## 4. Ler e dizer: os nós das redes significantes

Em nossas trilhas teóricas, tentamos fazer despontar, por meio de cortes epistemológicos que incidiram sobre os metodológicos, o conceito de formação discursiva. É desse conceito e a partir de seus imbricamentos que delinearemos, neste capítulo, um trajeto que, à semelhança do dos demais capítulos que o antecederam, nos auxiliará a aportarmos no que consideramos ser nosso destino final neste trabalho.

Recolhendo o que deixamos pelo caminho, vemos na contradição o elemento de articulação entre formação ideológica e formação discursiva e o efeito de seus funcionamentos. É a contradição que, em um efeito paradoxal, conferirá aos discursos seu caráter de *dissimulação* decorrente da *aparente transparência* discursiva, que reveste o sujeito de um dizer e que o revela em sua dependência frente ao interdiscurso.

O sujeito em discurso inscreve-se, assim, na instabilidade e na heterogeneidade de formações discursivas em diálogo, ao mesmo tempo em que as faz se projetarem como tais, instáveis e heterogêneas. Um discurso forjado em e por uma formação discursiva (que, por sua vez, se conforma do contato/contágio com outras formações discursivas) encontra no interdiscurso seus ecos significantes, em cujas trilhas seu dizer encontrará, por sua vez, ressonância, efeito esse somente possível pela cadeia intradiscursiva, tramada no social, a partir de determinadas condições de produção, e que possui na língua sua materialização.

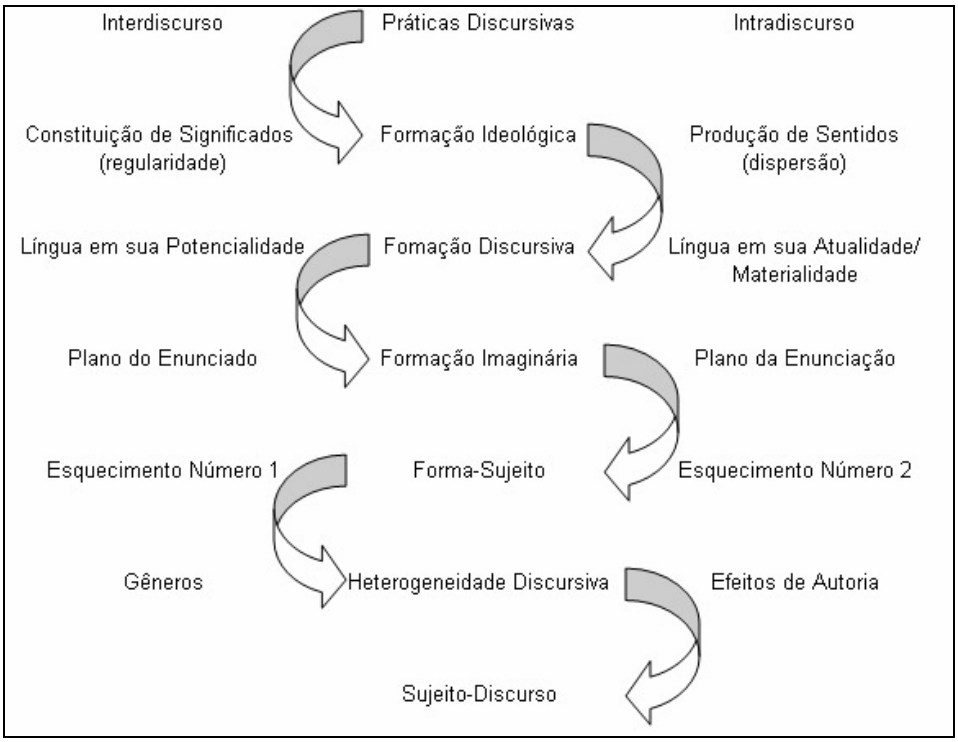
Temos desse modo configuradas as práticas discursivas, das quais distintos processos (deflagrados por posições-sujeito nas mais diversas ambiências linguageiras) produzem os efeitos tramados pela língua, e em cuja cadeia significante configuram-se outros trilhamentos, incluindo-se os desencadeados pela ordem do inconsciente.

Do encontro entre a materialidade da língua e os processos discursivos que projetam posições subjetivas surge a condição para que a cadeia significante continue a ser trilhada: a heterogeneidade constituinte de todo discurso, que possui nos gêneros discursivos e nas conseqüentes investidas de autoria seu campo de movência e atualização.

Para que os enunciados tramados na materialidade da língua sejam retomados, negados, reformulados, refutados, em um incessante processo de enunciação ao qual todo sujeito se vê submetido, torna-se necessária a atuação de uma memória discursiva, construída cotidianamente pelo intradiscurso, a partir de seu tramado com o interdiscurso (que se alimenta, por sua vez, do diálogo entre as formações imaginárias, as discursivas e ideológicas, e que envolvem a cadeia do inconsciente).

Nessa relação de especularização e refração entre posições subjetivas e discursos, *entre eus e o(O)utros*, vemos no discurso escolarizado um espaço de construções subjetivas forjadas em redes complexas e intricadas de memórias (resultantes da experiência do sujeito como *instância de entremeio* de linguagens), o que revela um jogo entre *subjetividades*: históricas, linguageiras, inconscientes.

Organizando os conceitos, desenvolvidos neste trabalho, em eixos paradigmáticos intercambiáveis, teríamos:




Entre os espaços discursivos das formulações estabilizadas, de significados sedimentados, e das atualizações significantes, há o espaço do *entremeio*, oscilante, em que a contradição é a promotora do diálogo entre os eixos e, em decorrência, de múltiplos rearranjos significantes. Estamos no campo igualmente oscilante da relação entre descrição/representação e interpretação/efeito de sentido, de processos que organizam os discursos em formações discursivas e que materializam as modalidades da forma-sujeito.

Todo esse caminho teórico, estruturado em torno do conceito de formação discursiva e de seus imbricamentos evidencia a leitura e a escrita como efeitos de sentido do sujeito em seu processo de significação.

Decorre dessa idéia nosso interesse por cursos de licenciatura em Letras e Pedagogia, que têm como objetivo central a formação docente e discente (pensando-se na atuação dos professores em sala de aula) e como objeto de estudo e pesquisa a língua.

Recai igualmente sobre a *ambiência escolarizada* (nesse sentido, sinônimo de *escrita*), de onde parte esses alunos universitários e para a qual retornam para o exercício docente, nosso olhar investigativo buscando analisar em suas práticas como essa rede teórica se materializa.

A partir de suas práticas discursivas, apresentaremos *modos de ler e dizer* (d)esses sujeitos e os efeitos de leitura e escrita que produzem.

Neste trecho final de nosso percurso, temos como objetivo teórico-metodológico analisar *modos de produção da representação* deixados a ler por práticas institucionalizadas e não apresentar técnicas, revertidas em um *modo de aplicação*, de como os discursos devem ser conduzidos. O que seria da ordem do impossível, se considerarmos o que explicitamos em nossas leituras, observações e análises: sujeitos, discursos, linguagem em produção.

## **4.1.** Modos de ler e dizer do sujeito - entre a descrição e a interpretação

No capítulo IV de *Semântica e Discurso* ("Os processos discursivos nas ciências e na prática política" – p.213 e ss), Pêcheux reorganiza alguns conceitos para retomar o de prática discursiva, concebida na e da articulação entre ciência e política.

O que determinou de *trabalho de reconfiguração* discursiva é exercido pelas práticas discursivas inscritas nas formações discursivas, que, pelo efeito da contradição, modelam-se por condições históricas determinadas. Vê-se esse *trabalho* em operação pelos efeitos do pré-construído, dos discursos transversos e da articulação.

A *reconfiguração*, segundo Pêcheux, pode ocorrer sob diferentes formas (-sujeito), considerando-se o desdobramento suposto pelo sujeito em *sujeito da enunciação* (sob efeito da articulação ou do discurso transverso) e *sujeito universal* (sob efeito do pré-construído).

A primeira dessas formas seria o *recobrimento* do sujeito da enunciação pelo sujeito universal. Para Pêcheux, é o discurso do "bom sujeito", que reflete o sujeito na atuação do interdiscurso determinando a formação discursiva com a qual o sujeito se identificará em *plena liberdade*.

Essa forma-sujeito organizaria e regularia os saberes dados em uma formação discursiva pela *reprodução*.

A *separação* caracterizar-se-ia pelo sujeito da enunciação se posicionando contra o sujeito universal. Segundo Pêcheux, temos nessa relação o aparecimento do "mau sujeito" em um contra-discurso em relação ao "bom sujeito" do recobrimento discursivo.

Em leitura feita por Freda Indursky dessas proposições (2005, p. 187), teríamos nessa segunda modalidade da forma-sujeito uma *identificação com restrições*, em que questionamentos e contestações apontam para posições-sujeito provenientes de outras formações discursivas.

A terceira modalidade seria a da *desidentificação*, em que o sujeito da enunciação desprende-se de determinadas posições e inscreve-se em outra(s) formação(ões) discursiva(s); manifesta-se, assim, sob outra forma-sujeito.

Nesse movimento contínuo, porém não necessariamente seqüencial, em que ora saberes são recobertos, reproduzidos, questionados, reinvestidos, a produção discursiva se vê tomada, igualmente de modo contínuo e por deslocamentos, pelo processo de *apropriação*. Por esse processo, o caráter simbólico, e portanto cultural, da linguagem tem como condição de seu funcionamento a reconfiguração de representações caracterizada por reinscrições

significantes em quadros teóricos, por reinvestidas de sentidos em domínios de saber, em suma, por formações discursivas a todo momento ressignificadas.

Essas três modalidades que indicam o trabalho de reconfiguração discursiva serão por nós relacionadas a uma reflexão que faz Orlandi (2006a) sobre tipologia de discurso e que, posteriormente (item 4.2.), relacionaremos à discussão promovida por Bakhtin sobre gêneros discursivos.

A autora chama a atenção para o perigo de uma cristalização e de um engessamento discursivos (no trabalho do autor-leitor e do analista) que podem decorrer de um tratamento até certo ponto homogeneizador e generalizante quando se discute tipos de discurso.

Partindo-se do pressuposto que a tomada de palavra é sempre conflituosa em uma relação intersubjetiva, colocamos junto à autora o questionamento: produzem-se ou analisam-se discursos, com base em uma tipologia, a partir de quais critérios? de normas institucionais (e aí recairemos no discurso religioso, no jurídico, no jornalístico)? de domínios de conhecimento (teremos o discurso científico, o literário, o teórico)? de características formais (discurso descritivo, narrativo, dissertativo)?

ORLANDI propõe uma tipologia a partir de uma abordagem que considere o discurso em sua dimensão histórica e em seu fundamento social, em suma, em suas condições de produção.

Propõe, assim, tendo como critérios-base a reversibilidade entre interlocutores, a posição do referente e a conseqüente aparição (ou não) da polissemia:

- Discurso lúdico: reversibilidade total, o objeto se mantém na interlocução e a polissemia é aberta, do que decorre que, em termos de funções da linguagem, teríamos o trabalho com a poética e a fática prioritariamente;
- Discurso polêmico: reversibilidade sob determinadas condições, objeto presente, mas sob perspectivas particularizantes e polissemia controlada, do que decorre ser a referencialidade disputada e haver um equilíbrio entre paráfrase e polissemia;
- Discurso autoritário: reversibilidade zero, objeto oculto e polissemia contida, e teríamos uma tendência forte à paráfrase.

Esse quadro tipológico pensado em termos da materialização de fenômenos de linguagem, dos processos de leitura e escrita, pode atualizar-se de modo diverso, uma vez que, como vimos, a contradição e a heterogeneidade discursivas, além da conformação das formações discursivas, indicam tais processos estruturados em *rede*. Um discurso tido como

lúdico, por exemplo, pode ter como efeito de sentido, a depender dos modos de ler e dizer dos sujeitos, um discurso autoritário. É o caso de alguns textos do autor Rubem Alves (a serem analisados neste capítulo), que na superficialidade de uma leitura podem ser identificados como lúdicos, como abertos à polissemia, mas reverterem-se, em uma análise de seus modos de produção, autoritários, indicativos do *um* e do *mesmo*.

Arriscamos, assim, a dizer que, associando-se essa tipologia às modalidades de reconfiguração discursivas como propostas por Pêcheux, a reprodução estaria para o discurso autoritário; a separação, para o polêmico e a desidentificação, para o lúdico, discurso que promoveria rupturas, reendereçamentos, quando remetidos a e arremetidos por outras formações discursivas e reconfigurados pelo processo de apropriação, que possibilita a reinscrição de relações significantes.

Essas relações estabelecidas entre SU (sujeito universal) e SE (sujeito da enunciação) como propostas por Pêcheux em *Semântica e Discurso* (texto de 1975) foram, de certa forma, retomadas em *O Discurso – Estrutura ou Acontecimento* (texto de 1983) na discussão que o autor faz sobre o objeto da lingüística ser

> atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o das transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações (2002, p. 51).

O circuito estabelecido entre recobrimento, separação, desidentificação (envolvendo SE e SU) reconfigurado a todo o momento pelo processo de apropriação leva-nos a um diálogo que envolve o binômio descrição-interpretação.

Em Análise de Discurso, a apreensão de um fenômeno dá-se pelo processo de interpretação, uma vez que os sentidos são construídos em redes discursivas. O real pretensamente captado pelas estratégias discursivas descritivas é um real social, portanto histórico, que considera sempre um Outro-outro promovido pelo interdiscurso e pela memória discursiva, cuja materialidade lingüística que os corporifica é interceptada continuamente por cadeias significantes da ordem do inconsciente.

Interpretar é a condição do sujeito como ser de linguagem, cuja trama linguageira que o modaliza (em suas formas de ler e dizer) é construída no simbólico e, portanto, do intercâmbio entre o histórico, o lingüístico e o inconsciente. Do funcionamento desses sistemas vemos refratados e refletidos efeitos de sentido, efeitos de interpretação. E, nesse sentido, o exercício da descrição passa por uma perspectiva que coloca em questionamento a

apreensão de um objeto sem intervenção interpretativa e a própria concepção de metalinguagem.

Em Pêcheux, temos assim formalizada essa idéia:

> Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (2002, p. 53).

Desse modo, posições subjetivas conformadas pelas condições de produção discursivas projetam, a partir de práticas discursivas e suas regularidades, estratégias discursivas, conformadas por sua vez pelas tipologias de discurso, mobilizadas pelo sujeito tendo em vista variados objetivos (nem sempre tão objetivos e objetivados, considerando-se o funcionamento do inconsciente, as situações de enunciação imediatas e os contextos de produção amplos) que se constroem na relação SE/SU.

O trabalho da interpretação, portanto, define-se pelo trabalho ideológico. Atender a uma demanda discursiva previamente sedimentada em determinados modos de ler e dizer um objeto de estudo e fortalecê-la com a finalidade de sua consolidação, reprodução e legitimação como pertencente a uma área de conhecimento (como freqüentemente ocorre em ambiências escolares de ensino superior e cuja prática consolida tais ambiências como instituição, com toda força histórica, social, ideológica e discursiva que a caracterizam) pode ser um desses objetivos.

Tal demanda é construída com base em formações imaginárias sob e sobre as quais se projeta em funcionamento o processo de *antecipação* (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2003b), que, por sua vez, estrutura a cadeia argumentativa. No jogo de imagens promovido em qualquer ambiência discursiva, podemos observar esses elementos em conformação. Em nosso caso específico, o da ambiência escolar de ensino superior de cursos de licenciatura, é possível ver um jogo de imagens que envolve professor(a), aluno(a), aluno(a)-professor(a) – considerando-se o grande número de universitários de cursos de licenciatura que atuam profissionalmente antes mesmo da conclusão do curso –, professor(a)-aluno(a) – no caso dos docentes que continuam a freqüentar cursos de especialização e pós-graduação concomitantemente ao exercício profissional –, em suas projeções imaginárias do que é ser aluno(a) e do que é ser professor(a).

Frente a essas projeções, potencializadas pelo funcionamento da antecipação (a imagem que um professor tem da imagem que um aluno tem daquilo que ele vai dizer, a imagem que um aluno tem da imagem que um professor tem daquilo que ele vai escrever),

ocorrem ajustes enunciativos, adequações discursivas a partir das posições tomadas pelos sujeitos em enunciação, em um movimento de identificação/interpelação discursiva, modalizado pelo jogo de poder das posições em diálogo/confronto.

Os sujeitos, dessa maneira, posicionam-se onde projetam que o outro o espera, munidos com as palavras que gostariam de ouvir ou de fazer o outro ouvir, com as imagens que querem estabelecer ou já ver estabelecidas, com as relações entre idéias já montadas.

O funcionamento da antecipação está ligado, como indicamos acima, às formações imaginárias, que envolvem interlocutores em enunciação. Podemos, com base nessa idéia e tendo como pressuposto que as formações imaginárias, por sua vez, estão determinadas pelas formações discursivas e ideológicas, pensar na relação que existe entre a antecipação e essas últimas formações.

As regularidades, que caracterizam as formações discursivas, têm como base a antecipação, se considerarmos que as posições subjetivas envolvem as condições de produção, das quais partem os dizeres do sujeito, e o contexto – imediato e amplo –, que prefigura esses dizeres. Como aponta Orlandi (2006a, p.126), em sua referência a Pêcheux, "as variações da interlocução são definidas pelo funcionamento da instituição que molda o discurso: um sermão, uma conversa, uma exposição (...)", o que nos remete aos diferentes gêneros que conformam as formações discursivas e que indicam, pelo modo de operação do sujeito com eles (pelo estilo, pelos indícios de autoria, pelas marcas temáticas e composicionais), a quais formações ideológicas estão filiados.

Portanto, a antecipação (explícita ou implícita) envolve a suposição, por parte dos interlocutores, de quais posições subjetivas e discursivas estão sendo tomadas para que reflitam na constituição de outras.

Para que discutamos melhor tais idéias, utilizaremos a seguinte metodologia: apresentaremos trechos de textos desenvolvidos em uma atividade realizada por uma turma de 1º semestre do curso de Pedagogia da instituição em estudo e textos de fundamentação teórica-ilustração de conceitos utilizados no curso em várias disciplinas e semestres, para promovermos um diálogo entre leituras e escritos-escritas.

Apresentaremos, primeiramente, os trechos de textos de alunas do curso de Pedagogia da instituição em estudo, os quais fazem parte de uma atividade de final de curso da disciplina Comunicação e Expressão. O comando da professora partiu de uma outra atividade desenvolvida em sua disciplina, que se baseava na reflexão das alunas sobre a concepção de linguagem que a disciplina havia explorado no primeiro mês de aula. A docente, ao término

do semestre, propôs o mesmo tema e sugeriu o memorial como gênero discursivo para sua produção.

Os trechos auxiliam na análise sobre o funcionamento da antecipação e suas implicações. Em nosso caso, o interesse recai especialmente sobre as representações que os sujeitos manifestam sobre leitura, escrita e docência, em um determinado gênero discursivo, o memorial, e como se mobilizam no fio discursivo:

*Enfim, para elaborar esse memorial levei em conta os momentos bons que envolveram o desenvolvimento e as perdas do processo de aprendizagem (leitura e escrita), durante os anos que passei na pré-escola, ensino fundamental, ensino médio e superior. Procurei destacar os elementos e momentos que marcaram desde a minha infância até a vida adulta. Além de considerar esse memorial auto-avaliativo, acredito que ele acaba se tornando um instrumento confessional dos meus anseios.*

O gênero discursivo memorial promoveu, no fio do discurso, um investimento, emocional e discursivo, em experiências, em deficiências, em projeções que marcaram um esgarçamento em representações para que fossem "auto-avaliadas" e reinscritas (os anseios talvez sejam a indicação disso), a partir da tentativa de se capturar todo o processo de escolarização.

*Por ter **consciência** desse **inacabamento** sei que me foi dado **subsídios** para a **inserção** de **curiosidade** impulsionando produzir **conhecimento**, e através de uma **leitura analitica** e **critica** essa produção torna-se mais fácil, e possibilita me uma **reflexão critica** da **realidade**, abrindo meus olhos para as injustiças do mundo e ponde me a pensar em uma forma de organizar uma ação contra essas injustiças de uma prática.*

Percebemos uma saturação de dados, de informação, de coisas-a-falar, de termos-chave da área em estudo (ressaltados por nós em negrito no trecho) sem que haja uma conexão entre eles e mesmo a inscrição do sujeito em sua organização. No trecho final, há ainda, a presença do recurso de mostrar a Educação como libertadora das injustiças do mundo (idéia recorrente na área e prontamente assumida por boa parte dos sujeitos nela envolvidos).

*E devido a todas essas experiências, hoje posso dizer que o curso de pedagogia tem contribuído para a minha formação não só como educadora, mas também como pessoa, capaz de analisar melhor o mundo que me cerca tendo uma visão clara, critica e objetiva.*

Na trama estabelecida pelas formações imaginárias, ideológicas e discursivas, vê-se um espelhamento entre um dito e redito pela Educação e sua reprodução.

*Espero que no término do curso eu consiga ter adquirido o hábito da leitura e da escrita, só assim poderei concluir o que almejo hoje.*

*Ler é a maneira de interagir com o mundo, é a busca inconstante do saber.*

A representação da leitura e da escrita como técnicas, que aludem a procedimentos mecânicos do fazer (hábitos), como *instrumentos para* é aqui valorizada. Ressaltamos um deslocamento interessante no enunciado, em que o termo constante dá lugar a inconstante, produzindo um efeito de sentido revelador de outras relações.

*Embora, eu seja leitora e cultue o hábito de leitura, alguns textos aturdem-me pela complexidade e profundidade. Visto que não basta lê-los de forma tradicional, e preciso sabê-los ler de forma diferenciada. Desvendar o que há por traz do contexto, decodificar as entrelinhas e ter conhecimento de fatos passados ou atuais.*

*Como a matéria de comunicação e expressão aborda várias formas de ler o mundo, espero que tenhamos a disciplina no semestre que vem para que possamos adquirir o conhecimento suficiente e nos tornamos autônomas quanta a leitura.*

Mais uma vez, há a representação da leitura como ação mecânica, porém com alguns indicativos da percepção sobre a complexidade do que seja ler e do desejo de adquirir autonomia nesse processo na disciplina de Comunicação e Expressão.

*Sei que ainda tenho que melhorar muito as concordâncias e as regras gramaticais. Mais sei que até o final do curso serei uma verdadeira professora de português. Para poder ensinar meus alunos e não passem pelo que eu passei. Tentarei ensinar de uma maneira descontraída, e vejam que o português não é tão maçante.*

A língua concebida como técnica, em suas “concordâncias e regras”. Ultrapassar as dificuldades nessas regras significa transformar-se em uma “verdadeira professora de português”, que possui um desejo: com base nessa formação, permitir que os alunos não sofram, que tenham uma relação descontraída com a língua.

*Constata-se também que a educação nunca foi e nem será para todos, diante da desigualdade social que é ainda mais fortalecida pela desigualdade de possibilidades oferecida as nossas através das diferentes concepções.*

Identificamos um termo – desigualdade –, muito caro à Pedagogia, a partir do qual as relações seriam estabelecidas, mas que não conseguiu mobilizar sua materialização.

*Enfim hoje com trinta e nove anos tenho uma nova visão sobre leitura e escrita, visão esta com a qual posso ler ou escrever um texto e entender o seu contexto com maior coerência e coesão, também mudei minha idéia de que a faculdade serviria apenas para validar meu magistério, agora vejo que tenho muito mais para aprender e assim me tornar uma melhor educadora, pois o ser humano precisa de heróis e nós professores somos muitas vezes os heróis de nossos alunos.*

Essa nova visão anunciada no início do trecho revelou-se já sabida, já conhecida: o magistério como missão e a transformação do homem em herói pela prática docente.

Percebemos o recorta-e-cola de seqüências que devem ser recorrentes nas aulas de Comunicação e Expressão: “ler e entender um texto e entender seu contexto com maior coerência e coesão”, como se extraídos do conteúdo programático da disciplina, do item “objetivo do curso”: levar o aluno a ...

*Leitor, peço desculpas, mas termino aqui este memorial, lembrando que o mesmo continua em formação, foi breve compreendo, mas espero que possa Ter tocado você com está leitura como todos os autores que já li tocaram-me. Espero um dia escrever tão ricamente como eles, e imortalizar-me nas páginas impressas de um livro todas minhas concepções e esperar que todos filhos dessa nação tenha acesso ao saber. O caminho e cheio de pedras, mas pretendo saltá-las.*

A autora do texto preocupa-se em explicitar sua interlocução com o leitor, conversar com ele; demonstra sua experiência leitora e seu desejo de transformar seu texto em obra, assiná-lo. Encerra o trecho com algumas idéias comuns que circulam em ambiências escolares que possuem cursos de Pedagogia: a reivindicação de igualdade de oportunidades e de acesso à educação; a identificação de dificuldades a serem vencidas, a necessidade da superação.

Interessa-nos enfatizar o fato de a atividade ter sido desenvolvida em um 1° semestre do curso de Pedagogia, cujos alunos já demonstram em seus escritos e escritas a atuação das formações imaginárias, ideológicas e discursivas conformando modos de ler e dizer, produzidos a partir de experiências várias, dentre elas um longo processo de escolarização, cujo término, até o acesso dos alunos ao ensino superior, em muitos casos, foi o curso de magistério.

Partiremos para a apresentação dos textos de fundamentação teórica-ilustração de conceitos que circulam em várias disciplinas e semestres do curso de Pedagogia em questão e de Letras e apresentaremos nossa leitura deles com base na primeira modalidade da forma-sujeito como a define Pêcheux. Tal modalidade permite-nos explorar índices presentes em alguns trechos de textos que selecionamos por a) terem uma forte circulação em várias disciplinas de cursos de licenciatura da instituição em estudo e b) considerarmos que remetem, segundo nossa leitura, a um discurso pretensamente construído em nome de uma ampliação de significâncias, de uma reinscrição de sentidos e que, ao contrário, está investido de estratégias de *recobrimento*, sob e sobre as quais certo modo de ler e dizer se estabiliza em um discurso que se propõe a uma descrição-captação do real. Quando esse discurso é incorporado a uma ambiência escolar (especificamente se tratando de um curso de licenciatura em Pedagogia) revela que tal incorporação atende, de fato, a uma demanda da própria constituição do discurso pedagógico e se antecipa, portanto, a ela.

Nesse sentido, pensamos que tais textos promovem um diálogo interessante com os trechos de textos selecionados e comentados acima, pelas posições subjetivas que inscrevem, pelos efeitos discursivos que produzem.

As formações imaginárias decorrentes desses discursos e que os alimentam, simultaneamente, traçam filiações: históricas, sociais, culturais, inconscientes, de linguagem. Negações, interrogações, implícitos, elipses – promotores de deslocamentos – têm seus efeitos minimizados ou anulados pelo funcionamento de um processo metafórico mascarador de um discurso vazio (cuja vacuidade não é promotora de mobilizações, mas, em contrapartida, de

estabilizações de sentidos), que assim como construído deve ressoar no processo de leitura que dele se fará.

Tais textos tornam-se, paradoxalmente, plenos, recobrem os espaços deixados pelo movimento de deslocamento discursivo (construído pelas posições subjetivas que se movem por entre as formações discursivas) de significados que aderem a um real recobrindo-o de emotividade, de correlações acríticas, de imagens apelativas a uma experiência que de única caminha para a de um coletivo imaginarizado, paralizante e estéril. Direcionam o processo de inferência – articulador de leituras – a praticamente um grau zero, com o efeito, entretanto, de aludir ao contrário disso, tamanho o investimento no processo metafórico.

Textos representativos desse tipo de discurso podem ser encontrados na produção de Rubem Alves[75], autor adotado por diversas disciplinas de cursos de licenciatura e de formação de professores e que, por isso, matricia certo tipo de olhar e de concepção para as práticas docentes[76]. Tal *adoção* indicia uma certa concepção de leitura e de interpretação, que subjaz a uma de literatura: o texto lido deve ir ao encontro, deliberado, dos problemas do homem e auxiliá-lo em sua resolução. Essa visão utilitária que se tem da língua *a serviço de*, com um propósito e, portanto, projetada para uma determinada finalidade é igualmente associada, de modo geral, à leitura de textos e, de modo especifico, à leitura de textos pretensamente literários utilizados *pretextualmente* para "fins pedagógicos".

Nesse sentido, o uso exagerado de metáforas, de alegorias e das imagens a que fazem alusão, o recurso à estruturação narrativa como índice modelar de ações e condutas auxiliam a organizar as *intenções* do texto. E, nesse mesmo sentido, os efeitos do trabalho de interpretação são minimizados: o atravessamento do efeito de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da onipotência do sujeito (ORLANDI, 2003b).

Principalmente em suas crônicas (cuja estrutura e dimensão textual estimulam a entrada do autor em sala de aula), há uma hiperbolização de imagens, criada pelo encadeamento metafórico, e que, geralmente, implícita ou explicitamente, culminam em "moral da história". Os termos postos em comparação associam eventos que, pelo funcionamento da comparação forçadamente construída, são valorados, muitas vezes, de modo estereotipado, o que reforça o trabalho de reconfiguração discursiva do *recobrimento*. É

---

75 Mestre em teologia, pastor, doutor em filosofia, professor, psicanalista e escritor.

76 Vale ressaltar a rede tramada por alguns autores que encontram espaço e eco em reuniões pedagógicas, encontros de formação docente, elaboração de projetos de estudo e pesquisa e que indicam, pela projeção encontrada, posições subjetivas que marcarão leituras e escritas em uma ambiência escolar, em cursos de licenciatura, e que culminarão em certas práticas de exercício profissional. É o caso da rede Rubem Alves, José Pacheco, Gabriel Chalita, Gilberto Dimenstein, Içami Tiba, Celso Antunes – para ficar em alguns exemplos – cujas leituras são consagradas em ambiências escolares e raramente lidas a contrapelo.

o caso do texto *O Prazer da Leitura*, cujo trecho transcrevemos abaixo, constante do livro *Gaiolas ou Asas – a arte do voo ou a busca da alegria de aprender* (Porto, Edições Asa, 2004) e da comparação que estabelece entre educadores e professores (jequitibás e eucaliptos, respectivamente), em seu texto *Sobre Jequitibás e Eucaliptos*, parte do livro *Conversas com quem gosta de Ensinar*, Porto, Edições Asa, 2002, do qual selecionamos um excerto e que reproduzimos na seqüência.

*"[...] E acontecerá com a leitura o mesmo que acontece com a música: depois de termos sido tocados pela sua beleza, é impossível esquecer. A leitura é uma droga perigosa: vicia... Se os jovens não gostam de ler, a culpa não é só deles. Foram forçados a aprender tantas coisas sobre os textos – gramática, usos da partícula "se", dígrafos, encontros consonantais, análise sintáctica – que não houve tempo para serem iniciados na única coisa que importa: a beleza musical do texto. E a missão do professor?*

*Acho que as escolas só terão realizado a sua missão se forem capazes de desenvolver nos alunos o prazer da leitura. O prazer da leitura é o pressuposto de tudo o mais. Quem gosta de ler tem nas mãos as chaves do mundo. Mas o que vejo a acontecer é o contrário. São raríssimos os casos de amor à leitura desenvolvido nas aulas de estudo formal da língua.*

*Paul Goodman, controverso pensador norte-americano, diz:* Nunca ouvi falar de nenhum método para ensinar literatura (humanities) que não acabasse por matá-la. Parece que a sobrevivência do gosto pela literatura tem dependido de milagres aleatórios que são cada vez menos frequentes.

*Vendem-se, nas livrarias, livros com resumos das obras literárias que saem nos exames. Quem aprende resumos de obras literárias para passar, aprende mais do que isso: aprende a odiar a literatura.*

*Sonho com o dia em que as crianças que lêem os meus livrinhos não terão de analisar dígrafos e encontros consonantais e em que o conhecimento das obras literárias não seja objecto de exames: os livros serão lidos pelo simples prazer da leitura".*

Observamos a reprodução de idéias estereotipadas, presentes no texto do autor e nos trechos das produções de texto dos alunos do curso de Pedagogia comentados acima: leitura

como prazer, irrelevância das regras e da sistematização gramaticais, docência como missão e o encerramento do texto com um tom utópico, que remete ao milagre a que faz referência o autor citado, Paul Goodman.

Em Sobre *Jequitibás e Eucaliptos*, temos:

*"[...] Foi o tema que me deram, 'a formação do educador', que me fez passar de tropeiros a caixeiros. Todas profissões extintas ou em extinção.*

*Educadores, onde estarão? Em que covas se terão escondido? Professores, há os milhares. Mas o professor é profissão, não é algo que se define por dentro, por amor. Educador, ao contrário, não é profissão; é vocação. E toda vocação nasce de um grande amor, de uma grande esperança.*

*[...]*

*Não se trata de formar o educador como se ele não existisse. Como se houvesse escolas capazes de gerá-lo ou programas que pudessem trazê-lo à luz. Eucaliptos não se transformarão em jequitibás, a menos que em cada eucalipto haja um jequitibá adormecido.*

*[...]*

*O que está em jogo não é uma administração da vocação, como se os poetas, profetas, educadores pudessem ser administradores.*

*Necessitamos de um ato mágico de exorcismo. Nas histórias de fadas é um acto de amor, um beijo, que acorda a Bela Adormecida do seu sono letárgico, ou o príncipe transformado em sapo.*

*[...]*

*Basta que o chamemos do seu sono [os educadores], por um acto de amor e coragem. E, talvez, acordados, repetirão o milagre da instauração de novos mundos".*

O tom profético, a solução do *problema* decorrente de um milagre, o maniqueísmo, a vocação contraposta à profissionalização do docente permanecem e constroem representações do docente, do mundo, das relações profissionais, de ensino, da linguagem, que encontram trânsito livre e fácil em cursos de licenciatura da instituição em estudo.

Os temas escolhidos pelos docentes para o trabalho com os textos do autor em sala geralmente circundam a prática docente. O aluno é convidado a dividir sua experiência, suas angústias, recobertas por imagens metafóricas, por comparações ponto a ponto, e é convocado, como leitor, pela familiaridade temática, composicional e de estilo, a compartilhar tais experiências e relacioná-las às suas. Tal prática, comum na relação leitor-texto, é aqui

posta em questão pelo esvaziamento que processa na relação recobrimento-separação-desidentificação-apropriação, como proposta por Pêcheux.

Tende-se à leitura que estaciona no recobrimento, em plena atuação de liberdade do "bom sujeito", uma vez que os questionamentos motivados em uma ambiência escolar de nível superior para que leituras filiadas a determinadas formações discursivas se direcionem a outras (e do entremeio se processem efeitos de sentidos) são aliciados por enunciados advindos de discursos-clichê, de um senso comum que se sedimenta em informações equivocadas e que orientam leituras que desautorizam o ler-em-deslocamento, a leitura escrevente, e, conseqüentemente, leitores-escreventes.

Diante da inevitável questão do "o que isto quer dizer?", que coloca o sujeito em processo de interpretação, textos dessa natureza apresentam o sentido como evidência e, desse modo, paradoxalmente, anulam o efeito interpretativo. Segundo Orlandi (2003b), nesse movimento, "[...] interpreta-se e ao mesmo tempo nega-se a interpretação, colocando-a no grau zero" (p.46).

Por esse trabalho da ideologia, o sujeito porta-se frente a um discurso como se a evidência nele materializada fosse a única possível, pois imaginariamente, para esse sujeito, ela sempre esteve lá. O "bom sujeito" de Pêcheux teria aí seu campo de atuação, vendo e fazendo ver como transparente a relação entre palavra e coisa: *o professor **é** um eucalipto*, *o jequitibá **é** um educador*, *ensinar **é** uma missão*, *a leitura **é** prazerosa*, incorporando esses e todos os clichês e frases-prontas que possam acompanhar essas idéias.

A discursividade – os efeitos de sentido inscritos na materialidade lingüística – como marca de subjetivação, como marca de interpretação, desloca a inevitável questão acima para "como isto diz? a partir de qual contexto de produção? de qual situação de enunciação? frente a que posições imaginárias, a quais formações discursivas e ideológicas?".

Desse modo, a interpretação mobiliza tanto uma memória institucionalizada (o arquivo) como uma memória constitutiva (o interdiscurso) e, com isso, quem tem direito a ela, sob quais condições, modulando o dizível e quem pode promovê-lo, o interpretável e quem pode acioná-lo. As instituições e suas produções discursivas assim funcionam, em um processo que pressupõe o apagamento da memória, seu esquecimento, para que, ao renegá-la, o sujeito possa reinscrevê-la, caminho que perpassa continuamente o movimento oscilante do sujeito entre os eixos metafóricos e metonímicos da linguagem, eixos que dão a ela seu funcionamento, que desencadeiam os processos parafrásticos e polissêmicos do sujeito em enunciação. E, nesse funcionamento, inscreve-se como efeito de posições enunciativas.

Vale analisar quais, como e por que determinados textos e não outros encontram ressonância em um ambiente escolar de ensino superior de cursos de licenciatura e que efeitos de sentido promovem a partir das relações metafóricas e dos deslocamentos metonímicos que desencadeiam acionados pelas formações imaginárias que envolvem os sujeitos, pelas formações discursivas a que se filiam, pelas formações ideológicas que os determinam e pelo funcionamento do inconsciente e suas trilhas significantes.

Nos entremeios dessas relações, é possível ocorrer a entrada do "mau sujeito" de Pêcheux, que, pela contradição estruturante de todo discurso, reorientaria a leitura, reendereçaria significados movido pelos efeitos de sentido por ele próprio acionados. Convocado a trilhar o *pleno* do sentido já posto e cristalizado, se moveria para as brechas, os desvãos significantes. Por intermédio da modalidade da *separação*, questionaria as metáforas fáceis, colocaria em relevo as concepções ou a "moral da história" lidas a contrapelo. Porém, para que isso ocorra, deslocamentos subjetivos são necessários em um movimento de subjetividade-alteridade, de identificação-desidentificação, difícil de construir quando o recobrimento e a identificação plena com esse tipo de texto deixam os sujeitos sem escuta, sem mobilidade. O caminho para a *apropriação* torna-se árduo e para o qual os investimentos subjetivos, quando ocorrem, tendem a procurar o fluxo garantido de um gozo fácil. Nas palavras de Orlandi,

> [...] ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, [o sujeito] é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete[77] (2003b, p.54).

A interpretação, nessas condições, ao invés de ser uma exigência do trabalho de leitura, pois constitutiva da linguagem como tal, caracteriza-se como uma espécie de interdição.

Converge para isso uma concepção a-histórica sobre o sujeito que incide sobre uma concepção de língua e a noção a ela relacionada de literalidade. Tal ideário retira do sujeito e da língua sua dimensão contraditória, paradoxal, ambígua, própria da constituição do discurso. A palavra plena, inquestionável, e o sujeito que a vê transparente em sua relação com o mundo não são tidos como submetidos a atravessamentos (da ordem da linguagem, da história, do inconsciente). Esse efeito de evidência, promovido pela dimensão imaginária de um discurso, reflete em um apagamento do signo em sua natureza histórica, cultural, e em sua

77 Destaca-se a distinção feita pela autora de três formas de repetição: a empírica (mnemônica), a formal (técnica) e a histórica (constituinte do discurso e necessária para sua mobilização) (2003b, p.54).

conseqüente perda de significância e bloqueio de construção de efeitos de sentido. Seguindo ainda as palavras de Orlandi (2004, p. 32), “se se tira a história, a palavra vira imagem pura” e o leitor é capaz, conduzido ideologicamente, de “atravessar” a transparência da linguagem e atingir os conteúdos por ela apresentados.

A instituição escola, ao mesmo tempo em que se propõe a promover a autonomia, a crítica e a reflexão, põe em xeque tais propostas pelo modo como (se) representa: currículos organizados com autores e textos que se filiam a determinadas formações (imaginárias, discursivas e ideológicas sobre a escola, o docente, o discente e seus gestores) e não a outras e que não são lidos de modo a serem analisados pelo *como dizem o que dizem*, mas, ao contrário, assumidos pelo *o que dizem* por um viés a-histórico. A língua organiza-se, assim, como transparente e literal, e de modo coerente submete esse ideal de sujeito a um ideário institucionalmente cristalizado por práticas de leitura e escrita que identificam a todo tempo o SE ao SU.

O que se entrevê pelas brechas dessas relações é a famigerada *formação do professor*, que dificilmente se baseia em *enfrentamentos* da ordem da linguagem: da aspereza de textos longos, complexos, que demandam investidas subjetivas desconfortáveis, inquietantes, não prazerosas. Ao invés disso, o que temos é a assunção de textos alegóricos, já-pensados, como os textos que apresentamos, as apostilas, os manuais didáticos.

Vemos em um cenário constituído dessa maneira como os três tipos de discurso propostos por Orlandi (o autoritário, o polêmico e o lúdico) podem ser intercambiáveis em uma ambiência como a escolar. Ao mesmo tempo em que se apresenta uma proposta de leitura de um texto lido como polissêmico pelo professor (as crônicas de Rubem Alves), a partir do qual posições subjetivas seriam postas em deslocamentos (na discussão promovida pela leitura dos textos), vê-se o discurso autoritário em destaque, pela força da circularidade das idéias, da estagnação de sentidos.

Porém, na contradição constituinte do sujeito e dos discursos, reside a tensão entre os processos parafrásticos e polissêmicos da linguagem em funcionamento. Entre as condições promovidas para um determinado dizer, indicativas do que deve, pode e está autorizado a ser dito, significâncias são transferidas de lugar, projetam-se de uma formação discursiva à outra, filiam-se a outras e, nesse movimento, sentidos são deslocados, realocados, ressignificados.

Passaremos, neste momento, a uma outra atividade desenvolvida em uma aula de Língua Portuguesa de um curso de licenciatura em Letras, para uma turma de 1º. semestre, e que tinha por objetivo, nas palavras do professor, propiciar ao docente a verificação da qualidade da compreensão de um texto e, conseqüentemente, a qualidade de escrita dos

alunos, uma vez que, após a leitura do texto sugerido pelo professor, os alunos produziriam um outro. Justifica-se a atividade, ainda segundo o docente, pelo fato de o curso estar em seu primeiro mês de aula (fevereiro-2005) e, portanto, promover ao professor as adequações de seu plano de curso a partir do diagnóstico que teria do nível de leitura e de escrita dos alunos com essa produção.

A atividade seguiu os seguintes passos:

1. entrega de um texto à turma (de 25 alunos), *A Arte da Palavra*, de Frei Betto (em Anexo – I – TC );

2. solicitação de leitura, em sala, do texto;

3. entrega de um texto, produzido pelo aluno, no mesmo dia e na mesma aula, que teve como comando do professor em relação ao enquadre tipológico a identificação *livre*.

As aulas, na instituição em pesquisa, têm duração de uma hora e quarenta minutos. Com exceção de dois alunos, todos os outros entregaram o texto solicitado em manuscrito. Questionado por esta pesquisadora sobre o porquê de o enquadre tipológico ser livre, o professor justificou seguindo sua proposta de aula: verificação da qualidade de compreensão e escrita de alunos de Letras-licenciatura em seu primeiro mês de aula.

O texto-estímulo não foi lido e nem comentado em aula pelo professor no dia da produção.

O texto-estímulo desenvolve as seguintes idéias, respeitando-se a seqüência argumentativa do autor:

- os alunos franceses não lêem literatura; quando o fazem não é a obra toda (lêem trechos, capítulos, resumos) e é por obrigação e não por prazer – fonte da informação: tradutor de Frei Betto na França e professor de literatura;

- no Brasil ocorre o mesmo, o que é constatado em exames como o ENEM e o PROVÃO, o que caracterizaria um nível de analfabetismo funcional – referência: Cláudio Willer, Presidente da União Brasileira de Escritores, em texto publicado no Jornal Adverso, em junho de 2003;

- tal cenário, em referência ao nível de leitura e escrita de alunos universitários, é a falta de literatura nos currículos escolares;

- a presente era da imagem faz o homem perder a percepção de tempo histórico;

- o cinema, no século XX, redefine o conceito de tempo;

- a televisão (anos 40 do século XX) trouxe a simultaneidade dos tempos;

- o tempo do aqui-e-agora converte a felicidade (projeto temporal) a um mero prazer instantâneo;

- o consumo ocupa o lugar dos ideais;

- a fé é reduzida à esperança de salvação individual;

- eterniza-se o presente, pulverizam-se os projetos e a moral é relativizada;

- aspecto positivo desse cenário: busca da interioridade;

- música, poesia e amor aproximam-se dessa simultaneidade;

- o autor retoma o tema literatura; aponta para a redução da linguagem promovida pelo computador e exalta a cultura grega e seu legado ocidental;

- menciona a Bíblia como literatura monumental e ressalta o caráter histórico que os hebreus imprimiram ao tempo;

- as grandes narrativas (com começo, meio e fim) favorecem a visão histórica humana;

- o autor finaliza o texto, nos três últimos parágrafos, com as seguintes idéias: "a literatura é a arte da palavra"; em sua recriação do real, o homem assemelha-se a Deus; sem literatura, o homem é condenado a uma visão estreita e à pobreza de espírito; "salvemos a literatura, para que possamos salvar a humanidade".

Fizemos um primeiro levantamento da leitura-produção de texto dos alunos tendo como critério alguns enquadres composicionais que indicassem marcas de posições assumidas pelo leitor-autor do texto. Portanto, buscamos, de início, o título atribuído pelo aluno a seu texto e algum registro feito no texto que identificasse a opção do aluno em explicitar a tipologia escolhida por ele para seu desenvolvimento.

Com relação ao título, tivemos, dos 25 textos produzidos:

- 8 textos iniciando com o mesmo título do texto-estímulo (um com aspas e sete sem);

- 3 textos iniciando com o mesmo título do texto-estímulo e com algumas especificações:

- A Arte da Palavra (A Modernidade e a Literatura)
- A Arte da Palavra
  Sugestões
- A Arte da Palavra
  Na visão de (o nome da aluna)

- 1 texto sem título;
- 13 assim intitulados:

  - Ler e Compreender
  - A Importância da Leitura
  - Literatura X Modernidade
  - A Literatura Hoje!
  - Tecnologia ou Comunidade
  - Poucos lêem e assim a grande maioria perde a noção de tempo histórico (presente em dois dos textos)
  - A Influência da TV
  - Uma boa leitura é essencial
  - O Analfabetismo Cultural
  - O Caminho da Solidão
  - Leitura
  - Ler para conhecer

Com relação à explicitação da tipologia, tivemos, com uma ocorrência cada:

- Interpretação
- Interpretação pessoal
- Produção de texto
- Comentário pessoal
- Resumo

Verificou-se que, independentemente da explicitação da tipologia, todos os alunos desenvolveram textos de opinião.

Analisando-se a situação imediata de produção, temos um grupo de alunos de um curso de Letras-licenciatura em seu primeiro mês de aula submetido a um diagnóstico sobre leitura e escrita. Tal grupo compõe um cenário com esta atividade: um primeiro mês de aula, em uma instituição de ensino superior (com todas as expectativas e imaginarizações resultantes de tal situação), uma proposta sugerida por um professor de Língua Portuguesa,

com um comando sobre a leitura a ser feita, um texto a ser produzido a partir dela e uma hora e quarenta minutos para executá-lo.

Consideramos aqui o fato de ser um curso de Letras, de licenciatura, aula de Língua Portuguesa, sobre cujo cenário recai um imaginário de respostas a determinadas expectativas: o aluno de Letras deve ler e escrever bem e melhor que alunos de demais cursos, isso deve ser potencializado em aulas de Língua Portuguesa, disciplina que conferirá ao discente, por percorrer os oito semestres do curso, uma competência lingüística que o autorizará, em se tratando de um curso de licenciatura, ao exercício da docência.

Reportando-nos às condições de produção de modo amplo, teremos os imbricamentos de redes, imaginárias, discursivas e ideológicas, conferindo à atividade modulações, tanto com relação à leitura como com relação à escrita, que projetam posições subjetivas, inscritas por tais condições e pela situação imediata de produção.

Com relação à leitura do texto sugerido, tomando-a nessas condições e nessa situação, elencaremos alguns componentes de sua produção que, a nosso ver, implicarão a conseqüente produção escrita dos alunos.

A relação de leitura do leitor com o texto é uma relação de leituras. Envolve sujeitos, discursos, gêneros, posições subjetivas, situação e contexto de produção. O leitor encontra-se diante de um texto-objeto construído sobre/sob marcas de um processo simbólico (e, portanto, de linguagem, cultural, significante) complexo. Depara-se, nesse nosso caso específico, com posições subjetivas próprias, com posições subjetivas do autor do texto, com as provenientes do trabalho intertextual, com a(s) ocupada(s) pelo professor enquanto feixe de representações imaginárias.

Perder esse jogo é perder sua complexidade e seus níveis de significância e, por outro lado, é fixar-se no texto como objeto a ser decifrado e na leitura como instrumento dessa decifração. Daqui advém um nosso questionamento: qual qualidade de leitura e escrita o professor quer diagnosticar nesta atividade? Se o aluno conseguiu entender a idéia central do texto? E qual seria ela? Se o texto produzido apresentar-se-á sem problemas gramaticais ou estruturais?

Em relação ao aluno, quais investidas promoverá ao texto, pensando-se no comando do professor? Sobre o que o autor quis dizer? Sobre o que o professor quer que se diga do que o autor quis dizer? Sobre o que é um aluno de Letras lendo e escrevendo sobre leitura?

Essas e muitas outras questões que perpassam o movimento de leitura apontam para a incompletude do processo, com a qual interligam-se as questões que envolvem os implícitos e a intertextualidade.

Movido pelo que não está escrito, o sujeito infere: pelo que sustenta o escrito (desde o suporte, passando pelo enquadre tipológico, pelas formações discursivas em diálogo, pelas formações ideológicas), pelo que está suposto pela situação de produção de leitura e que interfere na mesma, pelo que se opõe ao que, explícita-implicitamente, se diz. Todos esses textos construídos por essas relações indicam que o sentido não está em um lugar específico – o texto-estímulo, por exemplo – mas no imbricamento de textos e leituras possíveis. Converge para esse não-lugar o lugar social assumido pelo sujeito no movimento de leitura e os trilhamentos significantes que se projetarão pela leitura.

Consideramos que daqui resulta a natureza ambígua da linguagem (e não, por exemplo, no acúmulo de imagens, de efeitos metafóricos, como pudemos verificar nos textos de Rubem Alves e de Frei Betto), no próprio movimento de constituição dos sentidos nas práticas, sociais, de leitura e escrita: entre a contenção (institucional, dentre elas a regida pela própria linguagem) e a multiplicidade de sentidos, entre o que é atualizado e o que é potencial, entre os ditos e os não ditos, entre, em última instância, os processos parafrásticos e polissêmicos da linguagem.

A dissenção e a distensão discursivas, constituintes dos processos de leitura e escrita, promovidas pelas condições de produção conjugam-se com o que denominamos de contenção discursiva propiciada por agentes discursivos operantes em ambiências específicas. A ambiência escolar é um exemplo dessa relação.

Com essas reflexões pensamos reforçar a concepção de língua como funcionamento, o que nos fará analisar a relação produto-processo, função-funcionamento em diálogo com o conceito de tipo. Na atividade proposta pelo professor, a ausência de um enquadramento tipológico, tanto para a leitura quanto para escrita, diz justamente pela falta.

Nesse sentido, Orlandi (2006b, p.23) aponta para:

> Quando pensado segundo as noções de produto e processo, o funcionamento tem como contrapartida o conceito de tipo. Isto é, se o funcionamento é a atividade estruturante, o tipo corresponde a (sic) cristalização dos seus resultados, ou seja: os tipos (produtos) são as fixações de processos (funcionamentos) discursivos definidos na própria relação de interlocução.

Se pensarmos na relação entre os processos parafrásticos e polissêmicos da linguagem, os tipos funcionam como princípio organizador dos enunciados, como matriz sobre/sob a qual se produzem os sentidos (processos parafrásticos) e como condição para os deslocamentos significantes (processos polissêmicos), sem os quais, operando em conjunto e alternadamente, os processos de linguagem de modo geral não se constituem.

Dessa forma, se, por um lado, os tipos *modelam* os discursos, cristalizam-no em seu processo, por outro *modulam* os discursos, na leitura e na escrita. De certa maneira, determinam alguns componentes essenciais desses processos ao mesmo tempo em que recortam certos fatores e não outros que endereçam os sentidos para suas trilhas significantes.

Em uma proposta de leitura (como a que apresentamos), em uma ambiência escolar, de um texto de opinião, mesmo que a leitura não seja mediada diretamente pelo professor em aula, a opção por esta estrutura composicional e não outra já diz no momento da produção do texto, já é indicativa, explícita ou implicitamente, de modos de ler e dizer. Em nosso caso específico, mesmo que a tipologia de escrita tenha aberto um leque imenso de possibilidades – *livre* – reduziu o momento de escrita a um determinado tipo – explicitado ou não pelo aluno –, uma vez que, para produzir o texto o aluno ancorou-se em determinada(s) estrutura(s) e dizer(es). Nesse sentido, podemos formular a idéia de o próprio tipo já ser, em si, um dos efeitos de sentido promovidos pelo sujeito em enunciação. Daí o tipo, independentemente da mediação do professor na leitura e na produção do texto, constituir-se como matriz significante.

Ao invés de a proposta produzir uma espécie de *efeito democrático* na leitura e na escrita, promoveu, ao contrário, um efeito autoritário (para utilizar a terminologia de Orlandi em sua elaboração de uma tipologia de discursos), de enquadre tipológico, a se construir, já de início, pelos títulos colados ao título do texto-estímulo. Um número significativo de alunos (11) não conseguiu perceber em sua própria produção a ilusão da autonomia e unicidade do sujeito na ação de conferir a ela uma identificação que não viesse pronta do texto-estímulo. Essas ilusão e unicidade seriam possíveis a partir da "passagem da dispersão do sujeito (em suas diferentes posições) para a identidade do autor e da dispersão dos textos para a unidade do discurso" (Orlandi, 2006b, p. 70).

Isso nos autoriza a dizer ser o título, nessa nossa leitura das produções da turma em questão, uma das marcas autorais perceptíveis na materialidade do texto.

Além dessas marcas referentes à explicitação ou não da tipologia textual empregada na produção dos textos e dos títulos atribuídos a elas pelos alunos, gostaríamos de apontar a heterogeneidade e a polifonia presentes nessas produções, concebidas e assumidas aqui como constituintes da enunciação.

E, a partir dessa concepção, apontamos para a necessidade de se considerar o texto-estímulo como mobilizador de movimentos de leitura (do próprio autor do texto, das leituras já feitas sobre o texto e a partir dele, da própria leitura do professor que fez desse texto sua opção de atividade em aula) assim como considerar o aluno em seus movimentos de leitura

(desse texto em especial, dos acionados para sua compreensão, das filiações a que recorreu para proceder à elaboração da atividade).

Destacamos das produções alguns textos em seus parágrafos iniciais:

*O hábito de ler é fundamental para se conhecer tempos passados, culturas diferentes, opiniões de grandes pensadores, entre outras coisas de grande importância*. (trecho 1)

*A grande maioria dos estudantes brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, sabem ler mas não sabem interpretar o que se lê*. (trecho 2)

*Com relação ao tema, entende-se que se não há leitura, não há em si um aprendizado lógico e necessário sobre a situação literária. Hoje em dia, os alunos lêem por dever e não para satisfação própria. De acordo com os projetos do governo, Enem e provão, ficou claramente provado que ainda há um nível muito elevado de analfabetismo*. (trecho 3)

*O texto do Frei Beto realmente me fez pensar de como o mundo está virado e como a televisão colabora com tudo isso, infuenciando o xxxxx* [termo ilegível] *do Brasileiro agir e falar. A cada nova telenovela vem uma nova porção de dialetos cariocas que acabam dominando todo o Brasil, uniformizando o modo do Brasileiro falar. Por exemplo, o nosso xaveco pode ser xxxx* [termo ilegível]*, e por aí vai*. (trecho 4)

*Hoje vemos em quase todas as classes sociais a falta de interesse pela leitura. A falta desse hábito torna o indivíduo com poucas perpectivas de construção de um vocabulário rico e coerente em determinadas situações, o emprego de gírias dando conceito de tempos em nossa sociedade*. (trecho 5)

*Muitos são os fatores que contribuem para que o analfabetismo seja elevado, e os estudantes tenham o menor interesse pela leitura, em especial os problemas sociais e econômicos*. (trecho 6)

*Vou começar primeiro falando sobre o analfabetismo, que ainda em nosso país o número é extremamente imenso. Os nossos governantes não têm interesse nenhum em que a população saiba pelo menos ler e escrever o que seria o básico*. (trecho 7)

*Na minha opinião acho que o Brasil deveria investir mais na educação, pois a educação Pública hoje em dia ainda não está 100%, as escolas Públicas o ensino é muito fraco, além disso várias escolas não possuem bibliotecas com livros disponíveis, onde não tem iniciativa para que os alunos tenha interesse em ler, muitos não condições financeiras para a compra dos livros*. (trecho 8)

Percebemos um movimento de leitura do texto-estímulo projetado na assunção das idéias do autor, refletido na produção escrita, e, portanto, nos trilhamentos imaginários e ideológicos por elas construídos, sem nenhum tipo de marcador lingüístico que indicasse tal movimento e, conseqüentemente, que marcasse uma distância assumida entre posições subjetivas ("segundo o autor", "nas palavras de Frei Betto", ou mesmo a utilização de aspas), como verificamos nos trechos 1, 2 e 3. Dessa forma, os temas tratados pelo autor são *importados* para a produção do aluno, como efeito de uma leitura-listagem de dados (como em um fichamento escolar de verificação de leitura, por exemplo). Assim como são importadas idéias cristalizadas que provêm de vários lugares, de diversas formações discursivas e ideológicas e que encontram no texto do aluno projeção, reverberação e são acentuadas com termos que funcionam como *frames* (estruturas conceituais): Brasileiro e Públicas (trechos 4 e 8).

As condições de produção imediatas e amplas põem em enredamento as formações imaginárias e o trabalho do simbólico em sua relação com a realidade (o mundo representado pelos filtros histórico-ideológicos) como efeitos da linguagem em suas tentativas de representação, processos esses materializados, modulados e modelados pela e na leitura e escrita. Esse efeito de recobrimento (tanto no sentido que Pêcheux dá ao termo como o efeito resultante da intersecção do imaginário, do simbólico e do real, registros discursivos indissociáveis, assim como postula a Psicanálise) que podemos perceber nesses trechos das produções dos alunos seria uma das formas de materialização, modulação e modelação dos discursos nos e pelos processos de leitura e escrita.

Em alguns casos, o processo de leitura e escrita acionou outros efeitos, por exemplo o de uma espécie de *enganchamento* do recorte principal assumido pelo autor do texto-estímulo ("a arte da palavra") em outros temas, efeito esse promovido, talvez, pela própria estrutura composicional e pelo estilo dados a ler no texto de Frei Betto. Alguns temas fruto de *enganchamentos* foram: telenovelas e dialetos cariocas, construção de vocabulário, aspecto situacional de seu emprego, gírias, problemas sociais e econômicos que interferem no

interesse pela leitura, desinteresse dos governantes em modificar o quadro de analfabetismo brasileiro, o ensino nas escolas públicas... (trechos de 4 a 8).

Tal efeito de leitura e escrita remete a, pelo menos dois de seus aspectos, interligados, o de um trabalho intertextual (que colocaria explicitamente outros temas em discussão) e o de um efeito de desidentificação (não total, e que redirecionaria posições subjetivas a outras formações discursivas e ideológicas) com as idéias formuladas no texto-estímulo. Tanto em um aspecto como em outro destacamos uma leitura – dada, por sua vez, a ler na produção escrita – extrapolativa, em relação aos recortes do texto-estímulo, possivelmente promovida pelo contexto de produção (imediato e amplo) da atividade, em muito condicionado pelo comando do professor em relação à leitura do texto (sem mediação do docente) e a sua produção (de tipologia livre).

Aponta-se aqui para a importância do estabelecimento de critérios para elaboração e desenvolvimento de atividades de leitura e produção de texto, por meio dos quais os próprios alunos possam fazer uma releitura (e desse modo apropriarem-se do processo de leitura e escrita no *continuum* que o caracteriza) do que produziram e o professor possa construir parâmetros para seu projeto de aferição do que seja, segundo esses parâmetros, a qualidade de leitura e escrita dos alunos.

Tais procedimentos em muito contribuiriam para uma modificação das condições imediatas de produção de leitura e escrita, que, em nosso modo de ler esses processos, reverberariam nas condições amplas. Modificar as condições de produção significaria deslocar posições subjetivas para cujo movimento, nesse nosso caso de análise específico, seria determinante um trabalho a partir das leituras previstas e possíveis para um texto, que em si pressupõe um outro, o das escritas previstas e possíveis.

Assim, essa ação do *bom sujeito* de Pêcheux, em plena liberdade de identificação com o *sujeito universal*, o sujeito da fixidez de enunciados, não nos impede de verificar, juntamente com Orlandi (2006b, p.114), que:

> Todo texto em relação à leitura teria, pois, vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. Há diferentes posições do sujeito-leitor.
> Os pontos de entrada são efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto. Os pontos de fuga são o percurso da historicidade do leitor, em relação ao texto.

Complementaríamos lendo nesses pontos de entrada e de fuga dos trechos em questão marcas da historicidade do leitor em sua construção leitora escolar, marcas não somente de incorreção gramatical ou de desarticulação de idéias, conseqüência talvez de outras mais desestabilizadoras (ou estabilizadoras?), pois paralisantes do sujeito em seu movimento de significação.

O sujeito fixa-se a tal ponto em dizeres autorizados (como o texto assinado por Frei Betto e de escolha do professor, outro sujeito autorizado em suas leituras e opções) que dos 25 textos em análise apenas dois insinuaram uma leitura a contrapelo, de desidentificação explícita em relação a um dizer para identificação com outro (mesmo que, nesse movimento, outras idéias cristalizadas tenham despontado):

*O texto culpa principalmente a televisão e o cinema por terem introduzido em nosso meio novos conceitos de tempo.*

*Mas não seria injusto culpar somente eles? Televisão e cinema são atividades de entretenimento, mas quem decide praticar ou não essas atividades é o espectador, que tem o poder de desligar o aparelho e ler um bom livro se assim o quiser*. (trecho 9)

*[...] Dizem que, principalmente os jovens, não gostam de ler. Será mesmo? Você nunca viu uma adolescente lendo um livro, de romance ou vendo uma novela ou mini-série inspirada em algum livro? Ou um rapaz lendo uma história em quadrinhos do estilo do 'Super-Homem'? O que falta é incentivo. Em vez da menina ler um livro comprado em banca de jornal ou ficar horas em frente à tv para saber o que irá acontecer na novela, apresente-a o livro da novela ou um outro livro de romance como algum do José de Alencar*. (trecho 10)

O texto de Frei Betto explora uma imagem estereotipada do desempenho de escrita e de leitura de estudantes de ensino superior, espaço institucional ocupado pelos alunos em questão. O trecho em que essa imagem é fortalecida é o seguinte: *"muitos fatores contribuem para que certos alunos universitários não saibam redigir uma carta sem erros de sintaxe e concordância ou distinguir o literário do não-literário quando confrontados com uma crônica de Machado de Assis ou uma carta de banco"*. Um desses fatores, segundo o autor, seria a ausência de literatura nos currículos escolares.

Destacamos um trecho da produção de uma das alunas pela interlocução que estabelece com o trecho acima de Frei Betto:

*Lendo este texto de Frei Betto, facilmente concordamos com o que diz, pois na verdade é assustador o caminho pelo qual a humanidade segue.*

*As pessoas cada vez menos se preocupam com seu lado intelectual, a maioria não está nem um pouco interessada em acrescentar algo em sua vida, na verdade não quer saber de nada. Nos dias de hoje é raro um estudante ler um livro, a não ser que seja por obrigação.*

*Sentados à frente da tv, ficaremos cada vez mais alienados no nosso mundinho, onde não pensamos no futuro, nem revivemos o passado*. (trecho 11)

Notamos que a aluna assume a fala de outrem (do autor) como a sua ao se referir ao outro, que aparece, em uma gradação, como "a humanidade", "as pessoas", " a maioria", "um estudante" até um "nós", que incorpora uma primeira pessoa justamente na crítica estabelecida no texto de Frei Betto em relação à idéia de imediatez imposta pela televisão.

Um certo conceito de alienação, que no texto da aluna converge para a crítica do texto-base no que diz respeito a uma legado cultural desconsiderado, mesmo ignorado, que implica um futuro do aqui-e-agora associado a suportes eletrônicos (televisão, computador) aparece em vários outros textos:

*Vivemos hoje em um tempo em que estamos sofrendo uma espécie de lavagem cerebral, a televisão, por exemplo, ela só passa aquilo que é interessante para ela, o que faz com que a audiência suba, sem se preocupar com o nível cultural, e temos sempre que ter uma segunda opinião sobre as coisas*. (trecho 12)

*A televisão, computadores eliminam grande parte do "dicionário", transformam palavras extensas em simples abreviações, mudam o sentido de outras, e ainda, transformam-as em gírias.* (trecho 13)

*Hoje o conhecimento é passado de uma forma informal, vivemos no mundo das máquinas, onde tudo se resolve com um clicK! As notícias voam, não há mais uma preocupação com o que é publicado assim acaba não tendo-se uma leitura de qualidade*. (trecho 14)

*Com os avanços tecnológicos atuais se pesquiza muito mais na Internet. Devido ao acesso rápido e resumido e por este motivo poucos se comprometem a ler um livro*. (trecho 15)

*O computador, a televisão os filmes têm suprimido o valor da literatura para os estudantes*. (trecho 16)

*Sentados à frente da tv, ficaremos cada vez mais alienados no nosso mundinho, onde não pensamos no futuro, nem revivemos o passado*. (trecho 17)

O texto-estímulo exclui a possibilidade de uma relação positiva do estudante com outras linguagens que não seja a do livro impresso, desconsiderando uma possível leitura de que suportes diversificados imprimem diferentes modos de ler e dizer.

As produções dos alunos em questão demonstram que a posição que assumem frente a essa idéia mais uma vez é de assunção sem questionamentos. Demonstram, inclusive, a desconsideração de uma leitura feita pelo autor do texto-base toda fundamentada em uma certa concepção escolarizada da leitura. Segundo essa concepção, a leitura se faz nos livros, nos romances, nos contos, em textos impressos (mesmo que sejam recortados-e-colados ao molde das apostilas e livros didáticos). Outros tipos de linguagens e de suportes ainda comparecem nas práticas pedagógicas de leitura e escrita como elementos acessórios, alternativas para um complemento de aula.

Com base nesse foco, temos que, em uma ambiência escolar, a visão de e sobre outras linguagens é periférica e superficial e, em uma ambiência extra-escolar, como parece ser a de Frei Betto, continua-se a ler da mesma perspectiva, a escolarizada.

Com isso, à língua continua-se a atribuir características de funcionalidade, instrumentalização como alude o trecho 13. Assumindo as idéias do autor, os alunos assumem para si posições e projeções subjetivas que remetem à alienação, ao descompromisso com a leitura, a práticas relacionadas à facilidade de leitura e pesquisa promovida pela internet (trechos 17 e 15, respectivamente). Dizem de si, do outro, do que o outro diz de si, do que se espera que se diga de si frente ao que uma assinatura legitimada diz dele?

O trecho 12 traz, em sua contradição, uma posição de entremeio: *(...) a televisão, por exemplo, ela só passa aquilo que é interessante para ela, o que faz com que a audiência suba, sem se preocupar com o nível cultural, e temos sempre que ter uma segunda opinião sobre as coisas*. A audiência, segundo tal posição subjetiva, está vinculada à própria tv e não à opção dos telespectadores, cuja segunda opinião, necessária, de acordo com o aluno, parece não comparecer também em outros suportes e textos, como o de Frei Betto e a leituras que dele se fazem.

As formulações de Pêcheux que embasaram nossas leituras dos textos acima demonstram como o autor *sujeito da enunciação* apropriou-se do conceito foucaultiano de formação discursiva e o reinscreveu em seu quadro teórico, reconfigurando suas próprias concepções, dentre elas a de *regularidade* das formações discursivas, para a qual o conceito de *acontecimento discursivo* (*O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*) converge para seu questionamento.

Podemos, com isso, entrever o diálogo entre Foucault e Pêcheux no que, em nosso modo de ler, promovem de aproximação entre as três modalidades da forma-sujeito (Pêcheux*, Semântica e Discurso*) e o conceito de contradição (Foucault*, A Arqueologia do Saber*). Consideramos para este diálogo as divergências, as leituras a contrapelo que ambos fazem do conceito de *contradição*.

Foucault vê no discurso o movimento, oscilante e de deslocamento, de desaparecimento-reaparecimento de contradições, de cujas brechas o discurso desponta, ora opondo duas formações discursivas distintas (contradição extrínseca) ora funcionando no interior de uma específica (contradição intrínseca), formulação problematizada por Pêcheux, que vê as formações discursivas marcadas pela contradição constitutivamente.

A heterogeneidade constitutiva (AUTHIER-REVUZ, 1998) de toda formação discursiva abre espaço, portanto, para que se pense que os movimentos que caracterizam os modos de leitura e escrita do sujeito, por constituição contraditórios, marcam, modulam, constroem índices de recobrimento, afastamento, apropriação discursivos construídos e percebidos em gêneros discursivos, que, a seu turno, igualmente indiciam irrupções de modalidades discursivas, de modalidades de leitura e escrita e, conseqüentemente, de autoria, como tentamos demonstrar em nossa leitura dos trechos de produções apresentados e como aprofundaremos no próximo item.

## **4.2.** Os modos de ler e de dizer do sujeito e os gêneros do discurso

A presença atualmente forte e recorrente de *gêneros* (ora apresentados como discursivos ora como textuais, a depender de filiações/oscilações teórico-conceituais) como objeto de estudo em congressos e seminários nacionais e internacionais, em pesquisas acadêmicas, em concursos públicos (como o para professores de Língua Portuguesa promovido pela Prefeitura de São Paulo, em 19/08/2007, cuja prova específica explorou o conceito em várias questões), nos currículos escolares (da formação básica ao ensino superior) pode ser indicativa de uma preocupação que alia academia, setores governamentais ligados à Educação (em seu papel de indicarem, por intermédio de documentos oficiais, os caminhos que o ensino da leitura e da escrita no país devem seguir, como os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais, essas últimas principalmente no caso de cursos de licenciatura) e demandas escolares (em seus vários segmentos) em uma preocupação comum: o ensino da leitura e da escrita vinculado a uma prática que enfatiza aspectos gramaticais do texto, e não textuais e discursivos, e a língua tratada a partir de uma abordagem descontextualizada (desvinculada de contextos específicos de produção) devem ser repensados.

Mesmo que tal preocupação não seja recente e que as instâncias articuladas para sua discussão estejam nela envolvidas com objetivos nem sempre comuns, ainda que congregados, o fato é que os gêneros parecem estar na base das reflexões atuais sobre texto e discurso.

O que não significa que tais espaços privilegiados para esta discussão (o acadêmico – especialmente em cursos da área das humanidades e de licenciatura –, as instâncias governamentais ligadas ao segmento educacional e a escola) estejam permanentemente em diálogo, em sintonia, em contato, em termos teóricos e pragmáticos. Indicativo dessa situação é o debate que envolve ora distinções, ora proximidades entre tipos e gêneros, textos e discursos, ora hierarquizações, ora decorrências de uns em relação aos outros, cujas perspectivas de abordagens constroem-se a partir de imbricamentos e interesses: políticos, sociais, educacionais, econômicos, ideológicos, em suma, da natureza dos discursos.

Assim, uma abordagem gramatical, uma perspectiva estímulo-criação (estimulado por um texto, o aluno criaria outro), um desenvolvimento de competências e habilidades atreladas a estratégias de leitura e escrita tiveram seu tempo de primazia nas salas de aula (acadêmicas e escolares). Agora parece ter chegado a vez dos gêneros e tipos textuais adentrarem esses

espaços de modo intenso, como apontam, em seus recentes trabalhos, Schneuwly e Dolz (2004).

No texto de abertura do livro de Schneuwly e Dolz, *Gêneros Orais e Escritos na Escola* (2004), Rojo e Cordeiro referem-se a uma pesquisa em torno da qual atualmente todos os integrantes do grupo encabeçado pelos autores se concentram. Essa pesquisa trata da "transposição didática de objetos discursivos e gramaticais em sala de aula no ensino secundário" (Ibid, p.13).

O fato de ser uma pesquisa realizada na Suíça francófona não nos impede de atentar (inclusive pela inserção deste livro em ambiências escolares brasileiras) para o caráter até certo ponto artificial que pode envolver o tratamento dado aos "objetos discursivos e gramaticais" em sua *transposição* em ambiências escolares. Corre-se o risco, a depender da abordagem que se faça de alguns pressupostos sobre gêneros, tipos e discursos, de não tratá-los como conceitos e referenciais teóricos, mas como *constructos*, *produtos* culturais a serem traduzidos e transpostos para a escola e se transformarem, por esse processo, em produtos reciclados, *da* escola.

Partindo do pressuposto de que "todo texto pertence a uma categoria de discurso, a um *gênero de discurso*" e que os locutores têm a sua disposição uma infinidade de termos para categorizar os textos produzidos em uma sociedade, Maingueneau (2001b, p. 59) aponta para a heterogeneidade de denominações em relação ao uso, objetivos, necessidades que envolvem locutor e suas práticas discursivas.

Dessa forma, o estabelecimento de critérios para o trabalho com gêneros torna-se complexo e uma orientação sobre a perspectiva que o analista assume para abordá-los se faz necessária. A orientação, ainda segundo Maingueneau, pode decorrer de abordagens comunicacionais (discurso polêmico, didático, prescritivo), em suas classificações por funções da linguagem (assim como as formulou Jakobson) ou por funções sociais (e aí recairíamos nas distinções gênero político, estético, ético...).

Para o autor, os gêneros de discurso são "dispositivos de comunicação que só podem aparecer quando certas condições sócio-históricas estão presentes" (Ibid, p. 61). Tal recorte estabelece uma distinção básica entre uma abordagem comunicacional (talvez, nesse caso, tivéssemos uma tipologia de textos, à semelhança de *scripts* e *frames*, e não de discursos) e uma abordagem discursiva sobre gêneros. Se são condições de produção que determinam os gêneros discursivos, as instituições sociais e suas práticas discursivas são determinantes nos modos de ler e dizer dos sujeitos que nelas se projetam, o que nos impele, inclusive, a

questionar gêneros como “dispositivos de comunicação”, na esteira da discussão e distinção entre função e funcionamento da língua.

Maingueneau chega a estabelecer uma distinção entre gênero e tipo de discurso com base nas condições de produção de discursos e textos: “os gêneros de discurso pertencem a diversos *tipos* de discurso associados a vastos setores da atividade social” (201b, p.61). Apoiando-nos nesta distinção, teríamos em uma aula, em uma produção escrita orientada pelo professor, em um seminário, em um debate, em instrumentos diversos de avaliação – incluindo-se as institucionais, como SAEB, SARESP, ENEM, ENADE – (para ficarmos nos exemplos constitutivos da ambiência escolar, pois há uma variedade de gêneros que podem/devem fazer ou fazem parte de práticas de leitura e escrita na escola) exemplos de gêneros de discurso no interior do tipo de discurso escolar, que, a seu turno, faria parte de um tipo mais amplo, o pedagógico. O *lugar institucional* (para fazermos referência a uma outra classificação proposta por Maingueneau) determina as práticas de gênero de discurso nele produzidas. Fazendo referência a Benveniste, o autor considera igualmente relevante discutir o caráter enunciativo que envolve categorizações de gênero e tipologia textuais.

Em Bakhtin, temos o conteúdo (temático), o estilo (seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua) e a construção composicional (tipos de construção do discurso) definindo os gêneros do discurso, as formas de construção enunciativa, tipos de enunciados, de que se valem os sujeitos em processo de *interação verbal*, que, em Foucault, seriam representados pelas estratégias discursivas e pela contradição.

Os gêneros de discurso, segundo o teórico russo, conferem aos sujeitos seus modos de compreensão dos fenômenos de linguagem, organizam, sem dar a eles imobilidade, seus modos de ler e dizer o mundo pois refletem como o discurso do Outro (da cultura, em sentido amplo), como a palavra alheia, organiza-se em “nossa palavra”. É nesse sentido que Foucault dialoga com Bakhtin, ao projetar em estratégias operadas sempre pelo princípio da contradição esses modos de ler e dizer o mundo, o discurso do Outro.

Com base nessas discussões teóricas, abordaremos algumas práticas desenvolvidas em ambiências escolares tendo como sustentação para nossa leitura o conceito de gênero discursivo.

São elas:

- a utilização de quadros tipológicos adaptados didaticamente para o *trabalho de leitura e escrita* em sala de aula;

- a produção de texto de uma turma do curso de Pedagogia da instituição em estudo formada por discentes do 4°, 5° e 6° semestres (a disciplina *optativa* era desenvolvida em turmas mistas, constituídas por alunos de diferentes semestres);
- a produção de texto de uma turma de 1° semestre do curso de Pedagogia da instituição em estudo.

Essas atividades foram escolhidas para esta análise por apresentarem uma diversidade de *pontos de entrada* (*e de fuga*) – nomenclatura utilizada por Orlandi (2006b) – para a discussão sobre gêneros: desde o trabalho com os quadros tipológicos, passando por uma atividade que partiu de uma abordagem com um texto apresentado oralmente, a partir do qual as alunas produziram os seus, até a proposta de uma professora, que solicitou uma reflexão sobre a concepção de leitura e escrita que a sua disciplina, Comunicação e Expressão, estava desenvolvendo, por intermédio das aulas, em seu primeiro mês de curso. Dessa maneira, as alunas deveriam considerar os variados textos e suportes utilizados pela docente em sua dinâmica de aula para desenvolverem a reflexão.

Percebemos nessas práticas como os efeitos de sentido produzidos pelos diversos trabalhos com gêneros *dizem* sobre filiações, o funcionamento da antecipação, apropriações, identificação, desidentificação do sujeito a determinadas formações (discursivas, imaginárias, ideológicas), enfim, como *dizem* sobre o processo de interpretação.

Passaremos à primeira prática.

### 4.2.1. Gêneros Discursivos e Posições Subjetivas

Quadro 1

| | |
|---|---|
| 1. Textos literários | – Conto<br>– Novela<br>– Obra teatral<br>– Poema |
| 2. Textos jornalísticos | – Notícia<br>– Artigo de opinião<br>– Reportagem<br>– Entrevista |
| 3. Textos de informação científica | – Definição<br>– Nota de enciclopédia<br>– Relato de experimento científico<br>– Monografia<br>– Biografia<br>– Relato histórico |
| 4. Textos instrucionais | – Receita<br>– Instrutivo |
| 5. Textos epistolares | – Carta<br>– Solicitação |
| 6. Textos humorísticos | – História em quadrinhos |
| 7. Textos publicitários | – Aviso<br>– Folheto<br>– Cartaz |

Quadro 1 - KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995 (p. 13).

A elaboração desse quadro, segundo as próprias autoras, seguiu, em um primeiro momento, a seleção de textos que aparecem com maior freqüência na realidade social e no universo escolar. Temos, portanto, nesse pressuposto metodológico, uma certa garantia de que:

- realidade social e universo escolar são instâncias apartadas (o que nos faz remeter às recorrentes falas, das mais diversas instituições, de que *a educação transforma o social*). Sendo assim, não seriam partícipes de um mesmo funcionamento discursivo (ideológico, político, social, cultural) e, portanto, os gêneros, que organizam tal funcionamento, não seriam intercambiáveis. Ou, ao contrário,
- realidade social e universo escolar são de tal modo interligados que seus fenômenos discursivos encontram correspondência biunívoca.

Vemos, em decorrência da segunda garantia, uma *tipologia ordenada*, que apresenta de textos poéticos (1. Literários), passando por textos mais informativos (2. Jornalísticos), escolares ou acadêmicos (3. De Informação Científica), até os publicitários (7), com seus respectivos elencos de exemplos.

Em uma tentativa de aprimoramento do quadro, as autoras definem critérios para uma melhor caracterização lingüística dos textos. São eles as tramas predominantes e as funções da linguagem.

A partir disso, chegam ao seguinte resultado:

Quadro 2

| Função / Trama | Informativa | Expressiva | Literária | Apelativa |
|---|---|---|---|---|
| **Descritivo** | – Definição<br>– Nota de enciclopédia<br>– Relato de experiência científica | | – Poema | – Aviso<br>– Folheto<br>– Cartaz<br>– Receita<br>– Instrução |
| **Argumentativa** | – Artigo de opinião<br>– Monografia | | | – Aviso<br>– Folheto<br>– Carta<br>– Solicitação |
| **Narrativa** | – Notícia<br>– Biografia<br>– Relato<br>– Histórico<br>– Carta | – Carta | – Conto<br>– Novela<br>– Poema<br>– História em quadrinhos | – Aviso<br>– História em quadrinhos |
| **Conversacional** | – Reportagem<br>– Entrevista | | – Obra de teatro | – Aviso |

Quadro 2 - KAUFMAN, Ana Maria & RODRIGUEZ, Maria Helena. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995 (p. 18).

Salientamos a relevância de um tratamento dado a uma determinada tipologia em relação com as tramas textuais e as funções da linguagem, que, de algum modo, auxilia a expandir o quadro anterior. Porém, apontamos o caráter ainda estático e não dialógico dados aos critérios selecionados. Os tipos textuais foram *escolarizados*, divididos e separados obviamente por um didatismo próprio a manuais dessa natureza e que fazem com que o sujeito não veja a equivalência entre as manifestações discursivas com as quais interage e as quais produz cotidianamente e como são estabelecidas e catalogadas pela escola.

O tipo de texto AVISO, por exemplo, é representante de apenas uma função, mas de todas as tramas; por outro lado, a CARTA é representante de apenas uma função (expressiva) e de uma trama (a narrativa).

Do modo como os tipos, as tramas e as funções se apresentam, o sujeito não consegue ler o quadro a partir de suas práticas discursivas, que colocam os textos em funcionamento, ou seja, conferem a eles uma dimensão discursiva. Da mesma maneira, tende a projetar seus

dizeres ancorado em fórmulas e modelos estabilizadores. Em suas práticas discursivas cotidianas, da *realidade social*, coloca, porém, em operação uma trama descritiva como fundamentação para um texto argumentativo construindo um efeito de persuasão para seu interlocutor (o caso de um relato sobre um crime não presenciado e sobre o qual o sujeito marca uma posição tendenciosa, por exemplo). Tal cruzamento textual não é considerado pelo quadro, sendo que as inter-relações discursivas, as posições subjetivas assumidas, os contextos de produção autorizam tais imbricamentos e são por eles caracterizados.

Quadro 3

ASPECTOS TIPOLÓGICOS

| DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO | CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES | EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS |
|---|---|---|
| Cultura literária ficcional | NARRAR<br>*Mimeses* da ação através da criação de intriga | Conto maravilhoso<br>Fábula<br>Lenda<br>Narrativa de aventura<br>Narrativa de ficção científica<br>Narrativa de enigma<br>Novela fantástica<br>Conto parodiado |
| Documentação e memorização de ações humanas | RELATAR<br>Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo | Relato de experiência vivida<br>Relato de viagem<br>Testemunho<br>*Curriculum vitae*<br>Notícia<br>Reportagem<br>Crônica esportiva<br>Ensaio biográfico |
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR<br>Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição | Texto de opinião<br>Diálogo argumentativo<br>Carta do leitor<br>Carta de reclamação<br>Deliberação informal<br>Debate regrado<br>Discurso de defesa (adv.)<br>Discurso de acusação (adv.) |
| Transmissão e construção de saberes | EXPOR<br>Apresentação textual de diferentes formas dos saberes | Seminário<br>Conferência<br>Artigo ou verbete de enciclopédia<br>Entrevista de especialista<br>Tomada de notas<br>Resumo de textos "expositivos" ou explicativos<br>Relatório científico<br>Relato de experiência científica |
| Instruções e prescrições | DESCREVER AÇÕES<br>Regulação mútua de comportamentos | Instruções de montagem<br>Receita<br>Regulamento<br>Regras de jogo<br>Instruções de uso<br>Instruções |

Quadro 3 - SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. *Gêneros Orais e Escritos na Escola*. Campinas, Mercado de Letras, 2004 (p. 121).

Os autores expandem os tipos em gêneros e consideram suas manifestações orais e escritas, sem que, no entanto, sejam explorados ou interligados no quadro. Agrupam os gêneros a partir de *capacidades de linguagem dominantes*, identificadas em cinco grandes grupos, aos quais são relacionados seus *domínios sociais de comunicação*.

Mais uma vez, consideramos a pertinência da ampliação de gêneros, de sua referência às práticas orais e escritas e de sua vinculação a práticas discursivas, porém, segundo um nosso modo de ler o quadro, tais determinantes discursivos continuam compartimentalizados, dissociados de um *funcionamento discursivo*.

Esses quadros tipológicos, como aqui apresentados, auxiliam no entendimento de efeitos de sentidos promovidos por atividades de leitura e escrita, que pressupõem o funcionamento dos gêneros de discurso e das estratégias enunciativas operado pelo sujeito em enunciação, como a que passaremos a discutir.

Em uma atividade desenvolvida em sala de aula, com uma turma do curso de Pedagogia da instituição de ensino superior com cujos textos aqui trabalhamos, ofereceu-se para leitura o texto *Caso do Vestido*, de Carlos Drummond de Andrade, (Anexo J – TC) em versão sonorizada pela voz de Paulo Autran. As alunas (a sala era constituída somente por mulheres) deveriam construir uma paráfrase do texto, a partir da qual seriam analisadas suas posições subjetivas.

A leitura do ator, que conferia ao texto um tom dramático, emotivo, adicionado a alguns elementos composicionais e de estilo do texto (um diálogo entre mãe e filhas, ao qual o leitor tem acesso no momento mesmo em que ocorre, *in media res*: *Nossa mãe, o que aquele/vestido, naquele prego?*), a sua temática superficial (uma traição) construíram no cenário da aula falas em que um discurso do Outro se fez próprio às alunas. As falas todas eram permeadas de um ideário extraído do senso comum em que o marido traidor era caracterizado como vil e a mulher traída como submissa, sem escolha, a vítima. A amante, motivo da humilhação da esposa, apareceu, em determinada fala, como "prostituta", termo em nenhum momento utilizado no texto de Drummond:

"(...) E sua mãe conta a história para elas. Fala do sofrimento que ela passou com a traição do seu esposo.

Ela relembra a dor e amargura que sentiu ao saber que seu amado estava apaixonado por uma rapariga que nem ligava para ele, parecia estar enfeitiçado". (Trecho 1)

"O vestido pertencera a uma prostituta que havia despertado no esposo da senhora o desejo de possuí-la". (Trecho 2)

"A história está ligada a um triângulo amoroso típico de uma época: a esposa submissa, obediente aos mandamentos do chefe da família e a todas as vontades deste, e a outra mulher independente e cheia de si.

Retrata também um amor constituído ao longo do tempo e uma paixão avassaladora (...)" (Trecho 3)

Nesse simples exercício de leitura, podemos perceber como o Outro é pregnante, como reveste-se de quadros de concepções, acepções, conceitos, aos quais o sujeito recorre para formular *a sua opinião* - de assinatura social - e responde à cultura, ocupa uma posição responsiva em relação ao contexto de produção que se lhe oferece. Nesse exercício, identificamos como uma fala do cotidiano, os diálogos frente à televisão, o discurso de uma ambiência familiar, coloquial e não monitorada são integrados a uma ambiência monitorada, a sala de aula, reelaborados, a partir de um percurso percorrido pelo sujeito, de experimentação, de reelaboração de gêneros, estilos e estratégias, que constroem o discurso do Outro e reaparecem como índices de um discurso próprio.

O poema como gênero, em sua estrutura composicional, em seu estilo e temática, por força da proposta da professora, revestiu-se pela paráfrase de sentidos provenientes de outras experiências de leitura, imbuídas de valores, de juízos, que se prenderam a (ou foram estimulados por) uma temática assumida em sua superficialidade: uma traição.

No trecho 1, temos a fala plena da mãe. Autorizada, em seu lugar, conta **a** história para as filhas. A única possível, a dela. O campo semântico que se abre com a introdução do termo traição é ratificador de sua força sobre a mãe: sofrimento, dor, amargura.

Ao fazer a mãe se reportar ao marido, a aluna opera uma escolha vocabular reveladora: esposo e amado, termos respeitosos e que indicam a posição que assume essa mãe frente ao objeto amoroso.

A mulher por quem o homem se apaixona, em contrapartida, não merece respeito: é uma rapariga, que não ligava para ele (a mulher, em oposição, sim) e que o enfeitiçou (uma bruxa, sedutora).

No trecho 2, uma possível amarra lingüística arrebenta e podemos ler "uma prostituta". "Esposo" e "senhora", termos respeitosos, reforçam o efeito de sentido dos signos postos em relação.

Salientamos, no trecho 3, o termo **também**: o foco primeiro foi na postura das mulheres, uma submissa e outra independente (ligadas ao comportamento de uma época não identificada), para que depois se ressaltasse a relação amorosa do trio (e temos aí outra contraposição, um *amor construído* e uma *paixão avassaladora*).

Como vimos, os gêneros do discurso, pelos quais transitam os sujeitos em enunciação e que se constroem sob-sobre vários suportes e instituições, indicam modos de ler e, conseqüentemente, de dizer do sujeito, conferem-lhe, como função, estilo, atitude responsiva, posições subjetivas, atualizam estratégias e promovem movência de linguagem. Nas palavras de Bakhtin:

> Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível (2003, p.283).

Os gêneros de discurso conformam as formações discursivas, investem e reinvestem-se em uma memória discursiva que projeta no sujeito o Outro por sua própria ação constituído.

Uma vez que se põe em operação a *minha palavra*, em uma situação determinada, monitorada ou não, o Outro dela se reveste e nela investe, mantendo, em maior ou menor grau, ecos de enunciações outras:

> [...] quando escolhemos as palavras no processo de construção de um enunciado, nem de longe as tomamos sempre do sistema da língua em sua forma neutra, lexicográfica. Costumamos tirá-las de outros enunciados e antes de tudo de enunciados congêneres com o nosso, isto é, pelo tema, pela composição, pelo estilo; conseqüentemente, selecionamos as palavras segundo a sua especificação de gênero (Ibid, p. 292).

Se, por um lado, incorremos no risco de considerarmos os gêneros, tipos e discursos como produtos construídos artificialmente no interior da escola e de vermos essa construção ratificada em publicações/utilizações de quadros tipológicos redutores ou de tais referenciais teóricos migrarem para documentos oficiais e para estudos e pesquisas acadêmicas como artefatos sedimentados e daí e desse modo retornarem às escolas, por outro, temos que a toda uma tradição literária e retórica (a que ainda funciona como diretriz conceitual para o ensino de gêneros), por sua vez, não interessava os gêneros próprios da escola como produção cultural (os seminários, os debates, as provas, as aulas) e muitos outros que não se encaixavam em uma divisão mais clássica dos gêneros, o que, inferimos aqui, repercutiu de modo especial nas práticas de leitura e escrita escolares, ou seja, nas práticas de leitura e escrita institucionalizadas de todos os agentes nelas envolvidos.

Com base nessa complexidade de fatores e na dificuldade constitutiva de definição de um referencial que se constrói sob condições próprias de produção (de cuja situação decorre seu dinamismo), pensamos, portanto, que as discussões que envolvem gênero devem levar em consideração alguns imbricamentos conceituais. São eles: o conceito de discurso (sempre necessário, a considerar a movência de seus modos de atuação), a relação que com ele

estabelecem os conceitos de heterogeneidade, dialogismo e polifonia e a necessidade de continuamente se questionar a dicotomia entre oralidade e escrita[78].

Esses imbricamentos serão tratados a partir de nossa terceira atividade em análise, desenvolvida em sala de aula, em uma turma de um curso de Pedagogia em seu primeiro semestre, na disciplina Comunicação e Expressão. Essa atividade foi analisada como representativa das questões que neste momento discutimos.

Passaremos à descrição da atividade. Decorrido um mês do início das aulas, a professora solicitou aos alunos da turma que desenvolvessem um texto de opinião, no qual o seguinte questionamento deveria ser considerado: de qual concepção de leitura e escrita estavam se apropriando por meio da disciplina Comunicação e Expressão?

Destacamos dos textos (64 produções) as idéias que sintetizam a proposta:

- desenvolvimento de mais criticidade; olhar mais crítico;
- escrita correta, para que possa ser ensinada aos alunos;
- possibilidade de estimular a leitura dos alunos;
- estímulo e prazer; prazer e conhecimento; gosto pela leitura; hábito prazeroso; proporção de prazer; vontade e prazer de ler; satisfação; ler por prazer; "ler coisas boas é muito gratificante"; "gosto por textos que levam à sentimentalidade"; "manter o prazer de aprender e aperfeiçoar";
- aprimoramento, ampliação, aperfeiçoamento e busca de conhecimentos;

---

78 Na 16ª edição do COLE (Congresso de Leitura do Brasil, realizado de dois em dois anos em Campinas, São Paulo), em julho de 2007, em sua fala envolvendo o tema do congresso – *No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las* –, o escritor moçambicano Mia Couto elencou quatro armadilhas que, segundo ele, envolvem o sujeito: a realidade, a identidade, a hegemonia da escrita e, como conseqüência desta, a bipolaridade estabelecida entre o oral e o escrito. Categorizações à parte e considerando-se o termo *armadilha* como a rede discursiva que envolve o sujeito e é por ele tecida, temos na voz do escritor elementos que, em uma espécie de *batimento* (para utilizarmos o termo de Pêcheux em alusão à relação entre discurso, descrição e interpretação), traçam uma rede de influências e determinações entre eles, e que marcam nossas reflexões. A *armadilha* realidade, como assim a denomina Mia Couto, diz respeito, segundo nossa leitura, à ilusão de literalidade, de uma referencialidade totalmente capturável que envolve o próprio conceito de representação quando não se leva em consideração, para sua abordagem, noções como textualidade, historicidade, discursividade. Quando se ignora que a própria noção de literalidade está ligada à construção cultural de domínios de saber, à institucionalização de sentidos, à legitimidade de uma assinatura, de um estilo. O literal é o instituído como tal, é o que alimenta os arquivos sedimentados culturalmente, mas que, ao mesmo tempo, movimentam outras incursões pela *littera*. Para isso concorrem, de forma especial, as tipologias de discurso, originárias dos gêneros discursivos. São elas que emolduram o dizer, conformam-no e, de certa forma, dão a tônica do que pode e deve ser dito, e como. São elas também as responsáveis por promoveram interceptações de sentido, uma vez que, pelos recortes que estabelecem – em termos de temática, estrutura composicional e estilo – produzem, pelo processo de interpretação, ou seja, de leitura e escrita, trilhamentos significantes, movidos pelo movimento matriz-matiz de sentido. A identidade transforma-se em armadilha (para o autor-leitor e para o analista) no efeito ilusório do eu-centrado, senhor e origem de seu dizer. Na relação complexa entre oralidade e escrita, temos a armadilha quando essa complexidade desaparece em nome ora de uma ora de outra nas reflexões que se tecem sobre o discurso baseadas, de um lado, em categorizações fechadas, que não consideram intercâmbios, modulações, e, de outro – como sua conseqüência –, em tipologias que insistem em construir tais modalidades em pólos dissociados.

- possibilidade de escolher melhor livros em livrarias;
- “abertura de idéias” expressas na norma culta; “ampliação de horizontes”; “ver com outros olhos” os textos; “dificuldades vencidas”; “auxílio na ultrapassagem de obstáculos”, como a leitura em voz alta; “visão mais ampla da leitura e da escrita”; “escrever bem é um dom”; “leitura e escrita fazem as pessoas crescerem”; “abertura de visão”; “desperta o olhar de busca”; “vencer obstáculos”; “perda do olhar inocente”;
- qualidade da escrita associada à qualidade da leitura (em três dos textos);
- “a concepção é formada por um grupo que julga [...] a maneira que deve priorizar [...] o ato de ler”; “elevar meu nível de concepção”; “concepção de forma abrangente”; “linguagem, língua, discurso”; “são poucas as aulas, não enxergo os slaides, tenho dúvidas”; “coesão e coerência”;
- ler e escrever não significa memorizar;
- compreensão de texto;
- formação de leitores decodificadores; formação de leitores;
- auto-observação;
- expressão e respeito à opinião do outro;
- não conciliação entre trabalho e estudo;
- não avanço na leitura e na escrita pois havia terminado o Ensino Médio há pouco tempo;
- interesse pela leitura acentuado;
- ampliação de contextos;
- aprender a ser clara, objetiva e respeitar as regras;
- primordial para o curso de Pedagogia;
- “ler é complicado, escrever é difícil”;
- importante para a formação de leitores e essencial para a formação de educadores;
- leitura do que “está por trás do texto”; sair da superfície e ver nas entrelinhas; arte de se utilizar das entrelinhas;
- manifestação estruturada do pensamento e de sentimentos e aspirações; formas de expressar idéias e opiniões; leitura e escrita como atividades complexas e que possuem objetivos;
- ler e entender;
- preparação para escrever;

- fazer mais leituras para entender o texto;
- melhorar na escrita e na leitura;
- refletir sobre as vivências;
- melhor entendimento da gramática e dos diversos tipos de textos;
- relação de troca entre autor e leitor.

Optamos por uma listagem de todas as idéias-síntese dos textos para que se registrassem todas as ocorrências e, assim, tivéssemos *a produção da turma*, porém nos ateremos a algumas ocorrências em especial.

A proposta da professora sobre a concepção de leitura e escrita da turma a partir do que estavam discutindo no primeiro mês de aula impôs um reposicionamento do sujeito de, pelo menos, dois modos: os objetos de estudos – a leitura e a escrita – vistos como tais (considerando-se que as práticas escolares naturalizam-nos e não os tomam nessa condição) e uma abordagem deles a partir do segmento em que se encontravam no momento – o ensino superior – e da disciplina que ancorava a proposta – Comunicação e Expressão. O gênero discursivo proposto, e em um contexto específico, acionou as representações que os sujeitos, de maneiras diversas, foram construindo sobre suas experiências de leitura e escrita na escola, espaço para o qual convergiram os pontos de entrada e de fuga das produções (em referência aos conceitos formulados por Orlandi – 2006b) e que demonstram como o sujeito se posicionou para abordar a proposta e quais relações resultaram desses posicionamentos.

Como o curso é de licenciatura em Pedagogia, pensar a leitura e a escrita com o foco na docência parece ter sido uma relação promovida por uma certa objetivação, como as relações feitas com desenvolvimento de criticidade e ampliação de conhecimentos indicarem terem saído diretamente de um arquivo de falas escolares, principalmente de docentes e gestores.

O termo *concepção* teve a acepção, em vários dos textos, de *objetivo*: “aprender a ser clara, objetiva e respeitar as regras”, “ler e entender”, “melhorar na escrita e na leitura”, “refletir sobre as vivências”. O que indica um certo utilitarismo em relação à escrita e à leitura, abordadas em ambiências escolares a partir de seus vários *usos*.

A recorrência às metáforas relacionadas à visão, à ultrapassagem de obstáculos, de barreiras, à menção à escrita como dom concentra uma forte carga imaginária que envolve um reconhecimento sobre a dificuldade da projeção do sujeito na escrita e na leitura e o que deve envolver tal investimento.

Alguns textos manifestaram a tentativa de um enquadre mais acadêmico às idéias, de conceituação, definição, promovida, possivelmente, pela situação e pelo contexto de produção: "manifestação estruturada do pensamento e de sentimentos e aspirações; formas de expressar idéias e opiniões; leitura e escrita como atividades complexas e que possuem objetivos".

Há ocorrências indicativas de que as relações estabelecidas foram de outra ordem, que se aproximaram de um *nonsense* (de um não sentido como efeito de um direcionamento dado ao texto motivado por relações que não encontraram engate na proposta da professora). É o caso de: "a concepção é formada por um grupo que julga [...] a maneira que deve priorizar [...] o ato de ler"; "elevar meu nível de concepção"; "concepção de forma abrangente"; "linguagem, língua, discurso"; "são poucas as aulas, não enxergo os slaides, tenho dúvidas"; "coesão e coerência". Houve aqui ora um encaixe do termo *concepção* em um enunciado com o objetivo de cobrir um espaço e a proposta da docente, mesmo que o resultado fosse uma lacuna significante; ora, à semelhança de uma listagem de tópicos constituintes do conteúdo programático da disciplina, uma tentativa de fidelização do que se concebe que a disciplina deva contemplar; ora avaliações quanto a recursos didáticos e à estrutura do curso que se refletiam no acompanhamento da aluna às aulas de Comunicação e Expressão.

Quando analisamos as várias ocorrências referentes à relação leitura e prazer, consideramos que esteja em jogo, de modo implícito, um contraste pelos sujeitos demonstrado entre a concepção de um uso eficiente da língua, com fins imediatos e práticos (a língua tomada em sua função comunicativa pela escola, em suas atualizações regidas pela norma culta e descontextualizada e, portanto, "não prazerosa") e a concepção de língua tomada em sua dinâmica, contextualizada, significativa, constituinte do sujeito em enunciação. Resta-nos saber de qual ordem seria este prazer: de um emotivo estimulado pela estrutura composicional do texto, pelo estilo a ela relacionado, de uma relação de descompromisso com a leitura (uma leitura não obrigatória, como o é na escola), de facilidade de investimento interpretativo, de temática conhecida? Inferimos que talvez decorra dessa relação a idéia de imediatez, praticidade, fluidez que podem ser associadas ao "prazer da leitura".

Nesse sentido, a distinção de Roland Barthes entre texto de prazer e texto de fruição é oportuna:

> Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais,

> psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem (1987, p.22, grifo do autor).

Apontamos aqui a não ocorrência em nenhum dos textos a gêneros orais, a linguagens visuais ou discursos híbridos. Tal lacuna indica as representações motivadas pelo próprio gênero "texto de opinião", em uma situação específica (uma sala de aula de curso de Pedagogia) e sob determinadas condições de produção, que consideramos terem promovido relações advindas de um arquivo e de uma memória de práticas escolares que, de certa forma, monologizam o ler e o dizer.

Essa manifestação de um não-dito entre dizeres revela sobre a ambiência escolar, pelas posições subjetivas manifestadas por essa atividade, que suas práticas de leitura e escrita ainda não consideram devidamente os *imbricamentos*, por mais que se promovam atividades interdisciplinares e intertextuais. A escola talvez assuma uma posição frente à escrita e à leitura assumida, por sua vez, nos textos da turma em questão: ler e escrever referem-se a textos verbais escritos e ainda relacionados a uma sujeição às normas prescritivas da gramática.

O percurso escolar como arquivo de representações (imaginárias e simbólicas) marca a ausência de outras linguagens no que se refere à leitura e escrita. O gênero "texto de opinião", como parte das condições de produção dos discursos em análise, promoveu o que denominaríamos de crítica constitutiva à "ausência de imbricamentos de gênero" na escola, imbricamentos propostos pela escola e pelos documentos oficiais e que se marcam nesta atividade como registro de seu apagamento nessas ambiências, revelado nos textos dos alunos.

O trabalho com gêneros e tipologias desvela o que os constitui como práticas discursivas: sua dimensão histórica, seu funcionamento social e seus imbricamentos de linguagens (ORLANDI, 2006b). O que significa que se organizam no intercâmbio de sistemas semióticos, de sua diversidade de suportes e do funcionamento de seus códigos (a televisão, o cinema, a internet, a língua, a moda, as artes), das instâncias linguageiras conscientes e inconscientes que constituem os sujeitos em enunciação, das instituições para as quais convergem e nas quais produzem-se discursos (a mídia, a escola, a família).

A atividade desenvolvida na disciplina de Comunicação e Expressão como proposta pela professora projetou-se como contracampo de visão, na tentativa de deslocar o *olhar o objeto a partir de* sua função para a *constituição do objeto por meio de* seu funcionamento. E marcou uma posição, uma vez que o percurso escolar como representante do arquivo de

representações das discentes registrou a leitura da proposta da docente por parte dos alunos revelando-se na escrita a partir dessa ótica escolar, ainda uma ótica que privilegia a língua como instrumento de comunicação, em sua modalidade escrita, em seus aspectos gramaticais, com finalidades específicas e como instrumento de interação entre alunos e professores e não como instância de intercâmbio de domínios de linguagens por meio dos quais os sentidos transitam e manifestam-se pelas posições-sujeito.

O discurso é a matriz significante do processo complexo de leitura e escrita e, como tal, tem nos gêneros um de seus efeitos de sentido. O gênero escolar e os tipos que o caracterizam revelam do sujeito suas posições, a partir dos enquadres que a instituição escola estabelece em diálogo com um percurso de modos de ler e dizer construído sobre-sob os mais diversos gêneros e tipos e dos contextos de produção (imediatos e amplos) dos quais emergem.

Segundo Orlandi (2006b), a noção de tipo absorve a de contexto, e com essa idéia podemos estabelecer que a de discurso absorva a de texto, o que faz com que, constitutivamente, sentidos sejam determinados por enquadres tipológicos. Mesmo condicionados, tais enquadres são reendereçados a seu turno e paradoxalmente por um interessante jogo entre explícitos e implícitos, de reorganizações significantes, de influências mútuas entre tipos e gêneros, de reatualizações (como as paródias, os gêneros e tipos que surgem com outros suportes, de gêneros e tipos próprios de uma instituição, como a mídia, mas que se reinventam, por diversos motivos), o que faz determinarem igualmente outros enquadres.

Como já apontamos, as marcas de condições de produção inscrevem-se na espessura do texto, ou em sua textualidade. Daí, mais uma vez, podermos aludir à abordagem que faz Bakhtin sobre enunciado e enunciação (2004) a partir de um único e mesmo termo, *viskázivanie*, o que indica a relação intrínseca entre enunciado-enunciação, texto-discurso, tipo-gênero.

E se são as condições de produção que definem um espaço-tempo simbólico, em que formações discursivas se interceptam, formações imaginárias favorecem o processo de antecipação, uma memória discursiva é atualizada, em suma, os discursos são atravessados continuamente por vozes, vindas de diversas posições e relações, as tão pensadas e exercidas intertextualidade e interdisciplinaridade em ambiências escolares, em vários níveis e segmentos, mostram-se, pelas condições de produção, constitutivas do discurso. E os sujeitos, promotores do diálogo (no sentido bakhtiniano) pelos discursos estabelecido.

Um longo percurso escolar que vem desconsiderando as condições de produção discursivas, sócio-históricas e subjetivas simultaneamente vem subsidiando práticas de leitura e escrita como as que analisamos aqui, que, por sua vez, reinvestem nas ambiências escolares as marcas que projetaram.

### 4.2.2. Os gêneros e o trabalho de reconfiguração discursiva

As discussões teóricas sobre gêneros do discurso e sua aplicabilidade didático-pedagógica, comumente acompanhada de categorizações e de elaboração de quadros de tipologias (em se tratando, no nosso caso específico, do gênero escolar como categoria – mais uma – ampla) recaem necessariamente, e consideramos que não poderia ser de outro modo, nos estudos de Mikhail Bakhtin sobre o tema.

Nossa intenção, em mais uma dessas incursões sobre o conceito bakhtiniano de gênero, é relacioná-lo ao conceito-base de nossa reflexão sobre o discurso, o de formação discursiva, enlaçando-o teoricamente ao que Pêcheux denominou de *trabalho de reconfiguração discursiva* (em funcionamento sob as formas do recobrimento, da separação e da desidentificação na relação entre sujeito da enunciação e sujeito universal), o que implica, em termos de posições subjetivas, em nosso modo de ler essa trama teórica, indícios de autoria. Em suma, falar de gênero é falar de leitura e escrita e das posições assumidas pelo sujeito nesses processos.

Bernard Schneuwly, em *Gêneros Escritos e Orais na Escola* (2004), lê, à luz de Bakhtin, gênero como instrumento, cuja apropriação se dá pelas atividades às quais está ligada sua utilização.

Acompanhando a posição de Schneuwly frente a uma ambiência escolar (de cujo interesse partilhamos), partimos com ele do pressuposto de que um sujeito (nomeado pelo autor de locutor-enunciador) age discursivamente – fala e escreve – em uma situação definida, sob determinadas condições, com o auxílio do gênero como instrumento de representação de marcadores de posições discursivas.

Schneuwly enfatiza a natureza semiótica (e, portanto, complexa) do gênero e o destaca como "uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos" (2004, p.27).

Destacamos aqui uma alusão direta do autor, ao empregar a expressão *agir discursivamente* - do falar e do escrever - à definição que faz Bakhtin de gêneros primários e secundários, postos por Schneuwly como "encontro, às vezes conflito, contradição, tensão entre duas 'lógicas', entre duas 'relações', entre dois 'sistemas'" (Ibid, p.33, grifo do autor).

Tentaremos analisar esse caráter contraditório que une os sistemas primários e secundários, caráter tido por nós como constituinte do discurso (assim como o é em Foucault das formações discursivas) reorganizando essas idéias, para que as nossas tomem curso, a partir do texto que as orientou. Principalmente considerando que o "agir discursivamente sob

determinadas condições" não é para nós sinônimo de prescrição e de submissão a quadros classificatórios.

Em *Estética da Criação Verbal* (2003), especificamente no texto *O Problema do Texto na Lingüística, na Filologia e em outras Ciências Humanas*, Bakhtin exemplifica e define gêneros do discurso em sua relação com o enunciado:

> O enunciado (produção de discurso) como um todo individual singular e historicamente único.
> Isto, evidentemente, não exclui a tipologia estilístico-composicional das produções de discurso. Existem os *gêneros do discurso* (cotidianos, retóricos, científicos, literários, etc.). Os gêneros do discurso são modelos tipológicos de construção da totalidade discursiva (p.334).

Os enunciados de uma língua, orais e escritos, funcionam duplamente como registros individuais e coletivos (sócio-historicamente construídos). Irrepetíveis e irreproduzíveis em sua singularidade, refletem, por sua vez, as condições específicas de sua produção por meio de seu conteúdo (tema), pelo estilo – construído sintagmaticamente por meio da seleção de recursos dessa língua (lexicais, fraseológicos e gramaticais) – e por sua construção composicional, elementos que, em seu conjunto, definem o gênero a que pertence um discurso produzido e delimitam, assim, os *tipos relativamente estáveis* de enunciados.

Bakhtin aponta, no texto *Os Gêneros do Discurso* (em *Estética da Criação Verbal* – 2003), uma distinção essencial entre gêneros primários (simples) e secundários (complexos). Segundo o autor, os primários se formam em condições discursivas imediatas, enquanto os secundários, em condições culturais mais complexas, desenvolvidas e organizadas, em que a modalidade escrita tende a predominar.

Apesar dessa bipolaridade construída conceitualmente, da diferença entre os gêneros orais e escritos ser marcada por Bakhtin como "extremamente grande e essencial" (2003, p.264), dessa maneira ser lida e explorada em várias ambiências de leitura e escrita, inclusive as escolares, é o próprio autor que aponta para um diálogo, ainda que com marcas de unilateralidade, constitutivo desses gêneros:

> No processo de sua formação eles [os gêneros secundários] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...] (2003, p.263)

Uma *relação mútua* estabelecida entre os gêneros, como postulada pelo teórico, merece uma leitura atenta, principalmente dos atores de uma ambiência escolar (izada), uma vez que a incorporação-integração pode ser tida-lida, como apontamos, unilateralmente, como a dos gêneros primários pelos secundários, processo marcado por uma certa determinação do mais complexo e organizado sobre o mais simples.

MACHADO (2005), ao recuperar uma trajetória histórica dos estudos teóricos clássicos sobre os gêneros, retoma o fato de uma teoria sobre os gêneros ter sido fundamentada sobre estudos da cultura letrada e, portanto, literária, poética. A prosa comunicativa alçada à condição de objeto de estudo parece ter exigido outros parâmetros de leitura, produção e análise, consolidados pelos estudos de Bakhtin, que explicitou o caráter plural dos gêneros, sua multiplicidade de manifestações discursivas, constituídas, inclusive, de códigos não restritos ao verbal oral e escrito (campo da heteroglossia).

Os gêneros da Poética e da Retórica se viram, desse modo, misturados aos da praça pública e incorporaram seus dizeres, legitimados por romances (representantes dos gêneros secundários) de homens que, ficcionalizados, projetavam seus discursos cotidianos em uma outra esfera. O movimento inverso, do homem da prosa comunicativa em sua prática discursiva ordinária, da fala simples, não monitorada - não de manifestação rara - ainda está longe de ser reconhecido e legitimado, conceitual e pragmaticamente, com exceção do homem comum cuja fala é poetizada, como os repentistas, os trovadores, os autores de cordel e que remetem, de certo modo, suas produções a uma cultura letrada e, portanto, de prestígio, e, à semelhança do paciente S. de Luria, fazem, de tempos em tempos, pequenas incursões – performáticas, simbólicas – nas academias.

Isso mostra que a palavra estabelece um percurso de conexões inter e intra-formações discursivas, com outras palavras, significados e sentidos por meio do qual o mundo é percebido: pelos mecanismos de representação social, ideológicos em sua constituição, motivados pelas condições de produção imediatas e amplas.

Considerações desse tipo somente são possíveis a partir do que tal perspectiva promoveu nas condições de explicitação de fenômenos discursivos que ainda não tinham sido alvo de estudos sistematizados sobre a multiplicidade de manifestações da língua em funcionamento. A interação entre falante-ouvinte, autor-leitor promovida pela língua em processos comunicacionais ganha, com os estudos de Bakhtin sobre gênero e dialogia, uma dimensão cultural e, portanto, histórico-ideológica: a *interação* estabelece-se entre domínios de linguagens, pelo o que vemos como o diálogo estabelecido do imbricamento de formações discursivas, por meio dos quais os sentidos transitam e manifestam-se pelas posições-sujeito.

Fazer parte de um domínio, apropriar-se de sua lógica e funcionamento é marcar posição. Do mesmo modo que não se apropriar de sua lógica e funcionamento é posicionar-se. Como o discurso é matriz significante de tais processos, manifesta-se como um de seus efeitos e pela constituição dos gêneros.

Nossa terceira atividade analisada, em que a professora, estimulando uma relação entre a disciplina específica de um curso de Pedagogia e a leitura e a escrita para que tal relação se transformasse em objeto de estudo, de reflexão de profissionais que farão desses processos a base de seu trabalho, fez-nos questionar, ampliando a proposta, sobre a concepção de leitura e escrita que o Ensino Superior, de modo geral, constrói em seus diversos cursos, nas diversas disciplinas nomeadas para aprimorar as competências de leitura e escrita de universitários.

A língua em funcionamento não faz parte de muitos currículos universitários. Não faz parte de uma esfera de domínio de saber construído pela Universidade. Portanto, não é vista em sua especificidade – como outras áreas o são –, como condição para apropriação de saberes específicos, serviço que a Universidade sempre garantiu promover. A língua como instrumental para construção de textos e de "reciclagem gramatical" faz parte de muitos currículos universitários. Os efeitos de tal distinção são os que conhecemos: nas universidades privadas, ingressa-se com a nota mínima para redação, por meio da qual se percebe um arquivo cultural construído de modo fragmentado, de leituras e relações intertextuais escassas, de formação cultural ampla quase nula, de idéias construídas sobre estereótipos, clichês, concepções vindas prontas de *ambiências de leitura e escrita* de inserção ampla no cotidiano dos universitários, como a televisão e a internet.

E é a universidade como instituição que legitima um dizer – preparado pelos e nos bancos escolares – que fora dela não está legitimado (em suas práticas discursivas, em várias ambiências, os universitários são testados em sua *competência lingüística*, seja em contextos profissionais, em concursos, em trocas sociais das mais variadas naturezas). Portanto, seu papel, social, institucional, pedagógico, deve ser questionado, assim como de dentro dela e por ela questiona-se, por exemplo, o papel da mídia, da religião, da família, do Estado em seus modos de ler e dizer o e do sujeito.

Nesse sentido, os gêneros funcionaram, na instituição em estudo, como representantes dos modos de ler o sujeito em seus modos de ler e dizer o mundo.

### **4.3.** A leitura e a escrita como diálogo e polifonia

A questão metodológica e teórica que faz a AD operar entre o lingüístico, o histórico e o inconsciente a aproxima do tratamento dado por Bakhtin ao discurso e sua manifestação em diversos gêneros.

Ao considerar que

> os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (2003, p.268),

coloca os processos de leitura e escrita em uma condição de mobilizadores da materialização de enunciados e gêneros como operadores do funcionamento da língua no social. Para utilizarmos dois conceitos da AD, no inter e no intradiscursivo.

Os três aspectos que tomam a palavra em sua existência para o falante,

> como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Ibid, p. 294),

a fazem, nas posições subjetivas assumidas (constitutivas ou mostradas, em suas relações com o inter e o intradicursivo) discursivamente, marcar o Outro-outro no discurso como identificação, confronto, deslizamento, deslocamento, apagamento, mal-entendido sêmico. Em alusão ao trabalho de reconfiguração discursiva, como proposto por Pêcheux, teríamos a identificação, a separação, a desidentificação e a apropriação como fenômenos produzidos da relação entre SE e SU (sujeito da enunciação e sujeito universal, respectivamente; conceitos explorados no item 4.1.), em que a palavra *alheia* manifesta-se de modos diferentes (ora mais ora menos travestida de *minha* palavra) a depender da relação travada entre o sujeito e os gêneros de discursos, em outras palavras, entre os sujeitos e as condições de produção de seu discurso que o determinam de um certo modo e não de outro.

Em nosso modo de compreender Bakhtin, assim constitui-se o *diálogo*, como motor e deflagrador de sentidos em processos de leitura e escrita. Pela repetição e pela singularidade, a rede de produção discursiva se constrói ininterruptamente. Os gêneros reiteram marcas (lingüísticas, sociais, históricas, ideológicas) e em sua permanente atualização pelo sujeito as

transformam, seja pelo contágio entre gêneros primários e secundários, seja pelo desenvolvimento de suportes novos que condicionam outros modos de leitura e escrita, seja pelas inovações – de estrutura composicional, temática e de estilo, para permanecermos na esfera teórica bakhtiniana – promovidas pelo sujeito em incursões novas sobre gêneros já estabilizados, como é o caso da paródia, seja, principal e constitutivamente, pela assunção do sujeito em cada projeto enunciativo.

Os tipos de gêneros primários e secundários que podem ser enumerados *ad infinitum* como representantes de matrizes discursivas sobre as quais os sujeitos significam (desde um monólogo interior a um tratado de física quântica, passando pelas conversas do cotidiano, pelas mais diversas áreas do saber e suas atualizações a depender da situação e do contexto de produção discursiva) representam uma espécie de catálogo cultural de uma sociedade, de modos de representação simbólica da relação sujeito-real. Esta é uma das maneiras de tomarmos os gêneros como constituidores de arquivos e de memórias institucionais (mais ou menos amplas, como os provenientes da (o)/construídos na (o) família, escola, mídia, Estado, religião). Uma outra possível é como condição dialógica para o sujeito manifestar-se discursivamente e projetar posições (frente à linguagem, à história, ao social, ao ideológico). E, como tal, revelando como processa suas leituras e escritas e não indicando, simplesmente, a que tipo de gênero recorre quando necessita expressar tal ou qual conteúdo-informação (em uma espécie de *caça-gêneros* nos quadros tipológicos).

Mais uma vez, recaímos na questão da língua (e conseqüentemente da leitura e da escrita) como função ou funcionamento; em sua condição de instância de representação do mundo ou de esfera linguageira de conflitos, confrontos, imbricamentos; de produto, artefato, instrumento de ou processo, relações, marcadora de posições subjetivas. A essa questão associa-se o conceito de diálogo, que pode ser tomado como relação entre interlocutores (direta ou indiretamente), na influência recíproca entre gêneros primários e secundários (acepções importantes para qualquer tipo de questionamento que envolva o conceito de gêneros), mas cuja complexidade se vê revelada ao se considerá-lo como processo de estabelecimento de relações intertextuais e interdiscursivas. Em outras palavras, ao considerá-lo como constituinte dos modos como os sujeitos determinam suas posições discursivas, dos modos de ler e dizer do sujeito em enunciação.

O diálogo posiciona a palavra neutra ao colocá-la em conexão, em trânsito. A cada palavra estabelecer uma contra-palavra, "de simpatia, acordo ou desacordo", mas sempre "de estímulo para a ação" (Bakhtin, 2003, p.291), essa talvez seja a condição primeira para o estabelecimento e o funcionamento do diálogo. A *minha* palavra em relação à palavra *alheia*

cria a tensão necessária para que os sentidos sejam deflagrados e, desse modo, para que as fronteiras entre formações discursivas e ideológicas sejam reorganizadas por força dos choques-consensos de valores, crenças, opiniões, promovidos pelos já citados elementos que organizam a dinâmica discursiva: explícitos, implícitos, antecipações, inferências, pressupostos, discursos transversos, *nonsenses*, mal-entendidos e que são a base de constituição da relação entre inter e intradiscurso.

O diálogo como o concebe Bakhtin organiza o que denominou de *compreensão ativamente responsiva*:

> O empenho de tornar inteligível a sua fala é apenas o momento abstrato do projeto concreto e pleno do discurso do falante. Ademais, todo falante é por si mesmo um respondente em maior ou menor grau: porque ele não é o primeiro falante, o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa mas também de alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações (baseia-se neles, polemiza com eles, simplesmente os pressupõe já conhecidos do ouvinte). Cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados (2003, p. 272).

Idéia que põe em discussão a relação emissor-receptor de esquemas descontextualizados de representação de processos de comunicação, que, aparentemente, possuem como base uma concepção monológica sobre produção discursiva.

O enunciado assim concebido como *entrecruzamento* de significâncias, de sentidos, provenientes de formações discursivas em sua dinâmica interdependente e de influências mútuas e de gêneros discursivos que se conformam a partir de contextos específicos de produção evidencia seu caráter contraditório e o aproxima do conceito de interdiscurso, segundo o concebe a AD de linha francesa. Do mesmo modo que considerar se um discurso está organizado de modo mais forte e freqüente sobre uma constituição parafrástica ou polissêmica é considerar a redução ou a amplitude, respectivamente, da ação de uma única voz do discurso ou das várias vozes que o constituem. A polifonia, a presença da multiplicidade ou da heterogeneidade de vozes em um discurso, é um conceito que, apesar de sua vinculação a estudos literários sobre discurso (precisamente em *Problemas da Poética de Dostoiévski* – 1981), tonou-se mais uma das referências que legou Bakhtin aos estudos sobre discurso e enunciação.

Vimos com Bakhtin ser o diálogo a condição de produção de discursos e o enunciado a projeção desse diálogo na materialidade da língua em sua dinâmica singular-social. A depender das condições de produção desses enunciados, da natureza mais marcadamente ou

menos marcadamente dialógica das relações estabelecidas para sua configuração, teremos discursos tendendo à polifonia e discursos tendendo à monofonia.

Nos discursos polifônicos, as múltiplas vozes conferem a eles seu caráter polissêmico, aberto a investidas significantes, a deslocamentos de sentidos, a trilhamentos. Nos discursos monofônicos, haveria uma tendência a uma fala única, em que possíveis vozes são abafadas em nome de um único direcionamento interpretativo. O efeito do processo dialógico de constituição discursiva pressupõe, do cruzamento de discursos monofônicos e polifônicos, os vários modos de ler e dizer o mundo determinados pelos vários modos de constituição dos gêneros discursivos.

Uma tipologia classificatória de textos pode acentuar um trabalho que tenha como pressuposto a monofonização de leituras e escritas. Uma tipologia de discursos pode, ao contrário, motivar a percepção de que a língua se constitui no e pelo discurso e, portanto, segundo um funcionamento em que quanto mais a polifonia for considerada e exercitada mais o sujeito terá condições de continuamente remarcar suas posições e desestabilizar o lugar do sentido único. Nesse sentido, sua *contrapalavra* pode ser operante no interior de matrizes da língua (sejam elas de natureza lingüística, social, ideológica) e não meramente estabilizante de formulações já consagradas, legitimadas, sedimentadas.

Uma tipologia que considerasse o dialogismo e a polifonia como base de articulação discursiva deveria pressupor a heterogeneidade discursiva, para a qual deveria convergir uma relação igualmente mais dialógica e polifônica entre o que Bakhtin denominou de gêneros primários e secundários.

Pressupondo-se que a homogeneidade não é a marca de constituição de um discurso, uma vez que para sua constituição convergem elementos provenientes de diversas instâncias, discursos "outros" estabelecem sua conformação. "Outros" referem-se, como já apontamos em nosso texto, a seleções lexicais, registros e variantes de língua, ancoragem em determinados gêneros, determinantes contextuais, sociais, filiações ideológicas, investimentos subjetivos. Dessa forma, *constitutivamente* o discurso carrega a marca da *heterogeneidade* (e aqui fazemos alusão direta ao conceito de heterogeneidade constitutiva elaborado pela lingüista Authier-Revuz), do *dialogismo* (ao convocarmos Bakhtin para o debate), do *interdiscurso* (em Pêcheux) ou do *sujeito excêntrico* (em Lacan).

Authier-Revuz distingue ainda a heterogeneidade constitutiva da heterogeneidade mostrada, cujos índices podem se explícitos (discursos diretos, indiretos, aspas e glosas) e aí teremos suas formas marcadas em contraposição às formas não-marcadas, caso do discurso indireto livre, da ironia, das alusões.

Essa heterogeneidade constitutiva e mostrada em termos teóricos em nosso trabalho demarca, uma vez mais, o lugar da AD nos estudos sobre a linguagem e o sujeito, o lugar desconfortável e angustiante do entremeio.

O discurso visto como rede de convergência e divergência de elementos que o modalizam mostra em sua heterogeneidade a impossibilidade do UM, de uma coincidência exata e reflexiva entre a enunciação e o real por ela reconformado. O discurso tomado em seu funcionamento explicita o "caráter constitutivo do não-um" (Authier-Revuz, 1998, p.21). Ao afirmar as não-coincidências do dizer (do sujeito consigo mesmo – em referência ao funcionamento do inconsciente na trama estabelecida entre inter e intradiscurso –; do discurso consigo mesmo – em alusão ao dialogismo de Bakhtin –; entre as palavras e as coisas – em relação às teorias da representação e do real incapturável pela letra, para a Psicanálise, o que remete à falta, à falha em suas tentativas de recaptura pela escritura – e das palavras consigo mesmas, território do *nonsense*, da poesia, da literatura), Authier-Revuz reforça a impossibilidade do sujeito centrado, da verdade e da exatidão discursivas.

Esse é o sujeito que se prioriza em se tratando do ensino de língua e do manejo com a linguagem, de modo geral, no ensino superior e, em destaque, na instituição em estudo. Em nome das *especializações*, *habilitações* (termos que acompanham as áreas de saber em seus enfoques específicos) e da precisão do dizer, refletem uma concepção de língua em que a precisão e a adequação vocabulares, a linguagem lógica e técnica, a clareza, a coerência dariam conta do real das coisas. A singularidade, as posições subjetivas, a inscrição do sujeito dão lugar à sujeição, a normas, regras, modelos, dizeres, na ignorância do que isto significa.

Porém, entre o um e o não-um permanece a enunciação e seu campo contraditório de ações. Para ficarmos em uma imagem construída pela lingüista, "nesse jogo de um que 'junta' e de não-um que 'esgarça'" (1998, p.27) das não-coincidências constitutivas no interdiscurso (que dialoga com a teoria dos esquecimentos de Pêcheux) e das mostradas no fio do discurso, fixar-se em um sentido único ou em polaridades dessa fixação resultantes é perder a possibilidade de enunciar no entremeio, de modo angustiante e desconfortável, de estabelecer pelas relações e marcações subjetivas o quanto podemos ler-dizer da costura vivendo em seu esgarçamento. E não o contrário, o que significaria, mais uma vez, a morte do sujeito.

No campo das discussões sobre linguagem, discurso e gênero, a relação fechamento-esgarçamento que perpassa o binômio oralidade e escrita traz importantes questionamentos.

Os debates que envolvem a dialogicidade (no sentido bakhtiniano do termo) constituinte da escrita e da oralidade muitas vezes perpassam uma pretensa perspectiva não polarizante mas acabam por recair, teórica e pragmaticamente (no que incluímos, nessas duas

instâncias, a esfera pedagógica escolarizada), em demarcações nítidas de uma e de outra, de suas áreas e modos de atuação, de suas características excludentes, de suas influências antagônicas nos modos de ler e dizer de sujeitos a depender de como foram desenvolvidas suas práticas de letramento: institucional ou não institucionalmente (e nesse caso, estamos nos referindo à instituição maior que teria como função tal desenvolvimento, a escola).

O esquema abaixo, utilizado como material-base da disciplina *Leitura e Produção Textual* constante do desenho curricular de todos os cursos de uma instituição de ensino superior é exemplar dessa dicotomia assumida e repassada semestralmente a milhares de universitários:

**"AS DIFERENÇAS ENTRE FALA E ESCRITA**

Enquanto a língua falada é espontânea e natural, a língua escrita precisa seguir algumas regras. Embora sejam expressões de um mesmo idioma, cada uma tem a sua especificidade. A língua falada é a mais natural, aprendemos a falar imitando o que ouvimos. A língua escrita, por seu lado, só é aprendida depois que dominamos a língua falada. E ela não é uma simples transcrição do que falamos; está mais subordinada às normas gramaticais. Portanto requer mais atenção e conhecimento de quem fala. Além disso, a língua escrita é um registro, permanece ao longo do tempo, não tem o caráter efêmero da língua falada.

**Língua falada:**

- Palavra sonora
- Requer a presença dos interlocutores
- Ganha em vivacidade
- É espontânea e imediata
- Uso de frases feitas
- É repetitiva e redundante
- O contexto extralingüístico é importante
- A expressividade permite prescindir de certas regras
- A informação é permeada de subjetividade e influenciada pela presença do interlocutor
- Recursos: signos acústicos e extralingüísticos, gestos, entorno físico e psíquico

**Língua escrita:**

- Palavra gráfica
- É possível esquecer o interlocutor
- É mais sintética e objetiva
- A redundância é apenas um recurso estilístico
- Ganha em permanência
- Mais correção na elaboração das frases
- Evita a improvisação"

(Material adaptado de Fávero, 2000, p.74)

O termo oral ou oralidade é substituído, no esquema, por fala/língua falada. Constituído de "palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém", cada um dos itens desenvolvidos significa a intenção de constituir a demarcação de esferas discursivas, com uma descrição conceitual e categórica discutível.

Um leitor que insista em ler os dois grupos de "características" de uma e de outra esfera fazendo-os dialogar perceberá, pelo movimento de leitura, a construção de uma espécie de faixa de Möebius se delineando, já que, constituído de "palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados", cada item convoca para sua leitura uma "*minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada", sentidos são construídos, a partir, nesse caso, de uma memória discursiva constituída da vivência do leitor de situações em que essa dicotomia desaparece e dá lugar a intersecções, de modalidades, textos, gêneros, posições subjetivas e enunciativas.

Assim, as leituras feitas do esquema, mobilizadas por contextos específicos de produção, por condições determinadas de atualização discursiva, por esferas de conhecimentos situadas em domínios discursivos como o literário ou o jurídico ou o acadêmico (para ficarmos em alguns exemplos), conformadas por gêneros específicos, ativarão relações entre implícitos-explícitos, inferências, antecipações, produzirão *esgarçamentos* nessa relação pretensamente unilateral.

Essas considerações nos levam a discutir uma concepção de uso (prática) da língua processado em um *continuum* (de modalidades, gêneros, contextos sócio-culturais), concepção que necessita ser devidamente demarcada.

Marcuschi (2000) concebe o contínuo entre oralidade e escrita tendo como base as relações múltiplas, de interpenetração, de elementos produzidos a partir de funções sociais

demarcadas, de potenciais cognitivos explorados nas mais diversas práticas comunicativas, sob contextos sociais específicos, que incidem sobre organização, seleção, estilo, estratégias discursivas e suas formas de manifestação. O contínuo, dessa maneira, não se constrói como continuidade ou linearidade de características, que confeririam à oralidade e à escrita a sua permanência como posições, esferas, domínios incomunicáveis.

Vale a pena retomarmos alguns estudos sobre a teoria da relação do contínuo entre oralidade e escrita a partir de sua representação por teóricos que a idealizaram e discutiram:

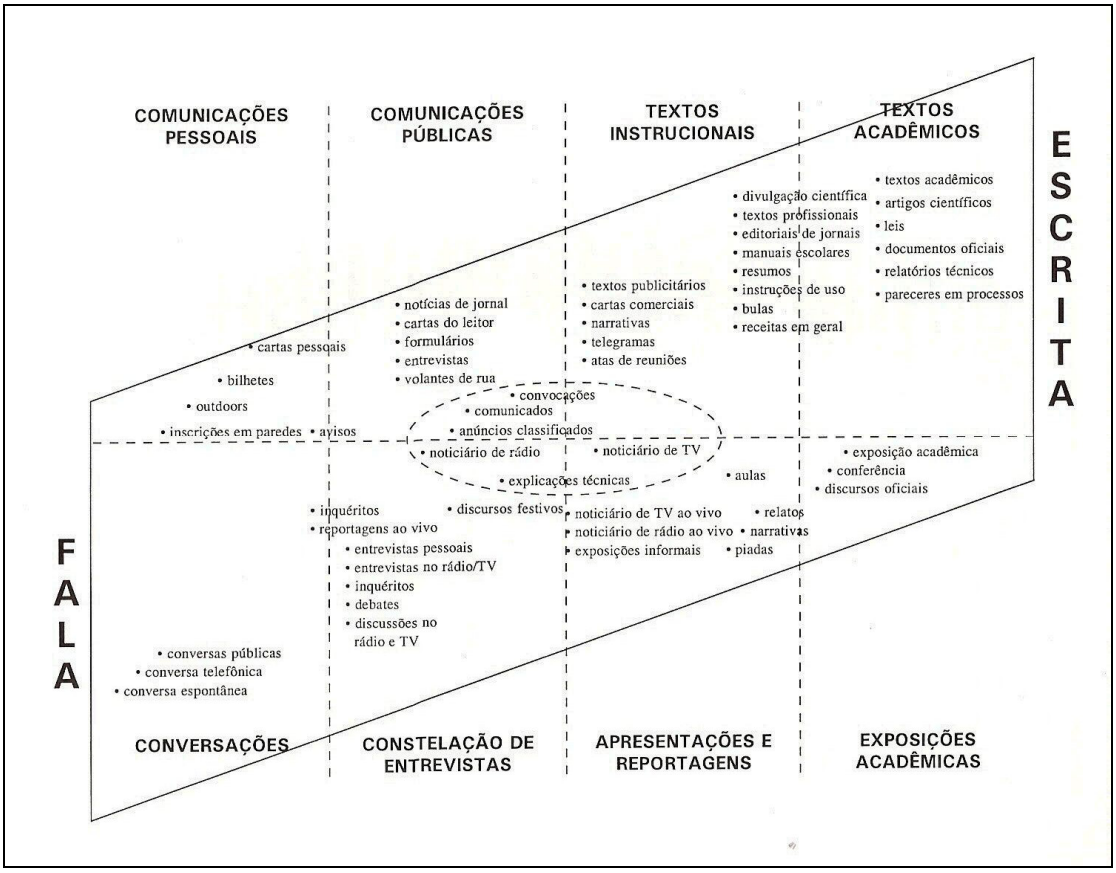



Gráfico 1 – MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita* - atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2000, p.41.

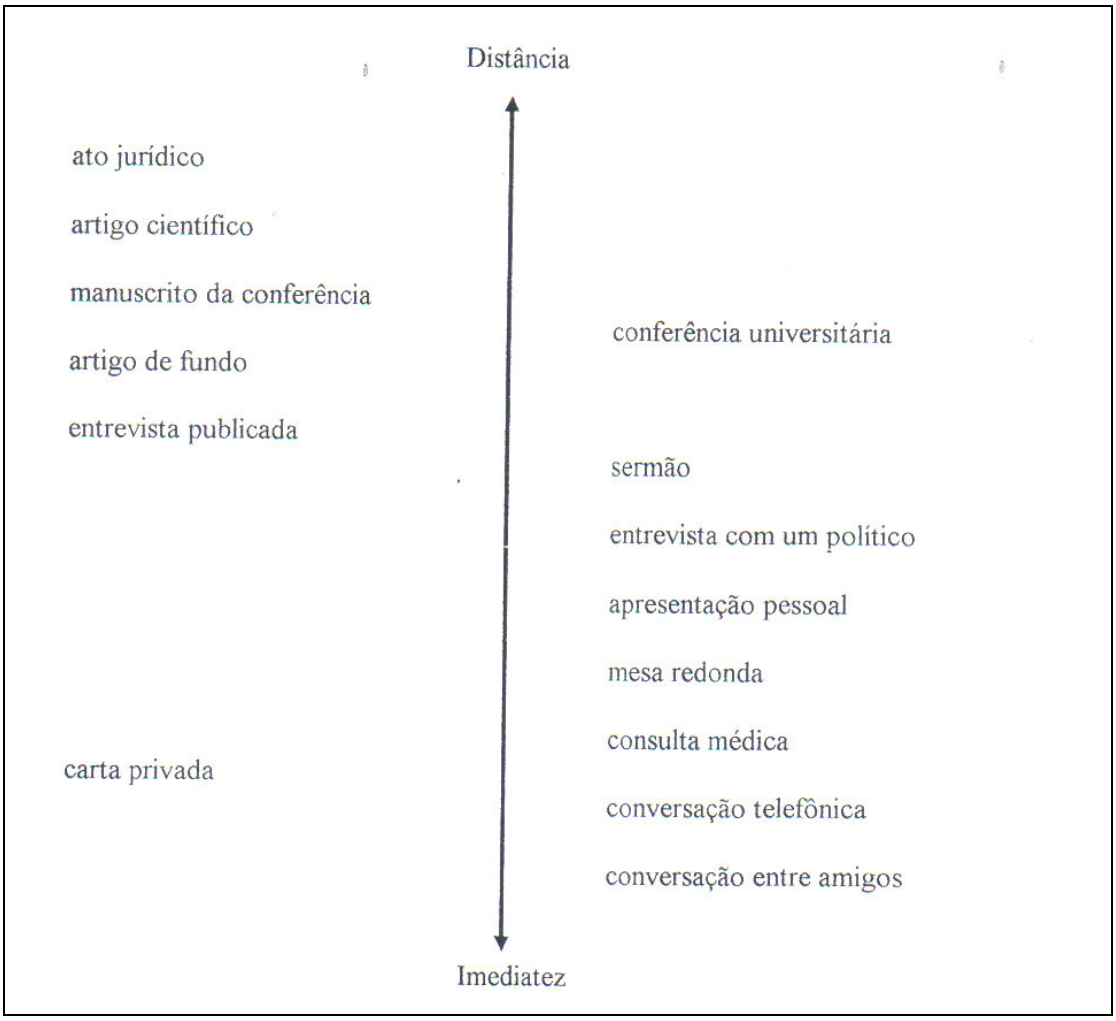



Gráfico 2 – OESTERREICHER, W. "Pragmática del discurso oral". In BERG, W. B; SCHÄFFAUER, M. K. (eds.). *Oralidad y Argentinidad* – estudios sobre la function del lenguaje hablado en la literature argentina. Tubingen: Gunter Narr Verlag, 1997, p. 91.

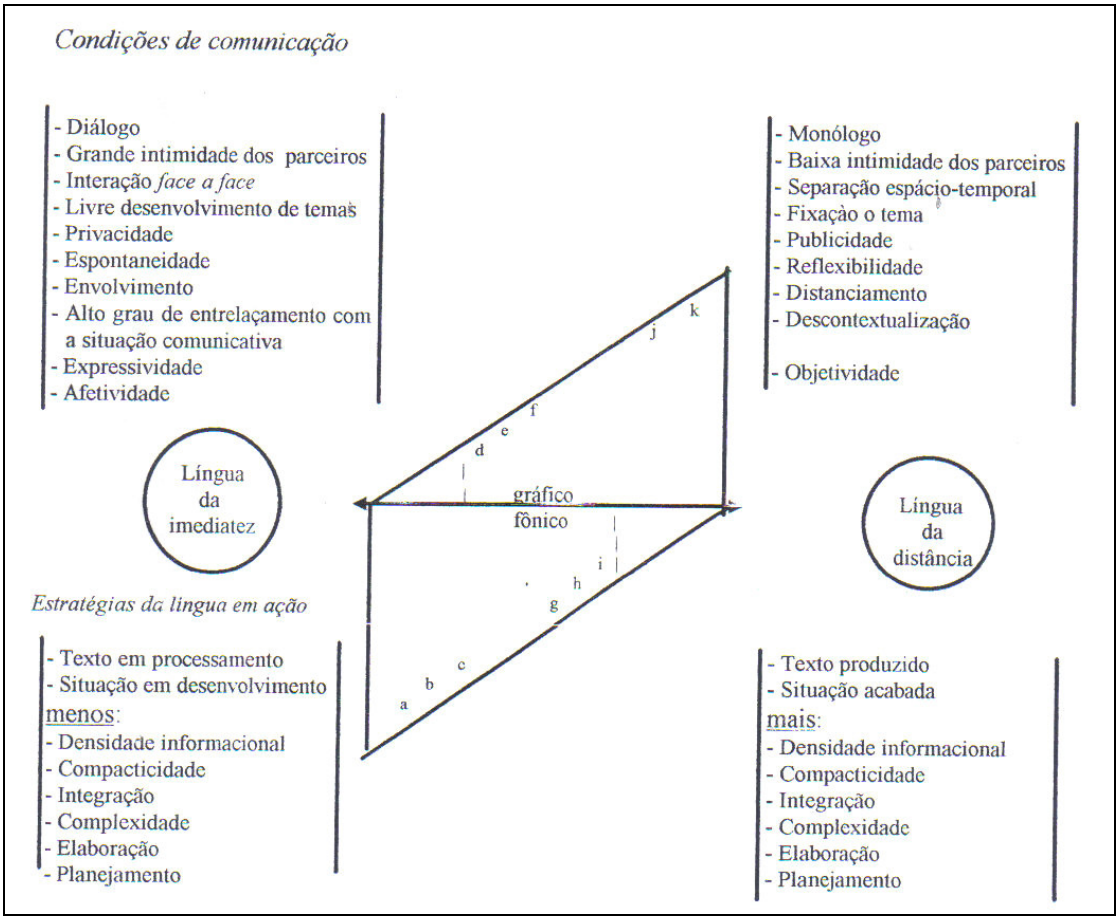



Gráfico 3 – KOCH, P.;OESTERREICHER, W. Sprache der Näe – "Sprache der Distanz". In *Romanistiches*. Jahrbuch 36: 15-43, 1985, p.23.

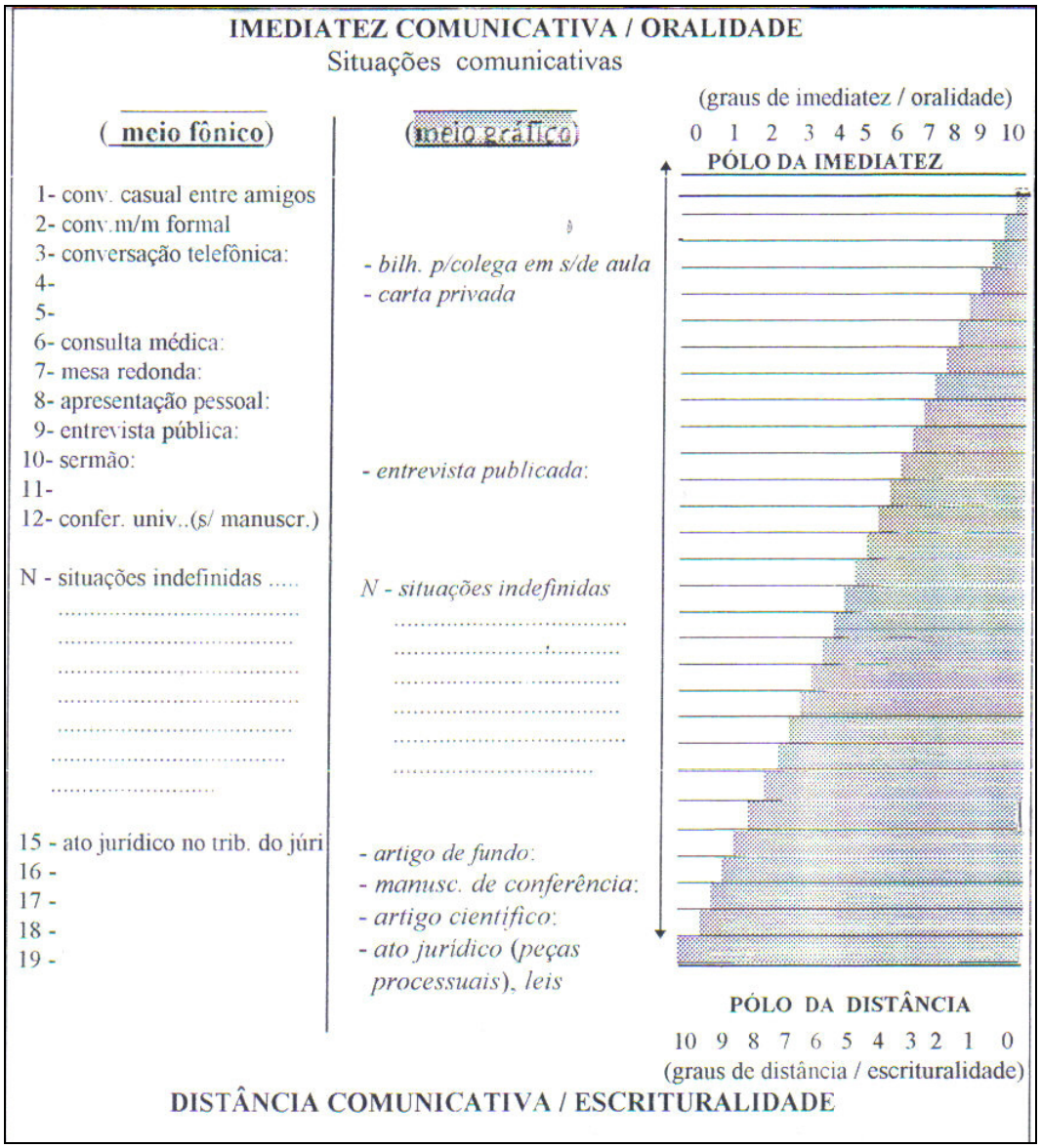



Gráfico 4 – URBANO, H. "Usos da linguagem verbal". In PRETI, D. (org.) *Oralidade em diferentes discursos*. São Paulo: Humanitas, 2006, p.32.

Podemos ler nas representações acima as possíveis marcas de singularidade que perpassam toda repetição e toda categorização. As práticas de língua são contextuais e em seus processos de produção, em suas manifestações, aglutinam elementos que, em esquemas dicotômicos, permaneceriam isolados como características ora de uma ora de outra modalidade lingüística. O uso da língua em determinada situação conferirá ao sujeito posições subjetivas *em trânsito* por gêneros e tipos de discursos, por formações discursivas, imaginárias e ideológicas.

Como podemos ver em vários dos exemplos tratados nas representações do contínuo entre oralidade e escrita, o que demarcará a ênfase ou não em uma ou outra modalidade ou sua atualização linguageira pelas dinâmicas conversacionais é o próprio sujeito em enunciação.

Um adolescente conectado à internet em conversa não-monitorada com um amigo de escola pode produzir enunciados que transitam pelas marcas de oralidade e de escrita de uma enunciação a depender do contexto conversacional, dos temas abordados, do humor ou da ironia presentes na conversação. Do mesmo modo, um palestrante com a tarefa de informar uma platéia sobre os métodos de prevenção da AIDS modalizará sua fala/escrita a partir do outro-Outro projetado por e sobre ele, de sua conformação: alunos de um curso de graduação em enfermagem, alunos de ensino médio de uma escola de periferia, comunidade carcerária...

Complementando essas representações, Diana Luz Pessoa de Barros, em palestra proferida no ENIL/2007 (FFLCH-USP), sintetiza, dessa maneira, os efeitos de sentido (temporais, espaciais e actoriais do discurso falado) e os traços de oralidade e sincretismo do plano da expressão para sua caracterização (valorativa: positivo X negativo) do que, segundo a pesquisadora, se considera "ideal" de fala e escrita:

| **efeitos de sentido temporais da oralidade** | **valoração** | |
|---|---|---|
| | **positiva** | **negativa** |
| informalidade | sinceridade, franqueza, subjetividade, cumplicidade | excesso de envolvimento |
| falta de acabamento, de completude | atualidade, novidade | incompletude, má elaboração |
| caráter passageiro | em que tudo pode ser dito, que não compromete, "verdadeiro" | efêmero, que não se conserva, de pouco efeito, que não constrói a história |

Com relação à aceleração e à desaceleração da fala e da escrita, assim sintetiza a autora:

| **efeitos de sentido da expressão oral** | **valoração** | |
|---|---|---|
| | **positiva** | **negativa** |
| aceleração | rápida, passageira, inovadora | efêmera |
| ritmo entrecortado, em jatos | espontaneidade, naturalidade, franqueza | deselegante, interrompida |
| correlação entre expressão sonora e conteúdo contratual e afetivo | envolvimento afetivo e sensorial | excesso de envolvimento |

Por fim, com relação aos efeitos sociais da oralidade:

| **efeitos de sentido "sociais" da oralidade** | **valoração** | |
|---|---|---|
| | **positiva** | **negativa** |
| informalidade | sinceridade, franqueza, cumplicidade | excesso de envolvimento |
| popularidade | caráter prosaico, simplicidade | incorreção, banalidade, deselegância |
| fora da norma (insuficiência) | usualidade, grande extensão | marginalidade |

### **4.3.1.** Sob(re) os escritos

O texto escrito consolidou-se como produto de prestígio em ambiências em que, teoricamente, o letramento é favorecido, como a ambiência escolar. Tal crença por muitos partilhada é reconhecida desde conversas iniciais de apresentação de disciplina, como a de Leitura e Produção Textual, em que, questionados sobre o conceito que possuem de texto, os alunos respondem com "o que é escrito..." até em encontros de formação docente, quando, instigados a ler um texto icônico ou sonoro, docentes das mais diversas áreas indagam pelo texto: "mas cadê o texto, você ainda vai entregar?"

Vemos que, apesar do contato (não apropriação de) diário com outras linguagens (a oral, a sonora, a icônica, a gestual, a midiática, que a todas e todos envolve) e de as considerarem como instâncias importantes no fenômeno *interação humana*, é comum ouvirem-se pessoas que acabam por recorrer à escrita e ancorarem-se nela quando instigadas a pensarem nos produtos culturais, *textos*, e em seus processos de produção, pelos *discursos*, que envolvem sua relação com o outro-Outro.

Temos na instituição escolar um papel fundamental na consolidação de um pensamento de que aceder à cultura parece ser, em primeira instância e fundamentalmente, ser promovido da linguagem oral à escrita. A capacidade de interação com a linguagem icônica, sonora, gestual, corporal, midiática parece ser subju(l)gada por aquela atividade, de difícil execução, de decodificar aqueles pequenos traços escuros escritos em uma superfície clara e de conseguir reproduzi-los fielmente. Difícil talvez, dentre outros tantos motivos, por ter sido apartada pela própria escola de todas as outras linguagens que com ela dialogam, se interpenetram. Não estamos aqui questionando o acesso dessas linguagens à escola (por vários caminhos, principalmente os construídos *clandestinamente* pelos discentes – músicas, jogos, códigos corporais, gestuais, escritos e orais cifrados), mas questionando ainda uma ausência de trânsito, de intercâmbio produtivo entre gêneros, tipos, modalidades discursivas, que poderia conferir à função da escola de organizadora, produtora e reprodutora de um arquivo cultural – predominantemente escrito – um caráter *discursivo*, considerando seus atores autores e analistas de um processo cultural complexo e que traz a marca dos sujeitos que o conformam.

Walter Ong (1988), em *Oralidade e cultura escrita*, questiona sobre o porquê de todo um discurso científico, lingüístico, literário, enfim cultural (e incluímos como representante de todos eles o escolar ou pedagógico institucional, em seus vários níveis), rejeitar por muito tempo a oralidade.

Segundo o autor, este fato está atrelado à própria relação, histórica, entre estudo e escrita. Classificar, explicar, abstrair seriam modos de intervenção nos fenômenos impossíveis de serem praticados sem a escrita e a leitura. O fenômeno se conforma pela escrita, por esse "sistema modelar secundário" (1998, p. 16) – em contraposição ao primário e, portanto, anterior, a linguagem falada – e não o contrário.

A retórica (como "arte do discurso" ou simplesmente discurso) pode ser considerada a sistematização técnica dessa idéia. A arte do bem falar deveria ser organizada, refletida, e, desse modo, produto de uma sistematização escrita. De posse de um caso ou tema, aquele que fazia uso da retórica deveria, em seu discurso, demonstrar ou negar uma idéia contra alguma oposição. O tema deveria ser desenvolvido com base em argumentos encontrados em um "estoque" a que se recorria para dele retirar o que se aplicava ao que se desejava defender. Tais argumentos eram construídos sobre-sob "lugares comuns" (*topoi*, grego; *loci*, latim).

Imediatamente dois problemas surgiram dessa relação direta, e subju(l)gada, entre texto oral e escrito: uma suposta equivalência entre os dois registros (a verbalização oral seria idêntica à escrita ou a escrita simplesmente representaria a fala), independente das características próprias de uma ou outra linguagem e seus suportes, e uma desvalorização das formas artísticas orais quando comparadas ao discurso (regido pelos princípios da retórica escrita).

Com base nessa depreciação das formas artísticas orais que não encontravam uma sustentação nos princípios da escrita, Ong recupera o que ficou conhecido como a "questão homérica". Seus analistas, dentre eles Robert Wood (citado por Ong, 1988, p.28), sugerem que o que permitiu a Homero criar sua poesia, considerando-se o fato de não ser letrado, foi o poder da memória. Métodos orais de composição, a economia por eles imposta, a adequação de um vocábulo à métrica acabaram levando à criação, no período posterior ao surgimento da impressão, dos *dicionários de expressões* (talvez não muito distante de nosso quadro *O discurso e suas trilhas*, exposto no Capítulo 2), material de consulta de poetas, no qual encontravam modos padronizados de escrita. Esse procedimento deveria, no entanto, ser evitado por poetas competentes, vistos como capazes de criar seus ajustes métricos. O lugar-comum, a informação conhecida, partilhada, deveria encontrar um modo de expressão original nos escritos dos poetas renomados.

Ong considera que *rhapsoidein* (*rhaptein*, costurar; *oide*, canto), recitar, em Homero, em vez de criador, pode ter sido um ato de colagem de partes pré-fabricadas. Além dessas partes ou fórmulas padronizadas, os temas seguiam os mesmos princípios.

Em um mundo de prevalência do oral, uma constituição formular do pensamento com a prática da repetição seria condição essencial para a manutenção de sua produção cultural. Daí "a frase pronta, a fórmula, o qualificativo previsível – ou, mais simplesmente, o clichê" (Ong, 1988, p.33).

A palavra proferida, em comunidades orais primárias, funcionava como ritualização ou reatualização de um evento. Reter ou recuperar uma informação ou um pensamento eram procedimentos que seguiam alguns padrões mnemônicos, advindos, muitas vezes, de formas artísticas próprias da poesia oral, como preocupação com o ritmo, recorrência a repetições, antíteses, aliterações, assonâncias, utilização de conjuntos temáticos padronizados, provérbios, a própria estruturação sintática, mais aditiva que subordinativa.

Ong constrói um inventário, segundo ele não conclusivo nem exclusivo, do que conformaria uma base mnemônica de pensamento e expressão próprios do oral.

Assim, em uma cultura oral primária, pensamento e expressão tenderiam a ser:

a) *mais aditivos que subordinativos, o que explicita, pelo recurso à conjunção aditiva "e", uma somatória de imagens justapostas para a representação ou fixação da idéia (o que, talvez, em uma estrutura subordinativa precisasse ser encadeado lógica e sintaticamente seguindo outras regras de relação, na aditiva fosse mais naturalmente construído e percebido pela justaposição);*
b) *mais agregativos que analíticos, pela fundamentação em agrupamentos de totalidades, possíveis pelo recurso da adjetivação;*
c) *redundantes ou "copiosos", com procedimentos que possibilitassem o retroceder a uma idéia sem o perigo de perdê-la ou perder o rumo da fala, o que, naturalmente, levaria ao excesso, à loquacidade;*
d) *conservadores ou tradicionalistas, a fim de que uma conformação mental com um investimento grande de energia fosse capaz do armazenamento de informações, não permitido pelo suporte utilizado, a fala;*
e) *próximos ao cotidiano da vida humana, para se ter, como resultado, uma assimilação do mundo objetivo à interação imediata e não via procedimentos de abstração;*
f) *de tom agonístico, em que façanhas e virtudes devem ser expressas em "combates verbais";*
g) *mais empáticos e participativos do que objetivamente distanciados, em uma tentativa de absorção do mundo, pela identificação com o conhecido;*

h) *homeostáticos, com ênfase em um presente que se quer continuamente ritualizado e*

i) *mais situacionais que abstratos, de utilização de conceitos relacionados a referências situacionais e, portanto, próximos do cotidiano das experiências humanas.*

Se o pensamento e a expressão orais requerem esse quadro de referências contextualizadas, objetivas, reiterativas, por outro lado, o pensamento e a expressão escritas requereriam, por analogia contrapositiva, uma linguagem livre de contexto, como formulou Olson (1995).

O embate entre cultura, pensamento e expressão oral e cultura, pensamento e expressão escrita (como vimos representado no esquema fornecido aos alunos de uma instituição de ensino superior) se delineia a partir dessa discussão. Esse embate, por sua vez, já havia sido prenunciado pelos fundamentos da retórica. A arte do bem falar, da persuasão, do *rhetor* grego é um exemplo do paradoxo produtivo que envolve as reflexões e estudos sobre o oral e o escrito. Criticada por Platão em *Fedro*, tem, no entanto, sua raiz agonística corporificada nas personagens Fedro e Sócrates, que, em certa medida, potencializam nesse diálogo uma oposição que teima em se firmar até nossos dias.

Fedro tenta utilizar das técnicas de memorização para poder reproduzir, tal qual, o discurso de Lísias sobre o amor. É interessante notar que, no início do diálogo, Fedro mostrou ter investido na memorização do discurso de Lísias: primeiro o retórico o teria repetido várias vezes, a pedido do próprio Fedro; depois, de posse do manuscrito, Fedro o teria lido outras tantas, fixando-se nas partes que teria considerado mais interessantes. Teria passado horas nessa investida e, por fim, sai a passeio para reproduzi-lo a algum ouvinte interessado.

É essa experiência estético-poética que parece ser o alvo de crítica de Platão, não só neste texto em especial, mas percebido quando se tenta recuperar, historicamente, sua visão sobre as formas ou criações artísticas gregas.

Segundo Platão, em sua obra *República* (datada do século IV a.C.), os efeitos trazidos pelo poético destroem a inteligência, já que o poeta (do grego, *poiétes*, 'aquele que faz') embeleza os enunciados com os recursos do verso, do ritmo, da harmonia (Havelock, 1996, p.20-21), o que faz com que uma superfície ornada esconda a precariedade do que a subjaz.

A armação discursiva, sua loqüacidade, seus arranjos expressivos e mnemônicos seriam nocivos moral e intelectualmente, se se considerar, a partir do contexto cultural grego da época de Platão, o lugar que a poesia ocupava na vida cultural e intelectual grega: era uma

disciplina educativa. Distanciando o homem da verdade, o que a poesia teria a oferecer seria uma confusão de valores, o que fez o filósofo propor um programa de censura aos poetas gregos.

O centro de ataque de Platão era a poesia mimética (*mimesis* tida como método de composição discursivo, termo aplicado por Platão tanto para referir-se à criação quanto à declamação e ao ato de aprender), preterida a um discurso e a um estilo descritivos. Frente a um teatro de "sombras fantasmagóricas" (Havelock: 1996, p.42) promovido pelo poético e pela *mimesis*, o filósofo coloca o racional, o científico, o lógico.

O mundo das Formas, de que derivam as certezas da episteme, seria oposto ao proposto pela *mimesis*, em que a verdade é expressa somente de forma relativa e condicional.

Se se tomar a crítica e a preocupação de Platão com o discurso poético e se se considerar que até o século V temos a persistência de um discurso oral, pode-se recuperar de Ong a ênfase que as comunidades de "sistema modelar primário" davam à memória e aos processos de conservação e transmissão de textos: a fala rítmica, a recorrência a estratégias de construção de textos em que as rimas e outros recursos expressivos permitissem a retomada, a manutenção e a reprodução de idéias. Recursos esses que encontram correspondência no fazer poético.

Além disso, o envolvimento emocional do indivíduo com o enunciado poetizado reforçaria o armazenamento do conteúdo desse enunciado na memória. Decorre daí toda a preocupação de Platão com um emotivo que estaria ganhando terreno em decorrência da perda de uma suposta objetividade. O problema estava em "reviver a experiência" na memória em vez de "analisá-la e compreendê-la" (Ibid, p.61).

Essa disposição mental "poética", "homérica", "oral" proporcionava uma identificação tal do sujeito com o objeto que, no lugar de examiná-lo e avaliá-lo, o que restava ao sujeito era imitar tal objeto.

Nesse sentido, se faz fundamental o recurso à narrativa, por meio da qual o evento é recuperado e reatualizado como experiência ao invés de se o ter como descrito a propósito de uma análise. Além disso, ao mesmo tempo em que se revive e se retoma a experiência, pela força da reatualização constante promovida pela narrativa, o enunciado produzido torna-se atemporal, o que, portanto, indica uma diretriz geral, de atos, valores, idéias. A narrativa, assim, instalada em um pretérito instala um contexto de experiências e com ele constrói uma memória de eventos e condutas humanos, o registro de uma cultura.

Parece ter-se aqui, como aponta Havelock (1996, p.153), dois modos de expressão que seriam excludentes: o poético e o prosaico; o que divertiria, emocionaria ou daria (ou seria

fruto de) inspiração e, além disso, que norteava as condutas humanas, e o funcional, respectivamente.

Ainda segundo Havelock, em uma época não-alfabetizada, em que os recursos, já citados, de memorização faziam parte das construções lingüísticas e de comunicação era natural que se criasse uma memória estetizada. Esse fato determinava a maneira pela qual as pessoas se expressavam em sua vida cotidiana. Não se fala aqui de algo superficial ou artificial, mas da conformação da consciência grega, seu tipo de pensamento e expressão:

> Ninguém irrompe em versos para censurar seus filhos, ou ditar uma carta, ou contar uma anedota e ainda menos para dar ordens ou rascunhar diretrizes. Porém na situação grega, durante a época não-alfabetizada, é justamente isso que se faria (1996, p. 153).

Entre essa esfera de comunicação, a da vida cotidiana e informal, e a da que tem como uma de suas funções preservar o construído pela cultura e o constituído como cultura, a da "literatura", parece transitarem elementos que tanto as podem limitar, como fazê-las dialogar e se estenderem[79]. É o caso, trazendo a discussão para as condições de produção culturais atuais, de contextos informais e não formais de produção textual assim como os de ambiências não letradas e a memória discursiva por eles projetadas com suas marcas ideológicas que permeiam os contextos formais, escolarizados, limitando-os, com eles dialogando ou se conformando como sua extensão, a depender da perspectiva que adotam os atores nessa discussão envolvidos.

No caso da narrativa, construída com os recursos próprios da oralidade e que, por meio deles será memorizada, o que se tem é uma sucessão de imagens e ações, uma cadeia de associações que não pode ser quebrada – com o perigo de se perder seu efeito subjetivo e contemplativo – por um raciocínio reflexivo e, portanto, analítico. A direta identificação do leitor com as ações das personagens não permite a entrada da reflexão, do rearranjo ou de generalizações. A "opinião"[80], como disposição mental, caracterizar-se-ia por três aspectos: o tornar-se, a multiplicidade e o visível. Em consonância com a crítica de Platão à disposição mental própria da oralidade, ou da memória mnemônica, aparecem as características que a ela se opõem: o ser, o uno e o invisível e pensável.

---

79 Os dicionários e os manuais de gramática contemporâneos podem ser exemplos modernos dessa questão.

80 *Doxa*, ou opinião, provém do verbo *doko*, que denota o que parece ocorrer ao sujeito, ou seja, suas impressões, como também o que parece ligar um sujeito como objeto a outros sujeitos, o que faz se relacionar o vocábulo à confusão (ou fusão) entre sujeito e objeto na declamação poética ou na "disposição mental criada por essa declamação" (Havelock, 1996, p.264).

A “opinião” não deveria ser relacionada ao individual e ao único, estava sempre ligada à tradição, aos modelos assumidos e que deveriam ser tomados como exemplos de expressão lingüística e de conduta. Ao individual não caberia espaço, já que, de acordo com uma performance oral e narrativizada, o “eu” não poderia distanciar-se do objeto para poder sobre ele refletir. Não havia possibilidade de distanciamento entre o sujeito e o objeto, entre o sujeito e a tradição criada por ele e que, simultaneamente, o havia criado.

Aparece aqui a necessidade, segundo Platão, de se pensar em uma sociedade que seja pautada pelo governo de quem tem conhecimento das Formas e não por aqueles da experiência de uma mente acrítica, da experiência empírica. O homem deveria aceder à inteligência racional, necessariamente não poética, não oral, não homérica.

Uma mudança tecnológica poderia auxiliar nesse ritual de passagem. E se o leitor pudesse dispensar a identificação emotiva com o objeto de sua percepção? E se pudesse rearranjar e reexaminar o antes apenas visto e ouvido? Sinais escritos poderiam permitir essa transposição.

Perguntas do tipo “O que queres dizer?”, como aponta Havelock (1996, p.224), poderiam mobilizar vocabulário e sintaxe e torná-los, pela resposta, distantes de uma construção poética e mais próximos de uma prosaica. A imagem, a ação e a cadeia associativa promovidas pela narrativa sofreriam uma ruptura por meio da qual entrariam a reflexão, o pensamento abstrato. Ao invés da identificação com uma personagem, o pensar sobre ela e sobre o que representava; ao invés de ritualizar, pela ação, o ato justo do herói, pensar na justiça em si.

Segundo essa concepção, o sujeito não mais sentiria ou recordaria, mas conheceria.

O que, em suma, defende Platão é uma linguagem abstrata, científica, descritiva, que substituísse a concreta, a da memória oral. A supremacia de um logos dialético sobre uma doxa, pautada na ambigüidade e na incerteza, no mythos, na incoerência[81].

Parece-nos interessante a síntese, poética, proposta por Havelock, dessas idéias:

> A história da mente grega apresenta um palco no qual os atores da grande comédia de idéias cuidam de seus negócios mútuos. Estes não são homens e mulheres, mas antes palavras e pensamentos que se agrupam em formações e manobras concorrentes para nos desafiar e chamar nossa atenção enquanto procuram empurrar uns aos outros para fora do palco. Defrontamo-nos com dois protagonistas, nas formas de dois diferentes tipos de mentalidade: há o ator que rotulamos de homérico, em boa parte porque esse é o rótulo preferido pelo próprio Platão [...] E há seu antagonista platônico, jovem,

81 Segundo essa concepção platônica, ao visualizar o herói ora praticando ações boas ora más, o leitor perderia sua referência e, tal qual seu herói, oscilaria entre ações boas e más.

> sofisticado, que desafia agressivamente o prestígio de seu rival (1996, p.291).

Temos nessa imagem a base de toda uma visão que promoverá a idéia de uma supremacia, cognitiva e ideológica, da escrita sobre a oralidade. E no interior dessa supremacia, a de uma variante sobre outras, de um gênero sobre outros, de um tipo de texto sobre outros independentemente de seus contextos de uso.

Como complemento e reforço do inventário proposto por Ong, essa visão indica como elementos atribuídos à fala a contextualização, a dependência, o implícito, a redundância, o não-planejamento, a imprecisão, a não-normatização e seu caráter fragmentário. Em oposição, teríamos como elementos atribuídos ao escrito a descontextualização, a autonomia, o explícito, a condensação, o planejamento, a precisão, a normatização e a completude. (Marcuschi, 2000, p.27)

Ainda tendo-se como paradigma a posição de Ong, que, como sucintamente vista aqui, coloca a escrita como representante de um avanço na capacidade cognitiva e nos processos de pensamento dos sujeitos, pode-se complementar a dicotomia oral e escrita com os seguintes atributivos, como evidencia Marcuschi (Ibid, p.29): de um lado, o pensamento concreto, o raciocínio prático, a atividade artesanal, o cultivo da tradição e o ritualismo e, de outro, o pensamento abstrato, o raciocínio lógico, a atividade tecnológica, a inovação constante e a analiticidade.

Com esse quadro em mente, discutiremos uma atividade desenvolvida em uma turma de 1º semestre de um curso de Pedagogia (1º semestre de 2005), proposta na disciplina de Comunicação e Expressão, como a primeira atividade de leitura e escrita do semestre. Assim, aspectos sócio-culturais, ideológicos e discursivos, tramados historicamente e retramados teoricamente pelos autores convocados para nossa discussão, serão transpostos para um contexto escolarizado de ensino superior que revelará traços dessa construção histórico-social do embate entre escrita e oralidade.

Foi indicada à turma a leitura prévia do texto *A Importância do Ato de Ler*, constante do livro homônimo do educador brasileiro Paulo Freire. Essa leitura seria complementada em sala pela intervenção da professora e, em seguida, as relações motivadas por ambas as leituras trariam como produto um texto cujo tema seria *Eu, leitor de mim mesmo*.

*A Importância do Ato de Ler* surgiu, assim, como adivinha aos alunos. Narrativa, relato, fala de abertura de um congresso, texto poético, deflagrador e condensador, a um só tempo, de teorias, conceitos, metodologia de trabalho, de leitura? Como as produções dos alunos revelariam ou encobririam a leitura que fizeram do *ato de ler*, ato proposto já na

arquitetura discursiva do texto de Paulo Freire? Quais seriam as posições subjetivas assumidas? Considerando-se uma outra dicotomia estabelecida pela teoria e crítica literárias, seria a que projetaria um texto movido pela inspiração, que deixaria a linguagem fluir, espontânea (e talvez por isso lida como autêntica, como vemos tal concepção construída imaginariamente por docentes e discentes), ou pelo *trabalho de escrita*, que desconfia de um fluir sem controle, de um texto representante dos sentimentos do autor, sem distanciamento?

Tais questionamentos foram em nós motivados pelo fato de que a situação de produção discursiva como organizada pela professora (o texto escolhido, a orientação de leitura prévia, a leitura mediada, o tema proposto) remeteria o sujeito a uma memória discursiva clivada por contextos específicos de produção (a infância dos alunos, colada à imagem da infância do autor do texto-estímulo), por um gênero específico, o relato, motivado pelo gênero do texto-base e por procedimentos de escrita que tenderiam ao poético, como lemos no texto de Paulo Freire.

A intenção da professora era "recuperar pela escrita um histórico de leitura da turma", considerando ser um primeiro semestre e ser a atividade tomada como diagnóstico para o planejamento da disciplina.

Os efeitos de enunciação, decorrentes do modo como o sujeito se projeta na e pela linguagem, por amostragem, foram assim materializados:

**Texto 1**

*As pessoas que são importantes para mim.*

*Como é difícil fracionar nossa Leitura de mundo em poucas linhas; escolher entre dramas e dúvidas, alegrias e alergias, remédios e remendos, carrinhos e carinhos.*

*Me lembro então das pessoas que me cercavam, meus queridos avós maternos, tios e tias, primos e primas, que vivíamos num mesmo quintal; porém cada um em suas respectivas casas que aliás meu avó construiu todas; pelo fato de amar a todos e querer por perto realizou essa grande obra.*

*Posso nesse momento voltar e ouvir a voz de meu avô, convidando as crianças para juntos tomarmos o café da manhã; vejo o vapor da xícara de cevada e leite bem quente, o sabor saudável de frutas frescas e o deslizar da manteiga sobre o pão quentinho.*

*Mas quando sol invadia a janela e alcançava os olhos azuis de meu avô, ele dizia: "É hora de cuidar da vida".*

*Ele saia para o trabalho de pedreiro e nós íamos para as brincadeiras de criança no quintal, que parecia ser enorme.*

*Entre uma brincadeira e outra, ajudavamos os adultos em suas tarefas domesticas e idas a uma "Venda" do "Seu Sakai", um japonês imigrante que gostava da nossa família e nos dava crédito na caderneta para fazermos compras do dia-a-dia, por vezes ganhavamos balas "juquinha" ou "tubaínas", por sermos educados; fazendo uso das palavras, "Bom dia", "por favor", "obrigado".*

*Cresci aprendendo que mais do que as coisas, são as pessoas, por isso aprendi a dar valor aqueles que me cercam independente de quem seja!*

**Texto 2**

*Os meus sete anos, entre flores, verdes e secas, nos cascalhos de pedras brancas, onde, eu nasci. Pés no chão, sentido as diferentes texturas do mundo do qual eu vivia.*

*Na minha infância, eu pude Ter contato com a natureza, ver água minar das rocha, de perto olhei o rio com aguas tranqüilas. Com as conchas das minhas mãos peguei punhados de areias, onde eu construia o meu mundo de tantas maravilhas e ao mesmo tempo de aflições devido o deserto de miséria, que aquele lugar nos oferecia.*

*Acordava com os cantares dos pássaros, com grandes melodias nos meus ouvidos. Eu brincava com os ninhos dos pássaros e pegava os ovos que encontrava no lugar, para o meu próprio sustento e da minha família. Que saudades destes momentos tal legal, que marcou a minha infância, que nunca volta à se pode voltar, seria tão diferente o meu olhar.*

**Texto 3**

*Minha infância: que de memórias boas e ruins se guardam aqui.*

*Que bom sera lembrar dela sem passar por alguns espaços que me trazem tristezas, mas não só de beleza se faz o ser humano.*

*Quando busco em minha memoria, lembranças de minha infância, fica fácil voltar aquele lugar, onde tudo era tão simples, onde vivia para brincar, corria descalça no barro molhado, andava para lá e para cá, uma liberdade que hoje não consigo imaginar, Além de toda brincadeira, bola, boneca, bicicleta, bolinha de gude p/ fogar, existia alguém que minha lembrança me faz lembrar. "Meu Pai" me lembro dele comigo na janela me ensinando*

*fantasiar, Descobrindo Dezenhos em nuvens, tudo era tão Perfeito naquele lugar, me lembro das coseguas que ele fazia em meus pés preso por suas mãos que me fazia achar que eu morreria de tanto rir, Das vezes em que iamos acampar, daquelas montanhas que subiamos para chegar lá, do balanço da balsa que era preciso pegar, Dele no mar que parecia não Ter medo de nada, e que me ajuda a perder os meus medos, dos som das ondas que parecia estar tão perto da Barraca, que me tirava o sono, me lembro também quando ele cantava p/ mim suas canções preferidas, era um verdadeiro maluco beleza, e assim que me lembro dele, que me fez rir e chorar quando criança.*

*Meu Pai minha fantasia, minha mãe minha realidade.*

*Também fica facil lembrar das artes que eu fazia assustando minhas primas que pareciam Ter medo de tudo. as brincadeiras que mais pareciam de moleques que só fazia eu me ralar, dos tombos que era só levantar e daqueles que não parava de chorar.*

*Da 1ª vez que foi ao Zoologico, dos bichinhos que eu tinha em meu quintal, cachorros, coelhos...também parecia que naquela época os adultos eram bem maiores, o mundo era maior e meus passos tão pequenos mas meus sonhos e minhas fantasias já eram tão grandes quanto os adultos ou maior.*

*Também me lembrei hoje como era bom tudo aquilo e que as partes que são tristes se perdem nesta alegria que eu trouxe de minha infância.*

Textos de sintaxe e vocabulário simples, expressos, em algumas passagens, com marcas indicativas da pregnância da modalidade oral sobre a escrita e que, de maneira homóloga, constroem-se temática, estrutura e estilisticamente, colando-se ao texto-base: concentram imagens, construções sintático-semânticas, impressões subjetivas inscritas poeticamente.

O **Texto 2** evoca uma leitura icônico-indicial da infância, com a natureza, metafórica e metonimicamente, representando um espaço paradisíaco, perdido, e por isso irrecuperável ("com as conchas das minhas mãos peguei punhados de areia, onde eu construía o meu mundo").

Um mundo percebido sensorialmente ("pés no chão, sentido as diferentes texturas do mundo do qual eu vivia"). As sensações, ao tentarem ser capturadas pela letra, fazem despontar um *sentido* no lugar de um *sentindo*; um *do qual* no lugar de um *no qual*, cuja correção gramatical retiraria a força expressiva da idéia do viver *daquele* espaço e não somente *nele*.

No título do **Texto 3,** o leitor depara-se com uma possível pergunta (que desapareceu pela correção gramatical): "*que de* memórias boas e ruins se guardam aqui". Ao escrever, talvez a aluna, em um exercício de apropriação da proposta feita pela professora, se perguntasse: "Que de memórias boas e ruins?".

E assim continua, "Que bom sera lembrar dela sem passar por alguns espaços que me trazem tristezas, mas não só de beleza se faz o ser humano". "Que bom sera lembrar dela..." significaria "quando o texto se inscrever e der condições para essa lembrança?" O escrito permitirá selecionar os espaços pelos quais ela gostaria de passar novamente e deixar outros, indesejáveis, de fora? Essas reflexões encontrariam eco na escolha de uma conjunção adversativa e não de uma concessiva?

No seguinte trecho, também selecionado do **Texto 3**,

*Quando busco em minha memoria, lembranças de minha infância, fica fácil voltar aquele lugar, onde tudo era tão simples, onde vivia para brincar, corria descalça no barro molhado, andava para lá e para cá, uma liberdade que hoje não consigo imaginar, Além de toda brincadeira, bola, boneca, bicicleta, bolinha de gude p/ jogar, existia alguém que minha lembrança me faz lembrar.*

verifica-se uma recorrência, de estrutura lingüística própria da criança, à rima, com verbos no infinitivo, com, talvez, a intenção de alçar o texto a uma oralidade perdida e com ela o cenário descrito, recuperável por esse recurso: palavras brincam na boca e auxiliam na memorização e na rememorização de acontecimentos, brincadeiras, que, por algum recurso de seleção, comparecem sob o efeito sonoro do fonema *b*, "[...] brincadeira, bola, boneca, bicicleta, bolinha de gude [...]".

A imagem do pai vem revestida de sua função protetora e simbólica, expressa com a mudança do tempo verbal. A narrativa é construída no passado, em consonância à proposta da professora, porém este trecho particularmente é escrito no presente, "[...] Dele no mar que parecia não ter medo de nada, e que me *ajuda* a perder os meus medos [...]".

Na seqüência, tem-se, ainda em referência à imagem do pai: "[...] e assim que me lembro dele, que me fez rir e chorar quando criança [...]", e na conclusão: "[...] as partes que são tristes se perdem nesta alegria que eu trouxe de minha infância". O chorar e a tristeza não compareceram em fatos narrados, porém, uma vez evocados, se fazem presentes no texto.

Um exercício metalingüístico aparece no **Texto 1**, logo em sua abertura, em que o aluno tenta refletir sobre a proposta feita e inscrever a dificuldade resultante dela: trazer da

memória uma coerência feita discurso. O autor brinca com o conceito de paradigma ao expor a dificuldade que se tem em selecionar signos, fatos, lembranças, já que uma mudança na escolha reverterá em uma mudança do corte sincrônico que se está por fazer para dar corpo a uma narrativa:

*Como é difícil fracionar nossa Leitura de mundo em poucas linhas; escolher entre dramas e dúvidas, alegrias e alergias, remédios e remendos, carrinhos e carinhos.*

É praticamente inevitável, ao autor, não construir um enunciado pregnante de oralidade, já que a proposta o levou para um mundo em que essa modalidade era vivida:

*Me lembro então das pessoas que me cercavam, meus queridos avós maternos, tios e tias, primos e primas, que vivíamos num mesmo quintal; porém cada um em suas respectivas casas que aliás meu avó construiu todas; pelo fato de amar a todos e querer por perto realizou essa grande obra.*

Graças ao texto sugerido na proposta e ao construído, o aluno escreve: "[...] Posso nesse momento voltar a ouvir a voz do meu avô [...]", em que, mais uma vez, a aliteração produz um efeito de sentido interessante. Ouve a voz pelo efeito construído no texto, pelo recorte produzido, que fez comparecer um evento deixado no tempo, como memória, e trazido ao presente pela fenda narrativa, pelo acontecimento discursivo.

As produções acima obrigam a ler e obrigam a pensar, mais uma vez, nos vãos que se constroem no espaço de uma página. Nos vãos estabelecidos pelo jogo entre "a costura do UM" e o "esgarçamento do NÃO-UM", de cujos sentidos deflagrados entrevemos efeitos de natureza e caracterização difíceis de serem catalogados com clareza entre colagem-descolagem do discurso do Outro-outro, língua escrita (e, neste caso, a despeito da proposta, que se pretende acadêmica, já que circunscrita em uma ambiência de ensino superior) e língua oral, entre gêneros e tipos discursivos (os primeiros, em Marcuschi – 2000 –, com existência concreta e, em nosso caso, teríamos um relato; os segundos, sem existência concreta, e teríamos, nessas produções analisadas, a narração) definidos/definíveis e excludentes.

Nesse jogo de experimentação em que se entrelaçam linguagem, língua e discurso e, portanto, em que se co-validam oralidade e escrita, em que subjetividades manifestam-se determinadas por situação e contexto específico de produção discursiva, em que faz parte do

jogo o ensino de língua para adultos de um curso de Pedagogia que terão na língua materna seu campo de atuação profissional e que, por esse quadro, necessita de uma especial atenção, de objetivação e definição, encontramo-nos, uma vez mais, no entremeio.

Se as não-coincidências do dizer acabam por perpassar, como objeto ou como referencial teórico, os estudos sobre linguagem e inscrevem em todos eles a *falta*, a que está além de todas as queixas e demandas escolares (de gestores, docentes e discentes) e que as constitui como linguagem, as que comparecem nos textos aqui apresentados reforçam-na em nós como algo da instância do real (pensando-se no contexto de formação leitora e de escrita dos alunos universitários em questão) que não se encaixa em um discurso acadêmico (como o temos legitimado) e que insiste em se inscrever.

Se a intenção da professora foi diagnosticar um histórico de leitura da turma, atingiu seu objetivo. Não apareceram nas produções construções como "li tantos livros, de autores tais, minha formação se deu assim...", que talvez revelassem menos dos sujeitos do que as produções que ora colaram no texto-base, ora projetaram as pregnantes marcas do oral, ora indicaram determinadas posições subjetivas de identificação e de desidentificação com a proposta, com a ambiência acadêmica e seus modos de ler e dizer, e que, nessa oscilação, revelaram o histórico de leitura e de escrita de sujeitos que tomam a língua, em um universo acadêmico, em uma disciplina de Comunicação e Expressão, de um curso de Pedagogia-licenciatura, a partir de uma leitura de Paulo Freire, de uma determinada maneira e não de outra.

Tal diagnóstico complementa-se a partir de atividades com outras formas de expressão, outros gêneros de linguagem trabalhados na mesma disciplina, na tentativa de se redimensionar o campo de manifestação *da leitura e da escrita* de uma disciplina denominada Comunicação e Expressão ou, em outras turmas (todas de 1º semestre), de Leitura e Produção Textual.

Em um exercício de leitura foram apresentados alguns textos icônicos com presença restrita (mesmo assim, em inglês, pressupondo-se que o não conhecimento desse código aumentasse o investimento de leitura na imagem) ou com ausência total do verbal escrito.

Selecionamos algumas dessas imagens, indicadas abaixo como textos 4, 5 e 6:

**Texto 4**

WHEREVER YOU PAY, CULTURE IS NEVER FAR AWAY.

> THE NEW FNAC MASTERCARD DEBIT CARD.

**Texto 5**

WHEREVER YOU PAY, CULTURE IS NEVER FAR AWAY.

> THE NEW FNAC MASTERCARD DEBIT CARD.

**Texto 6**

O primeiro texto (4) foi lido pela sala toda como “mostrando a imagem de um garçom”. Mesmo com a intervenção direta da professora indicando a quem a imagem do garçom reportava, muitos alunos mostraram desconhecer o diretor de cinema inglês Alfred Hitchcock e sua obra representada na imagem, Os Pássaros.

O mesmo ocorreu com o segundo texto (5). A turma identificou “um homem do campo que ganhava dinheiro” – idéia sustentada na máquina registradora disposta a seu lado – “vendendo girassóis”. Mais uma vez, a mediação da professora não foi suficiente para acionar experiências de leitura que levassem os alunos a intervir no texto que se lhes apresentava. A referência a um fato da biografia do pintor em alusão ao sangue no pano envolto em sua cabeça em nada auxiliou para uma possível entrada no texto.

Por fim, no terceiro texto (6), houve a fala esparsa de alguns alunos que indicaram “aquele quadro famoso”, “é aquele quadro, né?”, “já vi isso aí em algum lugar”.

O trabalho de leitura, em uma ambiência escolar, a partir do *dar a ler* por meio de gêneros diversificados e formas de expressão de linguagens diversificadas conferiria aos alunos um manejo com o dito, o não-dito, o por dizer, um trânsito *entre* códigos que os favorecesse no trabalho da leitura e da escrita. A intertextualidade constituinte do discurso seria evidenciada na exploração de atividade que envolvesse textos diversos, de temáticas, estruturas e estilos comuns e divergentes, que fizessem o trabalho da paráfrase e da polissemia operar discursivamente. O mesmo com um trabalho inter e intra-gêneros, que mobilizasse *modos* de ler e escrever.

Assim como os alunos autores dos textos 1, 2 e 3 mobilizaram suas escritas recorrendo a imagens, falas, cantares, que reverteram em rimas e aliterações, com utilização de recursos próprios da oralidade, os alunos leitores dos textos 4, 5 e 6 poderiam, estimulados pelos textos, fazer movimentar uma memória discursiva operadora de leituras e escritas, que lhes faltou.

O fato de o oral ser pregnante na constituição do homem como ser simbólico, de permanecer como base para a escrita gráfica, mantendo com ela um diálogo rico e de movimentos “de costura e esgarçamento”, de rastros a todo momento reescritos (como os recursos estilísticos mencionados acima e presentes nos textos dos alunos, em atos falhos, chistes, sonhos) pode ser um dado interessante para se pensar nas manifestações de leitura e escrita dos alunos em questão. O fato de as linguagens icônicas, principalmente com o advento do cinema, da televisão, da internet, possibilitarem um acesso amplo dos leitores a signos e textos próprios da linguagem midiática é outro dado a considerar. E o fato de a escola

não promover satisfatoriamente o intercâmbio produtivo entre o escrito, o oral, o imagético, o sonoro, o gestual é algo a se constatar. Os alunos, com as produções que desenvolveram, de leitura e escrita, demonstraram que chegam ao ensino superior "praticamente prontos para serem alfabetizados".

Em nosso caso, o de estudo dos processos de leitura e escrita no ensino superior, o dar a ler e a escrever pressupõe atingir no aluno os textos que o constituíram de modo geral e, principalmente, em ambiências escolares anteriores, textos lidos, ouvidos, memorizados ou não, mas recuperáveis pela dinâmica de uma memória discursiva, que retomassem estruturas, temas, estilos e os fizesse processar outras leituras e escritas retroagindo e realimentando as tantas outras que o fundaram.

O que palidamente se atinge são textos-verdade, textos UM, tanto os lidos no ambiente acadêmico, nunca a contrapelo pois portadores de verdades inquestionáveis (como os de Rubem Alves, amplamente utilizados nos cursos de licenciatura na instituição em estudo), raramente parafraseados produtivamente (o que indicaria uma intervenção nas formações discursivas e ideológicas), como os produzidos, colados em imagens e idéias cristalizadas, sem cortes e recortes (como os textos da atividade envolvendo o poema *Caso do Vestido*, de Drummond) ou com forte presença de uma estrutura que tende à oralidade (não *sobre/sob a qual* se fala, mas *com* a qual se fala) – a maioria deles –, independentemente de o ambiente de produção e recepção do texto ser o acadêmico. O processo de representação, simbólico, nesse caso está sempre colado: às coisas, às idéias, às imagens, às opiniões, sem reelaboração, sem abstração ou apropriação (Pêcheux). Essa "lógica adesivante" (BELINTANE, 2006) não encontra brechas. O NÃO-UM, na universidade, é a instância do impossível. Não há campo para sua movência por ausência de traços a serem ressignificados. A prática escolar do UM não deixa brechas. O tom categórico é indicativo de que se há exceções funcionam como uma leve brisa em um dia sufocante de verão.

As "habilidades e competências" exaustivamente decantadas nos documentos oficiais dos vários níveis de escolarização dos alunos poderiam assumir uma outra posição e condição nas reuniões de planejamento escolares e acadêmicas, por meio de discussões que envolvessem a matriz de elaboração de "projetos" intertextuais, interdisciplinares, inter-gêneros: a leitura e a escrita como constituintes desses projetos, assim como constituintes do sujeito em constante enunciação.

Em análise de um texto de origem oral, *Estória da Coca*, e ao utilizá-lo em uma das atividades de leitura e escrita com um leitor pré-adolescente, também categorizado, como pré-silábico, pela escola, BELINTANE (Ibid.) cria uma imagem do leitor-autor desejável e

desejante, que a escola e a universidade descaracterizam, ou caracterizam (como "pré-silábicos" ou que "precisam ser instrumentalizados para o mercado", inclusive o docente): de trocador (de objetos, coisas) a tocador (de arranjos próprios, não inéditos).

O texto, em sua íntegra, vem abaixo reproduzido:

**HISTÓRIA DA COCA**

Uma vez um menino foi passear no mato e apanhou uma coca; chegando em casa, deu-a de presente à avó, que a preparou e comeu.

Mais tarde, sentiu o menino fome e voltou para buscar a coca, cantando:

Minha vó, me dê minha coca
Coca que o mato me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

A avó, que já havia comido a coca, deu-lhe um pouco de angu.

O menino ficou com raiva, jogou o angu na parede e saiu. Mais tarde, arrependeu-se e voltou, cantando:

Parede, me dê meu angu
Angu que minha vó me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

A parede, não tendo mais o angu, deu-lhe um pedaço de sabão.

O menino andou, andou, encontrou uma lavadeira lavando roupa sem sabão e disse-lhe: — Você lavando roupa sem sabão, lavadeira? Tome este pra você.

Dias depois, vendo que a sua roupa estava suja, voltou para tomar o sabão, cantando:

Lavadeira, me dê meu sabão
Sabão que a parede me deu
Parede comeu meu angu
Angu que minha vó me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

A lavadeira já havia gasto o sabão: deu-lhe então uma navalha.

Adiante, encontrando um cesteiro cortando o cipó com os dentes. Disse-lhe: — Você cortando o cipó com os dentes?... Tome esta navalha.

O cesteiro ficou muito contente e aceitou a navalha.

No dia seguinte, sentindo o menino a barba grande, arrependeu-se de ter dado a navalha (ele sempre se arrependia de dar as coisas) e voltou para buscá-la, cantando:

Cesteiro me dê minha navalha
Navalha que lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

O cesteiro, tendo quebrado a navalha, deu-lhe, em paga um cesto.

Recebeu o cesto e saiu dizendo consigo: — Que é que eu vou fazer com este cesto?

No caminho, encontrando um padeiro fazendo pão e colocando-o no chão, deu-lhe o cesto. Mais tarde, precisou do cesto e voltou para buscá-lo com a mesma cantiga.

Padeiro me dê meu cesto
Cesto que o cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

O padeiro, que tinha vendido o pão com o cesto, deu-lhe um pão.

Saiu o menino com o pão, e, depois de muito andar, não estando com fome, deu o pão a uma moça, que encontrou tomando café puro.

Depois, sentindo fome, voltou para pedir o pão à moça e canta:

Moça me dê meu pão
Pão que o padeiro me deu
O padeiro vendeu meu cesto
Cesto que cesteiro me deu
O cesteiro quebrou minha navalha
Navalha que a lavadeira me deu
Lavadeira gastou meu sabão
Sabão que parede me deu
Minha vó comeu minha coca
Coca recoca que o mato me deu

A moça havia comido o pão; não tendo outra coisa para lhe dar, deu-lhe uma viola.

O menino ficou contentíssimo; subiu com a viola numa árvore e se pôs a cantar:

De uma coca fiz angu
De angu fiz sabão
De sabão fiz uma navalha
Duma navalha fiz um cesto
De um cesto fiz um pão
De um pão fiz uma viola
Dinguelingue que eu vou para Angola

(Em Pedreira, Ester. "História da coca". *Revista Brasileira de Folclore*, ano 11, nº 31, Rio de Janeiro, setembro/dezembro de 1971, p.319-322)

Esse conto acumulativo, em que a repetição, ao invés de automatizar, cifra as relações significantes, em um movimento contínuo de avançar e recuar nas relações estabelecidas, indica (como as adivinhas, as parlendas, os sonhos, os textos poéticos) como a leitura se processa constitutivamente e como se dá institucionalmente, muitas vezes somente na base de trocas, em sintonia com o mercado para o qual se pretende preparar os universitários para atuarem. A universidade entrega a "coca" ao aluno, e os fixa em uma posição.

### **4.4.** O inter e o intradiscurso e os efeitos que produzem

Consideramos oportuno, nesta altura de nossas reflexões, cotejarmos a AD com a Lingüística Textual, a partir de dois conceitos que fundamentam o *trabalho de leitura e escrita* em ambiências escolares: a coerência e a coesão textuais, que, do modo como lemos esse cotejo, nos auxiliará a demarcar posições sobre texto, discurso, sujeito, autoria, sobre os modos de ler e dizer do sujeito frente a esse trabalho.

Diante de um texto, o leitor o reinveste em um discurso, ou seja, o lança a determinada(s) formação(ões) discursiva(s). A materialidade discursiva, portanto, remete a condições de produção, a contextos de significação. O leitor, em seu movimento de leitura, historiciza a língua, auxiliado, por um lado, pelos processos parafrásticos, que incluem as metáforas, as sinonímias, as alusões, as remissões, enfim, a repetição necessária a toda elaboração discursiva e, por outro, pelos processos polissêmicos, de deslocamentos significantes, em que trilhamentos semânticos são produzidos em redes combinatórias de sentidos. Nesse sentido, o funcionamento do discurso explicita-se em suas regularidades e em suas singularidades, em um processo de repetição que leva em consideração a historicidade das produções e não apenas seu aspecto formal (presente na superfície textual) e os acontecimentos que as reconduzem.

Esses processos-base de funcionamento discursivo indicam ser a repetição e a singularidade constituintes do discurso. A literalidade, a ambigüidade, o *nonsense*, a ironia, o poético são, pois, efeitos do trabalho desses processos.

O lugar de ação da metáfora e da metonímia é ao mesmo tempo o lugar de sua conformação. Estamos nos referindo ao interdiscurso, à memória discursiva. Para que ocorram deslizes (e não desvios) significantes e deslocamentos e se processe o efeito da interpretação, o sujeito deve se inscrever naquilo que é repetível para produzir o singular, o que não tem repetição, pois da ordem do discurso, determinado por condições específicas de produção.

O fenômeno semântico da metáfora ou efeito metafórico tem como base de seu funcionamento o deslizamento. Como Pêcheux afirma, em *Por uma Análise Automática do Discurso* (obra de 1969), esse deslizamento ocorre por substituição contextual. Considerando-se que a contextualização está na base de conformação dos discursos, a metáfora se configura como processo em que significâncias são construídas, sentidos deflagrados e, simultaneamente, a interpretação é constituída. O efeito metafórico, segundo Orlandi (2003b,

p.79), seria o "lugar da interpretação e da historicidade". Uma historicidade marcada pelo interdiscurso, por uma gama discursiva que, se por um lado é múltipla (formações discursivas), é, por outro, una, pois sustenta toda possibilidade do dizer. Esse caráter duplo da interpretação é o que dá condições para um discurso ser sempre um e outro[82], ter um *outro* sentido.

Tal caráter faz referência à relação contraditória, operada pelo trabalho da ideologia, entre mundo e linguagem, que, a seu turno, remete ao binômio real/representação. As condições de produção material, as determinações históricas, o cotidiano e seus eventos pragmáticos, toda sorte de acontecimentos sociais que envolvem o indivíduo podem ser situados na ordem de um real apreensível somente na trama entre o simbólico e o imaginário tecida pelo sujeito em sua relação com essas manifestações/determinações como se apresentam discursivamente.

Da necessidade de operar entre uma instância material (ainda que imaginarizada e simbolizada), histórica, opaca e construída sob/sobre equívocos e falhas e uma sua representação, cuja filiação filosófica, cultural, lingüística é toda perpassada pela ilusão da transparência do dizer e pelo efeito de literalidade, o sujeito posiciona-se discursivamente no entremeio do trabalho de linguagem ou linguageiro que associamos a essas instâncias (a material e a representacional, respectivamente): a metonímia e a metáfora.

Interpretar pressupõe ler; leitura e interpretação constituem-se na base dos processos acima abordados.

Se ler, o que implica obrigatoriamente o dizer, já que não dissociamos leitura de produção, produção de recepção, leitor de autor (em termos teóricos e discursivos, já que, se quisermos estabelecer uma distinção empírica, teríamos de um lado o texto e quem o escreve, de outro, o mesmo texto e quem o lê, teríamos a distinção entre leitura e escrita, entre autor e leitor e assim caminharíamos tranqüilos em nossas polaridades), é reinvestir o lido, o texto, em um discurso (e a tudo que o constitui: contexto de produção – imediato e amplo –, formações imaginárias, discursivas, ideológicas, determinados por tipos e gêneros discursivos, pelo trabalho de reconfiguração discursiva, pelo processo de antecipação), como estabelecer critérios para caracterizar uma *boa* leitura e, conseqüentemente, uma *boa* escrita? Em suma, uma *boa* interpretação?

Quando esse tipo de questionamento aparece, no cotidiano das ações, em ambiências escolares e acadêmicas, leva-se em conta a complexidade desses processos?

---

82 O que nos remete aos conceitos de pressuposto e subentendido, de Oswald Ducrot (*Princípios de Semântica Lingüística,* 1977), respectivamente.

À luz dessas nossas problematizações, iremos discutir os famigerados processos convocados em toda situação de avaliação de leitura e escrita, de interpretação (em avaliações escolares, em exames vestibulares, em monografias, dissertações e teses, em exames nacionais de aferição de competência lingüística, como o ENEM e o ENADE), a coerência e a coesão textuais, condicionando-as, a princípio, pelo aqui posto: reinvestir o texto em um discurso é conferir a ele coerência e coesão.

Como, a partir da perspectiva da Análise do Discurso, isso se daria?

Pensemos na seguinte relação: o sujeito da enunciação e sua projeção no intradiscurso sob efeito da articulação e do discurso transverso, e teríamos a metonímia materializada em procedimentos significantes de coesão (não somente em termos lingüísticos, identificáveis na superfície do texto, mas em termos de operação de linguagem); o sujeito universal e sua construção no interdiscurso sob efeito do pré-construído, e teríamos a metáfora materializada em processos significantes de coerência (os deslizes significantes colocando em operação os efeitos de paráfrase).

Antes de desenvolver melhor essa relação e para melhor elucidá-la, retomaremos, em linhas gerais, alguns fundamentos da lingüística textual sobre coerência e coesão para com eles criarmos nossa interlocução e demarcarmos algumas posições.

Estudos lingüísticos destacam uma relação – mais do que necessária, de interdependência – entre coerência e interpretação. O princípio que constitui a interpretação estaria associado ao estabelecimento da coerência.

Interpretar, nesse sentido, exigiria dos agentes do discurso *conhecimento e uso de elementos lingüísticos* (o que, segundo uma leitura proposta pela AD, estaria na base da *inteligibilidade* do texto e não na *interpretação*[83]), *conhecimento partilhado* (em AD, tais *conhecimentos* são *socialmente distribuídos* – e de modo desigual, no que recai o processo de antecipação –, em virtude das posições diferentes que os agentes ocupam nas formações discursivas; portanto não se falaria em partilha) e a *interação*, que envolveria as intenções comunicativas e a função comunicativa do texto (tal interação, em AD, é relativizada, uma vez que estão em jogo no processo discursivo as formações imaginárias e ideológicas, que remetem o sujeito à produção de sentido e ao funcionamento – e não à função – da linguagem).

83 Orlandi (2006a) utiliza o termo *compreensão*, que, segundo a autora, engloba os dois processos, o que distancia sua proposta sobre leitura da de Halliday e Hassan (1976), que distinguem *interpretabilidade* (que tem como marca a coesão interna) de *inteligibilidade* (uso adequado de marcas formais em nível de sentenças).

Esses fatores – conhecimento e uso de elementos lingüísticos; conhecimento partilhado e função e intenção comunicativas – acabam por condicionar o surgimento de outros, a eles interligados. Assim, teremos a *inferência* como princípio para a construção de um mundo textual por aquele que interpreta o texto em adequação ao mundo textual do produtor do texto; a *informatividade* e sua relação com a *previsibilidade/imprevisibilidade* da informação contida no texto; a *situacionalidade* ou o contexto pragmático da comunicação, que envolve princípios conversacionais (GRICE, 1982) e a relação entre sentido, contexto e máximas (e suas implicaturas) e princípios de *textualidade* (a intencionalidade e a aceitabilidade).

As implicaturas conversacionais de Grice identificam traços gerais do discurso submetidos a um princípio geral, o Princípio Cooperativo e suas quatro categorias: da quantidade, da qualidade, da relação e do modo.

Os agentes discursivos assumiriam-se mutuamente como cooperativos envolvendo-se em propósitos e direcionando o texto com a finalidade de contribuírem conversacionalmente para a coerência textual (CHAROLLES, 1987), primando pela informação necessária para os propósitos da conversação, com evidências claras, relevantes e pertinentes.

Gostaríamos de ressaltar, juntamente com ORLANDI (2006a), a ênfase dada nesses estudos ao caráter informacional da linguagem e a esta sua função: informar, que recai, necessariamente, em uma ênfase à função referencial da comunicação e, em certo sentido, a um dos processos de funcionamento da linguagem, a paráfrase.

Advém dessa ênfase a concepção segundo a qual um agente discursivo seria o produtor de significados e o outro a ele atribuiria um sentido, considerando-se a coerência do enunciado e o princípio de interpretabilidade a ela relacionado.

Como teórica e metodologicamente aponta a AD, os sentidos são produzidos, constituídos no discurso, e não derivados dele a partir de um processo de interpretação que considere elementos tidos como externos a esse processo e que, de fato, o constituem: a antecipação, a relação entre implícito e explícito (DUCROT, 1977) em sua ligação com o trabalho da ideologia e do inconsciente (considerando-se, ainda, nessa relação o que já expusemos sobre o sentido literal em sua acepção de sentido dominante).

A essas idéias acrescentamos nossa leitura da proposta de Charolles (1987) e suas quatro meta-regras que caracterizam a coerência: repetição, progressão, não contradição e relação.

O conjunto dessas meta-regras confeririam ao texto um desenvolvimento linear, garantido pela recorrência a elementos já mencionados (repetição) adicionada a elementos

semânticos constantemente renovados (progressão). Esse mecanismo do "avançar recuando" seria garantido pelos procedimentos da coesão, que auxiliariam na condução do texto impedindo que um elemento semântico entrasse em contradição com outros – posto ou pressuposto –, de ocorrência anterior ou deduzível por inferência (não-contradição). Todo esse processo está ligado ainda à condição de que os fatos representados no texto estejam relacionados (relação).

Tal como nossa leitura evidencia, mais uma vez estaríamos frente a uma espécie de ilusão, meta-formalizada, de referencialidade, a uma estabilização discursiva, a uma regularidade não constitutivas do discurso mas advindas de uma exterioridade previamente marcada, normatizada.

Caracteriza-se ainda, pelo postulado por Charolles, que o novo, o acréscimo de informação, possa ser mensurável por ser factual.

Na perspectiva da AD e nas próprias palavras de Orlandi, o novo é:

> [...] intervalar. É o resultado de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem, este intervalo não é um vazio, é o espaço configurado pelo social. Efeito de sentido. Multiplicidade (2006a, p.139).

Multiplicidade referida à polissemia, a efeitos de sentido para as quais contribui a contradição e das quais se dissocia uma idéia ou intenção de *linearidade informativa*. Estamos, de fato, diante de concepções diferentes de texto e de língua (gem) e que pela própria diferença evidencia posições discursivas diversas.

O texto-produto, objeto empírico, tratado pelos lingüistas em questão assume a constituição de uma unidade, com começo, meio e fim, com a apresentação de uma informação partilhada, acrescida de uma nova, que progredirão argumentativamente e, segundo procedimentos coesivos, resultarão coerentes. Tal concepção de texto traz consigo uma de língua: fator de unidade e de comunicação.

O texto, em AD, é a materialização do discurso e, como tal, concentra suas marcas, de dispersão, de incompletude, de filiações, de *nonsense*, contraditórias. É espaço de recobrimento-separação-desidentificação, de reconfiguração discursiva, frente a posições subjetivas em contínua conformação, em contínuo confronto.

Nesse sentido, é extremamente difícil identificar em um texto, frente a sujeitos em enunciação, o que é partilhado, o que é informação nova, o que foi retomado sintática,

semântica e ideologicamente, já que todas essas variantes estão determinadas pela situação de produção discursiva, pelo contexto de produção.

Propõe-se aqui um diálogo entre posições que trazem como foco uma concepção de certa forma linearizante, diacrônica, de produção e as que teórica e metodologicamente consideram em sincronia os elementos que constituem os sujeitos em suas projeções discursivas.

Se pensarmos junto à AD que os discursos são construídos historicamente, a oposição falso-verdadeiro perde força e espaço de atuação. Assim como os conceitos de regra, propósito e direção passam a ser relativizados se se considerar o que os tipos ou gêneros do discurso dizem em termos de conformação discursiva, o que, em última instância, recoloca em discussão o princípio de cooperação conversacional e um dos elementos principais de estabelecimento de coerência de um texto: conhecimento de mundo dos agentes discursivos.

O conhecimento de mundo conferiria aos agentes discursivos a possibilidade de categorização textual (que tipo de texto é este? remete a que gênero? em decorrência, está associado a que representações?), de inferências, de continuidade de sentidos ativada por conceitos (unidade promotora de operações cognitivas e comunicativas) e modelos cognitivos (estruturas de organização do conhecimento de mundo – VAN DIJK, 2000).

Dentre esses modelos, temos os *frames* (estruturas formadas por concepções de senso comum sobre determinados conceitos), os *esquemas* (que levam em consideração a temporalidade e a causalidade, de modo previsível e ordenado), os *planos* (estruturas que conduzem a uma meta pretendida), os *scripts* (modelos estereotipados de conduta e de linguagem) e *cenários*, como extensão de referência.

O princípio de cooperação, o conhecimento de mundo (e o que promove) e os conceitos e modelos cognitivos enquanto categorias de estabelecimento de coerência textual indicam que, sob a perspectiva da Lingüística, a língua opera por procedimentos de estabilização conversacional em que a recorrência a paráfrases tende a predominar, inclusive em se tratando da inferência, que, nesse quadro, apresenta-se como possibilidade de preenchimento de lacunas e descontinuidades do texto ou como processo por meio do qual o leitor (ou ouvinte) capta, pelo significado literal, o que o escritor (falante) pretende veicular.

Com isso, reforça-se uma idéia de ser a coerência um princípio aglutinador de procedimentos de estabilização discursiva, em uma tentativa de, pela supostas clareza, veracidade e pertinência das informações, o texto converter-se réplica de um mundo sem falhas, faltas e apreensível em sua totalidade, o que somente seria possível em um mundo sem sujeitos e, portanto, e paradoxalmente, irrepresentável.

A inferência, em nossa leitura, está associada ao jogo de linguagens entre explícito e implícito, a como se conformam em cada atualização discursiva, e, conseqüentemente, à manutenção de um entremeio discursivo, espaço de movência e redirecionamento significantes. Inferir não seria preencher espaços ou atingir o que o autor supostamente quis dizer (ações da instância do impossível), mas fazer esses espaços e esses sentidos inalcançáveis continuarem a se movimentar e, dessa forma, redirecionarem posições subjetivas, reconformarem formações discursivas, refiliarem-nas às ideológicas e construírem espaços outros possíveis de ressignificações.

Ainda ligado ao elemento "conhecimento de mundo", temos o fator intertextualidade, nosso último nessa interlocução com algumas das propostas da Lingüística sobre o estabelecimento da coerência textual. Ao elemento "conhecimento de mundo" relaciona-se pelo conteúdo: os vários textos lidos e relidos conectam-se por temas e assuntos afins criando redes de referências e possibilitando, além da coerência (macroestruturalmente), a progressão textual, pelos feixes de relações estabelecidas.

Se considerarmos os tipos e gêneros discursivos, veremos que a intertextualidade se dará por um caráter estrutural. Nesse sentido, a paródia é um exemplo de intertextualidade estrutural que evidencia uma certa ruptura com elementos temáticos dos textos colocados em diálogo provocando um deslocamento significante.

A paródia, a ironia, discursos organizados com base em ambigüidades podem acarretar um exercício intertextual (de leitura e escrita) mais complexo do que, por exemplo, o promovido pelos modelos cognitivos por si, cristalizados por/em determinadas formações discursivas e, de certa forma, de ocorrência prevista e esperada em contextos específicos de produção.

Questões como essa envolvem as de estilo e autoria por tratarem do modo como os sujeitos se movem pelos discursos e operam com fatores distintos de intertextualidade.

A intertextualidade, sob a perspectiva da AD, mostra-se como constituinte do discurso, se se considerar a trama tecida entre formações imaginárias, discursivas e ideológicas que, simultaneamente, se organizam, por si e entre si, em disjunções, deslocamentos.

Um discurso já se enreda intertextualmente no momento mesmo em que é enunciado e, pelo processo de enunciação, igualmente já é lançado a outros discursos, o que promove a formação de outras redes.

Além disso, o questionamento de Foucault, por nós mais uma vez utilizado, "por que este discurso e não outro em seu lugar?" remete a um discurso em relação a todos os outros, possíveis e não, em determinada condição de produção. Nesse sentido, a intertextualidade

pode ser caracterizadora de unidade textual, na medida em que promove as regularidades discursivas, parafrástica e polissemicamente, regularidades que se abrem a outras formações discursivas.

A coerência define-se por essa intrincada rede de fatores que aqui expusemos e parece servir de moldura à organização do texto, ao passo que as posições subjetivas indicam contínua e contextualmente sob que condições os discursos podem ser interpretáveis ou, em suma, dizem como dizem.

Voltando à relação por nós sugerida entre o sujeito da enunciação (SE), em sua projeção no intradiscurso sob efeito da articulação e do discurso transverso, e o sujeito universal (SU) e sua construção no interdiscurso sob efeito do pré-construído, teríamos a metonímia e a metáfora como materializações de procedimentos significantes de coesão (não somente em termos lingüísticos, identificáveis na superfície do texto, mas em termos de operação de linguagem) e em processos significantes de coerência (os deslizes significantes colocando em operação os efeitos de paráfrase).

A coerência e a coesão resultam, desse modo, em efeitos de sentidos, constituintes da leitura e da produção de texto a partir de suas condições de produção. Na relação *condições de produção do discurso* e *condições de produção de leitura e escrita*, temos na leitura e na escrita discursos, com seus modos de ler e dizer, com posições subjetivas diluindo-se e distribuindo-se entre o mesmo e o outro (entre efeitos de paráfrase e polissemia), com a progressão textual organizando-se a partir de retomadas significantes, em que a distância necessária para atribuição de sentido a um texto (na leitura e na escrita) pode ser traduzida como processo de antecipação, em que o literal pode passar a ser o que é dominante segundo a situação de produção e em que a separação entre implícito e explícito (muitas vezes fruto do direcionamento de leituras que querem extrair o que o texto ou o autor quiseram dizer) é relativizada em função de os processos ocorrerem como jogo e efeito da ideologia e do inconsciente.

### 4.5. O trabalho de reconfiguração discursiva e as formas de controle da interpretação: a ordem do discurso e sua materialização

Tomemos o termo ordem aqui pelo sentido a que a ele queremos fazer alusão: funcionamento. Funcionamento da língua como instituição e de todas as instituições que organizam os modos de ler e de dizer do sujeito.

Esses modos de ler e dizer, como vimos, são regidos pela interpretação, que opera entre uma memória institucional (o arquivo) e uma memória cujos efeitos se dão no e pelo interdiscurso. A memória institucionalizada é gerida por mecanismos sociais de interpretação, indicativos de quem pode ler/dizer e o que pode ser lido/dito e em que condições; já o interdiscurso opera na ordem do dizível, do repetível, ou seja, do possível.

Entre o possível e o determinado[84] estabelece-se o trabalho da interpretação, orientado por uma memória discursiva que, pelos efeitos da *ilusão da originalidade* e *da literalidade*, sobrepõe o indivíduo ao sujeito, o texto ao discurso, a escrita ao oral, a leitura à interpretação. Uma certa necessidade de estabilidade (econômica, social, cultural, lingüística, textual, de escrita e leitura, de significados, em suma, que endereça para a construção de *arquivos*) impele o sujeito ao assujeitamento, porém a ambigüidade caracterizadora da linguagem, da língua, do sujeito e dos sentidos impele-o, a seu turno, à deriva (instância do acaso, da falta, do deslocamento, do poético, do *nonsense*, dos significantes, do discurso). Porém, os mecanismos sociais e as instituições a eles vinculados organizam essa necessidade, dividindo e estruturando o trabalho da interpretação pelas diversas posições subjetivas assumidas pelos sujeitos, pelos diferentes gêneros discursivos produzidos e reproduzidos, pelos documentos elaborados, pelos modos e suportes de circulação de informação e conhecimento, enfim, pelos modos de ler e dizer do sujeito e das instituições.

Com relação ao trabalho de leitura e escrita em ambiências escolarizadas, como determinar se os textos são bem ou mal escritos, se as idéias são bem ou mal formuladas, se as sentenças são bem ou mal construídas? Os critérios para tal análise estariam condicionados por linhas teóricas distintas da AD, porém com as quais travaremos interlocução justamente por considerarmos a diferença um fator de demarcação de posição.

Os textos analisados apresentaram-se como materialização de marcas discursivas que apontam ser a leitura e a produção textuais *produzidas* sob determinadas condições. Em nosso

---

84 Salienta-se que o termo determinado aqui não deve ser tomado na acepção que envolve influência ou força exterior (do social) sobre o indivíduo e que o determina nesse sentido. Mas como injunção própria da língua, histórica, ideológica e inconscientemente estabelecida.

caso, essas condições não foram recuperadas, em sua integralidade, do momento em que as atividades acadêmicas foram propostas e das quais resultaram tais textos (situação de aula, interlocução professor-aluno, professor-turma) por não ter sido possível, muitas vezes, essa recuperação. Não recuperamos, em muitos exemplos, a situação de produção, mas nos detivemos nas marcas que condições de produção determinadas puderam deixar nos textos, para nós o espaço discursivo em que autor e leitor se encontram, na leitura e na produção textuais.

Nesse sentido, a autoria se estende ao leitor no momento em que ele se projeta no texto, projeta posições subjetivas e caminha para inscrições de escrita movido pelas condições de produção (no momento mesmo de leitura) pelas quais é determinado.

O leitor-autor ou o autor-leitor encontram-se no texto, em suas marcas discursivas e não isoladamente em índices de (i) legibilidade textual ou de (a) gramaticalidade, indispensáveis para a organização do texto, para sua sustentação estrutural e para análise sob perspectivas diversas das nossas.

De sua superfície lingüística, de sua condição de produto acabado e segmentado pelos índices acima, conduzimos os textos por nós apresentados à instância do discurso e suas condições de produção, para que pudéssemos promover uma interlocução teórica com autores que, por trabalharem os primeiros princípios, acabam por se concentrarem nos domínios da coerência e coesão textuais e, conseqüentemente, por opção teórica e metodológica, acabam por associar as condições de (i) legibilidade e (a) gramaticalidade, de modo privilegiado, à escrita.

A nosso turno, gostaríamos, na instância do discurso, de considerar as marcas discursivas como projeções de leitura e escrita e, desse modo, do leitor e do autor, como instâncias imbricadas e mutuamente constituídas, demarcadas no espaço do texto e pelo movimento da leitura na escrita e da escrita na leitura.

Orlandi (2006b) observa que há vários modos de leitura, dessa maneira pela autora caracterizados e a partir de um critério por ela estabelecido, o da relevância:

- relação texto-autor _____ “o que o texto quis dizer?”
- relação texto-outros textos _____ leitura comparativa
- relação texto-referente _____ “o que o texto diz de x?”
- relação texto-leitor _____ “o que *você* entendeu?”

Caso não haja uma relação entre leitor-contexto (não somente lingüístico), a autora aponta ainda para mais um questionamento, decorrente dessa situação: “o que devo entender disso?”.

Em se tratando de práticas de leitura e escrita em ambiências escolares, tais modos de leitura revelam como podem incidir sobre as práticas de escrita deles decorrentes, práticas resultantes de concepções sobre autoria, intertextualidade, referência, subjetividade e contexto de produção que tais questionamentos deixam a ler.

Não considerar que:

- “autor diz” a partir de elementos que serão mobilizados pela sua contraface, o leitor, no momento de elaboração de leitura, em que o processo de significação se efetua;
- é nesse mesmo processo que a intertextualidade, constituinte de todo discurso, e, portanto, de toda prática de leitura, se configura (em uma relação entre paráfrase e polissemia);
- se diz algo de um referente a partir de uma determinada posição subjetiva para a qual interferem as formações imaginárias e ideológicas;
- a subjetividade é marca (da) do (pelo) discurso, e não marcada por intuições, pre(s)-sentimentos, achismos;
- o contexto de produção é condição para os trilhamentos significantes (realizados e realizáveis) que se formarão;
- há uma ordem do inconsciente interceptando todas essas relações, a distância que se projeta para o *indivíduo-aluno* responder ao que se considera boa leitura e boa escrita e como o *sujeito* mobiliza essa rede significante continuará a se firmar, uma vez que talvez o modo como o processo todo é lido é um modo que, mesmo que aponte para a necessidade de estabelecimento de critérios que envolvam os elementos aqui destacados para uma avaliação de desempenho de leitura e escrita, de fato proceda a cristalizar estratégias de elaboração, de condução e de aferição de práticas de leitura e escrita que considerem apenas a superfície textual, o leitor, o autor, o mediador como seres empíricos, a língua em sua função comunicativa e o discurso, pedagógico, como retórica.

Poderíamos derivar dessas idéias um quadro que estabelecesse possíveis planos e percursos distintos de abordagem da prática de leitura e escrita em ambiências escolares[85]:

| | | | |
|---|---|---|---|
| A. **Texto** como **objeto empírico** | **Completude** texto como produto | • Autor-leitor empíricos;<br>• Referência e intertextualidade como fatores de coerência textual;<br>• Subjetividade – *eu* (centrado) | **Determinação** *Uma* leitura possível (que responda diretamente aos questionamentos propostos) |

| | | | |
|---|---|---|---|
| B. **Texto** como **materialização do discurso** | **Incompletude** texto como marca/ recorte de um processo | • Autor-leitor como instâncias textuais;<br>• Referência e intertextualidade constituintes no/do discurso;<br>• Posição subjetiva – descentramento e modulação do sujeito | **Indeterminação** Leituras possíveis (configuradas a partir de condições de produção) |

Modulando A e B, teríamos o jogo entre os processos parafrásticos e polissêmicos da linguagem, configurando os de leitura e escrita, considerando-se ainda filiações ideológicas, situação e contexto de produção envolvendo os agentes discursivos.

A amplitude, a modalização e a variação dos elementos que demarcam os planos e os percursos que o processo de leitura e escrita delineará nesse jogo entre paráfrase e polissemia estão condicionados ao que Foucault (2004b) denominou de mecanismos de controle discursivo.

85 Este quadro tem como referência um outro, construído por Eni Orlandi, em *Linguagem e seu Funcionamento* – as formas do discurso (2006, p.196), por nós relido e reescrito.

Tais mecanismos sustentam-se em procedimentos que têm como função controlar, selecionar, organizar e redistribuir a produção do discurso e que vêem nas mais diversas instituições seu campo de atuação e de reconfiguração discursiva. Os procedimentos de exclusão, os de classificação, ordenação e distribuição e os de rarefação dos sujeitos falantes funcionam imbricados e atuam, controlando-os, sobre os discursos, os sujeitos e, conseqüentemente, sobre as produções de sentido.

Interessa-nos ressaltar a relação existente entre o mecanismo externo de controle discursivo denominado pelo autor de *proibição* com um conjunto de mecanismos internos de controle que possuem no *comentário*, na *autoria* e na *disciplina* suas formas de manifestação.

Em nosso caso, o de uma ambiência escolarizada de produção discursiva, vemos em funcionamento que os sujeitos não podem se posicionar de qualquer maneira frente aos discursos produzidos e legitimados (sejam pelos arquivos constituídos culturalmente, seja pela função-sujeito representada pelo professor, seja pela função-discursiva representada pelo discurso acadêmico) em tal ambiência. Tais interdições podem recair sobre assuntos, temas, modalidades da língua, como a oral, sobre os indivíduos envolvidos em contextos específicos de produção. Em suma, há modos determinados de ler e dizer no ambiente acadêmico, como há modos determinados de ler e dizer as relações (pessoais, intelectuais, culturais, sociais) nele e por ele estabelecidas.

Em inter-relação com o mecanismo externo da *proibição* tem-se o *comentário* (mecanismo interno de controle discursivo) agindo como procedimento de garantia de fidelidade ao texto comentado, dessa forma controlando sua circulação, suas formas de ser interpretado, suas adequações às situações e aos contextos específicos de sua produção. A *autoria*, por sua vez, conferiria ao discurso a coerência necessária para a manutenção de sua unidade, de sua identidade, de sua aderência a uma dada realidade, conferindo-lhe a referência necessária para o estabelecimento do verdadeiro em oposição ao falso. Por fim, a *disciplina*, demarcando procedimentos, métodos, assuntos, temas, estabeleceria o foco que direcionaria qual rede textual poderia ser construída e quais escritos garantiriam sua coesão.

Todos esses mecanismos atuarão sobre os modos como os sujeitos se apropriam de saberes institucionalmente produzidos, como por eles circulam e se projetam, como se filiam a uns e outros, enfim, como configuram seus discursos.

Em uma ambiência escolarizada de ensino superior temos injunções de várias ordens condicionando modos de ler e dizer do sujeito: o que a universidade espera dele? o que ele espera dela? como se relacionarão, universidade e sujeito, a partir de um arquivo cultural estabelecido e que será ressignificado pelo sujeito? o que as situações de aula (com suas

dinâmicas, atividades, avaliações, ou seja, em seus processos de leitura e escrita) promovem, em seus atores, sobre o que pode e deve ser lido e dito? como uma memória discursiva projetada por formações discursivas provenientes de várias outras instituições (a família, a igreja, a mídia) atua sobre a universidade em sua dinâmica?

De todas essas relações em funcionamento neste tipo de ambiência de leitura e escrita, as enunciações tenderiam a uma monofonia aparente (uma voz controlada e direcionada para atender a um propósito da universidade e que a caracteriza como instituição: a reprodução dos saberes), que se revelam, em sua dinâmica, portadoras de marcas de posições-sujeito diversificadas, que vão desde a marcação de um "eu" explícito no texto, assumindo-se como responsável e origem do dito/lido, à ocultação desse "eu" em uma suposta impessoalidade (os modelos de dissertação explorados no ensino fundamental, o que apregoam os manuais de redação de vestibulares, os manuais de elaboração de textos acadêmicos) e a uma pretensa cisão com o pré-estabelecido e que será representada por incursões em paráfrases menos coladas aos textos-base, em paródias, em ironias, em inferências, em efeitos poéticos empregados aos textos, em alusões intertextuais (com base nesse diagnóstico sobre as vozes – mais ou menos polifônicas presentes nas produções acadêmicas – desenvolveremos uma proposta de análise discursiva de textos escolares, presente no item 4.6).

Dessa forma, os mecanismos de proibição, comentário, autoria e disciplina atuam como mantenedores de uma determinada configuração discursiva, mas também são os que possibilitam, pela identificação, pela separação e pela desidentificação do sujeito a esses mecanismos (em maior ou menor grau), deslizamentos e deslocamentos significantes da ordem da reconfiguração discursiva. O que observamos é que a possibilidade de reconfiguração discursiva encontra entraves que indicam, na maioria das vezes, que uma prática fragmentária de leitura, promovida pela trajetória escolar do sujeito, não permite uma projeção mínima do sujeito, e uma retroação necessária sobre o dito-lido, sobre o discurso que o faça, a partir de uma posição estabelecida, escamoteá-la, negá-la, com ela identificar-se ou não, redirecioná-la. O sujeito, nesse caso, congela no (seu) dito-lido, estabiliza e, ao fazê-lo, interrompe o fluxo significante. E goza com os clichês, com os estereótipos, com as frases feitas, com o recorta-e-cola, com os plágios, pois se vê seguro pela e na linguagem. Não permite a intervenção do Outro (professor, outros leitores), já que não a autoriza, sequer a considera e entende.

Conhecedora desse mecanismo, a universidade cria outros para atender a essa demanda linguageira: as avaliações intermináveis que, ao se tornarem mais e mais permissivas, promovem um grau de esgarçamento (neste caso, negativo) discursivo em que os

significados e sentidos se rompem e o que sobra é a promoção do indivíduo e a falência do sujeito.

Nesse sentido, a função-autor constitui-se como sintoma das relações estabelecidas entre universidade e sujeito. De produtor de linguagem, a partir de seu contrato e seu contato com o social e suas coerções e submetido a seus enlaces significantes, vê-se usurpado da condição de sujeito pela instituição que o autoriza a ler e dizer em seu nome e a partir das condições por ela promovida.

Cabe observar que a função-sujeito não se estabelece somente na ambiência escolar-acadêmica, não teve nela sua origem e nem nela terá seu fim, porém, como instância responsável por uma formação intelectual, pela inserção do sujeito em práticas letradas monitoradas e desenhadas em currículos que determinam o que deve e pode ser lido e dito, compõe com todas as outras ambiências um cenário enunciativo no qual tem papel fundamental.

O sujeito conforma-se pelas práticas nela estabelecidas e modula sua experiência de leitor e produtor de discursos por ela.

O conceito de *apropriação* de Pêcheux, em sua relação com os de identificação, separação e desidentificação, caracteriza, como vimos, as modalidades de reconfiguração discursiva. Em diálogo com a condição em que se encontram as práticas discursivas monitoradas em ambiências escolares de vários níveis, com seus objetivos, desenhos e programas curriculares, seus processos de avaliação, todos eles *processos* outros, mais amplos e complexos, de leitura e escrita, encontra-se a projeção de *como* essas ambiências são concebidas não se considerando de que modo agem sobre o sujeito os gêneros, os discursos, as modalidades de língua e como são tratadas. Em suma, como são reconfiguradas, a todo momento, as posições-sujeito e o que projetam como efeitos de sentido, principalmente considerando-se cursos de licenciatura, que alimentam estrutural, profissional e permanentemente esses mecanismos de controle, de reconfiguração discursiva e de conformação subjetiva.

## 4.6. Os gêneros discursivos e os indícios de autoria: uma proposta de leitura de posições subjetivas

Se por intermédio de textos acessamos os discursos, por intermédio de efeitos de sentido deflagrados por posições subjetivas acessamos a função-autor. O autor é esta posição em que imaginariamente se totaliza a construção de um texto em sua completude, em sua imaginária inteireza.

Nas palavras de Orlandi (2003b, p.74),

> O que temos, em termos de real do discurso, é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falta, o equívoco, a contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido. De outro lado, a nível das (sic) representações, temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e o distinto, a não contradição, na instância do imaginário.

A assunção da autoria, expressão que a autora[86] cunhou para representar o processo por meio do qual o autor assume seu papel, se dá pelo contrato social estabelecido pelo sujeito com as formações ideológicas, projetadas pelas e nas formações imaginárias e dadas a ler/escrever pelas posições subjetivas assumidas. É do autor a função de produzir efeito de continuidade do sujeito.

Os esquecimentos (1 e 2), propostos por Pêcheux, estão na base dessa assunção, para a qual concorrem igualmente o silêncio (processo pelo qual as vozes passíveis de identificação se apagam e o dizer resulta de um já dito sem indício autoral) e seu efeito radical (e por isso nomeado por Orlandi de *subproduto do silêncio*), o plágio[87].

Entre esse silenciamento, necessário e constitutivo, do discurso do Outro (tomado aqui como o trabalho do simbólico em sua construção cultural) para o sujeito sustentar um dito sob/sobre um já dito e o plágio, silenciamento radical e que anula o processo de interpretação, comparece o outro-interlocutor, que pode estabelecer a relação necessária entre identidade/alteridade para os sentidos se constituírem ou, ao contrário, se ver anulado (no caso do plágio) e, ao mesmo tempo, anular a relação sujeito-discurso.

É, portanto, no processo de interpretação (nos modos de produção significante, no nosso caso, nos modos de ler e dizer do sujeito) que as filiações se efetuam, que os efeitos do

---

86 A autora, em suas próprias palavras (2004, p.69), estende a noção de autoria para o uso corrente, o que a diferenciaria de Foucault (1992), que opõe texto "de autor" ao comentário. Orlandi renomeia tais produções não restritas a situações enunciativas especiais de "discursos fundadores".

87 Consideramos que um deslocamento dado de tal modo, e como prática discursiva institucionalizada, indicia representações, dadas a ler, do sujeito em sua relação com a linguagem e conseqüentemente consigo mesmo e com o outro.

interdiscurso se simulam no intradiscurso e que os indícios de autoria se confirmam e conformam.

O conceito de autoria já foi discutido neste trabalho a partir de relações conceituais, perspectivas e filiações teóricas distintas que acabaram conferindo ao conceito sua complexidade e seu grau de dialogicidade com outros conceitos pertencentes a diversas áreas de conhecimento, como a Filosofia, a Literatura, a História. Como nossa perspectiva é a da Análise do Discurso, este conceito também será abordado a partir de imbricamentos, teóricos e conceituais. Propomos discutir autoria à luz das áreas que constituem a AD como disciplina e área de conhecimento e dos gêneros de discursos que determinam como os discursos são produzidos socialmente e, desse modo, determinam modos de ler e dizer, modos de a função-autor se constituir.

Essa denominação, a de *função-autor*, como assumida por Orlandi, projetou o conceito de autoria a uma perspectiva diversa de algumas linhas teóricas que o identificam como sinônimo de assinatura, pessoal, única e intransferível, de um ser empírico, o autor, de uma obra por ele produzida (nas mais diversas formas de linguagem). Foi com Michel Foucault que a retomada do conceito de autoria, ampliada, conferiu ao debate sobre a escrita - processo que pressupõe a instância autoral para sua constituição, e a leitura, em virtude de uma perspectiva que a considera parte do processo autoral - ressignificações.

Em seu livro *O que é um autor?* (1992), vários outros autores comentam, ao final da fala do filósofo, suas idéias sobre autoria, dentre eles o sociólogo Lucien Goldmann, que oferece ao leitor, por meio de seu comentário, um exercício de leitura e escrita. Goldmann intervém dizendo não considerar Foucault o autor do que havia acabado de proferir, pois anteriormente a ele outros tantos nomes discutiram o tema, como Lévi-Strauss, Roland Barthes, Althusser e Derrida.

Um autor, dessa forma, ao produzir e partilhar socialmente seus escritos, faz de seu discurso um ponto de ancoragem, ao mesmo tempo em que um ponto "instaurador de discursividade", nas palavras de Jean d´Ormesson, outro autor-comentador da fala de Foucault. Em sua obra-texto expõe a de tantos outros autores que o antecederam e que com ele dialogam.

As críticas a ele dirigidas sobre seu modo de ler e dizer de autores renomados, que indicavam insuficiência e inconsistência de suas remissões aos e de suas descrições dos pensamentos desses autores ou a proximidade inadequada a nomes tidos como opostos, igualmente indicavam como Foucault concebia a leitura, a escrita e a autoria.

A escrita não concebida como demarcação de uma prática, de um resultado, de uma construção de uma genealogia ou de coerência de temas e estilos, mas a escrita como prática ela mesma é a idéia que trará outras dimensões para a autoria. Incluímos, nessa perspectiva, a prática da leitura escritural e autoral por considerarmos construir em seu processo as relações necessárias para uma *escrita*, sem as quais o processo autoral não se efetiva.

Estimulados pela leitura que fizemos de Foucault, vemos configurando-se por entre e nos modos de ler e de dizer do sujeito indícios de autoria, o que inclui:

- os modos de ler e dizer próprios do oral ou orais;
- os resultantes da prática de tradição medieval do copista que continua a operar em ambiências escolares, em que a função-autor é anulada, assim como o é no plágio, produto decorrente dessa mesma tradição e prática;
- os modos de ler e dizer resultantes do imaginário que reveste a assinatura da garantia de qualidade (ou não) de um escrito e, a partir daí, que cria a condição de sua inquestionabilidade, de sua veracidade, de sua genuinidade (ou não), o que conferiria a tal escrito e a sua leitura uma posição, por parte do autor e do leitor, de quase deferência religiosa sobre os escritos e sobre a própria prática autoral.

Um nome de autor, para além de incidir sobre uma pessoa, um ser empírico, sua biografia e idiossincrasias, reflete

> o facto de vários textos terem sido agrupados sobre o mesmo nome, [indica] que se estabeleceu entre eles uma relação seja de homogeneidade, de filiação, de mútua autentificação, de explicação recíproca ou de utilização concomitante. Em suma, o nome de autor serve para caracterizar um certo modo de ser do discurso: para um discurso, ter um nome de autor, o fato de se poder dizer "isto foi escrito por fulano" ou "tal indivíduo é o autor", indica que esse discurso não é um discurso cotidiano, indiferente, um discurso flutuante e passageiro, imediatamente consumível, mas que se trata de um discurso que deve ser recebido de certa maneira e que deve, numa determinada cultura, receber um estatuto (Foucault, 1992, p.45, grifo do autor).

Assim como um texto de autoria pode promover em seu efeito de escrita e de leitura relações inter e intra-gêneros, entre temas, estilos e épocas, pensamos que um texto produzido, oral ou escrito, em uma ambiência escolar é indicativo de como todo esse processo anterior de leitura se construiu, que relações foram remontadas, reorganizadas, ressignificadas.

A autoria pressupõe a inter-relação de uma memória discursiva e sua projeção reorganizada no intradiscurso, assim como aponta Roland Barthes:

> [...] Um texto não é feito de uma linha de palavras a produzir um sentido único, de certa maneira teológico (que seria a "mensagem" do Autor-Deus), mas um espaço de dimensões múltiplas, onde se casam e se contestam escrituras variadas, das quais nenhuma é original: o texto é um tecido de citações, oriundas dos mil focos da cultura (2004, p.62)

O autor seria uma espécie de copista cujo texto-base de seu trabalho de escrita e de leitura seria a própria linguagem, a ser continuamente ressignificada pelo trabalho de leitura e *escritura*. Ou para aludirmos a uma imagem construída por Bakhtin (2003), um "dramaturgo", que "distribui todas as palavras a vozes dos outros" (p. 315), aquele que, ao tentar demarcar uma posição autoral, o faz, por deslocamento, a partir de *posições autorais*, provenientes de várias vozes sociais, das quais a dele é uma das representações de seu caráter multifacetado.

O movimento de leitura e escrita instaurado pela função-autor instaura, por sua vez, tanto a rendição a uma herança cultural herdada simbolicamente (organizada nos arquivos) como a rendição dessa herança a uma ruptura necessária deflagrada no momento da leitura e da escrita e que promove a continuidade do processo discursivo. Mais uma vez, fazemos alusão ao conceito de *ponto de estofo* de Lacan para construirmos a imagem do processo de progressão e retroação contínuo deflagrado pelo sujeito em seus modos de ler e dizer, conceito que relacionado a essa dimensão cultural das práticas discursivas representa como o sujeito se posiciona sempre que é convocado a projetar-se discursivamente: fazendo *referência* (explícita-implicitamente) *a* e criando brechas de movimentação por entre essas referências, retificando e ratificando seus ditos, modulando-os com efeitos expressivos (intencionalmente ou não), como a ironia, o duplo sentido, sendo atravessado por atos falhos. Em suma, projetando-se na função-autor.

A função-autor, em sua relação com o discurso e com a pluralidade de posições-sujeito (dentre as quais a função-autor é uma) é caracterizada pelas marcas que os constituem, que, segundo Foucault, seriam da instância da transgressão, da heterogeneidade (e, com Bakhtin, consideramos a temática, estrutural e a de estilo), da contradição e da incoerência. Em contrapartida, entendemos que se um discurso é produzido pela aderência sem questionamentos, por uma única voz assumido, em consonância temática, estrutural e de estilo com modelos cristalizados, que não deixa entrever pelos vãos significantes as contradições e as incoerências inerentes às relações traçadas pelas redes de formações discursivas e que promovem refiliações, este discurso pode apresentar a função-autor enfraquecida (se

pensarmos no sujeito em seu processo significativo de produção discursiva) ou mais fortalecida (se pensarmos nos discursos institucionalizados e suas formas de legitimação, como a ambiência escolar).

Quando essas marcas estabelecem um circuito produtivo de discursos, em que a função-autor excede o próprio discurso formulado, temos o que Foucault denomina de "fundadores de discursividade". Esse circuito pensamos não ser construído somente com base em analogias (pelo funcionamento do processo metafórico de produção discursiva), como o exemplo citado pelo próprio autor ao se referir à obra de Ann Radcliffe como fundadora do romance de terror em face à construção de *scripts* e símbolos - como os da heroína inocente que cai em armadilhas, a imagem do castelo secreto e suas alusões, o herói maldito -, mas por fundarem matrizes de apropriação de conhecimento e sua circulação discursiva significante (e aqui relacionamos tais matrizes ao imbricamento que se pode estabelecer entre o processo metafórico e o metonímico em termos de produção de sentido), como é o caso de autores como Freud e Saussure, também citados por Foucault, e aos quais confere um estatuto assim definido:

> [...] a obra desses instauradores não se situa em relação à ciência e no espaço que ela desenha; mas é a ciência ou a discursividade que se relaciona com a obra deles e a toma como uma primeira discursividade (1992, p.63)

Nesse processo, em nada homogêneo e linear, de leituras e escritas, de releituras e reescritas, de momentos de colagem ao e ruptura com o discurso de outrem, de "fundadores de discursividades", a função-autor assume papel fundamental no funcionamento discursivo. Esse funcionamento autoriza o sujeito a construir uma espécie de imagem de "retorno às origens" (aos já ditos, ao estabelecido pela cultura, pelo social, às estruturas composicionais e temas), que a todo momento alimenta seus modos de ler e dizer e que produz efeitos no processo discursivo (sempre estabelecido em redes, em tramas formadas das relações entre as formações discursivas, imaginárias e ideológicas e submetidas aos processos de esquecimento e de reconfiguração discursiva como propostos por Pêcheux).

Esses efeitos podem surgir como reendereçamento significante, rupturas (com relação a estilo, temas, estruturas composicionais), como frustração ou angústia do sujeito ao perceber que o que considerava "sua descoberta" já estava, sempre, alhures ou deparar-se com a insuficiência da representação e de sua impotência frente a ela, no caso de "não é isto que quero dizer, mas não encontro a palavra...". Podem surgir também como gozo, na identificação plena do sujeito com o lido-produzido, sem questionamentos, sem dúvidas.

Naqueles casos, é a falta que se instaura, condição para que os discursos continuem a circular, produzir, ressignificar sentidos; neste caso, é a plenitude, o UM estabelecido que não cessa de produzir o mesmo.

Nesse sentido, a autoria mostra-se como *movimento* (CALIL, 2008), por atestar a *tensão* entre o possível e o que rompe o imaginário e a estabilização, redirecionando o dizer.

O sujeito, em suas dimensões histórica, cultural e de linguagem, em suas diversas posições, estrutura significados e sentidos e os coloca em funcionamento. Nessa sua ação, deixa vestígios. Consideramos como sua ação seus modos de ler e dizer, e os vestígios como esses modos se deixam ler em seus escritos.

Desde já, à esteira dessa observação, gostaríamos de diferenciar, juntamente com ROJO (2006), no caso de produções verbais orais e escritas, escrita de escrito[88]. Assim como estabelecemos as relações entre função e funcionamento da língua, entre texto e discurso, as entre escrita e o escrito vêm complementar os nós ainda a estabelecer de nossa rede conceitual.

A escrita, nessa leitura a partir de Rojo e Barthes, foi por nós redefinida como um processo construído sócio-historicamente e, como tal, de produção de sentidos acionados, dentre outros fatores, pelos produtos armazenados culturalmente por esse mesmo processo: os escritos. A relação entre os dois conceitos é de retroalimentação e pressupõe condicionantes culturais, econômicos, de criação e geração, em larga ou pequena escala, de diversos suportes, de acesso e de apropriação desses suportes, dos níveis de letramento a que, dentro de uma mesma comunidade *escritora*, os sujeitos estão expostos e, inevitavelmente, à criação de instituições que teriam como função garantir sua dinâmica, como as instituições escolares e suas formas de organização.

Referimo-nos à escrita como processo e ao escrito como produto em sua relação intra e inter modalidades de língua, diversidades de textos, de gêneros, códigos e formas de expressão cultural.

A *escrita* que este trabalho teve como objetivo analisar, a de produções predominantemente verbais escritas de alunos de cursos de licenciatura de uma instituição de ensino superior privada, está imersa nessa trama de relações inter-linguagens e em seus

---

88 Tal distinção foi proposta pela autora a partir do texto "Da Palavra à Escrita" (O Grão da Voz, 1981), de Roland Barthes, em que o teórico discute a relação oral-escrita por meio de um gênero específico, a entrevista, base para suas reflexões sobre transcrição e *scriptação*, conceitos explorados no texto (relacionados ao escrito e à escrita, respectivamente) e que culminarão em "a palavra, o escrito e a escrita implicam sempre um sujeito separado, e o leitor, o ouvinte, deve seguir este sujeito dividido, diferente conforme fala, transcreve ou enuncia" (p. 13).

produtos, os escritos, que revelam os efeitos dessas relações. Nesse sentido, consideramos que

> falar, então, da escrita seria falar da multiplicidade de escritos que circulam em esferas privadas e públicas e que mantêm relações complexas com os orais que também circulam nestas esferas, em diferentes situações (Rojo, 2006, p.56).

Com essas idéias, reportamo-nos, mais uma vez e diretamente, a Bakhtin (Estética da Criação Verbal) e sua reflexão sobre a circulação dos discursos nas mais diversas esferas de comunicação social, o que, a cada dia, faz o nível de complexidade que envolve textos, gêneros e discursos aumentar. Constatação que nos faz, sujeitos em enunciação e analistas de seus produtos, distanciarmo-nos das dicotomias que tendem a dividi-los, em si, em listas antagônicas de categorias e entre si como conceitos dissociados.

Muito da dificuldade encontrada em ambiências escolares de formação de leitores nessas ambiências para que se apropriem (apropriação na acepção que dá Pêcheux ao termo) de discursos e os ressignifiquem no processo de leitura e escrita e não simplesmente que se identifiquem (identificação como também exposto pelo autor) com eles em um processo de ensino-aprendizagem construído para esse fim vem desse histórico de construção e assimilação de dicotomias.

Esse efeito do *igual a si mesmo*, como aponta ROJO (2006) em referência aos escritos produzidos na escola (refletidas em práticas nomeadas pela autora de monofônicas e reportativas, como as de localização, memorização, cópias, desenvolvidas, na maioria das vezes, de modo fragmentado e descontextualizado), reflete em todo processo escolar de leitura e escrita e culmina no ensino superior como a imagem do último aperto de parafuso que faltava para a máquina reprodutora de escritos continuar a funcionar a todo vapor.

Esse escrito, muitas vezes monofônico, diferencia-se, portanto, de uma escrita que se constrói em um plano discursivo, de outra natureza que não a meramente gráfica. O que nos autoriza a dizer que escrita e oralidade podem aceder ao mesmo estatuto quanto à autoria no *plano da discursividade*, pois são os discursos, e não a língua (em seus aspectos gráficos e fônicos), os constituintes dessas práticas.

O paradoxo que vemos referente a essa questão é que a escola, espaço privilegiado de práticas letradas (intra e inter gêneros, códigos, modalidades de língua, textos, discursos), que promoveriam intercâmbios produtivos para a construção do processo de autoria, acaba por monologizar o discurso e, da dispersão contraditória que acaba por se realizar em uma ilusória unidade, necessária, do discursivo – própria do funcionamento autoral –, posiciona-se na

ilusão da origem e do UM. Além desse aspecto, há o fato de essas práticas não se desenvolverem de modo homogêneo e linear nesses espaços escolarizados, serem produzidas socialmente a partir de determinantes que envolvem o econômico, uma memória discursiva condicionada pelo contexto cultural de produção dessas práticas, a conformação ideológico-discursiva que os agentes escolares vão conferindo em seus *trabalhos de leitura e escrita*, sobre o mundo, as relações sociais, a cultura, a língua. Assim, os alunos universitários da instituição em questão, como universitários percorreram uma trajetória escolar que os colocou praticamente em sua etapa terminal sem, no entanto, terem estabelecido ou verem estabelecida uma relação com o processo de produção e acesso ao conhecimento de modo profundo, complexo, significativo. Conhecer, nessa situação, é transcrever parcamente, parafrasear palidamente, ler fragmentariamente e plagiar. Incluídos nessa trama textual, são excluídos discursivamente.

Autorizados a ocuparem posições que legitimam pelo sistema educacional o que dizem e como dizem, uma vez que, a cada semestre, milhares de universitários consagram-se bacharéis, licenciados, especialistas, pós-graduados, os alunos vêem negada a circulação autoral de suas produções, sejam elas orais ou escritas, já que, para além da universidade e juntamente de seus mecanismos de controle discursivo, seus textos não encontram espaços para ressoarem. A universidade, um dos espaços de sua atuação, mascara essa sua função ao assumir, como instituição, tais mecanismos de forma residual, operando com resquícios de um controle que se dissimula em permissão controlada. Assume uma posição discursiva de *espaço de escritos* reproduzíveis técnica e mecanicamente e não de *instância de escrita* a todo tempo passível de reinscrições.

Talvez o exemplo mais candente seja o curso de Letras, que tem por tradição não lidar com a possibilidade de autores emergentes em seu alunado. Não há nas faculdades de Letras uma instância ou mesmo espaço físico que acolha e fomente a autoria literária.

Esse tipo de produção evidencia que o sujeito não processou, em seu trabalho de leitura e escrita, um movimento de retorno ao texto para que o olhasse a partir da perspectiva da função-autor[89]. Esse retorno não seria, como costumeiramente se vê, da ordem de uma releitura superficial ao que se disse ou se leu-escreveu para verificação de possíveis erros gramaticais (na escrita e na fala) ou de identificação de temas ou de problemas com vocabulário (na leitura), por exemplo. Seria uma investida subjetiva no *esgarçamento* discursivo, promovido pela equivocidade da língua, pelos enlaces significantes, pelos efeitos

89 Leda Verdiani Tfouni (2006) denomina esse novo lugar, assumido pelo sujeito a partir de uma mudança de perspectiva, de *lugar de autor*.

das relações entre formações imaginárias, discursivas e ideológicas no intradiscurso, em que a língua mostra-se em funcionamento em busca da *costura*.

A função-autor age, discursivamente, como mecanismo de controle da dispersão e da contradição pelo que Lacan denominou (e que exploramos no item 2.1.2. do Capítulo 2) de *ponto de estofo*. Tal mecanismo impediria um discurso de progredir linearmente, sem pontos de retomada, em um *continnum*.

Essa aparente espécie de onipotência que se apodera do sujeito ao instalar-se discursivamente como função-autor é, paradoxalmente, construída pelos efeitos produzidos pelos *nonsenses*, chistes, atos falhos, pela função poética, que, ao invés de anularem tal função ou de simplesmente indicarem ao sujeito que o discurso pode e deve ser reorganizado, indicam como o autor é, como assinatura, precedido por um processo complexo de avanços, retrocessos, irrupções significantes que indicam ser o escrito um produto sobre e sob o qual camadas de sentidos se justapõem e aglutinam-se.

Assim, a função-autor não se estabelece (por meio do sujeito produtor de discursos) e se identifica (por intermédio do sujeito analista de discursos, seja ele o pesquisador ou o docente) pelos mecanismos abordados pela análise textual e denominados didática e pedagogicamente de coerência e coesão textuais, mas por índices de incoerência e dispersão que constituem esses sujeitos em enunciação, deflagrando, pela cadeia significante ou sintagmática, outras tantas possibilidades de incursão subjetiva.

O fato de que em um texto-produto, oral ou escrito, haja a marca da escolha, de um resultado, de uma definição não significa que os elementos que demarcaram seu processo de constituição foram apagados e que, uma vez configurada uma *representação* do mundo, haja uma coincidência do dizer com esse mundo de tal modo que a heterogeneidade constituinte (Authier-Revuz) dos discursos, gêneros e textos seja igualmente anulada.

Em cada escrito há escritas e discursos ressoando. Entre irrupções da ordem do inconsciente e das formações discursivas, o sujeito imposta-se em um lugar desconfortante, em que a relação entre as palavras e as coisas, entre o simbólico e o real nunca é estável ou estabilizada, como apontam ambiências de leitura e escrita institucionalizadas e organizadas a partir dessa idéia.

Chegamos neste ponto à idéia que norteou nossa investida sobre o conceito de autoria em sua relação com o *locus* em que as produções por nós exploradas se constroem, se estruturam, se pulverizam, o espaço escolar e, em especial, o acadêmico.

Na matriz de nossa incursão sobre a autoria está o questionamento sobre o papel da instituição escolar em sua relação com o saber institucionalizado, construído sócio-

historicamente e que se pretende promotor da continuidade, via reflexão, análise, crítica, apropriação, desse saber. A leitura e a escrita formam as condições de base desse processo.

Um trabalho de reconfiguração discursiva, que inclui o de apropriação, como vimos formulado por Pêcheux e associado ao trabalho intelectual promovido nas universidades e constituintes desses espaços como tais, principalmente em cursos de licenciatura, parece explicitar o funcionamento discursivo que encontra na universidade, como instância terminal de um longo processo de produção discursiva monitorada, a síntese da tragédia dos mal-entendidos todos produzidos há tanto tempo em bancos e quadros escolares.

Essa imagem trazida das narrativas míticas gregas não é casual. Se o mal-entendido é sempre o deflagrador das tragédias, aquele construído em que o saber deslocou-se da universidade e retirou dela sua função maior e transferiu-se (a) para o mercado de trabalho transformando-a em prestadora de serviços, transformou-se, a seu turno, em sintoma do trabalho da leitura e da escrita em nosso contexto atual.

As intervenções, as visitas técnicas, os diagnósticos que visam a atender às necessidades (as mais diversas) de instituições, os mecanismos de nivelamento construídos para a inclusão dos que não acompanham os processos são todos representações do lugar que muitas universidades privadas hoje ocupam: reproduzir um discurso que as coloca no exterior da produção do saber e que é por ela própria legitimado.

A leitura e a escrita nesse contexto são para nós, ainda que, os indícios do *como* essas relações se estabelecem, nas marcas que a posições-sujeitos vão deflagrando em escritos.

Nesse sentido, propomos uma leitura intra e inter-gêneros dessas relações e suas possibilidades de rearticulações.

Para isso e por termos utilizado uma nomenclatura assumida por Sírio Possenti (2002), em seu texto *Indícios de Autoria*, recorreremos a uma posição do autor para com ela dialogar. No tópico que dá nome a seu texto, Possenti elenca algumas marcas que podem auxiliar na identificação de autoria em um texto. Reafirma, com isso, o paradigma indiciário de Guinsburg (1986), necessário para demarcação de categorias de análise e nega, a partir de seu posicionamento, Foucault (1992), uma vez que, segundo Possenti, se para o filósofo a autoria está condicionada à constituição da obra e a autores como “fundadores de discursividades”, seria impossível, ao se analisar textos de universitários, tratá-los pela ótica da autoria.

Reafirmamos Foucault, ao processarmos nosso movimento de leitura sobre seus textos, com base no caráter discursivo da função-autor por ele proposto e considerando que se, por um lado, não encontramos um conjunto de textos ligados ao nome dos universitários que o produziram, que estaria sob sua responsabilidade e circularia em nome de um projeto

dele decorrente e da função-autor atribuída e se não teríamos a possibilidade de uma produção de outros textos a partir desses fundadores, temos, em nosso modo de ler e dizer Foucault, uma instituição escolar, detentora de um arquivo de discursividades e que autoriza esse aluno a produzir em seu nome, a fazer os textos circularem e a promover sua divulgação. Se não bastasse o papel institucional, de fazer convergirem as produções desses alunos, para sua própria legitimação (da instituição e de seus autores), e de os fazerem se propagar em outras instituições (pelos estágios, intervenções, diagnósticos, publicações em revistas acadêmicas, anais), há o *circuito discursivo* construído nas aulas, disciplinas, cursos, currículos, que se propõe, pelos objetivos das disciplinas e dos cursos, promover a apropriação de um saber e sua ressignificação discursiva.

Para além disso, temos todas as posições subjetivas assumidas e que indiciam como todo esse trabalho de escrita e leitura se processa, pela posição-sujeito, pela função-autor, pelos discursos que, ao dizerem do sujeito como significam, dizem muito das instituições que o autorizam a dizer desse modo e não de outro.

Dessa maneira, pensamos que o circuito de discursividades que garante ao sujeito a demarcação de suas posições e sua produção discursiva se vê potencializado nessa ambiência letrada que é a universidade, que tem como uma de suas funções assumidas promover a produção e a circulação de seus saberes, se não por assinaturas legitimadas e por discursos fundadores, por um trabalho de reconfiguração discursiva, que se caracteriza por movimentos que vão desde a identificação total de um discurso com outro (paráfrases de colagem e seu correlato mais radical, os plágios) à desidentificação e ao redirecionamento discursivo. Os indícios de autoria, nesse ambiente acadêmico e em nosso modo de lê-los, constituem-se nesse e desse jogo discursivo.

Para Possenti, para que as marcas de autoria apareçam em um texto, não basta que ele satisfaça exigências de ordem gramatical e textual, mas que concentre marcas da ordem do discurso, ou seja, que se estabeleça pela historicidade das relações que promove, o que se revelaria, por exemplo, em dar a voz a outros enunciadores (indício de pertencimento do discurso a toda uma comunidade cultural) e manter distância em relação ao próprio texto (indício de posicionamento do sujeito).

O que envolve o manejo dessas marcas estaria no *como* esse processo se dá, o que conferiria aos discursos mais ou menos indícios de autoria. Pensando no *trabalho de reconfiguração discursiva* que se processa em todas as ambiências de linguagem nas quais o sujeito se envolve e na ambiência escolar e acadêmica, que potencializa esse *trabalho*, analisaremos os elementos por nós reunidos e indicativos desses *modos de ler e dizer* do

sujeito em enunciação, assumindo, reiterando e relendo os autores que foram convocados para consolidar a matriz teórica de nossas posições.

Como nossa intenção é estabelecer uma relação entre os elementos que conformam o processo de leitura e escrita intra e inter-gêneros, construiremos um quadro no qual categorias que se inter-relacionam estarão presentes e para o qual convergem os conceitos tidos por nós como essenciais para a discussão desse processo.

Para sua elaboração, recorremos aos referenciais teóricos já explicitados e que possuem nas disciplinas de *entremeio* que demarcam a AD suas principais filiações. Os autores aqui explorados entrecruzam-se por meio das relações estabelecidas pelas categorias em diálogo. As setas presentes no quadro são indicativas de um modo de ler, de uma certa oscilação e ou continuidade entre um indicador e outro, pressupondo graus diferentes de aderência a um ou a outro elemento e que podem variar a depender da constituição dos discursos.

Como todo quadro e esquema, é *indicador*, no nosso caso, de processos de leitura e escrita, os quais não são exemplificados ou representados em sua totalidade e que são produzidos de acordo com condições e objetivos específicos dos movimentos de leitura e escrita dos sujeitos em enunciação. Nossa intenção, nesse momento, é indicar teoricamente *como* o movimento de leitura e escrita se estabelece, por meio de quais elementos e como esses podem indiciar, por sua vez, movimentos de autoria, tendo como critérios-base de sua formulação as formações discursivas e as posições subjetivas por elas demarcadas.

| Leitura | Níveis de Sujeito | Processos de Linguagem | Tipos de Discurso | Contexto | Modalidade de Reconfiguração Discursiva | Relações | Elaboração de Sentidos | Grau de Inferência |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Lacunar<br>Paráfrase | Sujeito do Enunciado | Metafórico | Autoritário | Lingüistico | Recobrimento | Texto-autor | Reprodução de Sentidos | Menor |
| ↓ | ↓ | ↓ | Polissêmico ↓ | de Situação (imediato e ideo-lógico) e Textual ↓ | Separação ↓ | Textos-outros textos ↓ | ↓ | ↓ |
| Polissemia<br>Intervalar | Sujeito da Enunciação | Metonímico | Lúdico | Discursivo | Desidentificação | Textos-discursos | Atribuição de Sentidos | Maior |

Uma leitura lacunar pressupõe uma leitura em que a repetição necessária a todo movimento de leitura e escrita não é da ordem histórica, mas da ordem empírica. O leitor-autor vai ao texto (lido e escrito) tentando *"preencher lacunas"* e não percebe que são os *intervalos*, as brechas nos discursos que justamente dão a condições para sua mobilidade, para sua repetição histórica, de recuperação de uma memória discursiva, de acesso a arquivos, de retomadas significantes. A concepção que se estabelece sobre exterioridade é aqui fundamental, pois encaminha a leitura e a escrita para trilhamentos diferentes a se considerarem a memória discursiva, o interdiscurso, os intervalos (e silêncios) significantes como constitutivos do sujeito ou como empiricamente observáveis e aos quais se recorre como a um "banco de dados" a todo momento em que se necessita de algo para preencher espaços em branco.

Converge para essa discussão a ilusão de referencialidade, por meio da qual se vê o mundo em transparência e ajustes perfeitos entre linguagem e mundo, entre o que se lê, o que o autor disse e o que se interpreta disso, entre o que se escreve, um real perfeitamente representável e a sensação confortável de dizer o que se espera que se diga.

Esse quadro projeta, enfim, como efeito de leitura que fizemos de todos os autores e conceitos aqui estudados e como resultado desse efeito de leitura, uma escrita indicativa do modo de funcionamento da linguagem quando para ela se olha a partir de sua relação com os gêneros que a constituem e a conformam, com os discursos que a materializam e com os sujeitos que a ressignificam a todo instante.

Assim, visualizamos, a partir desse quadro pensado com base em como as ambiências escolares processam seus elementos constituintes, *uma leitura e uma escrita* que podem se configurar como:

- **Circulares** (ou tautológicas): em que *autorar* transforma-se em sinônimo de *repetir*, em que o movimento de leitura e escrita deve respeitar o circuito *leitor-texto-autor* (o leitor vai ao texto e depreende dele o que o autor quis dizer e produz um discurso que represente esse circuito, colando-se às idéias depreendidas) e em que a *língua* e a *linguagem* são concebidas como *aceitação do outro* e *reprodução do Outro* como o *Mesmo* e em que podemos identificar a atuação do locutor;
- **Contextuais**: em que *autorar* transforma-se em sinônimo de *reelaborar*, em que o movimento de leitura e escrita responde a um circuito que vai *do leitor ao texto e ao autor*, considerando-se as *condições de produções de discurso*

tanto do autor como do leitor e do próprio discurso que as materializa e que concebe a *língua* e a *linguagem* como *funcionamento do Outro*, e em que podemos identificar a atuação do enunciador;

- **Interdiscursivas** (intervalar ou autoral): em que *autorar* transforma-se em sinônimo de *apropriar-se*, em que o movimento de leitura se expande *do leitor ao texto ao autor às condições de produção a outros textos, gêneros e discursos* (determinados pelas formações imaginárias, discursivas e ideológicas), que concebe o *sujeito* como *posição* e a *língua e a linguagem* como *mobilização do Outro*, em que o circuito de leitura e escrita se processa em rede, no entremeio de significâncias e em que o autor se revela.

Esses nossos modos de ler e dizer o sujeito como o visualizamos – considerando o intercâmbio e a alternância de posições – produzindo seus discursos e demarcando suas posições. Não se referem a uma proposta de aplicação de uma nova tipologia, mas de análise discursiva que pode se projetar como um trabalho de reconfiguração discursiva para aqueles que operam com os discursos em ambiências escolarizadas e acadêmicas, analisando-os, fazendo-os circularem e mediando seus processos de elaboração.