

EXPLORANDO AS REPRESENTAÇÕES DO TEXTO ESCRITO^{*}

*Maria de Lourdes Meirelles Matencio^{**}*
*Jane Quintiliano Guimarães Silva^{**}*
*Juliana Alves Assis^{**}*

RESUMO

Com base em textos produzidos em situação escolar, o presente trabalho reflete sobre a concepção de texto que circula na escola e por ela é difundida, o que resulta, certamente, das condições de produção vivenciadas na sala de aula. Propõe-se, ainda, que essa concepção seja compreendida tanto através da relação que estabelece com abordagens desse objeto em estudos da linguagem como no que se refere à prática de produção de textos que se efetiva fora da sala de aula.

Nas duas últimas décadas, inumeráveis foram as transformações pelas quais passaram os estudos da linguagem, mas talvez as mais salientes tenham sido as provocadas pelas disciplinas que tratam da enunciação, da conversação e do discurso, as quais – a despeito de adotarem princípios e procedimentos distintos – colocaram em foco a relação entre a materialidade textual e suas condições de produção. Embora seja natural que a curta existência das disciplinas que incorporam a categoria texto ao seu objeto de estudo faça com que suas contribuições tardem a ser introduzidas ao cotidiano escolar, não podemos negar que o texto já está

^{*} Este trabalho faz parte de um conjunto de estudos exploratórios que motivaram a proposição do projeto temático “Letramento, escolarização e formação profissional”, atualmente desenvolvido pelas autoras. O primeiro desses estudos se desenvolveu a partir de atividades que integraram o projeto denominado “Produção de conhecimento/condições de produção e recepção de textos”, que foi desenvolvido na PUC Minas e realizado entre 1996 e 1997; dele participaram duas das autoras, as professoras Jane Quintiliano Guimarães Silva e Juliana Alves Assis.

^{**} Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

presente em nossas salas de aulas e integrou-se, mal ou bem, às práticas de ensino de língua materna.

Ora, se é fato que o ponto de vista cria o objeto, uma questão é quase inevitável a esse respeito: **que texto a escola preconiza?** Em outras palavras, na esteira desse tão conhecido raciocínio, sabemos que o fenômeno/dado lingüístico sob análise, no nosso caso o texto (escolar), apresenta-se diferente, se abordado à luz de referências distintas, pois, em situação de investigação, o dado empírico não fala por si, mas na e pela voz de um discurso teórico, o que faz com que, dependendo dos instrumentais deste advindos, o mesmo dado possa evidenciar conclusões muito diversas, inclusive contraditórias.

Nossa intenção neste artigo é justamente relacionar algumas das representações mais difundidas sobre a natureza do funcionamento da língua no texto escrito e a configuração que o texto assume em algumas produções efetivamente realizadas em situação escolar.

Não partiremos da hipótese, comumente aventada, de que os problemas apresentados pelos textos de nossos alunos são decorrentes de um processo de escolarização que privilegia ainda o aspecto formal – entenda-se gramatical – da modalidade escrita da língua, utilizando o texto apenas como pretexto para atividades diversas. Ao contrário, acreditando que há, sim, a intenção, na escola, de incorporar o trabalho efetivo com a escrita como uma condição necessária ao ensino/aprendizagem da língua, iremos discutir que representações do funcionamento da língua no texto aí podemos detectar.

Os dados para as reflexões que serão aqui desenvolvidas decorrem das atividades de execução de dois estudos exploratórios desenvolvidos na PUC MINAS, os quais tiveram como informantes alunos de duas turmas do 2º período do Curso de Letras. Desses estudos, interessa-nos, essencialmente, refletir sobre dois de seus momentos de execução: o diagnóstico inicial das condições de prática da escrita vivenciadas pelos alunos em sua escolarização e os primeiros resultados de algumas das atividades de ensino/aprendizagem implementadas com o objetivo específico de sanar os problemas identificados através do diagnóstico.¹

Nossas considerações partem do princípio de que, embora a escola seja em nossa sociedade a agência privilegiada institucionalmente para a construção de conhecimentos relativos à escrita – em termos de leitura e produção –, o trabalho que aí se desenvolve está calcado em concepções do funcionamento da língua nos textos que não se sustentam ao serem cotejadas com o que se observa nos textos que circu-

¹ Parte dos resultados desses estudos, o segundo dos quais contou com a participação da Professora Maria de Lourdes Meirelles Matencio, foi apresentada, em forma de comunicação, no 11º COLE, na UNICAMP, em 1997, denominada “Explorando as representações do texto escrito” – Assis et al. (1997).

lam efetivamente na sociedade. Assim, a análise será fundamentada no confronto entre as injunções sociocomunicativas encontradas no cotidiano de qualquer cidadão em sociedades tecnologicamente complexas – que determinam recepção e/ou produção de uma enorme gama de gêneros textuais – e aquelas possibilitadas pela prática de produção de textos em sala de aula.

Nosso pressuposto, compartilhado com muitos, é de que os diferentes contextos geradores da produção escrita – no caso, os encontrados dentro e fora da escola – produzem efeitos ambíguos na representação que os alunos têm do funcionamento da escrita. A partir dele, interessa-nos, particularmente, investigar como aquela que foi, durante as últimas décadas, a principal abordagem teórica do texto escrito no campo dos estudos da linguagem – que pressupõe uma relação dicotômica entre fala e escrita – pode produzir efeitos, como de fato o faz, tanto no processo de aprendizagem sistematizado da produção de textos, quanto na avaliação desses mesmos textos.

PROCESSAMENTO DE TEXTOS E FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA

Muito se tem discutido sobre o reducionismo teórico resultante de uma abordagem dicotômica da fala e da escrita, seja em relação ao processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, seja em relação às condições de produção de textos falados ou escritos ou à organização desses textos (cf., dentre outros, na literatura lingüística brasileira, Koch, 1995; Kleiman, Org., 1995; Marcuschi, 1995). O fato de que durante muito tempo tanto o uso dessas duas modalidades quanto o fenômeno da variação lingüística tenham sido estudados sem que se relevassem as práticas sociais de produção de textos – ou seja, sem que se levasse em conta que o funcionamento da língua é fenômeno palpável apenas na observação do texto, tomado como fruto de um evento discursivo em que há a atualização estratégica dos recursos lingüísticos – levou a que se desconsiderasse que essas modalidades se materializam nos gêneros textuais, que, por sua vez, constituem as práticas sociais de uso efetivo da linguagem. Em outras palavras, enquanto se acreditava que a modalidade através da qual se constrói o texto é o único e exclusivo fator determinante das estratégias lingüísticas de apropriação dos recursos da língua, cujo acesso nos daria dados suficientes para a descrição do que venha a ser a língua (falada e escrita), negligenciava-se uma série de inequívocas constatações sobre o real funcionamento dessas modalidades em diferentes gêneros textuais.

Na realidade, como essa posição foi originalmente fundamentada na análise de alguns dos fatores envolvidos na produção de textos prototípicos de cada modalidade – de um lado, o texto acadêmico, de outro, a conversação –, pôde-se conceber como parâmetro geral que o texto escrito tem um certo grau de autonomia e o texto

falado, por outro lado, é altamente dependente do contexto.

Desse ponto de vista, entre os fatores que colaborariam para a autonomia do texto escrito estariam tanto a distância que separa o momento de produção e de recepção como a inexistência dos chamados elementos paralingüísticos, pois produção e recepção de sentidos fundamentar-se-iam, no texto escrito, exclusivamente no material verbal. Daí a caracterização da escrita como possuindo alta densidade lexical e informacional, como tipicamente explícita, planejada e não-fragmentada, etc.

Uma das considerações possíveis resultantes da visão de texto autônomo² é vê-lo como ancorado em uma concepção de linguagem em que o sistema lingüístico é considerado um sistema fechado em si mesmo, também autônomo, sem lugar para a exterioridade ou para a atividade criadora do sujeito falante. Desse ponto de vista, parece, também, aproximar-se a visão tradicional da variação lingüística – sobretudo no que diz respeito à noção de dialeto –, uma vez que o recorte que diferencia os usos não recai propriamente sobre o texto mas sim sobre as modalidades lingüísticas em si.

Da mesma forma, a visão do processo de leitura e do papel do leitor no processamento textual é comprometida quando se assume essa posição, pois a tese da autonomia do texto escrito é aquela segundo a qual o sentido já está lá, ao leitor caberia apenas descodificá-lo. Enfim, essa perspectiva é a que permite, igualmente, que se equiparem condições físicas de produção do texto e condições de elaboração textual. Em outras palavras, o contexto (físico) de produção e o jogo de imagens através das quais autor/leitor operam o processamento do texto, desconsiderando-se leitura e escrita como práticas sociais que, produzidas e produzindo o social e o histórico, viabilizam algumas leituras e não outras, algumas relações intertextuais e não outras. Além disso, vinculando-se a essa concepção estão aquelas que vêem o acesso à escrita como a possibilidade de desenvolvimento cognitivo e ligam pensamento concreto às comunidades ágrafas e pensamento abstrato àquelas que conhecem a escrita – numa ilusão de homogeneidade social.

Não pretendemos dizer, obviamente, que essas diferentes implicações são explicitamente formuladas pelos defensores da tese da autonomia do texto escrito (como Olson, 1981 e Ong, 1982, para citar dois dos mais conhecidos autores), mas não podemos negar que elas são possibilitadas por essa tese.

Como resultado desse quadro temos o que Street (1984) denomina o modelo de letramento autônomo, segundo o qual há apenas uma maneira de se desenvolver a escrita e para o qual será a aprendizagem do texto escrito que vai permitir o progresso cognitivo dos indivíduos. Nesse caso, o texto escrito que se objetiva ensinar

² A tese da autonomia do texto escrito e da dependência contextual do texto falado deve-se, muito provavelmente, ao fato de que boa parte dos estudos não integram sistematicamente, como uma categoria essencial para a compreensão do processamento textual, os gêneros textuais, ligados às práticas sociais de uso da fala e da escrita.

é aquele visto como um produto acabado, completo, que possui uma lógica interna que irá induzir a uma única leitura; assim, a configuração interna do texto seria considerada como condição necessária e suficiente para sua interpretação. Privilegiar-se-ia, nesse caso, o texto acadêmico, que prioriza a exposição e a argumentação.

Aliás, como trabalhos sobre o letramento têm demonstrado, a representação da escrita de grande parte de nossos segmentos sociais é calcada nesse modelo, como demonstram, por exemplo, os estudos que investigam a imagem negativa dos não-alfabetizados, tanto aquela que eles têm de si como a que se veicula socialmente. (Matencio, 1995)

O aspecto mais importante dessa questão é que, não obstante a escola preconize como padrão de escrita o chamado texto autônomo, há evidências de que as práticas escolares de produção escrita assumem esse modelo como referência de uma forma muitíssimo peculiar. O que se vê, de modo geral, no dia-a-dia escolar, é a mobilização de textos-modelo que se prestam à preparação do terreno para a produção dos textos escolares. São textos-pretexo que se transformarão em protótipos da expressão lingüística perfeita em prosa e verso, da qual os alunos devem apropriar-se (talvez por um contágio milagroso).

Atrelada a isso, emerge a constatação de que vigora na escola um gênero textual que, ao que consta, foi por ela criado e só por ela existe. Esse gênero – chamado redação – carrega em sua história as marcas de uma prática que se distancia, na grande maioria das vezes, da realidade interlocutiva da linguagem, isto é, o aluno escreve sobre algo, a partir de um tema ou título, sem que seja levado a considerar os reais aspectos contextuais que se prendem ao ato de escrever (e também de falar) e, por isso, o determinam: por que escrevo? para quem escrevo? de que lugar social escrevo? (aluno? filho? colega? namorado? amigo?, só para evocar alguns) que efeitos de sentido quero provocar? que efeitos de sentido NÃO quero provocar? o que sei sobre o assunto de que vou tratar?

Ora, a produção textual – oral ou escrita – que emerge em situações de interação que não aquelas da sala de aula dá-se justamente em função desses fatores. Isso ocorre, por exemplo, quando a patroa escreve um bilhete à sua empregada doméstica determinando o que deverá ser feito para o almoço; quando o professor faz um requerimento ao diretor da escola em que trabalha solicitando abono de ponto; quando alguém telefona a um grande amigo para convidá-lo para uma festa. Todas essas produções textuais são marcadas e definidas pelos lugares/papéis sociais que caracterizam, na situação de interlocução, cada um dos interlocutores, pelos objetivos definidos na/para a interação, pela natureza do tema a que se refere a interlocução. Note-se, ainda, que também a escolha da modalidade lingüística, da variedade lingüística, do suporte, dos atos de fala a serem realizados, tudo isso decorre das condições em que se dá a produção textual.

Se, na escola, essa atividade não é pensada nesses termos, obviamente as condições de aprendizagem e reflexão da escrita que ela oferece aos alunos serão materializadas nos textos por eles produzidos. Nessa dinâmica, as possibilidades para refletir sobre o que o texto diz, o por que se dizer de um dado modo enunciativo e não de outro, as estratégias textuais usadas para dizer o que se diz, quem diz, a quem diz, o contexto mais amplo que envolve a situação discursiva neutralizam-se ou banalizam-se em detrimento, muitas vezes, de uma postura contemplativa do próprio objeto, que se coisifica na medida em que sufoca tudo quanto faz do texto um texto. Assim, em face disso, seja em situação de produção escrita, seja em situação de recepção, as representações do funcionamento da escrita pelo aluno, construídas pelo prisma dos jogos interlocutivos do contexto escolar, refletem e refratam os usos e funções pragmáticos que só ali têm validade.

Nesse conjunto de situações de ensino/aprendizagem da linguagem escrita, a escola tece a sua própria trama (vale aqui a ambigüidade), cujos fios dialogam por códigos que metamorfoseiam o seu modelo de escrita, surgindo, assim, outros produtos de escrita que fogem ao paradigma por ela legitimado.

A PRÁTICA ESCOLAR E A PRETENZA AUTONOMIA DO TEXTO ESCRITO

Primeira situação: respondendo à solicitação de análise

Tomemos como base, inicialmente, um exemplo das produções escritas das duas turmas estudadas. Trata-se de um texto que pretende ser o retorno à seguinte solicitação do professor: “Comente o que o texto³ a seguir diz”. O comando da proposta, como se pode ver, não especifica informações tais como a finalidade do texto a ser produzido e os seus alocutários. No entanto, considerando o estágio do processo em que se encontravam os alunos (após muitas discussões em sala sobre os textos por eles produzidos, seus principais problemas e possíveis formas de saná-los), julgou-se que os mesmos pudessem apresentar textos em que, a despeito da proposta, fossem flagradas evidências de um amadurecimento quanto à concepção de escrita que eles detinham. Vejamos o texto:

³ O texto a que se referia o comando da tarefa foi:

“AVISO

Foi entregue à Diretoria um recém-nascido encontrado na Empresa. A Diretoria exige uma investigação para esclarecer:

- a) Se o achado é um produto da Casa?
- b) Se algum funcionário da Casa está envolvido?

Depois de uma investigação que durou 4 semanas, chegou-se à conclusão de que o bebê rejeitado não poderia ser produto da Casa, pois:

1. Em nossa empresa nunca foi feito nada com prazer e amor.
2. Em nossa empresa nunca foi feito nada que tivesse pé nem cabeça.
3. Aqui jamais aconteceu alguma coisa que ficasse pronta no espaço de 9 meses.”

(1) *Sobre esse texto, podemos dizer que se trata de um texto informativo, onde a diretoria da empresa, através de um acontecimento com o bebê, resolve fazer uma investigação para concluir a causa desse acontecimento. A partir dessa conclusão, percebe-se o verdadeiro motivo da investigação, que não serviu apenas para esclarecer o acontecimento, mas serviu principalmente para alertar os funcionários da empresa a respeito da situação em que a empresa se encontra: nela não há colaboração, não se faz nada certo, as coisas demoram a ficar prontas, não se faz nada com prazer e amor. No meu ponto de vista, essa foi a intenção do aviso.*

Se analisássemos o texto acima à luz do modelo de uma escrita prototípica – em que se prevê uma autonomia semântica para textos escritos –, a fim de descrever a sua configuração formal, conceitual e o seu funcionamento pragmático-discursivo, alguns problemas de legibilidade se destacariam.

Supõe-se ser razoável, logo de saída, levantar tal hipótese, uma vez que, como já se expôs, os textos pensados por esse modelo constroem-se em torno de tópicos discursivos (referentes/objetos do dizer) sobre os quais deve haver uma explicitação máxima de informações, de modo que se neutralizem as interpretações não desejadas/esperadas pelo autor. Dessa perspectiva, essa autonomia, assegurada exclusivamente pela configuração formal do texto, impõe-se, já que a produção do texto e a sua recepção se realizam em tempo e espaço distintos. Nesses moldes, o texto autônomo, visto como um produto pronto e acabado, seria o possuidor de uma lógica interna que lhe garanta uma única leitura/sentido.

Entretanto, seria, de fato, quase inexistente a possibilidade de o conteúdo semântico veiculado no texto escolar ser compreendido por um suposto leitor que desconheça o contexto situacional em que foi produzido, bem como o assunto abordado no texto-base, para o qual se construiu o comentário, enfim, as condições de funcionamento das quais o texto resulta. Em razão disso, e na medida em que o texto produzido em situação escolar não oferece a esse leitor boas pistas para preencher as lacunas nele existentes, ficaria difícil atribuir ao que se leu um sentido aceitável, ou aquele esperado e desejado pelo autor (o aluno).

Mais precisamente com relação à estrutura informacional do texto, algumas perguntas poderiam ser feitas por esse leitor, tendo em vista muitos elementos novos nela presentes, como, por exemplo: que texto é esse que se denomina informativo? que empresa é essa cuja diretoria resolve fazer uma investigação de um fato acontecido com um dado bebê? o que aconteceu ao bebê? a quem pertence o bebê? que relação há entre o acontecido ao bebê e o verdadeiro motivo da investigação? é uma relação de causa ou de consequência? As respostas a essas perguntas (entre outras que seriam pertinentes) procurariam recuperar a informação dada, a qual figuraria como ponto de ancoragem para a sustentação e atualização da informação nova, contribuindo, assim, para que o leitor, no processamento do texto, com base nas pistas encontradas na superfície textual, (re)ativasse conhecimentos necessários para a

construção de sentido.

Em suma, o texto em análise, no quadro de uma escrita prototípica, seria considerado uma manifestação verbal que não está em conformidade com as condições sob as quais um texto autônomo pretensamente funcionaria, já que, como se descreveu, a configuração por ele assumida, mediante as estratégias textuais adotadas, não viabiliza sua circulação para um público mais amplo.

Embora outros aspectos do funcionamento do texto pudessem ser aqui levantados para efeito de análise, deixaremos esse modelo provisoriamente de lado e passaremos agora a observar o texto com uma outra lente, cujo foco recai sobre as suas reais condições de funcionamento, aspecto esse que nos interessa mais de perto.

Focalizar o texto sob a ótica de seu funcionamento discursivo implica a assunção de uma abordagem textual-pragmática, a qual permite entender as razões pelas quais o texto assume uma dada configuração e não outra; para tanto, exige-se que se contemple não apenas o que foi dito e como foi dito, mas onde, por que, para que e a quem se diz o que se quis dizer. Nessa perspectiva, o texto é resultado/produto de uma atividade sociocomunicativa e se constitui na e pela relação interacional entre os seus interlocutores. E é no curso da interação, seja face a face ou à distância, que se estabelece a construção de sentido para o texto.

A essa concepção de texto (e mais amplamente a de uma atividade de linguagem) não subjaz o pressuposto de que o texto possui uma autonomia semântica, assegurada exclusivamente pela sua própria materialidade lingüística, pois, como se disse antes, o sentido não está no texto, mas é gerado, construído pelo destinatário (leitor/ ouvinte) com base nos conhecimentos que possui sobre o que o texto suscita, sobre como ele funciona no contexto em que se inscreve. Tais conhecimentos vão desde o lingüístico, passando pelo tema/assunto abordado e as representações que se tem deste, pelo gênero textual a que o texto pertence, pelas regras/normas contratuais (sociais/pragmáticas) previstas para o evento discursivo em que se constrói o texto, pelo jogo de imagens que o destinatário constrói de si mesmo, do que está em pauta, do locutor (falante, escritor) até o reconhecimento da intenção discursiva deste, etc. Nessa acepção, há sempre uma relação dialógica entre locutor e alocutário, mediada pelo (e construída no) texto. O locutor, na produção dos enunciados, fundados em sua intenção discursiva, no jogo de imagens, bem como no efeito de sentido que deseja provocar no alocutário, seleciona as informações, organizando-as lingüisticamente na superfície do texto, a fim de levar a bom termo uma interação verbal, ou seja, a fim de que o seu interlocutor o compreenda; por outro lado, o alocutário, no processamento dos enunciados, ao atribuir-lhes sentido, pode (ou não) fazer coincidir o sentido que atribui ao desejado pelo locutor. Não ocorrendo uma coincidência, isso não significa que não houve da parte do alocutário a produção de um sentido.

Feitas essas breves considerações, centremo-nos agora no texto em análise. Em face das condições situacionais em que ele foi produzido, pode-se concebê-lo como um texto escrito “em se fazendo”, como uma atividade de co-produção discursiva, cuja realização se dá dentro de um mesmo espaço físico e temporal, e da qual participam dois interlocutores: de um lado, a professora, e de outro o(s) aluno(s), cujos papéis e ações discursivas são definidos pelos lugares sociais específicos que cada um ocupa no evento interacional. O texto, concretizado na modalidade escrita – expediente esse, ao que parece, tão-somente adotado para cumprir uma tarefa escolar – traz em sua construção marcas de uma atividade de co-produção, cujas ações verbais, da parte do autor-aluno, figuram como uma co-argumentação ao que está em discussão, e também como uma co-negociação, para dar continuidade ao tópico proposto pela professora em sala de aula. Tais ações, como mostraremos mais adiante, dão ao texto um caráter dialógico, manifestado não em seu grau máximo, como aquele que se poderia alcançar em uma conversa espontânea entre os pares ou em outros eventos de fala simétricos. Como se disse acima, por se tratar de um evento interacional regulado por uma série de injunções de ordem institucional, sala de aula, cumprimento de tarefa escolar, interação professor e aluno, pode-se supor que o texto não poderia ser vocalizado, em alto e bom som, embora o seu interlocutor aí estivesse presente, ao vivo e em cores.

Um ponto que nos permite considerar que o texto escolar figura como uma atividade discursiva em processo, isto é, em se fazendo, é basicamente a configuração formal e conceitual por ele assumida,⁴ mediante as estratégias textuais-discursivas que estruturam e organizam as informações nele veiculadas. O aluno-autor, prevenido que o professor-leitor não só compartilha o conteúdo das informações nele veiculadas bem como se encontra no mesmo espaço físico, no contexto da produção, opera com estratégias as quais, para se atualizarem, no momento da leitura (se é que seria necessária), contam com essa competência de seu interlocutor. Sob essas condições, ao que tudo indica, o aluno-autor pressupõe que, para que o seu interlocutor produza um sentido para o texto, não é preciso que toda a informação seja verbalizada. Em outras palavras, possuindo essa imagem de seu interlocutor, a de alguém presente, conhecedor do assunto, e que aguarda uma resposta, ou a contrapalavra, como diz Bakhtin (1997), o autor projeta não só a disposição mas igualmente a “dosagem” de informações para o seu texto, o que lhe permite atualizar informações que requerem do interlocutor atividades de processamento que remetem a episódios da situação

⁴ Gostaríamos aqui de lembrar que, em situação de investigação sobre o funcionamento de textos, acreditamos que o que analista possui, de fato, para empreender o seu trabalho de análise, é o texto em sua materialidade lingüística. Tal escolha metodológica se funda no pressuposto de que é a partir do produto, atualizado seja na forma escrita, seja na falada, que se podem fazer incursões e descrições das dimensões/planos constitutivos e constituidores do quadro sociocomunicativo em que o texto se inscreve.

comunicativa. Atente-se, por exemplo, para as expressões “sobre esse texto”, “a diretoria da empresa”, “um acontecimento com o bebê” e “a partir dessa conclusão”, pistas lingüísticas usadas exoforicamente, cujos referentes não estão na cadeia do texto, sendo recuperáveis somente através da remissão à situação discursiva. Em suma, o aluno-autor, ao usar esses recursos, calcula que o seu interlocutor possui estocados na memória os referentes construídos mutuamente com base em uma representação já previamente negociada do contexto da produção.

Avançando um pouco mais nesta análise, vejamos outra estratégia adotada pelo autor que deixa evidenciar uma relação dialogal por ele instaurada com o seu interlocutor. Assim, em “*sobre esse texto, podemos dizer que se trata de um texto informativo...*”, o aluno-autor, no jogo interacional, atendendo a solicitação do professor, “*comente o que o texto diz*”, assume o turno (efetivado na e pela escrita),⁵ para dar continuidade ao tópico discursivo do seu interlocutor, retomando ou repetindo os elementos lingüísticos por este usados. Ao que parece, o aluno, a fim de dar prosseguimento ao que lhe fora solicitado, repete a expressão **texto**, não só como uma estratégia em que explicita ter aceitado realizar o objetivo ilocucionário a que visa o professor nesse jogo, como também retoricamente, cumprindo uma função didática, interacional, para reintegrar (um ouvinte) e proporcionar-lhe elementos de fixação, pontos de apoio, para orientar e/ou facilitar a compreensão de seu interlocutor. Por fim, essa repetição da expressão **texto**, em situações reais de fala, provavelmente, ao ser enunciada, poderia sê-lo pausadamente, provocando uma diminuição do ritmo do fluxo informacional de modo a permitir ao interlocutor, como já se disse, tempo para captar e precisar a informação anunciada. Recursos discursivos dessa natureza evidentemente só podem ser flagrados em situações face a face, mas, supondo-se que esse texto apresenta-se no seu fazer-se, numa relação de co-produção, tal efeito prosódico, identificado no uso da vírgula no início do enunciado, parece não ser uma demarcação arbitrária, considerando-se os efeitos discursivos que provocaria. Em outras palavras, a utilização da vírgula nesse texto lembra a atuação de constituintes supra-segmentais cuja funcionalidade no âmbito interacional reflete ações que o locutor faz ao se colocar no discurso, com o propósito de dar ao seu interlocutor (professor/ouvinte) mostras de suas atitudes em relação ao que fala.

Ao cabo dessa descrição, convém salientar que a provável explicação para a ocorrência desse fenômeno lingüístico na construção do texto escrito na escola diz respeito à existência de dois níveis enunciativos que ali se estabelecem: o primeiro

⁵ Quanto ao caráter dialogal em textos escritos, os quais são basicamente considerados monolögais dadas as suas condições de produção, acredita-se que não se deve atentar tão-somente para tais condições espaço-temporais, mas sobretudo para as relações entre os interlocutores estabelecidas em alguns eventos de escrita que os atualizam; isso é o que ocorre, por exemplo, nas cartas pessoais ou íntimas, que, quando respondidas pelos destinatários, figuram como um diálogo à distância, efetivado na escrita, em que cada carta se caracterizaria como um grande turno/troca que vai alimentando o desenvolvimento de uma interação a distância.

seria aquele em que professor e alunos interagem quando, por exemplo, da solicitação de uma produção textual; o segundo seria aquele em que o aluno produz textos para interlocutores propostos ou não pelas condições dadas pelo exercício escolar. Este tende a ser sobreposto por aquele. Essa sobreposição de uma situação enunciativa sobre outra parece um dado sabido pelos alunos e, porque o sabem, parece difícil, em muitas das situações de interlocução escolar, como as descritas acima, descharacterizar ou anular esse interlocutor-professor que se encontra sempre *in praesentia*, que acaba, de uma maneira ou de outra, sendo um co-produtor do texto ali escrito, da redação.

Segunda situação: produzindo resenhas

Após os alunos já terem refletido exaustivamente sobre os aspectos concernentes ao processamento da escrita (considerando as habilidades e as estratégias a ela vinculadas), através da utilização de pressupostos teórico-metodológicos fornecidos por disciplinas que incorporam o texto ao seu campo analítico, foi solicitada a eles a produção de uma resenha⁶ supostamente destinada a ser publicada no Caderno de Resenhas da Biblioteca da PUC Minas, número organizado pelo Departamento de Letras da Universidade, com o tema “Leitura e Escrita”.⁷

A hipótese inicial na condução dessa atividade considerava, prioritariamente, a importância das condições de produção nos textos a serem redigidos pelos alunos. Esperávamos que instruções mais adequadas, mais claras quanto ao tipo de texto que se pretendia, pudessem eliminar muitas das impropriedades encontradas nos textos por eles escritos. Veja-se, inicialmente, que a expectativa que nós, pesquisadores dos estudos relatados, tínhamos com relação à tarefa solicitada aos alunos era de que os mesmos deveriam produzir um texto acadêmico, apto, portanto, a uma circulação mais ampla que a da sala de aula, considerando, naturalmente, a natureza do veículo a que supostamente se destinava. Isso, entretanto, não ocorreu. Verificamos que, mesmo quando propostas tarefas de produção de textos que procurassem se desvincular da situação imediata de interação professor/aluno, continuaram a aparecer textos como os que serão analisados adiante, que indicam a grande dificuldade do aluno em vencer as limitações impostas pelas representações de escrita que circulam na escola.

Os trechos transcritos a seguir, retirados das resenhas, ilustram como os alunos – apesar de instruídos sobre os propósitos e finalidades do texto a ser produ-

⁶ Muitos alunos, quando da proposição da atividade, manifestaram certa insegurança quanto ao que realmente seria uma resenha, desejando obter informações sobre sua estrutura, limites de linhas, abordagem do assunto, etc. Como resposta a isso, os professores os orientaram somente quanto ao funcionamento de uma resenha, entendendo ser aquela a informação essencial naquele momento.

⁷ O texto referencial da resenha foi “Do ato de fala ao ato de escrita”, prefácio de Roland Barthes na revista *Tempo Brasileiro*, 1995.

zido e, também, a despeito de já terem, durante o semestre anterior, estudado tópicos relativos às propriedades e ao funcionamento da escrita – não conseguiram desprender-se, tanto quanto seria desejável, da situação real de enunciação. Em outras palavras, pode-se dizer que a forma como o aluno experiencia a atividade de escrita em sala de aula e as representações que, ao longo dessa experiência, ele vai construindo sobre o texto escolar – “para que servirá?” “como o professor me avaliará?” – marcam, de forma bastante recorrente, as produções escritas do contexto escolar. Vejamos, então, os exemplos:

- (2) *Esse texto quer mostrar aos alunos de Letras, as diferenças entre o ato da fala e o ato da escrita.*
- (3) *O texto abordado vem a nos dizer, basicamente, sobre as diferenças entre o ato da fala e o ato de escrita.*
- (4) *Com a leitura deste texto, compreendi que o ato de fala, apesar de natural, espontâneo, não deixa de ser tático.*

Sobre esses exemplos, destaque-se, inicialmente, que todos os trechos transcritos representam a abertura da resenha, isto é, o seu primeiro parágrafo. Em nenhum outro momento das resenhas, em nenhuma parte, esclarece-se sobre o referente de “texto” em **esse texto**, **o texto abordado**, **deste texto**, isto é, os alunos apresentaram a resenha de um dado texto como se esse fosse conhecido do leitor, o que leva a crer que, apesar de a proposta da atividade ter deixado clara a sua destinação, os alunos escreveram considerando como interlocutor, como no texto anteriormente analisado, tão-somente o professor orientador da tarefa, que já conhecia o texto a ser resenhado, ou seja, os alunos tratam o suposto leitor como alguém com o qual compartilham muitas informações.

Uma observação essencial acerca da forma como o aluno projeta no texto a situação AULA (e tudo que a ela se relaciona) é possibilitada pelo exemplo (4). Nele, o aluno conta, ou melhor, presta contas do seu entendimento. A quem? Com certeza, novamente ao professor, que, afinal, está sempre a atribuir notas àquele que consegue entender/aprender o que foi ensinado. Numa resenha, tal como a solicitada, não se espera que o autor preste contas do que ou do quanto entendeu (a não ser, naturalmente, que ele esteja, através dessa explicitação, apontando para o hermetismo ou – contrariando outras opiniões já manifestadas – para a clareza do texto que está sendo abordado).

A verdade é que mesmo a leitura, na íntegra, da resenha e a sua conseqüente compreensão só se dá mediante a leitura prévia do texto resenhado. Em suma, o que os textos evidenciam é que os alunos, de modo geral, não se desprenderam efetivamente da situação imediata de produção – sala de aula –, daí a grande presença,

nas resenhas, de informações referentes a esse contexto de produção e dele dependentes, o que tornou a sua comunicabilidade restrita àquele ambiente e aos personagens que o integram.

Essas e outras observações foram levadas aos alunos quando da discussão das resenhas em sala de aula, momento em que esses chegaram, até mesmo, a propor alterações para alguns dos trechos examinados em sala. Além disso, os alunos puderam elencar, em momento posterior, a partir da leitura e análise de duas resenhas retiradas da revista **IstoÉ**, as principais características estruturais e funcionais desse gênero textual.

Após isso, foi solicitada aos alunos uma segunda resenha. As instruções para a elaboração do texto foram mantidas, variando apenas o objeto da resenha.⁸ O resultado, apenas em alguns aspectos, foi diferente daquele obtido na primeira tentativa. Verificou-se, por exemplo, a preocupação, da grande maioria dos alunos em abastecer o leitor – sobretudo através de citações indiretas – de informações acerca do texto de que tratava a resenha e de seu autor, conforme ilustram os trechos a seguir:

- (5) *O autor João Wanderley Geraldi mostra em seu livro **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação** que há uma arraigada tradição de ensino gramatical.*
- (6) *João Wanderley Geraldi em seu livro “**Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**” (Mercado em Letras/ALB), coloca, mais uma vez, em questão a sistemática do ensino da língua portuguesa, em particular no ensino da gramática.*
- (7) *O mais recente lançamento do autor João Wanderley Geraldi tem como objetivo avaliar o ensino do chamado conteúdo gramatical.*
- (8) *O autor João Wanderley Geraldi, em seu artigo **Ensino de Gramática X Reflexão sobre a Língua propõe uma sistematização nos chamados conteúdos gramaticais.***

Perceberam-se pequenas mudanças na organização do texto, reflexo, pareceu-nos, do contato que tiveram os alunos com as resenhas da revista **IstoÉ**. A forma de abrir ou de fechar a resenha foi, no caso de alguns alunos, “colada” daqueles textos (como exemplo, tome-se o trecho 7). Tais modificações, no entanto, não foram suficientes para propiciar à segunda resenha o atendimento às instruções dadas. A grande maioria dos textos continuava pouco apta para uma circulação menos restrita, ou seja, sua compreensão dependia não só da leitura prévia do objeto da resenha, como também de informações relativas ao contexto da sala de aula, talvez porque às

⁸ O texto escolhido foi “Ensino de gramática X reflexão sobre a língua”, in Geraldi (1996).

representações que o aluno tem acerca do gênero resenha são somadas as representações do que seja o “macrogênero escrita escolar”,⁹ considerado o quadro interlocutivo que o instaura – professor que irá avaliar X aluno que será avaliado.

Como se esperava dos alunos a elaboração de uma resenha a ser veiculada em suporte acadêmico, foi considerado problema o fato de eles (ou pelo menos parte deles) terem seguido a organização, o estilo das resenhas da *IstoÉ*, os quais são marcas decorrentes da forma como o gênero resenha é ativado nesse tipo de suporte. Certamente, uma explicação para esse resultado é a de que especificar as condições de produção e investigar o gênero solicitado apenas na referida revista não poderia garantir o sucesso na produção do texto desejado, simplesmente porque não se tomou, antes, como objeto de investigação, o gênero textual resenha tal como circula também em publicações universitárias, o que seria fundamental para que o aluno fosse levado a perceber/compreender a relação entre estrutura/organização do texto, de um lado, e funcionamento, de outro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há, claramente, um hiato entre o texto escrito que se procura ensinar, preservar, manter na escola e aquele que efetivamente é produzido e que, por sua vez, acaba instaurando outras “preservações”, outras “manutenções”, as quais, presentes nos textos redigidos pelos alunos, são estranhadas pela escola e classificadas como desviantes, inadequadas, incompatíveis com o modelo de escrita que se sustenta.

É possível, portanto, suspeitar que os problemas dos textos produzidos pelos alunos são decorrência das próprias práticas escolares de ensino/aprendizagem da escrita. Assim, muitas das características dos textos escolares consideradas inadequadas só assim se configuram em função de uma idéia de texto que se desvincula da prática escrita autêntica, em seus mais diferentes gêneros.

Sobre isso, há que se considerar, ainda, que os textos produzidos em situações reais atendem a demandas também reais e delas depende o seu funcionamento. Assim acontece com os textos jornalísticos, publicitários, científicos, literários e tantos outros. De modo geral, os textos produzidos em situação escolar denunciam, de um lado, o não-reconhecimento, por parte da escola, das dimensões reais do funcionamento da língua nos textos escritos, e, de outro, a ineficácia de uma prática que opera com o artificialismo, na medida em que o aluno transita, na busca do acerto, da aprovação, entre um modelo ideal de escrita (cujas representações ele vai constru-

⁹ Por **macrogênero escrita escolar**, entendemos as orientações gerais de forma e funcionamento dos textos que o aluno é levado a produzir na escola.

indo a partir das intervenções ocorridas em sala de aula, quer nas provas que o professor corrige, quer nas apreciações explicitadas sobre os textos por eles produzidos) e as representações decorrentes do contato com os mais diferentes textos a que ele tem acesso fora da escola.

Portanto, a prática de produção de textos na escola parece repousar sobre o paradoxo de que, embora o texto aí preconizado seja aquele que se pretendia autônomo, a autonomia que se efetiva na produção escrita escolar é a autonomia em relação às condições de produção e recepção em que, em situações externas à sala de aula, viesse a se dar o processamento textual, ou seja, o texto produzido em sala de aula parece ganhar vida apenas nesse contexto e estabelecer um diálogo de que podem participar apenas professor e aluno.

Para finalizar, feitas todas essas considerações, uma pergunta é realmente inevitável: **dadas as condições reais em que o texto escolar é produzido, ensinar e aprender a produzir textos escritos na escola é tarefa impossível?**

Primeiramente, deve-se considerar que não há como o aluno desprender-se inteiramente das condições reais em que se produz um texto, qualquer que seja ele, na escola, pois, por mais que se estabeleçam condições claras para sua produção textual – escrever na perspectiva de fulano, para sicrano, com o objetivo Y, para ser veiculado em Z, etc. –, não há como desvincular essa interlocução solicitada daquela primeira – professor X aluno, que é, de certo modo, estabelecida no contrato institucional da escola. Entretanto, de nosso ponto de vista, essa dificuldade poder ser minorada com a adoção de alguns princípios elementares que podem levar a uma mudança de postura dos sujeitos que aí interagem.

O primeiro deles seria buscar, ao longo do trabalho escolar com a língua materna, maior consistência e coerência com relação a concepções e pressupostos que embasam as diferentes atividades didático-pedagógicas por meio das quais os objetos de estudo com os quais a escola opera se apresentam aos alunos. Assim, é preciso se certificar, por exemplo, se está sendo mantida uma mesma concepção de língua/linguagem, uma mesma idéia de texto, de ensino, de aprendizagem, de aquisição de língua, etc.

Além disso, também para que seja exequível a ação de ensinar e aprender textos escritos na escola, deve-se criar espaço para que o funcionamento dos textos e sua vinculação com os gêneros textuais seja objeto de reflexão nas aulas de língua materna.

RÉSUMÉ

En s'appuyant sur l'analyse de textes produits dans des situations scolaires, le présent travail réfléchit sur la conception de texte qui circule à l'école et est par elle diffusée, en résultant sûrement des conditions de production rencontrées dans la salle de classe. Nous proposons encore que cette conception soit étudiée aussi bien à travers ses liens avec des approches du texte proposées par des études du langage que par rapport à la pratique effective de la production de textes en dehors de l'école.

Referências bibliográficas

- ASSIS, Juliana Alves & SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Relatório das Atividades do Projeto "Produção de conhecimento/Condições de produção e recepção de textos". Belo Horizonte: PUC Minas, 2000. (Mimeogr.)
- ASSIS, Juliana Alves, MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles, SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. Explorando as representações do texto escrito (ou: de grão em grão nem sempre se enche o papo). CONGRESSO DE LEITURA, 11, 1997, Campinas. *Anais...* Campinas: UNICAMP, 1997. p. 215-216.
- BAKHTIN, Mikhail (1979). *Estética da criação verbal*. 2. ed. Trad. do fr. Maria Emantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino*; exercícios de militância e divulgação. Campinas/São Paulo: Mercado de Letras/ALB, 1996. cap. 8: Ensino de gramática x reflexão sobre a língua, p. 129-136.
- KLEIMAN, Ângela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 15-61.
- KOCH, Ingedore Villaça. *A interação pela linguagem*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1995.
- MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Analfabetismo na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995. p. 239-266.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Oralidade e escrita*. Recife: UFPE, 1995. (Mimeogr.)
- OLSON, David R. Writing: the divorce of the author from the text. In: KROLL, B. M., VANN, R. J. (Org.). *Exploring speaking-writing relationships*. Urbana: National Council of Teachers of English, 1981.
- ONG, Walter J. *Orality and literacy*. the technologizing of the word. Londres: Meuthen, 1982.
- STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.