

## A PRODUÇÃO DO SENTIDO: LEITURA E ESCRITA

Virgínia B. B. Abrahão\*

### RESUMO

O trato conjunto da leitura com a produção de textos resulta da concepção de texto aqui adotada. O texto é percebido como discurso e à análise do texto enquanto discurso não cabe a busca da totalidade e da precisão articuladas à noção de produto. Esse texto 'processo de produção' é em si resultante de um nível específico de leitura e se realiza a partir da leitura que ele possibilita. Se escrever é ler, ler é inscrever-se. Contudo, como lidar com o texto processo de produção dentro da sala de aula? Como respeitá-lo nas suas diferenças? É essa a discussão que esse artigo pretende levantar, tendo por base a perspectiva da produção do sentido que observa a linguagem a partir do tripé: sujeito, sistema linguístico e história. Não há linguagem sem sujeito e sem história; não há sujeito sem linguagem e sem história e não há história sem sujeito e sem linguagem. Após levantarmos os pressupostos teóricos que conduzirão o nosso olhar sobre o texto, pretendemos discutir a produção de textos nas salas de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Produção do Sentido. Leitura. Produção de Textos.

### ABSTRACT

In this article the text is treated as a discourse and we understand that writing is the same as reading. Writing we are reading a specific reality, and reading we are taking place, marking our difference in the society, inscribing our position. We treated that coupling based in the perspective of Production of Meaning. Our propose is to think of this coupling (between reading and do writing) in the classrooms teaching of language.

**KEYWORDS:** Production of Meaning. Reading. Writing.

### INTRODUÇÃO

“Desassombrado hei,  
Desassombrei.  
Eu pensei que o mal do assombro  
Fosse maior do que eu.”  
(Domínio Público)

Buscando posturas menos determinista no trato com o texto na sala de aula, este artigo opta pela Perspectiva da Produção de Sentido, para a qual texto é discurso. Discurso é aqui

---

\*Departamento de Línguas e Letras da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES. E-mail: virginia\_abrahão@yahoo.com.br.

entendido como atividade linguística através da qual o sujeito produz significado, instaura-se enquanto sujeito e se revê nessa prática. Portanto, não estamos restringindo o conceito de discurso ao de prática de interlocução, exclusivamente.

O acoplamento leitura-produção de textos resulta dessa concepção de texto como discurso. Sob essa perspectiva, o momento da sua produção não pode ser observado fora do circuito produção - circulação e consumo dos textos. Desse modo, o fenômeno da leitura se confunde e de certa forma abarca em si o momento da produção, já que, para que o texto signifique, é preciso que seja reconstruído pelas condições impostas no momento da leitura. O mesmo ocorre na direção inversa em que produzir é já ler, pois implica inserir-se no movimento imposto pelas condições de produção, circulação e consumo do texto.

Algumas propostas recentes têm tentado assumir posturas diferentes das tradicionais, acrescentando às antigas preocupações quanto à forma, novas questões que dizem respeito à organização do conteúdo, tomando por base os textos socialmente recorrentes. Contudo, essas propostas não abordam, ainda, a leitura como outra face da produção e a produção de textos como um modo de leitura, pois tratam o texto como produto e buscam uma intervenção consciente do produtor sobre o texto, no que diz respeito à sequenciação do conteúdo. Ou seja, esbarram no modo clássico de observação dos objetos o qual tende a dissociar objeto e observador, abstraindo-o da relação tempo-espço ou retirando o objeto das suas condições histórico-sociais. Novamente o texto é tratado como produto, recortado em suas partes e analisado a partir de modelos pré-determinados. Essas teorias partem de preceitos sobre o “bom texto”. Sob essa perspectiva, o observador do objeto, no caso o texto, é considerado isento e racional, capaz de analisar o texto com precisão e acuidade.

Por esse viés clássico encoberto com ares de modernidade, a relação de engendramento do social na linguagem só é levada em conta a partir de um distanciamento do texto, quando esse é enquadrado em tipologias estabelecidas a partir de critérios simples de covariação entre o social e o linguístico. Assim, a análise do processo histórico se pauta numa análise do poder que se basta na relação de determinação social, sem levar em conta a contradição histórica, a qual só apareceria se o texto fosse considerado de *per si*, em vista do sujeito que nele se constitui, tendo a linguagem como condição e a histórica como possibilidade. Nessas teorias, a linguagem é considerada no seu papel de representação da realidade, mas a noção de representação ainda é aquela de falseamento, na qual a linguagem é apenas um instrumento a serviço de um sujeito racional, que domina as estratégias do dizer.

Essas posturas frente ao texto mantém, assim, uma visão muito determinista das relações sociais, desconsiderando o embate das forças sociais ou a complexidade do social

que se articula nos espaços entre “os pontos e das vírgulas”. O texto não é visto a partir de seus envolvimentos e rupturas os quais se estabelecem no jogo que se articula em linguagem, nos seus silêncios e mecanismos de persuasão, o que permite considerar a história como um espaço dinâmico que se transforma em linguagem ao mesmo tempo em que é por ela transformado. Sendo assim, a fragmentação que os textos estruturam tem sua fundamentação nos sujeitos edificados na história e esses desequilíbrios denotam pistas sobre realidades. A linguagem possui, assim, um papel dinâmico dentro das relações sociais e não um papel estabilizado.

Dentro da perspectiva das teorias deterministas, a linguagem é tratada como preexistindo ao sujeito e ao objeto. Na Perspectiva da Produção do Sentido, o objeto é constituído em linguagem, segundo as condições históricas vividas pelo sujeito.

Provoca grandes consequências para os pressupostos teóricos tratar a linguagem como constituída a partir das condições histórico-sociais e não como instrumento de expressão do pensamento, pois implica um novo reconhecimento do sujeito que se articula em linguagem, onde ele é percebido a partir do movimento do simbólico e não mais na relação eu-tu.

## **SUJEITO COMO PRERROGATIVA DE LINGUAGEM**

Para Mari (2008), o sujeito é, por definição, *prerrogativa de linguagem*, sem ele a linguagem inexistente. O inverso também se cumpre, ou seja, sem a linguagem o sujeito “não é”.

Podemos também considerar a linguagem como estruturante de uma vibração que se particulariza. Desse modo, a vibração diz do ser enquanto entidade do dizer. A vibração e o instrumento são duas instâncias de um mesmo elemento, sendo que a vibração é a representação, a significação do ser daquele instrumento. Essa condição de observação da linguagem traz o humano para dentro do fenômeno linguístico.

Sujeito e linguagem são duas instâncias de um mesmo elemento, sendo que a linguagem dá ao ser a sua possibilidade de existência como sujeito. A história, porém, inaugura as suas possibilidades do dizer, compondo, na sua complexidade, essa vibração enquanto elemento da diferença, ainda que provisória, fortuita e fugidia se considerada na coexistência social dos sujeitos.

Portanto, o sujeito não é nem totalmente individual e nem exclusivamente social. Além disso, ele não possui controle consciente do seu dizer já que tanto ele quanto a linguagem estruturam-se a partir de uma complexidade histórica.

O conceito de sujeito implica, assim, uma dimensão do humano, seja pela força relativa que ele aplica ao dizer, seja pelo desejo, dimensão esta que se interconecta com as diversas possibilidades do sistema linguístico em suas condições históricas. A força relativa analisada a partir do conceito de sujeito diz das interconexões propostas em linguagem e a dimensão do desejo implica em relações pouco conscientes, mas que podem fazer emergir o sujeito na linguagem. Essas dimensões são relativas ao sentido, sendo que os efeitos de sentido não são da ordem do previsto, do marcadamente demarcado, ainda que dentro da dimensão da sua discursividade possam ser previsíveis porque se inserem em determinadas condições sociais de produção. Sob o ponto de vista aqui assumido o sujeito é analisado como marca da diferença.

Tradicionalmente, costuma-se dizer que o sujeito é aquele que rompe com as determinações do sistema linguístico e da história, produzindo um discurso particular, que o sujeito se constitui como tal quando foge ao lugar comum, hegemônico, propondo um discurso que conscientemente se diferencia. Ao opor hegemônico e particular, alienação e consciência, essas concepções concebem a linguagem e a história como delimitáveis a um espaço específico e a um tempo controlável. Dentro desse quadro teórico, o sujeito emerge a partir da consciência de classe.

Sob a perspectiva aqui adotada, o sujeito emerge ou estabelece interconexões a partir das contradições presentes no funcionamento das formações discursivas em que se insere. Essa emergência do sujeito, portanto, não denota um quadro de individualidade, mas de contradição histórica. E é na contradição que conseguimos espaços para transformações, para movimentos. A diferença, então, não aponta para uma identificação do sujeito, mas para um movimento da linguagem na história, as quais o constituem.

O texto, tanto no seu processo de produção (que é já uma leitura), como de leitura (que é em si uma nova produção), se constitui, assim, no seu reconhecimento / desconhecimento, por parte dos sujeitos, das interconexões propostas no interior das formações discursivas. Desse modo, o alinhavar da significação é um processo dificilmente demarcável e profundamente contraditório, porque participa de diversos níveis para se estruturar. O texto participa ativamente da constituição do sujeito, quando pensado no processo de significação, e não o contrário, o sujeito participaria da constituição do texto. Porque, para se inserir nessa produção, ele tem que assumir determinada formação discursiva e pensar as relações a partir dela. Como nos lembra Roland Barthes, a linguagem fala mais alto que o desejo dos falantes.

## TEXTO E PRODUÇÃO DE SENTIDO

Verón (1980), sociólogo que lida com questões relativas à linguagem, considera o texto como lugar de manifestação de uma multiplicidade de traços decorrentes de diferentes ordens de determinação. Para ele, a leitura, que ele trata como “reconhecimento”, deve considerar essa multiplicidade de fatores que instauram o texto como instância da “produção”. Esses fatores são da ordem do social, do metatextual e, principalmente, do ideológico.

Caminhando um pouco mais nessa direção, Mari (1991) admite que o sentido seja processual, possui natureza aleatória. Se o texto deve ser observado dentro da multiplicidade que o instaura, esta deve ser considerada no espaço errático, fluido, do sentido; espaço alicerçado na contradição histórica. Se, por um lado, o imaginário social (categoria que está mais para a determinação do coletivo social), influencia as individualidades, por outro lado, as contradições inerentes a esse imaginário é que possibilitam o discurso da diferença. Afinal, a homogeneidade relativa a um sistema ideológico não exclui as contradições que repousam na sua dinâmica de funcionamento.

Também um texto, qualquer que seja ele, prevê a contradição, já que ele não é em si uma homogeneidade de pressupostos ideológicos. Isto implica um trabalho que não se basta na análise das condições de produção e de circulação dos textos, como faz Verón (1980). É necessário um exame das palavras no jogo que elas estabelecem a partir das relações gramaticais, morfossintáticas, fonológicas, discursivas e pragmáticas, em função da produção de sentidos, que visam a objetivos específicos.

Diz-se que um texto é um processo de significação e não um produto, em função da noção de sentido que ele abarca. A definição de sentido, em Mari (1991), é a de significação acrescida de uma direção, de uma intenção histórica. O sentido de uma palavra ou de um discurso nunca é algo terminal, final, único para todos os casos. Ele está em constante produção, conforme o percurso histórico dos signos em cada situação sócio-histórica e se diversifica em diferentes possibilidades de leitura. O discurso é, assim, uma instância muito rica em significação, apesar de ser sobre determinado pela formação discursiva em que se encontra.

O texto não é chamado de processo somente no que se refere ao momento da leitura; desde a sua produção, o texto apresenta uma parcela do que representa e não a sua totalidade. O sentido ali percebido, seja no momento da sua produção ou da leitura, é algo sempre aberto a novas constituições de realidade, ou novos mapeamentos do real ali constituído. É sempre um sentido em potencial, em processo.

Para Mari (1991) não existe um sentido único, ainda que exista um consensual. E isso ocorre apesar das determinações do sistema linguístico e da história. Segundo esse autor, podem-se considerar alguns enunciados como mais propícios à multiplicidade de interpretações (enunciados dispositivo-de-sentido), como, por exemplo, as piadas e os provérbios. Outros, porém, são mais estáveis, passíveis de interpretações padronizadas (enunciados-sentido), como, por exemplo, as receitas para o preparo de alimentos ou os textos científicos. No entanto, esses últimos, ainda que mais estáveis, não possuem uma só possibilidade interpretativa coerente e nem pretendem um sentido único, fechado. O próprio usuário da língua, ao produzir discursos, joga com mais de uma possibilidade de significação, mesmo nos discursos mais padronizados, pois a multiplicidade do real exige isso dos conceitos. Desse modo, o texto não é uma tentativa de se assegurar informações sem possibilidades de desvios, pois participa do movimento dos sentidos, sendo instaurado pela linguagem como reflexo de relações diversas.

Para se constatar esse movimento dos sentidos, podemos observar dois fatores muito simples. O primeiro é o fato de o dicionário ser incapaz de regular os parâmetros de utilização dos signos a partir de sentidos assegurados de antemão. O segundo é o fato de não existirem sinônimos perfeitos, desde o momento que os observamos dentro do uso da linguagem. Afinal, os processos de significação não são estáveis, imutáveis. Aliás, entre a produção e a leitura, o texto entra no circuito que as suas condições histórico-sociais lhe imprimem e que provocam processos de significação nem sempre previsíveis, ainda que aceitáveis.

Um dos parâmetros para se avaliar um discurso científico é o seu nível de objetividade, entendendo-se por objetividade o fato que os sentidos por ele expresso reflitam os objetos referenciados nesse discurso, sem deixar dúvidas sobre essa relação. Esse parâmetro, porém, tende a desconsiderar a própria condição da linguagem para reportar objetos, pois ela está investida de valores simbólicos que refletem muito mais uma possibilidade de olhar para o objeto, do que de transportá-lo para o interior do discurso. Além disso, essa postura desconsidera, por completo, que o sujeito que faz o relato científico é constituído em linguagem e que, portanto, a linguagem não lhe é um instrumento para reportar fatos. Ao contrário, o objeto, ele mesmo, é constituído no discurso.

Segundo Verón (1980), a vida social é uma máquina que funciona pelo sentido e o texto é o lugar da manifestação de uma multiplicidade de traços que denotam as diferentes formações discursivas, ou seja, para esse autor as forças ideológico-sociais inscrevem-se nos discursos, sem a consciência total do seu produtor. No entanto, os discursos não são percebidos nas suas muitas dimensões, a não ser por um olhar atento, analítico. Além disso, a

consciência total das dimensões em que se situa o jogo que é estabelecido pela linguagem nunca acontece. E não adianta buscar essa percepção nas intenções do produtor do discurso, pois ele mesmo está dentro do jogo, tal qual uma peça. Ademais, um discurso nunca é uma produção individual, ele acontece na dependência de várias relações intra e extradiscursivas e até metadiscursivas, em decorrência das suas condições de produção e de circulação. Afinal, um texto / discurso, não surge do nada, e, por isso, o seu sentido não pode ser da dimensão de um indivíduo autônomo, senão de um jogo de vários parceiros, dentro de um sistema de probabilidades.

Segundo Cardoso (2003, p. 132), o discurso não surge como algo novo, inédito. Essa ilusão de ineditismo faz parte do processo ideológico de apagamento da relação de subordinação dos discursos às formações discursivas de que fazem parte. Afinal, os textos se estruturam a partir de “pré-construídos” existentes em outros discursos e que nos impõe o que entendemos por “realidade”. Mas essa realidade é investida de uma ideia de universalidade, como se todos a entendessem da mesma forma, porque estaria vinculada a uma realidade concreta (“mundo das coisas”). Contudo, o indivíduo seleciona o que vai dizer a partir das possibilidades que conhece, dentro de discursos já ditos e por ele agora assumidos. Mas, como esses elementos estão investidos de uma falsa relação direta com o mundo das coisas, o indivíduo pensa que está, de fato, trazendo para dentro da linguagem o que lhe é externo. A autora chama a esse processo de “evidência de literalidade”, ou seja, o sujeito pensa estar literalmente referindo-se a algo externo à linguagem, com absoluta precisão, mas o que ele está fazendo, realmente, é uma co-referência, pois seleciona o que dizer dentro da própria formação discursiva, na qual se insere para elaborar o seu discurso. Segundo a autora, esse “esquecimento” dá ao indivíduo uma sensação de novidade do que diz.

Dessa forma, os processos discursivos são comumente apagados em nome de uma “evidência de literalidade”. Os elementos do interdiscurso são reinscritos no discurso do sujeito sob a forma de “pré-construídos”, que impõe a “realidade” sob a forma de universalidade (“mundo das coisas”). (...) Pelo viés dessa operação de articulação, é ocultada do sujeito a sua subordinação à formação discursiva. Essa operação de “selecionar” dá ao sujeito a ilusão de que o sentido do seu discurso se dá pela co-referência a uma formação discursiva, por sua vez determinada pelas formações ideológicas. “Esquecendo” a relação com a formação discursiva, o sujeito tem a ilusão da novidade, de que está realmente criando coisas novas. O processo de referência, que se dá com relação a uma formação discursiva, é apagado de tal forma que o que de fato aparece como evidência é o processo de co-referência no interior do discurso do sujeito(CARDOSO, 2003, p. 132) (grifos da autora).

Gnerre (1985) afirma que a escrita se estabelece a partir do código de uma classe específica, tratando, evidentemente, da norma culta. Se entrecruzarmos esse posicionamento de Gnerre com a citação acima, diríamos, ainda, que a seleção do que dizer “por escrito” depende de algumas formações discursivas que participam dessa prática e será delas que retiraremos o que dizer. O sujeito é formado dentro de formas de linguagem mais distantes ou menos distantes do código da escrita. Portanto, para um indivíduo de tradição oral penetrar o código da escrita, ele terá que adentrar determinadas posturas que demarcam propósitos de vida diferentes do seu e entendem a realidade também de modo diverso. Organizar as subordinações, as pronominalizações, a ordem direta, respeitando as transitividades, a sufixação aceitável, tudo isso implica um repensar das próprias posturas, da maneira de se colocar no mundo, para, então, estabelecer uma nova relação com as realidades possíveis que o mundo da escrita apresenta e que reconfiguram, por completo, a relação referencial de quem se embrenha nessa jornada.

O mesmo se dá com aqueles que já sabem escrever, redigem cartas, relatórios, receitas, bilhetes, mas não adentram determinadas modalidades de texto, tais como o modo narrativo, a poesia ou mesmo a condição analítica ou dissertativa de ser de alguns modelos de texto. Alguns podem até escrever poesias, ficção, mas não redigem uma redação escolar, por exemplo, em que o modo dissertativo é requerido. Isso porque, como nos disse Cardoso (2003), na citação acima, teremos que acionar diferentes formações discursivas para cada uma dessas formas de ser dos textos. Portanto, mais do que tipos textuais ou modalidades, o que temos são inserções ideológicas que estruturam formações discursivas determinadas e teremos que transitar por elas de modo co-referencial. Ora, essa não é uma operação gratuita e exige reconfigurações discursivas profundas, as quais são acompanhadas de condições argumentativas próprias.

Se nosso mundo é estruturado a partir da nossa linguagem, então adentrar outras formas de linguagem, ainda que correlatas, exigem rearticulações desse “nosso mundo”. Podemos pensar o mesmo quanto do aprendizado de uma língua estrangeira, já que cada povo articula-se de modo diferenciado em linguagem, estabelecendo mecanismos diversos de separação, de especificidades, de diferenças. Observamos esse fato em pessoas que só leem textos em língua estrangeira se esses textos dizem respeito à sua área de conhecimento, ou seja, se participam da mesma formação discursiva na qual já transitam familiarmente. Afinal, adentramos aquilo para o que somos ideologicamente afins, sem que isso possa alterar profundamente o nosso sistema referencial.



## O TEXTO NA SALA DE AULA

A escola tem trabalhado a escrita como uma perfeita transposição do oral a partir de um conjunto de regras fixas a serem apreendidas. Além disso, a escrita é apresentada como um bem irrevogável.

Gnerre (1985) admite que o valor indiscutivelmente positivo da escrita passou por um processo lento para se efetivar, afirmando que essa valorização se efetivou em função da modernização industrial; da capacitação de mão-de-obra; da difusão de valores de uma classe historicamente específica. Para esse autor, adentrar o código da escrita exige que se reveja posturas, propósitos, estabelecendo novas maneiras de se colocar no mundo, estabelecendo novos modos de relação com as pessoas. Desse modo, o poder exercido pela escrita, dentro das sociedades contemporâneas, não pode ser subestimado.

Ora, se a aquisição desse novo código exige a construção de um novo olhar, novos comportamentos, renovadas posturas, a inserção nas práticas de escrita não pode se dar como um processo demarcável, em termos de seriação escolar. Trata-se de um processo relativo à história do indivíduo, desde as influências que recebeu em casa, até as suas opções e oportunidades pela vida. Por isso, não cabe priorizar o trabalho com estruturas prontas, quando a escrita é percebida como uma opção histórica.

As habilidades de expressão ultrapassam mesmo questões como vocabulário, utilização de regras gramaticais, reconhecimento de estratégias textuais específicas de determinado tipo de texto. O estudo das habilidades formais da escrita não deve recobrir a função primeira da linguagem que é a de significar.

Neste caso, mais importante a se treinar no aluno parece *não ser* a precisão conceitual, a exatidão proposta pelo raciocínio lógico ou a clareza na argumentação, pois tal busca pode provocar a contenção da linguagem. O mais importante parece ser buscar textos cujo sentido corra paralelo ao sentido próprio da existência dos alunos, uma escrita / leitura, que signifique para aquele grupo de alunos.

Essa questão me remete a alguns textos com os quais me deparei quando da correção das redações do vestibular da UFES, em 1992. Apesar de bastante extemporâneos, muitos professores ainda dizem encontrar casos semelhantes em suas aulas, em classes destinadas a populações carentes, uma população sem muito contato com a escrita.

Transcrevo, abaixo, dois trechos que exemplificam bem essa realidade de distanciamento da escrita, mesmo em pessoas que já transpuseram todas as séries da escola e pretendem, agora, entrar em uma universidade.

O tema da prova de redação era: Extermínio de Menores.

Extrato de texto 1:

“(...) daí ela foge e vai para rua pensando que é o melhor para todo mundo, aí ela conhece amigos que já estão nessa a mais tempo, aparecem drogas, a necessidade de assaltar para comer e comprar mais e mais drogas e vai crescendo um marginal tem filhos que vai criando da mesma forma e o círculo vai aumentando até que; *entra em outro assunto tem que começar outro parágrafo.*

Bem, até que as pessoas, cansadas desses assaltos contínuos (...)” (grifos meus).

Observe que o texto acima parece estar sendo redigido como se fala, usando muitas vezes o “aí”, conjunção própria da linguagem oral, além da própria concatenação dos argumentos, a pontuação e a escolha vocabular que denotam uma sequência de texto oral. Mas o mais curioso é a reflexão sobre a escrita que aparece, justamente sobre as estratégias de produção de texto em que a mudança de assunto implica em mudança de parágrafo.

Veja como essa pessoa está distante da modalidade escrita do dizer. Ao mesmo tempo, o seu texto denota a preocupação dos professores com a estruturação dos parágrafos. Esse candidato, ou candidata, muito provavelmente frequentou a escola por 11 (onze) anos e ainda não adentrou o código da escrita, ainda que possua argumentos muito interessantes. Ao que parece, os professores se detiveram na ortografia, nas regras de concordância nominal e verbal e na estruturação textual, porque, afinal, essa pessoa escreve “corretamente”, com poucos problemas de pontuação, ou com uma pontuação marcada pela oralidade. Parece não ter assimilado as regras de estruturação textual porque a escrita se manteve distante da sua realidade cotidiana. O seu texto, porém, está muito mais para uma narrativa que para um texto dissertativo, conforme o requerido, o que denota, mais uma vez, o seu distanciamento com a linguagem escrita.

No segundo texto o mesmo se mantém:

Extrato de texto 2:

“Deveriam aproveitar os programas ecológicos para alertar contra este ato de crueldade, pois a criança assim como os animais são presas fáceis nas mãos destes caçadores. Consigo até imaginar na televisão a propaganda...

“Criança, natureza quase morta...” e o carimbo de extinção sobre ela.”

Novamente temos um texto que denota um total descompasso com os argumentos previstos. Nesse caso, o candidato, ou candidata, escreve muito bem, com alguns problemas na pontuação. Mas, também esse texto está mais próximo da oralidade, como denotam as estruturas e sua organização. O que nos causa surpresa, nele, porém, é o tipo de argumento, totalmente descabido para uma discussão sobre a violência urbana, mais especificamente, extermínio de menores carentes que vivem nas ruas. Por que a utilização desse argumento tão surpreendente?

Segundo a discussão teórica anteriormente proposta, esse candidato não seleciona a partir de formações discursivas que se organizam também na escrita, porque não é interno a essas formações discursivas. Seus argumentos são descompromissados com a coerência interna à discussão sobre esse tema tão discutido nos jornais, na ocasião. A escrita se lhe apresenta como uma proposta de novas articulações, diferentes das suas, mas ele não possui base para trazê-las para o seu texto. No entanto, ele percebe que a escrita possibilita a organização de argumentos de modo muito diferente do corriqueiro, por isso ele se arrisca ao novo, sem noção se o que está dizendo é ou não coerente. É como se ele começasse a articular os argumentos na escrita, estivesse na fase inicial do seu adentramento em textos de análise que propõe raciocínios lógicos. Ao que parece, o autor desse texto percebe que o olhar que as classes sociais que detém a escrita propõem para os fatos, os rearticula de tal modo que tudo passa a ser possível, desde que dentro da estrutura do texto escrito. O mundo apresentado pela escrita ainda não lhe é familiar, passível de articulações.

Esses dois extratos de textos selecionados evidenciam o seu produtor e fazem emergir um sujeito preocupado com a situação social, alarmado com a violência urbana. Pessoas que aprenderam a escrever palavras, frases, mas estão absolutamente distantes da construção do argumento escrito, a tal ponto, que sequer percebem que podem se esconder nas falas de outros ou se ausentar, como é o comum nas redações, colocam um ponto de vista com soltura, com certeza, sem titubear. Estão prontos para tornarem-se ótimos produtores de textos, porque não deixaram se arrefecer diante das pressões sofridas pelas normas e pelas regras. No entanto, a sua história é uma história distante da escrita.

Muitos diriam que essas são pessoas alienadas, sem qualquer condição de elaboração lógica do raciocínio, promovendo, assim, a salvaguarda da escola e uma descrença nos alunos. Quando, porém se assume que a linguagem escrita não é mera transposição da linguagem oral, começa-se a compreender essa questão. Um bom exemplo para isso é quando se tem que transpor saberes científicos para um folder, por exemplo, a fim de disseminar esse saber e fazer com que ele gere atitudes diferenciadas. Ora, não se transpõem posturas de uma

linguagem para outra, ainda que dentro de um mesmo código, sem que se releia o conhecimento ali arquitetado para a realidade própria desse outro código. O mesmo acontece com a tradução entre línguas, ela não é literal ou gratuita, exige releituras. Não é à toa que as linguagens se diferenciam, elas articulam envolvimento diferenciados com as realidades. Transpor, nesse caso, significa rearticular a significação, segundo novos objetivos. Na verdade, a transposição é impossibilitada devido às condições mesmas que organizam a significação. Propor uma nova significação significa propor um novo saber ou um saber articulado a novas condições de realidade.

Essa questão nos remete ao impasse sofrido pelos físicos quânticos quando se depararam com a realidade quântica e não tinham uma formação discursiva própria para dizer o que percebiam. Por exemplo, o eletro se apresentava a eles, às vezes como onda, às vezes como partícula. Bernardes (1989) relata bem essa questão ao comentar os infundáveis debates, via imprensa escrita, entre Einstein e Bohr. Bernardes diz que a linguagem de Einstein é “Apolínea”, aos moldes da ciência clássica, enquanto Bohr insere-se entre os físicos quânticos, apresentando uma linguagem que Bernardes denomina “Dionisíaca”, fazendo analogia com os mitos de Apolo e Dionísio. O problema é que o debate transcorria em linguagem apolínea.

No entanto, o discurso de Bohr a esse respeito é vago, o que provocou um debate infundável com Einstein, o expoente máximo da ciência apolínea. Bohr, embora tivesse iniciado seus revolucionários trabalhos científicos acerca da estrutura do átomo de um modo apolíneo, no início do século, foi obrigado, em 1926, pela grande revolução quântica, a alterar sua posição em direção ao dionisíaco, tentando, no entanto, manter o discurso apolíneo. E dessa forma Einstein e Bohr debateram até o fim das suas vidas a questão da interpretação da teoria quântica. Usaram a tão estimada língua apolínea. O uso dessa linguagem permitia a Einstein colocar o seu ponto de vista apolíneo de maneira clara e coerente, enquanto Bohr jamais conseguiu expressar seu ponto de vista dionisíaco por meio da língua apolínea dos cientistas (BERNARDES, folha de São Paulo de 16 jul. 1989).

Podemos traduzir essa fala de Bernardes para o ponto de vista teórico aqui assumido, dizendo que não poderia haver uma transposição de uma formação discursiva para outra, porque cada qual percebia a realidade do átomo de uma forma diferenciada. Imagine agora a dificuldade dessa questão quando se trata da transposição de um código para outro. Definitivamente ela não é possível.

## LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

Se adentrar a escrita exige o reconhecimento das formações discursivas que a estruturam e se não há produção de textos sem leitura, sendo que a produção já reflete um nível específico de leitura, próprio da formação discursiva em que o sujeito se insere, então o problema com o trabalho com o texto escrito na escola é, em tese, um problema de leitura.

Além disso, se o sujeito se constitui em linguagem, o trabalho da escola não deve ser centrado na linguagem, mas no sujeito, ou, pelo menos, precisamos compreender que ao trabalhar a linguagem estamos trabalhando é com o sujeito.

O texto é processo de produção e não produto, por isso, a sua leitura é dependente de uma análise das suas condições de produção, circulação e consumo e do seu reconhecimento / desconhecimento, em relação a outros textos, também em processo. A consciência relativa dessa condição parece ser fundamental para o desenvolvimento da escrita como uma habilidade.

Para que o produtor do texto assuma a escrita como um código vivo e não como algo demarcado de antemão, onde as frases são padronizadas em estruturas fixas, é importante que ele veja a sua posição de escritor como uma condição de leitura da situação sobre a qual vai escrever, o que lhe permite múltiplas reescritas do mesmo texto, sendo o seu papel de fundamental importância nesse processo, tendo em vista que o seu espaço pode ser o espaço da diferença, na medida em que propõe interconexões específicas. Nesse sentido, a escrita está aberta para variadas estratégias de reescrituras, na medida em que ela é entendida como uma possibilidade de leitura.

A responsabilidade do professor passa a ser a de reconhecer o que significa para o aluno “dar cada passo” em direção à escrita. Cabe a esse professor demonstrar a dimensão desse processo para o grupo, ao mesmo tempo em que lhes apresenta outras e diversas maneiras de se fazer escrita, buscando compreender os enquadramentos de cada uma dessas possibilidades, dentro das filiações ideológicas que elas impõem. Escrita literária pós-moderna, escrita jornalística, escrita do poeta sertanejo, escrita do sindicato, dentre tantas outras, cada uma das quais propõe novas articulações, dentro de processos coletivos de tomada de posição. Desse modo, o grupo pode escolher quais filiações assumir e como esses lugares de escrita podem ser reinventados.

Essas formas de escrita não lhes são apresentadas como modelos ou tipos de textos, mas como modos de articulação de realidades específicas. Qualquer delas se liga a posturas, a valores os quais precisam ser “assumidos” se se quer dialogar com elas “por escrito”, ou, pelo

menos, contrapostos. Afinal, a escrita é um processo de entrada em um conjunto de valores específicos que se configuram histórica e socialmente e se diferenciam de um grupo social para outro. A estrutura textual, os parágrafos, em sua organização interna, as vírgulas e os ponto e vírgula se fazem em função das normas que esses valores impõem.

A tradição escrita, em cada país, se organiza a partir das classes sociais vinculadas ao poder, que determinam a norma culta a ser preservada pela escrita. A cultura da classe operária historicamente não se associa à tradição escrita, por isso a dificuldade dessa classe de se dizer por escrito. Quando se propõe que esta classe vá à escola para aprender a ler e escrever não significa que esteja sendo dada a eles a oportunidade de ascensão social. O que se pretende é formação de mão de obra qualificada. Nesse sentido, a escola tem cumprido o seu papel de ensinar o básico para que o operário possa ter o corpo mais dócil, e, por isso, mais adaptável às condições modernas de trabalho. Antes de tudo, a escola trará a ele o desejo e a ilusão de ascensão pela via do saber bancário, fazendo com que ele se torne um consumidor voraz daquilo que representa para ele possibilidade de ascensão social ou mesmo identidade com a classe do poder.

Por isso, o sentido que a palavra do aluno veicula precisa ser retomado, não em direção à padronização, e sim no caminho da individualidade insubstituível, que é a marca da diferença, ainda que peremptória. As pessoas, com a sua palavra, são insubstituíveis em seus textos. E o que nos possibilita perceber a irrepetibilidade, a exclusividade, que é a diferença entre os textos. Dentro das suas possibilidades de singularidade, um texto é o que são as suas possibilidades, a sua leitura está condicionada pelas suas condições de existência. Isso parece diferente de considerá-lo a partir de modelos socialmente estereotipados em que o que importa é o sistema de adequação e não as suas diferenças e possibilidades.

O texto, no que se refere à produção de sentido e sendo considerado em processo de produção, é incondicionado. O que está sujeito ao determinismo, o que é condicionável, é a dimensão fiscalista dos padrões e normas nos quais alguns textos estão fixados, embalsamados. O texto possui, em si, uma dimensão destinada a eliminar as limitações que lhes são impostas, conferindo-lhe a condição de ser livre para fazer a sua história e dar sentido à sua existência; essa dimensão é a dimensão do humano que se inscreve nas linhas e para além delas, numa dimensão *trans*, que se fixa nas possibilidades do sentido, dos não ditos, das conotações variadas, da inscrição de novas conexões inauguradas pelos desvios.

Um texto assim se faz na fragmentação, na desconstrução, no estilhaçamento constante das verdades, das certezas, na busca das contradições, da sensibilidade. Isso porque

o sujeito precisa nele se inscrever, marcando no traço a sua voz, seja em que lugar ela exista. Uma voz estremecida ou somente um somido, um pequeno tilintar.

Ao consideramos que o sujeito é prerrogativa de linguagem, que sem ele a linguagem inexistente, então as práticas de produção de texto estão equivocadas quando priorizam o texto em detrimento do sujeito que se articula naquelas linhas. Aliás, o que esse sujeito vai fazer é se esconder dali, simplesmente trazendo falas padronizadas, já que o texto tem mais importância do que ele.

No entanto, se as prioridades se invertem e o importante passa a ser a construção do sujeito em linguagem, o texto passa a ser um lugar privilegiado de leitura, principalmente porque evidencia para cada qual o sujeito ali constituído, possibilitando constantes revisões, rearticulações, reconstruções. Mas aí não vai existir o texto pronto nunca, ele será apenas uma inscrição das possibilidades desse sujeito naquele momento histórico.

## **CONCLUSÕES**

Em 2001 propus um projeto experimental que se pautasse nesses pressupostos, dentro de um curso de extensão de redação, no Departamento de Línguas e Letras da UFES. No primeiro dia de aula apareceram quase 40 (quarenta) pessoas, mas, quando expliquei a proposta, dizendo que não iríamos trabalhar modelos de textos ou não iríamos preparar para o vestibular, só ficaram 10 (dez) pessoas. Essas, porém, foram até o final do curso que teve duração de 4 (quatro) meses.

A cada dia, debatíamos sobre um tema que envolvia as condições de escrita, como a questão da norma, as filiações às quais a escrita nos impõe, as variações, os traumas. E a cada dia, todos deveriam relatar, por escrito, a sua experiência com a escrita, até mesmo os professores. Ali todos eram igualmente considerados, pois estavam em processo infundável de entrada na escrita, só que em momentos diferenciados. Uns já assumiam o texto poético, outros só redigiam o que fosse racional, pois não queriam deixar transparecer os seus sentimentos. A cada dia fazíamos nosso diário de bordo, que eram as nossas reflexões pessoais sobre o processo de anexação da escrita em nós. Mas só expunha o texto quem quisesse, quem se sentisse à vontade para tal.

Assistimos filmes, fizemos digressões, enfim, assumimos uma discussão séria sobre a escrita, analisando o nosso passo dentro dela. O resultado foi um pequeno livro e, mesmo aqueles que jamais escreviam, participaram da coletânea ali organizada, pois passaram a escrever. Não dissolvemos traumas, mas os identificamos; não desfizemos bloqueios, mas

podemos perceber os fatores que nos cerceiam essa possibilidade de expressão. Foi uma experiência, de fato, muito rica e que confirmou para mim essas teses aqui defendidas.

A escrita nos é apresentada como uma necessidade, mas do modo como ela é apresentada na escola, ela é cerceamento. No entanto, ela pode aparecer como uma possibilidade incrível de desvendamento dos sujeitos que nelas se inscrevem. Sujeitos esses que podem ser identificados nos nossos próprios textos, que mal conhecíamos, mas que dizem de nós. Além disso, ela pode se apresentar como uma exteriorização das nossas emoções e sensibilidades que dificilmente eclodem pela via da fala. Nela inscrevemos os nossos fragmentos e vamos nos reconstruindo a partir deles.

Porém, quando a dominamos - e isso não é conseguido via adestramento, senão via entrada, entrega - então ela se nos apresenta como uma poderosa arma argumentativa que nos permite entrar pelas frestas da história para, então, reinscrevê-la. Ela se fez possibilidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTHES, Roland. *O texto, a leitura*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

\_\_\_\_\_. *O Rumor da língua*. Lisboa: Edições 70, 1984.

BENARDES, Newton. A física oscila entre os mitos de Apolo e Dionísio. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 16 jul. 1989.

BERNARDO, Gustavo. *Redação Inquieta*. São Paulo: Ed. Globo, 1986.

CARDOSO, Silvia Helena Barbi. *A questão da referência: das teorias clássicas à dispersão dos discursos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

HENRY, P. A história não existe? In: ORLANDI, Eni (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

MARCONDES, Danilo. Questões relativas à interpretação. In: *Leitura, saber e cidadania*. Ed. Fundação Biblioteca Nacional, PROLER e Centro Cultural Banco do Brasil. Rio de Janeiro, 1994.

\_\_\_\_\_. Filosofia, linguagem e política. Formas de discurso, representação e exclusão social. *Anais do IV Congresso da ASSEL-Rio*. Niterói: UFF, 1995.

MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras / UFMG, 1991. (Cadernos de Pesquisa/ NAPq)



MARI, Hugo. *Os lugares do sentido*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso - princípios e procedimentos*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Pontes, 1990.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

VERÓN, Eliseo. *A produção do sentido*. São Paulo: Cultrix, 1980.