ontribuições da lingüística para uma didática do texto escrito

Ângela Moraes 1

Resumo: Escrever bem não é talento inato como pensa o senso comum. É, antes de tudo, habilidade que se aprende e se aprimora com o uso de técnicas e uma prática contínua. Diferentemente da fala, a escrita surge de um processo de aprendizagem formal e requer procedimentos pedagógicos que muitas escolas desconhecem. Este artigo pretende discutir esta e outras questões que têm implicações diretas no desenvolvimento da escrita, a partir de alguns pressupostos da lingüística moderna aplicada, propondo um modelo de didática para o texto escrito, denominado método operativo.

Palavras-chave: lescrita, ensino, produção de texto, didática

Abstract: To know how to write is not a gift, as common sense would suppose. This article intends to discuss such supposition and regarding matters related to it. It will depart from some modern linguistic propositions, suggesting the use of an specific operative model.

Key words: writing, learning, text production, didatics

Introducão

Professora universitária graduada em Comunicação Social/Jornalismo (UFG), mestra em Letras e Lingüística (UFG) e diretora do Ícone- Instituto de Comunicação, Cidadania e Educação. Nos corredores das universidades, comumente ouvimos comentários de professores indignados com a qualidade lingüística dos textos escritos dos alunos. São reclamações de toda ordem: problemas ortográficos, de coerência e coesão, conteúdo pobre. E os textos os chocam, justamente porque existe a expectativa de que os ensinos fundamental e médio cumpram o seu papel de entregar um aluno lingüisticamente pronto à faculdade. Um aluno que domine boa parte da língua padrão exigida no ambiente acadêmico.

Às vezes, não se culpa apenas a escola. Duvida-se da capacidade intelectual do aluno, alegando que ele lê pouco, não tem o hábito de discutir idéias, visualizar contradições e semelhanças de pontos de vista e, a partir daí, construir um texto crítico. Além disso, muitos discentes não têm o hábito (ou tempo) de revisar e reformular seus textos, apresentando ao professor uma produção escrita que mais parece um rascunho.

A situação parece ainda mais preocupante nos cursos de letras e de comunicação. Porque formam profissionais do texto, os docentes desses cursos se frustram por não conseguirem moldar seus alunos "à sua imagem e semelhança". Eles temem que seus pares, a direção da instituição e o mercado os julguem por causa da má performance de seus alunos.

Não há dúvidas de que ensinar a escrever bem é um desafio, principalmente quando temos que fazer isso em quatro anos de graduação. Contudo, é preciso entender que a habilidade na composição de textos escritos envolve questões complexas do ponto de vista cognitivo e pedagógico que muitos de nós ignoramos. Por causa dessa incompreensão, não ponderamos nossas expectativas em relação aos alunos e, o mais grave, não conseguimos ajudá-lo a vencer suas dificuldades.

Neste sentido, vamos apresentar algumas reflexões feitas por lingüistas da área textual, na tentativa de compreender como se dá o desenvolvimento da escrita. Para isso, mostraremos as diferenças entre escrita e fala, como se dá a padronização da língua, a abordagem tradicional do ensino do português e a sugestão de um modelo didático para a prática do texto escrito.

Pala e escrita: dois sistemas distintos

A fala é anterior à escrita e objeto de estudo da lingüística moderna. Quando mencionamos o termo "língua portuguesa", um lingüista a conceberá como "um sistema de símbolos vocais arbitrários por meio do qual um grupo social se interage" (BLOCH e TRAGER, 1942).

O estudo da fala tem prioridade em relação ao da escrita, embora esta última alcance mais prestígio em nossa sociedade. Com afirma Saussure (1970: 34)

(...) a palavra escrita se mistura tão intimamente com a palavra falada, da qual é a imagem, que acaba por usurpar-lhe o papel principal; terminamos por dar maior importância à representação do signo vocal do que ao próprio signo. É como se acreditássemos que, para conhecer uma pessoa, melhor fôssemos contemplar-lhe a fotografia do que o rosto.

Para Saussure (1970), fala e escrita são dois sistemas distintos de signos, e a única razão de ser do segundo é representar o primeiro. Mas é uma ilusão supor que a representação gráfica da fala lhe é fiel. Pela diferença no ritmo da mudança das estruturas internas da língua, o isomorfismo é praticamente impossível. Ou seja, nem sempre se mantém a correspondência entre fonemas (sons) e grafemas (letras) 2.

Além da ortografia, escrita e fala também apresentam outras diferenças. Segundo Lima (2005), elas podem ser assim resumidas:

- a) a fala é espontânea e visa às necessidades básicas de comunicação. Ela ocorre mais na forma do discurso direto ao passo que, na escrita, o discurso indireto é predominante;
- b) Na escrita, a sintaxe, em virtude da ausência do interlocutor, se organiza de maneira clara e explícita. Na fala, poderá ocorrer a polarização ou a reorganização das construções sintáticas;
- c) A escrita é um processo que implica os atos de pensar e planejar. A fala é mais imediata, não havendo tempo para o planejamento **3**, podendo haver repetições e hesitações;
- d) A fala faz uso de expressões mais coloquiais, já a escrita exige uma certa hierarquia em sua estrutura e possui marcas mais formais.

2 Como exemplo podemos citar o fonema /s/ em português que, na escrita, pode ser grafado também com "ç" e "ss". A letra "x" pode representar os sons /s/, /ks/ e /z/.

Referimos à conversação e não nos referimos aos discursos falados nem apresentações orais planejadas e requerem certo planejamento escrito.

Alunos com pouca vivência na elaboração de textos escritos tendem a transferir as marcas discursivas da oralidade para a escrita, e os resultados são enunciados confusos, imprecisos e mal formatados para quem lê. Contudo, não se deve rotular essas inadequações como *erros de português*, mas como *desvios da língua escrita oficial portuguesa*. Bagno (2001) argumenta que milhões de pessoas passam a vida inteira no total desconhecimento das formas escritas, apesar de falarem a língua perfeitamente, empregando sem dificuldade as suas regras gramaticais, estabelecendo a comunicação. E acrescenta:

A ortografia é um artifício inventado pelos seres humanos para poder registrar por mais tempo as coisas que eram ditas. A ortografia oficial, em todos os países, é decisão política, é uma lei, um decreto (...). Por isso, ela pode ser modificada ao longo do tempo, segundo critérios racionais e mais ou menos científicos, ou segundo critérios sentimentais, políticos e religiosos (p. 28).

Para o lingüista, escrever de acordo com padrões oficiais, é uma competência semelhante à de dirigir um carro, tocar piano, dançar balé clássico, operar um computador: ninguém nasce sabendo isso, é preciso aprender, treinar, exercitar-se. Falar a língua materna é uma competência do mesmo tipo de respirar, andar, chorar, dormir, capacidades que qualquer ser humano normal tem.

A construção da norma culta

Por mais de dois mil anos, os estudos sobre a linguagem priorizaram a língua literária. Os primeiros estudiosos da cultura grega estavam preocupados em preservar a "pureza" da língua, inferindo as regras gramaticais a partir dos escritores clássicos. Foi assim que surgiu o estudo denominado *Gramática Tradicional* (doravante GT), inspirada nos usos literários dos grandes autores do passado.

Essa abordagem dos fenômenos lingüísticos incorreu no que Lyons (1979) chama de dois equívocos fatais: o primeiro, na separação rígida entre língua escrita e língua falada; o segundo, na forma de encarar a mudança das línguas, processo tido como de "corrupção" da língua.

Para Bagno, a GT tem caráter essencialmente elitista, pois desprezou o uso oral das línguas para se concentrar apenas no uso feito pelas poucas pessoas que sabiam ler e escrever. "Basta abrir qualquer gramática normativa para ver que todos os exemplos de emprego das regras gramaticais são tirados das obras de escritores, de preferência de escritores do passado"(2001: 17). O mesmo acontece com os dicionários, onde, para justificar a definição de uma palavra, são usados exemplos de escritores clássicos, deixando-se de lado os significados encontrados na língua falada ou em outros gêneros de língua escrita.

Assim, adverte Bagno, a GT foi transformada em instrumento de poder e dominação de uma parcela pequena da sociedade sobre todos os demais membros dela, ou seja, "a partir de um pequeno setor do universo total da língua, a GT saiu colonizando todo o resto, criando um império de idéias, noções e preconceitos sobre o que é ou não é língua" (2001: 17).

A análise de Bagno pode causar estranheza àqueles que defendem o "bom" português. À primeira vista, parece que o lingüista desqualifica os textos literários e, por conseguinte, todo o esforço intelectual de muitas gerações que tentaram investigar o fenômeno da linguagem humana. Mas o que ele defende, é que "temos que parar definitivamente de usar e abusar da GT como se nela estivesse contida a verdade absoluta e incontestável a respeito da língua, como se não obedecer as suas leis fosse um crime contra ela" (2001: 22).

Pragmática é uma corrente de pensamento dentro da lingüística que privilegia o estudo do uso concreto da linguagem, com vistas em seus usuários e usuárias. Seu objetivo é estudar as condições que governam a prática lingüística. (Pinto, 2001).

Em lingüística há a distinção entre os termos "aprendizagem" e "aquisição". O primeiro se refere ao processo formal de estudo de uma língua, normalmente desenvolvido na escola; o segundo ao processo inconsciente de aprendizagem da língua materna (fala) em ambiente natural.

Surge, então, a dúvida em muitos professores: o que exigir dos alunos diante das considerações da lingüística moderna? Aceitar qualquer tipo de texto a fim de não reforçar o preconceito lingüístico? Abolir o estudo da norma culta da escola? Bem, a *pragmática* 4 parece ter encontrado o caminho do meio.

Estudiosos dessa corrente lingüística evitam a dicotomia *certo/errado* em relação à performance dos usuários da língua. O que se afirma é que um tipo de linguagem é adequado ou não em determinados contextos comunicativos, cujos parâmetros discursivos foram estabelecidos pelos próprios usuários da língua. Assim, um bom usuário da língua é aquele que consegue se comunicar bem em diferentes situações de produção lingüística oral e escrita.

No ambiente acadêmico e na mídia, por exemplo, os parâmetros discursivos estão muito próximos dos adotados pela literatura clássica, no que diz respeito às normas gramaticais. Exceções são feitas em relação ao estilo, mas não se dispensa o uso do "padrão culto", sob pena do usuário não conseguir se comunicar bem com seus ouvintes e leitores.

Logo, o que se deve dizer ao aluno que não produz seus textos dentro desse padrão é o seguinte: esta linguagem é adequada para outro contexto comunicativo, não para um texto acadêmico ou jornalístico. Além disso, é necessário explicar o porquê do uso de determinadas formas, a fim de que a "correção" faça sentido para o aluno. Jamais poderemos dizer que o aluno é "burro", ou que ele não sabe português, pois tais afirmações são cientificamente infundadas.

A didática do texto escrito

Já foi dito que os desvios de ortografia não são erros de português. Por ser a língua escrita artificial e que precisa ser aprendida (*diferentemente da fala que é adquirida*), a ortografia exige exercício, memorização e treinamento. Mas uma didática eficaz para a produção do texto escrito não se resume às cópias de palavras, pois escrever bem nos contextos acadêmico e jornalístico pressupõe o domínio de várias outras habilidades.

Serafini (2004) sistematizou dez princípios de didática da composição que resumimos a seguir:

- 1º) Um texto é fruto de um longo e complexo processo, constituído por múltiplas operações que o aluno deve realizar;
- 2º) A aprendizagem da composição segue três fases: desenvolvimento, coerência e precisão;
- 3º) Devem-se usar diferentes tipos de texto, para a consecução de capacidades narrativas, descritivas e dissertativas;
- 4°) Deve haver diferentes destinatários e objetivos, pois isto determina o tipo de texto a ser composto;
 - 5º) Deve-se escrever frequentemente;
- 6º) Devem-se usar assuntos e contextos reais, uma vez que os alunos escrevem melhor sobre algo que conhecem;
- 7°) Devem-se usar modelos de textos, pois o exercício da imitação surte efeitos positivos na prática dos iniciantes;
- 8º) De pouco vale o estudo sistemático da gramática, principalmente se ele for descontextualizado;
- 9°) É preciso produzir várias versões de um texto, já que as sucessivas correções e reelaborações são responsáveis por uma versão final mais qualificada.
- 10°) É preciso equilibrar correções e elogios, a fim de que a aprendizagem não desmotive o aluno.

Escrever bem, para Serafini, "é uma atividade que consiste em encontrar e ordenar idéias para depois organizá-las num texto de maneira adequada" (2004: 11). Logo, saber escrever não significa necessariamente escrever como um artista, mas conseguir dizer por escrito o que se deve ou quer dizer, mesmo que se trate de resumir uma notícia ou um boletim informativo.

É conveniente que o professor aprofunde seus conhecimentos em relação à didática do ensino para ajudar o aluno no desenvolvimento de sua habilidade escrita. Deve-se evitar a abordagem tradicional de ensino de se avaliar uma única versão de texto, sem qualquer preparo anterior e utilizando critérios de correção não explícitos e negociados com os alunos. Quanto ao aluno, é importante que ele compreenda os objetivos do texto, o provável leitor e os marcadores discursivos exigidos na redação.

Os procedimentos citados normalmente não fazem parte da rotina da maioria das escolas, razão pela qual muitas dificuldades surgem quando o aluno chega à universidade, tendo que lidar com a escrita quase que diariamente. Contudo, eles podem ser aplicados mais tarde, dentro da academia, evitando-se "empurrar o problema com a barriga".

Como proposta didática, descreveremos, a seguir, o *método operativo* de composição de textos, cuja aplicação tem sido proveitosa para professores e alunos, conforme relato de pesquisa no final deste artigo.

O Método Operativo

O método operativo aborda o texto como um exercício que se realiza por etapas. Geralmente as redações são consideradas pelo ensino tradicional como um objeto unitário. Um método operativo, ao contrário, define alguma coisa explicando e praticando as operações necessárias (SERAFINI, 2004).

A primeira etapa é o que chamamos de *fase preparatória*, que compreende a seleção de informações, organização do material e elaboração de um roteiro. Mas o professor não deve deixar o aluno sozinho nesta fase. Deve acompanhar e orientar o trabalho de escolha das fontes de informação e auxiliálo na sistematização do pensamento.

A fase do desenvolvimento se refere à produção do texto de acordo com o roteiro elaborado previamente. A fase da revisão vem com o objetivo inicial de melhorar o conteúdo, passando-se para a forma e a legibilidade do texto, até atingir a versão final.

A fase da revisão compreende uma revisão feita pelo próprio aluno, depois pelo colega e, finalmente, pelo professor. A leitura do colega, ou *correção pelos pares*, tem dois aspectos positivos: a) fornece ao escritor um *feedback* de um leitor autêntico e b) contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica por parte do revisor.

Quanto à participação do professor nessa última etapa, ela se dá na forma de *correção* e *avaliação*. Por correção entende-se o conjunto das intervenções do professor sobre o texto do aluno para a produção de versões aprimoradas. A avaliação, por sua vez, consiste em dar ao texto uma nota e um julgamento final em relação ao processo como um todo. Como afirma Serafini, "o importante é atribuir ao aluno um papel ativo na reelaboração de seu texto" (2004: 13).

Outros símbolos poderão ser criados pelo professor, de acordo com os desvios mais freqüentes dos alunos.

Uma técnica que tem sido muito utilizada por professores americanos e britânicos é a correção por símbolos. Ela visa, principalmente, à precisão gramatical, obrigando o aluno a buscar em dicionários e livros de referência a solução para seus equívocos em relação à língua padrão. Assim, ele não recebe do professor uma "correção pronta", mas uma indicação de que seu texto apresenta inadequações.

Abaixo apresentamos alguns exemplos de símbolos de que normalmente são utilizados por professores que adotam essa técnica.

Tabela 3.1 - Símbolos de Correção

Símbolo	Significado	Exemplo
0	Ortografia	"O empresário foi ta x ativo."
CV	Concordância Verbal	"As organizações <u>busca</u> recursos"
CN	Concordância nominal	"As paredes <u>branca</u> "
Rg	Regência	"Os alunos assistiram <u>o</u> programa" (ao)
V	Inserir um termo	Quando o sentido está incompleto
X	Excluir, desnecessário	"Em 2004, <u>foi um período que</u> houve muitos
		acidentes"
R	Repetitivo, redundante	"Uma empresa prestadora de serviços <u>que</u>
		presta serviços na área de eletrônica."
//	Inserir parágrafo	Períodos muito extensos com assuntos
		misturados
?	Difícil de entender	Quando a frase ou as informações estão
		confusas
А	Acentuação	"Havia uma r <u>ú</u> brica no cheque."
P	Pontuação	Problemas com vírgula / Inserção de ponto.
LMa	Letra Maiúscula	"O <u>i</u> nstituto Ayrton Senna"
L Mi	Letra Minúscula	"A Advogada não conseguiu provar sua
		inocência."

Os símbolos devem ser apresentados aos alunos para que não haja problemas de interpretação e não comprometer a correção. O ideal é que cada aluno tenha uma cópia da tabela. Após dois ou três processos de escrita, eles a memorizam, tornando a correção mais rápida.

À primeira vista, o método operativo parece demorado e cansativo tanto para o aluno quanto para o professor, já que são exigidas, no mínimo, a elaboração de três versões de um único texto: a primeira versão produzida pelo aluno, a segunda realizada a partir do colega, e a terceira fruto das observações do professor. Isso implica um *vai e vem* de um volume maior de papel. Processo semelhante ao que acontece durante a redação de monografias, dissertações e teses.

Contudo, a preocupação dos autores que defendem o método é com a qualidade do que se produz e não com a quantidade. São preferíveis quatro produções de textos bem trabalhadas, do que oito produtos mal pesquisados e elaborados. Noutras palavras, deve-se apostar mais na "transpiração" do que na "inspiração" em questões de escrita.

Pessoalmente acredito ser válida a aplicação do método operativo em turmas compostas de produtores de textos iniciantes. O hábito da pesquisa, da esquematização de idéias e da reelaboração de textos deve ser cultivado nas primeiras etapas do processo de aprendizagem da escrita em geral ou de um determinado estilo de escrita. Trata-se da construção de uma consciência de que escrever bem não é um dom divino que cai do céu, mas uma habilidade que necessita de investimento para se desenvolver.

A seguir, apresentamos os resultados de uma pesquisa com uma turma de alunos que vivenciou o método durante o quarto período de jornalismo numa faculdade em Goiânia.

Pesquisa com os alunos

A pesquisa que vamos relatar foi feita durante o primeiro semestre de 2005, com alunos da disciplina de Redação Jornalística II. A professora aplicou o método operativo para a elaboração de quatro reportagens, quando foi possível, para cada aluno, a produção de doze versões de textos.

No final do semestre letivo foi aplicado um questionário para que os alunos avaliassem a experiência. Numa das questões, foi pedido a eles que comparassem o método operativo com o método tradicional da prática de redação. Cem por dento (100%) dos alunos entrevistados sentiram diferença para melhor em termos de aprendizagem da escrita a partir da nova metodologia. Vejamos algumas declarações:

Tabela 3.2- Comparação entre o método operativo e a abordagem tradicional do ensino de redação

ANTES	DEPOIS
Nilva: "Minhas idéias ficavam dispersas no texto. Deixava o texto confuso, fazia frases muito longas".	Nilva: "Fiquei mais segura ao escrever".
William : "Antes o professor corrigia os textos e não podíamos reelaborá-los".	William : "Aprendi que um texto sempre pode ser melhorado a partir da opinião do leitor".
Marisa: "Os meus textos não eram corrigidos segundo um roteiro ou uma técnica".	Marisa: "Meus textos estão seguindo uma linha mais clara e coesa".

Uma outra pergunta se referia à troca de textos entre os colegas para correção. A pesquisa procurou saber se eles viram algum tipo de vantagem nessa prática. A totalidade dos alunos considerou proveitosa a experiência, como podemos observar nas amostras seguintes:

[1] Marcos: "Você tem acesso a vários outros textos e acaba aprendendo com o colega". [2] Marisa: "Quando se escreve um texto parece que ele está claro. No entanto, quando o outro lê, aparece algums dúvidas e vejo que há coisas sem sentido".

Com relação ao aproveitamento das opiniões dos colegas, houve uma mudança no índice, pois nem todos se beneficiaram da mesma forma. Sessenta por cento (60%) acataram a maioria das sugestões dos colegas e 40% acataram poucas sugestões. Verificou-se que aqueles que acataram poucas sugestões eram alunos que tinham maior domínio da técnica jornalística. O dado, no entanto, não invalidou a eficácia da correção com os pares, pois todos, em maior ou menor grau, se beneficiaram com a troca.

A correção por meio de símbolos também foi adotada pela professora. A média de erros gramaticais corrigidos pelos próprios alunos foi de 93%. Quanto aos erros de estilo, os alunos conseguiram corrigir 60% deles. Os recursos utilizados e mencionados na pesquisa foram: a) apenas um olhar mais atento: 75%, b) um dicionário: 75%, c) uma gramática: 60%, e d) pediram ajuda a alguém: 40%.

Por fim, a pesquisa quis saber se, caso pudessem optar pela forma tradicional de correção ou pela correção em pares e com símbolos, qual seria a preferência. Setenta e cinco por cento (75%) fariam opção pelas correções em pares e por símbolo, para depois submeterem o texto ao professor. Vinte e cinco por cento (25%) fariam apenas a correção por símbolos, para depois submeterem o texto ao professor. Dentro deste último índice está parte dos alunos que pouco acatou as sugestões dos colegas.

Conclusão

Este artigo discutiu, a partir das contribuições da sociolingüística e da pragmática, que a falta de habilidade que certos alunos demonstram em relação à forma escrita da língua não pode ser considerada como fruto da ignorância do português. Todos os falantes de uma língua e que, por meio dela, conseguem se comunicar, são sabedores do idioma, pois a matriz da língua é sua forma falada.

Os "desvios" apresentados na forma escrita são considerados "erros" por causa da concepção tradicional de gramática que, na sua origem, privilegiou os parâmetros lingüísticos adotados pelos autores gregos clássicos. Mas existem outros parâmetros que não são aceitos pela norma culta e que são exigidos em determinados contextos comunicacionais, caso da mídia e da academia.

Diante disso, para ser considerado um bom escritor nesses contextos, exige-se o domínio de várias competências, destacando-se conhecimentos sobre ortografia, objetivos e destinatários dos textos e suas características discursivas. Essas competências são adquiridas após uma prática intensiva, permanente e, preferencialmente, a partir de uma didática específica para o ensino da redação nas escolas.

Foi proposta, então, a adoção do método operativo, como uma alternativa ao ensino tradicional de produção de textos, onde se valoriza e se avalia um processo e não um único produto. Pesquisa realizada neste sentido foi relatada, e os resultados demonstraram que ele traz benefícios pedagógicos para os alunos.



Bibliografia

- BAGNO, M. *Português ou Brasileiro?* Um convite à pesquisa. São Paulo: Editora Parábola, 2001.
- BLOCH, B; TRAGER, G. L. *Outline of Linguitic Analysis*. Baltimore: Linguistic Society of America, 1942.
- LIMA, V. C. *Oralidade e Escrita*. Disponível em< http://www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2016.html >. Acesso em: 10 ago 2005.
- LYONS, J. *Introdução à Lingüística Teórica*. São Paulo: Editora da Universidade de SãoPaulo, 1979.
- PINTO, J. P. Pragmática. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. *Introdução à Lingüística Vol. 2.* São Paulo: Editora Cortez, 2001, p. 47-68.
- SAUSSURE, F. *Curso de Lingüística Geral.* São Paulo: Editora Cultrix, 1970.
- SERAFINI, M. T. Como Escrever Textos. São Paulo: Editora Globo, 2004.



