

EM TERRA DE SURDOS-MUDOS (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares).

Percival Leme Brito

"COMOS E PORQUÊS"

Se você quiser deixar um vestibulando de cabelo em pé, fale com ele sobre o exame de redação. Se quiser atizar os ânimos de um severo professor de gramática, pergunte sobre a qualidade das redações escolares. Se quiser provocar um linguista, diga-lhe que "o estudante de hoje não sabe mais escrever".

Eis aí uma questão que mexe com todo mundo. Tanto que muito se tem dito sobre redações escolares, particularmente após a inclusão desta prova nos exames de vestibular; esta inclusão, aliás, e conseqüentemente a criação de programas especiais de redação em cursinhos e segundo grau, se não melhorou a capacidade redacional dos estudantes, parece ter servido para retratar em que pé se encontra a produção de textos por escolares. Além disso, acabou por suscitar o debate de várias questões referentes à redação escolar, o que, por sua vez, permite um questionamento de toda a organização do ensino de língua. Afinal, para que tem servido o ensino de português, se o estudante não "aprende" o domínio real da língua escrita?

Se todos concordam que existe a doença, o mesmo não acontece com o diagnóstico. Dentro de um aparente consenso de que a performance estudantil situa-se abaixo de níveis desejados, há uma gama enorme de opiniões, que vão desde "o estudante não sabe escrever porque não lê", até aquelas que se preocupam mais com as causas e razões do que com a condenação pura e simples do estudante.

É nesta perspectiva que me incluo. O resultado final dos textos escritos por estudantes mostra algo mais que falta de leitura ou má aquisição de conceitos, regras e técnicas. Não é o caso de sair por aí defendendo-se as redações como corretas e ponto; são evidentes certas inadequações, seja em relação ao quadro formal da escrita, seja em relação às funções que a linguagem pode cumprir. A questão que se coloca é descobrir os porquês e os dondes decorrem estas inadequações e o que elas revelam.

Tentar identificar os elementos que subjazem e dirigem a produção do texto escolar, caracterizando o quadro de suas condições de produção é, portanto, o objetivo central deste trabalho. Neste sentido, a identificação de procedimentos e recursos lingüísticos utilizados pelo estudante é importante na medida em que ajudam a elucidar as condições de produção da redação escolar.

Sei que não estou sendo original, nem viajo sozinho. Tanto a tentativa de caracterizar as condi

ções de produção, com a identificação de procedimentos lingüísticos utilizados pelo estudante, já têm bons antecedentes. Cláudia Lemos (1), em "Algumas Estratêgias" , propôs explicar os problemas de redação a partir do que chamou de "estratêgia de preenchimento", desviando o problema da mera questão da norma colocando-o numa visão funcional e discursiva; e Alcir Pêcora (2), em sua tese de mestrado "Problemas de Redação na Universidade", desenvolveu bastante o quadro das condições de produção , levantando questões inéditas e instigadoras. Confesso que meu trabalho tem muito a ver com estes dois. Se não parti deles, tomei-os como fontes e interlocutores.

A ESCOLA: O GRANDE INTERLOCUTOR

É próprio da linguagem seu caráter interlocutivo. A língua é o meio privilegiado de interação entre os homens e, em todas as circunstâncias em que se fala ou se escreve há um interlocutor. "Toda a enunciação é, explícita ou implicitamente, uma alocação - ela postula um alocutário" (3). O monólogo não é mais do que uma situação comunicativa em que o locutor elege a si mesmo interlocutor; "é um diálogo interiorizado (falando em "linguagem interior") entre um locutor e um ouvinte".(4)

Está claro que esta não é uma relação mecânica. O interlocutor pode ser real ou imaginário, individual ou coletivo, pode estar mais ou menos próximo, mu

da em cada situação concreta. O interlocutor ativo da oralidade, fisicamente materializado e que pode a qualquer momento intervir no discurso do locutor (invertendo papéis com este, inclusive), está distante na escrita e, num primeiro nível de análise, interferindo e interpelando diretamente o locutor.

Mesmo dentro da escrita pode-se identificar diferentes tipos de interlocutor: ele pode ser preciso, definido, como numa carta, numa petição; pode ser genérico ou um determinado segmento social, como no jornal; pode ser virtual, como na ficção literária.

A presença deste interlocutor no discurso de um indivíduo não é algo neutro, sem valor. Ao contrário, em alguma medida, está sempre interferindo no discurso do locutor: "se num primeiro nível de análise é o locutor que se coloca em evidência, num nível mais profundo, é possível observar que é um agente por tabela do discurso na medida em que é nele que se justifica o próprio discurso. É do tipo de relação entre locutor e ouvinte que decorre o tipo de ação a ser empreendida pelo locutor através de seu discurso. Um eu não define, por si só, a ação a ser empreendida; é preciso que ele tenha sua imagem do tu ou que o tu forneça essa imagem".(5)

É curioso, neste sentido, que a maioria dos trabalhos sobre redação escolar ou não toquem na questão da interlocução ou falem na ausência de interlocutor identificando aí uma das dificuldades maiores do estudante: falar para ninguém ou, mais exatamente, não saber a

quem se fala. É baseando-se nesta ausência de interlocutor que Pêcora procura explicar certos tipos de problemas das redações escolares, como a incompletude de orações. De acordo com o autor, "em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção de escrita pode representar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto"(6).

O que me parece é que não é a ausência do interlocutor, mas exatamente a forte *presença de sua imagem* que representa a dificuldade. Tomando-se por base os exemplos,

- (I)- Nada é mais constrangedor, do que alguém que se encontra em *recinto*, onde todas atitudes são observadas, analisadas e comentadas por grupos de pessoas importantes.
- (II)- Neste momento as incertezas *se tornaram* a aumentar, pois tentei *assimilar* a pessoa que a qual teria uma fotografia minha.
- (III)- Isso ajudaria muitas pessoas *insipientes*.

parece evidente que as palavras grifadas não pertencem ao vocabulário cotidiano do aluno e que aparecem de forma pouco usual em relação ao padrão culto da escrita. E mesmo carecendo-se de estudos que descrevam detalhadamente o português oral, pode-se dizer que o estudante (a) dificilmente usaria estas palavras num diálogo com um colega ou um familiar (b) não domina perfeitamente o seu

uso. Por que razão, então, teria optado por estas palavras e não outras, mais adequadas e que dominasse melhor, por exemplo, lugar, voltaram, descobrir, ignorantes?

Sírio Possenti, estudando um problema de coesão textual, diz que é "dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo (...). Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão".(7) Aplicando-se o mesmo raciocínio nos exemplos apresentados, é lícito supor que a opção do estudante por uma forma específica estranha à sua experiência cotidiana de linguagem deva estar vinculada a uma determinada imagem que faz de seu eventual interlocutor.

É neste sentido que se pode afirmar que o estudante, durante o processo de produção do texto tem um interlocutor (ou a imagem de um interlocutor) claro para si, e muito forte, uma vez que o obrigaria a construir uma linguagem muito particular. Resta identificar quem é este interlocutor.

Dentro da situação escolar existem relações muito rígidas e bem definidas. O aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estipulados e, além disso, o seu texto será julgado, avaliado. O professor, a quem o texto é remetido, será o principal - talvez o único - leitor da redação. Consciente disto, o estudante procurará escrever a partir do que acredita que o professor gostará (e, conseqüentemente, dará uma boa nota). Mais precisamente, fará a redação com base na ima

gem que cria do "gosto" e visão de língua do professor. Serviço à la carte.

Este interlocutor, entretanto, não é ninguém real. O professor materializa tudo o que o estudante recebeu da escola e outras fontes afins. Atrás da figura estereotipada do professor está a escola e todas as relações próprias da instituição: a autoridade, o superior, o culto, aquele que diz o que e como deve ser feito. A escola não apenas surge como o interlocutor privilegiado do estudante (não nego a possibilidade de existirem outros), como passa a ser determinante da própria estrutura de seu discurso. Enquanto interlocutor, ela determinará a própria imagem de língua do aluno.

Mas não se deve pensar que o professor X funcione como peça neutra, cuja substituição por Y ou Z não implique em nenhuma mudança. Se por um lado, ele significa uma relação institucionalizada muito forte, por outro, enquanto indivíduo, ele participa na construção da imagem de interlocutor do aluno. A imagem final resulta, provavelmente, da fusão das várias imagens que o estudante cria durante o processo de aprendizagem.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE LÍNGUA: O FORMALISMO APARENTE

Cláudia Lemos, em "Algumas Estratégias", argumenta que o procedimento lingüístico básico do vestibulando seria o que chama de estratégia de preenchimento:

"o vestibulando, em geral, operaria com um modelo formal pré-existente à sua reflexão sobre o tema. Ou melhor, que a organização sintático semântica de sua discussão não representaria o produto de sua reflexão sobre o tema, mas, ao contrário, de um arcabouço ou esquema, preenchido com fragmentos de reflexões ou evocações desarticuladas." Este procedimento opor-se-ia a outro, a estratégia de transferência, através da qual "o estudante faria a mera transferência das regras de uso, subjacentes à sua produção oral, à produção escrita"(8).

A evidente tentativa do estudante de trabalhar dentro de uma linguagem que considera culta, perceptível mesmo em uma leitura superficial, tendem a confirmar, pelo menos parcialmente, as observações da autora. Observando-se os exemplos:

- (IV) ...pois não *queria ela* que a garota se desse ilusões
- (V) ... até que lhe passou pela cabeça fazer um assalto, já que *fácil ficaria*
- (VI) Porém ela não reclamava, pois sabia que não adiantaria, *pois* o homem sempre se safava das encrencas
- (VII) ...o significado da palavra amor e solidariedade, *no qual* sempre foi perseguido pelo egoísmo e pela inversão de valores *que* a própria humanidade criara.
- (VIII) Nós jovens(...) nos deparamos com vários obstáculos, como por exemplo, *o qual* caminho a seguir
- (IX) Mesmo com o *exorbitante acréscimo diário* da dívida externa...

surge em nós uma vontade de engrossar em uma universidade, que nos foi *sobreposta* sem ao menos percebermos.

encontram-se marcas características de uma certa concepção de linguagem formal, como inversões sintáticas simples, presença de conjunções nunca ou raramente usadas na oralidade, a substituição sistemática da palavra *que* por *o qual* (e flexões) e, acima de tudo, a presença de um vasto vocabulário estranho à linguagem usual do estudante, por vezes, até esdrúxulo. Além disso, a argumentação é apoiada em frases de efeito, normalmente de valor absoluto, ainda que isto possa incorrer em associações insólitas, como no exemplo VII.

Tais procedimentos levam a crer que (a) o estudante tem a necessidade de "encher" (de uma certa maneira um certo espaço, isto é, de mostrar que está dizendo alguma coisa, mesmo que não tenha nada para dizer; e (b) na tentativa de tornar "cult" a redação, recruta os recursos que obtém a partir da imagem de língua que constrói dentro da situação específica em que se acha.

Neste sentido, é interessante relatar alguns fatos de minha experiência como professor de redação. Durante o curso, propôs-se aos estudantes fazer uma redação que começasse com a frase "à medida que caminhava pela rua, recordava-se de que...". Nas redações imediatamente posteriores, e as vezes inadequadamente, encontrei com certa frequência o uso da conjunção "à medida que" (ou

atê mesmo "ã medida que" + verbo no imperfeito), o que não ocorria antes. Provavelmente, os alunos terão usado esta construção porque ela vinha do professor e, portanto, seria "cult a e certa".

Noutra oportunidade, coloquei na lousa uma sêrie de pares de conectivos e relatores, como *que/o qual*, *pois/porque*, *para/para que*, e vârias palavras pouco comuns na oralidade, mas recorrentes nas redaçõs, como *ego*, *adentrar*, *trajar*. Em seguida, perguntei quais eles usavam no dia-a-dia. Em apenas um dos pares (*para/para que*) a escolha coincidiu com a mais usada nas redaçõs, talvez devido à dificuldade de se operar com o subjuntivo. Entã, contineui, por que razão usavam outra palavra na redaçã? Houve uma chuva de respostas, todas dirigidas ao mesmo ponto:

- a) "Pra redaçã ficar mais bonita"
- b) "Pra mostrar pro professor que a gente sabe"
- c) "Pra redaçã ficar menos vulgar/ mais rica/ diferente do que a gente fala"

uma aluna chegou a dizer que muitas vezes escrevia *que* no rascunho e, ao passar a limpo, substituia-o por *o qual*. Outra aluna, depois de ouvir atentamente as observaçõs que eu fazia sobre sua redaçã, mostrando que o que ela fizera fora apenas "enfeitar" a redaçã com palavras "bonitas", disse: "mas, professor, assim a redaçã vai ter cinco linhas".

Hã, assim, um procedimento lingüístico, em

certa medida consciente, que o estudante utiliza na redação, determinado pelas imagens que cria do interlocutor e de língua culta

Esta imagem de língua não sugere simplesmente a "instrução ou treinamento que o estudante possa ter recebido em alguma fase da formação escolar" (9). É a própria imagem que o estudante cria de seu interlocutor (a escola, o professor) que determina a criação da imagem de língua e, conseqüentemente, define os procedimentos lingüísticos utilizáveis. Como este interlocutor tem caráter fortemente repressivo e valorativo, o estudante, na necessidade de mostrar que "sabe", (a) nega sua capacidade lingüística oral e (b) cria uma imagem de língua a partir das fontes que identifica com a imagem do interlocutor, isto é, relações sociais em que haja (ou o aluno identifique) marcas de autoridade, padrão culto, "correção", etc.(10). Não se trata de uma estilização ou apropriação própria da linguagem, mas de uma aplicação de modelos pré-estabelecidos pelos valores sociais privilegiados. Neste sentido, o interlocutor acaba não apenas por impor-se ao locutor, mas também por ameaçar destruir o próprio papel de sujeito que este deveria ter numa relação intersubjetiva.

AS MARCAS DA ORALIDADE

Tradicionalmente, a língua escrita tem sido do vista e pensada como uma representação gráfica, ou uma

transposição na melhor hipótese, da oralidade. Gnerre, en tretanto, diz que "escrever nunca foi e nunca vai ser a mesma coisa que falar: é uma operação que influi necessariamente nas formas escolhidas e nos conteúdos referenciais". A escrita é o resultado histórico indireto de oposição entre grupos sociais que eram e são "usuários" de uma certa variedade"(11). H.Osakabe, no mesmo sentido, defende que "do ponto de vista de sua aprendizagem, a língua escrita e a língua oral apresentam dificuldades de natureza distinta.(...) A escrita atua como complemento da oralidade, cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta". Além disso, "mediatizada por estratégias mais tensas e sistemáticas de aprendizagem, a escrita achou-se e acha-se profundamente marcada pela sua assimilação por parte de camadas sociais que, por condições de privilégio, mais a manipulam (...) Ela guarda, não por essência, mas por razões estratégicas, marcas dessas mesmas camadas".(12)

Escrever é, assim, ascender socialmente. Dá status. Escrever dentro de uma certa modalidade, mais formal, dá ainda mais status. Esta não é uma relação mecânica, consciente, mas que subjaz à produção de texto escrito em interlocução social. Não é à-toa que seja na carta o lugar onde o locutor usa um discurso mais frouxo e descomprometido. Afinal, seu interlocutor, normalmente, não exige mais que compreensibilidade; não julga, não valora a linguagem.

Seria difícil, portanto, pensar que um tex

to produzido nas condições em que o ê a redação escolar possa fundar-se em procedimentos de mera transferência de estruturas da oralidade. A própria natureza do discurso oral não permitiria uma transferência completa, uma vez que a perda de certos recursos, como a mímica, a entoação e a ênfase, próprios do discurso oral, obriga, na escrita, o locutor a recrutar outros que dêem conta destes fenômenos. Além disso, esta transferência implicaria numa perda de status a que o locutor não se dispõe a sujeitar-se.

Não obstante, observando-se os exemplos:

- (XI) Se bem que hoje em dia *existem* cursos que *voce* faz em seis meses
- (XII) Não que *devemos* nos esquecer que o país...
- (XIII) Talvez *foi* isto que mais influenciou
- (XIV) Serã que precisamos *emprestar* tanto dinheiro assim?
- (XV) Temos que *se* unir

Observa-se certos procedimentos típicos da língua oral, como a troca do presente do subjuntivo pelo indicativo (exemplos XI e XII), o mais que perfeito pelo perfeito (exemplo XIII), a mudança da regência de certos verbos (exemplo XIV), a indeterminação do sujeito com *voce* (exemplo XI) e a uniformização do pronome reflexivo (exemplo XV). Isto para não falar nos famosos e tão frequentes, *aí* e *daí*, *então*, e de certo tipo de erros ortográficos (13).

Estas marcas de transferência de oralidade, sendo constantes e recorrentes, tendem a caracterizar um

procedimento lingüístico diferente do apontado no item anterior. Desconhecendo ou dominando mal certas construções do português escrito formal, o estudante, geralmente de forma inconsciente, acaba por utilizar outros recursos próprios da oralidade para construir seu texto. Mas isto não quer dizer que ele abandona a imagem de língua culta. O que se observa é que num mesmo texto pode se encontrar, cumprindo funções sintáticas e semânticas muito próximas, ora uma construção pretensamente mais formal, ora uma fundamentalmente oral. O importante é o texto parecer culto.

E o que observa-se no exemplo:

(XVI) Alêm de pensar que possa ter sido algum fã, algum fanático por mulheres, posso então raciocinar sobre a significação de cada objeto mandado.

onde *alêm de pensar*, *raciocinar*, *significação* e *objeto* (uma folha de papel em branco, uma fotografia e um disco), garantem o formalismo necessário, apesar da construção sintática. No entanto, se se interpretar *então* e *alêm de* como estando numa relação temporal e não conclusiva (como dá a entender a posição de *então*), percebe-se que a estrutura sintática é basicamente oral.

Em última análise, o processo de construção de redação é uma disputa (não uma integração) constante entre a competência lingüística do estudante (basicamente oral, não-formal e desvalorizada) e a imagem de língua escrita que cria a partir da imagem do interlocu

tor e de interlocuções privilegiadas.

A maior ou menor presença de cada um desses procedimentos depende da maneira como o estudante recruta e opera com os vários recursos lingüísticos de que dispõe, bem como do tema, modalidade redacional, do momento e lugar em que escreve e da imagem do interlocutor.

EXERCÍCIO DE LINGUAGEM x EXERCÍCIO ESCOLAR

Quando alguém diz ou escreve alguma coisa é porque tem uma razão para isso. Mesmo quando "se diz algo por dizer", apenas para sustentar-se um diálogo ou coisa parecida, este dizer por dizer é, do ponto de vista da lingüística, bastante comunicativo. É o Jakobson chama de função fática da linguagem e Ducrot a caracterização do direito de fala.

Da mesma forma, os estudos modernos de psicolingüística procuram justificar e analisar a aquisição da linguagem a partir da função que esta tem para a criança. A aprendizagem decorre da necessidade e do uso real que o falante faz da língua: "É através da linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar". (14)

E qual a função da linguagem em uma redação? Qual a razão? Quando o estudante, seja numa prova de vestibular, seja num exercício escolar, põe-se a es

crever, que motivos ou objetivos tem para isso? Aparentemente nenhum. Como bem observa Pêcora, "o que levou o aluno a encarar o seu pedaço de papel em branco não foi nenhuma crença de que ali estava uma chance de dizer, mostrar, conhecer, divertir, ou seja lá que outra atividade a que possa atribuir um valor e um empenho pessoal. Pelo contrário, tudo se passa como se a escrita não tivesse outra função que não a de ocupar, a duras penas, o espaço que lhe foi reservado".(14)

Normalmente, nos exercícios e provas de redação a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo.

Tudo isto distancia a prova de redação de outro aspecto fundamental da linguagem: o lúdico. A menos que se pense que o jogo (desafio) está em construir um quebra-cabeças em X linhas, no tempo Y, na modalidade K, sobre o assunto Z. E exige-se criatividade...

Alguém poderia argumentar que toda prova reproduz esta situação, isto é, que a artificialidade é da própria natureza da prova. Observe-se, entretanto, que na redação, diferentemente de qualquer outra prova, é a própria capacidade de se redigir, o ato da escrita em si,

que está em jogo. É uma meta-prova.

Desta forma, a produção de texto por estudantes em condições escolares já é marcada, em sua origem, por uma situação muito particular, onde são negadas à língua algumas de suas características básicas de em prego, a saber, a sua funcionalidade, a subjetividade de seus locutores e interlocutores e o seu papel mediador da relação homem-mundo. O caráter artificial desta situação dominará todo o processo de produção da redação, sendo fator determinante de seu resultado final.

NOTAS:

1. LEMOS, Cláudia T.G., "Algumas Estratêgias", in Cader nos de Pesquisa, nº 23, Fundação Carlos Chagas, SP, Dez. 1977.
2. PÉCORA, Antônio A.B., "Problemas de Redação na Univer^sidade", tese de Mestrado, Unicamp, 1980.
3. BENVENISTE, Émile, "O Aparelho Formal da Enunciação", trad. de Jonas de A. Romualdo, UNICAMP, mimeo. 1980, pág. 3
4. idem, pág. 6
5. OSAKABE, Haqira, "Argumentação e Discurso Político", Kairós, SP, 1979, pág. 53

6. PÉCORA, Antônio A.B., op. cit. pág. 72
7. POSSENTI, Sírio, "Sobre Discurso e Texto: Imagem e/de Constituição", in *Sobre a Estruturação do Discurso* , IEL/UNICAMP, 1981, págs. 48 e 53
8. LEMOS, Cláudia T.G., op. cit., pág. 62
9. idem, pág. 62
10. Sobre o problema das fontes de informação lingüística pretendo fazer um artigo exclusivo; aqui só me parece importante registrar que não vejo a escola com a única fonte, mas uma entre várias, como os meios de comunicação de massa, as situações sociais de formalidade e, até mesmo, cartazes fixados em lugares públicos, como clubes, supermercados, etc.
11. GNERRE, Mauricio., "Linguagem e Poder", in *Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau*, Vol. IV, SP, SEC/CENP/UNICAMP, 1978, pág. 46
12. OSAKABE, Haqira., "Considerações em torno ao Acesso Ao Mundo da Escrita", in *Leitura em Crise na Escola*, Porto Alegre, 1982, págs. 154-155.
13. Sobre o erro ortográfico como sinal de mudança fônica veja Câmara, J. Mattoso, "Erros Ortográficos como

Sintomas de Tendências Lingüísticas no Português do Rio de Janeiro", in *Dispersos*, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1972.

14. PECORA, Antônio A.B., op.cit., pág. 82