

(Con)textualização

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

A tessitura da escrita / organizadoras Lara Bemquerer Costa e Maria José Foltran. – São Paulo : Contexto, 2013.

ISBN 978-85-7244-782-9

1. Análise de textos 2. Análise do discurso 3. Escrita 4. Leitura 5. Português – Redação 6. Textos – Produção I. Costa, Lara Bemquerer. II. Foltran, Maria José.

12-14899

CDD-469

Lara Bemquerer Costa

Maria José Foltran

O ensino do Português como língua materna no Brasil tem sido objeto de inúmeros estudos, que se dedicam a investigar a formação dos professores, as orientações oficiais para o ensino, os materiais didáticos e, sobretudo, as práticas pedagógicas nos níveis fundamental e médio. Muitas dessas pesquisas apontam o texto como núcleo central do ensino, em uma abordagem que recobre as práticas socioverbais constituídas na e pela interação social.

É principalmente a partir dos anos 1980 que esse objeto de estudos é demarcado por linhas teóricas que se encaixam na grande área de texto e discurso. A partir desse momento, o texto adquire grande importância nas investigações científicas, que refinam sua anatomia, explicitando com detalhes sua constituição e seu entorno.

No contexto escolar, a preocupação com o texto surge a partir de um diagnóstico bastante negativo sobre o domínio de leitura e escrita apresentado pelos egressos da educação básica. Observou-se que os jovens, ao terminarem onze anos de escolaridade, saíam da escola com sérias lacunas nas habilidades de leitura e escrita. Não foi difícil constatar que o empenho dos professores se concentrava principalmente no ensino de nomenclatura e classificação gramatical, e que esse conhecimento não garantia o domínio efetivo da norma culta e muito menos a capacidade de ler e escrever textos, tendo em vista as reais condições dessas habilidades.

Não queremos aqui negar a necessidade do ensino da gramática, pois temos certeza absoluta de que as ponderações sobre esse ensino mereceriam uma revisão crítica bastante cuidadosa. Embora se reconheça que certo ensino de gramática, principalmente aquele que privilegia cegamente nomenclaturas e classificações, é inócuo, o papel da gramática no ensino mereceria um resgate cuidadoso, já

que seria a forma mais efetiva de se garantir uma reflexão mais interessante e abrangente sobre a língua. Além do mais, não vemos a necessidade de se tomar decisões radicais do tipo: se ensinamos texto, não ensinamos gramática. A afirmação de um não precisa ser a negação do outro, ao contrário, são campos que se complementam muito bem. No entanto, essa reflexão não será feita aqui, embora nas análises apresentadas precisemos acessar constantemente diversos conhecimentos gramaticais.

Embora o texto tenha sido eleito, nas últimas décadas, o conteúdo principal da disciplina de Língua Portuguesa, isso não significa que, em épocas anteriores, a escola não se preocupasse com a leitura e a produção escrita. É possível lembrar perfeitamente da atividade de redação, organizada tradicionalmente de forma a contemplar a produção dos três gêneros apontados como autênticos produtos culturais da escola: narração, descrição e dissertação. Circulava, e circula ainda, em muitas escolas e nas expectativas das famílias, uma concepção tradicional da redação escolar que estabelece uma relação estreita entre a complexidade dos gêneros de textos escolares e o universo que eles representam. Segundo essa concepção, a descrição corresponde à representação dos indivíduos, objetos e cenários, e a narração representa a atuação de personagens em sequências de eventos. A escola concebe que a realidade representada por esses gêneros é simples e, por essa razão, recomenda que sua exploração didática aconteça primordialmente no ensino fundamental. Por outro lado, a dissertação estaria ligada à representação do pensamento e do raciocínio, uma realidade mais complexa e, por isso, a exploração didática desse tipo de texto está prevista para os níveis de ensino mais avançados, tomando lugar especialmente no ensino médio. Na concepção escolar tradicional de gêneros textuais, não se evidencia a relação dos textos com as práticas sociais e atribui-se à produção de textos um papel de instrumento de avaliação que aprofunda ainda mais a distância entre os gêneros dentro e fora da escola. Os textos produzidos no contexto escolar seriam instrumentos tanto para a avaliação do desenvolvimento cognitivo dos alunos quanto do seu domínio das normas da escrita.

É interessante observar que no âmbito de um ensino em que se privilegiava o estudo da gramática, a redação figurava como atividade de certa forma marginal. E mais, ao corrigir as redações, os professores assinalavam quase que exclusivamente desvios de norma e faziam, no máximo, uma ou outra anotação para sinalizar organização confusa.

A Linguística Textual trouxe exatamente a possibilidade de desmembrar o texto a partir de categorias de análise. Isso instrumentaliza o professor tanto no

sentido de orientar a construção, o fazer textual, como de sua análise, de sua correção, de sua crítica. A partir dessa possibilidade de didatizar a organização textual, não se justifica mais nem certas formas de encaminhar as atividades de elaboração de textos na escola, nem as formas tradicionais de avaliação dos textos escritos pelos alunos.

Na década de 1980, a consciência de que algo estava errado com o ensino de redação na escola se reflete em vários estudos, como a coletânea *O texto em sala de aula*, organizada por Geraldini,¹ com uma proposta de renovação do ensino para dar espaço à leitura e à produção de textos nas aulas de Língua Portuguesa. Reflete-se também em um conjunto de estudos que buscavam avaliar o resultado do ensino de redação na escola a partir das provas de redação no vestibular e da escrita de universitários. Destacamos aqui três desses trabalhos, reveladores das inquietações desse período, que foram escolhidos a partir da repercussão que tiveram nos anos posteriores e por revelarem a coexistência de múltiplas formas de olhar para a produção escrita dos vestibulandos: *Crise na linguagem* (Rocco, 1981), *Problemas de redação* (Pécora, 1983) e *Redação e textualidade* (Val, 1991).

Na sua análise sobre a redação no vestibular, Rocco estudou 1.500 textos produzidos no vestibular da Fuvest-1978, elaborados como respostas a uma proposta que vale a pena reproduzir aqui, especialmente por sua formulação inovadora em relação à tradicional apresentação de um tema/título:

Imagine a seguinte situação:

- Hoje você está completando dezoito anos.
- Nesta data, você recebe pelo correio uma folha de papel em branco, num envelope em seu nome, sem indicação do remetente.
- Além disso, você ganha de presente um retrato seu e um disco.

REFLITA sobre essa situação.

A PARTIR DA REFLEXÃO FEITA, redija um texto em prosa, sem ultrapassar o espaço reservado para Redação no Caderno de Respostas.

(Rocco, 1981: 59)

O estudo de Rocco mostra, inicialmente, que a proposta de produção de textos do vestibular da Fuvest-1978, ainda que não dê esta orientação explicitamente, direciona os candidatos para a elaboração de uma dissertação sobre os temas da identidade e da transição da adolescência para a vida adulta.

Ao analisar as redações produzidas pelos alunos a partir dessas orientações, a autora assume as hipóteses de Jean Piaget sobre a construção das estruturas mentais e busca encontrar nos textos dos jovens o reflexo de sua idade mental. A autora se

pauta por uma representação idealizada da escrita escolar, em grande parte inspirada na literatura, centrada na desqualificação do lugar-comum e na valorização da originalidade. Rocco espera encontrar nas redações dos vestibulandos evidências que mostrem se os jovens que disputavam as vagas da Universidade de São Paulo (USP) naquele momento teriam o desenvolvimento cognitivo previsto por Piaget para a idade. Em síntese, a autora olha para os textos tendo como referências a tradição literária e a psicologia.

A análise de um extenso conjunto de características dos textos (correspondência tema/texto criado, tipo de discurso predominante, uso de clichês, coesão, presença de linguagem criativa) está fundada no pressuposto de que “pelas marcas linguísticas obtidas em redações, pode-se também obter indícios do nível de estruturação do pensamento dos indivíduos que as produziram” (Rocco, 1981: 258).

Os critérios estabelecidos para o estudo das redações têm como base a construção de um modelo ideal de textos, elaborado a partir da produção literária, e a identificação das diferenças entre os textos reais e um modelo ideal construído a partir das expectativas da pesquisadora, que em tese corresponderia à idade mental dos vestibulandos. A constatação das diferenças permite-lhe afirmar que existe uma crise na linguagem escrita dos jovens e que a gravidade desse fato é ainda mais preocupante pela relação existente entre linguagem e pensamento, ou seja, por revelar “que a grande maioria dos candidatos à universidade apresenta, pelo menos momentaneamente, um atraso quanto à idade mental em que teoricamente deveriam se encontrar” (Rocco, 1981: 258). Em síntese, Rocco avalia os textos dos vestibulandos a partir de uma concepção tradicional, que toma como referência a produção literária, em detrimento dos demais usos sociais da escrita, e considera a linguagem como um reflexo do pensamento. A única contribuição da Linguística Textual ao seu estudo é a incorporação do conceito de coesão como um dos critérios de avaliação das redações.

Pécora (1983) faz um estudo a partir de um *corpus* tão extenso quanto o examinado por Rocco: 1.500 redações, das quais apenas 60 foram produzidas na situação do vestibular. As demais foram escritas por universitários que na época cursavam a disciplina de Prática de Produção de Textos, no ciclo básico da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O autor fundamenta seu estudo em duas áreas: a Análise do Discurso e a Nova Retórica. Assume primeiramente uma concepção de sujeito construída a partir da Análise do Discurso, em especial das formulações de Michel Pêcheux² sobre as representações imaginárias de si, do outro e do tema do discurso. Considera, por outro lado, algumas questões relacionadas à argumentação, a partir da Nova Re-

tórica de Chaïn Perelman.³ Com base nesses referenciais, Pécora estabelece uma classificação dos problemas encontrados nas redações dos alunos, agrupando-os em três grandes conjuntos: problemas na oração, problemas de coesão e problemas de argumentação. Em todos os casos analisados, o autor enfatiza a relação entre o sujeito – o estudante autor – e seu texto, e procura explicar as motivações para o aparecimento dos problemas identificados.

Segundo ele, muitos dos problemas encontrados no nível da oração (pontuação, acentuação, ortografia, concordância, regência, uso de pronomes, usos lexicais inadequados) estão relacionados à imagem histórica das condições de produção presente no aprendizado da escrita:

Essa imagem histórica [...] revela sobretudo a existência de uma contradição no próprio processo escolar que deveria conduzir o aluno ao aprendizado da escrita. Em vez disso, *ele gera uma falsa condição de produção da modalidade*, uma falsa necessidade de expressão erudita que apenas dificulta a efetivação da aprendizagem. (Pécora, 1983: 45 – grifos do autor)

Já os problemas de coesão (frases incompletas, relatores inadequados, anáforas não ligadas adequadamente aos antecedentes), segundo Pécora, “*representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento*” (Pécora, 1983: 68 – grifos do autor), ou seja, de recursos para completar o número de linhas previsto, ainda que o autor não tenha nada mais a dizer.

Na análise dos problemas de argumentação, Pécora enfatiza especialmente duas formas usadas pelos estudantes reiteradamente como estratégias que substituem a apresentação efetiva de argumentos para sustentar suas opiniões. Uma é o apelo à consciência e à noção de dever. Conforme destaca o autor: “A argumentação do dever se esgota nela mesma, isto é, na referência a um padrão ‘a priori’, uma razão oculta e acima do texto, que condena ou aprova esta ou aquela conclusão” (Pécora, 1983: 78). O resultado do apelo ao dever é suspender a criação de argumentos: se a conclusão já foi previamente dada, não há razão para apresentar evidências em busca da adesão do leitor. Outro problema que compromete a argumentação nos textos é o uso do lugar-comum. Um grande número de textos mostra que os alunos, em vez de elaborarem um texto próprio, tomam a atividade de redação como reprodução mecânica do já dito, negando o papel dos interlocutores na comunicação escrita.

O ponto de vista adotado por Pécora para a análise dos problemas de redação, pela importância que confere aos interlocutores e às condições de produção,

contribui ainda hoje para a explicação de muitos dos problemas encontrados nos textos escolares.

Em um estudo um pouco posterior, Val (1991) analisou cem textos produzidos pelos candidatos que prestaram o vestibular para ingresso no curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) em janeiro de 1983. A prova de redação tinha como tema a “violência social”. Para avaliar os problemas encontrados nessas redações, a autora recorre aos fatores de textualidade que haviam sido propostos poucos anos antes por Beaugrande e Dressler (1981): coerência e coesão (fatores centrados no texto); intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade e intertextualidade (fatores pragmáticos). É a Linguística Textual, nesse momento em que os modelos centrados no texto são substituídos por abordagens que incorporam fatores pragmáticos, que dá as diretrizes para a autora elaborar os critérios que lhe permitem identificar nos textos dos vestibulandos as infrações relacionadas à violação das condições de textualidade.

A análise mostra que os problemas mais relevantes estão relacionados à baixa informatividade e à coerência, esta última observada especialmente pela presença de contradições entre o texto e o mundo representado (contradição externa) e pela ausência ou inadequação da articulação entre as afirmações feitas pelos autores. Consequentemente, os textos apresentam também problemas de continuidade, quando avaliados a partir da coesão. Avaliados a partir da informatividade, a grande maioria dos textos mostrou-se totalmente previsível e também com problemas quanto à suficiência de dados.

Segundo Val (1991: 123 – grifo da autora):

A escola ensinou e eles aprenderam a expor seu pensamento em linguagem *correta* e organizado segundo um padrão convencional.

Entretanto, apesar disso, as redações, em sua maioria, não constituem o que se pode chamar de bons textos. São peças que não agradam nem convencem, em razão de suas deficiências quanto à informatividade e à coerência.

Para ela, esses problemas decorrem de um ensino que reproduz em todos os níveis o artificialismo da produção de textos do vestibular, com atividades centradas num adestramento empobrecido, na reprodução de modelos, nas recomendações de que os sujeitos não se arrisquem a fazer nenhuma afirmação que possa desagradar os possíveis leitores/avaliadores. O resultado são textos muito parecidos, “desinteressantes e inconsistentes”, com baixo grau de informatividade, que optam pela reprodução de afirmações estereotipadas e não revelam nenhuma elaboração pessoal. Val conclui que os problemas das redações do vestibular resultam de uma

postura assumida pela escola diante das atividades de produção de texto e que sua superação está condicionada a uma mudança na concepção dominante.

Em linhas gerais, os três estudos chegam a uma constatação semelhante sobre a escrita dos jovens: os textos em sua maioria são ruins, escritos de forma mecânica, sem marcas de uma elaboração pessoal.

A partir dos anos 1990, principalmente, os documentos oficiais começam a registrar as contribuições da Linguística Textual, da Análise do Discurso e dos estudos do Letramento. Nas orientações aos professores, o texto é visto como uma unidade linguística, histórica e social, produzida numa determinada situação, com vistas a certas intenções, estruturada segundo determinado gênero discursivo, como se pode comprovar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicados em 1998:

Linguagem aqui [nos PCN] se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. [...] O objeto de ensino e, portanto, de aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem. [...] Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. [...]

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. (Brasil, 1998: 22-3).

E mais, nas Orientações Curriculares para o ensino médio, em 2006:

Vale ressaltar que essa consciência [linguística e metalinguística] só se alcança em razão de o aluno ser orientado, nas práticas de ensino e de aprendizagem, para uma atuação ativa no trabalho com o texto, a qual requer contínua transformação de saberes (textuais, pragmáticos e conceituais, além dos especificamente linguísticos) relativos às diferentes dimensões envolvidas em um texto ao atualizar determinado gênero. [...] Nesse trabalho de análise, o olhar do aluno [...] deverá ser orientado para compreender o funcionamento sociopragmático do texto – seu contexto de emergência, produção, circulação e recepção; as esferas da atividade humana (ou seja, os domínios de produção discursiva); as manifestações de vozes e pontos de vista; a emergência e a atuação dos seres da enunciação no arranjo da teia discursiva do texto; a configuração da forma (macro e microestrutural); os arranjos possíveis para materializar o que se quer dizer; os processos e as estratégias de produção de sentido. (Brasil, 2006: 31-2)

Esses encaminhamentos repercutiram no vestibular de diversas instituições de ensino superior. Se o ensino fundamental e médio demorava para absorver as

novas diretrizes, a academia já vinha com uma discussão amadurecida e a usava não só para elaborar as provas de redação, mas principalmente para efetivar a avaliação dos textos produzidos. A implementação de estratégias de avaliação da produção escrita fundamentadas nas orientações dos documentos oficiais resultou em mudanças significativas nos processos seletivos para ingresso em várias universidades.

O vestibular continua sendo um momento privilegiado para se avaliar os resultados do ensino fundamental e médio e, embora não tenha esse propósito, é também um norteador desse ensino. Entretanto, mesmo que os professores que atuam no ensino médio tenham acesso às provas aplicadas pelas grandes universidades, eles raramente têm informações sobre o que os alunos efetivamente escrevem ou sobre o processo de avaliação dos textos produzidos.

Este livro se propõe a estabelecer um diálogo com os professores de Português, especialmente aqueles que atuam ou atuarão no ensino médio, a partir de uma reflexão sobre o resultado desse ensino, revelado nas provas do vestibular. Entre o momento dos estudos de Rocco, Pécora e Val e a primeira década deste século, houve mudanças significativas no ensino, nas teorias do texto e também nos vestibulares, o que justifica um retorno ao tema.

A escolha de textos de vestibulandos como objeto de análise não significa que o livro esteja voltado à preparação de candidatos que pretendam disputar vagas na universidade. Os textos examinados permitem um olhar retrospectivo sobre a experiência desses sujeitos com a escrita ao longo do seu processo de escolarização. O exame de produções escritas de qualidade bastante variável, à luz do referencial teórico escolhido, dá ao professor de língua materna indicações sobre a elaboração de atividades de leitura e produção de textos no ensino médio, bem como fornece alguns critérios para a avaliação da escrita dos estudantes.

O livro resulta de um projeto elaborado e desenvolvido por um grupo de corretores de processos seletivos da Universidade Federal do Paraná (UFPR), tendo em vista a formação continuada de professores do ensino básico. A decisão de transformar as aulas dos cursos de extensão em livro foi uma consequência do interesse de todos os grupos de professores e alunos de licenciatura que participaram do projeto.

A prova de Compreensão e Produção de Textos do Processo Seletivo da UFPR não é uma prova de redação tradicional, em que os candidatos tenham que elaborar uma dissertação sobre um tema dado. No vestibular em que selecionou os ingressos de 1996, numa iniciativa pioneira, a UFPR instituiu uma prova de redação diferenciada: destituiu a proposta de pedir um único texto com vinte e

cinco ou trinta linhas, e começou a trabalhar com um número maior de questões, inicialmente um número fechado de cinco questões e, mais tarde, flexibilizado em até sete questões. O tamanho dos textos também variou: num primeiro momento, todas as questões deveriam ter de oito a dez linhas; mais tarde, adotou-se uma extensão variável. O objetivo era substituir a clássica “redação escolar” e superar as intransponíveis limitações de um gênero (sim, passou a constituir um gênero), em que a escrita se confunde “com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor – (...) uma não atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço” (Pécora, 1983: 86).

O novo formato da prova tinha por meta desarticular o gênero “redação escolar”, visava a uma avaliação mais justa da competência linguística dos candidatos e buscava dar uma orientação ao ensino médio sobre alguns tópicos relevantes do domínio da escrita que a tradicional redação, perdida nas generalidades de um modelo completamente massificado, acabava por não valorizar.

As provas passaram a dialogar com as orientações oficiais de ensino, em especial em relação à diversidade de gêneros que demandavam. Esse diálogo entre prova e documentos oficiais pode ser identificado pela semelhança na concepção de texto que compartilham. Tanto as orientações oficiais quanto a prova de redação do processo seletivo para a UFPR apontam para o texto como uma produção linguística estruturada e orientada pela e para a situação em que é produzida: cada questão da prova requer domínio de habilidades específicas de leitura e de escrita; cada gênero de texto tem propósitos interativos particulares e requer o conhecimento de formas estruturais e situações enunciativas próprias. Assim como os documentos oficiais – que enfatizam a abordagem pedagógica dos usos e recursos linguísticos em relação aos elementos internos dos gêneros, a estrutura composicional e o estilo – as provas de redação do vestibular da UFPR assinalam os elementos internos do gênero como constitutivos dos textos, cabendo, portanto, utilizá-los como critérios de avaliação das redações.

Os critérios linguísticos usados para a avaliação dos textos são configurados num *continuum* que abrange tanto a estruturação como o domínio da escrita padrão. Nesse *continuum*, que engloba os processos de coesão e coerência textuais, estão os elementos linguísticos e extralinguísticos que orientam a produção de sentidos dos textos. Interessam-nos, no presente trabalho, aqueles recursos linguísticos que auxiliam na construção de sentido e no encadeamento dos textos, como os que estabelecem relações lógico-semânticas, e que viabilizam o estabelecimento de posições argumentativas por parte do locutor.

O estudo do funcionamento desses elementos linguísticos nas redações de vestibular permite-nos observar alguns dos modos como os alunos egressos do ensino médio constroem seus textos, pondo em funcionamento alguns dos conteúdos de ensino da Língua Portuguesa citados nos documentos oficiais. Nesses documentos, há indicações dos conteúdos a serem trabalhados que se referem à produção e à recepção dos textos e que abordam a análise linguística. As orientações oficiais apontam para a necessidade de todas as atividades relativas à análise linguística estarem voltadas para a compreensão e produção dos textos. Assim, os conteúdos de análise linguística estão especificados de acordo com uma gradação que engloba aspectos pragmáticos e discursivo-enunciativos (mais ligados ao contexto da interação social e, conseqüentemente, aos aspectos constitutivos dos gêneros), aspectos textuais (mais ligados aos aspectos coesivos e de produção da coerência textual, bem como às marcas linguístico-enunciativas, como os recursos linguísticos que remetem ao contexto da enunciação/interação e os que operam argumentativamente) e aspectos linguísticos mais voltados para o tratamento da variação linguística e de aspectos morfológicos, lexicais e sintáticos.

Este livro foi desenvolvido no sentido de possibilitar essa interação com os textos de egressos do ensino médio que, embora sejam produzidos em situação muito especial, constituem exemplos para mostrarmos como pode acontecer uma interferência especializada. Os textos apresentados na prova do vestibular dão pistas importantes para os professores redirecionarem as atividades de escrita desenvolvidas no nível médio, ou seja, para intervenções no processo, visando obter resultados mais interessantes.

Um de nossos objetivos neste trabalho é apontar, a partir de análises de redações de vestibular, aspectos pertinentes ao ensino da língua, especialmente aqueles relativos à abordagem pedagógica de recursos linguísticos que estabelecem relações de sentido nos textos. Queremos com isso desatar alguns nós da escrita, possibilitando radiografar os textos de tal modo que, ao mesmo tempo que podemos operar sobre suas partes, não percamos o todo de vista.

NOTAS

- ¹ A coletânea foi publicada pela primeira vez em 1984, pela Assoeste, como material de apoio para um projeto de trabalho, junto a professores no oeste do Paraná, e reeditada mais tarde, com algumas reformulações (Geraldí, 1997).
- ² Ver F. Gadet; T. Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso*, Campinas, Editora da Unicamp, 2010.
- ³ Ver Chaïn Perelman; Lucie Olbrechts-Tyteca, *Tratado da argumentação: a nova retórica*, São Paulo: Martins Fontes, 1996.