

A CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM SUBJACENTE AO ENSINO DE REDAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Sandra Grützmacher©

RESUMO[©]

Este artigo objetiva apresentar alguns tópicos salientes sobre o projeto de pesquisa através do qual tentamos identificar e analisar qual era a concepção de linguagem subjacente ao ensino de redação em uma 7ª série do ensino fundamental. Ademais, tem por finalidade relacionar alguns resultados da observação das aulas assistidas no lócus do estudo, a Escola Estadual de 1º Grau Tancredo Neves, localizada na zona periférica de Santa Maria, no período de maio a dezembro de 1999. Além das aulas, foram observadas as correções feitas nas redações de seis alunos, escolhidos aleatoriamente.

PALAVRAS-CHAVE: concepção, linguagem, redação.

INTRODUÇÃO

A busca da noção de linguagem subjacente à prática de redação em uma 7ª série do ensino fundamental deu-se pela importância dos resultados/implicações no processo de aprendizagem que a adoção de uma das três concepções pode causar. As concepções de linguagem – descritas a seguir – foram o alvo da pesquisa por serem elas as norteadoras do ensino da escritura, bem como as responsáveis por um resultado positivo ou não neste processo. A partir do conhecimento e da escolha de uma concepção de linguagem, o professor define a metodologia de sua aula bem como da correção das redações de seus alunos. Determinadas escolhas podem causar alguns problemas no processo, como a correção, a avaliação, a metodologia usada pelos docentes sobrepondo-se à concepção de linguagem, etc.

DESENVOLVIMENTO

A pesquisa contou, inicialmente, com uma vasta revisão bibliográfica. Entre os autores mais estudados, destacam-se os que enfatizam a análise das três concepções de linguagem, como Orlandi, Travaglia, Geraldi, Soares, Suassuna e outros.

Segundo Travaglia (1995:21), “a primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento”. Sendo assim, uma eficiente expressão – exteriorização do pensamento, através de uma linguagem organizada e bem articulada – seria o resultado da organização lógica do pensamento humano. A língua é considerada um sistema. Baseado nesta concepção, o ensino prioriza a gramática normativa, que é, conforme Franchi (1991: 48), “o conjunto sistemático de normas para bem falar e escrever, estabelecidas pelos especialistas, com base no uso da língua consagrado pelos bons escritores”.

Tal gramática é necessária porque as regras da mesma organizam a logicidade do pensamento, bem como da linguagem. A correção das redações, para esta noção de linguagem, privilegia as transgressões gramaticais, sem preocupações com o sentido do texto nem com o aspecto interlocutivo dos processos de produção do texto. Isso significa que os aspectos textual e discursivo estão em desvantagem em relação ao aspecto gramatical.

Esta concepção predominou até os anos 60. Durante este período, nas escolas, ensinava-se a norma escrita culta, enquanto os demais registros da fala eram desconsiderados.

A segunda concepção explica Travaglia (1995: 22), “vê a linguagem como instrumento de comunicação, como meio objetivo para a comunicação”. A Teoria da Comunicação se faz presente nesta concepção, sendo assim, percebe-se que a língua é considerada código e, como tal, responsável pela transmissão de uma mensagem para um receptor.

O contexto em que um determinado enunciado é produzido, bem como a fala e suas variações lingüísticas não têm importância alguma para esta noção de linguagem.

No período em que predominou esta concepção – anos 70 – ensinar ou não gramática, na escola, transformou-se em polêmica. Também, neste período, observou-se a democratização da escola, principalmente, da pública, que começou a receber crianças pertencentes às camadas populares, as quais trouxeram para as salas de aula padrões culturais e variantes lingüísticas diferentes das pertencentes à classe elitizada, única pertencente, até então, às escolas.

Travaglia (1995: 23) aborda a terceira concepção da linguagem “como forma ou processo de interação”. Nesta, o escritor/falante age sobre o leitor/ouvinte. No caso das aulas de redação, o escritor é o aluno e o leitor é o professor – ou, muitas vezes, sua caneta vermelha, em busca de erros gramaticais, o que não é característico da terceira concepção, mas sim da primeira.

Esta vertente – da interação – salientou-se a partir dos anos 80, época em que o Brasil estava se redemocratizando politicamente.

Também, para esta noção de linguagem, a gramática ultrapassa o nível da palavra e da frase, trazendo, assim, nova orientação para o ensino da leitura e da produção de textos. Devido à língua ter passado a ser vista, nesta concepção, como enunciação/discurso, passa, também, a ter importância no contexto em que é utilizada.

O ensino da leitura e da escrita é considerado processo de interação entre autor-leitor, mediado pelo texto. Sendo assim, a língua, percebida como enunciação e como discurso, apresenta um sentido, que é construído através do processo de interação entre autor-leitor.

Tal concepção dialógica/interacional/pragmática passa a ter larga abordagem devido à Lingüística Textual, à Análise do Discurso, à Análise da Conservação, à Semântica Argumentativa e à Pragmática. Isso porque todas essas ciências têm, em comum, a visão de linguagem como forma de agir sobre o outro e sobre o mundo.

Cabe ressaltar que, sob esse novo enfoque, as condições de produção dos textos e as condições de leitura passaram a ser estudadas, pois se entende que, à medida que um interlocutor vai lendo, vai, também, se

constituindo como leitor e se identificando com o texto, construindo sentido ao que é lido. Neste contexto, a linguagem oral ocupa seu espaço, justamente por tão bem representar um processo de interação.

Mesmo percebendo a importância da oralidade, os professores começaram a ler mais e ‘melhor’ os textos dos alunos. Isso significa que começaram a procurar sentido, não somente ler para fazer uma correção segundo os cânones da gramática normativa, a velha ‘caça aos erros’.

Tal prática de correção parece ir ao encontro dos estudos de Brito apud Geraldi (1984), que enfatiza que “o professor tem que aprender a ler os textos de seus alunos e desaprender a corrigi-los”. Corrigir, aqui, tem o sentido/ função de buscar desvios ortográficos na produção do aluno.

Ter conhecimento acerca dessas concepções de linguagem é fundamental para a elaboração e desenvolvimento das aulas. São elas que norteiam a atividade docente. É a partir delas que o professor elabora e aplica os conteúdos aos alunos.

Concomitantemente com a pesquisa acerca das concepções de linguagem, deu-se a observação das aulas de redação da 7ª série, bem como da correção das redações.

Na primeira aula observada, a professora titular da classe leu para os alunos um texto sobre sexualidade, o qual enfatizava a necessidade de consciência diante da prática de uma relação sexual, principalmente no que diz respeito à AIDS. Além da leitura, a professora apresentou alguns comentários sobre o assunto em pauta. Após, apresentou no quadro negro, em letras bem grandes, “SEXUALIDADE”, e pediu para que os alunos escrevessem a respeito disso, em aula mesmo.

Como um coral de vozes bem afinadas, os alunos começaram as reclamações. Simplesmente, não tinham vontade de escrever, o que somente mudou quando a professora trouxe à tona a questão da nota. Além disso, a professora completou a explicação dizendo que o texto poderia ser bem simples, sendo que a única exigência era ter ‘início, meio e fim’.

Apesar das poucas exigências da professora, o texto de um aluno foi considerado

insatisfatório. Muito provável, isso tenha ocorrido devido ao texto apresentar características totalmente diferentes dos demais, tanto no que se refere à organização quanto ao conteúdo e informações.

Apresenta-se, a seguir, o texto que causou surpresa à professora:

No Motel

1. Um cara cantou uma gata numa boate, depois de levar a gata para o carro dele e a gata

2. pediu para ir para casa. O cara **leou** a gata para um motel e ela disse:

3. - **Mais** aqui não é minha casa.

4. - E daí?

5. - Bom eu não sei

6. Tava doidinho padar, mais sentia vontade de ficar enrolando mais um pouquinho.

7. - Não sei.

8. - Vai ou Não vai?

9. - Não sei.

10. E, o cara perdeu a paciência e disse: -Vamos para tua casa:

11. - Não precisa! **É** qui mesmo.

12. No fim tudo acabou na trepação.

Provavelmente a surpresa se deu pela diferença na forma de abordar o conteúdo em relação aos outros textos, os quais apresentavam discursos preestabelecidos, com informações que não denotavam reflexão, mas sim, cópia de pensamento de, provavelmente, pessoas mais velhas. Por exemplo:

Sexualidade na adolescência

1. Muitos jovens, tem grande curiosidade e interesse sobre sexualidade. E outros, acham

2. por ter mais idade, podem fazer o que bem entende como: sair com varias pessoas e

3. dormir com varias

4. *Nem sempre, por ter mais idade sabe o que é sexualidade e não são maturos.* Algumas

5. pessoas, principalmente os jovens tem *curiosidade em saber, se pode tem relações*

6. sexuais com outras pessoas antes do casamento, ou depois de casado.

7. Mas na verdade o mais certo é ter relações sexuais depois do casamento. E quer saber

8. mais sobre sexualidade na adolescência é preciso ter mais informações, assistir palestra,

9. ler vários livros sobre o assunto, procurar ter bastante diálogo com os pais, amigos e

10. principalmente pessoas que são especializadas sobre isso.

11. Previna-se.

Os textos dos outros alunos apresentaram informações de mesmo teor das apresentadas na produção acima, como se fossem uma reconstituição dos conselhos dos pais e pessoas afins. Mesmo assim, esse tipo de texto é considerado satisfatório, pois não 'dá trabalho ao professor', que já espera encontrar idéias nessa linhagem.

A seguir, a correção feita pela professora-marcada pelo negrito:

No Motel

1. Um cara cantou uma gata numa boate, depois de levar a gata para o carro dele e a gata

2. pediu para ir para casa. O cara **levou** a gata para um motel e ela disse:

3. - **Mas** aqui não é minha casa.

4. - E daí?

5. - Bom eu não sei

6. Tava doidinho padar, mais sentia vontade de ficar enrolando mais um pouquinho.

7. - Não sei.

8. - Vai ou Não vai?

9. - Não sei.

10. - E, o cara perdeu a paciência e disse: -Vamos para tua casa:

11. - Não precisa! **É** qui mesmo.

12. No fim tudo acabou na **trepação**.

A correção feita pela professora se deu através da marcação de algumas palavras que não apresentavam a ortografia correta. Além

disso, a professora também destacou alguns equívocos na questão de pontuação.

Mesmo privilegiando os desvios gramaticais, alguns deles não foram nem assinalados, quanto mais explicados ou resolvidos. Por exemplo, “tava” na linha 6, “qui” na linha 11.

A única observação escrita pela professora, embaixo do texto do aluno, foi “Escreva sempre!”

Correção do segundo texto:

Sexualidade na **adolescência**

1 .Muitos jovens **têm** grande curiosidade e **interesse** sobre sexualidade. E outros acham

2. **que** por ter mais idade, podem fazer o que bem entende como: sair com **várias** pessoas e

3. dormir com **várias**.

4. Nem sempre, por ter mais idade sabe o que é sexualidade e não são **maduros**. Algumas

5. pessoas, principalmente os jovens, tem curiosidade em saber, se **podem** tem relações

6.sexuais com outras pessoas antes do casamento, ou depois de casado.

7. Mas na verdade o mais certo e ter relações sexuais depois do casamento.E quer saber

8. mais sobre sexualidade na adolescência é preciso ter mais informações, assistir palestra,

9. ler vários livro

10. sobre o assunto, procurar ter **bastante** diálogo com os pais, amigos e principalmente

11. pessoas que são especializadas sobre isso.

12. Previna-se.

Também, nesta revisão da professora, é observada a ênfase à correção gramatical, principalmente em relação à ortografia e concordância. Ainda, ocorreu a retirada de duas vírgulas na linha de número 1.

Ao final da página, a professora escreveu: “maduros/ Termine sua redação falando sobre prevenção.”

Foram observadas um total de 36 horas/aula e recolhidas 40 redações de seis alunos, os quais tinham sido escolhidos aleatoriamente e previamente.

De um modo geral, nas aulas, a professora apresentava os temas, a serem desenvolvidos, por meio de propostas bem amplas. Sempre havia uma tentativa de debate sobre os respectivos assuntos, o que nem sempre se concretizava devido à rebeldia dos adolescentes.

Os textos eram corrigidos extraclasse. Mesmo assim, o resultado, detectado pela análise da correção das redações, foi, apenas, a marcação dos desvios gramaticais – em alguns, há somente a marcação; em outros, a marcação do ‘erro’ e, junto, a palavra escrita corretamente. Tal privilégio gramatical pode até mesmo ser comprovado com a visualização das duas correções apresentadas, anteriormente, neste artigo.

Nas poucas vezes em que o processo de reescritura se desenrolou, pode-se verificar apenas algumas mudanças relacionadas a desvios na acentuação, pontuação ou ortografia. Nada era feito para deixar o texto do aluno mais claro, nem mesmo no sentido de melhor organizar períodos e parágrafos, já que os alunos construíam estes aleatoriamente, denotando, assim, a falta de conhecimento sobre a macroestrutura textual.

Tais correções pareceram não ter resultado. Isso por duas razões básicas: as palavras ou expressões corrigidas, geralmente, nem eram empregadas em textos escritos posteriormente; as correções eram feitas fora do processo de escritura, apenas sobre o produto final.

CONCLUSÃO

Tendo em vista a análise das aulas observadas e das correções feitas, pode-se dizer que predominou a primeira concepção de linguagem, para a qual a língua é um sistema ou, simplesmente, expressão do pensamento.

Isso é comprovado porque havia pouca interação na aula. Além disso, faltavam informações ao aluno sobre questões indispensáveis que regem o processo de escritura. Assuntos amplos eram apresentados em sala de aula e, diante disso, os alunos

tinham a tarefa de escrever. Para a realização de tal tarefa, nem ao menos era solicitado um 'tipo' de texto. Provavelmente, era isso que deixava muitos alunos sem saber qual caminho seguir.

A observação das correções também comprova o predomínio da primeira concepção de linguagem no trabalho da professora. Isso porque tal correção baseava-se na marcação de alguns desvios relacionados à ortografia ou pontuação. Não ocorreram discussões em relação ao sentido dos textos produzidos pelos alunos. Aliás, a existência do sentido parecia nem ser verificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRITO, Percival L. de. *A REDAÇÃO: essa cadela*. In.: **LEITURA: Teoria e Prática**. Ano 9, julho 1990, n. 15.
- CABRAL, Manuela. Avaliação e escrita: um processo integrado. In: FONSECA, Fernanda Irene (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994.
- FIGUEIREDO, Olívia. Escrever: da teoria à prática. In: FONSECA, Fernanda Irene (org.). **Pedagogia da escrita: perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1994.
- GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 4.ed. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras – ALB, 1996.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. Uma Leitura: a noção de sujeito e a identidade do leitor. **Cadernos PUC-SP**, n.14, EDUC-Cortez, 1981.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1995.
- SUASSUNA, Lívia. Ensino de Língua Portuguesa: Uma abordagem pragmática. Campinas: Papirus, 1995.

NOTAS

© Aluna do 8º semestre do Curso de Letras-Português e respectivas Literaturas, participante do projeto de pesquisa intitulado *A concepção de linguagem subjacente ao ensino de redação no ensino fundamental*, sob a orientação da professora Maria Eulalia Tomasi Albuquerque.