

PARA UMA TOPOLOGIA DO ESCREVENTE, EM LÍNGUA ESTRANGEIRA E MATERNA

VÉRONIQUE DAHLET

Universidade de São Paulo
vdahlet@usp.br

O que é um texto escrito por um aluno? Eis um objeto bastante equívoco, pois o consenso sobre o referente e a função que o cerca, parece obliterar tudo, salvo seu valor transacional: o da avaliação, em função do produto acabado. Ora, um texto de aluno compartilha as condições de qualquer outro texto – parâmetros da comunicação, parâmetros sociais e institucionais –, porém com certas particularidades. O texto do aluno poderia ser definido como uma manifestação temporal e materialmente delimitada de uma história forçosamente inacabada e múltipla : história do sujeito escrevente, que por sua vez se relaciona com a dos seus parceiros – colegas e professor –, e com a da escola como instituição historicamente inscrita no processo social e, enfim, com a da sua família. Essas histórias entrecruzadas configuram no aluno escrevente representações *subjacentes*, permanentes apesar de poderem ser evolutivas. No entanto, o que precede o ato de escrever – e, singularmente, as instruções dadas – desencadeia também

representações, que chamarei de *adjacentes*, já que são ativadas e orientadas em função delas.¹ Assim, a rede de representações, subjacentes e adjacentes, configura os vários lugares a partir dos quais o aluno escreve, e tentarei dar conta desses últimos sob forma de topologia. Apoiando-me num corpus de redações em francês língua estrangeira e em português língua materna, redigidas por alunos do 1º ano do Ensino Médio², tentarei observar se a topologia se desloca segundo a língua empregada.

I.

A escrita constitui uma das tarefas mais constantes no meio escolar – sobretudo no âmbito do ensino médio. Não há dúvida de que ela tem um papel predominante “na aprendizagem das linguagens fundamentais na escola e, de maneira mais abrangente, na especificidade da cultura humana” (Chiss & alii, 1995: 7, tradução minha). De maneira mais imediata, a escrita constitui, pela fixação no papel, o depósito dos saberes ativados no quadro de uma determinada tarefa; ela funciona como sua testemunha. Assim, por ser uma atividade constante e objeto de avaliação, é importante contemplar a escrita nas representações do aluno, pois, conforme aponta Reuter (1996: 94), as representações estão em relação com as performances, podem ajudar ou, ao contrário, dificultar a prática e a aprendizagem e, enfim, elas podem ser modificadas. Por isso, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem da escrita, seria importante que os atores da sala de aula (professor e alunos) se conscientizassem no que diz respeito às representações que determinam a produção de escritos, já que elas interferem diretamente (porém, fica mais difícil julgar até que ponto) na qualidade global da tarefa.

As representações subjacentes, elaboradas ao longo do tempo, se sustentam mediante uma base contratual, que se estabelece entre o aluno e os demais contratantes, a saber, o professor, a escola e os pais. Contudo, o contrato muitas vezes é vivido pelo aluno como sendo em sentido único, na medida em que a própria estrutura familiar e escolar lhe devolve uma representação de início desigual. Em relação aos pais, estes últimos já estão estabelecidos ao passo que o filho está em processo de construção de seu futuro³; em relação à escola, o professor está na posição institucional de quem detém o saber e o poder.

No tocante à produção escrita, as representações subjacentes levantam pelo menos duas questões:

I.1.

O aluno escreve com quê? Com a língua, aquela que é norma padrão, adquirida na e legitimada pela escola.⁴ De tal modo que o escrito requer duas competências da parte do aluno: na língua padrão e na textualização. Na maioria das vezes, essas competências são percebidas como um eterno além, ou seja, muito difíceis de serem controladas. Isso deve-se ao fato de que, primeiramente, o aluno considera cada redação como tendo sua própria justificação, como um fim em si, e não como uma etapa de um processo de

fôlego; em segundo lugar, deve-se ao fato de que sua representação da língua padrão provém da leitura (dentro e fora da escola) de textos muitas vezes impressos que de antemão se apresentam adequados do ponto de vista da norma: seu processo genético – rabiscos, correções e hesitações – desapareceu. Assim, a representação da língua padrão como um além problemático decorre da indistinção entre a recepção na leitura, e a própria produção, durante a qual o escrevente enfrenta uma série de dificuldades a serem resolvidas.

No entanto, escreve-se também com uma ferramenta (caneta, caneta de tinta, lápis), num suporte : em geral, uma folha volante ou de caderno. Esse lado puramente material da escrita é maciçamente ignorado, tanto pelos professores quanto pelos alunos, ao passo que foi demonstrada sua influência no plano afetivo e, até, cognitivo : em função da ferramenta, em função da aparência da folha, não se escreve com as mesmas impressões nem da mesma maneira⁵. Além disso, a vertente material da escrita não deixa de trazer à tona o tipo de relação subjetiva vivenciada pelo aluno escrevente não só em relação à sua própria escrita mas também ao professor.

I.2.

O aluno escreve para quem? Para seu leitor, que é, salvo exceções, o professor. No entanto, na medida em que a justificação da redação é, invariavelmente, a avaliação, a imagem do professor leitor apaga-se em proveito da do professor censor, ou seja, a representação corrente de leitor logo desaparece. Diferentemente dos demais segmentos sociais em que circulam os escritos, o aluno, autor do texto, não escreve no intuito de modificar algo em seu destinatário, mas sim, com o objetivo de se submeter à avaliação. Isto posto, essa singularidade, que de fato dá uma certa ambigüidade ao escrito escolar, não é um problema insuperável na perspectiva das representações facilitadoras, desde que o que desencadeia a escrita (ou seja, as instruções) seja apresentado com cuidado. Com efeito, trata-se de inserir nas instruções um destinatário explícito (individual ou coletivo), pois isso tem a vantagem de indicar ao escrevente o sistema enunciativo cabível e, também, de orientar o texto para um ato de comunicação mais real, potencialmente similar às comunicações escritas semelhantes às que o aluno encontra como leitor.

Decorrente da representação do professor censor, uma outra representação subjacente que rege a atividade de escrita no aluno remete à antecipação das modalidades de correção, baseada nas correções anteriores. De fato, o aluno constrói, ao longo do ano, uma espécie de repertório dos pontos cruciais que o professor destacará, no intuito de se aproximar do famoso “o que quer o professor”. Percebe-se, aqui, uma cristalização sobre o roteiro interiorizado da correção, que, em casos extremos, pode prevalecer até o ponto de descartar a possibilidade de um projeto textual. Além disso, as virtudes de uma correção inteiramente assumida pelo professor parecem-me limitadas. Incentivar o retorno do escrevente ao seu próprio texto,

tornando-o leitor, de um lado e, de outro, submetê-lo às redações de colegas, além de evitar a percepção da nota enquanto única justificção da tarefa, proporciona o distanciamento necessário para o aluno reconsiderar, mediante a verbalização, sua própria produção. É importante voltar à explicitação da orientação fornecida na instrução; perceber, assim, quais tarefas foram ou não bem sucedidas; tentar, enfim, retomar a experiência de escrita tal como foi vivenciada no intuito de conseguir um controle maior sobre as operações e as dificuldades que se manifestaram no decorrer da redação.

II.

As representações adjacentes se formam de maneira circunstancial, já que se constroem a partir de uma injunção formal do professor : a de redigir, ou melhor, a de produzir um texto. Minha proposta é analisá-las a partir de dois conjuntos de narrações – uma em francês (38 redações) e a outra em língua materna (português, 47 redações) – redigidas pelos mesmos alunos.⁶ Para isso, vou me apoiar sobre uma das competências de escrita tais como Reuter as estabeleceu (1996 : 67).

II.1.

Reuter designa como competência aquela que remete às representações, aos investimentos e aos valores ligados à tarefa, à situação, ao emissor, ao receptor, aos objetos textuais, e, enfim, aos conteúdos.⁷ No entanto, o diferencial dessas representações pontuais decorre, de maneira predominante, das instruções, já que, a meu ver, estas suscitam reações espontâneas de interesse ou, ao contrário, de tédio.

Em relação com às instruções, e no tocante ao objeto textual, a leitura do corpus me fez levantar uma questão de léxico. Nos textos em português, encontra-se a designação de *redação*, ao passo que nas redações em francês consta a designação de *composition*⁸. Qual a diferença entre as duas designações da produção escrita? Têm elas uma pertinência para o aluno, e até para o professor? Foram comentadas, analisadas em sala de aula? Em outras palavras, será que há uma representação clara do que significa *redação* e *composition*? Essas perguntas mostram a necessidade, na perspectiva de aprendizagem da escrita, de passar por uma metalinguagem suscetível de construir no aluno uma representação sobre o objeto da escrita.

Não há dúvida, contudo, de que as instruções em si desencadearão, de maneira mais significativa, a representação da tarefa a ser cumprida.

A redação em francês tinha as seguintes instruções: *Partir; revenir*, completadas por *Titre : à inventer*. No entanto, se os verbos dados no infinitivo (*partir; revenir*) focalizam duas ações logo percebidas como solidárias (sugerindo, desse modo, um programa textual completo), eles não fornecem nenhuma indicação sobre os actantes (quem?), o tempo (quando?) e o espaço (onde?). Ou seja, o escrevente tem liberdade total quanto a esses parâmetros.

Em relação à redação em português, as instruções eram: *Você tem o trecho final de uma narrativa. Sua tarefa é inventar um parágrafo para a introdução, e mais dois para o desenvolvimento, num total de, no máximo, trinta linhas.*

Eis o trecho em questão : *Felizmente, ficou comprovado mais tarde que o homenzinho apenas sofria de desequilíbrio psíquico, que o impedia de adaptar-se à sociedade moderna. Foi internado. Ele mesmo se dirigiu ao hospício, sem necessidade de escolta.*

As instruções visam avaliar o controle das etapas de uma narrativa, que responde ao modelo narrativo bem conhecido, composto das cinco etapas: estado inicial, complicação, reação, resolução e estado final. O estado inicial corresponde, nas instruções, ao parágrafo de introdução, e a resolução bem como o estado final, ao trecho fornecido. Sobram, então, dois parágrafos para desenvolver, respectivamente, a complicação e a reação. Trata-se, portanto, de construir, retroativamente, uma coerência narrativa a partir do conteúdo final (resolução e estado final), o que significa explorar os dados impostos : (*homenzinho, desequilíbrio psíquico, inadaptação à sociedade moderna*, mas *felizmente e apenas* devem também ser interpretados). Assim, o programa textual (conteúdos na sua seqüencialização) fica esboçado pelas instruções.

Por outro lado, cabe perguntar as razões da notificação do volume do texto (*trinta linhas*): precaução para poupar o cansaço da correção? o cansaço do aluno? precaução em função da previsão da correção? É difícil responder no lugar do professor. Difícil, também, saber como o aluno interpreta essa notificação: como uma rotina, como uma exigência maior, como preocupação com a divisão do tempo em relação às demais disciplinas? Quaisquer que sejam as razões, essa limitação me parece prejudicar de antemão o prazer de escrever – se admitirmos essa possibilidade – já que o escrevente não terá outra opção senão a de renunciar à descrição para focalizar a ação nua, descorporeificada. Além disso, essa limitação não deixa de reduzir as chances do aluno de comparar, de maneira positiva, sua narrativa com aquelas que possivelmente lê. Significativo é o fato de que dois terços das redações ultrapassaram o limite indicado.

Apesar das grandes diferenças de modalidades, ambas instruções desencadeiam uma narrativa. Ora, a estrutura narrativa compreende ou uma instância narradora ou externa aos personagens, ou interna, sob a forma do *eu*. No *corpus*, é digna de nota a representatividade dessa alternativa, que passa do simples ao dobro segundo a língua empregada. Com efeito, nas redações em língua francesa, mais de 80% dos alunos decidiram se manifestar como eu-narrador, ao passo que nas redações em língua materna, a porcentagem se reduz a apenas 40%. Não há dúvida de que as respectivas instruções incentivaram tal escolha (cf. *supra*). Contudo, o papel das instruções não me parece inteiramente dar conta da escolha do eu como narrador. Creio que, dentro das representações adjacentes, a língua estrangeira, por ser estrangeira, permite, no plano imaginário, engajamentos,

escolhas, riscos enfim, diferentes e sobretudo maiores do que em língua materna, que, por concentrar até então a experiência total do sujeito, é percebida como séria demais.⁹ A língua estrangeira talvez permita reverter o processo apontado por Geraldí, segundo o qual “O sujeito [aluno] se anula em benefício da função que exerce” (2000 : 88). O curioso, todavia, reside na grande conformidade temática das redações em língua estrangeira, pois 20 alunos escolheram o tema das suas férias (talvez, inclusive porque *partir* foi logo entendido como *tirar férias*), dando como título *Mes vacances*, ou formulação similar (*Le voyage*)¹⁰.

II.2.

Ainda na perspectiva das representações, dos investimentos e dos valores ligados à tarefa, gostaria de retomar, agora, a questão da apresentação material das redações enquanto objeto escrito. Apesar dessa vertente da escrita ser muito pouco considerada, me parece reveladora da representação do escrevente, em relação consigo, a seu destinatário e, enfim, à tarefa.

Os pontos levantados para essa análise são: (1) o tipo de escrita, à mão ou batida; (2) a instrução re-copiada; (3) a margem; (4) a presença/ausência de linhas impressas; (5) os rabiscos; (6) os acréscimos; (7) o asterisco; (8) a indicação do fim pela própria palavra *fin*; e, enfim, (9) a indicação do fim por uma linha.

(1) Escrita à mão. Todos os alunos, sem exceção, escreveram à mão, embora as redações tenham sido redigidas em casa (supõe-se que vários alunos possuam um computador). Escrever à mão acarreta uma exposição maior do escrevente, já que ficam visíveis as correções, os acréscimos, o arranjo do espaço da folha: de fato, cada aspecto da visibilidade/legibilidade é da responsabilidade do escrevente.

(2; 3; 4) As instruções re-copiadas, a presença da margem e a folha impressa constam em todas as redações em português (100%). É provável que esses parâmetros tenham sido devidamente exigidos pelo professor, trazendo, assim, uma formalidade maior que, sem dúvida, deve influenciar a postura do escrevente¹¹. Em contrapartida, as redações em francês contrastam muito: 15 alunos utilizaram uma folha preformatada, os demais utilizando folhas soltas, brancas, nas quais a apresentação material do texto depende integralmente do escrevente. Da mesma maneira, 8% (3 alunos) re-copiaram as instruções.

(5; 6) No que diz respeito aos rabiscos e aos acréscimos, poucos escreventes os deixaram visíveis, quer em francês, quer em português: há apenas 3 rabiscos em português e 4 em francês, e 1 acréscimo em ambas as línguas. Considerando o número total das redações, esses resultados são pouco significativos no que diz respeito à língua estrangeira, já que indicam também uma dificuldade em reformular em língua materna, devido a uma certa insegurança.

(7) De um modo geral, os símbolos (singularmente, o asterisco e a seta) são pouco representados: 2 asteriscos e 2 setas, que provêm de

escreventes diferentes. Esses símbolos proporcionam acréscimos, sem sobrecarregar visualmente o texto, já que são colocados no rodapé da página, ou seja, mostram uma preocupação com a aparência do texto. Isto dito, eles denotam um entrecruzamento interessante entre a escrita manuscrita (na produção) e os recursos da escrita batida (sob forma de textos impressos na recepção e, se for o caso, na produção mediante o computador). A utilização desses símbolos se encontra só em língua materna.

(8; 9) Outra manifestação do entrecruzamento do manuscrito e do impresso reside no anúncio do fim da redação, seja através da palavra *Fim*, seja através de um traço que pode ser ao mesmo tempo decorativo. Essa marca se concentra maciçamente nas redações em francês (3 ocorrências da palavra *fin* contra nenhuma em português; 3 ocorrências do traço em francês contra 1 em português). Já vimos que eram consideradas como menos coercitivas (prova de porte menor). Podemos também interpretar essas marcas como a manifestação de um alívio por ter finalizado uma tarefa particularmente árdua. Seja qual for a razão predominante, tudo indica que essas marcas de finalização são tratadas, pelo escrevente, como uma manifestação de sua individualidade dentro de um roteiro altamente ritualizado.

Finalizando, direi que a aprendizagem da escrita, na medida em que não ocorre senão em meio escolar, salvo situações excepcionais, influencia profundamente o comportamento do aluno enquanto escrevente, principalmente no plano das representações.

As representações subjacentes, que permanecem ao longo do currículo escolar, são mais de ordem estrutural. Não se trata de questionar a natureza contratual do projeto educativo: pelo contrário, ela constitui, a meu ver, o melhor caminho possível para a socialização, já que qualquer segmento social, inclusive o familiar, tem como base de funcionamento contratos determinados, inclusive implícitos. Quanto às representações adjacentes, elas dizem mais respeito ao ensino da escrita e, nesse caso, o professor se torna o principal ator.

NOTAS

- 1 Não é preciso dizer que as instruções em si só não bastam à elaboração do conjunto das representações adjacentes, ou seja, circunstanciais. Contribuem também o ambiente geral naquele momento e a maneira com que foram dadas.
- 2 O corpus provém da Fundação Liceu Pasteur de São Paulo. A carga horária semanal de francês totaliza 8 horas.
- 3 Não quer dizer que ele tenha claramente consciência disso, mas sim, que, escutando em todas as partes os discursos a respeito, tem propensão para acreditar nisso.

- 4 Não cabe, aqui, analisar o(s) tipo(s) de língua que de fato é/são ensinada(s) nas escolas. Ver, a respeito, “A escola, a gramática e a norma”, de Myrian Barbosa da Silva, 1996: 136-141.
- 5 No plano cognitivo, é conhecida a influência entre a escrita a mão e a digitada com computador. Porém, escrever, por exemplo, com lápis, acarreta uma postura cognitiva certamente diferente daquela que acontece quando se escreve com caneta. A diferença entre caneta e caneta de tinta, bem como a escolha de uma determinada cor dizem mais respeito ao afetivo e à estética.
- 6 Nove alunos não fizeram a redação em língua francesa.
- 7 Aqui, percebe-se que algumas das representações ativadas em torno de uma tarefa de escrita podem encontrar, seja para confirmá-las, seja para desviá-las temporariamente, representações subjacentes.
- 8 Nas redações dos 2º e 3º anos do Colegial, encontra-se também a designação de *dissertation*.
- 9 Vários poetas e romancistas falaram a respeito da liberdade que lhes proporcionava o fato de escreverem em língua estrangeira.
- 10 As demais redações se distribuem da seguinte maneira: 3 sem título, 2 ficções, 3 narradores-eu falando de um desentendimento com os pais, 1 narrador-eu fora das instruções.
- 11 Nas folhas utilizadas, a margem bem como as linhas já vieram impressas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa da Silva M. (1996) “A escola, a gramática e a norma”. *Atas do I Congresso Internacional da Associação Brasileira de Lingüística*, Salvador, ABRALIN-FINEP-UFBA, pp. 136/141.
- Chiss J.-L., Davis J., Reuter Y. (1995) *Didactique du français. État d'une discipline*. Paris : Nathan Pédagogie.
- Geraldi J. W. (2000, 3ª ed.) “Prática de leitura na escola”, *O texto na sala de aula* [J.W. Geraldi Org.]. São Paulo : Editora Ática, pp.88/103.
- Reuter Y. (1996) *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur, Coll. Pédagogies.