

**A ESCRITA “DE MENTIRA” NA ESCOLA:
MONOGRAFIAS ESQUECIDAS, DIÁLOGOS INTERROMPIDOS**

Maria Célia Lima-Hernandes (USP)

Hoje, muito tempo depois de ter lido Platão, penso compreender a angústia do filósofo Sócrates diante da escrita. A universidade, mais do que qualquer lugar, é o *locus* da escrita. A academia produz incessantemente artigos e artigos, livros e livros sobre assuntos e assuntos. A produção que se vê pode ser reflexo da valorização da quantidade na sociedade contemporânea. As avaliações institucionais medem a qualidade pela quantidade e o pior de tudo é que os grandes cérebros (a massa crítica da sociedade) sequer estranham a ilogicidade do fato.

O trabalho pedagógico não se alterou, mas aos alunos são solicitados trabalhos verdadeiramente inéditos, verdadeiramente monográficos ao final de cada disciplina cumprida. E, depois, um fato estranho é que o aluno não se pergunte para que servirá aquela produção.

É essa a temática que discuto neste artigo, partindo de discussões sobre o ritmo de produção e a supervalorização da escrita como atividade que se encerra em si mesma. Na sequência, relato a experiência vivenciada como professora de algumas disciplinas da área de Filologia e Língua Portuguesa, na Universidade de São Paulo.

A escrita e sua supervalorização nos cursos superiores

Ao atacar a escrita em *Fedro*, Sócrates¹ denunciava a grande angústia contemporânea: a redação. E em seu avesso, a decadência do diálogo. É a crise do conhecimento.

Gnerre (1985), pensando sobre o assunto, perguntou-se *escrever pressupõe saber ler? o que é a escrita?* É de conhecimento geral que, na idade média, escrever e ler constituíam-se habilidades dissociadas. Aos poucos, foi-se exigindo a junção dessas duas habilidades.

Surge, então, a classificação das pessoas em analfabetas/alfabetizadas. Fazer parte de um ou de outro grupo pressupunha critérios diversos em cada época. No caso do Brasil, um país jovem, até meados do século XX, ser alfabetizado significava saber assinar o próprio

¹ Para Platão (Sétima carta), a escrita é maligna por destruir a memória. Torna o homem dependente de si.

nome; esse critério foi alterado, mas não se sabe se isso ocorreu devido à deficiência do alfabetização nas escolas ou se foi devido à progressão continuada (ausência de reprovação). Alguns anos mais tarde, nas auto-escolas, ser alfabetizado era sinônimo de saber fazer a cópia de um pequeno texto; isso não implicava saber ler ou compreender o que havia sido copiado.

Naturalmente, para a escola esse critério nunca foi suficiente, contudo, mesmo que o aluno só tivesse essa habilidade, conseguiria concluir seus estudos na rede oficial de ensino. Talvez até conseguisse fazer o curso superior.

A escrita, que envolve “uma série de operações e produtos materiais que têm relação com a produção e o uso dos sistemas gráficos” (Cordona 1981, *apud* Gnerre, 1985) presta-se à intercomunicação humana por meio de grafias convencionadas. Estar ou não a par das convenções e em que graus implica exclusão social e estigma.

É característica da escrita o distanciamento do espaço-tempo de sua produção, daí sua autonomia contextual (Ong, 1998). Compreender um texto requer saber sua finalidade original e seu contexto de produção e, para tanto, muitas vezes são pressupostas muitas outras leituras paralelas.

A concepção bakhtiniana socio-interacional da linguagem aproxima-se dessa idéia porque toma como objeto de estudo e de reflexão o texto (ou o discurso) suplantando a visão estruturalista e também a normativista de língua pela língua. Por essa perspectiva, o indivíduo e seu estilo² perdem terreno, posto que este só pode ser conhecido através dos textos que produz. Isso permite dizer que o princípio dialógico é a nova palavra de ordem do trabalho pedagógico.

Em se tratando de língua portuguesa, o diálogo deve ser explorado entre discursos e entre interlocutores, abrindo espaço para o exame por parte do professor de sua relação interativa com os seus discípulos, do diálogo do aluno com o texto em sala e do texto com outros textos. O diálogo ocupa papel prioritário, uma vez que o texto em seu isolamento é incapaz de produzir conhecimento.

O texto, nessa concepção, é objeto de significação. É um produto da criação ideológica ou de enunciação. Em assim sendo, só existe em sociedade e pela sociedade porque, esquecido empoeirado na biblioteca, não dialogará, não constituirá significação, não gerará conhecimento.

² Referimo-nos a estilo na acepção empregada por Buffon: o estilo é o próprio homem. A subjetividade do indivíduo na composição de sua obra era muito mais imperativa do que qualquer apelo sócio-interacionista, que enfatiza a finalidade, o objetivo e a alteridade.

Por isso a concepção de espaço/tempo é tão importante como fundamento da teoria bakhtiniana. Já dizia Heráclito, há muito tempo antes de Cristo (mais ou menos 400 a.C.), que um homem não pode entrar duas vezes no mesmo rio. A razão também é baseada na idéia fundante de espaço-tempo: o rio não é o mais o mesmo, as águas correm, renovam-se, e o homem também não é mais o mesmo.

Transpondo essas idéias para a discussão sobre texto, Schneuwly & Dolz (1999) argumentam que as categorias espaço-tempo são relevantes para compreender o gênero, pois “pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido”.

A compreensão desse conjunto de signos, chamado texto, está vinculada, conforme defende Bakhtin (*apud* Machado, 2001:235), à capacidade humana de se comunicar e se expressar. O texto ecoará num espaço-tempo específico, porém definitivamente diferente daquele em que foi produzido.

No curso superior de Letras, a escrita vem conjugada à leitura. Não se pode conhecer sem interagir com textos. O conhecimento se constrói nesse diálogo. A escrita entra, mormente, ao final de cada seis meses de curso, quando o professor solicita as resenhas, as monografias ou os artigos para avaliação. Todo e qualquer prazer de leitura desaparece em face à grandeza dos objetivos mais prementes: avaliação, nota, promoção escolar (Alves, 2005).

Toda a problemática manifesta-se aí: para que escrever uma monografia? qual a finalidade social de se elaborar um trabalho de conclusão de curso? a quem interessaria conhecer os resultados de uma monografia de curso?

A divulgação dessas pesquisas, criteriosamente elaboradas, é nula. Não há fala, não há diálogo, não há finalidade. Por isso, muitos trabalhos são feitos dezenas de vezes com o mesmo tema, por isso existem serviços especializados em resolver esses problemas urgentes de alunos pouco dedicados. Esse quadro caótico, pouco pedagógico, pouco educativo, pouco formador precisa ser revisto.

Um caminho é a inclusão da avaliação de mais uma habilidade lingüística do aluno de graduação, especialmente do concluinte de curso. Essa etapa privilegiaria a divulgação dos resultados dos trabalhos. As formas para cumprir esse requisito são variadas, perpassando por uma simples exibição em forma de painel e argüição oral pelos colegas e professores, com

publicação de resumos, até a participação de congressos em que esses resultados seriam divulgados.

Nesse sentido, toda monografia ou trabalho de disciplina teria a obrigação de, inicialmente, apresentar o levantamento dos graduandos que anteriormente pesquisaram o tema na universidade e, depois, o aprofundamento com outras leituras indicadas pelo professor.

Seguindo essa estratégia, o professor não corrige um trabalho fictício, o aluno não escreve para ninguém ler ou criticar e a ciência lingüística avança porque novas perguntas terão que ser feitas a cada ano.

Estudo de caso: a produção na disciplina de Sintaxe

Todos os anos, trabalhos e mais trabalhos são produzidos por alunos do curso de Letras. Muitos desses trabalhos, após corrigidos, não são recuperados por seus autores, que os abandonam nos gabinetes do professores.

A idéia que fica é a de que esses trabalhos foram produzidos com a finalidade de envelhecerem em armários, não serem lidos. Uma pergunta seria necessária neste ponto das discussões: trabalhos como esses precisariam ser lidos pelo professor? autores com esse perfil precisariam ser avaliados pelos professores?

O próprio autor com seu silenciamento diz: “cumpri minha parte, fiz o trabalho e quero minha nota. Nada que esteja aí redigido merece crítica porque, provavelmente, não servirá para nada”. O professor, por sua vez, com salas tão cheias, é muitas vezes incapaz de saber quem é cada um dos autores avaliados nos trabalhos. O trabalho pedagógico tornou-se totalmente impessoal. É a quantidade que serve, é a quantidade que avalia, é a quantidade que guia o que se deve produzir.

Grandes massas são, ano após ano, produtoras de textos “de mentira”, textos que não tem finalidade alguma que não a nota. Tal como as idéias skinnireanas, somente precisamos de reforço positivo. Produzam! Sejam bons, produzam! Seus trabalhos estão bons, produzam! Para quê?

Muito do que se lê nesses trabalhos silenciados é inovação, é descoberta. Muitas vezes o *corpus* é inovador, outras vezes o método de análise é inovador, algumas vezes se tem uma verdadeira dissertação de mestrado, inovadora em idéias e métodos de análise. A quem se destinaria toda essa produção acadêmica “júnior”? É a pergunta que muitos professores se

fazem. É o alerta: a produção não pode assumir o caráter descartável, mas, sim, agregador, produtor de conhecimento.

Talvez seja a esse ritmo desenfreado de produção “de mentira” a que Alves (2005) se refira ao tratar da pedagogia dos caracóis:

“a lentidão é virtude a ser aprendida num mundo em que a vida corre ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, os seus sonhos. Que importa que o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. (...) O prazer anda devagar”.

Conformando essa fala ao trabalho pedagógico no curso superior de Letras, o professor deve programar a feitura do trabalho, acompanhar sua elaboração, orientar seus rumos, corrigir suas falhas durante sua elaboração. Cabe ao professor diminuir o ritmo do aluno, erradicar o velho hábito do trabalho “feito nas coxas”, em uma semana, dois dias ou na noite anterior à entrega. É o processo lento e duro que deve ser valorizado, é a processo de extração do conhecimento de um punhado de dados lingüísticos caoticamente coligidos que deve ser tomado como virtude. E, ao final, dessa etapa, sua divulgação é imprescindível.

São atitudes do bem que minarão a indústria dos textos sugados da internet, a fábrica de trabalhos prontos a custo baixo e a união de grupos instáveis e improdutivos. É, sobretudo, tornar real o que era apenas uma mentirinha e romper com o silêncio acadêmico ditado pela alta velocidade.

Referências bibliográficas

ALVES, Rubem. A pedagogia dos caracóis. *Revista Educação*, 2005.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

MACHADO, Irene A. Os gêneros e a ciência dialógica do texto. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão; CASTRO, Gilberto de. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: Editora da UFPR, 2001.

ONG, Walter. *Oralidade e cultura escrita*. Campinas: Papirus, 1998.

SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação* (11), 1999.