

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE TEXTOS NA UNIVERSIDADE

**DENISE TELLES LEME PALMIERE
MARIA AUGUSTA BASTOS DE MATTOS
IEL/UNICAMP**

Neste artigo, cotejamos concepções que norteiam a escrita de alunos com concepções que tem um professor, as quais, na sua atividade pedagógica, se propõe a transmitir a seus alunos. Especificamente, as concepções sobre escrita aqui enfocadas são relativas a três tipos de textos: resumo, análise e dissertação argumentativa.¹

Para a elaboração deste artigo, tomamos como base os textos dos estudantes e os exercícios elaborados pelo professor em cursos de Prática de Produção de Textos, desenvolvidos na Unicamp em 1987 e 1988, durante os quais atuamos como monitora e professora da disciplina, constituindo-se então num trabalho auto-reflexivo este que apresentamos agora. Esta nossa atitude tem, assim, como objetivo, recuperar as noções que nortearam a prática.

Nosso interesse aqui é prático: trata-se de refletir, a partir de uma situação específica de aula, sobre o confronto entre as visões de alunos e as de professores acerca de alguns tipos de texto para, daí, reavaliar a adequação dos exercícios apresentados e, eventualmente, propor exercícios alternativos.

SOBRE RESUMOS

Que objetivos tem o professor ao propor exercícios preparatórios aos resumos? Para responder a isso, analisaremos alguns exercícios utilizados nos cursos de Prática de Produção de Textos.

Pelos exercícios prévios à elaboração de resumos, notamos uma preocupação em se localizar a idéia central do texto original a fim de privilegiar o surgimento de textos coesos e de impedir que se escrevam textos nos quais as idéias venham esparsas, sem um fio condutor e sem a recuperação das intenções do autor.²

¹ Para que haja univocidade quanto a essas concepções, cf. as definições de resumo, análise e argumentação de Francis Vanoye, respectivamente nos itens 2.3.1, 2.3.5 e 2.3.4.

² Observamos que a busca, seja do essencial, seja da fidelidade, é a proposta de Vanoye para a confecção de resumos.

Os exercícios seguem basicamente os seguintes passos: detecção da idéia central; levantamento dos procedimentos que usa o autor para desenvolvê-la ao longo do texto; reelaboração dos dados colhidos, agora num texto próprio no qual o elaborador do resumo assume como suas as idéias expostas.

O texto pretendido ao final de tais exercícios é um texto no qual tudo coopera **explicitamente** para o desenvolvimento da idéia central, estando portanto claros os marcadores dos procedimentos de definição, demonstração, oposição, afirmação, conclusão, etc. Em consequência dessa cooperação explícita, o texto será, na medida do possível, composto de um único parágrafo, sem exemplificações e ilustrações e sem explicações supérfluas.

Também se nota nos exercícios propostos a preocupação em se observar atentamente o tom do texto, a seleção lexical, a escolha dos dados, enfim, a composição mesma do texto. Isto se dá porque ocorre não raramente que a idéia central do texto só seja percebida ao se notar claramente o tom utilizado pelo autor. Num texto irônico, por exemplo, se acaso se perder esse traço, se fará uma leitura não prevista, não compatível com aquela proposta pelo autor.³

Até aqui elencamos os elementos que revelam as concepções do professor relativamente à prática de resumos.

E os alunos, o que supõem eles que seja o ato de resumir um texto? Para responder a isso, tomamos quinze resumos feitos por alunos primeiranistas de Letras. Percebemos tendências diversas, expostas a seguir:

- I - União das idéias, pela elaboração do texto em um único período, pela abundância de conectivos e pela separação das orações apenas através do uso de vírgulas: essa tendência pode refletir uma preocupação positiva em se unir as idéias mas, por outro lado, o mero uso da justaposição - no caso, dado pelo excesso de vírgulas - pode encobrir as relações de dependência entre tais idéias.
- II - Separação das idéias em tópicos, refletindo assim a concepção de que resumo não seja um texto coerente e coeso mas apenas um reflexo - sem o cuidado formal - do texto original; surge, por exemplo, um resumo no qual cada parágrafo apresenta uma idéia independente das anteriores, sem retomada alguma.
- III - Elaboração própria através de um foco escolhido, revelando a concepção de que o resumo deva surgir através de um viés particular.

³ Também neste momento da análise, no tocante a se afirmar que há uma leitura proposta pelo autor, notamos que se retoma a idéia de Vanoye acerca da fidelidade ao texto original.

- IV - Apresentação de uma única idéia panorâmica: propõe-se a idéia inicial e se abandona exatamente aquela em torno da qual gira o texto de origem; faz-se também o mero anúncio do tema, sem aprofundamento: essa tendência denuncia a noção de que um resumo deva dar uma visão muito superficial do texto original, simplesmente tangenciando-o. Talvez isto provenha da preocupação em não se perder em detalhismo, confundindo-se o processo de generalização (necessário) com o de superficialidade.
- V - Escolha de um dado do texto para exemplificar uma idéia exposta pelo texto original, processo que isenta o elaborador do resumo de citar exaustivamente os dados ou de se ver obrigado a generalizá-los: a preocupação que aí se mostra é a de reduzir as dimensões do texto, não importa através de que mecanismos.
- VI - Generalização pessoal, revelando que o resumidor considera que para expor o texto sucintamente, é mais fácil assumi-lo como seu, de sua autoria. Isto ocorre nos casos em que, para não ter que exhibir fatos comprobatórios de uma determinada tese do texto original, o autor do resumo, buscando ser sintético, lança mão de fórmulas como "Percebemos claramente (...)", fórmulas estas que lhe conferem a co-autoria daquela tese. O processo aqui utilizado pelo autor do resumo seria o de apenas antepor aos exemplos de uma tese expressões de evidência. O que ocorre é que esse processo resulta inadequado na medida em que as evidências que as expressões simulam não são, na verdade, manifestadas por qualquer tese.
- VII - Distanciamento do texto, pelo uso de expressões como "no texto" "conclui-se", de citações literais do texto original e de uso de verbos como "mostrar" e "citar", que substituem os respectivos procedimentos de demonstração e citação encontrados no texto de origem. Essa tendência faz com que se perca a elucidação dos fatos, na medida em que o novo texto se limita a fazer um elenco dos procedimentos do texto original, sem que nele próprio se dê a realização daqueles procedimentos.
- VIII - Explicação detalhada, que acaba promovendo uma paráfrase extensa do original - procedimento que revela uma preocupação com a reelaboração do texto mas que cai no equívoco de tomar a repetição parafrástica como

elaboração própria, ou seja, no equívoco entre produtividade e criatividade, para usarmos os termos de E. Orlandi.⁴

- IX - Reorganização dos tópicos, através de expressões do tipo: "há dois aspectos", "no primeiro caso", "no segundo". Aqui há o cuidado com a reelaboração do texto ao se revelar com clareza, na própria estrutura do novo texto, as idéias do original consideradas mais importantes.

Procedendo a uma análise geral das diversas tendências apresentadas pelos alunos na confecção de seus resumos, observamos que os exercícios a serem propostos - se se quiserem eficazes - deverão enfatizar sobretudo a percepção dos procedimentos do texto original para a realização da tese, a fidelidade a isso e a noção de que o resumo é um novo texto, e portanto, deve ter elaboração própria. Também importa trabalhar com dois recursos que garantam a elaboração adequada de um resumo: a coesão e a generalização.

Os exercícios, então, deverão mostrar como é possível ao autor do resumo ser fiel ao texto original e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como autor. Isso pode ser conseguido através de um enfoque maior à idéia central do texto colocada como base do novo texto redigido, mas sempre sob o ponto de vista do resumidor, ou seja, sob o ponto de vista **produzido** por ele na sua leitura do texto original. Afinal, quem resume as idéias não "enxuga" um texto: transforma-o. Realiza, no seu texto, os atos lidos no original.

Relativamente à coesão, num trabalho mais profundo, é necessário mostrar que a proximidade entre as idéias não garante sua união. Na verdade, o aparecimento de textos com idéias apenas justapostas, sem conexão explícita, revela não uma inabilidade no uso dos recursos coesivos mas uma falta de concatenação, por parte do resumidor, do que foi exibido pelo texto original. Assim, retorna-se à importância do desencadear das idéias, tanto no original como no novo texto.

Exercícios sobre generalização apresentam, como resultado prático no caso dos resumos, a vantagem de se conseguir elaborar textos curtos e sem exemplificações; como resultado teórico, eles possibilitam a abstração, meio pelo qual se pode sair dos fatos e se chegar à compreensão daquilo que se esconde por detrás deles.

SOBRE ANÁLISES

O que o professor concebe como prática de análise de um texto?

Pelos exercícios preliminares à elaboração de uma análise, notamos a preocupação do professor com que o aluno perceba os fatos e as idéias essenciais, as

⁴ ORLANDI, E. *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 126.

intenções do autor e a ordem lógica das idéias (ou seja, a relação entre as idéias secundárias e a diretiva).

E os alunos: que supõem eles que seja a prática de análise?

Pela leitura das análises feitas por eles, percebemos que se entrelaçam as seguintes circunstâncias do acontecido (analisável): o que aconteceu, com que finalidade e que conseqüências trouxe. Além desse relato de estratégias, outro aspecto importante é que as análises são escritas com sujeito indeterminado e até mesmo, quando isso é possível, com protagonista indeterminado.

Observamos, então, que os alunos mostram estar preocupados com o relato de estratégias - o quê, como e onde - e que tentam elaborar esse relato dando a aparência de um distanciamento narrador-fatos ou, até mesmo, personagem-fatos.

Já a preocupação do professor, embora seja também com os fatos, é de outra natureza: apóia-se na reorganização deles vista pela **perspectiva de um sujeito analista** que exibirá seja o acontecido, seja o modo de sua realização, seja o encadear dos fatos.

Os exercícios a serem propostos deveriam, no caso da análise, dar maior ênfase à **perspectiva** do analista, ou seja, à necessidade de se estabelecer um ponto de vista a partir do qual o acontecido tome um sentido. É preciso fazer com que se saia de mera descrição para a análise efetiva.

SOBRE DISSERTAÇÕES ARGUMENTATIVAS.

Pelos exercícios referentes à leitura de textos argumentativos - exercícios que são dados como prévios à elaboração de textos desse gênero - notamos que o professor chama a atenção dos alunos para as passagens do texto nas quais o autor se dirige ao leitor, para as passagens em que há referência a um virtual contra-argumento de um leitor, para a técnica do autor em quebrar expectativas; notamos também que, eventualmente, o professor pede aos alunos que revelem a estrutura, o esqueleto do texto; que detectem as características argumentativas e o plano do autor para expor a tese e para sistematizar a argumentação; pede-se também ao aluno que perceba o leitor imaginado pelo autor, leitor ao qual idealmente se dirige o texto.

E os alunos, o que supõem eles que seja argumentar?

A presença de alguns elementos, encontrados em textos argumentativos produzidos pelos alunos, nos poderá ser reveladora:

- I - Esquemas argumentativos de dois tipos básicos:
- a - Exposição de uma tese, refutação e nova concepção fundamentada nisso;

- b - Exposição de sua concepção, mostra dos seus aspectos positivos, refutações de contra-argumentos possíveis, conclusão.
- II - Presença marcante de um leitor, sempre evidente, e até explicitado; há mesmo um diálogo com ele (inclusive, com uso de vocativos), como se fosse este o único recurso para se aproximar de um leitor com o intuito de convencê-lo.
- III - Frases de efeito no final do texto: é mais um recurso para sensibilizar, recurso aliado ao fato de que o autor aproxima claramente um leitor virtual de seu texto.
- IV - Idéias irrefutáveis pelo modo como são apresentadas: verbos como **dever**, expressões como **é impossível**, **é absurdo**, **é claro que**. Trata-se da falsa idéia de que tais impressões impeçam futuras críticas, como se o leitor não ousasse correr o risco de ter concepções "absurdas", "impossíveis".

O aluno tem uma idéia bastante clara acerca da necessidade de organizar as idéias. Imagina também que, além do esquema argumentativo, é necessário, para o convencimento do leitor, que este seja sensibilizado (quer através de uma maior aproximação, quer através de um fecho de ouro na argumentação, quer enfim pela vergonha de tomar uma posição exibida pelo texto como sendo uma posição **absurda**, **vergonhosa**, **inadmissível**, **absoluta**, **autoritária**, etc.).

Ao que tudo indica, comparando-se o que realizam os alunos com o que o professor concebe de argumentação, aqueles percebem, intuitivamente ou como fruto de sua experiência escolar, o que seja argumentar. Levam, contudo, a extremos a necessidade de se ter um leitor com quem dialogar e a quem convencer.

Seria necessário, pois, que os exercícios prévios à confecção de um texto argumentativo suavizassem essa tendência a se explicitar um leitor e fizessem com que os alunos percebessem que a eficácia da persuasão se dá principalmente pela construção de um bom esquema argumentativo. Afinal, os alunos deverão perceber que leitor sempre existe e que, aliás, um texto só existe em função dele e só significa quando um sujeito se representa como seu interlocutor.

CONCLUINDO

Uma outra visão de texto se instala quando comparamos as concepções dos alunos com as do professor. É isso que deverá permear os exercícios propostos: a visão de que o sentido do texto se constrói na junção do direcionamento dado pelo autor de um texto com a constituição do seu interlocutor. Essa construção do sentido, que

ocorre em qualquer tipo de texto, se dá de modo particular em redações argumentativas, na medida em que, nelas, o autor, preocupado em persuadir, busca imprimir um esquema argumentativo que lhe garanta minimamente a aceitação, pelo leitor, do direcionamento dado por ele.

Dessa maneira, os exercícios a serem propostos deverão, de um lado, ressaltar que se dê sentido a um texto através de um foco, de um ponto de vista dos fatos e, de outro lado, ressaltar que um texto não "reconta" outro, não o retoma "em outros termos", mas o transforma já pela leitura e depois pela nova escrita, fazendo nascer daí um novo texto que, ao ser - ele agora - lido, terá seus sentidos construídos na nova interlocução com outros leitores.

BIBLIOGRAFIA

GARCIA, Othon M. **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, /s.d./.

ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. col. Passando a limpo. Campinas, Unicamp; São Paulo, Cortez, 1988

ORLANDI, E. P. **A Linguagem e seu funcionamento**: São Paulo, Brasiliense, 1983.

VANOYE, F. **Usos da Linguagem**. São Paulo, Martins Pontes, 1983.