação dos sistemas ideológicos pela perceptiva de consolidação, relativa estabilidade e acabamento. Na ideologia do cotidiano, em contrapartida, esses objetos são ininterruptamente examinados e passam a enlear a consciência dos indivíduos.

Os objetos materiais do mundo que ganham função num grupo organizado, no decorrer de suas relações sociais, passam a significar além de suas próprias particularidades materiais. Isso explica a preocupação especial com a ideia de signo ideológico. Os signos de um determinado grupo social formam um universo de signos, que possuem dupla materialidade: um sentido físico-material e um sentido sócio histórico. São atravessados por um *ponto de vista* determinado sócio historicamente, pois se encontram sempre numa dimensão axiológica, sujeito a dimensão axiológica conforme a necessidade contextual dos interlocutores.

Sendo assim, segundo Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, nenhum signo tem valor absoluto fora da interação social, pois o signo é ideológico por natureza, ele pode ser assimilado pelo ideológico ou pode representar o próprio ideológico. Os signos são imensamente variáveis, podem ser separados em verbais e não verbais, e integram-se às diversas esferas da criação ideológica e na comunicação da vida cotidiana. São também meio de reflexão e de refração da distinta realidade que lhe são externas. Fazem alusão a alguma coisa que reside fora de si e que tem significação, trata-se da capacidade do signo de materializar o que é real e associar a ele outros desdobramentos que vão além da representação. Dessa forma, a refração é uma condição necessária do signo e exige a intervenção do sujeito no mundo da vida que

repousa no ser humano concreto, individual e singular e que no mundo concreto relaciona com outros sujeitos que agem e que se posicionam frente aos quadros axiológicos geridos em meio sócio históricos, a partir de variadas esferas da criação ideológica.

Exemplo disso, a linguagem como prática, na sua materialidade, o texto escolar, não é apenas reflexo de imagens passíveis de reprodução fiel, ou seja, as imagens não continuam ali transpostas e congeladas como aparência da vida concreta, se isso acontecesse não haveria a possibilidade de diferentes olhares. Ele reflete a materialidade do mundo, mas, quando se olha para ele, sempre se faz de modo refratado porque convivem simultaneamente a concretude acabada e as feições inacabadas que possibilitam interpretações, ou seja, refrações que se referem à ação humana que, com a ajuda de signos, erige o mundo e não apenas descreve. (Faraco, *Linguagem e diálogo*).

Os valores simbólicos adquiridos historicamente pelo texto escolar influenciam as refrações feitas pelos sujeitos leitores. Os discursos ideológicos que transitam em contexto social mais amplo, também encontram, sobretudo, amparo na esfera educacional, quando se pensa na tradição do ensino escolar da língua. Eles moldam a prática dos professores e, por consequência, também são apropriados pelos alunos. Bunzen, no texto *Da era da composição à era dos gêneros*, esclarecendo sobre o ensino sistemático do escrever, no contexto educacional brasileiro, verifica que, desde o final do século XVIII até meados do século XX, o maior destaque era para o ensino de regras gramaticais (vistas como atividades de decodificação) e da leitura (como memorização de textos literários) em detrimento do que escrever.

A *composição* era a denominação dada ao texto dos alunos nas séries finais do ensino secundário. O professor de retórica, poética e literatura nacional utilizava a seguinte metodologia: passava uma figura, ou um título que faziam menção a textos-modelo, ou seja, obras-primas nacionais que os alunos se esforçariam em imitar. Naquela época, segundo explica (Bunzen 142, grifos do autor), o ensino da *composição* propagava o “aprendizado pela exposição à boa linguagem e na existência de uma língua homogênea, a-histórica e, conseqüentemente, não problemática [...] **o produto final** [...] é a tradução do pensamento lógico. Logo, *quem pensa bem escreve bem*”. Esse raciocínio que faz referência à visão aristotélica da linguagem, naquele contexto, apresentava-se como verdade incontestável no “ensino” do escrever ali estabelecido.

Nas décadas de 1960 a 1970, o ensino de escrita passa por mudanças, a *composição* perde espaço para o ensino de *redação escolar*. Assim, “os textos de leitura eram utilizados como “um estímulo” para escrever, e o texto produzido era resultado de um processo criativo, estimulado pelo método” (Rojo y Cordeiro 08; apud Bunzen 144). Contudo, poucas coisas mudaram, porque o texto ainda “era tomado como objeto de uso, mas não de ensino-aprendizagem” (Bunzen 144). Novas discussões foram motivadas, no final da década de 70, pois o ensino de redação era ainda tratado como um mero exercício escolar no qual se apontavam os erros gramaticais e verificava-se se

as regras ensinadas nas aulas eram realmente transmitidas e memorizadas pelos alunos. A grande preocupação ainda era enfatizar apenas os aspectos normativos da língua, em que escrever na escola ainda era “destituído de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção” (Antunes 20; apud Bunzen 147). Diante dessa conjuntura, não fazia muito sentido ler o texto escolar considerando um enfoque discursivo.

Nos anos 1980 e 1990, o trabalho de ensino de escrita foi invadido pela mudança de perceptiva em que os exercícios de redação seriam então substituídos pela expressão “produção de textos”, porém, o intento não era somente uma mudança de nomenclatura e sim contestação da prática do ensino de escrita que ignora as condições de produção das várias atividades de linguagem que contornam a sociedade e também a própria escola (Bunzen). As discussões visaram problematizar a necessidade de se ensinar não apenas redações e sim motivar a construção de variados textos pelos alunos. Então, de meros produtos escolares se passaria a ensinar a produção de textos, esse novo posicionamento afetaria a concepção de linguagem e as práticas de letramento escolar. Assim, o ensino seria “muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio **processo** de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como lugar de interação verbal” (Bunzen 149, grifo do autor).

Atualmente, resquícios dessa história estão presentes em discursos ideológicos nos quais influenciam diretamente na forma como o texto escolar é lido pelos seus sujeitos leitores. Mesmo que atualmente não se tenha que imitar os belos trechos da literatura nacional, valores e crenças compatíveis a respeito da boa escrita daquele período, ainda estão presentes, uma vez que o pensamento é expresso por palavras, uma escrita problemática resulta na imagem de um sujeito que não pensa com clareza e coerência, já que a escrita é geralmente vista como espelho de um modo de pensar organizado. Uma escrita que refrate um indivíduo que possui um pensamento conturbado e problemático, tendo em vista, necessariamente, os erros de gramática causam tanto no professor quanto nos alunos verdadeira aflição. Situação esta que estabelece na escola um efeito em cadeia: a leitura simplista sobre o processo de escrita que produz atos de leitura ainda mais superficiais do texto escolar e, por consequência, provoca a ilusão de que todos os problemas de escrita serão resolvidos com o apontamento dos desvios à norma padrão pelo professor e o apagamento desses erros indesejáveis pelos alunos. Obviamente, tais valores legitimam a leitura do texto escolar com finalidade exclusiva, a correção.

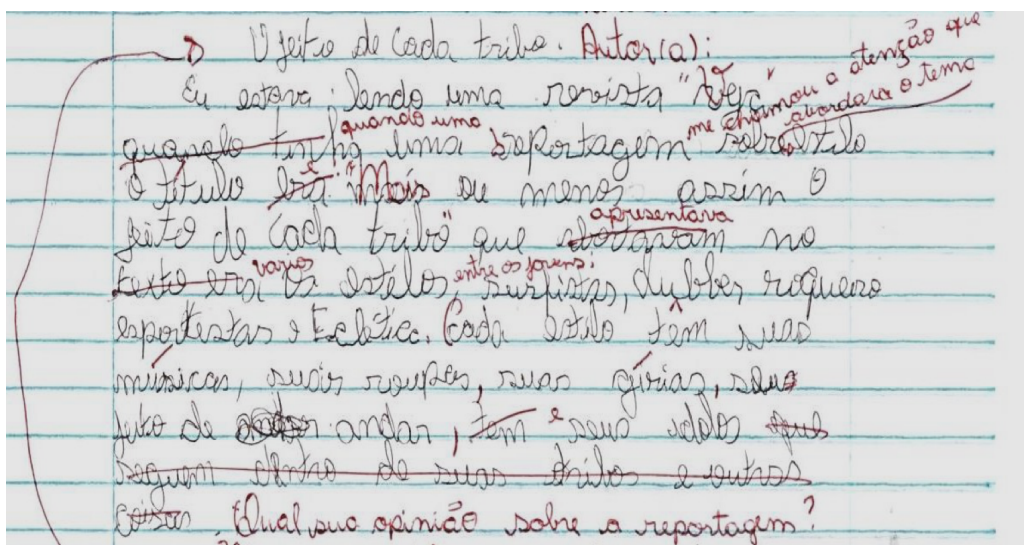
A leitura dos textos escolares é tão implicada pelo apreço ao bom uso da língua padrão que influencia até no momento de divulgação dos produtos culturais produzidos em esfera escolar. Desse modo, apenas os textos bem moldados são expostos e lidos aos colegas, aos alunos de outras turmas e aos familiares. Mesmo que a busca de veiculação dos textos escolares seja sinal de que ocorrem mudanças ao concebê-los, a recepção denuncia a permanência dos velhos valores. Nem os professores e nem os alunos querem expor uma escrita em desacordo com a variação linguística mais prestigiosa que

se tornou o ideal linguístico não apenas na esfera escolar, sobretudo, em esfera social mais ampla. A variação linguística sócio culturalmente reconhecida impera a partir do deslumbramento de que aprendê-la poderá atrair, no futuro, boas oportunidades de trabalho e, conseqüentemente, melhor estabilidade econômica. Mesmo que na realidade essa certeza seja relativizada. Claro que uma pessoa instruída nesse sentido possui maiores possibilidades de acesso social e econômica, mas não é veracidade irrefutável. Vale lembrar de que o zelo à língua padrão é também uma forma de garantir a permanência em classe econômica e sociocultural favorecida, além de acentuar as diferenças sociais pelo uso da linguagem, principalmente, na escola. Torna-se, nesse contexto, imprescindível que o texto escolar seja revisto como elemento pedagógico e produto em processo nas práticas sociais de leitura na escola. É o que proporemos a seguir.

Práticas de leitura do texto escolar: formas de mediar o processo de escrita

Com a finalidade de legitimar o texto produzido na escola às práticas de leitura a ele inerente, partiremos da acepção de texto para (Bakhtin, *Estética da criação verbal* 307) que o define como um “conjunto coerente de signos” que exige um sujeito autor nos jogos de interação com um interlocutor destinatário. Elementos da língua compõem o texto de forma importante, porém, isso não significa dizer que são os elementos mais importantes e que são a única exclusividade do texto que deve ininterruptamente apoiar-se discursivamente e há um gênero. Segundo Sobral (176), o ponto de liame entre o gênero e o texto é o discurso, pois “o que mobiliza os textos são estratégias discursivas do projeto enunciativo do locutor, de uma dada arquitetônica, que constitui o arcabouço no qual tema, estilo e forma de composição unem o histórico do gênero à expressão individual de cada locutor”. A respeito do gênero do discurso, Bakhtin, em *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*, distingue a forma composicional da forma arquitetônica; trata-se de uma caracterização relevante para a apropriação do conceito de gênero, principalmente, para uma análise teórico-metodológica e para a sua percepção no texto, apesar de ser uma diferenciação difícil de proceder. A forma composicional refere-se à descrição estrutural direta de um texto, já a arquitetônica possui um enfoque mais discursivo, tem relação com as inter-relações dialógicas, valorativas, cujos enfoques sejam as relações de uso na sociedade. O discurso é objeto imprescindível para percepção do texto como produto das práticas discursivas que são concretizadas pelas relações discursivas que, por sua vez, são predefinidas pelas condições de produção.

Na pesquisa com alunos goianos com limitada habilidade leitora e escrita, realizada por Lima (*Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre acompanhamento escolar*)ⁱⁱⁱ, podemos refletir sobre a importância do enfoque discursivo de leitura do texto escolar. Para tanto, colocaremos abaixo um exemplo ^{iv} de texto um aluno 1^a ano do ensino médio, com visíveis problemas de escrita:



O sujeito produtor da primeira imagem do texto acima é um aluno repetente, cuja imagem que o seu texto reflete, incomoda qualquer professor de língua portuguesa. No anseio de auxiliá-lo, são feitas tantas correções, tantos grifos vermelhos, cujo destaque é o sinal, ou seja, o professor apenas deixa ressaltados os erros, numa leitura superficial em relação ao mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido. Ao devolver o texto ao aluno, ele fica diante da imagem desfocada do que era seu texto, apagam-se todas as suas tentativas de melhorar a própria escrita, o seu esforço em fazer a atividade proposta durante o acompanhamento escolar. O olhar iscado do professor aos erros desvaloriza todo o empenho do aluno, que é, assim, quase sempre confundido por desleixo, pois, o mais importante é lembrá-lo de que a escrita não se adequa ao modelo almejado. Imprime-se uma imagem sobre a outra que juntas representam ao estudante o fracasso.

Mesmo que alguns alunos ainda consigam aprender assim, está diante ao fracasso, ou seja, diante a imagem refletida pelos grifos do professor pode provocar refrações diversas. O aluno, após essa correção se negou terminantemente em refazer o texto, justificando-se que por mais que se esforçasse ele não sabia mesmo escrever. O seu posicionamento é ação de um sujeito respondente que reagiu de forma coerente a compreensão que faz da ação do outro, que provocará novamente outra resposta. Nesse diálogo ininterrupto, instigado pelo texto que é aqui signo ideológico, não possui sentido preciso. Ao estar diante da imagem refletida da primeira feição do texto, refrata-se uma outra realidade, que pode ser vista por meio de todas as intervenções do professor. Diante disso, formou-se outro signo derivado do primeiro, que como “todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.)” (Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem* 32). O aluno demonstrou sua avaliação a respeito de como o professor leu o seu texto, ou melhor, de como ele apenas corrigiu o seu texto. Ação esta que reafirmou ao estudante o

que o outro sabe e, em contraste, enfatizou duramente o quanto ele não sabe e o que ele não consegue aprender da forma em que o professor insiste em ensinar.

Assim sendo, percebemos a importância de ler o texto do aluno, ler mesmo, sem o ranço ditador da correção, mudando o enfoque de leitura e de avaliação para uma abordagem discursiva e dialógica da linguagem. Enfatizar também os acertos e indicar os erros em forma de diálogo sincero e respeitoso, como um momento de reflexão e de análise em que são esclarecidos os porquês da adequação e da inadequação das formas linguísticas em determinada passagem do texto em discussão, com as recomendações e opções de outras formas de expressão.

A tentação, porém, de apenas revisar, é complacente à posição do professor em sala de aula. O excesso de alunos, em diferentes níveis de aprendizagem, a escassez de tempo, além de todos os empecilhos de rodeiam a complicada profissão de ensinar a ler e escrever na escola, parece deixar a tentação ainda mais irresistível. Contudo, os resultados que podem ser pouco produtivos nos constroem a repensar a nossa postura. Vejamos dois textos^v escritos por um aluno do 1^a ano do ensino médio:

Hoje cedo acordei e fui na feira comprar
um partelhinho, mas tarde, na hora do
almoço, ^{de quem?} ~~agordei~~ fui ^{amizad} pra casa de um amigo
do meu pai, ~~de~~ comprar dois presentes: um
para minha mãe e outro para a mulher do
amigo do meu pai.
Depois do almoço, fui assistir a final
do campeonato goiano "Atlético x Goiás".
~~o~~ ~~o~~ estádio estava muito cheio, tinha muito torcedor
do Goiás e, com o apoio do técnico, o Goiás
foi campeão.

Hoje cedo acordei e fui na feira comprar
um partelhinho, mas tarde, na hora do almoço,
eu, meu pai, minha mãe e minha irmã fui para casa
de um amigo do meu pai, então compramos
dois presentes: um para minha mãe e outro para
a mulher do amigo do meu pai.
Depois do almoço, fui assistir a final do
Campeonato Goiano Atlético x Goiás. O estádio
estava muito cheio, tinha muitos torcedores do
Goiás e, com o apoio do técnico, o Goiás foi co

Os exemplos acima evidenciam o quanto uma correção rápida e superficial pouco pode contribuir com a prática escrita do aluno. Observando os dois fragmentos acima, isso fica mais evidente. No texto do lado esquerdo, a estratégia de correção textual foi apenas em identificar alguns erros, em simetria, o aluno se viu estimulado à reprodução de um texto, igual à versão anterior. Não tentou nenhuma alteração que pudesse transformar o projeto textual, não pensou em outras maneiras de dizer o que pretendia, de utilizar construções mais elaboradas. Isso resultou em atos contínuos e mecânicos de escrita, como podemos observar no fragmento (Lima 160) abaixo:

Hoje acorde atrasado, mas dei sorte porque não perdi a primeira aula, na hora do recreio, fui jogar bola e rasguei meu tênis, e os meninos ficaram curtindo de mim. Então eu fui almoçar, depois que a aula acabou quando estamos voltando, e eu e o Guilherme sentamos no meio da rua e começamos tomar um sorvete.

Em proporcionalidade com a correção do professor um tanto automática, o aluno começou a escrever textos de forma também automática, usando quase as mesmas escolhas lexicais e as mesmas construções sintáticas e, ainda para pior, não refletiu sobre as formas linguísticas, que era o objetivo da correção anterior. Assim, apreendemos que, quando apontar o erro é a coisa mais importante no processo de leitura e de avaliação textual, o professor e o aluno geralmente não conseguem perceber o que foi aprendido e quais as competências que vão sendo e as que ainda podem ser desenvolvidas. Por consequência, não são instituídas reflexões sobre os aspectos discursivos e linguísticos em meio a relações intersubjetivas. Ignora-se algo importante que em todas as relações sociais existentes, o aluno pode com tempo ganhar autonomia na própria escrita.

A interação após a efetiva leitura do texto escolar deverá pressupor um trabalho anterior de busca de informações, conhecimento sobre o que se vai discorrer e, ainda, conhecimentos de ordem textual-discursiva e linguística. Para elucidar melhor esse processo, colocamos um texto escrito^{vi} durante uma oficina de contação de histórias^{vii}.

Lençol

A dor que sentia naquele dia churoso, era maior que qualquer ventania ^{lá}, naquela sala, as paredes que um dia foram azuis reluzentes, hoje não passavam de um cinza opaco. As lindas rubraças que um dia transmitiam clareza, hoje, estavam ceibadas de pó e vestes de ^{meus} sonhos. Ulhande me reddeu, ^{as mornas que} daquela casa estavam abandonadas, ^{quedra e o} junto com as ^{estufas} ~~estufas~~. E lá no fundo, o que um dia foi um lindo jardim, hoje não passava de um pedaço de terra seca e sem vida.

Não sei porque não conseguia sair dali, desde ~~de~~ que meu marido se foi, tudo ficou tão confuso e é isso. Gabriel se tivesse ainda alguém de minha família não estaria tão mal, sinto a falta dele, de seu sorriso, é ele como seus olhos ficavam quando dizia que me amava, mais sempre que penso nele, me vem uma grande dor no peito. Uma dor que não para. Uma dor repleta de amor e saudade. Desde que descobri que estava sendo traída, traída pelo homem que jurou me amar eternamente. Achei que perdi o controle, mas... eu não queria ter feito aquilo, ~~mas~~ June se tenti... não tive culpa, mas agora é tarde. Se me ~~esta~~ a dor, ainda posso sentir seus gritos, e sentir o lero ^{chivo de seu sangue que ainda está impregnado em} nome Lençol.

Esse texto foi produzido depois de um processo interativo de leitura do projeto de texto da aluna. A narrativa foi feita com intuito de ser contada numa oficina de contação de narrativas curtas. Na pré-versão, ela fez uma síntese do conto que apresentou ao professor e aos colegas, numa forma de preparação para uma sessão de contação de histórias que teria a presença dos alunos, expondo os próprios textos. Numa prévia da apresentação, os colegas perceberam a necessidade de um toque de mistério à narrativa, para tanto, sugeriram que era preciso uma melhor descrição do espaço, deixando o ambiente com um ar sombrio. Aconselharam também mudanças no enredo da narrativa, a parte que iniciava o texto, já pelo motivo do crime, a traição, iria para parágrafo final. Foi proposta ainda a mudança do título, que antes era *Um crime de amor* para *Lençol*, a fim de garantir o suspense ao texto. Após esse momento, houve a revisão dos textos que era feita em pares. Logo em seguida, ocorria a avaliação textual feita pelo professor que lia o texto ao lado do aluno que fazia as alterações com as próprias mãos.

Assim, a leitura do texto escolar foi realizada não só pelo professor, e também pelos alunos cujos sujeitos ressaltam que a linguagem se estabelece num processo

sucessivo de alterações, sob as influências do próprio uso cotidiano, em interações, em que os signos são mutáveis, devido a cada contexto social que produz sempre novos significados, “há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, *Marxismo e filosofia da linguagem* 109). A linguagem é imbricada socialmente, constitui todas as relações intersubjetivas, uma vez que as palavras servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios (Bakhtin, *Estética da criação verbal*). Durante a leitura do texto da aluna em sala de aula, constitui-se um universo discursivo que configura um conjunto situações de comunicação; implica-se em um locutor, um tempo e um espaço para o material de comunicação. Assim sendo, a aluna, ao escrever a narrativa, preocupa-se com plano intersubjetivo e dialógico do texto, uma vez que ele é materialidade importante nas práticas de leitura e escrita na escola.

No lugar de promover uma caça aos erros, são instituídas reflexões sobre os aspectos discursivos e linguísticos. Nesse processo, o professor ganha tempo ao avaliar o texto do aluno porque, em meio a todas essas relações sociais existentes, torna-se autônomo em relação à própria escrita. A inquietação demasiada com erro vai sendo suavizada pela compreensão de que a construção de saberes faz parte de um processo dinâmico e criador. Os professores e seus pares, leitores e interlocutores do texto escolar, mediam de forma dialógica e conferem aos escritos novas estratégias linguísticas, textuais e discursivas as mais diversas.

Considerações Finais

Ler o texto escolar apenas como uma tarefa de correção muitas vezes só deixa destacado para o aluno os erros que, em sua maioria, estão na superfície, desvios de ortografia, de acentuação ou de concordância. Como vimos, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se caracterizou pela exploração do padrão culto da língua (homogêneo, monolítico e uniforme), isso provoca refrações na constituição da identidade do professor que não é apenas moldado pelos discursos acadêmicos ou pelos documentos oficiais, é também moldado por diversos discursos sociais que o influenciam no seu atuar em sala de aula. Em resposta a “velha” concepção, percebemos que a “nova” de compreensão de linguagem que concebe a escrita como prática social, não provocou o apagamento dos discursos que ainda estão muito presentes em nossa sociedade e que supervaloriza as formas gramaticais como principal requisito a ser visto e ensinado na constituição de bons produtores de textos. A postura de professores preocupados exclusivamente com os aspectos formais da língua é, ainda, uma postura muito validada, torna-se até mais confortável e almejável agir assim.

Contudo, percebemos que a importância dada ao erro parece sempre maior que aos acertos. A tarefa de ler e avaliar o texto escolar torna-se algo quase mecânico, em que o olhar do professor se aperfeiçoa em encontrar as falhas, a leitura do texto do aluno, porém parece ficar em segundo plano. O estudante diante de tantos grifos, preferencialmente com tinta vermelha, não sabe o que fazer durante a reescrita do texto. Alguns, simplesmente, desistem nessa fase do processo, outros tendem a passar a limpo

a redação, incluindo algumas indicações do professor. Isso quando são feitas, ou quando são entendidas pelo estudante.

Insistimos para que os nossos alunos escrevam textos, porém, muitas vezes, não os lemos como tal. Principalmente, quando a produção escrita do aluno à primeira vista é uma forma muito precária de texto, isso causa opacidade do real, devido à refração dos signos que os leitores fazem, atribuindo aos textos valores adquiridos historicamente na escola, diante de uma escrita problemática. A opacidade impede perceber no texto o que existe além dos erros gramaticais.

Vale ressaltar, porém, que os contra discursos à ditadura da norma padrão, também podem causar mal-entendidos, ao ponto dos professores se questionarem se devem ou não corrigir os desvios gramaticais dos alunos. A não avaliação, nessa conjuntura, torna-se argumento importantíssimo a favor da velha forma de ler e de ensinar escrita em sala de aula, pois ensinar os mecanismos linguísticos da língua é dever da escola, não é algo que o aluno aprenderá plenamente sozinho. No entanto, o importante é entender que esse não é o único dever. O que deve enfraquecer essa insegurança é apreender que os locutores consideram os mecanismos extralinguísticos que, conseqüentemente, conduzirão o modo de manifestação da língua. Tais mecanismos sociais podem ser compreendidos como a relação entre os sujeitos, principalmente nas interações e no contexto de produção; eles, também, subjagam o dizer. A leitura do texto escolar deve levar em conta todos esses elementos importantes. Os textos escolares são delimitados pelas coerções da esfera comunicação a que pertencem. Auxiliar os alunos a perceberem os mecanismos linguísticos e extralinguísticos da língua são os deveres principais nas práticas de linguagem na escola. Nesse processo, é muito importante refletir sobre o modo de leitura e de avaliação da produção escrita do aluno que, em muitos casos, sente-se alvo de um sistema de correção que persiste em promover o seu fracasso.

Percebemos que, quando é feita a leitura dos textos escolares que favorece uma perspectiva discursiva, isso desenvolve a potencialidade didática do ensino de produção escrita. A escrita revive como processo interativo pela coautoria e pela recepção de seus leitores. Torna-se reelaboração coletiva e um revés à prática tradicional. Além disso, implica em refletir sobre as interações desses sujeitos e sobre a constituição de subjetividade.

Notas

ⁱ Goiânia é a capital do estado de Goiás que é uma das 27 unidades federativas do Brasil.

ⁱⁱ Segundo Miotello, o conceito de ideologia é problematizado por Bakhtin e pelos componentes do Círculo, que, apesar de serem influenciados pela corrente marxista,

discutem preceitos da teoria, dando-lhe outros contornos. Entendem que a produção teórica marxista não colocou o problema da ideologia no seu lugar de direito, uma vez que foi tratada de forma mecanicista, na qual existia ligação direta entre os acontecimentos nas estruturas socioeconômicas e sua repercussão nas estruturas ideológicas. Propuseram, então, concebê-la de forma concreta e dialética com bases filosóficas para discutir questões como a constituição dos signos e da constituição da subjetividade. O conceito organizando-se por meio da movimentação que estabelece momentos de instabilidade e não permanência em relação algum sistema e estrutura, “vai construir o conceito na concretude do acontecimento” (Miotello 168).

iii Essa pesquisa intitulada “*Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar*” analisa práticas de leitura e de escrita na escola, realizadas como atendimento extraclasse a pequenos grupos de alunos em dificuldades de aprendizagem que não se ajustam ao tratamento didático adotado em classes numerosas, que apresentam proficiência leitora e escrita incompatível ao grau cursado e com histórico de fracasso escolar.

iv O diário de leitura foi atividade utilizado durante a pesquisa com a finalidade de ampliar o contato dos estudantes com a própria escrita e de constituir o hábito de leitura. Esses diários foram construídos por meio de produções textuais frequentes que os alunos escreviam à medida que liam diferentes tipos de textos indicados durante o acompanhamento escolar e escolhidos por eles em casa.
(Lima 27).

v Mesmo solicitados pela pesquisa que escrevessem um diário de leitura, alguns alunos foram relutantes e produziram apenas diários pessoais, alegaram que não dispunham muitos livros em casa, conseqüentemente, não eram habituados à leitura.
(Lima 160).

vi Primeira versão de texto narrativo produzido por aluna do 9ºano do ensino fundamental.
(Lima 165).

vii A oficina foi realizada pela pesquisa citada acima e que propunha trabalhos com o gênero narrativo com um grupo pequeno de alunos indicados a participar de atividades de acompanhamento escolar. Eram feitas a leitura e a produções de narrativas curtas. Primeiramente, contavam-se histórias aos alunos e também eram apresentados métodos e técnicas pertinentes ao contador, além de estratégias de memorização, de desinibição, de colocação de voz, de expressão corporal e de apresentação de histórias. A partir disso, eram feitas observações de aspectos linguísticos e estéticos dos textos utilizados, eram sugeridas atividades de criação de narrativas curtas e depois os alunos eram convidados a refletir sobre a própria produção escrita.

Bibliografia

- Bakhtin, Mikhail Mikhailovich. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: HUCITEC, 2002.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010.
- Brasil, Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Bunzen, Clécio. Da era da composição à era dos gêneros: o ensino da produção de textos no ensino médio. *Português no ensino médio e a formação do professor*. Org. Clécio Bunzen y Márcia Mendonça. São Paulo: Parábola, 2006: 139-161.
- Faraco, Carlos Alberto. *Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- Lima, Sirleide de Almeida. *Práticas de leitura e escrita: um estudo sobre o acompanhamento escolar*. Goiânia, 2013, 209f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás.
- Miotello, Valdemir. Ideologia. *Bakhtin: conceitos-chave*. Org. Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2010:167-176.
- Sobral, Adail. Estética da criação verbal. *Bakhtin, dialogismo e polifonia*. Org. Beth Brait. São Paulo: Contexto, 2009: 167-187.