

QUEM SOU QUANDO LEIO O TEXTO DO MEU ALUNO PODE TRANSFORMAR A RELAÇÃO DELE COM A ESCRITA

Heloana Cardoso Retondar¹

Introdução

Lemos todos os dias. Porque gostamos de ler. Porque somos obrigados a ler. Professores de português, contudo, estamos legitimados a fazer um tipo específico de leitura: a do texto produzido pelo aluno. Lemos porque gostamos ou porque somos obrigados? Na voz dos próprios professores, essa tarefa é “cansativa”, “penosa”, “autoritária”, “solitária” até mesmo “chata”, para outros é “difícil”, “compensadora”, “avaliativa”, “autoavaliativa”, “divertida”, “trabalhosa”.

Nas dobras do (im)possível, como transformar essa leitura em componente do ato pedagógico (LUCKESI, 2011)? Não estamos ali, diante do texto, apenas para admirar, somos professores! Não estamos ali apenas para criticar, somos professores! Que papel assumimos diante dessa leitura? Que representações construímos em nossos alunos a partir das nossas escolhas?

Este artigo é um recorte da dissertação “Avaliação de textos produzidos na aula de língua portuguesa”, orientada pela Prof^a Dr^a Tania Camara da Uerj. Aqui, temos o objetivo de discutir três papéis sociais –revisor, leitor, leitor-avaliador– assumidos pelo professor quando lê o texto do aluno e suas repercussões. Os dados foram colhidos por duas fontes: entrevista semiestruturada e textos avaliados pelos professores. Participaram sete professores do município do Rio de Janeiro que lecionam do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamentals e analisados à luz do paradigma indiciário (GINZBURG, 1989).

Papéis sociais: a leitura do professor se inscreve no sujeito que escreve

A avaliação da produção textual, que para o professor pode ser apenas uma tarefa técnica, transmite mensagens simbólicas, semióticas e significativas (CARDOSO, 2013) para o aluno que recebe de volta o texto lido (revisado ou corrigido). A essa resposta do professor, dá-se o nome de atitude responsiva (BAKHTIN, 2010). Por simbólicas são entendidas as mensagens transmitidas a partir dos movimentos feitos pelo professor, como, por exemplo, pedir uma reescrita e não corrigi-la, representando que aquela não é uma tarefa importante; ou comentar em sala trechos que chamaram a atenção em alguma redação, antes mesmo de entregá-la de volta, representando-se como leitor e fazendo o aluno se sentir lido e não somente avaliado. Por semióticas, são entendidas as marcas deixadas sobre a produção do aluno, que funcionam como verdadeiras mensagens, um “V”, ou um “visto” pode simbolizar “vi e não li”. E, por significativas, são compreendidas as ações simbólicas e semióticas, operando sobre o comportamento do aluno como atitude responsiva de efeito retardado (BAKHTIN, 2010). Toda prática de correção é uma prática dialógica.

A escrita é compreendida como autoafirmação (BERNARDO, 2000) e como trabalho (FIAD & MAYRINK-SABISON, 1991). Escrever com clareza representa uma escolha de palavras, de estruturas, de organização, de ideias. Significa se expor, desnudar-se às reações alheias. Para Bernardo (2000), ao facilitar a leitura do outro, facilita-se também o acesso às próprias ideias, ao sujeito. Aprofunda-se num mundo interior que o próprio sujeito desconhece e que sozinho pode jamais conhecer. Aparecem, portanto, confundidos o pavor e necessidade

¹ Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil. E-mail: hcretondar@gmail.com.

do outro. O papel social que o professor vai assumir quando fala/age do lugar social legitimado aprofunda esse temor e/ou essa necessidade intrínsecos à própria escrita.

Um papel social é aquilo que se espera de alguém que tem um determinado *status* social. Constitui-se dos deveres ou funções de um determinado indivíduo. O que compete a um determinado papel social pode estar formalmente definido ou pode ter sido estabelecido de modo informal nas tradições de uma sociedade (WORSLEY, 1983). Pensar o papel social do professor implica perceber as diferentes exigências que a profissão lhe impõe, seja pelos deveres normativos, formalmente instituídos por leis, decretos, orientações, seja por força da tradição, pelo lugar que ocupa, pelo que a sociedade espera de suas ações, pelas relações de poder que emanam do seu lugar social.

Ao revisor, cabe o papel social de achar erros em um texto e corrigi-los. Pode-se dizer, por conseguinte, que, estando em um domínio discursivo escolar e estabelecida a relação entre os interactantes, se na hora da correção o professor opta por corrigir (no lugar de sinalizar) os erros do aluno, ele está exercendo o papel social de um revisor. Nesse caso, o papel difundido por ele mesmo é o de caça-erros e, assim, não se pode falar de uma leitura em si, tampouco de uma avaliação no sentido formativo do termo, mas de um processo de revisão. Sua leitura pode buscar sentido, não porque o texto é construção do sentido, mas porque se não estiver em conformidade com os sentidos que a escola espera, este é mais um ponto a ser retirado do aluno. Ou seja, o aprendiz começa toda correção com dez e vai sendo punido a cada erro cometido.

O papel de avaliador faz parte da relação de poder instituída no ambiente escolar. Cavallari (2011) defende-o como legítimo, uma vez que o professor é imaginado como o sabedor e esse imaginário constitui e legitima seu poder e seu discurso avaliador. Esse mesmo imaginário define o lugar a ser ocupado pelo aluno, constituído pela oposição entre o “a-luno” (sem luz) e o professor (sabedor/iluminador). A partir da análise das falas dos professores-informantes, foi possível perceber a relação que existe entre o papel social do avaliador e a maneira como o professor encara o ato de avaliar; em outras palavras, se sua atitude avaliativa é mais tradicional ou mais formativa. Em todas as falas que a palavra “leitor” se apagava, a tarefa de corrigir aparecia como “chata”, “maçante”, “cansativa”, “autoritária”, “solitária”, transcrevendo palavras dos próprios informantes. Das falas que evocaram “leitor”, emerge o papel social de leitor-avaliador, que será melhor explorado a seguir.

Análise dos dados

Os professores-informantes serão referidos aqui com a letra P, seguida da ordem que participara da entrevista, suas falas serão destacadas em *itálico*.

P1 afirma que separa as redações dos alunos que escrevem melhor para corrigir primeiro, para tornar a tarefa mais motivadora. P5, afirma que não gosta de ver quem escreveu o texto para não permitir que as suas impressões sobre o aluno interfiram em sua correção. O que poderia estar por traz desse afastamento da subjetividade? Ambos não demonstram querer se envolver com texto, mas apenas com a tarefa de medir. Emerge a concepção de linguagem que não encontra o sentido na interação leitor-texto-autor, mas aquela que deixa apenas nas mãos do leitor a responsabilidade ampla de construção do sentido.

Em oposição, apareceram falas que podem ser reconstruídas na perspectiva do professor-leitor, aquele que, além de avaliar, se coloca diante do texto para apreciá-lo, para se deleitar. O erro é visto não apenas como um problema, mas como um indício do processo. Como conteúdo das respostas à pergunta “o que mais emociona você no texto do aluno?” P4 relata: *Não sei dizer se é a tentativa ou se é a inocência. [...] Os alunos do sexto ano fazem muita questão de ter sua história lida, fazem muita questão de despertar o interesse no leitor.* P7 ressalta: *Me*

emociona também a história de vida dos alunos, que é inferida por meio da subjetividade impressa nos textos. P3 afirma que os alunos costumam perguntar, na aula seguinte à produção, se já leu o texto, que achou? Não perguntam se já corrigiu. Isso se deve ao fato de sempre estar comentando trechos das redações com a turma, dizendo o que gostou. Afirma que os alunos ficam maravilhados com sua atitude leitora. Diz que gosta de olhar para o aluno e falar: *Olha, sua redação falou sobre isso, isso e isso, e eles [os alunos] ficam felizes porque eles percebem que eu li. Eles já fizeram comentários desse tipo: nossa! professor, você lê mesmo, não é? Como se fosse algo surpreendente o professor ler!*

Segundo Cavallari (2011) falas como essa podem dizer muito acerca das práticas avaliativas, pois, informalmente apontam o modo como o aluno se projeta identitariamente. Se ele não acredita que é lido, então como acredita estar sendo representado, como alguém que produz linguagem, ou como alguém que executa uma tarefa escolar? E ainda, de acordo com as respostas que o aluno dá para si mesmo, o que ele acredita que deve se tornar? Por isso é importante refletir sobre as marcas semióticas e simbólicas que os professores deixamos sobre o texto do aluno, ou “inferíveis” a partir de nossas escolhas, de nossas ações.

Poder-se-ia mesmo levantar aqui a hipótese de que, como os alunos carregam essa complexa representação tanto da escrita, quanto do processo ensino-aprendizagem, é perfeitamente compreensível a resistência que têm à escrita. A interessante estupefação do aluno na frase “*nossa! professora, você lê mesmo, não é?*” talvez venha alertar o quanto esse aluno grita por ser lido, por ser apreciado, por ser avaliado de maneira formativa.

P7, quando perguntado sobre o motivo de seus alunos ficarem na expectativa de receber o texto corrigido, afirma: *Ele [o aluno] quer ver o que o professor tem a dizer sobre aquele texto, ele não escreve pra ninguém, e é lógico que deseja saber o que esse alguém disse. É claro que também tem a questão da nota, isso é importante para o aluno, mas não é só isso...*

A escrita é, pois, compreendida como processo, como manifestação do desejo, como autoafirmação, como trabalho. O professor respeita o texto do aluno, se envolve com ele, aprecia-o e sua posição de leitor-avaliador permite fazer interferências como as das **Figuras 1 e 2**.

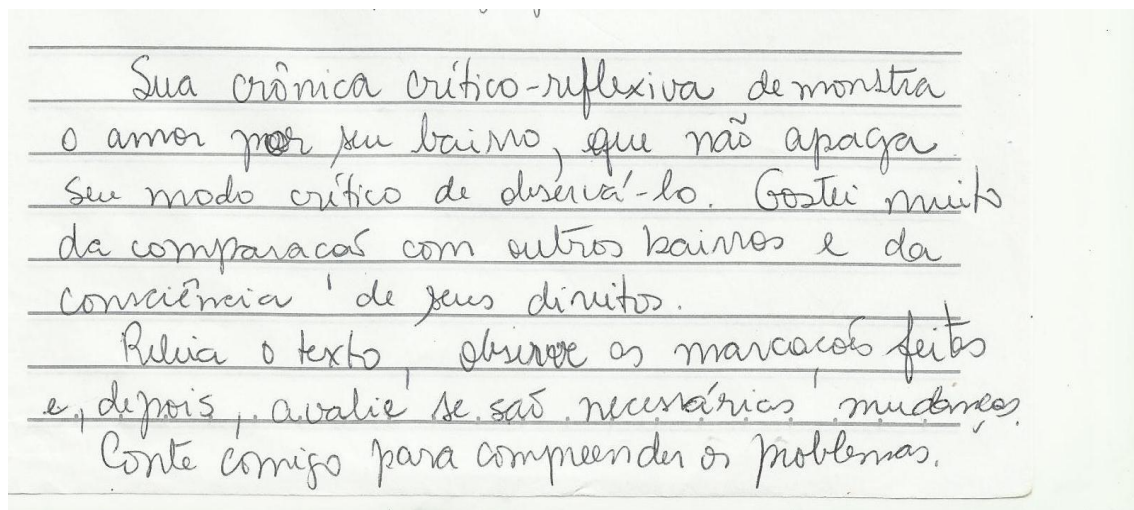


Figura 1: Arquivo pessoal. Bilhete deixado ao final da redação de um aluno, por P7.

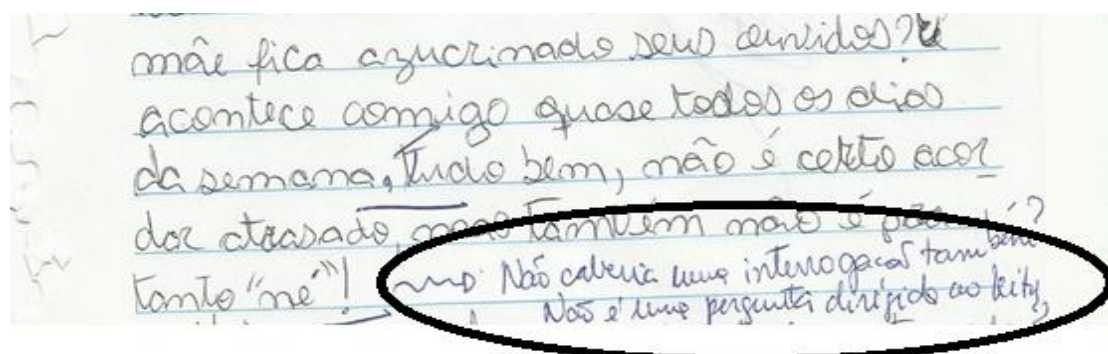


Figura 2: Arquivo pessoal. Excerto da redação de um aluno de P7 em que o professor comenta: *Não caberia uma interrogação também? Não é uma pergunta dirigida ao leitor?*

O bilhete apresentado na **Figura 2** mostra que P7 leu a crônica, gostou e conhece seu conteúdo. A concepção de linguagem aqui coloca em interação autor, texto e leitor. Além disso, ambos os bilhetes não param na apreciação; eles também convidam o aluno a avaliar a necessidade das mudanças sugeridas. Este professor afirma que não usa caneta vermelha porque “mancha muito”, além disso, o aluno, em vez de pensar que precisa corrigir, pensa que “não sabe escrever”. Vê-se, claramente, que P7 percebe as mensagens simbólicas e semióticas que pode estar passando por meio de suas escolhas. Sobre o ato de corrigir, afirma: *A correção é muito importante no ensino da escrita, mas é preciso respeito por aquilo que o aluno escreveu (...), cuidado com os comentários. É um ato difícil porque você não pode só ler, você tem de avaliar. É preciso buscar o equilíbrio entre o leitor e o avaliador.*

O respeito de que fala pode ser observado tanto na **Figura 1**, quando permite ao aluno escolher se deseja fazer as mudanças: “*avalie se são necessárias mudanças*”, quanto na **Figura 2**, quando modaliza a interferência “*Não caberia uma interrogação também?*”. Em ambos os casos, verifica-se o respeito pela autoria.

Outro dado singular que apareceu recorrentemente nas falas dos professores que interagem com os alunos é a prática do elogio. Calkins, Hartman e White (2008), quando falam sobre a arquitetura da interação, descrevem o papel do elogio não só para elevar a estima do aluno, mas como estratégia didática. Quando o professor conhece bem as dificuldades do aluno, pode utilizar um acerto mínimo, como, por exemplo, o uso de pontuação correta para dizer que aquela vírgula foi uma boa escolha, deixando claro que está em processo. Segundo as autoras, a primeira decisão que se deve ter, antes de fazer uma intervenção significativa, é pensar “O que esse aluno fez que eu possa elogiar, e portanto, reforçar?” (p. 77); para elas, indicar o caminho da solução por pequenos acertos é mais motivador do que reforçar o erro.

Considerações finais

Os papéis sociais assumidos pelos professores interferem na qualidade da intervenção e espelham a concepção de linguagem adotada. Segundo análise, o papel de leitor-avaliador mostrou-se mais produtivo porque através desta postura, o professor leva o aluno a fazer reflexões linguísticas, textuais, éticas, mas também aprecia o texto. Encontra equilíbrio entre o avaliar e o elogiar. Observou-se, a partir dos corpora, que quando o aluno se percebe lido, seja por uma crítica ou um elogio sincero, tende a se interessar por sua escrita, sente-se valorizado, sente-se autor.

O papel social assumido, ou seja, que sou quando leio o texto do meu aluno, pode transformar a relação dele com a escrita. Nessa leitura diferenciada, profundamente significativa, são operadas transformações afetivas, cognitivas, linguísticas e textuais,

influenciando ainda as representações do aluno sobre o ato de escrever. Por isso, entende-se a avaliação textual como algo maior do que apenas marcações técnicas que o professor faz no texto do aluno, ela é um tratamento didático importante e profundamente significativo para o sujeito que escreve. As marcas que deixamos sobre o texto permanecem, ficam registradas no papel, inscrevem-se no sujeito.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da Criação Verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BERNARDO, G. **Redação Inquieta**. 5. ed. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2000.

CALKINS, L; HARTMAN, A.; WHITE, Z. **Crianças produtoras de texto: a arte de interagir na sala de aula**. Trad. Gisele Klein. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CARDOSO, H. **Avaliação de textos produzidos nas aulas de Língua Portuguesa: abordagens teóricas, questões didático-metodológicas e suas repercussões**. Rio de Janeiro, 2013. 153f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

CAVALLARI, S. J. **Práticas avaliativas formais e informais e seus efeitos na constituição identitária do aluno**. Curitiba: Appris, 2011.

CORACINI, M. J.; PEREIRA, A. **Discurso e sociedade: práticas em Análise do Discurso**. Pelotas: EDUCAT, 2001.

FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. A escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.). **Questões da Linguagem**. São Paulo: Contexto, 1991. p. 54-63.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In **Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história**. Trad. Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989 [1939]. p. 143-180.

LUCKESI, C. C. **A avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico**. São Paulo: Cortez, 2011.

WORSLEY, P. **Introdução à Sociologia**. 5. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1983.