

LEITURA E ESCRITA EM VESTIBULARES DA FCC/2001: UM COMENTÁRIO SOBRE A CRISE DA NOÇÃO DE TEXTO ¹

Wilton JAMES ²
(UFS/CECH/ DLE/Copes)

RESUMO *Em uma primeira seção, o artigo estuda as questões dedicadas à leitura nas provas de Português do Vestibular/2001, da publicação Processos seletivos seriados/2001- 1 série e 2 série. Na segunda seção, o estudo se volta para questões relativas à escrita, tomando um corpus construído durante a correção das provas de redação³. Em ambas as seções, a análise foi conduzida pela preocupação em produzir conhecimento a respeito das concepções de leitura e escrita a partir de fatos da linguagem que passaram a revelar a profundidade de uma crise: a da noção de texto.*

O método de trabalho se concentra na descrição do corpus: questões relativas aos textos de função referencial da linguagem e seqüências enunciativas das redações.

RÉSUMÉ *Dans sa première partie, cet article étudie les questions relatives à la lecture des épreuves de Portugais de l'examen d'entrée à l'université « Vestibular/2001 », de la publication Processos seletivos seriados/2001- 1^a série e 2^a série. Dans la deuxième partie, l'étude se dirige aus questions relatives à l'écriture, prenant un corpus construit pendant la correction des épreuves de redaction. Dans les deux parties, le cerne de notre préoccupation a été de produire de la connaissance au sujet des conceptions de lecture et écrite à partir des faits de langage qui passèrent à révéler la profondeur d'une crise : celle de la notion de texte.*

La méthode de travail se concentre sur la description du corpus : des questions relatives aux textes à fonction référentiel du langage et sequences d'énonciation des redactions.

¹ O presente trabalho foi apresentado no dia 25 de julho de 2001, no auditório do CECH em um ciclo de palestras promovido pelo Departamento de Letras e seus formandos (2001.1).

² Professor do quadro efetivo do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe desde 1996.

³ São provas elaboradas pela Fundação Carlos Chagas e aplicadas pela Universidade Federal de Sergipe.

Parte I (leitura)

1. LEITURA DO ABSTRATO E DO CONTEUDÍSTICO

O enunciado introdutório da prova **Português -Redação** que vem sendo repetido ao longo dos anos já procura recortar a noção de texto enquanto objeto depositário de informações: “*as questões versam sobre textos. Para responder, baseie-se exclusivamente nas informações neles contidas.*”

Nesse sentido, a primeira questão é dedicada a uma informação estrutural, a um modo de estruturação argumentativa: a colocação de uma idéia generalizante e em seguida a apresentação de uma restrição a ela. Ou seja, o texto em si enquanto uma construção específica não esta sendo abordado; esta, sim, sendo apropriado para a demonstração exemplar de um modo corrente de se estruturar textos.

A segunda questão mobiliza o aluno no sentido de identificar a posição assumida pelo autor, mas a questão não permite colocar tal posição em discussão.

A terceira questão exige do aluno a identificação da ironia enquanto figura estilística, mas não põe em discussão o funcionamento de tal figura, por exemplo, no sentido de mostrar o tipo de relação amistosa, antiética que os brasileiros estabelecem com a ilegalidade.

Na quarta questão, o subentendido é tratado de modo sistêmico. O que se quer é a comprovação do conhecimento do aluno em relação ao funcionamento da língua enquanto sistema abstrato. Fica pois excluída a possibilidade de estudo de algo específico do texto.

Na quinta questão, a significação é tratada em termos conteudísticos. A forma material da linguagem é desconsiderada pois a significação é concebida numa instância exterior a materialidade da linguagem: em suma, o específico da cadeia lingüístico-discursiva não é considerado.

As questões de 06 a 13 usam “o texto como pretexto” para explorar aspectos gramaticais da língua, o que poderia ser feito sem o texto *Onde a lei não vale*.

A partir da questão 14, a prova começa a adentrar o campo da linguagem metafórica, mas mantém sua abordagem conteudística e estrutural. Com isso, podemos afirmar que a prova não é uma instância interessante para reflexão.

2. O QUE É MESMO UM TEXTO?

Na prova **Processo Seletivo Seriado/2001 – 1ª série (língua estrangeira – inglês)**, as duas primeiras questões são abertas com um “erro” no enunciado: “Atenção: as questões de números 1 e 2 referem-se **ao texto apresentado abaixo**”; ocorre que **são apresentados dois textos**: o primeiro é uma adaptação de uma reportagem da revista *Veja* (18 out. 2000, p. 77) e o segundo é parte de um verbete de dicionário. Na verdade, esse não nos parece ser um “erro objetivo”, uma questão

de número gramatical, ou um mero engano merecedor de um “dar de ombros”. O equívoco é de ordem subjetiva e abre caminho para nos colocarmos em posição de entender essa contradição como efeito de um aspecto da crise da noção de texto.

Seguramente, conceber quatro linhas relativas a um verbete de dicionário como a totalidade de um texto esta fora do alcance do digitador da prova. Certamente, os profissionais envolvidos na preparação do concurso não contavam com esse efeito de sentido no interior da própria fundação Carlos Chagas.

Ora, anos a fio temos sido marcados pela idéia abstrata de texto enquanto uma totalidade muito mais ampla; bem além de quatro linhas, a própria redação desse vestibular estipula em vinte o seu mínimo.

3. NÃO É DEMÉRITO NÃO SABER O QUE É UM TEXTO

Gostaria de documentar aqui um fato de linguagem relativo à questão. Ao longo dos trabalhos desenvolvidos pela equipe de “avaliação das provas de redação”, chegou ate nós do Departamento de Letras, com muita celeuma, o problema da não coincidência entre as opiniões apontadas pelo gabarito da FCC e por professores de “cursinhos” na imprensa escrita e nas rádios⁴.

Um colega logo se pôs a ler voz alta o enunciado introdutório:

- Atenção: as questões 1 e 2 referem-se ao texto apresentado abaixo.

Fizemos um círculo em torno dele que leu dezoito linhas a respeito da criação de avestruz em Simão Dias. Ao final, alguém disse:

- O problema é se é metalingüística ou referencial a linguagem do segundo texto!

- Segundo texto?! Retrucou o colega que iniciou a leitura.

Quer dizer, nem mesmo entre nós circula facilmente a idéia de um verbete de dicionário enquanto texto. Além do que, é muito comum aparecer em livros didáticos, e até mesmo nessas provas, no final do texto, o significado de algum item lexical considerado fora do alcance de leitura do alunado. Por isso, parece-me que a própria diagramação arrasta muita gente para entender a questão como baseada em um só texto. Ou seja: tem muita gente aquém do nível da noção de texto em funcionamento na prova.

⁴ Em arquivo, temos uma matéria, “Porque é metalinguagem” do professor de cursinho Francisco santos da Silva (Chico), publicada no Jornal da Manhã (14 de jan. de 2001).

4. A MUDANÇA DO CONTEXTO MUDA O TEXTO; “AVESTRUZ”: DE FUNÇÃO METALINGÜÍSTICA NO DICIONÁRIO À REFERENCIAL NO CORPO DA PROVA

As duas primeiras questões são constituídas, na verdade, por uma seqüência de dez afirmações apresentadas como referentes “aos textos”, ou seja, assinalar falso ou verdadeiro em cada uma delas dependeria da leitura atenta das textualidades. Não é isso que se vê.

Das dez afirmações, apenas três têm uma tênue relação com os textos. A numero 00 lança-se naquilo que os gramáticos mais antigos chamam de “questão espinhosa”. A função da linguagem, em ambos os textos, é a mesma: predominantemente referencial.

Ora, tradicionalmente, no quadro das relações entre os elementos da comunicação e as funções da linguagem, gramática e dicionário são os dois exemplos de textos preponderantemente marcados pela função metalingüística da linguagem. Disse bem! Preponderantemente. O problema é que recortar parte do texto, do dicionário, no caso, um verbete, sem as marcas específicas do instrumento (subst., adj., etimologia., etc.) e levá-la a um outro contexto, o da prova, parece-nos um gesto suficientemente sofisticado para desequilibrar posições dos mais refinados teóricos da linguagem. E o aluno, considera o “**contexto** de origem” ou o “**contexto** da prova?”

Curioso é pensar como se estabeleceu a medida da preponderância da função referencial da linguagem tendo em vista que o que esta operando no ensino é o dicionário enquanto função metalingüística. Apesar disso, um percentual substancial dos alunos acertou a questão considerando referencial a função da linguagem do verbete. Isso não garante que os alunos fizeram um tal percurso tão sofisticado de reflexão, mas dá uma certa dimensão do quanto está em crise a noção de texto.

Parte II (escrita)

À página 8, temos o tema e as diretrizes da prova escrita. Vejamos:

Redação

1. Leia atentamente o texto que segue.

‘Quanto mais se aprimoram as técnicas de comunicação, quanto mais se dominam diferentes idiomas, mais se atrofiam os gestos que, mesmo sem o auxílio das palavras, podem aproximar os seres humanos.’

2. você concorda com a afirmação acima?

3. Redija um texto dissertativo em que você exponha suas idéias acerca do assunto, argumentando em favor do seu ponto de vista.

3. A dissertação deve ter a extensão mínima de 20 linhas e máxima de 30, considerando-se letra de tamanho regular.”⁵

Como se pode verificar, o tema mobiliza o candidato no sentido de colocar em discussão três domínios: desenvolvimento tecnológico, aprendizagem e relações humanas. Nosso percurso de leitura das provas⁶ procurou observar as possibilidades de reflexão postas nos documentos tendo em vista as especificidades das condições sócio-históricas de produção do ensino; procuramos estudar os espaços discursivos que intervêm na constituição dos sujeitos. São espaços construídos pelas formações discursivas no quadro jurídico administrativo do ensino. Estudamos, nessas representações, os mecanismos de subjetivação que afetam o desenvolvimento das atividades escolares: leitura e produção de texto.

1. A REDAÇÃO COMO UM PROTOCOLO DENEGADOR DA REFLEXÃO DO ALUNO

Nesse sentido, chamaram nossa atenção determinados “gestos protocolares” produzidos pela maquinaria do ensino especificamente dedicada escrita. Ou seja, são seqüências enunciativas construídas não pelos vestibulandos, mas pelo próprio gênero do discurso: redação escolar. Os sentidos produzidos pelos artefatos do ensino e pelas aulas de redação não mobilizam os alunos a desenvolver um processo de reflexão. A relação que o aluno estabelece com a escrita é preenchida por uma contraparte que já vem pronta. O esforço do aluno é então o de atender aos preceitos daquilo que se “deve dizer em uma prova de redação” em detrimento do processo de construção de uma reflexão própria do aluno.

A análise das seqüências de (1) a (5) demonstra esse tratamento da escrita enquanto protocolo que dá visibilidade ao gênero do discurso e denega a historicidade dos sujeitos. Vejamos as seqüências.

- (1) **“Mas será mesmo que** com todo esse desenvolvimento tecnológico, nesse mundo globalizado, as pessoas não iriam perder muitos dos seus costumes?”

⁵ Procuramos reproduzir exatamente o que encontramos no documento. Note-se que o último item da seqüência de diretrizes seria 4.

⁶ Participamos da equipe de “correção” da provas.

- (2) “**Será que** a solução para tudo isso seria um idioma universal?”
- (3) “No mundo atual o domínio das técnicas de comunicação é muito grande e importante, **mas será que** isso é primordial para o relacionamento entre as pessoas?”
- (4) “É certo que a tecnologia das comunicações é de vital importância para a humanidade. **Mas será que** ela não acaba atrapalhando a aproximação dos homens?”
- (5) “Hoje em dia não podemos ficar presos a um só idioma, temos que procurar **cada vez mais** aprender novas línguas, **mas será que** isso é o necessário para um entendimento perfeito?”
- (6) “Com o desenvolvimento das tecnologias de comunicação as pessoas se afastam **cada vez mais** fisicamente. A falta de toque, carinho, presença e do calor humano estão tornando as pessoas **cada vez mais** impessoais.”

O *mas será?* marca a abertura da seção de representação da reflexão; sua estrutura interrogativa é estratégica na construção do texto: ela marca “o início do desenvolvimento” exatamente como na construção de outros “gêneros protocolares”, por exemplo, uma deliberação administrativa, uma resolução: “o Tribunal de Contas da União, no uso de suas atribuições (...) considerando a urgência (...) considerando a necessidade (...) resolve”; um atestado: “atesto para os devidos fins”; um “vimos através deste” e assim sucessivamente em toda redação oficial. Não tratamos, aqui, de negar a importância de lidarmos com os gêneros de texto, afinal isso faz parte da carreira acadêmica, mas observamos a recorrência, a ressonância de tais formas lingüísticas de tal modo a restringir o espaço de reflexão a respeito da construção da escrita, empiricamente já tão reduzido: de 20 a 30 linhas.

Nesse mesmo âmbito das “construções protocolares”, uma outra forma lingüística construída pelos artefatos do ensino e pelas aulas de redação marca o início da conclusão do texto, isto é, o último parágrafo. Vejamos as seqüências:

- (7) “Em virtude dos fatos mencionados acima...”
- (8) “Diante do exposto, acreditamos que...”
- (9) “Com base nos argumentos acima mencionados...”
- (10) “Dado o exposto, posso dizer...”

Ora, essas formas não são exceções. Na verdade, elas legitimam o texto enquanto redação. Conferem à construção ao menos um fator de textualidade exigido pelo ensino: a coesão, mesmo que as partes da construção sejam inteiramente incoerentes. Se proceder assim “o candidato ganha pontos”. O aluno se esforça para cumprir o exigido sem reflexão.

2. FUTURO JÁ DEFINIDO, FACILIDADES TECNOLÓGICAS E O SUJEITO IRREAL.

O que pusemos em negrito nas seqüências (5), (6) e de (11) a (14), encontramos fartamente ao logo dos trabalhos desenvolvidos junto às redações.

- (11) “A necessidade de aprimorarmos **cada vez mais** as técnicas de comunicação e a agregação de novos endiomas nos torna cada vez mais próximos, porém estamos vivendo em um mundo de plena globalização.”
- (12) “O mercado de trabalho de hoje exige **cada vez mais** pessoas pessoas qualificadas.”
- (13) “**Quem quiser ou puder sobreviver** no mundo globalizado vai ter que falar inglês ou no mínimo espanhol.”
- (14) “Os avanços tecnológicos nos deram o rádio, o telefone, a televisão e mais recentemente a internet; tais recursos possibilitam encurtar distâncias aproximando pessoas que encontram-se a milhares de quilômetros um do outro, e como está em voga dizer, o mundo está **cada vez mais** globalizado.”

Tais formas lingüísticas, na verdade, são espaços discursivos que intervêm na constituição dos sujeitos. São marcas da ressonância de uma formação discursiva constituindo os sujeitos dadas as condições sócio-históricas de produção. O elemento *tempo* tem sido vital para o funcionamento dos sentidos em torno da noção de *Globalização*. A noção é atravessada pelo sentido de irreversibilidade.

A importância do *cada vez mais*, é o sentido de incisa, de uma outra voz que corta o texto, produzindo o efeito de “ser futuro irrevogável, irreversível”; o momento não permite escolha: ou o indivíduo está alinhado pela *Globalização* nos moldes da competência técnica que está sendo proposta ou a exclusão da “efetiva participação social” é iminente. Uma vez lido o enunciado subtraindo-se o *cada vez mais* neutraliza-se o efeito de ameaça, de irreversibilidade.

Nessas marcas se materializam forças de sentidos que circulam socialmente bem mais atuantes do que se pode imaginar a partir de uma leitura conteudística; são

forças atuantes pela discursividade que escapa ao controle da intenção, do domínio cognitivo- formal. Nesses termos, o silêncio partilha da construção do universo retórico fora do alcance da demonstração lógica.

Se há quem argumente que de fato sócio-historicamente tem sido assim, os preceitos da *Globalização* têm se colocado como condição para efetiva participação social e, por isso, estaríamos abordando um sujeito psicológico, pois o *cada vez mais* estaria no domínio consciente do sujeito, mobilizamos a categoria da ressonância discursiva e observamos o mesmo dito de outro modo ressoando as redações de tal forma a tornar possível, numa leitura opaca; percebermos, então, que a maquinaria foge do controle do sujeito.

O efeito do *cada vez mais* é a entrada do discurso do “saber em movimento” numa “estrutura de níveis” em que o conhecimento é sempre “algo mais” desconhecido. Do conhecimento em movimento, o Sujeito enunciativo nos aponta apenas sua direção. Observe-se que o *cada vez mais* não exclui a possibilidade do Aluno estar no processo, claro. Mas estabelece-se um jogo em condições tais que o indivíduo é posto em atraso relativamente às coisas-a-saber. E, com esse sentido, impede-se “um deslocar-se para a reflexão”.

Essa é a marca material do alheamento do sujeito em relação às não-coincidências em operação no movimento nas filiações históricas; é “ressonância” do silêncio fundador: “aquele que instala o limiar do sentido”, cujo estatuto é o de dar apoio ao “projeto pelo qual o sujeito se lança em ‘seu’ sentido em um movimento contínuo”.⁷ Ou seja, o *cada vez mais* é um resquício do silêncio que faz calar outras Vozes. A possibilidade de questionamento é apagada face à posição de atraso em relação a um “querer inquestionável”: a plena participação social.

Uma outra formação discursiva que ressoa fartamente em formas linguísticas variadas nos textos que circulam socialmente e, de modo muito incisivo nas redações escolares, diz respeito às facilidades oferecidas pelas altas tecnologias. Evidentemente que no plano empírico, objetivo tais facilidades são reais. Mas, o plano das formações ideológico-discursivas constituem espaços de reflexão de tal modo a dar uma dimensão irreal às formulações dos alunos. Ou seja, tais formações afetam a subjetividade e nesse sentido restringem o espaço de reflexão. Vejamos as seqüências:

(15) “Com **apenas um clic**, estamos em qualquer lugar do país ou até mesmo do mundo.”

(16) “**Basta apertar** alguns simples botões e você tem o mundo em sua casa.”

⁷ A noção de “silêncio fundador” encontra-se em *As formas do silêncio* de Eni Orlandi, 1988, p. 70 (ver bibliografia).

- (17) “Com a aprimoração constante das técnicas de comunicação, esquecemos **cada vez mais** das gesticulação como forma de contato.
- (18) “Atualmente o mundo está em alta velocidade, todos nós precisamos correr contra o tempo, a comunicação é objetiva sem rodeios; as pessoas **cada vez mais** não se abraçam, não se beijam, não trocam apertos de mão nas praças.”

As formas em negrito circulam amplamente na mídia, em eventos dos mais diferentes lugares sociais, em sala de aula e em materiais didáticos. O efeito de sentido dessa circulação é a não coincidência entre as especificidades dos textos. Ou seja, os sentidos produzidos em uma propaganda, por exemplo, adentram o território da redação escolar produzindo um efeito de contradição em que o sujeito não se reconhece enquanto participante do processo de construção dos sentidos.

Para finalizar, em (17) e (18) retomamos a questão do futuro já definido procurando enfatizar exatamente o lugar da não-coincidência entre as formulações lingüístico-discursivas e o inegável real empírico. Observe-se o quanto, em (18), o indivíduo/candidato está de tal modo tomado pelas formações ideológicas que ocorre “uma cegueira” relativamente ao real: é evidente que as pessoas se abraçam, se beijam e trocam apertos de mão, mas a movimentação dos sentidos opera justamente uma reflexão coerente relativa ao real.

3. CONCLUSÃO

Vimos, na Parte I (leitura), o quanto o estudo dos textos é proposto pelas questões numa dimensão informacional, conteudística e, principalmente, abstrata. Nessa dimensão, a materialidade da linguagem é desconsiderada. Ou seja, os participantes do processo de construção dos sentidos são excluídos. Quem produziu o texto em suas condições específicas, como editorialista, por exemplo, sua linguagem, seu modo específico de construção frasal dada a posição social que ocupa, não é abordado. Vale o conteúdo informacional que poderia ser produzido por um outro agente social; vale, sobretudo, o código verbal que pode e é estudado sem texto no âmbito da morfossintaxe, objeto de uma certa gramática tradicional.

Na Parte II, vimos o quanto formações ideológico-discursivas restringem o espaço de reflexão dos alunos. Isto é, a historicidade do sujeito é negada; sua singularidade é apagada e quando, por ventura, ela se mostra, nós professores estamos também prontos para excluí-la: é o lugar do erro, do inaceitável, como se vê na seqüência (19) também recolhida em uma das provas.

- (19) “Obs. Ao corretor, a caneta usada na minha redação está falha, me atrapalhou muito ‘motivo de desorganização e rasuras’, mesmo que isso não seja levado em consideração, obrigada!!!”

BIBLIOGRAFIA

- AUTHIER-REVUZ, J. (1998). *Palavras Incertas: as não coincidências*. Campinas: Editora da Unicamp.
- AUROUX, S. (1992). *A revolução tecnológica da gramatização*. Trad. Eni Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp.
- BAKHTIN, M. (1997). *Estética da comunicação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1973) *O Prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- DIAS, L.F. (1996). *Os Sentidos do idioma nacional*. Campinas: Pontes.
- FOUCAULT, Michel. (2001). "O que é o autor?" In *Estética - Literatura e Pintura Musica Cinema*. Rio de Janeiro/São Paulo: Forense Universitária.
- GADET, F. & HAK, T. (orgs.) (1997). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Pontes.
- GALLO, S. *Discurso, escrita e ensino*. 2.ed.. Campinas: Editora da Unicamp, 1995, 1989.
- GUIMARÃES, E. (1989). *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes.
- _____. (1995). *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes.
- GUIMARÃES, E & ORLANDI, E. (1996). (orgs.) *Língua e cidadania: o português do Brasil*. Campinas: Pontes.
- _____. (1999). *Línguas e instrumentos lingüísticos*. Campinas: Pontes, v. 1, 2, 3, 4/5.
- HENRY, P. (1992). *A ferramenta imperfeita, língua, sujeito e discurso* Trad. Maria Fausta Pereira de Castro. Campinas: Editora da Unicamp.
- NUNES, J.H. (1994). *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial*. Campinas.
- ORLANDI, E. (1998). *Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1988). *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes.
- _____. (1996). *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp.
- _____. (1997). *Gestos de leitura: da História no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1998). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.
- _____. (1998). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.
- PÊCHEUX, M. (1998). *Semântica e Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1997). *O discurso, estrutura ou acontecimento* Trad. Eni Orlandi. Campinas: Pontes.
- _____, M. (1997). "A Análise de discurso: três épocas (1983)". In Gadet, F. & Hak, T. *Por uma análise automática do discurso, uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp, p. 314
- SANTOS, W.J.B. (2000). dos. *Relação sujeito/língua para o ensino do português no Brasil: um estudo sobre parâmetros curriculares e livro didático*. Campinas.
- SAUSSURE, F. (1981). *Curso de lingüística geral*. São Paulo: Cultrix.