

Antonio Alcir Bernárdez Pécora

*sem interesse
projeto LD*

Problemas de Redação na Universidade

Tese de Mestrado

Departamento de Teoria Literária

Instituto de Estudos da Linguagem

UNICAMP

— 1980 ←

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	P.
Breve história de um tema sem escolha (1 ^a versão).....	5
Breve história de um tema sem escolha (2 ^a versão, ilustrada).....	7
Cenas dos próximos capítulos.....	20
DIAGNÓSTICO E ANÁLISE	
"Corpus" e cuidados.....	23
Problemas na oração.....	28
Problemas de coesão textual.....	54
Problemas de argumentação.....	83
CONCLUSÃO	
13 problemas e 1 figurino.....	110
Cenas de um capítulo que ainda não foi escrito.....	115
Bibliografia.....	117

Mote: "O presente é propriamente a fonte do tempo. É esta presença no mundo que só o ato da enunciação torna possível, porque o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o 'agora' e de o fazer atual que de o realizar pela inserção do discurso no mundo."

Émile Benveniste

INTRODUÇÃO

Breve história de um tema sem escolha (1ª versão)

Uma composição acadêmica padrão, segundo o próprio padrão, deve iniciar por um ítem em que se especificam as razões da escolha do seu tema. Na verdade, tenho amiúde a impressão de que, quanto mais e maiores razões encontro para que esta tese se ocupe de seu tema, menos sinto que ela o tenha escolhido. Muitas vezes, eu a surpreendi com vontade de afastá-lo daqui... A tese dizia-lhe: vai, tema — como dissera a pobre da Antona Pérez ao pequeno Lázaro — "vela por ti". Ou, então, quantas vezes ela quis retê-lo por mais tempo... Dizia-lhe: sente-se, tema... não gostaria de provar o chá enquanto aguarda um instante? Uma variante menos sutil dessa atitude consistia em apresentar-lhe cartazes do tipo desses que são comuns em balcões de dimensões muito reduzidas para a afluência do público e dos mosquitos. Como se sabe, tais cartazes costumam extrair uma moral bastante nrativa do tempo gasto na criação do mundo. E ainda houve ocasiões em que a tese, agastada com as fases mais agudas de agitação do tema, simplesmente ameaçava-o. Dizia-lhe, entre outras: tome tento, tema!

Ocorre que a questão da produção escrita dos alunos às portas da universidade, no Brasil, assume proporções irrecusáveis, aparentemente absurdas. Parece-se com alguma

coisa que, após acompanhá-lo até a sua casa e entrar sem a menor cerimônia, ainda lhe cobra uma saída. Como se você a tivesse obrigado a entrar e você a estivesse impedindo de encontrar um paradeiro, uma solução.

Portanto, no caso peculiar desta tese, tratou-se do que não houve meio de evitar: não há professor que possa dar o seu bom curso e proceder honestamente ao seu programa sem que, em algum momento fatídico, olhe para as letras apresentadas por seus alunos, por mais redonda que seja a caligrafia, e finja que ali está escrito o que eles juram que escreveram, ou que escreveram ali o que pretendiam, e, principalmente, que aquele é o testemunho último e acabado do que pessoas jovens e saudáveis podem conhecer e experimentar em linguagem escrita. Pois, ainda que tais letras tenham sido gratas ao professor, não dá mesmo para acreditar que elas tenham que ser as mesmas para todos e escritas por nenhum deles.

Enfim: tome tema, tese!

Breve história de um tema sem escolha (2^a versão, ilustrada)

Sem pretender compor qualquer tipo de enunciação histórica, no sentido que lhe dá Benveniste e que Barthes revira, parece-me importante relatar algumas circunstâncias que pesaram sobre esta reflexão e que, ao longo de alguns anos, tornaram-se decisivas para que, especificamente o tema da redação escolar em períodos avançados da escolaridade, se constituísse como objeto desta tese. Importante igualmente para que se explicitem algumas condições da análise, seu quadro de referências mais ou menos particulares, mas que atuam de forma irreversível sobre a percepção da simples ocorrência do fenômeno como uma manifestação problemática. Assim sendo, a realidade do problema inclui uma transformação que não é apenas uma opção teórica, mas que deveria sensibilizar qualquer teoria, uma vez que está bem aí, no cerne da relação do sujeito da pesquisa com seu objeto de trabalho.

Em 1976, na UNICAMP, quando de um curso de Michel Labud, oferecido para alunos do 8º semestre do programa de graduação em Linguística, houve um acontecimento aparentemente casual e despropositado, aparentemente fechado em sua singularidade, que fez emergir, de maneira talvez demasiadamente nítida para a época, toda uma densidade acumulada de dificuldades na produção escrita dos alunos, bem como a necessidade urgente de reconhecê-las, senão de tratá-las, sob o risco imediato de se ver com prometido qualquer projeto de aprendizado na área. A proposta desse curso era simplesmente a leitura e fichamento de um texto de base, aliás, básico na bibliografia linguística, e de al

guns outros textos, citados pelo primeiro, para um eventual confronto. Recebidas as primeiras fichas de leitura — e, tendo sido previamente debatido em classe o conteúdo dessas leituras — o mínimo que se tinha o direito de dizer é que a maioria daqueles alunos, prestes a formar-se, não sabiam escrever, nem ler. De repente, no interior de uma universidade de primeiro nível no âmbito da educação brasileira, questionava-se se os seus alunos possuíam um suporte primário do processo de alfabetização. De repente, e para espanto de todos, inclusive dos próprios alunos. Naquele momento, após cumprirem, talvez sofrivelmente, mas sem maiores embaraços, um período de aproximadamente 4 anos na universidade, parecia inexplicável que não dispusessem de elementos que lhes permitissem interpretar adequadamente um texto conhecido e escrever umas poucas linhas a seu respeito. É ainda mais inexplicável, não porque todos ali se julgassem grandes autores, leitores experimentados, ou estudantes imunes a críticas em relação ao seu desempenho escolar, mas porque, de alguma forma tácita, em meio ao fracasso mediano dos cursos, raras vezes se havia questionado esse fator primário e nuclear a todos eles. E que, no que se refere à sua correção, tem raízes muito mais fundas do que as eventuais dificuldades de assimilação de conteúdos específicos; e que é muito mais terrível no que se refere às responsabilidades envolvidas e aos reflexos estruturais da instituição escolar, tal como se apresenta historicamente, na formação de seu público.

Ainda é preciso dizer que, alguns anos antes, um curso de Haqira Osekabe, reconhecendo essas mesmas dificuldades de produção escrita, tivera de ser inteiramente remodelado a fim de, anteriormente à exigência de informação técnica, familiarizar os alunos com a própria linguagem. Afinal, parecia inteiramente

absurdo fornecer informações para tratamento e descrição de um objeto não identificado. E o que é mais grave: formar linguistas que não tinham domínio do próprio desempenho linguístico na modalidade da escrita. De qualquer forma, talvez pela circunstância de que, àquela época, o Departamento de Linguística ainda estivesse em implantação, talvez pela própria euforia que ainda existia em relação à Linguística como ciência exemplar no âmbito das chamadas ciências humanas, talvez apenas por não ter antecedentes, a discussão a respeito do acontecimento só adquiriu maior repercussão no momento em que reincidiu no curso de M. Lahud. Realmente, já não parecia tratar-se de um caso isolado.

Nas ainda havia uma série de circunstâncias que impediam que o reconhecimento dos problemas de produção escrita na universidade ganhasse a generalidade que, de fato e sem nenhum direito, merecia. Basta lembrar, por exemplo, que esses acontecimentos passavam-se no interior de uma área cuja desativação no mercado de trabalho efetivo é notória. Portanto, por um lado, o seu público virtual não chegava sequer para cobrir o número reduzido de vagas oferecidas — o que significa dizer tanto que não sofria quaisquer exigências de ingresso, quanto que uma boa parte dele era remanejado de outras áreas, de acesso mais difícil, e que parecia mais des-preparada para os estudos superiores do que a média dos candidatos de outras áreas. Por outro lado, a verdade é que a inexistência de um apanhado profissional ao cabo dos cursos não atrai para eles apenas sacerdotes e idealistas, mas fundamentalmente pessoas que abdicam de bom grado a essa profissionalização, ou seja, pessoas vagamente desocupadas cujo interesse e comprometimento no processo de aprendizado é, no mínimo, disperso. Quer dizer, essas razões que dizem respeito sobretudo

é uma política econômica determinante de uma estrutura educa -
 cional nociva ao desenvolvimento de áreas não diretamente enga -
 jadas na reprodução do meio técnico, suporte dessa mesma polí -
 tica, acabava por criar uma especificidade negativa no público
 dessas áreas, de tal forma que parecia difícil generalizar as
 suas deficiências. Nesse sentido, a idéia crítica predominante
 era a de que essa política concentrava seus efeitos negativos
 sobre uma determinada faixa do ensino: reduzindo-lhe suas ver -
 bas, fechando seu espaço real no mercado, reservando-lhe o pú -
 blico menos preparado para o aprendizado e a prática do seu sa -
 ber. Mas, no interior desse quadro, o que podem representar as
 dificuldades de produção escrita sentidas por esse público? Qui
 to mais a infeliz propriedade de um talento ausente que concor -
 ria para essas áreas marginalizadas, e, cujo efeito era o de -
 gringolamento dessas áreas, do que o efeito da estrutura glo -
 bal do ensino sobre a formação de seu público. Ou seja, a ten -
 dência era dizer coisas mais ou menos assim, "essas pessoas
 não sabem escrever", e assim, "existe uma política educacional
 errada", sem que se ligassem as duas coisas. Ou então, dizer,
 "existe uma política educacional errada que localiza nesta á -
 rea as pessoas que não sabem escrever", e não, "existe uma po -
 lítica educacional errada que impossibilita o aprendizado da
 escrita por essas pessoas".

Claro que se falava também de um "rebaixamento da qualida -
 de do ensino em todos os níveis", mas raramente se demonstrava
 esse "rebaixamento" por uma via interna ao próprio processo de
 aprendizado e ao produto desse processo, detendo-se muito mais
 nas condições gerais de trabalho desfavoráveis ao bom desempe -
 nho desse processo. Para exemplificar, falava-se, com inteira
 razão, na impossibilidade de um professor de ensino médio pre-

parar adequadamente as suas aulas, quando se via obrigado a correr de uma aula para outra, saltar de um colégio para outro, para mal e mal trocar todo esse exercício por alguns trocados. Constatavam-se deficiências de infra-estrutura nas escolas que, sem dúvida, comprometiam o êxito do processo educacional: falta de material didático em geral, aparelhamento das classes, bibliotecas, funcionários especializados, sistema de transportes, etc. etc., quando não deixava de vir a própria escola. Sabia-se do acesso cada vez mais difícil da grande maioria do público estudante às boas escolas, da privatização crescente do ensino, da situação trabalhista irregular dos professores, da escalada burocrática na educação... enfim, não faltavam motivos de base para se suspeitar da qualidade do ensino no país. Mas ainda faltava descobrir uma face essencial do problema: a face do aluno. Falta examinar o produto efetivo dessa situação desastrosa: que tipo de aluno as escolas de todos os níveis, mesmo superior, estavam formando. De que forma as condições históricas desfavoráveis do aprendizado podiam transformar a realidade de seu sujeito. E não só: que outros recortes significativos, existentes no cerne do processo escolar, explicitados ou não no interior das condições históricas gerais, podiam ser revelados pelo exame concreto dessa realidade do aluno. Pois, nem sempre, a feiura do peixinho deduz-se da do peixe, e, às vezes, o bandido se conhece pela cara. E ainda há um detalhe: nem sempre essas críticas de base chegavam a macular a imagem do processo educacional no âmbito das maiores universidades — por essa época, a UNICAMP era chamada de "reduto da cultura brasileira", abrindo um perigoso rombo na hegemonia da Rede Globo de Televisão.

Por outro lado, existia e existe um aspecto na consideração do "rebaixamento" que estaria bem se ficasse apenas pelo folclórico ou pela piada, mas que é inteiramente enganoso e i-

deológico quando confunde as condições de emprego de, pelo me - nos, três termos: "cultura", "ensino" e "norma culta de expressão", olvidando a questão da natureza da linguagem e concluindo pela visao decadente da "última flor do Lácio", despetalada sem pejo pelo balbucio lacônico de jovens irreverentes. Esse tipo de crítica, conservadora e autoritária, posto que contrária ao movimento complexo dos usos lingüísticos entretecidos às mais diversas formas do fazer e do prazer dos homens, encontrou uma repercussão renovada quando do retorno da prova de redação aos exames vestibulares. Manifestava-se de diferentes maneiras, segundo o grau de miopia que é dado a cada uma, mas sempre carregava na eloquência: desde as lamúrias de um velho professor de português dos bons tempos, até a montagem de frases capengas, extraídas das provas, cujo conjunto indiscernível de problemas acumulados dava uma imagem grotesca da capacidade lingüística dos candidatos. E havia também pesquisas e questionários risíveis, tipo "quem descobriu o Brasil", que demonstravam por a mais b que a ignorância da juventude é mesmo um espanto. Quer dizer, por essa via, o problema do desempenho escrito deficiente é a deficiência de uma geração dividida entre bárbaros e retardados, e, o problema do rebaixamento do nível do ensino é o problema de se ter que aturar nas escolas esse público tão vulgar.

Portanto, parecia urgente repensar a questão. Submeter a u ma análise ampla, não apenas o conjunto dos problemas relativos à produção escolar escrita, segundo suas diferentes faixas, como também os próprios critérios de caracterização dos proble - mas, muitas vezes alheios às utilizações concretas e a uma concepção específica da modalidade escrita da linguagem. Nesse sentido, parecia importante a realização de uma pesquisa propriamente lingüística sobre o assunto. Uma oportunidade de tentar

algó assim, que superasse diagnósticos, de um lado, demasiado fragmentários, de outro, fundamentados muito mais em padrões rígidos de comportamento social, do que no exame detalhado de manifestações verbais, apareceu em 1977, quando da realização do projeto "Redação II", financiado pela Fundação Carlos Chagas. A fundação tinha sido responsável, até então, pelo extinto CESCEM, que atendia aos candidatos concentrados na área de Ciências médicas e biológicas, e mostrava-se disposta a ceder o material da prova de redação de seu último vestibular, cujo tema havia sido "Nenhum homem é uma ilha". Sob a coordenação da prof.^a Dr.^a Ada Natal Rodrigues, convidou-se um grupo de dez especialistas em Linguística, sendo que, cada um deles, deveria receber um conjunto de 60 redações, retiradas aleatoriamente do total produzido (cerca de 6.000), e eleger um objeto particular para um diagnóstico de sua ocorrência nas redações.

Pessoalmente, coube-me como objeto o período. E a sua escolha — aí havia uma — deveu-se a razões de ordens distintas, mas com uma mesma finalidade primordial: a elaboração de um diagnóstico da produção escrita dos vestibulandos que permitisse, a um só tempo, uma visada de seus problemas mais recorrentes e o afinamento de uma concepção de linguagem adequada para a descrição e levantamento de hipóteses explicativas dos problemas encontrados. Quer dizer, o trabalho tinha uma intenção descritiva, mas, paralelamente, procurava testar alguns instrumentos de descrição, testar sua potencialidade explicativa; em outras palavras, pelo menos no que se referia às suas boas intenções, tateava a operacionalização de uma teoria da linguagem à modalidade da escrita e, desta, à compreensão de suas utilizações efetivas por um público pré-universitário, portanto, com um mínimo de onze anos de escola em punhando sua caneta. Como se vê, tratava-se de uma excelente

oportunidade para testar, por outro lado, a possível exemplaridade daquele momento preciso de tensão e desconfiança, cristalizado nas fichas de leitura do curso de Michel Lahud, em relação ao apreendido real de um público que, talvez, não fôsse tão restrito quanto parecia.

Também me referi a diferentes razões para trabalhar o período como foco de atenção da análise. A primeira delas, diz respeito a uma distribuição de temas feita por Haquira Osaka - be, Robêni Mamisuka e eu, de tal forma que, em conjunto, descobrissem diferentes questões, geralmente deixadas de lado pela linguística mais tradicional ou mais científica, e enfileiradas mais ou menos aleatoriamente, sempre assistematicamente, por uma incipiente "teoria do discurso" (os ecos vão por conta de sua incipiência). Nesse sentido, além da noção de período, que ficou por minha conta, coube a R. Mamisuka a noção de parágrafo e a H. Osakabe a questão das provas argumentativas; assim, procurávamos responder à necessidade de uma visão suficientemente ampla dos eventuais problemas detectados. Uma outra razão, interna à noção de período, diz respeito ao espaço estratégico que permite esmiuçar, isto é, ela implica a observação tanto de mecanismos básicos de constituição da língua (produção de frases), quanto de procedimentos de coesão (relação entre frases) e argumentação (relação das frases com a totalidade do discurso); além disso, permite a observação de alguns recursos de organização e significação especificamente gráficos (sinais de pontuação). Com isso, dada a complexidade da própria noção, ela poderia permitir a elaboração de um primeiro quadro de problemas mais recorrentes e o discernimento dos diferentes mecanismos linguísticos envolvidos na caracterização desses problemas. Finalmente, um outro aspecto que parecia interessante observar através da noção de período era a sua ope-

racionalidade efetiva para o cumprimento da tarefa de elaboração da redação, no caso, um discurso predominantemente dissertativo. Isto é, como essa noção, fundamental para a constituição do texto, para o estabelecimento de nexos significativos entre as partes do discurso, era definida por manuais de ensino médio, e, em que medida essa definição atendia às exigências da tarefa.

Do ponto de vista de seus resultados efetivos, a pesquisa, inicialmente, promoveu em seu sujeito um recrudescimento do espanto, inclusive daquele que procurava superar e daquele que se volta contra si mesmo e constata a distância das expectativas mais realistas em relação ao real. Quer dizer, havia mais problemas naquelas folhas de papel do que nossa vã metodologia poderia suportar. Havia mais buracos negros no universo do que qualquer astrônomo poderia suspeitar. E quer dizer, também, que qualquer análise que se pretenda fazer da produção escrita escolar tem que atravessar, aos trancos, os barrancos de um emaranhado de desvios e desenganos a fim de que, logo de cara, não sucumba à tentação de proclamar a vitória final da burrice universal (o eco vai por conta da tal). Assim é que, passado esse primeiro momento de um certo desaparecimento, a pesquisa procurou destrinçar os fracassos dos fracassos, mostrar que há erros e erros, que é possível encontrar entradas. Aquela à qual deu maior ênfase foi o esboço de uma tipologia mínima de problemas e dificuldades mais recorrentes nas redações analisadas, segundo o tipo de operação lingüística implicada nessas dificuldades. Ou seja, observou cada um dos problemas e discerniu grupos de ocorrências problemáticas. Tais grupos, ocasionalmente em número de quatro, especificavam; primeiro, as ocorrências que apresentavam problemas na constituição da oração, entendida basicamente como um processo mínimo de predicação; segundo, as que apresentavam problemas no estabelecimento da coe

são textual; terceiro, as ocorrências que apresentavam problemas em relação às normas da escrita fixadas pelo padrão culto e formal do português — este grupo foi pensado como sendo de natureza residual, isto é, que relacionava ocorrências consideradas problemáticas não pela transgressão simples das normas, mas pelas eventuais conseqüências dessa transgressão na caracterização de ocorrências problemáticas nos demais grupos; quarto e último, as ocorrências que apresentavam problemas de argumentação, especificamente no que se referia à utilização de noções confusas e do lugar comum (nesse grupo podiam ser incluídas as questões relativas à constituição das provas, examinadas por H. Osakabe).

Evidentemente, a distinção desses grupos entre si tem um valor apenas analítico, metodológico, uma vez que, pelo menos no interior de uma teoria do discurso, os elementos, por exemplo, de coesão textual, não se encontram isolados ou dissociados do papel que cumprem na coerência de sentido do conjunto do texto e na eficiência da argumentação. Isto significa dizer que, na verdade, o conjunto dos mecanismos lingüísticos subjacentes a cada um dos grupos obtidos participa integralmente da estratégia discursiva, isto é, dos elementos de linguagem mobilizados por seu sujeito na tentativa de garantir uma adesão por parte de seu interlocutor. Ou ainda, significa dizer que todos esses mecanismos têm uma função na utilização concreta de linguagem que inaugura um espaço de interação entre seus protagonistas. Nesse sentido, o diagnóstico mais amplo que se podia fazer, considerando a expansão dos problemas em todos os grupos, constatava justamente o fracasso daquelas redações para se instituírem como um espaço de intersubjetividades, como uma forma de ação entre autor e leitor, como uma experiên-

cia de significação. Isso ficava muito claro, por exemplo, na análise do lugar comum. A maioria absoluta das redações — quando se fala em problemas de escrita escolar, jamais falta quorum — pautava a sua reflexão por uma colagem mal ajambrada de frases feitas e acabadas, retiradas de fontes não muito diversificadas. Por aí e por outras análises realizadas sobre outros temas, o que ficava patente era que todas aquelas redações, aquelas milhares de folhas de papel preenchidas à mão, não tinham de seu senão a forma mais ou menos caprichosa com que dispunham as letras umas atrás das outras. Tratava-se, portanto, de uma falsa produção, de uma falsificação do processo ativo de elaboração de um discurso capaz de preservar a individualidade de seu sujeito e de renová-la, desdobrá-la, na leitura de seus possíveis interlocutores. Tratava-se de uma redução auto-anuladora na virtualidade de uma linguagem sempre permeável ao momento particular em que se manifesta, às individualidades em jogo, ao jogo das intenções e finalidades, à história que significa. Na verdade, tratava-se de uma reprodução, da entrega de cada um ao mesmo passado — de ninguém: reproduziam alguns poucos modelos, oficialescos e consagrados, com variações transparentes. Nesse caso, o erro mais grave, o problema maior, não estava na dificuldade de assimilação de algumas normas e exceções do português padrão, mas, justamente, na excessiva facilidade em se assimilar um padrão de linguagem, portanto, um padrão de referências para pensar e interpretar o mundo, para constituir a própria experiência. Pessoas vindas dos lugares mais distantes entre si, de situações econômicas não tão distantes assim, chegavam para o vestibular na hora marcada, tomavam o lápis e a folha, e escreviam o esboço de um testamento em favor de uma mesma cartilha.

Nessa altura dos acontecimentos no encontro desta pesquisa com o seu tema, a questão que se colocava era como descrever essa redução drástica de um público com escolaridade adiantada, na escrita, a uma caricatura de si mesmo; e, de que forma uma teoria do discurso poderia auxiliar essa descrição. Mas, aconteceu que, a partir do início de 1978, comecei a participar do projeto e execução do ciclo básico do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da UNICAMP, cabendo-me a responsabilidade, ao lado de Haquira Osakabe e Enid Yatsuda, do curso de Prática de Produção de Textos. Esse curso, como de resto todo o ciclo básico (que incluía e inclui três outros cursos: Prática de Leitura de Textos, Introdução aos Estudos da Linguagem e Introdução aos Estudos Literários) representava uma tentativa inicial de encarar a realidade do público recém-ingresso à universidade, um esforço para superar o alheamento acadêmico em relação às deficiências primárias apresentadas de forma contumênte por esse público. Evidentemente, isso não significava apostar na ilusão de que a universidade fosse o lugar adequado para a correção de tais deficiências, pois esse lugar não pode ser posterior à solidificação delas: não será a universidade a resgatar pelo rabo um processo, orgânico mesmo, de formação; talvez, algumas coisas possam estimular a recuperação do tempo perdido, mas nada poderá recuperar uma experiência que deixou de haver. Sem dúvida, a universidade não poderá sanar os problemas da educação brasileira e nem mesmo poderá resolver integralmente os problemas trazidos pelo público que recebe anualmente, mas ela também não poderá permanecer imune a eles, nem que quisesse: pois esse é o seu público e esse é o seu virtual destino. Portanto, a tentativa do conjunto dos cursos do ciclo básico era, sobretudo, jogar na brecha que há entre essa virtualidade e a sua consecução efetiva, conquistar espaço na ca-

sa tomada. Quer dizer, do ponto de vista dos objetivos últimos desta pesquisa, a questão deixa de ser apenas a descrição dos problemas no desempenho escrito do público que chega à universidade, e passa a ser, igualmente, a reflexão em torno de formas de tratamento e superação desses problemas. Por ocasião da pesquisa financiada pela Fundação Carlos Chagas, a preocupação fundamental em relação ao tema era a de encontrar entradas para um problema que não se conseguia entrever claramente — o que nunca o impediu de ser absolvido ou condenado em bloco — mas, uma vez dentro dele e diante da tarefa concreta do ensino, não há escolha: trata-se, agora, de propor saídas. De refletir sobre formas de tratamento e superação desses problemas. À teoria do discurso, suporte essencial de toda essa reflexão, já não bastava afinar seus instrumentos no sentido de uma explicação para o fenômeno, não bastava caracterizar o fracasso e especificá-lo em um diagnóstico. Cabia-lhe, também, afinar-se em uma prática que atuasse sobre o diagnóstico, e, portanto, que contribuísse para a instauração de uma outra prática: a produção escrita pessoal e intransferível. Nesse sentido, sem pretender fazer teoria, mas servindo-se dela; sem constituir um modelo de aplicação de técnicas de redação, mas pretendendo colocar em discussão algumas referências lingüísticas para uma prática e sua crítica; esta tese foi obrigada a tratar de seu tema e tramar contra ele.

Cenas dos próximos capítulos

De acordo com os objetivos fixados no decorrer da história do tema, esta tese deverá ocupar-se, basicamente, de uma apresentação de um diagnóstico dos problemas mais recorrentes encontrados na produção escrita de vestibulandos e alunos de primeiro ano da universidade, e, de uma análise desse diagnóstico, à meia-luz do abat-jour das noções relativas ao discurso. Quer dizer, se o diagnóstico se faz pela determinação dos mecanismos lingüísticos gerais que apresentaram problemas no interior de usos particulares de linguagem, o comentário do diagnóstico procura determinar em função de que circunstâncias específicas, internas à produção das redações e ao seu processo de aprendizado, esses usos manifestaram problemas na realização dos mecanismos gerais. De outra maneira: a análise visa a entender o estado efetivo de um determinado produto lingüístico tendo em vista as suas condições de produção. Tais condições não se esgotam nas condições gerais de trabalho e ensino citadas anteriormente: ainda que não sejam exclusivamente lingüísticas, são exclusivamente condições que regem o emprego lingüístico efetivo. Assim, apenas para adiantar algumas questões pertinentes à análise, é possível dizer que a condição mais geral de produção de uma redação é a de que

que ela se dê na modalidade escrita da linguagem. Esta, por sua vez, apresenta uma série de condições específicas, como a utilização da grafia e do espaço; a existência de um lapso espaço-temporal entre a produção do texto e a sua recepção por parte de um possível interlocutor (leitor); a disposição peculiar daquilo que, inspirado em Pêcheux, tem-se chamado de jogos de imagens; as expectativas que o produtor tem em relação à modalidade de linguagem na qual deve produzir, etc.. Enfim, essas condições de produção permitem que se distinga um quadro de características, iminentes à modalidade ou a ela ajuntadas historicamente no interior de uma dada situação e de um período determinado. Tal quadro deverá permitir uma reavaliação das dificuldades encontradas pelos alunos para o cumprimento da familiar tarefa de escrever e auxiliar o levantamento de hipóteses quanto às fontes dessas dificuldades. Deve ficar claro, portanto, que a análise do diagnóstico não pretende nem deter-se em um modelo de classificação dos usos considerados problemáticos, nem ditar regras relativas às operações lingüísticas de base eventualmente subjacentes a esses usos, mas tão somente questionar, palmilhar, o trajeto que os usos perfazem entre a virtualidade das operações e as circunstâncias efetivas em que se realizam.

DIAGNÓSTICO E ANÁLISE

"Corpus" e cuidados

O diagnóstico a seguir foi elaborado sobre um "corpus" de aproximadamente 1.500 redações, sendo que 60 delas são as mesmas que constituíram o "corpus" total da pesquisa realizada para a Fundação Carlos Chagas. Ou seja, essas 60 redações foram produzidas na situação de vestibular, CESCUM (76), cujo tema, de caráter predominantemente dissertativo, foi "Nenhum homem é uma ilha". As demais redações foram produzidas para o curso de Prática de Produção de Textos (1º e 2º semestres), pelas turmas que fui responsável durante os três primeiros anos de funcionamento, de 78 a 80, do ciclo básico do IEL. Aí havia temas de todo tipo, narrativo, descritivo, mas principalmente dissertativo, dado o próprio caráter do saber na área. E ainda, muitas vezes, não havia um tema para ser desenvolvido, mas sim exercícios para reconhecimento e superação de uma dificuldade precisa, localizada por diagnósticos sucessivos. Também foram produzidas em diferentes situações: os trabalhos escritos foram feitos em classe e em casa, individualmente e em grupo, em mais e menos tempo. Ainda é preciso dizer que, de modo geral, essas redações foram produzidas por alunos de primeiro ano de Letras e Linguística, mas não só: muitos alunos de outros anos e outros cursos participaram dessa produção na infeliz condição de experimentos.

Na grave e inexorável redução de seus corpos a "corpus".

Quanto às unidades mais gerais que compõem o painel do diagnóstico, para comodidade da análise, são em número de 3, respectivamente: problemas na frase (ou oração, para ecoar com os outros problemas), problemas de coesão e problemas de argumentação. É fácil ver que a primeira dessas unidades não aponta para a natureza específica do problema, englobando simplesmente os problemas encontrados no interior de um determinado lugar sintático-semântico. Ocorre, entretanto, que essa unidade coloca uma questão específica: em que medida os problemas de produção na modalidade da escrita não são apenas problemas de incapacidade linguística em geral, ou seja, em que medida a produção de uma frase escrita é diferente da de uma frase oral. Ou ainda, de que forma as condições de produção da escrita intervem na manipulação de mecanismos linguísticos básicos, que são dados a qualquer falante nativo de uma língua em seus primeiros anos de vida. Pois a acreditar na transparência da escrita como mero veículo de expressão, das duas, uma: ou não existem problemas na oração, ou os problemas têm que ser explicados por alguma espécie de patologia individual ou coletiva. Quer dizer, se a escrita não traz novas exigências e novas dificuldades para a tarefa primária de ligar um predicado a seu sujeito, esforço suficiente para realizar uma oração, então, aos vinte anos, apenas um idiota se engana, onde não se enganaria uma criança. Ao pobre paciente não restaria senão orar. Mas está claro que essa crença na transparência da escrita não poderia, de fato, se

sustentar por muito tempo, mais precisamente, não se sustentaria por dois anos: basta lembrar que, com essa idade, a criança já diz algumas palavras, mas, curiosamente, não escreve absolutamente nada.

E, se a criança aprende a falar sem nenhum cuidado especial, a não ser o de colocá-la em contato com falantes, o mesmo não acontece em relação à escrita, que resiste vigorosamente a qualquer desabrochar espontâneo, e, não raro, não desabrocha jamais. Quer dizer, para começar a traçar as diferenças: entre a criança e a escrita existe a escola. Entre a capacidade de linguagem mais geral e o desempenho efetivo de um sujeito na escrita existe um processo escolar de aprendizado dessa modalidade. Essa observação implica um cuidado essencial que a análise das ocorrências problemáticas deve tomar, não apenas em relação à oração, mas também no que se refere à coesão e argumentação: no interior das eventuais novas dificuldades e novas exigências colocadas pela escrita, as chamadas condições de produção da escrita, é preciso verificar o que se deve às condições históricas de seu aprendizado. É preciso saber, ao menos, de que forma tais condições históricas atuam sobre o desempenho efetivo do público na modalidade da escrita.

Um último cuidado que me parece importante observar em relação ao diagnóstico e à análise diz respeito à matemática. Na pesquisa feita para a Fundação Carlos Chagas, graças a algumas contas que fui obrigado a dedilhar, considerei, por exemplo, que os problemas que apareciam no interior da oração não eram em grande número. E cheguei inclusive a mostrar a sua porcentagem em relação ao total de problemas, a qual era bem inferior à porcentagem obtida pelos problemas de coesão e de argumentação. Na verdade, nunca levei muita fé nessas contas. Não porque elas estivessem matematicamente erradas, não porque me fal

tassem dedos para tanta conta, mas porque elas eram analítica-
 mente inúteis, metodologicamente inúteis. Daí, elas tendiam a
 mascarar o processo de reconhecimento e interpretação das o-
 corrências como sendo constituintes de problemas. Aplicando
 números a ocorrências que, na verdade, não eram problemas iso-
 lados de uma perspectiva analítica que as reconhecia enquanto
 tal, como que essas ocorrências adquiriam uma razão interna
 que as condenava, para todo o sempre e sob qualquer ponto de
 vista, a se comportarem como problemas. Sem dúvida, isso con-
 feriria uma certa autoridade à análise, na medida em que existe
 uma expectativa qualquer que acompanha a matemática no senti-
 do de conferir-lhe um estatuto que ultrapassa as condições
 críticas de intersubjetividade e de linguagem, aproximando-a
 do reino das coisas. Mas, alguém já disse que "dois mais dois
 é igual a quatro, mais a pessoa que soua". E, para invocar u-
 ma autoridade maior (o problema, segundo Humpty-Dumpty, é o
 de saber quem será o mestre), Wittgenstein reconheceu a mate-
 mática como um tipo de descrição metafórica, e, já na Grécia
 antiga, a tartaruga havia dito tudo sobre o assunto a Aqui-
 les. Ainda, para justificar o fato de este diagnóstico não se
 ter dado ao trabalho de fazer contas, é necessário lembrar
 que, nem sempre, os problemas que aparecem em maior número
 são aqueles que têm maior gravidade no interior de uma deter-
 minada condição de produção. E além disso, como já insinuaram
 estes primeiros cuidados, o interesse fundamental do diagnós-
 tico não é estabelecer um suporte numérico para a análise, mas
 permitir que ela descubra as questões específicas que cada ti-
 po de problema pode colocar em relação à sua manipulação na
 escrita. Para contar essa história, pelo menos de uma forma
 mais pitoresca, deve ser dito que o problema não é soar ga-

tos e sapatos, mas investigar porque um gemeu e o outro não se ajusta ao pé. Enfim, diagnóstico e análise não são capítulos separados.

Problemas na oração

A noção de oração é empregada aqui sem maiores novidades, uma vez que a razão de seu emprego não é a de uma investigação gramatical e tampouco conceitual; trata-se simplesmente de uma razão estratégica: esta noção, tal como é tradicionalmente utilizada, permite que a análise atente para os problemas que a escrita coloca para a manipulação de algumas operações primárias da linguagem, pelo menos da linguagem ocidental. Mais tarde, na análise de problemas relativos às outras unidades, será possível verificar em que medida essa definição tradicional contribui para a realização integral do texto.

Pois bem, essas operações primárias, ou operação primária, são a instauração de um processo verbal mínimo, ou, para dizer ainda mais tradicionalmente, consistem na atribuição de uma ação, estado ou qualidade a um sujeito. Em princípio — e apenas por isso tais operações são consideradas primárias, não envolvendo aí nenhum julgamento sobre a complexidade de sua natureza — qualquer falante nativo do português é capaz de realizar essa atribuição. Entretanto, os problemas na formulação da oração na modalidade da escrita são bastante comuns.

Para tentar entender a razão da manifestação desses problemas, é preciso, inicialmente, observar as seguintes ocorrências, transcritas ipsis literis do "corpus", sendo que o seu contexto imediato vem transcrito entre parêntesis.

1. (Numa prova bimestral os alunos estão muito apreensivos,) cada qual com uma opinião própria da decisiva avaliação.
2. (Na minha opinião boa mesmo, o que vale) esta lá fora, (no trabalho.)
3. (Outro dia o jantar) que não saia.
4. Quando chegaram as aulas praticas (...)
5. Me dediquei à todos.
6. A verdade; sempre chega.
7. Talvez mexendo com outras pessoas do seu mesmo nível social e também de outros; (consiga ver onde está o erro.)
8. É algo que nos dá uma tamanha força; (nos renova em todos os sentidos.)
9. - É a Betinha. (- Ela mesma. Quem fala?)
10. Joanna, minha grande amiga é uma pessoa incrível.

11. (A ilha... aceita o)
que os seres racionais a expõe.
(O homem, ser racional... nem sempre aceita o que
- lhe impõe.)
12. Continua olhando com os olhos enfiados no pen-
samento.
13. Ela é muito acomodista.
14. (Com a evolução do homem, houve a evolução da so-
ciedade, houve a evolução da sociedade de qual
surgiu o mundo)
chamado socialmente de terra.
15. (Na verdade, a tendência da sociedade moderna é)
instigar cada vez mais em meio à população condi-
ções favoráveis à especialização.
16. Todo aluno só assisti as aulas
(quando vai com a cara do professor.)
17. (Sentado no pequeno banco de madeira envelhecida,)
acocado num canto
(ele tenta falar.)
18. (Tenho certeza)
pois todas as discrições me levam a crer
(que era).
19. Conheci Valéria a pouco tempo.

20. Puxa! Vá enfrente com esse pensamento.

Todas essas ocorrências, que apresentam uma maior ou menor inteligibilidade, comprometem, de alguma forma, a instauração da oração, e, conseqüentemente, afetam a compreensão do período ou do contexto em que se inserem. A fim de tentar verificar a forma específica pela qual cada uma das ocorrências manifesta um problema, considere-as em particular:

1. (Numa prova bimestral os alunos estão muito apreensivos,)

cada qual com uma opinião própria da decisiva avaliação.

O problema evidente dessa ocorrência, que inclusive não traz dificuldades de entendimento daquilo que a oração pretende dizer, refere-se à grafia incorreta da palavra própria. Aliás, mais precisamente, refere-se a um erro na acentuação gráfica da palavra. Esse é um primeiro tipo de problema extremamente comum no interior da oração. Mas, que tipo de problema é esse? Certamente, não é possível inferir que o sujeito dessa redação é incapaz de pronunciar a palavra com o acento adequado, e, muito menos, que não domina o sistema de entonação do português oral. Não existe qualquer correspondência estrita entre esse sistema e as normas que regem a acentuação gráfica, de tal modo que assim que uma criança adquira o primeiro, ela saiba igualmente manipular tais normas; na verdade, não há nada na maneira pela qual eu pronuncio uma palavra que me diga o que fazer com um sinal do tipo (´). Não há nada no som que me obrigue a representá-lo graficamente desta ou daquela maneira, que me informe a respeito das normas que regem essa representação gráfica. E tampouco pode me informar a

respeito disso a maneira pela qual eu sou capaz de entender o significado de uma palavra. Ou seja, o fato de um falante do português ser capaz de empregar adequadamente a palavra pró-pria não é suficiente para que ele saiba a ortografia dessa palavra, incluindo o lugar e o tipo de acento gráfico.

Essas observações óbvias devem deixar óbvio que, no caso da ocorrência (1), o problema decorre não de um desconhecimento de regras lingüísticas gerais, aquelas operações cujo domínio por parte do usuário é decisivo para que ele seja ou não reconhecido como um falante do português, mas de um desconhecimento das normas que regulam a utilização específica de recursos gráficos. É possível dizer, para usar um termo familiar, que trata-se de um desconhecimento no que se refere ao código específico da escrita, mas, nesse caso, é preciso cuidado para não dar a esse termo uma interpretação saussureana: o seu emprego aqui não pretende definir a escrita como um sistema fechado de regras imunes à utilização particular, não se pretende aqui pensar a escrita através de qualquer analogia com as noções de langue e parole. Código, no sentido que interessa a esta análise, refere-se simplesmente à parte das condições específicas de produção escrita que dizem respeito às convenções ou normas que regem a manipulação dos sinais gráficos enquanto uma forma de manifestação verbal. Nesse sentido, o código da escrita refere-se ao alfabeto em uso e às suas normas ortográficas, incluídas aí as normas que regulam o uso dos sinais de pontuação e acentuação. Nesse sentido também, o emprego que esta análise faz do termo código é praticamente inverso àquele que é feito por Saussure: ele aponta para certos rudimentos verbais que não podem ser deduzidos das regras gerais de um sistema abstrato de língua e que são restritos a uma modalidade da linguagem.

É então, a que se deve um problema tal como o manifestado na ocorrência (1), um problema típico de desconhecimento do código da escrita? Evidentemente, é uma falha no processo de alfabetização do usuário: de alguma forma, este não chegou a dominar inteiramente as normas de acentuação do português escrito — e é apenas isso. Esse problema não leva a qualquer outro lugar além daquele em que se dá o processo de aprendizagem dessas convenções rudimentares: o ensino primário, a escola. Quaisquer hipóteses relativas à incapacidade lingüística ou intelectual do sujeito, no que dizem respeito a esse primeiro tipo de problema, não têm nenhuma fundamentação.

Considere, agora, a ocorrência seguinte:

2. (Na minha opinião boa mesmo, o que vale)
 esta lá fora,
 (no trabalho.)

Dependendo de onde bater a vista, esta ocorrência pode parecer semelhante à anterior ou bem mais complicada do que ela. Partindo do ponto de vista complicado, observa-se nela um problema de incompletude de oração, vale dizer, um de seus termos essenciais não está presente, nem mesmo de forma implícita: falta o verbo da oração. Evidentemente, o verbo é um componente do processo de predicação que é do domínio de qualquer falante do português, e, a julgar por aí, um problema nesse nível poderia, talvez, representar uma ruptura nas tais operações lingüísticas gerais. Ocorre porém, e aí entra o outro ponto de vista, que basta observar o contexto da oração para verificar que o seu problema desaparece com a simples co

locação de um acento agudo na última vogal da palavra esta. Quer dizer, bastava que o aluno aplicasse a fórmula "acentuam-se todas as oxítonas terminadas em a, e, o" para que o pronome virasse verbo e a oração não apresentasse problema. Claro que não houve aí qualquer indecisão quanto à utilização na oração de um pronome ou de um verbo: simplesmente, desconheceu-se uma norma que regula a acentuação gráfica das palavras, exatamente como na ocorrência anterior. Ainda se está no primeiro tipo de problemas na oração, e um tipo que se refere ao não aprendizado do padrão ortográfico anexado à manipulação do alfabeto.

Nesse momento, é possível perguntar em que medida esses padrões normativos anexados à escrita, por exemplo, em relação à acentuação, não são, lingüisticamente falando, meras variantes em relação a seu código básico. Ocorre que, ao contrário da oralidade, não existem alternativas em uso para esses padrões da escrita: não existe, por exemplo, uma escrita caipira desenvolvida e utilizada por uma coletividade de lingüística ampla. Esse fato deve adiantar algo em relação à natureza específica das convenções da escrita, das normas anexadas a seu código: elas não representam simplesmente uma tentativa de padronização "a posteriori" de registros diversificados, mas constituem a base de seu uso. Se, no caso da oralidade, o padrão ou a norma dita culta representam basicamente a elevação do dialeto utilizado pela camada dominante, politicamente dominante, ao estatuto de padrão lingüístico em prejuízo dos demais dialetos efetivamente empregados pela maioria dos falantes de uma determinada língua, no caso da escrita, a norma confunde-se com o uso que se faz das convenções necessárias ao seu aprendizado. De outra forma, é possível dizer que, na escrita, a norma ad -

quire um caráter de regra, ou seja, ela é decisiva para reconhecer se uma pessoa foi inteiramente alfabetizada ou não, se sabe ou não significar nessa modalidade da linguagem. Assim, se uma pessoa desconhece uma norma do tipo "acentuam-se as oxítonas terminadas em a, e, o", ela não significa o verbo "está", mas sim o pronome "esta". E não há aí nenhum recurso entonacional que me permita distinguir o que a pessoa pretendeu realmente expressar. Algumas vèzes, como é o caso da ocorrência analisada, o contexto da oração pode auxiliar a interpretação da intenção do seu produtor, mas nem sempre isso é viável. E ainda mais: tampouco o produtor dessa oração tem qualquer meio para reconhecer o problema em que incorreu, o lapso existente entre o que pretendeu dizer e o que realmente escreveu, a não ser através da própria norma, a não ser informando-se sobre a fórmula.

A partir do que ficou dito, é fácil ver que as ocorrências (3), (4) e (5) têm todas o mesmo tipo de problema analisado, ou seja, problemas em relação às normas da escrita, e, especificamente, normas de acentuação gráfica.

Pois bem, a análise feita até aqui deve ter evidenciado que, se um problema do tipo testemunhado pelas ocorrências (1 - 5) não tem nada a ver com o julgamento das capacidades lingüísticas e mentais do público, por outro lado, ele é decisivo para avaliar o domínio que esse público tem da própria escrita, e, até que ponto o processo de alfabetização ainda é uma questão nos fracassos do desempenho escrito na universidade.

Observe, agora, a ocorrência seguinte:

(6) A verdade; sempre chega.

Sem fazer suspense, e deixando logo de lado a hipótese de incompletude da oração, é óbvio que o problema dessa ocorrência aparece em função de um emprego inadequado do ponto e vírgula. É exatamente esse o segundo tipo de problema na oração: a utilização incorreta dos sinais de pontuação. Portanto, mais uma vez, trata-se de um problema cuja fonte é o desconhecimento das normas básicas que regulam o processo de significação na modalidade da escrita. É porque das normas e não das capacidades gerais de linguagem? Porque, evidentemente, a partir de uma dificuldade de saber onde colocar um determinado sinal de pontuação, não é possível inferir a mesma dificuldade com relação, por exemplo, ao mecanismo das pausas, dado a qualquer falante do português. Ou, do ponto de vista inverso, o fato de que eu saiba enunciar oralmente um contínuo verbal com pausas adequadas não me garante o conhecimento das normas que regulam o emprego dos sinais gráficos de pontuação. Aqui, como no caso dos sinais de acentuação, não existe qualquer correspondência necessária entre o lugar e a natureza da pausa realizada na oralidade e o lugar da pausa marcada pelo sinal gráfico bem como o tipo de sinal gráfico empregado. Ou seja, não existe nenhuma pausa oral implícita em um sinal gráfico de pontuação e, tampouco, qualquer pausa gráfico implicada pela pausa oral. Assim, pode ser inteiramente adequado, no interior de uma determinada situação de fala, que eu diga "a verdade", hesite alguns instantes e depois complete "sempre chega". Entretanto, o valor do ponto e vírgula, no quadro das normas que regulam a utilização dos sinais gráficos de pontuação, não é o de marcar uma hesitação, mas sim o de, entre outros, encerrar um período ou uma oração; e, no caso concreto dessa ocorrência, o ponto e vírgula impede que a ora-

ção se complete, uma vez que dissocia o processo de predicação de seu virtual sujeito. Quer dizer, se é possível falar em uma incompletude de oração na ocorrência (6), isto deve significar unicamente uma incompletude em função de normas da modalidade em que essa ocorrência se dá, e, nunca, uma incompletude em relação ao processo virtual de predicação. Na verdade, portanto, este segundo tipo de problema na oração é semelhante ao primeiro: ambos são, exclusivamente, conseqüências de uma deficiência no processo de aprendizagem das normas anexadas à utilização do alfabeto. É fácil ver que as ocorrências (7 - 10) apresentam todas o mesmo problema.

Antes de passar à análise da próxima ocorrência, convém demorar um pouco mais na discussão de um ponto que ficou implícito na argumentação relativa à correspondência de valor, na verdade, uma não-correspondência, entre os mecanismos da oralidade e as normas de sinalização gráfica. Ficou dito, por exemplo, que, no interior de uma determinada situação de fala, é possível a um falante hesitar e, posteriormente, completar a oração. O termo hesitar dá margem a uma ambigüidade: ele pode simplesmente descrever que, naquele momento preciso, houve uma pausa, e, ainda, que essa pausa tem um valor semântico específico: eu faço uma pausa, eu hesito, para criar um determinado efeito de sentido sobre o meu interlocutor, que pode ser, por exemplo, o de envolver a frase em um certo suspense. Na verdade, sempre é assim: toda pausa, ou, de modo mais geral, todo acontecimento lingüístico participa do sentido que possa vir a ter; se eu ouço uma frase, que, portanto, é enunciada de uma determinada maneira, eu não a interpreto como se eu a ouvisse de uma outra maneira, dita em outra situação, por um outro locutor — ou mesmo, por u-

de outra voz — com outras intenções, etc.. Tais outras frases, porque são sempre outras em relação às diferentes situações e a que me é possível perceber um sentido, participam efetivamente da interpretação desta frase única, mas como referências para a interpretação: como possibilidades de uso que me permitem ter acesso ao significado da frase. Pois bem, se é assim, se, por exemplo, a pausa, tem um valor que não é nem mesmo meramente semântico, mas pragmático, argumentativo, e se não existe correspondência entre ela e o sinal de pontuação, isto deve significar que não é possível à escrita, ou pelo menos pelo sinal de pontuação, recobrir-se desse valor? Na escrita, eu não posso, por exemplo, hesitar — a fim de fazer com que o meu leitor preste atenção ao que vou escrever em seguida, ou, a fim de que ele não tome as minhas palavras como sendo impensadas, ou, ainda, demasiadamente inflexíveis, etc.? Realmente, o que significa essa não-correspondência entre o que é dito e o que é escrito? Em primeiro lugar, significa todas as diferenças existentes entre o conjunto das condições de produção de cada uma dessas modalidades, e esse conjunto só será esboçado, neste trabalho, no decorrer das análises do conjunto dos problemas levantados. Em segundo lugar, tomando como base os problemas de norma reconhecidos até o momento, essa não-correspondência não se refere ao tipo de efeito de sentido, ou ao tipo de valor semântico, que a fala pode prover e a escrita não, e vice-versa; trata-se de uma não-correspondência referente ao meio pelo qual esse efeito e esse valor podem ser obtidos em uma modalidade e outra. A questão é: eu não posso manipular a escrita como se ela não possuísse de uma fala, eu não sou capaz de significar por escrito se eu não soube as normas específicas que organizam seu emprego. Para que eu seja analfabeto basta que eu não conheça o alfabeto e não que eu seja mudo.

ma outra voz — com outras intenções, etc.. Tais outras frases, porque são sempre outras em relação às diferentes situações em que me é possível perceber um sentido, participam efetivamente da interpretação desta frase única, mas como referências para a interpretação: como possibilidades de uso que me permitem ter acesso ao significado da frase. Pois bem, se é assim, se, por exemplo, a pausa, tem um valor que não é nem mesmo meramente semântico, mas pragmático, argumentativo, e se não existe correspondência entre ela e o sinal de pontuação, isto deve significar que não é possível à escrita, ou pelo menos ao sinal de pontuação, recobrir-se desse valor? Na escrita, eu não posso, por exemplo, hesitar — a fim de fazer com que o meu leitor preste atenção ao que vou escrever em seguida, ou, a fim de que ele não tome as minhas palavras como sendo impensadas, ou, ainda, demasiadamente inflexíveis, etc.? Realmente, o que significa essa não-correspondência entre o que é dito e o que é escrito? Em primeiro lugar, significa todas as diferenças existentes entre o conjunto das condições de produção de cada uma dessas modalidades, e esse conjunto só será esboçado, neste trabalho, no decorrer das análises do conjunto dos problemas levantados. Em segundo lugar, tomando como base os problemas de norma reconhecidos até o momento, essa não-correspondência não se refere ao tipo de efeito de sentido, ou ao tipo de valor semântico, que a fala pode promover e a escrita não, e vice-versa; trata-se de uma não-correspondência referente ao meio pelo qual esse efeito e esse valor podem ser obtidos em uma modalidade e outra. A questão é: eu não posso manipular a escrita como se ela não passasse de uma fala, eu não sou capaz de significar por escrito se eu não domino as normas específicas que organizam seu emprego. Para que eu seja analfabeto basta que eu não conheça o alfabeto e não que eu seja mudo

ou afásico. Claro que alfabetizar significa fornecer ao aluno, no mínimo, e além do rol de letras, todas as normas que regulam o emprego dos recursos exclusivamente gráficos de significação. A partir daí, ele vai tentar significar na modalidade da escrita, quando, certamente, surgirão outras dificuldades.

Observe a ocorrência seguinte:

ll. (A ilha... aceita o)

que os seres racionais a expõe.

(O homem, ser racional... nem sempre aceita o que lhe impõe.)

Parece difícil discernir o problema, ou os problemas manifestados nessa ocorrência, porque, a bem dizer, ela não parece ter sentido algum. Mas, para começar, pode-se tentar a demarcação de alguns problemas evidentes, mesmo que o significado da oração não o seja. Observando exclusivamente a oração, independentemente mesmo de seu contexto no período em que se insere, é possível dizer que existe aí um terceiro tipo de problema, qual seja, em relação ao padrão culto e formal do português, e, especificamente, em relação à concordância verbal. Ou seja, segundo a gramática oficial do português, o verbo concorda com o sujeito e não com o objeto; a forma de oração adequada a esse padrão seria, portanto:

ll.¹. que os seres racionais a expõem.

Evidentemente, essa correção não resolve todos os problemas dessa oração, especialmente se considerada em relação a seu contexto, mas aí está um problema. Como foi dito, este

se refere a um desconhecimento do padrão culto ou das normas oficiais que regem o emprego da língua. Mas, qual o valor desse padrão e suas normas para a língua? Como é amplamente reconhecido pela Sociolinguística, ele não representa de forma alguma a possibilidade mais acertada, mais inteligente, ou seja lá o que mais pretenda ser em relação ao seu emprego. Trata-se simplesmente de uma possibilidade entre outras, todas aceitáveis e efetivamente utilizadas em diferentes regiões, diferentes grupos sociais, diferentes atividades, etc. etc.. Enfim, trata-se de um dialeto como outro qualquer, com a diferença de que é o adotado pela classe politicamente dominante de um país. Quer dizer, o padrão foi empossado pelo poder e não pela língua; o falante que não fala o padrão, não perde a fala por causa disso (se a perder será em função do que Aristóteles chamaria de provas extra-técnicas). Nesse caso, já que a norma culta não representa para a língua o mesmo que as normas específicas da escrita quanto à sua necessidade para o processo de significação por escrito, alguém poderia dizer que um problema que diz respeito à norma culta, na verdade, não é um problema. Na verdade, um problema em relação à norma culta, abundante nas redações de universitários, não é um, mas vários problemas. Para começar, como se disse, não se desenvolveram várias escritas do português, mas apenas uma, e, cujas normas, de um lado, dizem respeito exclusivamente a seus recursos gráficos específicos, e, de outro, referem-se exatamente ao padrão culto. Mesmo sem observar que, historicamente, a escrita sempre está relacionada com a tentativa de fixação de um padrão de linguagem, é fácil ver que, na modalidade da escrita, um problema qualquer na manipulação da norma culta pode comprometer seriamente a

leitura e interpretação de um texto. Tomando por exemplo o caso específico da ocorrência (11), eu não tenho como referência para sua interpretação qualquer uso sistemático da escrita em que a um processo verbal singular corresponde um sujeito plural: o que eu tenho é uma norma do padrão culto que afirma que ambos devem concordar em número. A partir daí, no mínimo, além de toda dificuldade de interpretação semântica que a oração já apresenta, instaura-se uma nova ambigüidade: quem é o sujeito de "a expõe"? "Seres racionais", que não compromete a disposição sintática da frase, ou, "A ilha", que concorda em número com o verbo do predicado? Ou seja, exatamente porque não existe em uso uma escrita organizada em torno de outras normas que não aquelas do padrão culto e formal, esse padrão e não outro participa das estratégias de reconhecimento da oração, bem como de outras unidades de significação que podem ocorrer na modalidade da escrita.

Portanto, mais uma vez, a fonte do problema manifestado na redação está vinculada ao processo escolar de aprendizado: é exatamente aí que o falante de um dialeto qualquer poderia ter acesso ao padrão. É surpreendente que esse acesso não se realize, que os problemas em relação à norma culta ainda sejam tantos, uma vez que praticamente todo o ensino do português nas escolas está restrito ao ensino dessas normas (lingüística, no Brasil, ainda é privilégio de alguns cursos universitários, sem qualquer peso nos programas oficiais de ensino primário e médio). É então, como explicar que a norma culta, longe de ser a única questão nos estudos da linguagem, mas efetivamente o único objeto de todo o ensino de língua nas escolas, ainda assim, não seja ad

quirida por uma grande parte dos alunos? Certamente, entre as respostas possíveis estão todas aquelas condições de trabalho desfavoráveis ao bom andamento do ensino, mas há pelo menos una razão interna a esse ensino e relativa à própria concepção de norma culta subjacente a ele. Quando, por exemplo, um aluno que não utiliza ordinariamente a norma culta — e esse é o caso da maioria dos alunos, após a propalada democratização do ensino — vem para a escola, o padrão não lhe é ensinado como uma variante, uma possibilidade a mais de uso em relação àqueles que ele já domina e em relação ao seu dialeto de origem, mas como o único uso linguisticamente correto, a única linguagem representante de uma cultura: daí ser o padrão, a norma culta. Daí também a máscara ideológica que a linguagem assume no processo escolar: de repente, o aluno se quer suado, ou se quer carioca, a fim de não trair a sua linguagem errada, a sua origem errada. Entre ele e a sua linguagem de todos os dias abre-se um vácuo — para usar uma imagem de Wittgenstein, a linguagem é posta "de férias" — e esse vácuo é preenchido por uma série de "regras" e exceções: a linguagem já não se usa, decora-se. Tal é a condição, historicamente dada, de aprendizado da língua e da norma culta na escola. É a questão é: esse procedimento de sistemático desconhecimento da realidade linguística diversificada dos alunos favorece o aprendizado da própria norma culta? É possível prescindir de toda experiência particular que um falante tem da própria língua, bloquear suas eventuais intuições, e, ainda assim ensiná-lo a dominar completamente um uso específico dessa língua? Muito frequentemente, o que acaba ocorrendo é que o aluno adquire uma imagem escolar da linguagem em que ele não tem lugar — quando muito o seu lugar é o de quem não pode olhar pa-

ra os lados e precisa de nota — e que o torna avêso a tudo que se refira a ela: Deus me livre do português! Nesse caso, é óbvio que qualquer relação de conhecimento que o aluno poderia travar com a linguagem está definitivamente comprometida. É preciso reconhecer que esse não é um problema de origem pedagógica, não adianta introduzir mil-técnicas-revolucionárias-de-motivação: trata-se de um fracasso alimentado a fermento pela concepção de língua que condiciona todo o ensino oficial do português e que, ao desconhecer a complexidade vital de seus usos, torna-se incapaz de garantir o aprendizado adequado de um só deles.

Pois bem, retornando à ocorrência (11), que outros problemas podem ser detectados nela, mesmo incorporando a correção prevista em (11¹)? Em primeiro lugar, observando exclusivamente o período em que se insere a oração, é possível notar que ela encerra uma ambigüidade quanto ao sentido em que foi empregado o verbo expor. Supondo que ele tenha sido utilizado com o valor semântico de dissertar, explicar, a oração teria que sofrer algumas reformulações sintáticas:

11². (A ilha... aceita o)
que os seres racionais expõem.

Ou ainda:

11³. (A ilha... aceita o)
que os seres racionais lhe expõem.

Em qualquer dos casos, seria preciso considerar que a utilização do pronome oblíquo "a" refere-se a um outro proble

na em relação à norma culta, e, especificamente, em relação à regência do verbo.

Em segundo lugar, observando agora o período posterior àquele em que se insere a oração, nota-se que esse período posterior praticamente reescreve na forma negativa o período da oração, a única diferença é que verbo expor é substituído pelo verbo impor. E, enquanto o verbo impor está empregado com um sentido imediatamente claro, o sentido do verbo expor, mesmo introduzindo todas as correções de norma, permanece obscuro. Nesse momento, é inevitável levantar a hipótese de que o verbo expor teria sido empregado na oração pretendendo significar o mesmo que impor. Nesse caso, procedendo à alteração, a ocorrência ficaria assim:

11⁴. (A ilha... aceita o)

que os seres racionais lhe impõem.

(O homem, ser racional... nem sempre aceita o que lhe impõe.)

A partir daí, fica fácil interpretar a oração e seu contexto: pretenderiam significar uma oposição entre o homem e a ilha cujo fundamento está na presença ou ausência de uma razão que os faz tomar atitudes opostas em relação a um processo de imposição, dominação, e não de exposição. Evidentemente, toda a argumentação mereceria reparos, mas no que se refere apenas ao estabelecimento de um sentido possível para a oração, ele parece estar claramente delineado. A questão agora é saber o que pode levar o aluno a incorrer neste quarto tipo de problema na oração, qual seja, o de utilizar uma palavra com um sentido que não é o seu, ou, de empregar um léxico inadequado a seu contexto. Reglamente, o

que poderia explicar o fato de que, freqüentemente, a redação apresente problemas cuja origem está na utilização de um léxico cujo emprego, e, portanto, cujo sentido, o usuário não domina inteiramente? O que pode levar um aluno a lançar mão em sua redação de uma palavra que desconhece? Uma crítica bastante comum de ouvir em relação ao desempenho verbal, e não apenas escrito, dos alunos e mesmo dos jovens em geral diz respeito à sua "pobreza de vocabulário". Mas, ainda que isso fosse verdadeiro, o fato de que um aluno desconheça uma série de palavras não explica porque ele foi tentado a utilizar uma dessas palavras, ou seja, o fato de que ele saiba empregar apenas uma porcentagem reduzida do léxico de uma língua não implica que ele empregue justamente a parte desse léxico que ele não domina. E, na verdade, pareceria improvável dizer que ele tenha a intenção de significar aquilo que ele não sabe que pode ser significado — pois, até onde essa propalada pobreza de vocabulário tem sentido, ela se refere ao desconhecimento de usos linguísticos efetivos, vale dizer, às significações que o aluno não sabe que podem ser obtidas, e não ao desconhecimento de um certo número de palavras que podem ser decoradas, mas para as quais não se tem um emprego efetivo. A julgar exclusivamente por essa pobreza, a tendência do aluno seria empregar somente aquelas palavras que conhece e, com elas, construir a sua oração. Ou seja, por si, esse quarto tipo de problema não deveria existir: as palavras seriam poucas, mas boas em relação ao seu próprio contexto (o que, obviamente, não implica qualquer forma de riqueza discursiva).

Parece que a análise retorna a seu ponto de partida; mas talvez não: se a limitação vocabular do aluno não impli

ca que ele preencha a oração com termos que estão além desse limite, é possível que esse procedimento se esclareça por uma imagem que o aluno possa ter adquirido de que um bom desempenho na escrita apresenta necessariamente uma grande variedade lexical ou vocabular. Nesse caso, para responder a essa imagem, ele poderia ser levado a utilizar algumas palavras cujo emprego realmente não conhece, em prejuízo do sentido da oração, ou da construção lingüística onde essas palavras aparecem. Assim, uma interpretação possível para esse tipo de problema, tal como se manifesta na ocorrência (11), seria que, para não utilizar duas vezes o mesmo verbo — o que poderia contrariar a imagem que o aluno faz de um desempenho correto na escrita — mas sem conhecer um sinônimo adequado, ele utiliza um outro verbo, cujo sentido também não conhece bem, mas que é formalmente semelhante ao primeiro (na ocorrência, o verbo imor aparece depois de expor, o que obviamente não significa que ele tenha pensado primeiro em utilizar o verbo expor: tudo pode ter sido reescrito). Esse tipo de procedimento é característico daquilo que Halliday e depois Cláudia Lenos, está referindo-se especificamente à redação no vestibular, chamou de estratégia de preenchimento: uma mobilização de artifícios formais para tentar responder às exigências de uma tarefa que ultrapassam os meios efetivos à disposição do usuário. Evidentemente, não são as exigências de composição de uma oração que são superiores ao domínio que o aluno tem da língua, mas sim as exigências feitas pela imagem que ele adquiriu quanto ao que venha a ser uma resposta aceitável para essa tarefa.

A questão agora é saber se realmente é viável supor a existência de uma tal imagem, se existe algum fator na prática escolar que o aluno tem da redação que pode favorecer a e

quisição dessa imagem, a partir da qual ele recheia a sua redação com termos desconhecidos para ele. Para tentar responder a isso, inicialmente, convém retomar a expressão "pobreza de vocabulário" que tem entrada franca nos manuais de redação. Em primeiro lugar, é preciso notar que ela conserva uma certa ambigüidade quanto à natureza de seu diagnóstico: ela aponta para um problema de ordem quantitativa (o aluno utiliza poucas palavras distintas) ou de ordem qualitativa (o aluno utiliza muitas palavras inadequadamente)? Considerando a primeira das hipóteses, não é difícil ver que ela não implica necessariamente um problema: não existe um número ideal de palavras diferentes a ser relacionadas em uma redação, se o qual ela perde seu valor sintático, semântico ou pragmático, ou seja, esse número não representa uma necessidade do processo de significação na modalidade da escrita, não faz parte de suas condições de produção. Considerando a segunda hipótese, a coisa se complica um pouco. Caso ela considere inadequadas aquelas palavras cujo emprego não parece contribuir para o sentido do texto, ou, cujo emprego não parece possível em um determinado contexto, enfim, caso ela considere que o usuário não domina o emprego de uma série de palavras que ele tenta utilizar, então, como foi visto, ela parece correta. Quer dizer, nesse caso, o vocabulário é pobre porque ao mesmo tempo que preenche espaço, esvazia semanticamente o texto. Mas, muitas vezes, o sentido subjacente à expressão é o de que, na verdade, o aluno utiliza poucas palavras que têm distinção, ou seja, o que a sustenta é uma concepção mais ou menos feudal de língua e de palavras: existem aquelas que são de origem nobre, testemunhos de uma certa elevação espiritual, moral e intelectual, e existem aquelas que nasceram no rio, sem circunvenções, estigmas do prosaico e da vulgaridade. E, no que

diz respeito à escrita, essa concepção parece um tanto mais generalizada: via de regra, o aluno aprende a encarar o papel como o espaço inculcado de uma expressão erudita e exemplar, que, naturalmente, exclui qualquer intimidade adquirida na manipulação da linguagem em atividades pessoais e cotidianas: a sua linguagem ordinária é vista como uma escrita muito da ordinária. Ou seja, o processo escolar de aprendizado da modalidade da escrita, tal como se dá historicamente, confunde as novas necessidades criadas pelas condições específicas de produção da escrita, em relação às condições da oralidade, com uma ruptura entre a escrita e o uso efetivo que o aluno faz da linguagem. Em vez de fornecer-lhe um conhecimento das especificidades dessas modalidades da linguagem, que não é espontâneo, a fim de que também aí seja capaz de significar, de atuar sobre o outro, de constituir referências para a própria experiência, o processo escolar tende a confinar a escrita nos limites de alguns modelos prévios, impermeáveis a usos individualizados e presentes, distantes do mundo diversificado que faz sentido para o aluno naquele momento do aprendizado. A escola, dessa forma, faz com que a escrita tome os ares congelados de um museu, recanto privado onde as múmias passeiam comportadamente entre mil flores e pérolas sem par. A partir daí, se o caso é escolher entre uma certa casta de palavras e não escolher aquelas para as quais o aluno tem um determinado emprego, ele trata logo de sapecar uma meia dúzia delas, quanto mais difíceis melhor. Ele trata as palavras como quem chute um xis em um teste de múltipla escolha. As ocorrências (12 - 15) exemplificam esse procedimento problemático em relação ao léxico utilizado na construção da oração.

Ainda, uma última observação quanto à ocorrência (11):

mesmo considerando a correção (11⁴), resta um problema em seu contexto posterior, mas que não se refere a nenhum tipo novo, e sim, mais uma vez, à norma culta (o sujeito indeterminado e exigiria o verbo impor na terceira pessoa do plural, ou, o a - crésimo da partícula se caso o verbo fosse mantido no singular).

Para observar um novo tipo de problema bastante comum na redação da oração, atente para a seguinte ocorrência:

16. Todo aluno só assisti as aulas
(quando vai com a cara do professor.)

Julgar que o verbo assistir, tal como foi utilizado, re - fir-se a um sujeito de primeira pessoa, o grupo nominal "To - do aluno" está sobrando nessa oração, logo, o produtor dessa frase foi incapaz de constituir um processo básico de predicção. Por outro lado, considerando a pronúncia, especialmente as sílabas tônicas, daquilo que na escrita é representado pela letra s, fica fácil ver que o problema dessa frase está simplesmente no desconhecimento de uma norma ortográfica. Procedendo a alteração, a oração ficaria da seguinte forma:

16¹. Todo aluno só assiste as aulas
(quando vai com a cara do professor.)

A par de um problema quanto à norma culta (regência do verbo assistir), a oração está perfeita e "todo aluno" é o seu sujeito. Este tipo de problema, portanto, é semelhante aos dois primeiros tipos; todos eles referem-se às normas de utilização dos sinais gráficos, apenas que, enquanto os outros dois referem-se especificamente aos sinais de acentua-

ção e pontuação, este se refere propriamente à composição gráfica das palavras, vale dizer, às normas de ortografia. Apenas para retomar o que já foi dito quando do exame dos problemas iniciais, deve ficar claro que o conhecimento dessas normas não é implicado seja pelo conhecimento do significado da palavra, seja pelo conhecimento da maneira como é pronunciada (às vezes, até pelo contrário, como mostra a ocorrência em questão). Da mesma forma que os problemas relativos a dificuldades no emprego dos recursos gráficos de acentuação e pontuação, os problemas em relação à grafia das palavras (exemplificados nas ocorrências (16 - 20)) evidenciam falhas no processo de aprendizado escolar referente ao código da escrita, das convenções mínimas que regem a manipulação do alfabeto.

Porém, retomando os cinco tipos de problemas observados pela análise no interior da oração, todos eles com uma frequência rigorosamente assídua na redação de vestibulandos e universitários, é possível considerar que, segundo a natureza das condições de produção afetadas em cada caso, eles poderiam ser reduzidos a três tipos básicos. O primeiro deles, reunindo os problemas relativos aos sinais de pontuação e acentuação gráfica, mais os problemas relativos à ortografia, atinge a condição de produção referente ao código da escrita, ou seja, para que uma oração ou um texto sejam escritos é necessário que o virtual produtor conheça as normas que permitem significar através da grafia; para isso, não basta saber significar oralmente. O segundo tipo, reunindo problemas de concordância verbal e nominal, regência, uso de pronomes, etc., atinge a condição de produção que se refere ao domínio da norma culta ou do padrão linguístico adotado. Da mesma forma que as normas do tipo anterior, as normas do padrão culto

não são deduzíveis do conhecimento oral que o eventual produtor possa ter da língua. Mas, até que ponto o domínio desse padrão representa realmente uma necessidade da escrita? Certamente, esse não é um ponto que se possa apontar com o dedo: não parece viável dizer que a ausência desse domínio é uma condição suficiente para que qualquer produção escrita fracasse, em qualquer situação ou seja qual for a sua finalidade específica; também não é possível dizer que ela não tem importância para a escrita: basta ver algumas das ocorrências analisadas para notar que ela compromete, em muitos casos, o reconhecimento do sujeito de uma oração ou torna ambígua uma construção que não pretendia sê-lo. E porque ela compromete esse reconhecimento? Justamente porque o rompimento dessa norma não está sistematizado na escrita, ou seja, por mais que eu, ao produzir esse rompimento, saiba qual o sujeito da oração que pretendo construir, esse saber não está necessariamente ao alcance de meu interlocutor (leitor): não existe um uso amplamente conhecido que sirva de ponte entre o rompimento e a sua interpretação correta. Dessa forma, o mais adequado seria dizer que a norma culta participa das condições de produção da escrita, na medida de uma condição histórica de aprendizado da escrita, ou seja, eu não aprendo a manipular uma escrita cuja referência não é a norma culta: eu não tenho, antes da escola, uma escrita em uso com referências dialetais alternativas. O terceiro tipo de problema, relativo a empregos lexicais inadequados, refere-se exatamente a uma sobreposição às condições específicas de produção da escrita de uma concepção de escrita que é veiculada pela escola. Isto é, refere-se a uma imagem histórica das condições de produção que está presente no processo de aprendizado da escrita e que atua sobre o desempenho do virtual produ

tor. Essa imagem histórica que dá origem ao problema 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 do aprendizado. Aí está a origem dos problemas mais típicos verificados no âmbito da oração. Mais especificamente, essa contradição histórica determina, primeiro, a incapacidade do processo escolar em garantir ao aluno o domínio das normas específicas da escrita; segundo, a restrição da escrita a um domínio consagrado no interior da própria escola. Portanto, em ambos os casos, esse processo escolar contraditório acaba operando uma redução das virtuais relações entre sujeito e linguagem.

Problemas de coesão textual

Observando o desempenho escrito de vestibulandos e universitários no que se refere à manipulação da frase em suas redações, foi possível determinar uma série de problemas que, na verdade, extrapolavam a definição tradicional de frase ou oração — além de extrapolar em muito os limites das definições modernas de caráter estrutural ou gerativista. Eram problemas cuja origem estava aquém ou além do processo abstrato de predicação, tal como é dado em um eventual sistema da língua ou na capacidade lingüística de um sujeito ideal: tratava-se, isto sim, de problemas que diziam respeito exclusivamente às especificidades da modalidade em que a oração era produzida, no caso, a modalidade escrita da língua — gem. Quer dizer, eles não eram consequência da falta de domínio da oração propriamente dita, mas daquilo que é inalienável de sua realização por escrito. De outra forma, é possível dizer que eram problemas em relação às condições de produção da modalidade e não em relação às condições de aquisição da linguagem em geral. De modo particular, verificou-se que os problemas mais recorrentes surgiam de um desconhecimento das normas componentes do código da escrita, aliado a uma assimilação, lingüisticamente inadequada, da imagem de escrita que é adotada e veiculada pela escola. Nesse sentido, o que a análise dos problemas manifestados no interior da oração deixou claro, foi a constatação de que o processo

de aprendizado da modalidade, implícito em suas condições de produção, era realizado historicamente de uma maneira que comprometia o conhecimento efetivo dessas condições de produção, inclusive daquelas que dizem respeito ao processo elementar de alfabetização. O caso é que, no Brasil, o fato de que um aluno esteja na universidade não representa uma garantia nem mesmo de que ele seja alfabetizado (pelo menos se se entende que alfabetizado é aquele que não apresenta problemas de alfabetização).

Mas ainda é preciso considerar um outro aspecto: ser alfabetizado nesse nível, isto é, dominar as normas específicas de escrita, se é uma condição absolutamente necessária para que o aluno possa se propor à tarefa de escrever, está longe de ser suficiente para que ele realmente desenvolva uma redação, forme um texto, instaure um discurso escrito. Para tanto, é preciso que o virtual produtor domine todos aqueles elementos que, no interior de uma redação, permitem que ela seja reconhecida como uma totalidade semântica e não só como um conjunto aleatório de fragmentos isolados. É preciso ainda que essa unidade semântica configure um discurso, isto é, uma manifestação verbal capaz de se recobrir de um valor intersubjetivo e pragmático: capaz de representar uma ação entre interlocutores, no interior de uma situação particular de produção. Estrategicamente, esta última exigência, decisiva para a avaliação da capacidade argumentativa de qualquer produção linguística, será tratada em particular quando da análise das ocorrências que apresentam problemas típicos de argumentação, sendo que esta segunda unidade será reservada ao estudo dos problemas em relação à obtenção daquilo que se chamou de unidade semântica de uma redação, ou, mais precisamente, coesão textual.

A noção de coesão textual, tal como foi desenvolvida especialmente por Halliday, aponta justamente para o fato de que um texto não é o produto de uma justaposição de elementos lingüísticos sem referência entre si: não se trata, por exemplo, de uma soma de orações fechadas ou completas em si mesmas, ocupando um espaço vizinho no papel ou na enunciação oral. Pelo contrário, quando se reconhece uma determinada manifestação verbal como sendo constitutiva de um texto, está implícita a idéia de que existem nexos, nós, ligas (ties) entre seus componentes e que, dessa forma, conferem-lhes uma mútua dependência de significação. Em seu trabalho, Halliday distingue vários tipos de ties, vários procedimentos lingüísticos através dos quais relacionam-se entre si os elementos de um texto, tais como substituição, elipse, repetição, coordenação etc., sendo que cada um deles sofre diferentes restrições contextuais em sua realização. De qualquer forma, mesmo sem pretender considerar teoricamente cada um desses tipos, cujo valor para Halliday é basicamente descritivo, parece-me importante ressaltar que o tipo nomeado de co-referencialidade ou identidade de referência tem um estatuto mais genérico que os demais, ou seja, ele descreve um procedimento que é realizado em todos os outros tipos de ties e que é fundamental para se entender a própria noção de coesão textual. Assim, diz-se que existe coesão entre dois elementos explicitados em um texto, quando um deles para ser interpretado semanticamente exige a consideração do outro, que pode aparecer antes ou depois do primeiro (respectivamente, anáfora e catáfora). Ora, basta não exigir que a identidade de referência seja fundamentada extra-textualmente, isto é, tenha um referente único, e que, ao mesmo tempo, os elementos que se relacionam entre si não tenham que ter uma extensão ou um

estatuto morfológico determinado, para ser possível dizer que existe coesão quando os elementos de um texto referem-se mutuamente, e, dessa forma, identificam uma totalidade.

Nesse momento, porém, quando entra em jogo a noção de totalidade pressuposta pela noção de coesão textual, é preciso considerar algumas questões que Halliday não desenvolve e que dizem respeito sobretudo à caracterização do texto como um uso particular de linguagem que tem uma função discursiva, ou seja, como um ato de linguagem que instaura uma relação de intersubjetividade em uma dada situação de produção desse ato. Nesse sentido, parece óbvio que falar de totalidade — e, mais especificamente, totalidade discursiva — não é o mesmo que falar de um padrão ou modelo lingüístico subjacente à manipulação dos elementos de linguagem que têm uma virtual função coesiva ou que, para utilizar um conceito de Halliday, podem conferir texture ao texto. Ao contrário, nesse caso, só se pode dizer que um texto alcança uma totalidade na medida em que esses virtuais elementos de coesão, relacionando-se entre si segundo as condições específicas que regem uma produção efetiva de linguagem, garantem a esse texto a capacidade de criação de vínculos entre seus interlocutores. Isso significa que uma análise das manifestações problemáticas em relação à coesão textual terá que apoiar-se, necessariamente, no reconhecimento dos fatores que condicionam a realização, a produção de um texto. Assim, em primeiro lugar, é preciso verificar de que modo as condições específicas de produção da modalidade da escrita atuam sobre a manipulação dos elementos virtuais de coesão. Apenas para exemplificar, é fácil perceber que uma determinada repetição lexical que pode ser fundamental para a obtenção da coesão em um texto oral pode não ser necessária para a sua obtenção na escrita; e isso se

explica exatamente em função das diferentes condições de produção dessas modalidades. Em segundo lugar, é preciso verificar se esses elementos virtuais de coesão têm um papel a cumprir na argumentação do texto, ou seja, se o tecido das co-referências foi elaborado de maneira a concorrer para a aceitabilidade do texto, para a eficiência de sua atuação sobre seus possíveis interlocutores. E, mesmo sem pretender que se resolvam, através da noção de coesão, problemas que seriam melhor tratados pela noção de argumentação, a verdade é que não se pode estabelecer um limite absoluto entre essas noções, especialmente se se tiver em mente que ambas referem-se à linguagem em uso. Nesse sentido, é possível dizer que a coesão apenas representa um valor discursivo, pragmático, na medida em que está a serviço da aceitação integral do texto. Quando se fala, portanto, em totalidade textual, é necessário considerar que não se trata de uma totalidade fechada em torno da coesão e indiferente às finalidades que dirigiram a produção desse texto, assim como a coesão não deve ser interpretada como uma estrutura independente dele.

Observe a seguir algumas ocorrências extraídas das redações do corpus, as quais manifestam problemas frequentes relativos à coesão (além de outros problemas que serão tratados na unidade seguinte ou que já foram analisados no interior da oração).

- (1) O fato do cientista, este homem especializado que vive em laboratórios escuros longe da família e dos amigos, cercado de insetos e tubos de ensaio que nem sabemos para que servem.
- (2) Atualmente, o cientista ainda é visto com olhos diferentes! Ele é, no pensamento geral, o 'sabe-tudo' da ciência, da tecnologia. E assim como existe especialização em história, há especialização nas ciências exatas. É assim que surge o senhor cientista.
- (3) A essência da escrita não muda, ele quer dizer, e nisso concordo; é tão verdade, que nesse texto, que é super antigo, se faz entendível a nós.
- (4) O que ocorreria se os cientistas se deixassem influenciar por tudo que ocorre, e se passa?
- (5) É perene porque permanece.
- (6) Considere que o leitor coloque uma visão diferente, pinte o quadro da escrita com outros instrumentos, ou meios próprios dele.
- (7) O homem evoluiu, dentro desse período ele foi feliz.
- (8) Não se pode culpar essa visão meio fantástica por que realmente o cientista tem durante a sua formação acesso à divesas informações desde às técnicas quanto às humanas.

- (9) Sendo assim não creio que possa existir uma grande separação entre as duas coisas pois estarão sempre intimamente ligadas.
- (10) Todas as especializações são importantes para a sociedade, a qual precisa de todas elas.
- (11) Eu entendo que ele a veja como uma ciência, com estrutura própria e com elementos que são o que são e não pretendem ser outra coisa, ou seja, é uma estrutura unilateral.
- (12) Não vejo o produto da escrita como vivo, mas como uma coisa concreta. A relação que há entre o escrito e o leitor é bastante subjetiva.
- (13) Os cientistas são responsáveis por muitas das descobertas que são necessárias à sociedade moderna. Sem eles muitas das descobertas feitas até hoje não seriam possíveis de ser realizadas.
- (14) Ele por sua própria natureza é uma pessoa curiosa, ativa, que não vai se conformar com uma situação estática.
- (15) Com a evolução do homem, houve a evolução da sociedade do qual surgiu o mundo chamado socialmente de terra mas que foi modificado a tal ponto que há a necessidade de na vida, enfrentarmos os lugares de nominados escolas para tentarmos compreender o mundo atual em que vivemos.

- (16) Devido a esta dependência e necessidade todas as especializações deveriam ser colocadas em um mesmo plano, a qual todos os seus componentes tomassem consciência de tal fato.
- (17) Homens que confeccionaram coisas maravilhosas e não muito maravilhosas.
- (18) Na sociedade moderna não é mais importante que se insistam em distinguir qualificações que são importantes para uma minoria e sim para aqueles que formam um todo.
- (19) A interpretação de um texto é por demais subjetiva e é por isso que os textos parecem responder de um único modo e sempre a mesma coisa.
- (20) A escrita como uma peça de teatro onde os personagens vivem através de nós, em nós, mas os elementos que compõem esta peça não serão necessariamente o que "sentimos ser" ao contemplá-los.

A fim de discernir os diferentes tipos de problemas de coesão textual envolvidos nessa série de ocorrências, pode-se tentar uma análise mais detalhada de algumas delas.

Observe, inicialmente, a seguinte ocorrência:

1. O fato do cientista, este homem especializado que vive em laboratórios escuros longe da família e dos amigos, cercado de insetos e tubos de ensaio que nem sabemos para que servem.

Não é difícil perceber que o processo de predicação da oração principal, que é iniciado no começo do período, deixou de ser completado: "O fato do cientista" implica uma sequência predicativa que não se resolveu nos demais processos relacionados no interior do período. Nesse sentido, recordando o que já foi dito anteriormente, seria possível considerar que essa ocorrência manifesta um problema de incompletude da oração, e, por conseguinte, ela poderia ser melhor tratada junto à primeira unidade, relativa aos problemas no interior da oração. Ocorre, porém, que essa incompletude não pode ser explicada senão através da observação da maneira como a oração principal relaciona-se com as suas subordinadas no período: não se trata simplesmente de uma oração isolada ou de um único processo de predicação ao qual está faltando um termo essencial, mas sim de uma relação entre processos que compromete a realização de um deles. É esse é justamente um primeiro tipo de problema de coesão muito freqüente nas redações: os processos se perdem na relação que estabelecem entre si. Ou seja, ao procurar estabelecer referências entre um conjunto de orações, ao procurar

articular essas orações, e assim, conferir unidade ao conjunto, o aluno acaba fazendo com que parte dessas orações permaneçam incompletas ou desconectadas das demais. Desse modo, no caso da ocorrência (1), pode-se observar que todas as orações que se seguem a "O fato do cientista" constituem referências unicamente ao termo cientista ou a referências feitas a ele, deixando de recuperar para a seqüência o restante do grupo nominal onde se insere esse termo. Ou seja, todo o encadeamento de relações (por sinal, de caráter relativo) que se subordina a apenas um termo do processo anterior tem o valor de uma inserção e é insuficiente para realizar a relação implícita na construção inicial.

Há uma explicação bastante usual para esse tipo de problema de coesão: o aluno, ao produzir uma inserção muito longa ou uma sucessão de inserções, esquece de desenvolver a idéia que dera margem ao início da produção, quando não esquece a própria idéia inicial. Quer dizer, esse seria um problema semelhante àquele que pode ocorrer na oralidade, por exemplo, quando alguém interrompe a sua fala e diz que esqueceu o que queria dizer, já não sabe o que ia falar, etc.: tudo não passaria de um problema básico de memória com eventuais implicações psico-linguísticas. Mas não deixa de ser surpreendente, no caso de uma produção escrita, dizer que o aluno se esquece do que está bem diante de seus olhos, ou, que esse esquecimento momentâneo possa impedi-lo de prosseguir um discurso que, ao contrário da oralidade, o vento não levou: ele permanece grafado no papel. Ao contrário do som, que se propaga no ar e necessita de um gravador para ser retido, a grafia já é uma gravação: se se esqueceu do que dizia, bastaria lançar uma olhadela mais atrás, voltar algumas folhas, se

fosse o caso, e eis de volta a memória pródiga. Portanto, essa característica da modalidade da escrita que se funda sobre a resistência de seu meio físico parece tornar improvável a explicação desses problemas de incompletude associativa, exemplificados pela ocorrência (1), através de falhas na acuidade da memória — a não ser em casos excepcionais, reflexos de algum tipo de afasia, mas, evidentemente, tais casos não poderiam explicar a recorrência desse tipo de problema nas redações analisadas. A bem dizer, o reconhecimento dessa propriedade física de resistência que participa das condições de produção da escrita implicaria uma observação oposta àquela que restringe a extensão ou o número das inserções possíveis de serem efetuadas no interior de um texto escrito. Virtualmente, elas poderiam ser tantas e tão longas quanto o permitissem o número das folhas de papel ou a extensão de qualquer outro meio sensível à impressão gráfica que se tenha à disposição. Há casos assim na Literatura. E aí está uma pista para entender esse tipo de problema: é verdade que a escrita tem uma certa disponibilidade quanto à extensão e à complexidade de seus períodos, mas ela absolutamente não exige que esses períodos sejam necessariamente longos e complexos. Seria uma evidente distorção dessa especificidade interpretá-la dessa forma e pretender que um bom desempenho escrito dependa da ocorrência de construções extensas, repletas de inserções e inversões. E, no entanto, esse tipo de imagem da escrita não é estranha ao ensino da redação. Há exemplos radicais, que fazem vir a tona todas essas imagens normalmente menos explícitas, como o de uma faculdade cujo

critério de correção das redações — e ninguém vai negar que se trata de um critério excepcionalmente objetivo — consistia em nada menos do que contar o número de conjunções empregadas. Ai de quem não chegasse a empregar um número considerável dessas curiosas partículas de incomparável complexidade. Pois bem, a julgar por aí, esse tipo de problema em que em meio às associações de um período algo de essencial se perdeu para sempre não parece difícil de ser explicado. Ele é, mais uma vez, o resíduo das interferências escolares sofridas pelas condições de produção da escrita. Ao assimilar esse tipo de imagem "complexa e extensa" da escrita, o que leva o aluno a proceder às associações de um período nem sempre é o interesse em fazer significar, nem sempre ele visa à efetivação de nexos semânticos. Pois o efeito mais evidente dessa imagem contraditória é, justamente, desligar o valor do desempenho escrito do valor de uso da linguagem, da instauração de um processo significativo. Nesse nível, o aluno passa a concentrar-se exclusivamente na descoberta de procedimentos formais de ocupação do espaço em branco.

Agora, ainda há um outro aspecto a considerar acerca dessa condição específica da escrita e que poderá complementar a interpretação do problema; esse aspecto refere-se ao efeito da permanência da grafia sobre o desenvolvimento do discurso escrito. Justamente porque a grafia mantém integralmente o discurso que vai sendo produzido, não é possível — como é feito sem maiores problemas no caso da oralidade — anular ou deixar sem efeito uma determinada cons

trução simplesmente pelo prosseguimento do discurso em uma outra direção. Ou seja, é possível que, na oralidade, quer porque aquilo que foi dito anteriormente tenha perdido sua importância no desenvolvimento do discurso, quer porque posteriormente tenha se encontrado uma maneira mais adequada de prosseguí-lo, a simples ausência de uma referência a esse enunciado anterior encarregue-se de afastá-lo do corpo do discurso, sem que isso implique um prejuízo para a sua coesão. Exatamente porque o discurso oral não recebe uma impressão objetiva, independente da impressão recebida pelos sujeitos que participam desse discurso, a sua unidade de significação condiciona-se estreitamente às referências que vão sendo renovadas no presente da enunciação: aí se concentra o corpo do enunciado. Evidentemente, isso não pretende significar que a memória não tem aí um papel, ou que o enunciado oral tenha a fugacidade de um instante, logo superado; mas sim que esse enunciado depende inteiramente da atualização que dele fizerem os protagonistas da enunciação. Nesse sentido, é possível dizer que ele não se destaca da memória dos interlocutores e das correções que vão sendo efetuadas por eles ao longo do discurso.

Bem, e o que passa com a escrita? Poder-se-ia responder que é o próprio passado, ou que, quando interrogada, responde invariavelmente a mesma coisa, como quer Platão; mas isso seria elidir a diversidade e a atualidade de sua recepção, da leitura que implica: seria elidir igualmente o espaço de intersubjetividade que permite, o que será tratado em particular nas unidades seguintes. Mas é fundamental observar que nada do que foi escrito deixa de estar representado no papel, seja em função da diferença no tempo de sua produ

ção, seja em função da ausência de co-referencialidade entre algumas de suas partes. Ou seja, uma vez que o corpo do enunciado se encontra gravado, qualquer ausência de co-referencialidade entre as suas partes, seja qual for a distância que mantêm entre si, manifesta exatamente um problema de coesão: afeta a integridade desse corpo. Ou ainda, se se quiser, é possível dizer que a unidade de um enunciado escrito é invariavelmente uma função de todo o enunciado efetivamente produzido e não apenas uma função da produção selecionada sucessivamente pelo presente da enunciação.

A observação desse aspecto deve deixar claro que, ao mesmo tempo em que a escrita apresenta uma maior disponibilidade em relação à extensão e à memória do que a oralidade, ela apresenta também uma disponibilidade muito menor em relação ao estabelecimento da co-referencialidade, que é exigida de cada uma das relações que se mantêm ao longo do texto. Quer dizer, uma imagem escolar da escrita do tipo "extensa e complexa", que resulta de uma interpretação equivocada do primeiro ítem das especificidades da escrita, ainda é inteiramente cega ao segundo, o qual especifica a contrapartida semântica de sua propriedade física de permanência. A partir daí, quem quer que se deixe encantar por essa imagem burocrática da escrita estará inteiramente apto a contribuir para o aumento do índice de recorrência dos problemas de incompletude associativa nas redações. Eis aí como se pode dizer, mais uma vez, que os fracassos do "corpus" têm origem em uma falsa imagem das especificidades da escrita.

Observe, agora, uma outra ocorrência — tal como a anterior, ela ilustra um problema de coesão bastante comum:

- (2) Atualmente, o cientista ainda é visto com olhos diferentes! Ele é, no pensamento geral, o 'sabe-tudo' da ciência, da tecnologia. É assim como existe especialização em história, há especialização nas ciências exatas. É assim que surge o senhor cientista.

Observe, em particular, a utilização dos termos relacionais (relatores) que iniciam os dois últimos períodos desse pequeno trecho da redação: "e assim como", "é assim que". É fácil ver que ambos implicam ou fazem pressupor um nexos bastante forte com os demais períodos relacionados; especialmente, o advérbio assim vem recoberto de um valor exemplificativo, e, portanto, de um valor que explicita um item de uma seqüência demonstrativa ou argumentativa. Em princípio, tudo passa como se o "assim" anunciasse que o que segue retoma e esclarece aquilo que o precede. Tal valor argumentativo está entre o que poderia ser chamado de expectativa de sentido da relação entre processos criada pelo emprego do relator. A questão agora é: os processos relacionados realmente mantêm entre si o tipo de relação sugerida pelo relator utilizado? Afirmar que o cientista tem uma imagem de sabichão leva a supor que existam especializações em diferentes domínios do saber? Ou ainda, de alguma forma, a especificação de dois tipos de especialização declina a origem do cientista? Para responder a isso, evidentemente, não é necessário saber se os processos correspondem a uma verdade histórica ou se eles estão relacionados logicamente, isto é, se o que foi enunciado depois está contido na proposição anterior. As questões de coesão textual nada têm a ver com enunciados verdadeiros, seja histórica ou logicamente, mas sim com a adequação do sentido de uma relação explicitado pelo relator ao sentido dessa rela

ção no interior dos processos relacionados. A coesão é afetada apenas na medida em que o relator instaura uma determinada expectativa de sentido que não é realizada pelos processos verbais que são relacionados por esse relator. Portanto, deve ficar claro também que não é necessário não haver nenhuma relação de sentido entre as orações para que se manifeste um problema de coesão: basta que o sentido explicitado pelo termo de ligação não coincida com o sentido possível de ser estabelecido entre elas. Pois bem, retornando à ocorrência (2), pode-se notar que uma série de explicitações seriam necessárias para que entre a afirmação referente a dois tipos de especialização e aquela que se refere à origem do cientista realmente se efetivasse o sentido de exemplificação sugerido pelo relator que foi utilizado entre elas. E, quando se pensa que uma série de explicitações seriam necessárias para que essa ocorrência não apresentasse problemas coesivos, é preciso reconhecer que essa exigência tem um caráter estritamente pragmático, isto é, ela existe na medida em que aquilo que foi explicitado não foi suficiente para garantir uma leitura que não visse aí uma lacuna qualquer de significação. É inteiramente plausível que, produzida entre interlocutores que já houvessem debatido as relações entre a especialização, suas diferentes atitudes nos diferentes domínios, e a questão do surgimento de uma determinada concepção de ciência e cientista, a ocorrência (1) funcionasse tão somente como uma espécie de lembrete de alguns pontos fundamentais da discussão anterior, e, dessa forma, os relatores parecessem adequados. Também é plausível supor eles parecessem adequados quando utilizados entre interlocutores que nada sabem do assunto ou que não estivessem atentos aos desdobramentos do texto; em qualquer dos casos, eles não exigiriam que o seu produtor revisse os nexos estabelecidos ou explicitasse outras relações que po

deriam justificar a utilização desses nexos. Nesse sentido, um problema do tipo especificado na ocorrência (2), representa claramente uma dificuldade de seu produtor para manipular a linguagem de forma adequada à virtualidade de seus interlocutores. A questão mais geral que está por trás dessa dificuldade deve atrair para esta reflexão algumas indagações acerca do processamento característico, na modalidade da escrita, daquilo que Pêcheux, inicialmente, e depois, Haquira Osakabe, pensaram a respeito do que se poderia chamar de jogo de imagens entre os interlocutores de um discurso. Para abordar esse problema do ponto de vista da oralidade, imagine que um locutor ao falar a uma determinada pessoa procure adequar o seu discurso à imagem que ele faz dessa pessoa; compõem essa imagem todas as informações, experiências e intuições que o locutor possa mobilizar para avaliar a capacidade de interpretação de seu discurso por parte do seu interlocutor. Nesse sentido, é possível dizer que o sujeito do discurso, ou, o produtor de um determinado texto orienta a sua produção em função de uma imagem que ele tem de seu interlocutor, a fim de que essa produção seja interpretada ou conduza a uma resposta que o locutor considere satisfatória. Pois bem, mas suponha que, em uma situação de diálogo oral, o locutor, orientando-se por uma imagem inadequada de seu interlocutor, componha um discurso incompreensível ou desconexo do ponto de vista deste último; nesse caso, sempre resta a possibilidade de o interlocutor tomar a palavra e solicitar-lhe que refaça o seu discurso, pedir-lhe que explicita esta ou aquela passagem, etc.. Ou seja, a presença do interlocutor na situação de fala — não é necessário nem mesmo que fale, basta que faça caretas, boceje, vá-se embora ou tudo o mais — fornece uma série de

indícios para que o locutor ajuste a imagem de seu interlocutor, e, assim, refaça o seu discurso; eventualmente, explicitando algumas associações que não ficaram claras e justificando o emprego de um determinado relator. Na escrita, porém, a única presença com que o produtor pode contar, para informá-lo dos usos de linguagem a que deve proceder, é a das próprias imagens que formula (ou, dos fantasmas que projeta, como talvez preferisse descrever Haquira Osakabe).

Esse é um ponto mais ou menos crucial em toda produção na modalidade da escrita, um dado distintivo de suas condições de produção que, nesta parte do trabalho, apenas será especificado em função dos seus efeitos que puderem ser captados pela análise das ocorrências. Por ora, basta ver que essa condição singular da escrita, que deixa a sós o sujeito e suas imagens, não apenas dificulta a percepção de seu grau de ajuste ao interlocutor, como também cria a exigência de que o texto, e apenas ele, cerque-se de cuidados em relação à própria coesão. Esta já não pode ser obtida aos poucos, conforme vai sendo objetada pelo interlocutor: ela deve elaborar-se de forma a prever cada objeção. Nesse caso, portanto, parece plausível dizer que o tipo de problema exemplificado pela ocorrência (2), em que o relator cria uma expectativa de sentido que não é inteiramente preenchida pelo sentido da relação entre os processos, pode ser explicado pela dificuldade do aluno em saber exatamente o que seria necessário explicitar a fim de que o seu interlocutor julgasse adequado o emprego do relator, ou, ainda, pela sua dificuldade em saber se o que pensou que disse realmente estava escrito. Essa dificuldade ficaria ainda mais patente se se considerar o fato de que o interlocutor virtual dessa ocorrência, produzida em classe, não está, necessariamente,

vinculado à imagem de um interlocutor habitual, suficientemente conhecido de outras produções orais.

A julgar pelo que ficou dito, parece claro que, em produtores com um leque de imagens mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção da escrita pode representar uma nova dificuldade para a obtenção da coesão do texto; mas há ainda um outro aspecto desse tipo de problema a ser considerado. Para que fique claro, é preciso observar que, nas redações que procuram responder à exigência de elaborar um comentário reflexivo, uma dissertação, a maior parte das ocorrências problemáticas envolvem relatores com um valor explicitamente demonstrativo, como é o caso da ocorrência (2). Tais relatores supõem nexos de valor causal, explicativo, enfim, supõem justamente o estabelecimento de uma progressão ordenada da reflexão; nesse caso, é-se obrigado a retomar algumas das considerações de Cláudia Lemos a propósito das estratégias de preenchimento. Ou seja, em vista da dificuldade criada pelas condições específicas de produção da escrita, o aluno acaba por recorrer a um estratagema para realizar a sua tarefa: em vez de utilizar relatores adequados ao sentido da relação efetivamente cumprida pelos processos, ele utiliza mais ou menos aleatoriamente exatamente aqueles relatores que parecem próprios da tarefa. À dificuldade de realizar uma relação coesiva, ele emprega em profusão relatores tipicamente coesivos. Evidentemente, essa atitude em nada resolve o problema de coesão apresentado pelo texto; pelo contrário, tendendo a desligar o sentido do relator do sentido da relação, consolida uma espécie de paradoxo em que tudo o que lhe resta a fazer impede-o de obter a efetiva unidade textual.

Pois bem, a ocorrência (2) evidenciou um caso problemático de coesão em que o relator supunha uma determinada relação que não era realizada pelas orações que ligava, há casos, porém, em que o relator chega a criar uma expectativa que é praticamente contradita pelo sentido da relação entre os processos. Observe:

- (3) A essência da escrita não muda, ele quer dizer, e nisso concordo; é tão verdade, que esse texto, que é super antigo, se faz entendível a nós.

Deixando de lado todos os problemas de norma que ficam evidentes nessa ocorrência, é possível verificar que a relação de consequência, pressuposta pelos relatores empregados ao iniciar a segunda parte do trecho ("tão... que"), dificilmente poderia ser reconhecida entre processos que, de um lado, afirmam a imutabilidade da escrita, e, de outro, afirmam a atualidade de um texto escrito. Evidentemente, essa observação não deve significar que não é possível haver um discurso coeso que estabeleça uma relação de causa e consequência entre predicados do tipo imutável e atual: a questão, justamente, é que essa relação não chegou a ser estabelecida no interior dessa ocorrência. Ou seja, tal como essa ocorrência foi elaborada, tal como foi escrita, ela simplesmente relacionou, através de relatores que anunciam uma consequência, dois processos que, considerados em seu sentido denotativo, sem a explicitação de quaisquer outros processos que poderiam promover uma aproximação de causa e consequência entre eles, afirmam atributos completamente distintos entre si. Nesse caso, quando a relação de consequência é atribuída en-

tre termos cujo emprego em nada faz supor esse tipo de relação, talvez se pudesse dizer que essa ocorrência manifesta uma espécie de contradição. De qualquer forma, essa maneira de descrever o problema não parece adequada, uma vez que, é preciso notar, a sua caracterização não tem quaisquer laços de parentesco com a lógica. A relação tem a aparência de uma contradição simplesmente porque o sentido usual dos processos relacionados, sem outras especificações que poderiam favorecer uma outra interpretação, não indicia o tipo de relação sugerida pelo relator; ou mesmo, como acontece com os termos imutável e atual, seu sentido usual faz pensar em um tipo de relação contrária àquela que é sugerida pelo relator: é bem possível que se pense em uma relação de oposição entre os termos e não em uma relação de consequência. E, é claro que essa relação de oposição não é uma necessidade das condições de emprego dos termos, mas, tão somente, o sentido de um determinado emprego a que foram submetidos.

Ainda no que refere a esse tipo de problema de coesão, que diz respeito basicamente à adequação do uso do relator ao sentido dos processos que relaciona, observe um caso particular, também muito frequente nas redações:

- (4) O que ocorreria se os cientistas se deixassem influenciar por tudo que ocorre, e se passa?

O problema que se pode verificar nessa ocorrência e que, tipicamente, manifesta-se com a manipulação que é feita do relator aditivo, refere-se ao fato de que ele relaciona processos cujo sentido é praticamente o mesmo ("tudo que o -

corre", "se passa"). Antes de entrar propriamente na caracterização desse problema, seria conveniente retomar alguma coisa do que foi dito a propósito do fato de que, entre as condições específicas de produção da escrita, está a propriedade da permanência. Essa propriedade, em muitos casos, pode desfuncionalizar, tornar desnecessário, alguns usos reiterativos que são inteiramente adequados quando produzidos na modalidade oral. Ou seja, no caso de um discurso oral, é comum que o locutor repita seguidamente trechos de sua fala, total ou parcialmente, de forma a garantir a recepção desse discurso por parte do interlocutor: a repetição pode ter uma função importante de suprimento dos limites da memória ou da audição. Evidentemente, como já foi discutido, nenhuma repetição que tenha essa função não tem o que fazer no interior de um discurso escrito; mesmo considerando casos particulares, em que, por exemplo, o leitor se distrai durante sua leitura, se ele quiser retomar o que foi escrito basta que volte a ler a partir de um ponto mais atrás, mais ao alto ou mais a esquerda. Claro que isso não pretende significar que a escrita dispensa o seu produtor de proceder a qualquer forma de repetição em seu texto e que, em qualquer caso, ela não tem função para a escrita. Basta observar, como o faz Mário Perini, o papel que a repetição pode ter na configuração de uma estratégia de leitura, ou, para dizer logo o irrefutável, o papel que pode ter na obtenção de certos efeitos poéticos, para tornar equívoca qualquer conclusão a respeito da gratuitidade da repetição na modalidade da escrita. Essa repetição, ou essa reiteração apenas é problemática quando não pode ser atribuída a ela qualquer outra função além daquela de lembrar ao leitor o que ficou escrito na frase imediatamente anterior, ou, suficientemente pró-

xima. E então, considerando agora a ocorrência (4), se a reiteração com a simples função de lembrança não faz sentido no quadro das condições da escrita, se a significação de tudo o que ocorre em nada se esclarece pela reiteração de tudo que se passa (levando em conta, evidentemente, o sentido usual das expressões), além de que seria pura maldade atribuir qualquer efeito poético à relação, o que poderia justificar o estabelecimento dessa reiteração? A única resposta plausível é a de que ela responde, mais uma vez, a uma estratégia de preenchimento, onde o problema é ganhar espaço e não estabelecer relações de fato. Onde, quando muito, se procura provocar uma certa imagem de desenvolvimento ordenado do texto, e não ordená-lo segundo as suas exigências próprias de coesão e argumentação.

Pois bem, parece plausível supor que a relação aditiva da ocorrência em questão estabelece, na verdade, o que se poderia chamar de redundância, uma desnecessária afirmação do mesmo, uma relação prolixa etc.. Mas ainda é preciso explicitar alguma coisa, em relação à própria noção de coesão, que essa ocorrência pode ajudar a perceber. Observe que, até agora os problemas de coesão que foram detectados ficavam bem caracterizados em função do uso de relatores fortes, demonstrativos, entre processos mais ou menos dispersos entre si; desta vez, o problema se caracteriza em função do emprego de um relator ("e") que simplesmente anuncia o desenvolvimento do discurso, mas ele se dá justamente entre processos que frustram esse desenvolvimento. Ora, a julgar-se exclusivamente pela necessidade de ligação entre as partes de um texto para caracterizar-se a coesão, como supõe Halliday, essa ocorrência não seria problemática, uma vez que ligação existe até de sobra entre processos que têm o mesmo sentido. No en-

tanto, o relator aditivo, como de resto todo e qualquer tipo de relator, qualquer tipo de liga entre os elementos que compõem o texto, anuncia um prosseguimento que não é uma simples continuação no sentido de um acréscimo espacial, no caso da escrita, ou de uma maior duração temporal, no caso da oralidade. Qualquer relator, ao mesmo tempo que supõe uma co-referência entre os processos que relaciona, supõe igualmente um desenvolvimento da significação, uma progressão semântica: uma justificativa para que o texto não se encerre por ali mesmo. Ou seja, a totalidade semântica de um texto não é ameaçada somente quando os seus elementos são dispersos, mas também quando não têm uma função para o conjunto do texto. É por isso que é importante pensar a coesão no interior de um quadro argumentativo, como um caminho para a obtenção do reconhecimento do sentido do discurso por parte do interlocutor que ele visa: apenas aí se evidencia a necessidade de adequação do sentido da relação às expectativas criadas pelo emprego dos elementos mais típicos de relação. Apenas através desse confronto é possível distinguir a unidade de significação do que não é mais do que estratégia de preenchimento, mera unidade espacial. Enfim, no momento em que se percebe que a conjunção "e" implica uma expectativa de progressão da argumentação e que essa progressão é bloqueada por processos que redundam entre si, é que se pode pensar que a ocorrência (4) manifesta um problema de coesão. Quer dizer, é preciso dilatar o conceito de coesão de Halliday para que uma ocorrência como a seguinte possa ser considerada problemática, sem qualquer recurso indevido a providenciais considerações de natureza lógica ou situacional:

(5) É perene porque permanece.

Numa ocorrência desse tipo, não é possível apontar qualquer problema de coesão tendo em vista exclusivamente a existência de uma mútua referência entre os processos (ser perene apresenta uma evidente identidade lexical com permanecer), acontece que o segundo processo não tem qualquer funcionalidade para a unidade do período, uma vez que essa relação de identidade é insuficiente para responder à expectativa de uma relação causal criada pela utilização do relator "porque", e, dessa forma, não justifica a sua incorporação no conjunto do texto.

Bem, pelo que foi discutido até o momento nesta unidade dedicada a uma análise dos problemas de coesão mais frequentes que puderam ser observados nas redações do "corpus", foram determinados dois tipos básicos de ocorrências problemáticas: o primeiro referiu-se à chamada incompletude associativa, e, o segundo, ao que poderia ser chamado de inadequação do relator. A ocorrência seguinte permitirá a observação de um terceiro tipo:

(6) Considere que o leitor coloque uma visão diferente, pinte o quadro da escrita com outros instrumentos, ou meios próprios dele.

Para chegar diretamente ao problema, a questão é: a que termo se refere o anafórico dele? Ao leitor ou ao quadro da escrita? Da resposta, evidentemente, depende o sentido passível de ser atribuído a essa ocorrência; e, a julgar exclusivamente por esse trecho não há resposta definitiva, não

é possível decidir pelo termo que é necessário retomar para a interpretação adequada do pronome que, no caso, é empregado com uma função anafórica, ou seja, como uma referência a um outro termo anteriormente explicitado no discurso. Por tanto, esse problema poderia ser descrito como uma ambigüidade de referência anafórica, mas é preciso notar que não se está caracterizando a ambigüidade como um problema de coesão em si. É fato mais do que sabido que a ambigüidade de referência é um procedimento explorado à exaustão, seja no interior de usos da linguagem ordinária, seja em discursos literários. Dependendo da maneira como é manipulada, ela pode tornar muito mais intrincado o tecido das co-referências, estabelecer novas relações de identidade semântica entre usos aparentemente desconectados, logo, ela pode ser uma forma bastante eficiente de estabelecer coesão. Para que ela se constitua em um problema, é preciso que ela apareça sem adquirir qualquer função para o sentido do texto, ou melhor, é preciso que ela represente uma impossibilidade de realização da função anafórica pressuposta no texto. Assim, no caso da ocorrência (6), não é que tanto o termo leitor quanto o termo quadro possam ser recuperados adequadamente para a leitura do anafórico dele, mas sim que a adequação de um exclui a do outro, e, como não é possível decidir entre eles, qualquer leitura fica irremediavelmente comprometida.

Da mesma forma que os dois outros tipos de problemas de coesão, este último tipo a ser examinado, dentre os mais frequentes nas redações, está associado a um emprego linguístico que não observa as condições específicas de produção da modalidade da escrita. Nesse caso de impossibilidade

de interpretação do anafórico, fica especialmente claro o fato de que o seu produtor construiu o seu discurso sem prever uma margem de dúvida que essa construção poderia colocar para o seu virtual leitor. No caso da oralidade, essa margem poderia ser reduzida na própria situação de produção, através de uma explicação que respondesse a uma intervenção direta do ouvinte, a uma interpelação metalinguística do tipo: "dele quem?". Mas, na escrita, o produtor apenas pode contar com a agudeza de seu jogo de imagens, o que exige que o produtor, de alguma forma, leia o próprio texto como se fosse o texto de outro: como se o produtor fosse, na verdade, o seu leitor. E, é exatamente porque a escrita, no momento de sua produção, condena os seus interlocutores a um distanciamento, a uma impossibilidade de permutarem entre si o papel de sujeito da produção, que a sua unidade de significação e o seu envolvimento argumentativo dependem estritamente de sua aproximação virtual, através das imagens elaboradas por esse sujeito. Quer dizer, à impossibilidade de troca dos papéis de sujeito da produção e sujeito da recepção, a primeira pessoa é obrigada a desdobrar-se na segunda; e, nesse desdobramento está toda a viabilidade do processo de significação da escrita, como já alertava Benveniste ao sugerir a natureza dialógica da escrita. De qualquer forma, se se quiser dar um toque de tragédia ao quadro das condições de produção da escrita, pode-se dizer que ela exige que um faça as vezes do outro, sem que, jamais, esse um possa ser mais do que um.

Em última análise, portanto, o que as ocorrências de (1) a (20) deixam ver é que os seus produtores se ressentem de uma ausência de familiaridade com uma prática efetiva da

escrita. De fato, a sua utilização da linguagem nessa modalidade não parece responder a nenhum processo de interação subjetiva, a nenhum interesse de atuação sobre o leitor, tendo em vista a exploração das especificidades do contato ensejado pela escrita. À distância, quando se observa o levantamento de associações incompletas, relatores que estabelecem uma falsa relação, anafóricos que não cumprem sua função anafórica, é possível pensar que a origem desses problemas esteja exclusivamente no desconhecimento das condições de emprego dos termos, na limitação de seu vocabulário, na alfabetização ainda deficiente; enfim, poder-se-ia ter a impressão de que tudo poderia não passar de um problema técnico: o aluno não aprendeu como empregar os termos, o aluno não sabe como fazer para relacionar dois processos, etc.. Mas há algo bem mais grave que a análise das ocorrências com problemas de coesão permite pensar. Observe que ela mostra que os problemas que afetam a unidade de significação dos textos representam invariavelmente uma combinação de desconhecimento das condições de produção da escrita e de utilização sistemática de estratégias de preenchimento. Nesse caso, é preciso reconhecer que o que levou o aluno a encerrar 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, como se a sua única vocação fosse ser mancha de, aproximadamente, vinte linhas de extensão.

Na verdade, o que essas ocorrências deixam entrever é

que, atrás de cada uma delas, está presente, não um sujeito de discurso, mas um aluno e sua carga escolar: cada qual procurando empreender da forma menos comprometedora possível a pequena via crucial gráfica que lhe cabe por dever e por lição de casa. Ao fim e ao cabo, esse tipo de esforço há de ser pago com uma boa nota. Mais uma vez, portanto, o exame das ocorrências problemáticas faz surgir nitidamente os limites — estreitos demais para que neles caibam a atividade da linguagem — da imagem da escrita que é consagrada pela escola. Aí, escrever significa reproduzir uma atividade que existe exclusivamente em função do próprio ambiente escolar, cujo valor é exclusivamente escolar, e cujo destino é reproduzir a sua instituição. A bem dizer, uma boa parte do que foi escrito não chega a ser escrita: é mera redação.

Problemas de argumentação

A noção de argumentação contém, evidentemente, uma nítida inspiração aristotélica; nesse sentido, ela faz referência ao conjunto dos procedimentos lingüísticos (as provas técnicas, no dizer de filósofo) mediante os quais o orador é capaz de persuadir ou convencer o seu público, obter a sua adesão (passional ou intelectual — se se quiser manter algumas das dicotomias prezadas pelo pensamento aristotélico). Mas, tal como o termo argumentação vem sendo utilizado neste trabalho, ele já se aproveita de algumas complementações que foram feitas a essa definição clássica, especialmente, pela chamada teoria do discurso. Mesmo sem pretender discutir teoricamente essas complementações, é preciso considerá-las um pouco mais detalhadamente para que se possa dar conta da análise das ocorrências problemáticas reunidas nesta unidade. É preciso considerar, por exemplo, qual a dimensão do uso lingüístico que é posto em evidência pela noção de argumentação no momento em que ela se vincula estreitamente à noção de discurso. Em primeiro lugar, o sentido do termo argumentação já não se refere apenas a um tipo particular de emprego verbal, mas sobretudo a uma propriedade fundamental para a caracterização da lin-

guagem como discurso. Isto é, os problemas de argumentação não devem ser entendidos tão somente como problemas de manipulação de determinados artifícios ou instrumentos à disposição de um determinado usuário, mas sim como problemas que afetam as próprias condições de produção do discurso. Em segundo lugar, para que se esclareça essa propriedade básica da linguagem que é evidenciada pela noção de argumentação, é preciso considerar que qualquer produção lingüística apenas se recobre de um valor discursivo na medida em que instaura o que poderia ser chamado de estratégia da interlocução, vale dizer, na medida em que o reconhecimento do sentido dessa produção implique o reconhecimento de uma ação entre sujeitos de linguagem. Mas são necessárias algumas cautelas para a interpretação do uso que está sendo feito da expressão sujeitos de linguagem; sobretudo, é preciso evitar uma interpretação ingênua que isola os seus termos e identifica aí uma referência direta ao sujeito histórico ou à pessoa real. Obviamente, qualquer utilização de linguagem supõe a existência de um determinado usuário, de uma pessoa que a utiliza, mas essa pessoa ou usuário não são necessariamente sujeitos de linguagem. Para tanto, é necessário que a utilização que foi feita, o uso lingüístico efetivo, garanta a criação de um espaço aberto às intersubjetividades em jogo. Isso significa dizer que é a irredutibilidade desse ato de linguagem, a sua especificidade em relação a todos os outros permitidos pela linguagem, que institui a identidade de seu usuário, caracteriza-o como agente e não como paciente de linguagem. Mas, uma vez que a linguagem não é jamais propriedade exclusiva de uma só pessoa, uma vez que o sentido de uma produção implica a sua leitura, a especificidade desse ato deve instaurar igual-

mente a identidade de seu interlocutor, através do que foi chamado de jogo de imagens. Ou seja, nesse caso, é possível falar apropriadamente em sujeito apenas quando ele é afirmado por um ato único de linguagem: quando as pessoas envolvidas nesse ato não se diluem nos limites das condições de produção desse ato, mas, ao contrário, encontram aí a sua especificidade, o seu sentido. Daí que, no interior de uma teoria do discurso, a noção de argumentação refira-se justamente à análise das condições de intersubjetividade da linguagem, ao exame dos modos de produção de uma ação que inaugura uma relação significativa entre sujeitos.

Pois bem, pelo que ficou dito, a argumentação diz respeito diretamente a uma concepção da natureza da linguagem, e, desse modo, pretende revelar uma dimensão essencial do uso lingüístico. Em outras palavras, ela representa uma questão suficientemente abrangente para impor-se à análise de quaisquer ocorrências particulares de linguagem. No que se refere a este trabalho, basta retomar as reflexões feitas nas unidades anteriores para ser possível verificar que todas elas, na verdade, podem ser vistas como especificações a essa questão nuclear da argumentação. Todos os problemas que foram detectados até o momento configuram problemas de argumentação na medida em que testemunham o fracasso das ocorrências para instituírem uma relação intersubjetiva de significação. Na medida em que identificam razões que bloqueiam o acesso do usuário às condições de produção que delimitam a sua efetivação como sujeito de discurso. No caso dos problemas na oração, tais razões afetavam basicamente o domínio das condições de produção rela

tivas ao código da modalidade em que se deve dar o ato argumentativo; no caso dos problemas de coesão, elas afetavam sobretudo o domínio das condições de produção da escrita que permitem vincular a unidade de sentido desse ato ao seu caráter dialógico, interpessoal. Quer dizer, em ambos os casos, os problemas comprometiam a constituição de uma argumentação, de uma ação entre sujeitos, no quadro das condições que especificam a produção escrita.

Neste momento, quando se evidencia a dimensão argumentativa dos problemas detectados nas redações, é possível retomar e esclarecer uma questão fundamental para este trabalho: qual a relação entre esses problemas e as condições de produção da escrita. Em primeiro lugar, uma vez que essas condições são diversas de todas as demais que definem outras formas de linguagem, elas supõem um domínio específico por parte do usuário, isto é, um conhecimento que não é deduzido do conhecimento de nenhuma dessas outras formas de linguagem. Mas é preciso ver que essa especificidade não exige a diluição das intersubjetividades; ao contrário, ela se funda nesse caráter inter-pessoal, aberto a todos os valores que fazem dela uma linguagem — uma forma de vida, no dizer de Wittgenstein. O que ocorre é que, via de regra, o processo histórico de escolarização deixa de fornecer esse conhecimento específico, substituindo-o por uma falsificação do quadro de condições da escrita. É o que ele mais falsifica é, justamente, a potencialidade argumentativa desse quadro. É exatamente isso o que ocorre quando o processo escolar procura destacar a escrita do uso efetivo da linguagem, quando tende a alienar a sua prática de uma atividade e de um empenho pessoal, quando procura resguardá-la de to-

do valor que não corresponda à expectativa oficial de perpetuação desse processo de desapropriação do sujeito da linguagem. O resultado desse processo de falsificação, que perde de vista as condições de intersubjetividade da linguagem, dá no que as redações testemunham: uma concepção de escrita como um aborrecido exercício de cristalização de formas, uma redução de seu papel ao papel a ser preenchido.

A julgar pelo que ficou dito a propósito do aspecto argumentativo dos problemas levantados nas unidades anteriores, pode parecer estranho o isolamento desta unidade para a discussão de problemas exclusivos da argumentação. Na verdade, os problemas a serem analisados aqui não dizem mais respeito à argumentação do que todos os outros, simplesmente, são mais típicos, em função de terem sido objeto seja da retórica clássica, seja da estilística. Para reconhecê-los, observe as seguintes ocorrências:

- (1) É bem difícil imaginar uma pessoa com sentimento, com consciência do dever para consigo mesma e para com os outros, viver sozinha.
- (2) Agora que fiz dezoito anos sei que já não sou mais uma criança e que a gente deve ter mais responsabilidade, pensar mais.
- (3) Pra se viver entre as pessoas precisa ter compreensão, amizade, paz de espírito.
- (4) A vida não nos é imposta, é dada, mas nem por isso é cobrada: vivemos como queremos, temos inteligência, vontade, liberdade, e milhões de coisas belas para usufruirmos, segundo nossos próprios anseios.
- (5) Todo mundo devia aprender desde cedo que devia tomar mais cuidado com os animais e ter mais respeito com as pessoas.
- (6) É difícil comparar a escrita e a pintura porque as duas coisas não se identificam, não só na sua totalidade, mas também no seu mais profundo sentido interior.
- (7) A sociedade é uma estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras também tem de parar.

- (8) Suas experiências frustradas fazem com que busque a auto-suficiência e a fuga, coisas que porém não conseguem suprir a sua carência.
- (9) A organização do mundo capitalista é igual um organismo vivo, todos sabem de suas funções e dos papéis que tem de desempenhar dentro desse organismo.
- (10) Sabe, taí uma coisa difícil de se encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes.
- (11) (...) quanta coisa linda ao nosso redor; quer mais do que a pureza e inocência do sorriso de uma criança? Quer mais do que a simplicidade de uma flor? Acho que todos os nossos problemas ficam muito pequenos em meio a tanta paz, a tanta simplicidade, em meio a tanta força.
- (12) Todos temos na vida algo de bom para recordar, traços de épocas felizes que às vezes já estão muito longe, mas é belo, é doce, é muito agradável se recordar coisas boas; afinal "recordar é viver", não é mesmo?
- (13) A vida, meus caros, é uma escola.

- (14) Uma pessoa por mais que ela viva em dificuldades, por mais que se sinta oprimida na luta de todos os dias, hora por hora, minutos por minutos, tropeçando aqui levantando lá e, ainda por mais patadas que a vida lhe dê, sempre tem que haver em nós uma força própria de espírito. Procurando sorrir para as pessoas mesmo quando elas fizerem um despropósito. Acher a natureza maravilhosa quando tudo está destruído. Oferecer a amizade as inimizades e só assim a vida poderá trazer-lhe algo sempre esperado que é o motivo do nosso viver.
- (15) Minha personagem é uma pessoa simples, amiga, que sabe falar de coisas simples, gosta da natureza, de criança, tem um ideal na vida. É uma pessoa que cativa os outros com seu modo de olhar. Oferece a mão a quem precisa e está sempre olhando para trás vendo o quão feliz é.
- (16) Sou uma rosa aberta, alegre, feliz, realizada na vida. Sou um sorriso em meio a tristeza. Sou amor em meio ao ódio. Sou eu e sempre eu, não gosto de me mudar.
- (17) Hoje, presente encontrei a verdade verdadeira... Olhei as estrelas e olhei para atrás e achei a esperança de um mundo feliz.
- (18) Refulgou-se em seu mundo interior.

(19) Seja você mesmo.

(20) (...) encaro a vida como algo maravilhoso, divino, cheio de bons momentos, satisfações, e que está constantemente nos dando oportunidades, para falhar ou vencer, dependendo somente de nós mesmos.

Considere agora, em particular, a primeira das ocorrências que aparecem nesta última lista de fracassos típicos a serem remexidos no interior deste trabalho:

- (1) É bem difícil imaginar uma pessoa com sentimento, com consciência do dever para consigo mesma e para com os outros, viver sozinha.

Eis aí uma ocorrência capaz de fazer feliz um manual de redação: ela não apresenta quaisquer problemas de norma, seja em relação ao padrão culto e formal do português, seja em relação ao que se tem chamado de código da escrita. Além disso, ela também não apresenta problemas de coesão — pelo menos, nenhum daqueles que foram discutidos na unidade anterior. Essas constatações deveriam conter motivo suficiente para que alguém — um linguista, por exemplo — que deixasse de considerar o aspecto argumentativo da linguagem, se desse por satisfeito e encerrasse o seu diagnóstico com um sorriso otimista. Ocorre que, como se tem procurado mostrar, é justamente sob o ponto de vista da argumentação que os problemas das redações assumem proporções as mais surpreendentes. Considerada sob esse ângulo, a ocorrência (1) certamente manifesta um equívoco; e o que é pior, um dos equívocos mais recorrentes que podem ser encontrados no "corpus" deste trabalho. Para caracterizar qual seja, antes de mais nada, é preciso reconhecer que essa ocorrência procura responder a uma tarefa que exige um tipo específico de discurso: o discurso dissertativo, ou, demonstrativo (de uma forma mais genérica também poderia ser chamado de discurso conceitual ou reflexivo). Evidentemente, como foi explicita

do no início desta unidade, para a teoria do discurso a argumentação não representa um privilégio desse tipo particular de discurso: qualquer uso de linguagem, desde que efetive um vínculo intersubjetivo, desde que se possa reconhecer nele um efeito de sentido, constitui uma argumentação. Mas, sem dúvida, é na dissertação que ela se manifesta de uma forma mais típica, segundo foi concebida pela retórica aristotélica; é aí, por exemplo, que ela mais se aproxima da forma padrão do entimema. E, de modo geral, é na dissertação que o usuário reconhece a necessidade de que o seu texto seja constituído por argumentos e provas, sinais capazes de interessar os seus virtuais interlocutores e convencê-los da posição assumida por ele diante de seu tema de debate.

E então, retornando à ocorrência (1), qual é o argumento que ela manifesta a fim de demonstrar a impossibilidade de viver só? A resposta é: consciência do dever para consigo mesma e para com os outros. Eis aí um primeiro problema típico de argumentação, resumido de modo exemplar pela expressão consciência do dever que, de acordo com Perelman, poderia ser caracterizada como sendo uma noção confusa. Confusa, porque? É bem possível que o seu usuário saiba exatamente a que refere essa noção, quais os valores que a fundam e os motivos que oferece para concluir o que conclui. Mas certamente a simples menção à consciência do dever não é suficiente para garantir a especificidade desse argumento, uma vez que a noção que o constitui tem recebido os mais diversos empregos e recoberto instâncias tão genéricas quanto contraditórias. Tanto é assim que o mesmo argumento poderia ser utilizado para concluir o contrário,

e as dúvidas que se poderia ter a propósito de suas referências particulares, da posição pessoal assumida pelo usuário, permaneceriam. Essa ausência de especificidade semântica da expressão utilizada talvez já representasse uma séria restrição ao êxito argumentativo dessa ocorrência. Seria possível verificar nela uma certa incompletude que a aproximaria dos usos dispersos que caracterizam os problemas de coesão. Poder-se-ia exigir que ela explicitasse o sentido com que foi empregada a noção de consciência do dever, a fim de que permitisse uma interpretação favorável àquilo que pretende concluir. E a insuficiência desse emprego ficaria tanto mais flagrante quanto se recordasse que, no quadro das condições de produção da escrita, não é dado ao interlocutor intervir diretamente no momento da produção e solicitar as explicitações que, eventualmente, resgatariam o valor argumentativo do texto.

Mas há um outro aspecto da utilização dessa noção confusa como argumento que vale a pena considerar. Observe que a expressão consciência do dever, ainda que nada revele de específico em relação à sua conclusão, é recoberta por uma conotação positiva. Especialmente a noção de consciência, por mais que receba os empregos mais diversos e adquira todo tipo de sentido, representa sempre um valor consagrado, um discurso da luz, uma espécie de positivo absoluto. O mesmo acontece com as noções de liberdade, justiça, democracia e algumas outras mais. Na verdade, que partido político, que religião, que ciência, que programa escolar, enfim, que pessoas renunciariam a tais predicados? E, no entanto, as idéias que fazem dessas noções, os usos que fazem delas,

estão muito longe de representar qualquer tipo de acordo u
niversal. Mas é exatamente essa a imagem que parece acompa-
 nhar esse tipo de noção; é como se elas constituíssem um vá
cuo semântico, que seria preenchido ad hoc, mas cuja aura
 permanecesse inabalável, intata, inalterada por mãos huma-
 nas. Ou seja, esse valor consagrado que acompanha uma noção
 confusa do tipo da noção de consciência, esse discurso posi-
 tivo ao qual se refere independentemente do emprego que re-
 cebe, acaba favorecendo a sua utilização como uma espécie
 de argumento-coringa: presta-se à demonstração de qualquer
 tese, ainda que nada diga a seu respeito. Noções como essa,
 que recheiam uma parte substancial da grande maioria das re-
 dações de caráter dissertativo, indiciam um lugar favorá-
 vel, não à construção de argumentos, mas à sua diluição em
 valores genéricos que nunca se dão a conhecer. Via de re-
 gra, ao utilizá-las, aproveitando-se de sua imagem de valor
 inquestionável, óbvio, em torno do qual comunga a humanida-
 de, o usuário abandona qualquer projeto de posicionamento
 pessoal diante de um tema particular. Eis aí uma outra face
 ta das estratégias de preenchimento.

Observando agora a noção de dever, igualmente confusa,
 mas não um exemplo de positivo absoluto, o mecanismo de es-
 camoteação da argumentação na ocorrência (1) pode ficar ain-
 da mais evidente. A propósito desse tipo de argumento, se-
 ria interessante retomar algumas considerações de Haquira O
sakabe, publicadas em seu trabalho para o projeto Redação
II da Fundação Carlos Chagas. Nesse artigo, ele mostra que,
 além de uma incidência enorme de provas de caráter moral
 nas redações, é possível verificar também a incidência de

um grande número de provas centradas na noção de dever (somadas umas às outras, equivaleriam a cerca de 50% do número total de provas constituídas pelas redações analisadas). Essa noção, ainda que não faça referência a um padrão moral explícito, certamente tem em comum com a prova moral o fato de que dispensa o seu usuário de elaborar provas específicas (aquelas que Aristóteles chamaria de provas objetivas). Vale dizer, ela não representa nem um esforço de observação da experiência individual ou coletiva que pudesse compor a argumentação, nem uma tentativa de análise do tema particular que foi proposto. 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. Aliás, quando se fala em nome do dever, tudo é conclusão: o texto se fecha em torno de algumas noções veladas que decidem sobre a sorte do tema; ou melhor, retomam uma decisão anterior. O efeito básico desse tipo de argumento é, paradoxalmente, a suspensão da criação de argumentos pelo texto. Em termos mais gerais, poder-se-ia dizer que o seu efeito é o de descaracterizar o ato de linguagem. Ao receber a tarefa de criar os próprios argumentos, de compor um texto capaz de, pela própria especificidade, agir de modo a convencer o seu interlocutor, o aluno tende a interpretá-la de forma a fazer inveja a um escoteiro. Praticamente, o que ele faz é reduzir o seu texto ao enunciado de uma ordem — na qual, com certeza, ele não tem lugar como sujeito. Ou seja, essa ordem instaurada pela noção de dever, quando não é simplesmente um nome para a ausência de nexos entre as partes do texto, não passa de eco mais ou menos fragmentário de outras ordens, enunciadas por

padrões que preexistem a seu usuário e que independem desse texto em particular — portanto, que são incapazes de representar marcas de uma relação interpessoal.

Mas os problemas mais típicos de argumentação que puderam ser detectados nas redações do "corpus" não se esgotam no uso abundante de noções confusas, provas morais e argumentos fundados e encerrados na noção de dever. Ainda no que se refere à utilizações de noções que podem favorecer a aplicação de estratégias de preenchimento em substituição ao esforço de construção de uma reflexão pessoalizada, seria possível destacar pelo menos mais dois outros tipos de ocorrências problemáticas. Os exemplos seguintes podem ajudar a perceber quais sejam:

- (6) É difícil comparar a escrita e a pintura porque as duas coisas não se identificam, não só na sua totalidade, mas também no seu mais profundo sentido interior.
- (7) A sociedade é uma estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras também tem de parar.

Essas ocorrências manifestam abusos bem típicos em relação ao emprego de noções que Perelman chama, respectivamente, de noções de totalidade indeterminada e noções semi-formalizadas. Evidentemente, não se pretende dizer que tais noções não devem ser utilizadas, mas apenas que, da maneira como isso é feito usualmente nas redações, elas tendem à composição de um discurso extremamente genérico que vai se

desdobrando em noções que, por si sós, nada acrescentam umas às outras e acabam por redundar em sua generalidade. No caso da ocorrência (6), por exemplo, quando se afirma que as duas coisas não se identificam na sua totalidade, a noção de totalidade não apresenta nenhuma referência a um aspecto particular que pudesse esclarecer a suposta diferença entre as duas coisas. Aliás, também a noção de coisa não revela qualquer traço peculiar à pintura ou à escrita. Quer dizer, o aluno emprega sucessivamente, e sem preocupação de precisar as condições desse emprego, uma série de noções que, de específico, têm apenas uma vaga referência à idéia de conjunto ou de unidade. Na verdade, ele se aproveita dessa referência indeterminada para estender o processo inicial ao longo de uma seqüência de relações-balão que vão enchendo de ar o corpo do texto. Ainda pode ser interessante observar nessa ocorrência como tais noções de totalidade indeterminada aparecem conjugadas com as chamadas noções confusas (seu mais profundo sentido interior). Ambas se aliam na contra-tarefa de inflar a dissertação ao mesmo tempo que suspendem a produção de argumentos. Já no caso da ocorrência (7), esse mesmo procedimento de indeterminação das referências do texto se torna um pouco mais sofisticado. Isso se dá em função de um aproveitamento dos possíveis laços de parentesco de algumas dessas noções com discursos de caráter científico. Essa observação poderia explicar a grande ocorrência, nos contextos mais diversos e sempre estranhos àqueles em que essas noções recebem um sentido técnico, de termos como estrutura, organismo, funcionamento, etc.. Ou seja, ainda que o sentido em que são empregados pouco tenha em comum como sentido mais

ou menos consagrado que adquirem nos discursos de natureza semi-formalizada, esses termos ajudam a preencher uma imagem da dissertação como um exemplo de objetividade e, quem dera, rigor metodológico. Nesse sentido, esse movimento de indeterminação de referências, produzido pelo deslocamento de algumas noções de seu emprego técnico, não faz mais do que evidenciar uma variante da tentativa de responder à tarefa da escrita tal como ela é concebida historicamente no interior da escola. Ou seja, como um espaço exclusivo do tipo de linguagem que é privilegiada e elevada à categoria de padrão pela instituição escolar. A variação que se pode observar nessa ocorrência, em relação aos usos analisados na primeira unidade, está apenas no fato de que é o discurso científico que constitui o padrão especificamente dissertativo da imagem escolar da escrita — sobretudo, quando essa imagem se reforça dentro da universidade. É realmente admirável observar como alunos, mal chegados à universidade, quando se trata de produzir um texto de comentário crítico, apressam-se em se apropriar de uns quantos termos utilizados em textos técnicos e distribuí-los ao longo do próprio texto. Admirável e incompreensível, a menos que se reconheça nessa surpreendente disponibilidade dos alunos para a assimilação de novos padrões o resultado de um processo mais antigo que identifica, inexoravelmente, escrita e padrão de linguagem. A questão do aprendizado de usos efetivos, em que os interesses e a personalidade do usuário têm um papel a cumprir, é definitivamente deixada de lado por uma atitude que vai se cristalizando durante todo o processo escolar. A sua prática se funda sobre uma falsificação das condições de produção da escrita.

que a confina a uma lista reduzida de usos permitidos e aconselháveis. Vale dizer, confina-a em uma atividade reprodutiva que obriga o aluno a renunciar ao que ela poderia representar como uma forma especial de ação intersubjetiva.

Pois bem, no momento em que a questão da escrita como reprodução é indiciada a partir da análise do emprego de noções recorrentes nas redações de cunho dissertativo, é chegada a hora de tratar do problema maior que atinge as ocorrências do "corpus" — sejam elas do tipo descritivo, narrativo ou dissertativo. Problema maior, não apenas porque, mesmo sem fazer contas, é o que tem de longe o maior índice de frequência nas redações analisadas, como também porque conflui para ele todos os demais problemas que puderam ser detectados nesta análise. Para caracterizá-lo, muito provavelmente, bastaria que se considerasse quaisquer das ocorrências discutidas até o momento; de qualquer maneira, é possível observá-lo em sua manifestação plena no seguinte exemplo:

(10) Sabe, taí uma coisa difícil de se encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes.

As ocorrências (6) e (7) haviam evidenciado a utilização de noções que remetiam a valores consagrados e que, dessa forma, suspendiam a criação de argumentos pelo próprio texto. A ocorrência (10), ainda que não faça um uso conceitual de nenhum dos seus termos, igualmente se reduz ao domínio do consagrado — pelo menos, no sentido de que não há na

da aí que testemunhe a ação particular de um sujeito de linguagem. Não há um só elemento nessa ocorrência que sequer resvale para além do mero reconhecimento de um discurso pronto, acabado e à disposição de quem quer que se dê ao trabalho braçal de reproduzi-lo. Realmente, não é preciso ter aberto um só livro nesta vida para notar que a expressão coisa difícil de encontrar hoje em dia não garante o pagamento de direitos autorais ao produtor dessas mal traçadas linhas. E o que dizer de um amigo de verdade para as horas amargas e os momentos felizes? Talvez nada mais do que lhe oferecer a companhia de uma outra ocorrência inspirada provavelmente pela mesma Musa:

(11) (...) quanta coisa linda ao nosso redor; quer mais do que a pureza e inocência do sorriso de uma criança? Quer mais do que a simplicidade de uma flor? Acho que todos os nossos problemas ficam muito pequenos em meio a tanta paz, a tanta simplicidade, em meio a tanta força.

Cada uma das orações que compõem esse trecho traduzem literalmente segmentos congelados de linguagem; usos que já não guardam nenhuma relação com os componentes particulares de uma situação única de produção da escrita, mas que, ao contrário, representam a diluição de sua especificidade no reconhecimento de uma linguagem já produzida e cujo sentido se esgota nesse reconhecimento. A julgar por aí, o que é comum na linguagem já não é a sua propriedade de instaurar uma relação entre sujeitos únicos, mas o fato de que não e-

xiste senão um mesmo texto a ser reproduzido e onde falta o xigênio para um sujeito. O lugar-comum é, na verdade, um lugar de ninguém, uma cidade fantasma. E, por falar em fantasmas — lembrando-me de algumas observações de Haquira Osakabe quanto à flutuação de suas formas, apegando-se ora ao eu, ora ao outro — seria interessante confrontar o tipo de fracasso do jogo de imagens encerrado pelo lugar-comum àquele que ficou caracterizado quando da análise dos problemas de coesão textual. Naquela unidade, foi possível determinar que uma série de relações de sentido que poderiam justificar o emprego de determinados relatores estavam ausentes do texto, não se davam a conhecer ao interlocutor. Isso fazia com que esses relatores não tivessem outra função para o texto do que ocupar vicariamente o espaço dessa ausência. No entanto, ela se fazia sentir de forma irreparável nas condições específicas da escrita, em que a essa ausência não correspondia a presença do interlocutor na situação de produção que, eventualmente, poderia indicá-la e corrigi-la. Quer dizer, o processo de significação por escrito dependia mais estritamente de uma saída do produtor da solidão de suas referências, exigia dele a composição de uma imagem de seu interlocutor suficientemente adequada para que o produto, no texto, encontrasse uma leitura favorável. Esse processo de empatia ou imaginação, radicalizado pela escrita, era absolutamente necessário para que, por exemplo, o texto não significasse menos do que julgava o seu produtor, ou, pelo menos, para que ficassem menos a descoberto as suas estratégias de preenchimento. Ou seja, naqueles casos problemáticos que afetavam a coesão, a falha mais evidente dos jogos

de imagens dizia respeito sobretudo à sua falta de flexibilidade em direção ao interlocutor. Os textos fracassavam em função da dificuldade de o produtor intuir ou prever as especificidades de seu interlocutor. Obviamente, por mais acurada e lúcida que seja essa projeção, ela nunca chega a ser efetuada de modo a esgotar o papel da interlocução — para tanto, seria preciso que a imagem possuísse o interlocutor — mas há aí um ponto qualquer a ser encontrado em que o texto não apenas pode ser lido como também receber uma interpretação favorável. Portanto, para retornar à causa original dos fantasmas, é possível dizer que eles crescem à roda do produtor e embaçam todas as imagens que permitiriam ao texto encontrar o seu leitor. No limite, esse tipo de problema manifestaria uma impossibilidade de se distinguir as diferenças existentes entre a situação de produção da escrita e a sua situação de recepção. Em outras palavras, no caso dos problemas de coesão, há um rompimento da estratégia de interlocução devido ao apagamento do polo do interlocutor ou a sua redução ao polo do produtor.

No caso do lugar-comum, porém, em que ponto do jogo de imagens se encontram instalados os fantasmas? Qual é a imagem do interlocutor que ele permite detectar? Ou antes, existe essa imagem? Considerando o fato de que o lugar-comum significa sempre um reconhecimento, a retomada de um fragmento de linguagem amplamente conhecido, então, sem dúvida, essa imagem do outro existe. E, na medida em que esse reconhecimento condiciona-se a uma reprodução, é preciso ver que essa imagem adquire dimensões tão terríveis a ponto de obrigar o produtor a renunciar a qualquer ação de linguagem

capaz de inaugurar a sua presença. Desta vez, ao contrário dos casos problemáticos de coesão, é a imagem do interlocutor que avança contra o lugar do produtor e procura desalojá-lo de seu papel de sujeito e agente. É ela que acaba operando uma redução desse papel à assimilação de um texto determinado — anterior e indiferente à sua personalidade. Nesse caso, pode-se dizer que os fantasmas são gerados a partir de uma imagem pré-fixada do interlocutor e tendem a desfigurar, no texto, as marcas de seu produtor. Considerado em sua manifestação extrema, esse tipo de problema, que cristaliza o jogo de imagens, tornaria o usuário incapaz de utilizar a linguagem de uma forma em que ela já não houvesse sido utilizada — aí, tudo é passado. E então, sim, não faria sentido falar em enunciação ou produção (nem haveria glosa para o mote desta tese): o ato de linguagem se anularia em função da manifestação de um código 'a priori', o seu uso não iria além da representação de umas poucas regras e de um mesmo texto. A sua produção não faria mais ruído do que a impressão de um clichê. Portanto, quando o produtor faz da imagem de seu interlocutor um processo de auto-anulação, verifica-se a sua dificuldade de distinguir limites para as diferenças entre a produção e a recepção. Ou, mais precisamente, verifica-se a sua dificuldade de discernir entre o que permite uma interpretação, uma leitura, e o que faz dessa interpretação um mero reconhecimento de verdades antigas e desabitadas.

Claro que essas considerações não devem significar uma condenação a qualquer utilização que se faça do lugar-comum. Quem quer que pretenda conhecer o movimento artístico,

e não apenas literário, dos últimos cinquenta ou sessenta a nos tem, necessariamente, de se informar a respeito dessas ocorrências-clichê. E isso para ficar nos usos relativos a circunstâncias específicas da história contemporânea, pois certamente em nenhuma época deixou-se de aproveitar tais ocorrências na composição de discursos de arte. Ocorre que esse tipo de emprego, pelo menos quando ele é bem sucedido, promove uma atualização, uma renovação de suas referências. A sua utilização é feita de modo a interpretar o próprio lugar-comum que apresenta, vale dizer, de modo a apreender-lhe as fontes e, finalmente, de desmitificar a consagração que encerra. No Brasil, apenas para dar um exemplo evidente, a obra de Dalton Trevisan significa, como um todo, esse esforço de descongelamento de determinados segmentos da linguagem e, portanto, da forma de vida do homem.

Pois bem, pelo que ficou dito até o momento, o lugar-comum se explicaria pela excessiva rigidez da imagem do interlocutor feita pelo produtor. Mas é preciso notar que seria ingenuidade atribuir a um interlocutor particular a responsabilidade por esse tipo de imagem fixa que redundava na atividade reprodutiva. A fonte dessa anti-imagem, na verdade, não se localiza em qualquer um dos possíveis leitores a quem essas ocorrências-clichê se destinam em uma situação isolada. Isso fica patente na medida em que elas não fazem senão reproduzir uma linguagem consagrada, codificada, imune à diversidade das situações de uso. Nesse caso, os seus interlocutores individuais são negados pelo lugar-comum tanto quanto o seu papel de sujeito. Uma linguagem que se fecha às condições particulares de uso, evidentemente, já

não guarda qualquer vestígio de personalidade, qualquer envolvimento com os protagonistas de um momento presente de produção. Quando se repete, sem nenhuma elaboração que pudesse su-
 perar o seu valor de lugar-comum, a eterna lenga-lenga sobre a pureza da criança ou a simplicidade da flor, que interlocutor particular pode ser identificado aí? Essa reprodução dialógica com alguma experiência ou conhecimento individualizado a propósito de crianças e flores? Observe que não se está exigindo que essas ocorrências sejam verdadeiras no sentido de que a elas correspondam comportamentos extra-linguísticos que as confirmem ou não. O que se pergunta é se elas permitem a localização de um interlocutor que seja irreversível a um estereótipo de interlocutor. Ou seja, se elas vão além da suposição de que a única forma de leitura se equivale à aceitação de um sentido historicamente dado e fixado em um modelo de linguagem. A resposta óbvia é não. A tarefa de produção de um texto escrito, do ponto de vista dessas ocorrências, se limita à reprodução de um modelo, e, a tarefa de leitura, ao reconhecimento do modelo reproduzido. Em conjunto, representam nada mais do que um processo de sedimentação do modelo e a conseqüente anulação das partes não absorvidas por ele.

Portanto, essas utilizações da escrita, em que o lugar-comum é, paradoxalmente, a sua razão de ser, testemunham de forma inequívoca o seu fracasso histórico para instituir-se como um espaço de ação interpessoal. Histórico porque, como se viu, ele não é determinado pelas condições específicas de produção da escrita, mas por uma falsificação historicamente dada de tais condições. Essa falsificação, primeiro, como se

observou pelos problemas de coesão, faz com que a escrita se confunda com uma tarefa encerrada nos limites de um ato aparente, isolado de um interesse pessoal e de um esforço de atuação sobre o interlocutor — portanto, confunde-a com uma não-atividade, que pode ser resolvida pelo preenchimento simples de espaço; segundo, como se pretendeu evidenciar pela análise dos problemas mais típicos de argumentação, o processo de falsificação faz com que esse preenchimento de espaço seja realizado através da retomada de uma linguagem padronizada: por um nivelamento raso da interlocução em torno de uma leitura pré-estabelecida. Eis aí o modo peculiar pelo qual a escrita passa a veicular o que se poderia chamar de ideologia da reprodução, cuja consequência é o apagamento do presente da interlocução e do ato de linguagem em um passado instituído. Quer dizer, em um primeiro momento, o processo histórico de falsificação das condições de produção da escrita procede a um esvaziamento de seu sentido, e, posteriormente, fornece modelos para ocupar esse vazio. Ou ainda, ao mesmo tempo em que impede o aluno de ter acesso às especificidades que fazem da escrita uma forma única de contato e elaboração de referências para significar o mundo, esse processo forja novas exigências que não podem ser explicadas senão em função do mundo admitido pela instituição. A utilização da escrita passa a ser compreendida como um ato reflexo de manifestação de um poder estranho e contrário à multiplicidade, à vitalidade dos jogos de linguagem. Em última análise, portanto, pode-se dizer que os fracassos mais evidentes examinados por esta tese contam a mesma história: a história da transformação das condições

de produção da escrita em condições de reprodução, e, a transformação de seu espaço em cúmplice privilegiado de um processo de desapropriação dos sujeitos da linguagem.

CONCLUSÃO

13 tipos e 1 figurino

Ao longo dos capítulos anteriores procurou-se caracterizar os vários problemas que apareciam constantemente nas redações do "corpus". Colocados lado a lado e numerados, como sói acontecer no último capítulo de uma composição acadêmica padrão, obtém-se a lista seguinte — cuja sequência de itens absolutamente não se refere a uma hierarquia dos problemas, mas tão somente à ordem em que foram abordados no interior deste trabalho. Eis-la:

1. Problemas de acentuação.
2. Problemas de pontuação.
3. Problemas de ortografia.
4. Problemas de norma culta.
5. Problemas de emprego lexical.
6. Problemas de incompletude associativa.
7. Problemas de emprego de relatores.
8. Problemas de emprego de anafóricos.
9. Problemas de redundância.
10. Problemas de emprego de noções confusas.
11. Problemas de emprego de noções de totalidade indeterminada.
12. Problemas de emprego de noções semi-formalizadas.
13. Problemas de lugar-comum.

Há algumas observações importantes a ser feitas sobre essa lista. Inicialmente, convém explicitar o fato de que não apenas cada um desses tipos problemáticos representa uma manifestação recorrente no interior do "corpus", mas também o próprio conjunto que constituem. Quer dizer, seria um equívoco supor que esses 13 tipos dificilmente poderiam ser vistos juntos em uma mesma redação e que essa lista não passa de uma soma de problemas que originariamente se encontravam isolados e dispersos ao longo das redações. Na verdade, a forma mais característica de manifestação dos problemas de textos escritos produzidos na universidade está na sua ocorrência em bloco. Via de regra, tais tipos costumam andar aos bandos e amontoados uns aos outros; é assim que procedem ordinariamente à sua eficiente e sistemática corrosão dos textos. E daí decorre o susto que invariavelmente se toma no momento em que se trata de levantar os problemas mais comuns da redação escolar: levanta-se toda a redação, e, geralmente, não se caracteriza problema algum. Ou seja, as análises particulares desenvolvidas neste trabalho representaram fundamentalmente um esforço para desconstruir esse bloco quase blindado de fracassos e torná-lo vulnerável à medida em que os seus integrantes fossem reconhecidos. Mas é evidente que reconhecer os integrantes de um bloco é, sobretudo, reconhecer o seu ponto de liga, reconhecer aquilo que, existindo em cada um dos problemas, antecipa os demais. Isso significa dizer que todas as discussões elaboradas em função da descoberta desses 13 tipos têm sua adequação condicionada à resposta que terão formulado à seguinte questão: porque ocorrem em bloco problemas que parecem tão

distantes entre si? Que espécie de intimidade poderia haver entre problemas que afetam os mais diferentes domínios da manipulação lingüística? E, realmente, essa lista que aí está enumera desde dificuldades de constituição de processos verbais mínimos até as de constituição de argumentos, passando ainda por dificuldades de emprego lexical em geral e, especialmente, de emprego de termos relacionais e conceituais. Tal como se viu, os problemas são tantos e tão variados em espécie que chega a ser difícil deixar de identificar o ponto onde todos eles se articulam com alguma falha na capacidade lingüística — logo, mental — dos alunos. Ocorre que a identificação de uma origem patológica desse bloco de problemas esbarra no reconhecimento da existência de condições específicas de produção da escrita. Ou seja, aí se reconhece que entre a capacidade lingüística e o efetivo domínio da modalidade da escrita existe a necessidade de um conhecimento das exigências específicas que a escrita coloca para a constituição de um processo de significação. Pois bem, nesse caso, se a escrita exige um conhecimento específico, poder-se-ia pensar então que a manifestação em bloco dos problemas de redação teria uma origem puramente técnica: os alunos fracassam ao longo de toda a sua produção escrita porque não possuem esse conhecimento específico, porque não dominam as regras ou as normas que regulam a manipulação da escrita. Eis aí outro equívoco. Pois aquilo que se refere à técnica não passa de um dos componentes do quadro das condições específicas da escrita. Quando muito, esse componente técnico poderia explicar a ocorrência dos problemas relativos ao código da escrita e à norma culta, os

quais não vão além do item 4 dessa lista de fracassos que teima em alcançar a marca desgraçada dos 13. Mas, na verdade, se se atentar para a história do aprendizado da escrita, nem mesmo esses problemas iniciais poderiam ser descritos como sendo de natureza exclusivamente técnica; basta ver, por exemplo, que é justamente esse componente técnico das condições da escrita que tem recebido maior atenção por parte da escola — aliás, é possivelmente o único que tem recebido qualquer tipo de atenção. Como foi visto no decorrer deste trabalho, os problemas que se caracterizavam pela ausência de domínio em relação ao código da escrita surgiam muito menos em função de dificuldades técnicas do que em função das que eram geradas pela concepção de linguagem e de escrita adotada pela escola. O acesso ao código, o aprendizado de umas quantas normas que, em si, não oferece dificuldade alguma, era bloqueado pelo desprezo, menos aristocrático que repressivo, em relação aos usos de linguagem efetivamente produzidos e experimentados pelos alunos. E, afinal, é nessa atividade ordinária, muito mais do que nos programas oficiais, que está a linguagem — portanto, é também aí que está o pressuposto de um processo de conhecimento das especificidades da escrita.

Antes de mais nada, é preciso reconhecer, então, a existência de uma contradição entre o quadro das condições específicas da escrita e a situação histórica que tem determinado a postura da escola na formação do conhecimento dessa modalidade; no bojo dessa contradição surge a lista que aí está. Quer dizer, os fracassos que a compõem se alimentam e proliferam em torno do antagonismo representado pela

linguagem instituída — cuja reprodução se radicaliza no ensino da escrita — diante da linguagem como uma forma de ação intersubjetiva e pragmática que é pressuposta pelo quadro das condições específicas da produção escrita. Em outras palavras, esse bloco de fracassos alerta para o fato de que o efetivo domínio da escrita apenas pode se dar como um desdobramento da praxis linguística e jamais como uma mera assimilação de técnicas e padrões — sobretudo porque estas são sempre vulneráveis ao jogo do poder que conspira contra a identidade do sujeito, figura inalienável do jogo múltiplo da linguagem. Em suma, o conhecimento do que a escrita tem de mais específico exige menos cuidados técnicos, e mesmo pedagógicos, do que os de atualizar uma concepção ética de linguagem. Esta é a grande ausência que se manifesta na caracterização dessa lista de fracassos: são 13 tipos, mas todos eles foram criados na tentativa de reproduzir os moldes fornecidos pelo figurino oficial.

Cenas de um capítulo que ainda não foi escrito

Se, de alguma forma, esta tese contribuiu para a elucidação de seu tema, então ela não está concluída. Pois, se assim fosse, ela não estaria fazendo mais do que incrementar a exploração do campo fértil onde crescem os especialistas em redação escolar. E se, como esta tese pretendeu demonstrar, os problemas de redação escolar constituem sobretudo os efeitos da cristalização de uma atitude que retira a escrita da linguagem e, desta, do mundo e da ação intersubjetiva, então, há poucas coisas mais ridículas do que um especialista em redação escolar. Portanto, se essa tese disse a que veio, ela tem o seu valor condicionado à sua capacidade de servir a uma prática — capítulo final de toda essa história de problemas de redação que, evidentemente, não poderá ser da lavra de um ou dois gatos pintados, e, muito menos de especialistas gatos. Da mesma forma, se ficou claro aquilo que se pretendeu dizer, essa prática jamais poderá ser entendida como uma aplicação de modelos de desempenho escrito ou de uns quantos conselhos úteis e macetes portáteis. Ao contrário, será uma prática capaz de, reconhecendo a natureza dos problemas a ser enfrentados, renovar o papel crítico que cabe ao ensino no processo do conhecimento. Obviamente, essa prática também não tratará de propor exercícios de criatividade e, muito menos, de fornecer respostas

para exercícios que tais. De um modo geral, essa prática de ver_a estar atenta ao fato de que, muitas vezes, por amor ou fantasia também se entrega o ouro ao bandido.

BIBLIOGRAFIA

- Aristóteles, Arte Retórica e Arte Poética. (trad. de Antonio Pinto de Carvalho), Rio de Janeiro, Ed. de Ouro.
- Benveniste, E., Problèmes de Linguistique Générale, Paris, Gallimard, 1966.
- Benveniste, E., Problèmes de Linguistique Générale II, Paris, Gallimard, 1974.
- Castilho, A. T., "Variação Lingüística, Norma Culta e Ensino da Língua Materna" in Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau, vol. IV, S. Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978.
- Gnerre, M., "Linguagem e Poder" in Subsídios à Proposta Curricular de Língua Portuguesa para o 2º Grau, vol. IV, S. Paulo, SE/CENP/UNICAMP, 1978.
- Halliday, M. A. K. (e Hasan, R.), Cohesion in Spoken & Written English, Londres, Longman, 1973.
- Lajolo, M. (e outros), Caminhos da Linguagem, 3 vol., S. Paulo, Ática, 1977/1978.
- Osakabe, H., Argumentação e Discurso Político, S. Paulo, Kairós, 1979.
- Pêcheux, M., Analyse Automatique du Discours, Paris, Dunod, 1969.

Perelman, Ch., Le Champ de l'Argumentation, Bruxelles, PUB, 1970.

Perini, M. A., "A função da Repetição no Reconhecimento de Sentenças", apresentado no V Congresso da AILA, Montreal, 1978.

Platão, "Pedro" (trad. de Carlos Alberto Nunes) in Dialogos, vol. V., Belém, Univ. Fed. do Pará, 1975.

Rodrigues, A. N. (coord.), "Redação II" in Cadernos de Pesquisa, nº 23, S. Paulo, Fund. Carlos Chagas, 1977.

Wittgenstein, L. J. J., Investigações Filosóficas (trad. de José Carlos Bruni), S. Paulo, Abril, 1975.

Campinas, 13 de Outubro de 1980.