

Contribuições da crítica textual ao ensino escolar da escrita: por uma didática do manuscrito

Deise Morais
Universidade de Taubaté

Escrever para tomar a palavra sob a rédea curta. Escrever para contar, divertir, convencer, informar, registrar, esclarecer, estudar, convidar; para não esquecer. Escrever para vir ao mundo e fazer da experiência um “ato discursivo”¹. Escrever, portanto, para agir (no mundo, sobre o mundo, com o mundo, sobre si mesmo), para colocar a coragem de existir em jogo: é esse o tipo de escrita que interessa a este estudo, inscrito na corrente de pesquisas sobre a escrita na escola, concebendo-a (a escrita), sobretudo, como um tipo específico de trabalho.

É importante para este estudo apresentar a concepção de escrita como um tipo de trabalho, porque entendo que essa compreensão seja crucial para desconstruir uma ideia, muito recorrente na escola, de que escrever bem é um dom ou uma capacidade desenvolvida por poucos sujeitos. Essas são ideias que criam mitos divinatórios em torno da escrita, mitos esses que devem ser problematizados para que seja possível ensinar todos a escrever.

Antes de apresentar a concepção de escrita como trabalho, importa esclarecer que este é um estudo que busca investigar o ensino da escrita com base no exercício da leitura de textos de escritores mais experientes, como se verá adiante, ou seja, trata-se de um estudo sobre ensino de escrita que parte de práticas de leitura e análise de textos.

O conceito de escrita como trabalho a que nos referimos é baseado em Marx, que, ao tratar da fundamentalidade do trabalho humano, define:

Pressupomos o trabalho numa forma que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. [...] Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 2013: 31-32, grifos nossos).

1 Essa expressão é utilizada por Gadotti (1999).

As ações realizadas pelo homem em seus processos de trabalho exigem, portanto, uma dimensão subjetiva e outra dimensão material, objetiva. Pensando no trabalho de escrever com eficiência, há que existir um sujeito que coloque toda sua corporalidade no trabalho de escrever (sua dimensão material), e, além disso, é necessário que tenha o que dizer, que escolha os melhores recursos e arranjos de linguagem para fazê-lo, mostrando-se capaz de selecionar, alternar, descartar modos de dizer, a fim de alcançar seu objetivo comunicativo (sua dimensão subjetiva). Sabendo, portanto, de tudo o que está implicado no processo da escrita, o sujeito lança mão dos instrumentos (objetivos e subjetivos) mais adequados para a produção de sua escrita, para a construção da arquitetura de seus textos. E, nessa construção, o sujeito aciona seu arcabouço de saberes sobre o funcionamento da língua na sociedade em que vive, mais especificamente sobre o funcionamento da escrita, buscando adequar-se à situação comunicativa que se lhe impõe, selecionando os melhores formatos e as melhores maneiras de dizer. Isso tudo tendo um objetivo comunicativo em mente, que corresponderia à vontade orientada a um fim, tal como Marx define em relação ao trabalho humano.

Escrever com proficiência, portanto, não tem a ver com dom, mas com a apropriação de meios e de fins de utilização da escrita, meios e fins esses, assim como a própria escrita, construídos historicamente, porque a aprendizagem da escrita está situada no universo dos elementos artificiais, criados e recriados ao longo da história, em resposta a demandas vividas por homens e mulheres na realidade da vida social. Quando o sujeito apreende esses elementos, transforma-se, passando a se fazer entender pela escrita, ao mesmo tempo em que transforma seu meio em relação às formas de interação possíveis por meio da linguagem. Via de mão dupla, portanto, possibilitada quando o homem conjuga sua corporalidade (mãos, braços, pernas), ou seja, seu espectro natural, com sua vontade orientada a um fim (que é sempre fruto da vida social), modificando a si e ao mundo (a linguagem). Essa via de mão dupla caracteriza o trabalho humano, tanto aquele de elaboração de objetos materiais quanto o de construção de sentidos pelo discurso.

Nesse sentido, obviamente tomando o cuidado de não reduzir a língua a objeto, podemos tecer uma analogia entre os processos de trabalho pelo qual o homem produz objetos e os processos de trabalho pelo qual produz sentidos. Mas a língua não é produto, nunca está acabada, pronta para ser usada, tal como uma caneta ou qualquer outro objeto material. Portanto, a analogia que serve à reflexão apresentada aqui é aquela que busca aproximar os processos pelos quais os homens produzem coisas e os processos pelos quais produzem sentidos.

Assim, há que se afirmar: escrever é trabalhoso, porque não basta que se aprenda a correspondência som-grafia entre fonemas e letras para que se produzam sentidos. É preciso que o sujeito que escreve se aproprie dos processos necessários ao trabalho de escrever. E essa afirmação é importante para que a ideia de escrita como produto seja colocada à prova. Todo texto do qual se

possa dizer que está “bem escrito” é resultado de um processo, às vezes lento, outras vezes nem tanto, mas sempre fruto de empenho, de trabalho, de ação. Se não enfatizarmos a dimensão processual (trabalhosa) da escrita, ficamos mais próximos da ideia de dom, porque apagamos os rastros deixados na elaboração de qualquer texto.

Interessante notar, para essa tentativa de aproximar o conceito de trabalho do conceito de escrita, a utilização de termos ligados ao campo semântico do mundo do trabalho por autores dos estudos sobre linguagem. Não raro encontramos em obras do campo da linguagem expressões como “produzir sentido”, “construir o texto”, “operar a linguagem”, “trabalho dos sujeitos falantes”, “instrumentos de linguagem” etc.

Essa aproximação semântica sinaliza para a estreiteza entre o trabalho humano, de forma geral, e o trabalho de tomar a linguagem. O trabalhador da linguagem coloca em jogo seus saberes sobre as operações necessárias, os instrumentos mais eficazes, o tempo necessário, o objetivo pretendido etc., para dar conta de finalizar a sua empreita. Requer empenho, ação, movimento.

Dessa forma, ensinar a escrever deve passar por ensinar que é preciso se colocar em ação, mover-se enquanto se trabalha para ser entendido e para entender. Assim, ensinar como sujeitos mais experientes com a escrita fazem para produzir sentidos por meio do que escrevem deve fazer parte das aulas de produção escrita.

Para isso, uma das possibilidades é o trabalho de análise de textos de autores mais experientes, que podem ser textos literários, mas não somente. Uma possibilidade de trabalho embasado nessa perspectiva de leitura de textos de autores mais experientes pode utilizar subsídios da crítica genética (ou crítica textual), na medida em que a crítica propõe o trabalho com os rastros deixados pelo escritor durante o processo de escrita, ou seja, a crítica nos ajuda a entender a escrita como processo, como trabalho, e não como produto final. Passemos a tratar, então, sobre as possibilidades de a leitura de textos literários contribuir para o processo de ensinar a escrever.

O manuscrito como pilar do ensino da escrita

Quando um sujeito iniciante no mundo da escrita tem contato com manuscritos, com rascunhos, tem contato com a ideia de que os textos que lemos pelo mundo são parte de um processo que o antecede e que está presente nas práticas de escrita daqueles que já escrevem com proficiência. A partir da análise de um manuscrito, é possível refletir, por exemplo, sobre a ideia de revisão de textos como uma prática realizada pelo próprio sujeito que escreve, a fim de atingir seu objetivo comunicativo. Essa capacidade de revisar os próprios textos é crucial para os escritores proficientes. Quando o escritor iniciante aprende que escrever requer, por exemplo, modificar uma

palavra, ou um trecho, não porque haja erro gramatical, mas porque existem maneiras mais eficientes de dizer, começa a entender a escrita como trabalho voltado sempre ao alcance de um objetivo comunicativo.

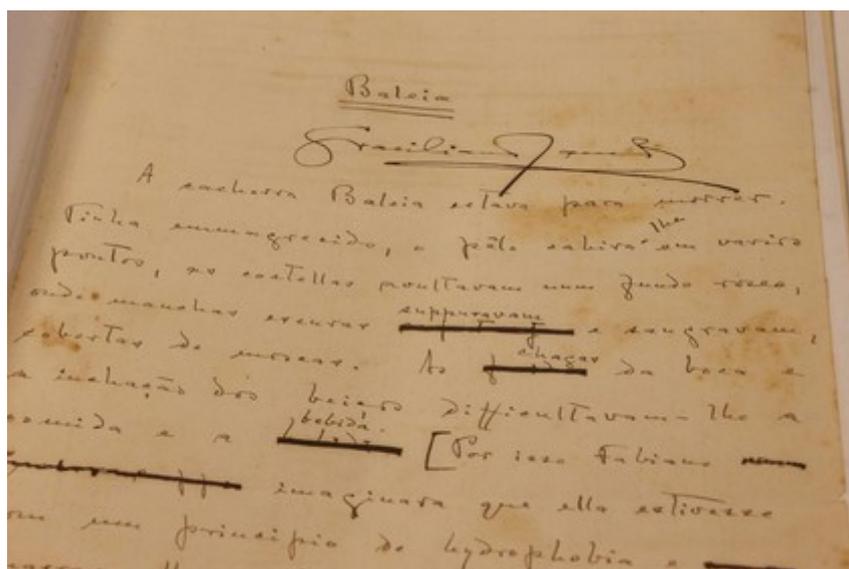
O trabalho com textos de escritores experientes também permite reforçar com os alunos a tese de que escrever com eficiência não é dom, porque é, antes de tudo, ação trabalhosa. Nesse sentido, estudos advindos da crítica textual podem subsidiar propostas didáticas que se proponham a mostrar aos alunos que escrever requer planejamento, elaboração de rascunhos, revisões sucessivas, etc.

Sobre isso, escreve Grésillon (2007: 35):

Por acaso nunca se pensou em mostrar aos alunos de escola primária com grandes dificuldades para dominar os movimentos físicos forçados da escrita manuscrita e que, um pouco mais tarde, devem aprender a redigir, por acaso nunca pensamos em mostrar-lhes a energia gasta pelos escritores sobre suas folhas de rascunho?

A ideia de mostrar aos alunos que a escrita é trabalhosa até para quem já domina muitos dos recursos dessa modalidade de uso da língua também ajuda no processo de dessacralização do texto, movimento necessário para o fortalecimento da ideia de que escrita é possível de ser tomada por todos.

Um manuscrito como o apresentado a seguir pode ser utilizado como objeto de análise em aulas de escrita, de modo que os alunos analisem o manuscrito e o texto final, conversando sobre as escolhas do autor e, inclusive, questionando se as escolhas poderiam ser outras, tendo o objetivo comunicativo do texto em mente, por exemplo.



[Ilustração 1: Manuscritos de Graciliano Ramos. Foto: Marcos Santos. Fonte: USP Imagens]

O espaço deste artigo não nos permite esboçar uma didática do trabalho com o manuscrito, mas apresentaremos, a seguir, um recorte breve de registro de uma atividade realizada com alunos de Ensino Fundamental I, iniciantes na escrita: puderam acessar um texto de memórias, escrito por uma professora da escola e, a partir da ideia de manuscrito como texto provisório, realizaram uma leitura do texto a fim de sugerir encaminhamentos à autora. Essa atividade fez parte de um cronograma maior de atividades voltadas ao ensino da escrita e que se desenvolveu durante todo o ano letivo. Nesse percurso de atividades, os alunos puderam ler e analisar textos de muitos escritores experientes, dentre eles, os próprios professores da escola, mas também autores de literatura infantil brasileira, como Ricardo Azevedo, por exemplo.

O texto da professora, que foi impresso e entregue aos alunos, era o seguinte:

Memórias de minha infância

Meu nome é Marli Maximo dos Santos, nasci na cidade de São Paulo, no dia 07 de maio de 1962. No ano do meu nascimento, houve um surto de uma doença chamada poliomielite na cidade em que nasci e, infelizmente, fui uma vítima dessa doença.

Comecei a andar com sete anos de idade e, naquela época, não tinha o que hoje chamamos de “inclusão de crianças nas escolas”. Por isso, fui muito discriminada, tanto na infância quanto na adolescência. Sofri muito, mas venci todos os obstáculos.

Hoje sou muito feliz, sou uma mulher realizada, inclusive profissionalmente. Tenho um filho maravilhoso, o nome dele é Victor.

Ah! Os dias mais felizes da minha vida foram: quando eu comecei a andar (25 de dezembro de 1969) e o dia do nascimento do meu filho (04 de maio de 2000). E esse foi o meu relato!

Profa. Marli / 06/ 04/ 2011

Depois de ler o texto, em duplas, os alunos escreveram bilhetes por meio dos quais sugeriram aos professores, autores dos textos revisados, aspectos que poderiam ser suprimidos, adicionados, melhor esclarecidos, alternados. Então, de posse de cópias individuais do texto produzido pela professora, os alunos foram orientados a ler, refletir sobre o texto e, se julgassem pertinente, poderiam escrever um bilhete com sugestões. Três desses bilhetes seguem apresentados a seguir.

NOME DA DUPLA: 116
 DATA: 24/05/2011

Sugestões

- 1- A professora poderia ter colocado quantos anos o filho dela.
- 2- Ela poderia ter colocado também, com quantos anos ela teve o filho dela.
- 3- A profª M poderia ter colocado com quantos anos ela se casou.
- 4- Ela poderia ter colocado no final do relato dela, se dez de pequena ela queria ser professora.
- 5- É porque que ela colocou o nome do filho dela de V, mas que ela acha esse nome bonito?

[Ilustração 2: Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola. Foto: acervo da autora]

Transcrição da ilustração 2:

NOME DA DUPLA: // 6
 DATA: 24/05/2011

Sugestões

1. A professora poderia ter colocado quantos anos o filho dela.
2. Ela poderia ter colocado também, com quantos anos ela teve o filho dela.
3. A profª. M. poderia ter colocado com quantos anos ela se casou.
4. Ela poderia ter colocado no final do relato dela, se dez de pequena ela queria ser professora.
5. E porque que ela colocou o nome do filho dela de V, será que ela acha esse nome bonito?

NOME DA DUPLA: D. [redacted] E P. [redacted]

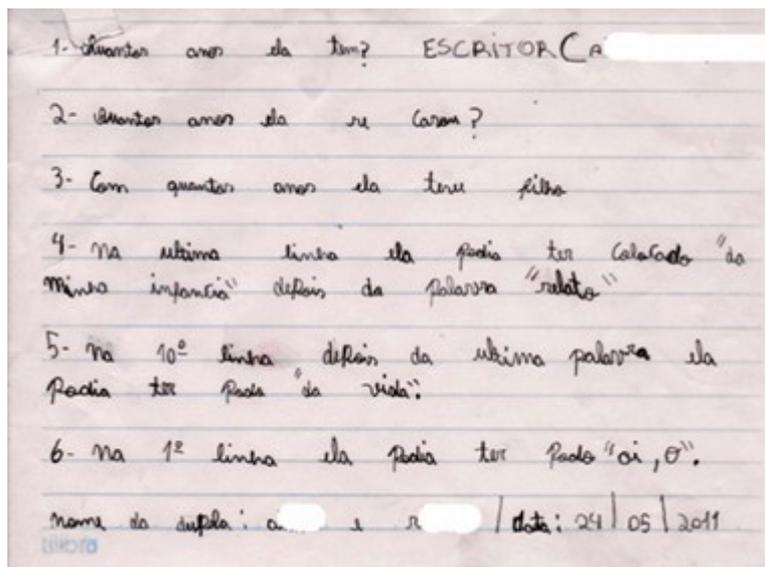
- 1- A PROFª M. [redacted] PODIA TER COLocado EMPELISMENTE EU FUI ELA COLOCOU, INFELISMENTE, FUI.
- 2- EM VEZ DA PROFª M. [redacted] ESCREVER: UM FILHO MARAVILHOSO, ELA PODIA TER ESCRITO: UM FILHO MUITO MARAVILHOSO.
- 3- A PROFª M. [redacted] ESCREVER: POR ISSO, ELA PODIA TER ESCRITO: E POR ISSO.
- 4- A PROFª M. [redacted] COLOCOU: HOJE SOU FELIZ ELA PODIA TER COLocado: E HOJE SOU MUITO FELIZ.

[Ilustração 3: Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola. Foto: acervo da autora]

Transcrição da ilustração 3:

NOME DA DUPLA: D. e P.

1. A prof^a. M. podia ter colocado emfelicemente eu fui ela colocui infelicemente, fui.
2. Em vez da prof^a M. escrever: um filho maravilhoso ela podia ter escrito: um filho muito maravilhoso.
3. A prof^a M. escreveu: por isso, ela podia ter escrito: e por isso.
4. A prof^a M. colocou: hoje sou feliz ela podia ter colocado: e hoje sou muito feliz.



[Ilustração 4: Bilhete gerado a partir de revisão de texto de professora da escola. Foto: acervo da autora.]

Transcrição da Ilustração 4:

1. Quantos anos ela tem? ESCRITOR Ca ____
 2. Quantos anos ela se casou?
 3. Com quantos anos ela teve filho
 4. Na ultima linha ela podia ter colocado "da minha infância" depois da palavra "relato"
 5. Na 10ª linha depois da ultima palavra ela podia ter podo "da vida".
 6. Na 1ª linha ela podia ter podo "oi, o".
- Nome da dupla: A. e R. / data: 24/05/2011

Como é possível observar, os alunos se mostraram capazes de sugerir à professora tópicos de aprimoramento da escrita. Ao indicarem que a professora-autora poderia ter mencionado mais detalhes em relação à idade em que foi mãe, ou sobre os motivos que a levaram à escolha do nome do filho, os alunos estão se colocando na posição de leitores e sugerindo alterações que estão para além da correção ortográfica, o que contraria estudos que afirmam que crianças não são capazes de ultrapassar alterações ortográficas quando revisam textos (cf. Góes, 1993).

Vale mencionar, ainda, que escolhas lexicais tais como "ela podia" / "poderia", bem como apontamentos realizados em forma de pergunta ("1. E porque que ela colocou o nome do filho dela

de V., *será que ela acha esse nome bonito?*”), encontrados nos três bilhetes, evidenciam o caráter de diálogo estabelecido com a escritora, ou seja, os alunos entenderam que “por trás” da escrita, há um sujeito, e a leitura que realizaram dos textos estabeleceu um diálogo com essa proposta de sentidos.

Outro aspecto interessante, presente no texto da figura 7, é a utilização de um termo criado pelos alunos para sugerir alterações ao texto. Quando escrevem “5. Na 10ª linha depois da última palavra ela podia ter **podio** ‘da vida’” e “6. Na 1ª linha ela podia ter **podio** ‘oi, o’”, a dupla cria um termo em substituição ao termo “posto”, que seria a indicação mais adequada nesse caso. A criação e o emprego desse termo podem servir de indício sobre como esses sujeitos se relacionavam, naquela ocasião, com a escrita. O emprego do termo evidencia uma postura ativa dos sujeitos que, buscando escrever de maneira formal, criam um termo para melhor dizer o que têm para dizer, e o fazem porque consideram o leitor de seus apontamentos. Ou seja, ao se relacionarem com a linguagem, eles experimentam formas e se arriscam para levar a cabo sua intenção de dizer, pois como se tratava de um bilhete que seria entregue a uma professora, havia a intenção de escrever o mais próximo possível da gramática normativa. Outra evidência a ser destacada é o uso de aspas (também na figura 7) para destacar as palavras retiradas do texto da professora, pois se trata de mais uma evidência de consideração do outro que escreve e que é “dono” daquelas palavras.

Ao refletir sobre os recursos utilizados pelo escritor, ou sobre os que ele poderia ter utilizado para dizer melhor o que disse, os alunos vão se apropriando de diversos recursos que permitem aumentar seu repertório de saberes sobre o funcionamento da escrita, afinal, como afirma Geraldini (2013:181):

Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade, Rubem Braga, para citar apenas alguns dos autores hoje presentes em livros didáticos, não escreveram os textos que escreveram imaginando-os modelos a serem seguidos. Existentes, estando no mundo, eles nos fornecem, é claro, o resultado de um trabalho de construção sobre o qual nos debruçamos, com os quais convivemos e dos quais nos apropriamos. Mas não é por serem “modelares” que se tornam modelos inspiradores: inspiram porque convivendo com eles vamos aprendendo, não e com o trabalho dos outros, formas de trabalhar também.

A realização desse tipo de atividade de leitura/revisão de textos de escritores mais experientes permite que os alunos tenham caminhos para dessacralizar o texto, ou seja, permite que o texto seja concebido como fruto do trabalho de pessoas, trabalho esse que pode ser relativizado, questionado, aprimorado, tomado como modelo. Vai-se construindo com os alunos um caminho por meio do qual os textos de livros, revistas, jornais etc. deixam de ser tratados como fonte de verdade absoluta unicamente porque estão impressos/publicados.

Assim, os textos passam a ser entendidos como registros pessoais, passíveis de questionamentos, de comparações e relativizações. Essa capacidade de dessacralização do texto é uma característica marcante do leitor e do escritor proficientes.

Dessa maneira, solicitar que os alunos revisem textos de adultos e de outros escritores mais experientes pode ser útil no processo de ensino da escrita, na medida em que

[...] fazer revisão de texto supõe não apenas o exercício mecânico de apontar falhas gramaticais, mas o de tornar claro em que sentido essas falhas podem interferir na coerência e na coesão, comprometendo a clareza do texto. Por isso, é preciso que o revisor, além de conhecimentos teóricos dos recursos de textualidade, adquiridos por meio de leituras várias, tenha grande empenho na delicada tarefa de penetrar no mundo do autor e auxiliá-lo a expressar esse mundo por escrito (Gonçalves; Carvalho, 2010: 247).

Além disso, como já mencionado, o contato com textos de autores experientes, se levado a cabo juntamente com uma proposta de leitura crítica, pode servir de instrumento de aprendizagem sobre os meios pelos quais os textos considerados bons são construídos. Sobre essa questão, Brandão afirma:

Pensando ainda nas condições necessárias para o bom andamento de um trabalho de revisão textual na sala de aula, outros dois pontos podem ser salientados. Um deles é possibilitar aos alunos o acesso à leitura de uma grande quantidade de textos bem escritos, permitindo-se, dessa forma, uma maior intimidade com a língua que se usa para escrever. Sem dúvida, uma maior familiaridade dos alunos com os gêneros textuais que serão solicitados a produzir permitirá mais facilidade para a identificação de falhas ou lacunas e a proposição de saídas para os problemas encontrados nos seus textos ou em textos de seus colegas (Brandão, 2007: 132).

Permitir que os alunos tenham acesso a uma grande quantidade de textos de escritores experientes orienta para uma maior “intimidade com a língua que se usa para escrever”. No entanto, vale lembrar, que esse contato deve ser direcionado e conduzido pelo professor, responsável pelos encaminhamentos do processo de ensino. Do contrário, se nenhum encaminhamento for proposto, teríamos algo próximo da ideia de uma aprendizagem por osmose, em que, apenas por ter contato com textos diversos, ou seja, por passar pelos livros, os alunos já se tornariam capazes de ler/escrever autonomamente. Tomando as palavras de Geraldini (2013: 182):

A aposta que se faz aqui é que a ação pedagógica, ao chamar a atenção do leitor para os aspectos configuracionais, será uma ação mediadora entre leitor e texto. Mediação que não deve impor as estratégias do texto que se lê como o único caminho a ser seguido pelo que aprende; mas mediação que, alertando para tais aspectos, vai permitindo ao que aprende a sua própria transformação pessoal pelo fato de dispor, cada vez que lê, de outras possibilidades de escolha de estratégias de dizer o que tem a dizer.

Assim, no início desse percurso, é o professor quem deve chamar a atenção para esses aspectos “configuracionais” para propor questões sobre os textos, sobre os recursos utilizados pelos escritores para a construção de sua escrita. Enfatiza claramente ao aluno que se espera dele uma postura ativa, mas o professor não pode anular o seu próprio papel em nome desse ativismo esperado dos alunos.

A atividade de leitura/revisão de textos de escritores mais experientes permitiu introduzir aos alunos algumas questões centrais no processo de escrever, questões essas que foram retomadas durante todas as atividades de escrita propostas naquele ano, a saber:

- a) Os textos são sempre escritos por pessoas, inclusive os textos publicados nos livros didáticos e paradidáticos;
- b) Podemos ler sempre buscando desvendar como o escritor construiu aquele texto (para aprendermos com o texto novas maneiras de dizer)
- c) Podemos, inclusive, questionar se haveria maneiras mais adequadas de dizer o que o escritor apresenta no texto;
- d) Todo texto é escrito para ser lido, e isso caracteriza como e o que deve ser escrito.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, A. C. P., [2007]. *A revisão textual na sala de aula: reflexões e possibilidades de ensino*. In: LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. (Orgs.) *Produção de textos na escola: reflexões e práticas no Ensino Fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 119-134.

GADOTTI, M., [1999]. *Comunicação docente*. São Paulo: Ática.

GERALDI, J. W., [2013]. *Portos de passagem*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes.

GONÇALVES, C. R.; CARVALHO, M. T. N., [2010]. *Prática textual: ensino, produção e revisão*. Scripta, Belo Horizonte, v.14, n. 26, p. 235-249.

GRÉSILLON, A., [2007]. *Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

MARX, K., [2013]. *Processo de trabalho e processo de valorização*. In: ANTUNES, R. *A dialética do trabalho*. Escritos de Marx e Engels. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular.