

QUANDO INTERVIR NO ENSINO DE REDACÇÃO: EXEMPLOS EM L2

ANA FRANKENBERG-GARCIA

ISLA
Lisboa

Nesta comunicação pretendo falar sobre o ensino de redacção a partir de exemplos do ensino de redacção em língua segunda, pois é daí que advém a minha experiência prática neste campo. Isso não significa, porém, que o que direi aqui não se possa em teoria aplicar também ao ensino de redacção na língua materna.

Dito isto, começarei falando sobre ensinar a escrever de uma maneira bastante genérica. Não existem muitas pessoas com mais de vinte anos que, para além de terem sido alfabetizadas, tenham sido formalmente ensinadas a escrever. Se nos perguntarmos a nós próprios como foi que aprendemos a escrever, diremos: «Ora, aprendi a escrever escrevendo». E os mais introspectivos acrescentarão «e lendo também». Isso porque até pouco tempo atrás não existia uma pedagogia da escrita. Explicava-se que um texto tinha de ter uma introdução, um desenvolvimento e uma conclusão, e às vezes éramos incentivados a imitar o estilo de certos autores. Mais nada. Nas aulas, escrevíamos uma composição e ficávamos aguardando receber de volta uma nota, torcendo para que fosse positiva. Os erros que o professor passava horas a corrigir, esses, mal olhávamos.

Infelizmente, em muitos lugares ainda hoje é assim que se ensina (ou melhor, não se ensina) redacção. E talvez seja por isso que são pouquíssimos aqueles que conseguem chegar ao ensino superior escrevendo bem. Numa tentativa de contrariar esta tendência, ao longo da década de oitenta linguistas e especialistas em educação começaram a estudar como se processa a aprendizagem da escrita. Desenvolveram-se teorias, fizeram-se experiências empíricas, e hoje em dia já se fazem notar alguns efeitos práticos disso. Por exemplo, há professores que devolvem aos alunos composições que, ao invés de corrigidas, vêm anotadas com comentários que estimulam a auto-correcção¹. Neste tipo de pedagogia, um erro de ortografia, por exemplo, em vez de ser directamente corrigido, é simplesmente sublinhado, e o professor insere na margem do texto uma indicação de que ali há um erro ortográfico. A ideia é deixar que a curiosidade do aluno o faça pesquisar sozinho a forma correcta de se escrever, o que não acontece se o aluno recebe de volta uma composição com os erros todos já corrigidos. Sem dúvida, qualquer tentativa de estimular os alunos a reverem os seus próprios erros é um grande passo à frente, e há estudos que indicam

¹ ELLIOTT, John — *Learning by correction: feedback on students' written work*, comunicação apresentada no «3.º Encontro Nacional sobre o Ensino de Línguas Vivas na Universidade Portuguesa». Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Coimbra, 1993.

que este tipo de estímulo ajuda os alunos a melhorarem sozinhos os textos sobre os quais incidem os erros apontados pelo professor².

Apesar disto, como lembra Ilona Leki no seu interessante artigo «Coaching from the margins: issues in written response»³, não há nenhum trabalho de investigação que prove que as diferentes maneiras de o professor corrigir, comentar ou anotar os textos já acabados dos alunos têm uma influência duradoura sobre os seus hábitos de escrita. Antes o contrário, como aponta Leki⁴:

«...researchers were forced to the conclusion that none of [the] different ways of responding to student writing produced significant improvements in students' subsequent writing».

Reconhecendo isso, somos levados a concluir que uma pedagogia da escrita não se deve apoiar tanto nas composições entregues ao professor. Criticar os textos dos alunos para estimular a auto-correcção pode ser melhor do que lhes devolver simplesmente um texto corrigido e uma nota, mas não me parece ser esta a maneira mais construtiva, eficiente ou abrangente de se ajudar os alunos a enfrentar dificuldades de escrita. Isso porque neste tipo de pedagogia, a intervenção do professor é muito tardia: ocorre só depois do texto estar acabado.

Criticar uma redacção já terminada não é muito construtivo, porque, ao invés de servir para ensinar a escrever, serve sobretudo para o aluno «não voltar a errar». Além disso, pode ser perda de tempo tentar estimular a auto-correcção de um texto já concluído, pois qualquer professor de composição sabe muito bem que, depois de ver a nota, é raro um aluno querer continuar a trabalhar em cima de um texto.

Também este tipo de pedagogia só seria eficiente se os problemas de escrita do passado reaparecessem com frequência nos textos futuros. Mas escrever é um acto criativo, e por isso é raro uma pessoa enfrentar dificuldades idênticas ao escrever textos diferentes. Portanto, aquelas partes do texto que o aluno supostamente «não voltará a errar» só reaparecerão muito espaçadamente nos seus textos futuros, enquanto que as principais dificuldades dos alunos sempre terão mais a ver com as novas maneiras de se expressar por escrito que surgem a cada novo texto.

Um outro fator a se ter em conta é que, como nos revela a psicologia, é muito mais fácil superar um problema no momento em que ele se põe do que *a posteriori*, quando a dúvida já não é tão premente. Assim sendo, uma pedagogia da escrita baseada nos textos que os alunos já entregaram ao professor — e portanto voltada para os problemas de escrita de textos passados — não pode ser tão eficiente quanto uma pedagogia que procura ajudar os alunos a resolverem as dúvidas que vão surgindo enquanto eles escrevem. De acordo com o professor Frank Smith, no seu livro «Writing and the writer»⁵, a aprendizagem ocorre quando se demonstra como resolver um problema no momento em que o aluno se encontra empenhado em o tentar resolver. Ora, quando um aluno pede ajuda durante o acto da escrita, ele está empenhado em encontrar uma resposta para um problema específico. Se o professor estiver presente neste momento, poderá então fornecer ao aluno uma demonstração de como solucionar o problema em questão. E de

² Ver ZIV, N. — *The effects of teacher comments on the writing of four college freshmen*, in R. BEACH e L. S. BRIDWELL (eds.), «New directions in composition research», New York, Guilford Press, 1984, pp. 362-380; ver também MAKINO, T-Y — *Learner self-correction in EFL compositions*, «English Language Teaching Journal», 47, 1993, pp. 337-341.

³ LEKI, Ilona — *Coaching from the margins: issues in written response*, in Barbara KROILL (ed.), «Second Language Writing: research insights for the classroom», Cambridge, Cambridge University Press, 1990, pp. 57-68.

⁴ *Idem*, p. 61.

⁵ SMITH, Frank — *Writing and the writer*, Londres, Heinemann, 1982.

facto, faz muito mais sentido explicar a um aluno qual preposição ele deve usar no momento em que ele necessita da mesma, do que o alertar mais tarde para o seu uso indevido.

Uma pedagogia da escrita baseada em comentários sobre composições já terminadas também não é abrangente porque existem problemas de escrita que o professor não consegue identificar apenas com base no texto que lhe é entregue. As composições só nos mostram o que está bem e o que está mal escrito, mas não dizem muito acerca das dificuldades linguísticas enfrentadas pelos alunos durante o processo da escrita. Ao ler uma composição, um professor tende a supor que o aluno não teve dificuldade nenhuma ao compor aquelas partes do texto que estão bem escritas, e que os seus únicos problemas têm a ver com as partes mal escritas da redacção. Ora isso nem sempre é assim. Um aluno pode ter tido grande dificuldade em transmitir uma ideia numa frase, e não ter bem a certeza se conseguiu expressar-se bem. Ou pode ter simplesmente parafraseado uma parte complicada do texto de modo a evitar o uso de palavras e construções que lhe causavam dúvidas. Trata-se de um caso típico daquilo que os estudiosos das estratégias de comunicação chamam de «avoidance strategy»⁶. Se ao invés de ter acesso apenas ao texto final o professor tivesse presenciado a concepção do texto, teria podido inteirar-se das dificuldades do aluno e dissipar as suas dúvidas. Ou seja, ao contrário do que é comumente suposto, uma composição nem sempre retrata as dificuldades enfrentadas durante o acto da escrita, reflecte apenas a consequência dessas dificuldades.

Por estas razões, não é suficiente focalizar o ensino de redacção nos erros e nas incoerências do produto final da escrita. Se quisermos ensinar a escrever de uma maneira mais construtiva, mais eficiente e mais abrangente, precisamos actuar num momento anterior ao da finalização das composições, ou seja, o professor precisa intervir antes de os textos dos alunos estarem acabados.

WORKSHOPS DE ESCRITA

Há uma maneira bastante simples de se tentar ajudar os alunos a superarem as dificuldades que surgem antes da finalização de um texto. Ao invés de pedir que as composições sejam redigidas em casa, ou de fazer delas um teste sem consulta, faz mais sentido transformar a criação de um texto num exercício a ser feito em sala de aula. A ideia é conduzir uma espécie de «workshop» da escrita, onde os alunos são encorajados a pedir a ajuda do professor sempre que surgirem dúvidas de vocabulário, ortografia, gramática, pontuação, retórica ou o que quer que seja. O papel do professor será o de um informante, ou seja, de alguém que circula entre os alunos respondendo às suas questões ou incentivando o uso de dicionários e gramáticas para as resolver. O professor também poderá aproveitar o momento para fazer um inventário das dúvidas mais comuns dos alunos e, com base nelas, preparar uma aula especialmente orientada para os ajudar a resolver essas dificuldades. Além de um workshop ser uma maneira simples e prática de se ter acesso a dificuldades de escrita que não apareceriam nas composições acabadas, esta metodologia ajuda os alunos a resolver problemas de escrita no momento em que eles estão empenhados em escrever. Ou seja, está voltada para as dificuldades do presente e não para os erros do passado.

A primeira vez que fiz um workshop de escrita com os meus alunos — que são alunos de língua inglesa do primeiro ano do curso de tradução do ISLA — eles ficaram admirados por não terem de fazer as composições em casa, ou de as terem de fazer na sala de aula, sem consulta.

⁶ Ver CORDER, Samuel Pitt — *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford: Oxford University Press, 1981; ver também TARONE, Ellen — *Some thoughts on the notion of communicative strategy*, «TESOL Quarterly», 15, 1981, pp. 285-295.

Quando lhes disse que era para usarem os dicionários que quisessem — inclusive os tão amados quanto proibidos dicionários bilíngues — ficaram bastante agradecidos. E quando os instiguei a pedir a minha ajuda sempre que tivessem dúvidas, tenho a certeza de que muitos deles ficaram francamente desconfiados.

Ao princípio tímidos e pouco acostumados com esta pedagogia, aos poucos os alunos foram ficando mais familiarizados com o tipo de aula pretendido. Observações feitas durante dois workshops de 45 minutos cada revelaram que as principais questões dos alunos eram de ortografia (29,7%), de vocabulário (28,3%) e de confirmação de vocabulário (18,9%). Os alunos também reconheceram algumas dificuldades com relação ao uso de preposições inglesas (8,1%), tiveram dúvidas de restrições de selecção (6,7%), e fizeram ainda algumas perguntas sobre o conteúdo de parte dos seus textos (2,7%), sobre a estrutura da frase (1,4%), sobre o uso de artigos (1,4%) e sobre os comparativos (1,4%).

WORKSHOPS DE REVISÃO

Embora as questões dos alunos sejam todas elas legítimas, destes resultados ficou-me sobretudo a impressão de que os alunos não faziam idéia dos seus próprios problemas de escrita, achando que para escrever em Inglês precisavam apenas de um bom dicionário bilíngue e de um corrector ortográfico. E de facto, não me parece despropositado supor que os alunos só estão conscientes de parte das dificuldades de que têm de superar, o que implica que não podem solicitar a ajuda do professor para resolver problemas que eles próprios ignoram.

Como consequência disto, para além de tentar ajudar os alunos a superar dificuldades conscientes, temos de os orientar no sentido de tomar consciência dos problemas de escrita que eles próprios desconhecem. Os workshops de escrita por si só parecem adiantar, pois reparei que quanto mais os alunos se habituam a fazer perguntas, mais perguntas eles têm para fazer. Pode-se, porém, acelerar este processo de consciencialização através de um workshop de revisão, que é uma outra maneira de o professor intervir no processo de escrita dos alunos antes de os seus textos estarem terminados.

Um workshop de revisão pode funcionar da seguinte forma: primeiro, os alunos entregam os textos que produziram num workshop de escrita ao professor. Deve ficar claro que esses textos não são considerados composições acabadas, pois os mesmos não serão vistos pelo professor para que os alunos «não voltem a errar», e sim para lhes dar uma oportunidade de melhorar as suas composições antes da avaliação final. Para tanto, o professor lê as composições e prepara-as para serem revisadas, simplesmente sublinhando ou fazendo um círculo em volta de tudo o que pode ser nelas melhorado. Na aula seguinte, devolve-se os textos aos alunos e pede-se para eles tentarem melhorar aquilo que foi marcado, incentivando-se o uso de dicionários e encorajando os alunos a pedirem ajuda sempre que tiverem dúvidas. Proceder-se exactamente como num workshop de escrita, só que em vez de se tentar ajudar os alunos a superarem dificuldades conscientes, tenta-se ajudá-los a enxergar e resolver problemas do texto que eles sozinhos não conseguiram ver. Se o grupo de alunos for relativamente homogéneo e se o tema das suas composições tiver sido o mesmo, é natural que alguns problemas de escrita sejam comuns a mais de um aluno. Neste caso, o professor pode fazer uma exposição dos problemas mais frequentes e mostrar como os resolver antes da revisão começar. Depois de os alunos terminarem a revisão dos seus textos, aí sim, podemos dar as composições por finalizadas e proceder à avaliação das mesmas.

Esta técnica pode parecer semelhante à pedagogia do estímulo à auto-correcção, de que falei no início desta comunicação. A grande diferença entre as duas, no entanto, é que enquanto

a auto-correcção está voltada para textos já acabados e serve para os alunos aprenderem com os seus erros, num workshop de revisão não só se trabalha com textos ainda não terminados, como também se procura habituar os alunos à revisão. Ao mesmo tempo, um workshop de revisão serve para os alunos adquirirem, com o auxílio do professor, parâmetros para revisar melhor.

Neste sentido, é fundamental que a correcção das composições permita aos alunos perceberem se as mudanças que fizeram durante a revisão foram boas ou más. Para tanto, é preciso pedir aos alunos para escreverem e revisarem as suas composições de maneira a que o professor consiga ler as versões que antecedem o texto final. Por exemplo, os alunos poderão escrever a primeira versão em linhas intercaladas para deixar espaço para aquilo que decidam posteriormente acrescentar ao texto, poderão riscar com um traço fino, ao invés de rabiscar ou cobrir com corrector, aquilo que desejam suprimir do texto, e poderão alterar a ordem das palavras, frases ou parágrafos com setas. Quando os alunos deixam de encobrir as suas revisões, o professor passa a ter acesso a algumas das decisões tomadas por eles durante o processo da escrita. Tudo aquilo que os alunos tiverem adicionado, eliminado, substituído ou reordenado no texto poderá então ser marcado assim⁷:

TIPO DE MUDANÇA	EFEITO
POSITIVA	melhora o texto
NEGATIVA	piora o texto
INEFICAZ	substitui o que estava mal escrito por algo igualmente mal escrito (não melhora nem piora o texto)
DESNECESSÁRIA	substitui o que estava bem escrito por algo igualmente bem escrito (não melhora nem piora o texto)
INDETERMINADA	altera o conteúdo, sendo impossível avaliar se o texto melhora ou piora

Na prática, uma composição anotada desta forma permite ao aluno saber não só se o resultado das suas revisões foi bom ou mau, como também se as decisões que o levaram a revisar foram boas ou más. Geralmente, as boas decisões trazem bons resultados. Nas revisões positivas, a decisão do autor é boa (pois ele viu que o texto podia ser melhorado) e o resultado dessa decisão também é bom (pois ele conseguiu melhorar o texto). Mas na escrita nem sempre uma decisão boa traz um bom resultado. Nas revisões ineficazes, a decisão de mudar o que estava mal escrito é boa, mas o resultado é mau porque o texto não melhora. Uma má decisão, por sua vez, normalmente leva a um mau resultado, como nas revisões negativas, em que a decisão do autor é má porque ele não é capaz de ver que o texto piora como resultado da sua decisão de mudar. No entanto, as más decisões nem sempre resultam num texto pior. A decisão de mexer naquilo que já está bem escrito é má, porque significa que o autor não é capaz de reconhecer que não precisava ter mexido no texto. Mas isso nem sempre sacrifica a qualidade do mesmo, porque o autor pode

⁷ Taxionomia adaptada a partir de FRANKENBERG-GARCIA, Ana — *Second language writing instruction: a study of the effects of a discourse-oriented programme upon the ability of skilled writers to improve their written production*. Unpublished doctoral dissertation, Edinburgh University, 1990, pp. 145-151.

simplesmente substituir o que estava bem escrito por uma outra forma igualmente eficaz. São as mudanças desnecessárias.

Estas informações sobre as decisões que motivam cada revisão são extremamente importantes para os alunos que queiram aprender a escrever autonomamente, isto é, sem a ajuda do professor. Dizer aos alunos se as decisões que os levam a acrescentar, cortar, substituir ou reordenar determinadas partes do texto são boas ou más é uma maneira de lhes fornecer parâmetros para que, no futuro, eles possam avaliar as suas próprias escolhas. Como afirma o linguista Robert De Beaugrande⁸:

«Learners who acquire workable standards to evaluate their own prose as a protocol for decision-making need not rely constantly on the teacher's feedback.»

Penso que informar os alunos sobre a qualidade das decisões que tomam enquanto escrevem contribui de uma maneira muito mais directa para a melhoria da escrita do que simplesmente indicar o que está mal no texto final.

É claro que para ajudar os alunos a enxergarem o que pode ser melhorado e para informar se as suas revisões estão no bom caminho, cada composição tem de ser vista duas vezes, uma antes e uma depois da revisão. Com turmas de alunos cada vez maiores, os professores podem não ter tempo para isso. Mas o trabalho não é dobrado, pois as duas leituras que se fazem são muito rápidas. A primeira leitura, aquela que se faz para se ter uma impressão geral do texto e para sublinhar tudo aquilo que nele pode ser melhorado, leva muito menos tempo do que corrigir erro por erro, como se faz normalmente, ou de assinalar cada erro com comentários que estimulam a auto-correcção, como também se tem feito. E a segunda leitura — que se faz depois de os alunos terem feito a revisão — também é rápida, pois se pedirmos para os alunos revisarem com tinta de cor diferente nos próprios textos assinalados, é muito fácil o professor identificar e avaliar as mudanças introduzidas pelos alunos de modo a reavaliar a qualidade final do texto.

Em resumo, uma possível pedagogia de escrita que procure ir mais além do que simplesmente apontar os erros dos alunos nos seus textos acabados incluiria responder às dúvidas específicas dos alunos no momento em que estão a criar os seus textos; ajudá-los a enxergar e eventualmente resolver certos problemas de escrita que sozinhos eles não são capazes de ver; e fornecer-lhes parâmetros para que eles possam avaliar por si próprios se as decisões que tomam enquanto escrevem são boas ou más.

Da minha experiência prática com os workshops de escrita e de revisão, noto que há uma reacção bastante positiva da parte dos alunos. O interesse nas composições, e na sua correcção, é muito maior, e há um evidente aumento da participação dos alunos — com perguntas, esclarecimentos e troca de opiniões entre eles próprios. Constatei, também, que, ao final do ano lectivo, a maior parte dos alunos não só se lembrava de problemas de escrita abordados nos workshops, como também conseguia enumerar uma série de exemplos concretos de coisas que tinham aprendido.

Resta ainda avaliar cientificamente o efeito desta pedagogia, uma investigação complexa que poderá levar alguns anos.

⁸ DE BEAUGRANDE, Robert — *Text, discourse and process*. London: Longman, 1980, p. 286.