Ano 10, n. 27, 2017
Seção Colunas
06/06/2017

O duplo problema da redação

Gustavo Bernardo

Gustavo Bernardo é Doutor em Literatura Comparada, Professor Associado de Teoria da Literatura no Instituto de Letras da UERJ e pesquisador do CNPq. Publicou doze ensaios, entre eles “A Educação pelo Argumento” e “O Livro da Metaficção”, e onze romances, entre eles “A filha do escritor” e “Nanook”. Publicou, pela editora Rocco, o livro “Conversas com um professor de literatura”, contendo 50 crônicas desta Revista Eletrônica do Vestibular da UERJ. Seu ensaio “A ficção de Deus”, publicado pela Annablume, acaba de receber o Prêmio da Biblioteca Nacional para o Melhor Ensaio Literário de 2015. Edita o site www.gustavobernardo.com, sobre as suas obras.

[1] COMO ENSINAR

O ensino de redação é uma pedra no sapato da escola.

Grande parte da escola ainda se pauta pela “educação bancária”, termo cunhado por Paulo Freire. A educação bancária funciona assim: na aula, o professor empresta o conteúdo para o aluno; na prova, o aluno devolve o conteúdo para o professor; na correção da prova, o professor cobra juros sobre a devolução do aluno (por exemplo, quando faz uma pergunta de nível mais difícil do que o das suas aulas).

O ensino de redação foge ao esquema “toma-lá-dá-cá-em-dobro”. Quando o aluno escreve uma redação na escola ou num concurso, precisa “devolver” o que nunca recebeu de ninguém: uma opinião, um argumento e um estilo próprios. Para fazê-lo, ele precisa articular tanto os saberes da escola, que lhe são apresentados separados e fragmentados, quanto os saberes fora da escola, que absorve dos meios de comunicação e da própria experiência cotidiana.

Há muitos manuais de redação usados nas escolas, mas eles fornecem antes regras, exercícios e modelos do que efetivamente ensinam a escrever. Isso se dá por uma razão muito simples. Para aprender a escrever, é preciso antes aprender a pensar. Para aprender a pensar, já dizia Descartes há séculos, é preciso aprender a duvidar: “duvido logo existo, ou o que é o mesmo, penso logo existo”. Que a maioria de nós conheça, na melhor das hipóteses, somente a segunda metade do aforisma de Descartes, é um sintoma flagrante da dificuldade que os contemporâneos temos de pensar. Ensinar a pensar mostra-se mais difícil ainda.

E fica ainda mais difícil se fragmentamos o conhecimento em diversas disciplinas, exigindo que os alunos calculem apenas na aula de matemática e escrevam apenas na aula de redação. Essa fragmentação não tem melhorado, ao contrário: ela tem se fragmentado ainda mais. Em termos ideais, os professores de todas as disciplinas são professores de redação. Na prática, deixa-se o problema apenas na mão do professor de Português. Ora, mesmo o professor de Português tem sido esquartejado em dois ou três instrutores perdidos.

Antigamente, o professor de Português ensinava língua, literatura e redação, o que lhe dava mais tempo com as turmas e ainda lhe permitia ter menos alunos, em consequência, corrigir menos trabalhos durante a semana. Imaginando que “otimizariam” o ensino, as escolas começaram a dividir as aulas de Português em aulas de Língua, Literatura e Redação, cada uma delas ministrada por um professor diferente. O efeito obtido é obviamente oposto ao desejado: o ensino fica “piorizado” (reparem como a retirada de uma letrinha muda uma palavra).

Com sorte, a disciplina Redação conta com no máximo um tempo de aula por semana. Com sorte, o professor “especializado” em redação corrige “apenas” cerca de cem redações por semana. O ensino de redação transforma-se, com frequência, num treinamento voltado para a redação do vestibular. Esse treinamento inevitavelmente mecaniza os parágrafos, os argumentos e os pensamentos. Esse treinamento transforma todas as redações em textos apenas medianos, na melhor das hipóteses. Como se pode estimular e ensinar a pensar dessa maneira?

Adestra-se o aluno a defender a sua opinião, mas ele não pode realmente defender a sua opinião, se não pode escrever em primeira pessoa nem dizer o que pensa. Adestra-se o aluno a falar sempre dos dois lados do problema, mas não se ensina a estabelecer uma relação dialética entre esses dois lados. Adestra-se o aluno a citar pensadores e escritores, mas não se leem nem se discutem, em sala de aula, tais pensadores e escritores. Adestra-se o aluno a fazer uma proposta de intervenção social para o problema abordado, como exige o ENEM, mas não se admite que professores e alunos façam qualquer intervenção real na sociedade.

Um aluno treinado ou adestrado reproduz um modelo de texto, mas não expressa um pensamento próprio. Por que adolescentes, que se expressam corretamente no dia a dia, cometem tantos erros de concordância nas suas redações? Ora, na verdade, os problemas de concordância não são erros, mas sim sintomas. Sintomas, por exemplo, de que eles não escrevem o que eles querem escrever, mas sim o que o adestrador ou o sistema os obriga a escrever. Como intimamente não concordam com o que escrevem, erram na concordância verbal. O erro de concordância seria antes de tudo um ato de protesto, ainda que involuntário e inconsciente: como um ato falho.

O que fazer?

Lutar contra a fragmentação do conhecimento nas escolas é o primeiro passo. É preciso que os professores de todas as disciplinas se responsabilizem também pelo ensino de redação. É preciso que os professores de matemática, por exemplo, peçam que a solução dos seus problemas seja acompanhada de justificativas por extenso, isto é, de justificativas em português, em língua de gente, e não apenas das fórmulas e dos cálculos.

Lutar contra a fragmentação do conhecimento nas aulas de Português é o segundo passo. É preciso que os professores de Português retomem o controle sobre a sua disciplina e a lecionem por inteiro. A prática da redação deve ser o eixo das aulas de Língua e Literatura, aquelas organizando a frase, estas gerando emoção e compreensão.

Os manuais de redação, por sua vez, tendem a ser tão deletérios quanto os livros didáticos. Aposentá-los é o terceiro passo. Não basta reproduzir modelos, é preciso aprender a organizar o pensamento – e isso se aprende apenas com aulas de filosofia, particularmente epistemologia e lógica.

Já seria um gigantesco avanço se as escolas implementassem todas essas mudanças, mas ainda não me referi ao movimento principal, o quarto e último passo. Trata-se do óbvio ululante que é sempre esquecido ou recalcado: o único método de educação que verdadeiramente presta é o do exemplo. Não basta mandar fazer: é preciso mostrar que se faz, que se faz bem, e que se faz com paixão.

O professor de Redação deve escrever bem, gostar muito de escrever e mostrar que o faz para o seu aluno – do contrário, ele ensina exatamente o contrário do que devia: ele ensina a escrever mal.

[2] COMO AVALIAR

Do lugar em que escrevemos, o lugar de quem dirige o Departamento de Seleção Acadêmica da UERJ, vemos que a pergunta “como avaliar redação” se subdivide em duas: como avaliar a redação de determinado aluno?; como avaliar as redações de um concurso de massa?

Para qualquer professor, avaliar seus alunos é sempre um problema. Não à toa Sigmund Freud reconhece três profissões como impossíveis: psicanalista, político e professor. As três profissões são impossíveis porque elas se baseiam no domínio de um inconsciente por outro inconsciente. Esse domínio é impossível, já que um inconsciente não domina sequer a si mesmo.

Das três profissões impossíveis, interessa-nos a do professor. Quando avalia um aluno, professor nenhum tem consciência plena de todas as suas próprias motivações e pulsões.

Conscientemente, ele quer fazer o seu trabalho e ser justo. Entretanto, as condições de trabalho naquela escola, a carga horária que cumpre e as relações com cada aluno afetam a mão que segura a caneta vermelha, deixando-a mais ou menos pesada.

Ao mesmo tempo, o professor também não tem como saber quais são as condições e as motivações do aluno quando ele realiza o trabalho que lhe pedem. O professor não sabe se o aluno está fazendo o melhor que pode. Idealmente, se o aluno faz o melhor que pode, a sua nota deve ser a maior possível. Em termos ideais, na verdade, o professor deveria comparar o aluno apenas com o próprio aluno – no caso em questão, comparar uma redação de um aluno com as outras redações dele mesmo, e não com as dos colegas, muito menos com a redação ideal que ele, professor, tem na cabeça. Nas condições brasileiras, porém, na melhor das hipóteses, o professor compara o aluno com os outros colegas da turma – na pior, ele o compara com o aluno abstrato que idealizou e que não costuma corresponder à realidade.

Logo, toda avaliação é injusta.

Por princípio, toda avaliação é injusta: reconhecer esse axioma é necessário, mesmo que precisemos continuar avaliando o trabalho dos alunos. Dessa maneira, minimizamos a injustiça intrínseca à avaliação, porque nos abrimos para perceber, pouco que seja, a perspectiva do outro, ou seja, do aluno, e assim podemos corrigir, pouco que seja, nossas próprias injustiças.

Mesmo provas consideradas “objetivas” sofrem o efeito da subjetividade do avaliador, que escolhe como formular as questões, como apresentá-las

aos alunos, qual o nível de dificuldade, o que aceitar e o que não aceitar. Nesse sentido, toda avaliação é subjetiva. No caso de uma questão discursiva, por óbvio, o índice de subjetividade se multiplica por dez.

Questões discursivas contam com um gabarito um pouco mais aberto do que o de questões de múltipla escolha, aumentando a importância das condições subjetivas de avaliação. Isso não significa, porém, que se devam cobrar apenas questões "objetivas". Lembrando que toda avaliação deve ser antes de tudo ocasião de aprendizagem, questões discursivas permitem um aprendizado bem mais refinado por parte do aluno, envolvendo não apenas a escolha da opção correta, mas também a elaboração da resposta e sua justificativa.

E quanto à avaliação de uma redação?

Nesse caso, o índice de subjetividade se multiplica por mais dez. A confecção e a avaliação de uma redação envolvem uma miríade de aspectos, entrelaçados de maneira única e irrepetível. Logo, a avaliação de uma redação não pode ser feita com base em um gabarito. Não há gabarito possível. Cada redação constitui uma totalidade que resiste a ser dividida em partes que facilitem seu enquadramento.

Entretanto, a subjetividade não é absoluta. A proposta da redação gera seus próprios critérios objetivos. Se eu peço uma dissertação em prosa, não posso aceitar um poema ou uma narrativa. Se cobro um texto argumentativo, os argumentos devem ser pertinentes e suficientes, quando indutivos, e válidos, quando dedutivos. Se exijo a norma-padrão da língua, não possa aceitar um registro informal, com gírias e abreviações. Se delimito o número de linhas, posso penalizar quem preencha menos ou mais do que o delimitado. Se a redação traz um tema ou uma proposta de discussão, o aluno não pode fugir do tema ou da proposta.

Em termos novamente ideais, a redação, como instrumento de avaliação, ajuda o professor a comparar o aluno com ele mesmo. Uma das maneiras de fazer isso reside em avaliar não uma única redação, mas sim duas ou três reescrituras da mesma redação pelo mesmo aluno, provocadas por duas ou três discussões sobre o tema. Dessa maneira, não apenas o aluno elabora melhor o seu pensamento, como o professor avalia melhor sua redação.

E quando o aluno se torna candidato de um concurso de massa como o vestibular, por exemplo? A banca de correção não tem acesso nem ao processo de construção daquele texto, nem aos outros textos daquele candidato. Cada avaliador corrige muitas redações por dia, e por muitos dias. Nessas condições, como avaliar bem todos os candidatos?

Em um concurso de massa, o problema de avaliar uma única redação se multiplica, no mínimo, por dez vezes dez – e ainda pelo número de candidatos inscritos! Para minimizar o problema, a maioria dos exames submete cada redação a pelo menos dois examinadores. Se há discrepância significativa entre os examinadores, convoca-se um terceiro avaliador. O princípio por trás dessa solução é o de que a soma de duas ou três subjetividades conduzem a avaliação no sentido de maior objetividade. O princípio não é infalível, mas funciona muitas vezes, e ainda melhor se os dois ou três avaliadores conversam juntos sobre a redação que gerou discrepância.

Todavia, que critérios utilizar? Grosso modo, há dois sistemas, ambos válidos.

Pelo primeiro, elabora-se uma grade de, por exemplo, cinco critérios de avaliação da redação, como: adequação ao tema, construção do argumento, uso da norma-padrão, procedimentos de coesão e procedimentos de coerência. O avaliador atribui uma nota de 0.0 a 2.0 em cada critério, de modo a que a soma das notas leve, na melhor hipótese, ao grau 10.0.

Pelo segundo sistema, um conjunto de critérios, incluindo esses, é observado de forma conjunta, configurando níveis mais ou menos elaborados de construção da redação. Pode-se, a partir disso, organizar esses níveis em perfis de notas, como, por exemplo: redação excelente (corresponde a uma nota 10.0, por exemplo); redação boa (corresponde a uma 8.0); redação mediana (corresponde a uma nota 6.0); redação fraca (corresponde a uma nota 4.0); redação muito fraca (corresponde a uma nota 2.0). Ao invés de tomar cinco decisões, o avaliador lê a redação e define o seu perfil.

O sistema da primeira grade de critérios supõe maior objetividade, reforçada quando os avaliadores se pautam pela explicitação do que justifica, em cada critério, as notas 0.0, 0.5, 1.0, 1.5 e 2.0. Essa grade, mesmo que espelhe bem os critérios de avaliação, pode provocar uma fragmentação indesejada da leitura. Na verdade, a avaliação da qualidade de uma redação envolve um número enorme de variáveis, que, por sua vez, se combinam de maneira diferente em cada redação. A atenção separada a cada item e a cada critério dificulta a visão de conjunto do avaliador.

Em consequência, corre-se o risco de concentrar as notas na faixa entre 6.0 e 7.0, "empastelando" as notas. Isso acontece porque a grade de critérios induz os avaliadores ao meio-termo, entendendo que cada aspecto avaliado mostra sempre tanto problemas quanto qualidades. A tendência, então, é a de atribuir preferencialmente os graus 1.0 e 1.5 a cada critério, o que obriga a concentração das notas naquela faixa. Logo, a discriminação entre os candidatos fica prejudicada, se a maioria acaba enquadrada na mesma faixa. O sistema de avaliação não consegue distinguir

os candidatos mais fortes dos mais fracos.

O segundo sistema, por sua vez, assume a subjetividade inerente a qualquer avaliação e, em particular, à avaliação de redações. Ao fazê-lo, valoriza a experiência e a iniciativa do professor, permitindo-lhe que decida se a redação é excelente, boa, mediana, fraca ou muito fraca. Entretanto, se esse sistema não for bem coordenado, pode gerar uma discrepância de notas muito maior, uma vez que os professores que compõem a banca de correção não têm a mesma experiência ou visão de mundo.

Essa discrepância se minimiza, porém, se os avaliadores se pautam por um quadro descrevendo, em linhas gerais, as qualidades positivas e negativas das redações que correspondam aos perfis estabelecidos. Com esse controle, o avaliador aperfeiçoa uma avaliação, digamos, holística, buscando observar, ao mesmo tempo, os diferentes elementos que constituem uma redação.

Nos dois sistemas, a correção deve ser precedida de um treinamento que afine os critérios e os procedimentos. A banca de correção deve desenvolver um trabalho coletivo, o que faz com que esse trabalho possa ser, além de cansativo, se em geral realizado no fim do ano, também surpreendentemente prazeroso, porque tira o professor da solidão em que a sala de aula costuma deixá-lo.

Avaliar é um problema, mas um problema estimulante, desde que se configure também como uma situação de aprendizagem, tanto para quem é avaliado quanto para quem avalia. Da mesma maneira que o aluno precisa reescrever sua redação para melhorá-la, nós precisamos discutir e refazer nossos procedimentos de avaliação, para melhorá-los e para nos tornarmos melhores professores.