

A EXPERIÊNCIA da REDAÇÃO no ACESSO à UNIVERSIDADE

Flávia de Barros Cartone •

A inclusão da prova de redação nos exames vestibulares, medida que se concretizou em 1976, tem suscitado muitas dúvidas e discussões sobre sua validade como item componente de uma prova cuja finalidade é classificar os candidatos que a ela se submetem. Trata-se de matéria polêmica e controversa, visto que a prova de redação vem sendo incensada como saneadora de males, uma possível tábua de salvação que se opõe à prova objetiva realizada por meio de itens de múltipla escolha — que seria, por antítese, a grande culpada. Mas culpada de quê? Do baixo nível dos estudantes de formação secundária que demandam a escola superior, fato de que se queixam todos os professores que os recebem no primeiro ano de qualquer faculdade.

Marca-se com um estigma — "prova de cruzinha" — o teste de múltipla escolha. Imposto o labêu não se cogita mais de responder a uma série de perguntas: que necessidade a prova objetiva veio preencher, qual a sua metodologia, se ela cumpre a finalidade classificatô

* Da Universidade de São Paulo.

ria, se ela é capaz, quando bem organizada, de verificar capacidades e habilidades — e se é ela, na verdade, a culpada pelo baixo nível do ensino em nossa terra.

Diante de posições extremadas, acredito que possa ser profícuo estabelecer um confronto entre a prova objetiva e a prova de redação, para ver se é possível chegar a algumas conclusões quanto à viabilidade e à necessidade desta última em um exame vestibular classificatório.

Reporto-me, inicialmente, a uma experiência que a Fundação Carlos Chagas realizou em 1975, com o intuito de preparar-se para enfrentar, com bases concretas, a tarefa de aplicar a prova de redação, que já seria obrigatória em 1976. Organizou-se uma equipe de quatro professores de língua e literatura¹, encarregando-se o Prof. H. M. Vianna, da Fundação Carlos Chagas, da coordenação dos trabalhos. O primeiro problema que, como equipe, nos propusemos dizia respeito à forma de redação mais adequada para a situação específica de um concurso vestibular. Decidimo-nos pela forma dissertativa, por alguns motivos. Em primeiro lugar, uma dissertação é normalmente vazada em linguagem denotativa, aquela que se espera que o estudante domine para realizar, depois de entrar em uma Universidade, os seus trabalhos acadêmicos. Em segundo lugar, uma dissertação revelaria também a capacidade de organizar o pensamento, discutir uma idéia ou um fato, argumentar, tirar conclusões.

Afastamos, portanto, a hipótese de solicitar um trabalho ficcional de qualquer natureza, em prosa ou em verso. O objetivo da Universidade não é formar romancistas ou poetas; ela poderá, eventualmente, ajudar alguém a sê-lo, mas não é essa a sua tarefa. Mesmo na área de Letras, num curso de Língua Portuguesa, o estudante universitário deverá debruçar-se sobre o objeto língua e tratá-lo cientificamente. A linguagem que ele vai utilizar para exprimir suas reflexões dispensa a utilização dos recursos literários que configuram a função poética da linguagem.

¹ Amauri M. T. Sanchez, Lygia Correa Dias de Moraes, Ilka Brunilda Gallo Laurito e Flávia de Carros Carone.

Por outro lado, a própria situação do professor em face da prova concorreu para que se escolhesse a forma dissertativa. Uma peça ficcional, seja ela um conto, uma crônica ou um poema, exigiria lapso de tempo muito dilatado para uma análise em profundidade. Um prazo exíguo dificulta ou até impede a avaliação dos valores literários que a ficção implica; e esses valores estão, mais que outros, sujeitos às variáveis pessoais daqueles que devem julgá-los.

Estabelecido o fato de que se solicitaria uma dissertação, passamos a considerar quais os elementos pertinentes a essa forma que mereceriam se traduzisse em nota a sua avaliação. Chegamos, assim, a estabelecer uma tabela de itens distribuídos como segue:

1. *estrutura*:
 - a) *geral (organicidade e unidade)*;
 - b) *interna (paragrafação)*.

2. *conteúdo*:
 - a) *necessidade do texto*;
 - b) *coerência interna*;
 - c) *clareza*;
 - d) *concentração*;
 - e) *pensamento divergente*;
 - f) *individualidade*.

3. *expressão*:
 - a) *adequação vocabular*;
 - b) *correção gramatical*:
 - *ortografia*,
 - *pontuação*,
 - *flexão do nome*,
 - *flexão do verbo*,
 - *emprego do pronome*,
 - *tempos e modos*,
 - *concordância verbal*,
 - *concordância nominal*,
 - *regência verbal e nominal*,
 - *estrutura da frase*.

Conviemos em que a cada um desses itens se atribuiria uma parcela da nota global, de tal maneira que nenhum aspecto positivo que

uma redação possuísse deixaria de ser considerado. Imprimiram-se grandes fichas para anotação e distribuição de mais de 20 notas para cada prova. Passamos à segunda parte dos trabalhos, para obtenção de uma amostra significativa do nível dos estudantes de formação secundária, quanto à sua capacidade para redigir em língua portuguesa. Em março de 1975, foram convocados 200 estudantes que em janeiro desse ano se haviam submetido ao exame vestibular; situavam-se, quanto aos resultados então obtidos, em todos os níveis, da mais alta à mais baixa classificação. Compareceram 161 estudantes, que desenvolveram uma dissertação sobre tema proposto, tal como se estivessem realmente em situação de vestibular. Escolhêramos um tema que não exigisse conhecimento de fatos ou dados, mas apenas uma reflexão sobre algo que naqueles meses era para eles, provavelmente, uma preocupação dominante: "Papel do indivíduo de formação universitária na sociedade a que pertence".

A terceira fase da experiência constituiu-se na correção das 161 redações, distribuídas aleatoriamente em quatro conjuntos, que passaram, em rodízio, pelos quatro professores membros da equipe. Tivemos o prazo de uma semana para avaliação das redações de cada conjunto e atribuição de nota a cada item da tabela. A avaliação de cada professor foi, é óbvio, inteiramente independente da dos outros, sem que se fizesse nenhuma anotação sobre as redações e sem que um tivesse conhecimento das fichas do outro.

No prazo de um mês, os trabalhos de avaliação estavam concluídos e as fichas passaram à análise do Prof. Heraldo Marelim Vianna. Os resultados de seu trabalho estão publicados no nº 19 dos CADERNOS de PESQUISA (dezembro de 1976) da Fundação Carlos Chagas. Interessam-me neste ponto, para tecer algumas reflexões, duas conclusões a que ele chegou.

1. Os quatro professores, todos com larga experiência na orientação de alunos do 2º grau, inclusive na atividade específica de criação de textos e sua posterior correção, revelaram discrepâncias em seu julgamento, muitas vezes com larga margem de diferença entre as notas atribuídas a uma mesma redação. Não é demais lembrar novamente que a tabela de itens fora formulada pelos próprios professores, em longas e minuciosas discussões.

2. A nota de cada redação só se tornou fidedigna quando se fez a média das notas dos quatro professores: 56,95. Individualmente, as médias dos professores oscilam entre dois extremos — 45,96 e 65,10. Um professor chegou a média menos distante — 63,37; e um aproximou-se — com 53,38 — da média dos quatro.

Conclui Vianna (p. 9): "... seria recomendável que as notas das provas de dissertação resultassem da média de, no mínimo, três examinadores e, se possível, de quatro julgadores, a fim de que os resultados possam merecer confiança...". As notas atribuídas por professores experientes, que haviam formulado, eles próprios os critérios para a correção, foram prejudicadas, é evidente, pelo fator subjetividade, que é impossível eliminar por completo.

Esses resultados vieram confirmar a convicção da necessidade de formular critérios, tanto quanto possível claros, simples e objetivos, que funcionassem como ponto de referência para a correção de redações do vestibular, no ano seguinte. Partindo dessa primeira experiência, discutimos as bases sobre as quais havíamos operado e redigimos um instrumento para orientação dos professores que iriam ocupar-se da correção. Na tentativa de aproveitar quaisquer valores que as redações apresentassem, mantivemos a apreciação dos três aspectos: forma dissertativa; elaboração crítica das idéias (sem questionar a natureza dessas idéias, visto que o candidato deve ser livre para pensar e para dizer o que pensa) e capacidade para argumentar e expor com clareza uma linha de raciocínio; domínio da estrutura da língua, que permita uma exposição clara e correta.

Passando a uma fase operacional, convidamos 40 professores do mais alto nível e com larga experiência no magistério secundário, para constituírem quatro equipes que nós, como coordenadores, iríamos orientar. Houve reuniões para análise dos critérios e treinamento para sua aplicação; os professores receberam cópias xerox de redações daquela primeira experiência e foram convidados a corrigi-las e atribuir-lhes notas, para que ao cabo sentissem, ao constatarem as oscilações na avaliação de uma mesma prova, que era realmente necessário atender-se a um instrumento que representava uma tentativa de uniformizar os julgamentos. Vale lembrar que esses critérios não foram impostos aos professores, mas que se fez ver sua necessidade no momento da

correção; ademais, haveria oportunidade de criticá-los e fazer sugestões para seu aprimoramento, em relatórios que os professores realmente elaboraram ao término dos trabalhos. Em anos subsequentes, muitas idéias contidas nesses relatórios foram incorporadas aos critérios, tanto para modificar algum aspecto quanto para acrescentar um novo dado. Assim, o relacionamento entre os coordenadores e os professores que corrigem tornou-se cada vez mais dinâmico; estabeleceu-se, por exemplo, o hábito de discutir cada novo tema, antes do início dos trabalhos de correção das provas provenientes de uma determinada região, para se chegar a conclusões coletivas quanto aos possíveis enfoques que o tema poderia merecer, de tal maneira que se tornassem mais claros os casos de fuga ao tema.

Um problema crucial tem sido a formulação dos temas para redação de vestibular. Temos evitado sugerir apenas um título, por dois motivos: se muito banal, as respostas serão, em sua maior parte, recheadas de lugares-comuns; se raro, pode dificultar e até impedir o desenvolvimento de reflexões pertinentes. Começamos, por isso, com a proposta de dois pequenos textos, que se relacionassem por complementaridade ou por oposição; as instruções solicitavam aos candidatos que expusessem as idéias de um e de outro e que tirassem suas conclusões a respeito do problema em foco.

A experiência revelou a quase incapacidade de grande parte da população testada em seguir essa trilha. Optamos, então, pela apresentação de um único texto, cujas idéias devem ser discutidas para se chegar a uma conclusão. Tentamos, com esse procedimento, evitar que as redações traduzam idéias pré-fabricadas, ou que sejam, elas próprias, peças pré-fabricadas. Nem sempre somos felizes na escolha de textos para tema, mas a tentativa prossegue. Parece-nos que a possibilidade de interpretar as idéias de um texto constitui um fator de maior tranquilidade para o candidato, que teme, acima de tudo, aquilo a que os estudantes se referem dizendo: "Me deu um branco na cabeça". Fornecendo elementos para reflexão, o texto não exige conhecimento prévio de fatos e dados o que, possivelmente, deixa o candidato mais à vontade.

Apesar de todas essas precauções, de todas as medidas que tomamos para possibilitar uma avaliação ampla, serena e equitativa, so-

mos forçados a concluir que a inclusão da prova discursiva em um exame vestibular classificatório, que pretende alinhar em fila indiana milhares de candidatos, é uma falácia. Lembro-me de que uma colega, defendendo com veemência a prova de redação, dizia que os candidatos aos cursos de Letras deveriam ser distribuídos em dois grupos: os que sabem escrever e os que não sabem escrever. Apenas os primeiros estariam na Universidade.

Se nos reportarmos a uma tabela do referido ensaio de Vianna, veremos que as médias das quatro notas atribuídas aos 161 candidatos se distribuem como segue:

0	a	29	→	07
30	a	69	→	122
70	a	100	→	32

Os 7 mais fracos estariam, provavelmente, reprovados com qualquer professor, e os 32 melhores, certamente aprovados. Mas o que sucederia aos 122 médios? Se as notas individuais chegam a oscilações de grande amplitude, como se verificou muitas vezes, o acesso à Universidade iria depender, para a grande maioria dos candidatos, das mãos em que o acaso os colocasse.

Algumas instituições optaram pela realização de duas leituras independentes para cada redação. Levando em conta que a nota só se torna fidedigna quando é a média de 3 ou 4 leituras, conclui-se que aquele recurso é improfícuo. Acresce o fato de que cada professor chega a ler duzentas ou mais redações por dia, o que todos nós sabemos que embota definitivamente a capacidade de discernir e julgar. A nosso ver, ainda é melhor, apesar das falhas, a avaliação que se apóia em um instrumento de aferição, desde que se garanta ao professor um limite de trabalho por jornada, limite estabelecido, na Fundação Carlos Chagas, em 45 provas pela manhã e 45 à tarde. Assegura-se, para a redação que apresentar problemas para avaliação (é o caso da atribuição de zero, por exemplo) uma segunda leitura, feita pelo coordenador da equipe; e até cinco leituras, quando todos os coordenadores discutem a redação problema.

Não são apenas os candidatos e as redações que constituem problemas: o próprio professor é problema. Na organização das equipes,

temos procurado sempre professores de competência indiscutível e de larga experiência no magistério; contudo, nada nos assegura que todos os professores sejam igualmente competentes. Esse problema cresce com o passar dos anos: se em 1976 fomos 44 professores trabalhando, em 1980 fomos 85, e para o ano a previsão é de maior número. Também não é possível esquecer o fator subjetividade, pois ninguém consegue despojar-se completamente de suas idiosincrasias e peculiaridades. E ganha relevo a própria situação em que se encontram os professores durante uma semana ou mais: a tensão que a natureza do trabalho suscita, os problemas de consciência, a disposição menor no período da tarde, o cansaço que se acumula com a sucessão dos dias, o esvaecimento de um ponto de referência que permita classificar com equanimidade, a insegurança crescente...

Ainda assim, com toda essa carga emocional e o desgaste que ela acarreta, acreditamos ser esse método de trabalho preferível à leitura acelerada que cria automatismos e anestesia a capacidade de julgar e avaliar.

* * *

Todas essas considerações estão a apontar para uma conclusão: a ineficácia da prova de redação no exame vestibular. Se seu objetivo é verificar o domínio da língua como instrumento de percepção e expressão, lembremos que o teste de múltipla escolha, quando organizado com a metodologia adequada, é instrumento suficiente para avaliação dessas mesmas capacidades e habilidades. Os defeitos de muitos testes provêm do fato de se acreditar que, para elaborá-los, basta conhecer bem a parte substantiva da matéria que se examina. Isso é imprescindível, mas não é suficiente: é fundamental conhecer a metodologia da prova, sob pena de armar questões defeituosas, que se anulam por si mesmas. Uma prova de língua portuguesa bem elaborada pode verificar todos os itens de um programa (o que seria inconcebível em prova discursiva) e, até, a capacidade do candidato para redigir e pontuar.

Como último argumento, lembremos um fato decisivo: quando a nota da prova de redação se torna fidedigna — isto é, quando ela é a média de 4 leituras independentes — a classificação que dela decorre repete a classificação obtida com o teste de múltipla escolha. Só é possível concluir, então, que — para os fins a que se destina, isto

é, para classificar os candidatos - a prova de redação, no vestibular, é redundante e inútil.

Resta ainda abordar o problema por outro ângulo: o efeito que se faz sentir sobre a escola secundária, no sentido de forçar os professores a darem aulas de redação e de estimular os alunos na produção de textos escritos.

Parece-me, todavia, que esse argumento peca por vários motivos, a começar pela incoerência: se se considera pernicioso o teste de múltipla escolha porque estaria condicionando as diretrizes do ensino em nível secundário, como considerar saudável a influência da prova de redação sobre essa mesma escola secundária? Se a lei 5.692 propõe um ensino secundário profissionalizante (que nós todos sabemos ser apenas um projeto), que não visa especificamente ao vestibular e à escola superior, como forçar a escola secundária a organizar suas atividades tendo em mira exatamente o vestibular e a Universidade?

Além da incoerência, algo mais grave se delinea: a deturpação, implícita nessa ação por refluxo, de qualquer filosofia da educação. Por sua própria natureza, um processo educacional deve ser progressivo, e não regressivo; deve amparar o educando e caminhar com ele, progredir com ele. Seu avesso é a avaliação. Esta, sim, é retrospectiva, ao pé da letra: ela pára e olha para trás, porque é de sua essência verificar o que foi feito. As acusações que se fazem ao teste de múltipla escolha são, em grande parte, fruto de um lamentável mal-entendido: ele é um instrumento de avaliação, não de ensino-aprendizagem. Os livros escolares que o utilizam como pretensa técnica para "ensinar" laboram nesse imperdoável equívoco.

E por último, avança, como subproduto indesejável de uma política educacional inadequada, a deformação dos pólos envolvidos no processo: professor; aluno, atividade e escola. Deformação do professor, que, pressionado, achatado, repassa para seus alunos essa pressão, es se achatamento, ministrando cursos improvisados e cobrando angustiadamente algo que ele não tem condições concretas para realizar. Deformação do aluno, que, ansioso por modelos que o "salvem" no vestibular, anula a si mesmo e pode, até, adotar padrões anti-éticos, decorando redações pré-fabricadas, pois não são raros os manuais de redação que

a isso se prestam. Deformação da própria atividade, visto que a redação passa a ser considerada um obstáculo à ambicionada vaga na Universidade, um obstáculo desagradável que é preciso enfrentar como a um inimigo. E, finalmente, deformação da escola secundária, atingida até na organização de seu currículo: o 3º ano do segundo ciclo não comporta mais aulas de língua e literatura, mas apenas aulas de técnica redacional.

O professor, desamparado, não mais forma — ele molda o seu aluno. Não será com aulas comprimidas num apressado fim de curso que se levará o jovem a adquirir aquela desejada capacidade de expressão oral e escrita; ela só virá como resultado de uma atividade que deve ser desenvolvida paulatinamente desde os primeiros anos da escola, já mais como fruto de uma procura imediatista, com vistas a uma competição. Trata-se da construção do ser humano, para quem o domínio da palavra pode ser o instrumento da libertação.