

Coleção **SOBRESCRITA**

Leituras Errantes

Coleção **SOBRESCRITA**

Leituras Errantes

Claudia Riolfi
Valdir Heitor Barzotto
(orgs.)



Paulistana
~ Editora ~

São Paulo, 2019

Copyright by autores
Coleção SOBRESCRITA

Coordenador: Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto

Revisão e normatização: Editora Paulistana
Projeto gráfico: William de Paula Amado

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação - CIP

R585 Riolfi, Claudia, Org.; Barzotto, Valdir Heitor, Org.
Leituras Errantes. / Organização de Claudia Riolfi e
Valdir Heitor Barzotto. -- São Paulo: Paulistana, 2019.
210 p.

*Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise - GEPPEP.
XII Workshop Produção Escrita e Psicanálise: Leituras errantes. São
Paulo: FEUSP, 19 e 20 de outubro de 2016*

ISBN 978-85-5336-004-8

1. Linguística. 2. Comunicação. 3. Escrita. 4. Leitura. 5. Produção de
Conhecimento. 6. Produção de Texto. 7. Avaliação da Produção de Texto.
8. Escritor. 9. Leitor. 10. Pesquisador. 11. Aluno. 12. Professor. 13. Análise
do Discurso. I. Título. II. Prefácio. III. Leituras errantes: uma temática a
ser apresentada. IV. Que ser estranho, estranho... Notas sobre o aluno
contemporâneo e sua relação com a linguagem. V. Desencontros entre
professores e alunos: um estudo das errâncias entre a proposta e as produções
textuais. VI. Subversões e desobediências: entre movimentos errantes de
leitura. VII. Estratégias de escrita na relação do pesquisador com a voz alheia.
VIII. Movimentos de leitura em versões de texto acadêmico. IX. A produção do
texto acadêmico: o não lugar e o lugar nenhum da leitura e do leitor. X. A função
da metáfora na escrita de memoriais acadêmicos. XI. Espaços e movimentos de
leituras errantes. XII. Carlo Ginzburg e a leitura errante do leitor camponês.
XIII. Concepções de leitura entre o oriente e o ocidente: ensino de língua russa
na Ásia Central. XIV. Da leitura errada à conquista da autoria: flutuações na
relação do sujeito com o significante. XV. Riolfi, Claudia Rosa, Organizadora.
XVI. Barzotto, Valdir Heitor, Organizador. XVII. Estupiñán, Mireya Cisneros

CDU 80

CDD 410

Catalogação elaborada por Regina Simão Polino - CRB-6/1154

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida ou transmitida por qualquer processo eletrônico, mecânico ou fotográfico, incluindo fotocópia, xerocópia ou gravação, sem a autorização prévia e escrita da Editora.

As informações presentes nos textos aqui publicados são de inteira responsabilidade dos seus respectivos autores.

Todos os direitos desta edição reservados à

Paulistana
~ Editora ~

[2019]

SUMÁRIO

<u>Prefácio</u>	7
<u>Leituras errantes: uma temática a ser apresentada</u> <i>Claudia Riolfi e Valdir Heitor Barzotto</i>	10
<u>Que ser estranho, estranho...</u> <u><i>Notas sobre o aluno contemporâneo e sua relação com a linguagem</i></u> <i>Thomas Massao Fairchild</i>	15
<u>Desencontros entre professores e alunos</u> <u><i>Um estudo das errâncias entre a proposta e as produções textuais</i></u> <i>Maristela Silva de Freitas e Renata Costa</i>	44
<u>Subversões e desobediências</u> <u><i>Entre movimentos errantes de leitura</i></u> <i>Ana Carolina Barros Silva, Carlos Henrique Rizzo e Carolina de Jesus Pereira</i>	60
<u>Estratégias de escrita na relação do pesquisador com a voz alheia</u> <i>Sulemi Fabiano Campos e Janima Bernardes Ribeiro</i>	83
<u>Movimentos de leitura em versões de texto acadêmico</u> <i>Emari Andrade e Suelen Gregatti da Igreja</i>	102
<u>A produção do texto acadêmico</u> <u><i>O não lugar e o lugar nenhum da leitura e do leitor</i></u> <i>Enio Sugiyama Junior e Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro</i>	121

A função da metáfora na escrita de memoriais acadêmicos

Ana Siloia de Moraes e Ernesto Sérgio Bertoldo 143

Espaços e movimentos de leituras errantes

Valdir Heitor Barzotto 160

Carlo Ginzburg e a leitura errante do leitor camponês

Jobi Espasiani 171

Concepções de leitura entre o oriente e o ocidente

Ensino de língua russa na Ásia Central

Milan Puh 184

Da leitura errada à conquista da autoria

Flutuações na relação do sujeito com o significante

Claudia Riolfi 198

Prefácio

Coincidiendo con los compiladores de esta obra, la primera mirada a su título, sorprende al lector porque, o bien no se espera un tema “errante” en tono a la lectura, o bien porque no alcanza a entender de qué puede tratarse; pero, luego, adentrándose en sus páginas, descubre el particular interés de los autores por que las “lecturas errantes” puedan ser consideradas reflejo de la acción de un lector que vacila con el movimiento hecho por quien escribió, y busca analizar las causas del extrañamiento generado por lecturas que no esperaba encontrar.

Con la responsabilidad académica que caracteriza a los profesores Barzotto y Riolfi, se logra compilar los trabajos derivados de un interesante proyecto que asume cinco objetivos específicos: El primero, describir los mecanismos parafrásticos presentes en textos de estudiantes de la Enseñanza Básica y Media y analizar sus transformaciones (léxicas, sintácticas, morfológicas etc.) en relación con los textos-fuente. El segundo, descubrir los recursos utilizados para componer una narrativa de tipo informativo, (auto)biográfico o ficcional; analizando los sentidos movilizados en la escritura y la presencia de eventuales marcas verosímiles. El tercero, reflejar con una mirada cinematográfica, lugares y movimientos de lectura y de escritura, así como sus impresiones por medio del análisis de personajes errantes. El cuarto, descubrir la textualización de la voz del otro, por medio del análisis de citas directas o indirectas insertadas en textos académicos. El quinto, delinear las políticas lingüísticas relacionadas con la enseñanza de la lectura y la escritura, por medio del análisis de estrategias argumentativas presentes en documentos oficiales y

textos correlacionados a ellos, tales como trabajos académicos, materiales didácticos y mediáticos y documentos oficiales.

Así, visualizan el rumbo que pueden tomar las lecturas errantes derivadas de escrituras académicas en el intrincado mundo conceptual y formal en el que se mueven. Es un rastreo crítico, interpretativo, reflexivo y didáctico. En este discurrir, los autores presentan y detallan, de manera acuciosa, las distintas posibilidades de abordar los textos escritos, y proponen elementos sugerentes de cara a las posibilidades de investigación, de lectura y de escritura. Además, es de agradecer la disgregación de la teoría, por cuanto abre el abanico de posibilidades y facilita la comprensión de prácticas académicas mediadas por el lenguaje escrito.

Los propósitos arriba mencionados, de por sí ambiciosos, se logran entretejer con maestría en esta obra que además de ser resultado de investigación, se inspira en dos obras de la literatura universal como son: *La formación del espíritu científico*, de Gaston Bachelard (1938) y *Uno, Ninguno y Cien mil*, de Luigi Pirandello. Las dos obras fueron hábilmente escogidas: la primera muestra cómo la conquista del pensamiento lógico sólo se hace por medio de un esfuerzo deliberado y constante a pesar de los obstáculos inherentes al ser humano; la segunda, con el recorrido del protagonista, muestra lo que ocurre a partir de las primeras alienaciones.

Los textos de los autores que desfilan en esta obra, no sólo cumplen los objetivos propuestos por el proyecto *Lecturas Errantes*, sino que, además, son una invitación para investigadores de la lectura y de la escritura, profesores de Lengua Portuguesa y demás interesados en los fenómenos del lenguaje humano, que busquen explicar y comprender cómo y por qué las lecturas pueden ser errantes. En suma, el libro de estos profesores brasileños, es riguroso, bien pensado, sumamente actualizado y atractivo de leer, será un acontecimiento en la bibliografía de textos no sólo didácticos, sino también reflexivos y propositivos, no precisamente muy abundante en nuestros países, con esas características juntas.

Por último, para mí constituye un honor tener la oportunidad de escribir una página para que quede junto a las demás que han sido escritas por los autores de esta obra, y que servirán para que muchos universitarios y otros investigadores puedan, ahondar en investigaciones y producciones académicas con objetivos afines.

Dra. Mireya Cisneros Estupiñán

Directora de la Maestría en Lingüística
Investigadora Senior y Profesora Titular

Universidad Tecnológica de Pereira- UTP, Colombia

LEITURAS ERRANTES: UM OBJETO A SER ELUCIDADO

Claudia Rosa Riolfi
Valdir Heitor Barzotto

Dando sequência à sua missão de produzir conhecimento a respeito da leitura e da escrita, o *Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP* – sediado desde 2004, na *Faculdade de Educação – FE da Universidade de São Paulo – USP* – tomou como sua a tarefa de elucidar um tipo de leitura que surpreende o interlocutor por parecer inesperada, não convencional, labiríntica ou inadequada: a leitura errante.

Assim, ao longo de dois anos (2016-2017), seus pesquisadores voltaram-se à análise das diferentes incidências dos leitores no trabalho a ser realizado sobre os textos dados a ler. O projeto de pesquisa que congregou seus esforços foi intitulado *Leituras Errantes*. Seus objetivos gerais eram mostrar que as leituras errantes podem ser consideradas reflexo da ação de um leitor que vacila ao respeitar o movimento feito por quem escreveu e analisar as causas do estranhamento gerado por leituras inesperadas.

Em sua realização, o projeto *Leituras Errantes* assumiu cinco objetivos específicos. O primeiro era descrever os mecanismos parafrásticos presentes em textos de estudantes do Ensino Básico e Médio e analisar as suas transformações (lexicais, sintáticas, morfológicas etc.) em relação aos textos-fonte.

Considerando que narrar é contar uma história com verossimilhança, o segundo era investigar os recursos utilizados para compor uma narrativa de cunho informativo, (auto)biográfico ou ficcional; analisando os sentidos mobilizados na escrita e a presença

de eventuais marcas das instituições onde as narrativas foram produzidas.

O terceiro era, aproveitando-nos dos componentes da palavra cinematografia (da técnica e da arte de fixar e de reproduzir imagens que suscitam impressão de movimento, bem como da escrita/gravação do movimento), refletir a respeito de lugares e movimentos de leitura e de escrita, bem como a respeito de suas impressões por meio da análise de personagens errantes.

Por meio da análise de citações diretas ou indiretas inseridas em textos acadêmicos, o quarto era investigar os modos como, em textos que se voltam a relatar um esforço prévio, por parte de seu autor, para a produção do conhecimento, dá-se a textualização da voz do outro.

Por fim, o quinto objetivo era, por meio da análise de estratégias argumentativas presentes em documentos oficiais e textos correlacionados a eles, tais como trabalhos acadêmicos, materiais didáticos e midiáticos e novos documentos oficiais, delinear as políticas linguísticas relacionadas ao ensino da leitura e escrita.

Para a consecução destes objetivos, compreendíamos que ao menos quatro fatores podem levar as leituras a serem errantes. O primeiro é a opacidade da linguagem, a qual, por natureza, é equivocizante. Assim, sempre haverá um espaço entre o que alguém disse e o que o outro escutou, impossibilitando uma comunicação sem falhas. O segundo, portanto, incide sobre a impossibilidade da completude do processo de ensino e aprendizagem. Aqui, também, inevitavelmente permanecerão lacunas entre o que foi supostamente ensinado e o que foi idealmente aprendido. O terceiro refere-se à necessidade de investimento de quem escreve na direção de tornar o mais claro possível o que foi escrito. Por fim, o quarto está relacionado à quantidade de investimento pessoal que cada qual decide ou é capaz de fazer ao ler.

Os onze capítulos que compõem este livro são resultados desse projeto de pesquisa e, conseqüentemente, partilham dessas hipóteses. Todos eles, originariamente apresentados e discutidos no *XII Workshop Produção Escrita e Psicanálise: Leituras errantes* –

sediado na FEUSP, em 19 e 20 de outubro de 2016 — tiveram duas obras como inspiração.

A primeira é *A formação do espírito científico*, de Gaston Bachelard (1938). Para o autor, a conquista do pensamento lógico só se faz por meio de um esforço deliberado e constante, posto que os obstáculos a ele são inerentes ao humano. A segunda foi a obra literária *Um, Nenhum e Cem mil*, de Luigi Pirandello. Tomamos o percurso do protagonista como um ponto de partida para estudar o que ocorre com quem se dá conta de suas alienações primeiras.

Preocupado a respeito do “modo estranho” com o qual o sujeito contemporâneo se relaciona com a linguagem, Thomas Massao Fairchild propõe que, na aula de Língua Portuguesa, se abra ao menos um espaço mínimo para a negociação do sujeito com suas próprias narrativas.

Interessadas em analisar as manifestações escritas dos alunos que se configuram como leituras errantes das consignas de exercícios e de provas, Maristela Freitas e Renata Costa indicam que elas podem fornecer ao professor as indicações de ações pedagógicas necessárias para o seu trabalho à condição de ser consideradas no estatuto de indícios da relação do aluno com o texto.

Ana Carolina Barros Silva, Carolina de Jesus Pereira e Carlos Henrique Rizzo, por sua vez, perceberam a diversidade dos movimentos de leituras que se manifestam na escrita de um texto. Por esse motivo, lançaram um alerta a respeito da necessidade de repensar os instrumentos comumente utilizados para analisar os processos de leitura.

Por meio da comparação de uma dissertação de mestrado com um dos texto-fonte que foi citado por seu autor, Sulemi Fabiano Campos e Janima Bernardes Ribeiro mostraram como o redator do texto acadêmico não conseguiu apreender o conteúdo do texto lido a ponto de conseguir parafraseá-lo, limitando-se às substituições de palavras.

Emari Andrade e Suelen Gregatti da Igreja por sua vez, compararam a presença de um texto-fonte em diversas versões de um capítulo de livro durante seu processo de composição e revisão. Por meio desse esforço, puderam mostrar que as retificações

dos movimentos de leitura que se vê na reescrita parecem estar correlacionadas não só à escrita em si como também ao delineamento do próprio objeto de pesquisa.

Analisando como, em sua dissertação, uma mestrandia incorpora conceitos retirados do texto de uma comentadora, Enio Sugiyama Junior e Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro mostraram que, por uma adesão às interpretações e representações ofertadas pelo texto, a autora da dissertação acabou ficando desapropriada do lugar que poderia ocupar em sua escrita.

Interessados no modo como os autores de memoriais interpretam a própria história ao escrever sobre ela, Ana Silvia de Moraes Nascimento e Ernesto Sergio Bertoldo analisaram as funções de uma metáfora organizadora presente em um memorial acadêmico, no caso, a tentativa de acomodar a divisão ante o fazer científico por um lado e o não-saber irredutível por outro.

Partindo da hipótese de que, durante a leitura, movimento corporal e local interferem na constituição de sentidos Valdir Heitor Barzotto redigiu um capítulo no qual a convocação do corpo e o espaço físico nas análises de textos resultantes de leitura foram privilegiados nos exercícios de compreensão dos caminhos por que passam os leitores até chegar à proposição de uma leitura de um texto.

Discutindo a relação de forças entre leitores, Jobi Espasiani analisou as relações de poder entre um pesquisador e seu sujeito de pesquisa histórica. Ao longo dessa análise, os principais conceitos mobilizados por Espasiani são os de leitor padrão, que determinaria a interpretação “correta” e o leitor não padrão, que deveria reproduzir essa interpretação.

Estudando a produção acadêmica a respeito do ensino de língua russa na Ásia central, Milan Puh alerta a respeito da importância de o pesquisador se deslocar entre as culturas para poder cernir o que seria ou não certo ou, até mesmo, o que poderia, ou não, vir a ser caracterizado em termos de um obstáculo epistemológico. Assim, seu capítulo consiste em uma discussão a respeito do olhar do pesquisador.

Analisando comentários e réplicas publicados na internet, Claudia Rosa Riolfi reflete a respeito da dificuldade, por parte

de quem os escreve, em interpretar aquilo que o comentarista se propôs a comentar. A autora mostrou que, para ser bem-sucedido nessa operação, o redator do comentário teria que sustentar um trabalho linguístico, mas não o faz por desconhecer essa necessidade.

No conjunto, portanto, os textos não só cumprem os objetivos aos quais o projeto Leituras Errantes se propôs como consistem em um convite para pesquisadores a respeito da leitura e da escrita, professores de Língua Portuguesa e demais interessados nos impasses da linguagem humana que se juntem a nós na direção de dar prosseguimento ao entendimento de como e porque as leituras erram.

São Paulo, 05 de março de 2019.

QUE SER ESTRANHO, ESTRANHO...

Notas sobre o aluno contemporâneo e sua relação com a linguagem

Thomas Massao Fairchild
*Instituto de Letras e Comunicação
da Universidade Federal do Pará*

*Essa cidade tem uns seres estranhos
Que seres tão estranhos essa cidade tem...*
Lenine

Neste texto, discutimos algumas cenas em que alunos contemporâneos agem como *seres estranhos* frente às tarefas escolares, deixando os professores desorientados, às vezes sem saber como agir. Procuramos relacionar essas cenas a algumas hipóteses sobre o modo como esses sujeitos interpretam enunciados linguísticos ou, de maneira mais geral, como se relacionam com a linguagem. Propomos essa reflexão porque os episódios que comentamos aqui nos parecem recorrentes e, apesar do estranhamento que causam, permanecem à margem dos grandes debates sobre o ensino de línguas.

As cenas de que falamos consistem em dados de natureza variada, envolvendo pessoas em diferentes momentos da escolarização (do fundamental à pós-graduação), registrados em textos acadêmicos. O conjunto de nosso *corpus* inclui relatórios de estágio, trabalhos de conclusão de curso e dissertações de mestrado profissional, resultantes de pesquisas orientadas por nós ou das quais participamos como leitores e membros de banca. Esse recorte, se é um tanto naturalístico e em parte aleatório,

representa o compromisso de ler esses trabalhos não apenas como peças a serem avaliadas, mas como testemunhos que os professores nos deixam de nossa época – com suas contradições. Temos defendido que a escrita produzida como forma de reflexão sobre o ensino tenha características que permitam fazer dela esse uso. Consideramos também que esse recorte traz até nós registros de práticas variadas, representativas de contextos aos quais não teríamos acesso de outra forma e que normalmente não seriam analisadas em conjunto.

Agrupamos nossas observações em torno de três hipóteses apresentadas aqui como *notas*. Elas se referem, respectivamente, à forma como os sujeitos: a) lidam com o encaixe entre as palavras e o mundo; b) manejam a linguagem enquanto objeto do qual se pode falar; c) mobilizam referências culturais na construção de enunciados complexos. Essas três hipóteses expressam nossa percepção de que os sujeitos que se escolarizam hoje operam com a linguagem e lidam com o conhecimento de maneiras diferentes das que estão pressupostas nos meios de escolarização aos quais eles vêm sendo submetidos. Daí decorrem mal-entendidos e imbróglios que podem fazer com que os formandos “de hoje” pareçam *seres estranhos* como os de que fala o cantor Lenine na canção em epígrafe:

Um todo dia é suspenso
Um não tem quem lhe garanta
Esse se fecha em silêncio
Aquele conversa com as plantas
Um é somente apatia
Outro se diz que é um crânio
Esse transpira energia
E aquele urina urânio
Um toca choro na lapa
Outro é de uma seita cristã
Um é o diabo de capa
Outro é madame satã

Acreditamos que essa percepção do aluno como *ser estranho* pode ser, em parte, remediada por uma compreensão mais fina do

problema que levantamos aqui (como esses sujeitos se relacionam com a linguagem); mas também acreditamos que ela decorre das reações contraditórias dos sujeitos às escolhas efetuadas nas últimas décadas no terreno das políticas de educação e dos modelos de ensino adotados no país. Em parte, então, nosso estranhamento diante desses “seres” decorre do fato de que chegaram aos bancos escolares – não só do fundamental, mas também das universidades, e na própria cadeira do professor – sujeitos que, do ponto de vista histórico, apenas recentemente foram incorporados ao processo de escolarização. A mobilidade desses sujeitos – ela mesma, até certo ponto, conquista social – vêm fazendo com que instituições de ensino de todos os níveis sejam confrontadas com formas de subjetividade diferentes daquelas que elas pressupõem ou que as fundamentam.

O que apontamos em nossas três notas pode então ser entendido como parte do resultado da surpreendente ampliação do acesso à educação que logramos promover em um curto espaço de tempo – processo que não se dá sem duras contradições – e, ao mesmo tempo, como resultado das respostas que as instituições e os sistemas de ensino deram a essas mudanças concretas em suas condições de funcionamento, na forma de inovações administrativas e pedagógicas. Para sermos mais precisos: pode ser que estejamos lidando com os resultados da intensa desconstrução do papel da gramática normativa no ensino da língua; com as reações dos professores que foram rapidamente “desarmados” desses saberes que tradicionalmente sustentavam sua competência profissional e tiveram que recriar estratégias de ensino a partir do cotidiano; sem dúvida nenhuma, lidamos também com as respostas dos alunos às diversas pedagogias “novas” que foram parcialmente implantadas a reboque das pesquisas linguísticas do fim do século passado, incluindo-se a escolarização dos estudos do letramento, a importação da pedagogia dos gêneros e muitas outras.

O que há de contraditório nesse quadro é que, ao mesmo tempo em que essas pedagogias se propõem como de caráter “humanista”, epistemologicamente centradas no “uso” ou na “ação”, elas mantêm vivo em seu núcleo uma visão profundamente

tecnicista da escola¹. De uma parte, elas procuraram eliminar do currículo elementos de caráter mais marcadamente técnico (como o ensino da gramática) e, no espírito das propostas originais que as inspiraram, instaurar práticas vivas de linguagem – que requereriam professores com uma formação bastante específica e grande autonomia profissional. De outra parte, contudo, elas enfrentaram, em seu próprio interior, o refluxo de uma corrente tecnicista que transformou quase todas essas propostas em novos dispositivos de controle do trabalho docente e discente. Buscando eliminar o equívoco e tornar os processos de ensino mais previsíveis, esse novo tecnicismo efetivamente coloca em risco a subjetividade do aluno e do professor perante os textos (seus próprios e dos outros). Por essa razão, o comportamento dos sujeitos contemporâneos, dentro da relação de ensino², pode mostrar-se difícil de interpretar, sobretudo quando resulta da aceitação parcial e contraditória, por eles, dos procedimentos que visam estandardizar sua atividade linguística.

Diante dessas circunstâncias, entendemos que se faz necessário formar um número maior pessoas capacitadas e dispostas a lidar com as manifestações linguísticas desses *seres estranhos* sem recorrer exclusivamente a saberes de tipo técnico. Defendemos que a interlocução com os alunos precisa contrabalançar a necessidade de seguir regras com a manutenção de um espaço aberto para o mal-entendido constitutivo da linguagem. É ao longo dessa fronteira entre o sentido e *nonsense* que, por vezes, a produção linguística dos sujeitos em escolarização caminha, como passaremos a ver agora.

1 Note-se que elas ganharam terreno ao mesmo tempo em que avançou a implementação das avaliações em larga escala, a criação de diversas formas de medida da qualidade do ensino etc.

2 Usamos o termo, aqui, remetendo-nos ao trabalho de Smolka (2004). Observe-se que situamos o problema no plano da “relação de ensino” e não no da “tarefa de ensinar”.

Nota n. 1 – Seres estranhos desconfiam da relação entre palavra e mundo

Os trechos a seguir, extraídos respectivamente do relatório de estágio de Cíntia Campos de Souza (2016) e da dissertação de mestrado de Gizely Amaral Silva de Barros (2016), ilustram episódios que se tornaram comuns nas aulas de português:

(1) [...] ao invés de classificarem o morfema destacado como radical, desinência de gênero ou prefixo, por exemplo, eles estavam colocando ao lado o processo de formação das palavras: aglutinação, derivação. E na quarta questão, ao invés deles escreverem o processo de formação das palavras, eles estavam transformando as palavras nas que as originaram, por exemplo, “planalto” – “plano + alto”; “pontapé” – “ponta + pé”, e assim por diante. (SOUZA, 2016, p. 7)

(2) [...] escrevemos no quadro questões para orientá-los na primeira reescrita do texto:

- O seu texto já possui um título? Não esqueça que o título tem que ser legal, para chamar a atenção do leitor.

- A história está bem contada ou você acha que fugiu do assunto em algum momento?

- A linguagem que você usou é adequada para o seu leitor?

- Faça uma leitura, observando a entonação. Você acha que a pontuação está boa ou poderia melhorar?

[...]

Explicamos cada questão e como deveriam fazer, mas a maioria não compreendeu e começou a responder as questões no caderno. [...] Tivemos que falar inúmeras vezes que as perguntas era para ajudá-los a avaliar o texto a fim de que eles pudessem fazer as alterações necessárias no momento da reescrita. Porém, nenhum aluno reescreveu o texto. No final da aula, eles nos

devolveram seus textos, somente com algumas palavras riscadas e com a inserção do título àqueles que não tinham. (BARROS, 2016, p. 97)

Na primeira das cenas narradas, os alunos aparentemente respondem a um exercício de gramática com afirmações corretas do ponto de vista linguístico, mas que não correspondem ao tipo de informação pedida na consigna do exercício. Na segunda cena, vemos uma interpretação inesperada do comando – as orientações são tomadas como perguntas diretas – e, em seguida, uma recusa ou incompreensão por parte dos alunos – que se limitam a transcrever as correções já feitas nos textos.

Vamos começar excluindo as hipóteses de que o problema esteja no próprio comando dado pelo professor ou numa atitude deliberada por parte do aluno. Suponhamos que o que está em jogo tem a ver com as condições de interpretabilidade, para o aluno, de enunciados escolares de natureza injuntiva – ou, dito de outra forma, com a tarefa de *ajustar uma injunção estruturada linguisticamente a uma ação “empírica” correspondente*.

Esse problema não parece se limitar à compreensão objetiva dos comandos, porque ao menos em parte dos casos não há nada que extrapole a competência linguística esperada de um aluno dessa faixa etária. Que parte da frase interrogativa “*o seu texto já possui um título?*” um jovem do Ensino Fundamental poderia estar não compreendendo? Temos que supor que o problema não está no encadeamento linguístico do enunciado em si, mas na percepção, por parte do aluno, do tipo de ação para o qual esse enunciado aponta – ou, em um nível mais profundo, na sua percepção da rede de referências e subentendidos socioculturais dentro da qual a injunção subentendida na pergunta pode existir. Tratar-se-ia de um problema semelhante ao que aponta Gnerre quando se refere à opacidade da “língua culta” para uma parte dos falantes:

A linguagem pode ser usada para impedir a comunicação de informações para grandes setores da população. (...) A linguagem usada e o quadro de referências dado como implícito constituem um

verdadeiro filtro da comunicação de informações: estas podem ser entendidas somente pelos ouvintes já iniciados não só na linguagem padrão mas também nos conteúdos a elas associados. (1994, p. 21)

Encontramos praticamente a mesma ideia em Pêcheux, que cita e endossa Balibar:

- O primeiro desses processos [*históricos que, segundo R. Balibar, dizem respeito a uma contradição existente no seio da língua*] (...) consiste em uma *uniformização* visando, política e ideologicamente, instituir uma língua nacional contra os ‘patois’ e o latim que, sob formas diversas, criam obstáculo à *livre comunicação linguística* necessária à realização econômica, jurídico-política e ideológica das relações de produção capitalistas.

- O segundo processo histórico, que se realiza pela imposição escolar do francês elementar como língua comum, consiste em uma divisão desigual no interior da uniformização igualitária, visando, política e ideologicamente, impor uma diferenciação antagonista das práticas linguísticas de classe, no interior do uso da língua nacional, de modo que a livre comunicação linguística, requerida pelas relações de produção capitalista e sua reprodução, seja ao mesmo tempo uma não-comunicação definida que impõe ‘na linguagem’ barreiras de classe, igualmente necessárias à reprodução dessas mesmas relações capitalistas. (1996, p. 24-25)

Seguindo essa linha de pensamento, seria de esperar que um aluno, tendo sido iniciado nos códigos da cultura escolar, e colocado diante de um enunciado do tipo “*retire os verbos do texto*”, não começará a reescrever o texto deixando um espaço em branco no lugar dos verbos ou transformando as frases verbais em construções nominais – ele deve entender que “*retire*”, nesse contexto, tem que ser parafraseado como “*copie no espaço abaixo*”. Ser iniciado nos códigos da cultura escolar significa, nessa

perspectiva, ter acesso aos “pré-construídos” que estruturam os discursos escolares – as instruções implícitas que indicam o conjunto de paráfrases possíveis para um enunciado linguístico (mesmo que aparentemente simples) segundo uma formação ideológica dominante. Isso nos leva a pensar que a causa de erros de leitura como os exemplificados nos trechos 1 e 2 não têm a ver com a constituição *falante* dos alunos, mas com a preservação ou não das condições para uma interpretação ideológica de enunciados institucionais do tipo “reescreva seu texto”.

Esse efeito de “despareamento” ideológico pode resultar na situação em que se torna particularmente difícil, para um sujeito, fazer corresponder uma determinada estrutura linguística a um determinado tipo de ação ou estado do mundo. Encontramos um *insight* que nos ajuda a avançar nesse ponto fora da análise do discurso: na parte inicial de *Expressão e Significado*, Searle (1979) retoma o conceito de ilocução de Austin e, procurando diferenciar as noções de força ilocucionária e conteúdo proposicional, elenca doze “diferentes tipos de diferenças entre diferentes tipos de atos ilocucionários” (p. 1). Um desses “tipos de diferença” é o que ele chama de “direção do encaixe entre palavras e o mundo” (p. 3). Searle o ilustra retomando um exemplo de Anscombe:

(...) Imagine que um homem vai ao mercado com uma lista de compras dada por sua esposa na qual estão escritas as palavras “feijão, manteiga, bacon e pão”. Imagine que, enquanto ele anda com seu carrinho escolhendo os produtos, um detetive o segue anotando tudo o que ele pega. Ao saírem da loja, tanto o comprador quanto o detetive terão listas idênticas. Mas a função das duas listas será muito diferente. No caso da lista do comprador, o propósito é, por assim dizer, fazer com que o mundo se ajuste às palavras; supõe-se que o homem faz seus atos corresponderem à lista. No caso do detetive, o propósito da lista é fazer com que as palavras se ajustem ao mundo; supõe-se que o homem faz a lista corresponder às ações do comprador. (SEARLE, 1979, p. 3)³

3 Tradução nossa a partir do inglês.

Por uma simples inversão, o exemplo acima nos leva da má compreensão de comandos a outro tipo de dificuldade que encontramos entre os próprios professores: a de se escrever um texto que corresponda a uma determinada realidade empírica (incluindo-se, de forma muito mais complexa do que no exemplo acima, formas de representar linguisticamente as ações de atores sociais, dentre elas suas ações com a linguagem). Conforme temos constatado em pesquisa sobre o tema⁴, estudantes do curso de Letras tendem a produzir relatos imprecisos das aulas que observam e ministram. Se os alunos dos trechos 1 e 2 podem ser comparados a um marido em apuros para entender a lista de compras, os próprios professores, na etapa final de sua formação, mostram-se, muitas vezes, detetives confusos. Vejamos, a título de exemplo, como alguns estagiários descrevem as escolas em que realizaram suas atividades de prática:

(3) A Escola de Aplicação é uma unidade acadêmica especial com estrutura administrativa própria que desenvolve educação básica, estruturando-se como campo de estágio voltado para experimentação pedagógica (Art. 48 do Estatuto da UFPA). É o órgão de ensino que também realiza atividades de pesquisa e extensão e cuja natureza é a experimentação, o estágio e a complementação da formação profissional com as unidades acadêmicas pertinentes (Art. 46 do Estatuto da UFPA).

(4) Íamos frequentemente ao encontro dos grupos e começávamos um diálogo, com relação ao exercício proposto, pedindo a opinião de todos, um por um, a fim de socializarem, extravasarem, expressarem-se. Não percebi dificuldade neles quanto ao entendimento do conteúdo da oficina. Eles foram rápidos em fazer relações/associações de ideias e recuperar alguns conteúdos ministrados na própria escola. Os alunos apresentaram vasto conhecimento de mundo quanto ao assunto abordado. Já tinham

⁴ Coordenamos o projeto “A escrita sobre as práticas de ensino em licenciaturas do Brasil, da Costa Rica e de Honduras: registro, análise e produção de conhecimento” (CNPq 458449/2014-8).

entrado em contato com propagandas das mais diversas, veiculadas nas mais variadas mídias⁵.

Temos duas situações aqui. No trecho 3, a fim de caracterizar a escola, o estagiário recorre ao que parecem ser trechos de documentos em que *já existe* uma descrição do seu funcionamento em vez de observar as ações das pessoas que trabalham na escola e extrair daí um relato. No trecho 4, a narração de uma aula é construída por meio de um conjunto numeroso de expressões vagas (“socializar”, “extravasar”, “dificuldade”, “vasto conhecimento de mundo” etc.) cujos sentidos e referentes não têm como ser determinados pelo leitor, mas que soam vagamente aceitáveis porque pertencem a um jargão. Como detetives, estes licenciandos, em vez de anotar o que observam, parecem preferir uma espiada, à distância, na lista do marido – o que significa que possivelmente devolverão à esposa apenas uma cópia das próprias palavras dela. E sabe-se lá o que anda fazendo o seu cônjuge!

Como também formamos professores, procuramos intervir sobre esse tipo de dificuldade – o que temos feito com um grau de sucesso limitado. Na tentativa de estimular os alunos a inverter a “direção do encaixe entre as palavras e o mundo”, propomos roteiros com questões que servem para indicar aos estagiários aspectos aos quais deveriam prestar atenção – a exemplo da professora no excerto 2. Nosso roteiro inclui orientações da seguinte natureza:

(5) Como é o entorno da escola? Há comércio em volta da escola? De que tipo? Há movimentação de carros, linhas de ônibus? Há pessoas passando pela rua? Como são as casas e edifícios ao redor?

Como é a relação da escola com a rua? Há um portão? Há um funcionário controlando a entrada? Há muros ou grades? Há horários de entrada e saída bem definidos? Há informações sobre a escola para quem passa pela rua (horários de atendimento, agenda de eventos etc.)?

⁵ Dado coletado por Tiago Reis Guterres.

Os resultados que obtemos algumas vezes não diferem muito dos que estão narrados pela autora do fragmento 2:

(6) Este colégio está muito bem localizado, pois este bairro tem crescido muito, nele encontramos muitas redes bancárias como Basa, Itaú, Banco do Brasil, Caixa Econômica, Bradesco e Banpará, possuem também muitas redes de supermercado, como o Líder, Yamada e Cidade. No entorno da escola encontramos muitas residências, uma panificadora, lavanderia, bar, cyber café, lojas de confecções, muitas escolas de ensino infantil da rede particular e farmácias. Na av. Pedro Miranda onde o colégio está localizado passam cinco linhas de ônibus e todos que passam no sentido Presidente Vargas voltam pelo outro lado da avenida, mas no sentido Alm. Barroso (...).

Pode-se observar que o estagiário escreve um parágrafo cuja estrutura de tópicos reflete com muita proximidade a própria ordem das perguntas do roteiro de orientação. A primeira frase é uma resposta direta à primeira pergunta (“como é o entorno da escola?” / “Este colégio está muito bem localizado”); a enumeração dos bancos, redes de supermercado e outros tipos de comércio responde à segunda e terceira perguntas; e assim por diante. Embora haja informações interessantes no trecho 6, o fato de o estagiário estar incluindo em resposta a um roteiro pré-estabelecido resulta na ausência de uma interpretação integradora dos dados coletados. O movimento é basicamente o mesmo que observamos nos alunos do Ensino Fundamental: diante de uma problematização de sua escrita, o estagiário recorre às recomendações do professor como se elas fossem instruções diretas do que deve ser anotado e procura obedecê-las uma por uma, com poucos sinais de retroação sobre o próprio texto ou de articulação progressiva do conteúdo desenvolvido.

Uma última observação sobre este ponto: assim como os equívocos dos alunos ao interpretar comandos escolares podem resultar de uma situação de contradição ideológica, também a dificuldade para se produzir uma descrição do que se tem diante

dos olhos deriva de condições que precisam ser entendidas dialeticamente. As soluções encontradas por estagiários ao descrever a escola ou narrar uma aula indicam sua escolha por tratar essas realidades como fatos que já se encontram interpretados, “codificados” em uma terminologia e um estilo de escrita de ampla circulação no meio acadêmico. Sua busca não parece ser pelas palavras certas para exprimir o mundo tal como o percebem, mas por um mundo adequado ao que supõem ser as expectativas de seus formadores. *Em vez de transformar sua experiência em texto, estes sujeitos procuram entre os textos já existentes fragmentos que possam passar adiante como substitutos de seu dizer.*

Nota n. 2 – Seres estranhos falam de outra coisa quando falam da língua

Uma segunda situação em que flagramos nossos seres estranhos tem a ver com o que acontece quando se propõe a eles tomar a língua como objeto em si mesmo. Temos observado cenas como a seguinte, extraída de um relatório já citado:

(7) Na quarta questão, os alunos tiveram mais dificuldades em responder quais eram os sujeitos, uma vez que a frase era “A doença torna os homens mais físicos”, e a maioria dos alunos responderam que o sujeito era “o homem” e a professora logo corrigiu dizendo “é a doença, porque é ela que o predicado está falando”. (SOUZA, 2016, p. 7)

Como vemos, há um certo número de categorias gramaticais que, por serem nomeadas com termos que também pertencem ao léxico ordinário, podem figurar em frases ambíguas do ponto de vista epistemológico. A palavra “sujeito”, por exemplo, em um comando como “*localize o sujeito da oração*”, pode ser interpretada tanto como nome de um conceito (a função sintática de sujeito) quanto como um termo da linguagem comum (um nome genérico, equivalente a “pessoa”, “indivíduo”). O erro dos alunos em 7 decorre de eles estarem fazendo esta segunda interpretação onde

deveriam fazer a primeira – e também de que, na frase em questão, essas interpretações levam a resultados divergentes.

Essa ambiguidade muitas vezes é favorecida pelos dados linguísticos usados para introduzir categorias gramaticais e testar a compreensão dos alunos, que podem ser insuficientes para diferenciar a apreensão metalinguística do enunciado de uma interpretação de viés semântico. A categoria de sujeito sintático, por exemplo, costuma ser introduzida por exemplos como “*o menino subiu a escada*” ou “*Pedro tem muitos livros*” – frases em que a posição de sujeito é ocupada por um nome concreto ou próprio, dotado dos traços “animado” e “humano”, passível de ser designado *ordinariamente* pela palavra “sujeito”, e nas quais a função sintática corresponde também ao papel semântico de agente das ações (“*ter*”, “*subir*”). A própria pergunta pelo conceito pode ser formulada como “*quem é o sujeito da oração?*” em vez de “*qual é o sujeito da oração?*”.

Vejamos outro exemplo análogo:

(8) Às 10h35 iniciou a correção no quadro. Na primeira questão a professora perguntava para a turma: “Qual a coisa possuída?”, para que os alunos conseguissem encontrar o substantivo e em seguida perguntava: “quem é que possui?”, para que os alunos conseguissem encontrar a pessoa pronominal para completar a frase. (SOUZA, 2016, p. 6)

A professora procura dar instruções para que os alunos resolvam um exercício sobre pronomes possessivos, mas os termos utilizados por ela, se funcionam como solução *ad hoc*, levariam ao erro em outros casos, porque pressupõem uma noção concreta de posse. Consegue-se identificar sem problemas “a coisa possuída” e “quem a possui” em uma construção como “*meu carro quebrou*” – mas a situação não é a mesma em frases como “*sua atuação foi boa*” ou “*minha conversão ao islamismo deu-se em 2014*”, nas quais os possessivos assumem funções respectivamente mais próximas às de sujeito e objeto direto em relação a substantivos abstratos nos quais se consegue intuir uma estrutura argumental semelhante à de verbos de ação.

Diante desses imbrólios, é difícil não lembrar os versos de Paulo Leminski: “*acharam um artigo indefinido na sua bagagem. / A interjeição do bigode declinava partículas expletivas, / conectivos e agentes da passiva o tempo todo. / Um dia, matei-o com um objeto direto na cabeça*”. O humor desses versos baseia-se na capacidade do leitor de diferenciar imediatamente os termos que nomeiam conceitos metalinguísticos de seus “homófonos” na linguagem comum. Estamos novamente às voltas com o problema da interpretação ideológica dos enunciados escolares – Leminski brinca com uma tradição de longa data que, conforme os episódios reunidos aqui sugerem, pode estar sendo desalojada de seu espaço nas salas de aula. Nossos alunos sorririam com esses versos?

Tanto Franchi (2006a) quanto Geraldi (1997) – autores cuja obra influenciou os PCN de Língua Portuguesa – defenderam um ensino de língua que levasse o aluno a transitar entre atividades *linguísticas*, *epilinguísticas* e *metalinguísticas*. Nos trechos de 7 a 10 vemos sujeitos que lidam com “uma” metalinguagem instituída (a gramática escolar) por meio de atividade *linguística*, reinterpretando termos teóricos como signos referenciais. Tem-se a impressão, assim, de que uma parte das dificuldades dos alunos para “lembrar-se” das categorias que “já foram estudadas” não decorre das categorias em si (que têm lá os seus problemas), mas do fato de que elas estão sendo tomadas desde o princípio de forma equivocada, a partir de um ponto de vista sobre a língua que não corresponde ao que as faz funcionar enquanto categorias metalinguísticas – e também do fato de que os professores podem estar escolhendo, inconscientemente ou não, exemplos ambíguos com a finalidade de “minimizar” as dúvidas dos alunos. Nessa perspectiva, o mal-entendido não está em quando os alunos *erram*, mas efetivamente em quando eles *acertam*.

Há uma série de outras situações comuns nas aulas de português que poderiam ser relacionadas a esse mesmo problema. Na dissertação de Barros (2016) encontramos, por exemplo, o relato de uma atividade na qual os alunos, em equipes, deviam pontuar o trecho abaixo de diferentes formas, tornando o “testamento”

favorável aos “pobres”, à “irmã” ou ao “sobrinho” do suposto falecido:

(9) Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres (BARROS, 2016, p. 71)

A atividade em si não é nova e já circula nas salas de aula há muito tempo. Esperava-se que os alunos resolvessem-na produzindo algo como – *“Deixo meus bens a minha irmã, não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres”*. Neste caso, para favorecer a irmã do defunto, acrescentamos ao texto original “apenas” sinais de pontuação⁶. O registro de como alguns alunos contemporâneos resolveram o problema mostra que eles o tomaram de forma bastante prática:

(10) **Pobres:**

Deixo meus bens a minha irmã? Não ao meus sobrinho, jamais sera que pago, a conta dos padeiro. Sim as pobres.

Deixo meus bems a minha irmã? Não. A neusobrinho? Não Será o padeiro? Não, eu vou deixa a as pobres, a minha fotuna.

Sobrinho:

Deixo meus bens a minha irmã? Não, ao meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro, nada aos pobres.

Irmã:

Deixo meus bens a minha irmã? Sim. A meu sobrinho? nada. será paga a conta do padeiro? jamais. e nada aos pobres.

Com exceção do grupo que elaborou a terceira resposta (favorecendo o sobrinho), os alunos, além de introduzirem sinais de pontuação, também fizeram mudanças na estrutura linguística

⁶ O que não é de todo verdadeiro, pois a pontuação implica também uma série de processos de segmentação do enunciado, hierarquização das informações etc.

do enunciado original – por exemplo, a troca de “*nada dou aos pobres*” por “*sim as pobres*”; ou o acréscimo de “*eu vou deixar a as pobres, a minha fortuna*” etc. Essas modificações sugerem que eles consideram os sinais de pontuação insuficientes para garantir um determinado direcionamento argumentativo ao enunciado, mas também mostram que isolar um único parâmetro (a pontuação) e manipulá-lo “artificialmente” a fim de obter determinado resultado não são tarefas comuns em seu uso da língua. A solução esperada do exercício exigiria operações de análise, previsão e avaliação nas quais a atividade metalinguística estaria bastante presente; os alunos, ao contrário, parecem dar ao enunciado um tratamento “holístico”, buscando atingir o objetivo da tarefa por meio de um conjunto de transformações simultâneas – o que é o mesmo que dizer: eles resolvem o exercício em um plano *epilinguístico*, não *metalinguístico*. Observe-se que não se trata apenas de uma má interpretação dos parâmetros da tarefa. Quando confrontados com as respostas “corretas” dadas pela professora, conforme se lê na dissertação, eles consideraram que “não tinha ‘ficado legal’ a maneira como pontuamos” (BARROS, 2016, p. 95).

O próximo exemplo ilustra uma manifestação diferente do mesmo fenômeno. Nos casos anteriores, a evasão da metalinguagem levava o sujeito a uma busca pelo sentido – que ganhava a forma de uma interpretação concretista de categorias gramaticais ou de uma interpretação epilinguística de tarefas metalinguísticas. Em outras situações, no entanto, a dificuldade de agir sobre o enunciado em um plano metalinguístico – especialmente quando diante de elementos desconhecidos, para os quais as soluções de tipo “semantizador” se mostram insuficientes e algum tipo de decifração é necessária – pode conduzir esse sujeito a assumir uma atitude de exotização radical. O sujeito passa a lidar com o dado linguístico como se manuseasse um objeto *não-linguístico* – sua escolha é por transcrever. Mesmo assim, como a transcrição exige tomar os elementos um a um, linearmente, a ausência de uma reflexividade metalinguística faz com que a atividade transcritiva se torne vulnerável a equívocos. É algo dessa ordem que suspeitamos estar por trás dos erros de

cópia que encontramos no excerto abaixo, extraído de um texto argumentativo escrito por um aluno de 2ª etapa da EJA:

(11) A experiência me permite afirma que a epidemia das drogas se constitui no maior problema de saúde pública e de segurança no país. O que defende a liberação algam que a proibição fracassou, pois o trafico de droga continuou no Brasil. A liberação de droga causada um aumento colossal num numero de pessoa a fetada por esse tratorno. (GUIMARÃES, 2016, p. 143)

Este dado encontra-se na dissertação de mestrado de Geová Bezerra Guimarães (2016). O próprio autor nos mostra que, para construir seu texto, supostamente opinando a respeito da legalização de alguns tipos de drogas, o aluno apropriou-se de passagens inteiras de um dos textos da “coletânea” que servia como base para a proposta de escrita. Eis dois dos trechos originais cuja cópia pode ser reconhecida na redação do aluno:

(12)Os que defendem a liberação alegam que a proibição fracassou, pois o tráfico de drogas continua existindo. [...] (GUIMARÃES, 2016, p. 145)

(13)A liberação de drogas causará um aumento colossal no número de pessoas afetadas por esse transtorno. (GUIMARÃES, 2016, p. 146)

Embora conheçamos bem esse procedimento por meio do qual os alunos muitas vezes concatenam um texto a partir da cópia ou paráfrase de segmentos textuais alheios, o que nos chama atenção é a quantidade e qualidade dos erros cometidos pelo aluno ao copiar o texto-fonte. Primeiramente, a transcrição *ipsis litteris* do trecho “*a experiência me permite afirmar*”, em que o uso da primeira pessoa indica que a palavra “experiência” se refere à identificação do locutor como médico – um esquema enunciativo que se torna puramente ficcional quando transcrito para o texto do aluno. Segundo, a transformação do trecho 12 em “*o que defende a liberação algam*”. Pode-se supor que a supressão de

uma letra em “alegam” seja um lapso de menor importância, mas a transformação de “os que defendem” em “o que defende” torna menos provável a interpretação do termo como designação de um grupo de pessoas definida pelo predicado expresso na oração relativa e como sujeito do verbo “alegam” – o que deixa dúvidas sobre qual seria a estrutura sintática desse período no texto do aluno. Enfim, observamos um conjunto de erros na transcrição do trecho 13: a palavra “causará” é grafada “caúsada”, com um deslocamento na posição do acento gráfico e uma permuta entre as letras “r” e “d” que não nos parece motivada nem por fatores gramaticais, nem pela afinidade na grafia das letras; de forma semelhante, a palavra “transtorno” é escrita como “tratorno”; pode-se estranhar, ainda, a mudança no artigo que precede a palavra “número”.

Apenas para mostrar que esses problemas não parecem ser meros sinais de juventude, cansaço ou desatenção, transcrevemos abaixo alguns fragmentos de provas escritas por candidatos que concorriam a uma vaga em um programa de doutorado em Letras – pessoas que não são mais tão jovens, nem poderiam estar tão cansadas, nem deveriam estar distraídas.

(14) Entre os grandes teóricos do gerativismo, sem dúvida Saussure [Saussure] é um dos teóricos mais importantes. Através de seus estudos pode-se entender a língua a partir da sua estrutura gramatical, demonstrando o meio natural em qual está inserido a língua.

(15) Já Saussure (2006) e Martellota (2008) são considerados funcionalistas na linguística, pois seu objeto de estudos é a linguagem e o termo linguagem é definido como uma habilidade que apenas os seres humanos possuem através do uso de línguas.

(16) Thomskey, foi um dos mais importantes estudiosos dessa corrente [gerativista]. Ele deixou um grande legado em relação aos estudos linguísticos, mostrando todos pormenores que existem na língua e, como estes estão interligados. Já

na corrente funcionalista, defendida e estudada por Ferdinand Saussure, a língua é um dos principais meios de interação entre os indivíduos.

Não há muito que dizer sobre os erros de transcrição dos nomes de autores da envergadura de Saussure e Chomsky – só podemos nos lembrar daquela referência a “Jonsqui” que Geraldini (1984a) encontrou em um caderno de quinta série nos anos 1980. Há também uma série de problemas com relação ao teor das afirmações dos candidatos (por exemplo, de que Saussure seria um gerativista). Pode-se concluir que estas são provas de candidatos que foram pegos de surpresa e não esperavam ter que escrever sobre esses teóricos – eles provavelmente não revisaram o assunto e tiveram que escrever conforme se lembravam. Ainda assim, é significativo que a simples grafia dos nomes não tenha sido retida de forma mais precisa por esses sujeitos, ou que eles não tenham podido contar, em sua memória, com uma regra metalinguística simples, praticamente um esquema de “regência” como – “estruturalismo ≈ Saussure; funcionalismo ≈ NÃO-Saussure; gerativismo ≈ Chomsky”.

Parece-nos que dados desse tipo estão nos indicando que a primeira tarefa do ensino de gramática hoje seria a de construir não exatamente *uma* metalinguagem, mas *a metalinguagem* enquanto plano possível de ação linguística.

Nota n. 3 – Seres estranhos dizem... coisas estranhas

O terceiro e último ponto de nossa exposição nos leva a observar alguns textos que nos chamam a atenção. Começamos com um exemplo que ilustra certos problemas bastante discutidos no campo do ensino:

(17) O homem bêbado

Um mês atrás eu e mais dois amigos fomos deixar um amigo na parada de ônibus na Augusto Montenegro. Ai nós sentado conversando esperando a van passa era por volta de duas e meia da manhã, vinha um

porre pelo canteiro e ali nos olhando ele vindo de tão porre que tava. Ficamos olhando ele vindo ai do nada ele some com se a terra tivevese se abrido e ingulido ele , ai nós com muito meto saímos correndo com muito medo mesmo. Para a casa do meu amigo e lá nós se perguntando será que aquilo era uma alma penada, uma vizagem ficamos lá por volta de meia hora lá abismado com, acontecido, se perguntando. Ai meu amigo se lembrou que no canteiro tem um buracos tipo de buero ai resolvemos i la, ver fomos quando acendemos o celular o cara tava lá pedindo socorro, que fomos ver que não era alma penada e nein visagem era o pai do meu amigo porre dentro do buraco sorte que não ouvi nada grave. Aquele medo que ficamos na hora, ao sai correndo, se transformou em risadas.

Esta narrativa, escrita por um aluno da Educação de Jovens e Adultos e recolhido por Jandiassy Ribeiro (2015), assemelha-se a um protótipo que foi valorizado na literatura de linha interacionista: sob a aparência rude, que poderia levar o olho destreinado a ver apenas problemas, esconde-se uma história engraçada, contada de forma hábil e eivada de elementos singulares da experiência do aluno.

Vejamos melhor. A maior parte dos problemas do texto está relacionada à ortografia (“Algusto”, “vizagem”, “buero”, “nein” etc.). Problemas de outras ordens são pontuais e pouco numerosos: erros de concordância (“nós se perguntando”) e de regência (“olhando ele vindo”); questões relacionadas à interpretação morfológica de itens lexicais (“abrido”, “i”). Alguns casos de colocação têm um fundo sociolinguístico e poderiam ser interpretados tanto como problemas quanto como qualidades, a depender das inclinações do professor – por exemplo, o uso do termo “porre” para referir-se jocosamente a um homem embriagado⁷, um conjunto frases que contêm elipses verbais como “ái nós sentado”, “ái nós com muito medo” etc.

7 Mas nesse mérito é interessante observar que a palavra é usada apenas no corpo do texto e não no título, o que indica uma avaliação por parte do autor e sugere que o termo “porre” é uma escolha estilística – não apenas resultado de o escritor pertencer a determinada classe social ou região geográfica.

Ao mesmo tempo, o texto tem uma série de características que o tornam bastante instigante. O fato de situar a narrativa em um local concreto, por exemplo, apela para a curiosidade de um público leitor específico e aumenta as chances de o texto ser lido; a construção da narrativa é polifônica, dando voz aos pensamentos das personagens e levando o leitor a construir o mundo narrado segundo as hipóteses destes; o jogo complexo de surpresas e retomadas, que envolve a apresentação do “homem bêbado” como uma personagem genérica e termina associando-a inesperadamente a um dos protagonistas, é solidamente sustentado pelos recursos coesivos usados pelo autor – e assim por diante.

Existe no Brasil uma tradição de análise de textos com esse. Carlos Franchi, em *Mas o que é mesmo gramática?* (2006b), apresenta duas narrativas produzidas por crianças: o primeiro narra as desventuras de dois irmãos que saem à caça de passarinhos e se desentendem por deixar os animais fugirem; o segundo fala ingenuamente sobre os bichos que moram na fazenda de um avô. Franchi afirma ter submetido os dois textos à avaliação de professoras da escola básica, que foram unânimes ao preferir o segundo – sobretudo por causa da presença, no primeiro, de erros de ortografia e concordância. Franchi é mais favorável ao primeiro texto por dar mais importância à estruturação da narrativa e ao seu conteúdo temático. Geraldi faz uma discussão semelhante no texto *Escrita, uso da escrita e avaliação* (1984b). Também ele apresenta ao leitor um par de textos escolares: o primeiro, impecável em termos de convenção escrita, repete uma ladainha sem muito sentido: “*a casa é bonita, a casa é do menino*”; o segundo, de difícil leitura, conta a história de uma epidemia de piolhos na escola: “*era uma vez um pionho queroia ocabelo dai um emninopionheto dapasou*” etc. Geraldi conclui:

(...) o autor do primeiro texto entendeu o jogo da escola: seu texto não representa o produto de uma reflexão ou uma tentativa de, usando a modalidade escrita, estabelecer uma interlocução com um leitor possível. (...) O autor do segundo texto, ao contrário,

usa a modalidade escrita para contar uma história. Ainda que no outro polo do processo de interlocução, a leitura possa ser prejudicada por problemas ortográficos e estruturais, há aqui de fato um texto, e não mera redação. (GERALDI, 1984b, p. 123)

O texto reproduzido em 17 assemelha-se aos que foram analisados por Franchi e Geraldi. Embora concordemos com esse tipo de análise, parece-nos oportuno questionar a estrutura binária e o esquema de proporção inversa que ele sutilmente nos impinge – “quanto mais tosco, mais autêntico” ≈ “quanto mais correto, mais tolo”. Esse argumento era, sem dúvida, importante nos anos 1980, quando esses autores procuravam construir um novo olhar sobre os textos produzidos na escola – confrontando-se com um cenário epistemológico muito mais marcado pela tradição beletrista (na escola) e pela Linguística “dura” (nos currículos de Letras) do que o que conhecemos hoje. Podemos assumir, no entanto, que para nós essa questão se encontra suficientemente resolvida e os problemas que enfrentamos podem ser tomados de forma mais complexa. Observaremos dois exemplos que nos empurram para além da dicotomia entre “texto” e “redação”. Eis o primeiro:

(18) A História do uirapuru, estava na rua quando lá vem chegando ele o uirapuru com sua voz, radiante igual uma flauta de veludo ou um sábio com uma voz magnífica, quando eu vi o uirapuru, seus olhos azuis e seu cabelo preto, verdadeiramente um índio muito bonito, de repente ele um pássaro radiantemente muito bonito era um pássaro com a cor amarela tipo o sol, os olhos vermelhos como a cor de uma fênix e as asas branco e ele começou a falar sobre sua história ele começou contando sobre ele disse que ele era um índio muito Belo que virava um pássaro chamado uirapuru dizer que ao cantar o uirapuru comandava os bichos da floresta todo mundo queria ele para dá sorte ele virou uirapuru porque ele não aguentava sofrer sobre sua mulher que o largou. (SANTOS, 2015, p. 10)

Esta narrativa, coletada por Suzane de Vasconcelos Santos em seu trabalho de conclusão de curso (2015), resulta de uma tarefa que consistia em produzir uma “nova história” sobre o Uirapuru, após terem lido o conto “O pássaro da sorte”, de Clarice Lispector, e algumas outras lendas com temas variados. Os textos obtidos em resposta à atividade foram bastante diversos, o que pode ser, em parte, atribuído ao comando pouco diretivo da atividade. Se a consigna foi vaga, entretanto, ela teve o mérito de favorecer a explicitação das estratégias dos próprios alunos e, com isso, dar-nos um vislumbre de como eles navegam pelas referências culturais de que dispõem – neste caso, em particular, de como articulam elementos de registros culturais distintos.

Duas coisas chamam atenção no texto acima. A primeira é o fato de ele não se realizar plenamente como narrativa: trata-se de uma sequência eminentemente descritiva que termina com a introdução parcial de um “nó” que *poderia* engendrar um enredo (o conflito amoroso com uma mulher) – mas que não chega a se realizar como tal. A segunda é a maneira como o aluno amalgama, de forma aparentemente involuntária, elementos temáticos que não esperaríamos ver em um mesmo texto. Toda a sequência descritiva inicial tem um tom grandiloquente e prepara o terreno para uma narrativa marcada por esse estilo, repleto de predicções apreciativas (“voz magnífica”, “verdadeiramente um índio muito bonito”, “radiantemente muito bonito”) e comparações poéticas (“voz radiante igual uma flauta de veludo”, “cabelos amarelos tipo o sol”, “os olhos vermelhos como a cor de uma fênix”). Tudo leva a crer que o aluno procura criar um discurso “sério”, no sentido que Bakhtin (2015) dá ao termo – isto é, um discurso daquela família de gêneros que se opõem aos gêneros do “sério-cômico”, como os diálogos socráticos, a sátira menipeia etc. Mas, na última frase do texto, o “nó” introduzido pelo aluno coloca o discurso em um registro que em tudo destoa do que vinha sendo preparado anteriormente – a frase “*não aguentava sofrer sobre sua mulher que o largou*” parece pertencer a uma narrativa do cotidiano contemporâneo ou mesmo a um relato pessoal corriqueiro e não ao enredo de uma lenda.

Há algumas coisas a se considerar aqui. O conto tomado como mote para a atividade gira em torno do interesse amoroso de um grupo de índias pelo Uirapuru, que surge primeiramente na forma de um homem; sabendo-se disso, o fecho da narrativa do aluno pode ser entendido como uma retomada desse elemento da história original. Mas, mesmo nesse caso, a escolha das palavras usadas para parafrazeá-lo continua sendo surpreendente. Pode-se pensar, também, que essa mudança súbita de tom e registro tenha sido um movimento intencional – a primeira reação de alunos universitários confrontados com esse texto (que usamos em um exercício de análise) em geral é mesmo o riso. Mas esse riso decorre mais de um efeito de separação do leitor com relação ao texto do que do seu envolvimento com ele. A “história do uirapuru” não se realiza como uma sátira da lenda original, uma “carnavalização” da personagem inicialmente apresentada “em seu meio” (solene, comparada a outra criatura mítica etc.) e em seguida deposta de seu trono – lançada à rua, como nos diz Bakhtin (2015). Ainda que se possa suspeitar dessa intenção por parte do aluno, o texto é, em si mesmo, insuficiente até mesmo para confirmar tal hipótese.

Nem completamente ingênuo, nem decididamente astuto (como “O homem bêbado”), este texto parece constituir-se como um enunciado em devir, não completamente realizado. Há muito nele que sugere não se tratar de uma simples “redação”, mas hesitaríamos em dizer que já seja um “texto”.

Vamos ao segundo exemplo. Trata-se de um fragmento de outra produção coletada por Ribeiro (2015, p. 77-78):

(19) O que vivi até hoje

Quando eu era criança brincava de várias coisa como tipo pata cega, pira se esconde, bonecos e carinhos, etc... várias coisas com meus irmãos porque não tinha muitos colegas. Aos meus 10 anos comesei a beber aulco, com 13 anos comesei a fumar cigarro pois então minha vida foi só piorando porque veio o uso das drogas vários tipos não conseguia mais ficar sóbrio porque todo tempo todo dia saia para a rua para usar a droga. Minha infância foi boa até meus 15 anos, quando comecei a me prostituir com

vários tipos de pessoas que nunca tinha visto mais a droga fazia eu cometer essas coisas. Porque queria usar. (...).

Este texto tem características semelhantes a “O homem bêbado” e, como aquele, também pode ser considerado um discurso pautado na experiência do aluno. É uma narrativa bastante autêntica, rica em informações que poderiam desdobrar-se, à maneira de “temas geradores”, em análises de cunho sociológico pertinentes para a formação de adultos. Mas o próprio teor do relato presente no texto também o torna bastante delicado. Não se sabe até que ponto o que se tem aí é publicamente assumido pelo autor ou resulta de um ato de confiança dirigido individualmente à professora. Haveria, então, como “socializar” essa narrativa? Poderíamos pedir, por exemplo, que o aluno desenvolva o tema, trazendo mais informações a respeito de suas experiências na infância? Seria viável solicitar que o autor o lesse em voz alta perante a turma? Não nos parece simples tomar decisões a esse respeito.

Talvez mais importante do que isso seja observar que, se este texto faz par com a narrativa anterior em sua qualidade de um discurso autêntico, provindo da experiência singular e ao mesmo tempo socialmente localizada do aluno, neste caso, muito mais do que no outro, o relato coloca seu autor em uma posição arriscada – os atos confessados em seu texto não causam riso, mas, pelo contrário, podem levar a julgamentos pouco favoráveis sobre o próprio autor do texto. Não estamos pensando unicamente no caso de uma desaprovação explícita à pessoa que produza um texto como “*O que vivi até hoje*”, mas também no efeito mais sutil que esse discurso, assumido como biografia, pode ter sobre seu autor mesmo quando recebido com boa-vontade: o efeito de *marca-lo* como alguém que vive à margem, por assim dizer. Aquele que se entrega às drogas e se prostitui, ao lado daquele que incorre na “vida fácil” do crime (o que, embora não figure aqui, aparece em outros relatos da mesma turma), ocupa hoje uma posição semelhante àquela que Agamben recupera do direito romano arcaico: “homem sacro é, portanto, aquele que *o povo*

julgau por um delito; e não é lícito sacrificá-lo, mas quem o mata não será condenado por homicídio (...)" (FESTO apud AGAMBEN, 2002, p. 79, destaques nossos). O estatuto do *homo sacer* é, para Agamben, análogo ao poder soberano – uma posição de total sujeição a um poder absoluto. Nem elegível ao sacrifício (isto é, à consagração simbólica aos deuses), nem protegido contra o assassinato – o *homo sacer* é uma figura incluída por uma dupla exclusão:

(...) no caso do *homo sacer* uma pessoa é simplesmente posta para fora da jurisdição humana sem ultrapassar para a divina. De fato, a proibição da imolação não apenas exclui toda equiparação entre o *homo sacer* e uma vítima consagrada, mas, como observa Macróbio citando Trebácio, a licitude da matança implicava que a violência feita contra ele não constituía sacrilégio (...). Aquilo que define a condição do *homo sacer*, então, [é] sobretudo, o caráter particular da dupla exclusão em que se encontra preso e da violência à qual se encontra exposto. Esta violência – a morte insancionável que qualquer um pode cometer contra ele – não é classificável nem como sacrifício e nem como homicídio, nem como execução de uma condenação e nem como sacrilégio. (AGAMBEN, 2002, p. 89-90)

Se há limites para a analogia que fazemos⁸, parece-nos significativa a noção de que, dentro de um pacto social, possa haver homens “matáveis” – isto é, pessoas que, tendo sua inserção simbólica nesse pacto ameaçada ou impedida, tornam-se sujeitas a um exercício de poder anterior – um “poder sobre a vida e a morte” similar ao que tem o pai sobre o filho (no antigo direito romano) ou o soberano sobre seus súditos⁹. Nesse sentido, o

8 Conforme se lê em Agamben, as infrações que podiam levar alguém a ser considerado *homo sacer* incluíam a invasão de terras ou o desrespeito às delimitações agrárias (*terminum exarare*), a violência ou o desrespeito aos genitores e a fraude (AGAMBEN, 2002, p. 93). O autor observa que todas estas são infrações relacionadas à instituição da vida cidadina. Pode-se pensar que tipos de delitos seriam percebidos, contemporaneamente, como ofensivos ao mesmo princípio.

9 Agamben refuta a tese da ambiguidade do sagrado e argumenta a favor da ideia de que o “*homo sacer*”, enquanto figura jurídica, seria remanescente de um ordenamento social anterior à separação entre as esferas da legislação divina e humana. “Se a nossa hipótese está correta, a sacralidade é, sobretudo, a forma originária da

trabalho à frente do autor do fragmento reproduzido em 19 iria muito além da adequação linguística ou de um empoderamento das suas escolhas estilísticas e identitárias; ele estaria relacionado, sobretudo, à construção de possibilidades (inclusive linguísticas) de narrativizar experiências como as dele sem que o relato se torne um atestado de vulnerabilidade social. Em grandes linhas, as questões que esse autor teria a sua frente incluiriam – como narrar sua vida sem que o produto resultante assuma tons de depoimento policialesco ou reportagem demagógica? Seria possível colocar essa narrativa para funcionar como forma de desconstrução do perfil de jovem “matável” que as estatísticas revelam? Não se poderia deixar de considerar, também – *por que* narrar *esses* fatos e não outros? Não haveria experiências diferentes, mas igualmente significativas, a serem escolhidas para se compor uma memória e uma imagem pública de si? A opção por *guardar segredos sobre si* seria uma forma de proteção social (aliás, usada com habilidade no exercício do poder público, mas negada nos discursos dirigidos aos que são vulneráveis)?

Textos como o que vemos em 19 resultam de tentativas dos professores de realizar a “devolução da palavra” aos alunos, como proposto por Geraldí (1997, p. 160). Mas eles mostram que essa proposta os confrontará com questões social e ideologicamente contraditórias. Esses relatos exigirão que o professor escolha entre assumir uma posição mais “consensual” – que pode levar os alunos a rejeitar a escola como interlocutora de suas experiências de vida, ou produzir crenças pouco generosas a respeito de si mesmos – ou promover pontos de vista que potencialmente ferem princípios do próprio Estado que institui a escola em seu papel. Sua tarefa, muitas das vezes, pode ser a de desestabilizar posições conservadoras dos alunos (como vemos em 22) e estimulá-lo a assumir posições que transcendam as balizas ideológicas do próprio discurso escolar. A escola teria de se tornar, então, mais do que instituição *instituída*, instituição *instituinte* – disponível para desconstruir internamente seus princípios e renegociar sua legitimidade perante setores

implicação da vida nua na ordem jurídico-política, e o sintagma *homo sacer* nomeia algo como a relação ‘política’ originária (...)” (AGAMBEN, 2002, p. 92).

sociais com interesses contraditórios, sejam os que foram historicamente excluídos da educação formal, sejam os que tradicionalmente controlaram os processos de escolarização.

Uma anedota, não sabemos se verdadeira, diz que perguntaram a Fidel Castro se era verdade que, em Cuba, as estudantes de medicina estavam se prostituindo para pagar seus estudos, ao que Castro teria respondido – *de modo algum, o que acontece é que em Cuba as putas têm diploma universitário!* Essa tirada, ainda que possa ser pura obra de ficção, ilustra particularmente bem o trabalho de “construção do mundo” executado pelos discursos hegemônicos e a possibilidade de desfazer os pressupostos desses discursos no próprio campo do discurso. A tarefa do professor seria parecida com a que essa anedota exercita de forma mais descomprometida. Devolver a palavra aos alunos é, com efeito, dispor-se a escutar as histórias desses seres estranhos, estranhos – os não-cidadãos, os não-homens, *homines sacri*: alcoólatras, drogados, prostituídos, ladrões. Mas é também a tarefa de não acreditar nessa palavra, no sentido puro e simples de dar-lhe crédito – antes, submetê-la à mais profunda descrença e, assim, abrir um espaço, mínimo que seja, para a negociação do sujeito com suas próprias narrativas. Não nos parece ser uma tarefa simples – infelizmente ela sequer surge como pauta em boa parte dos discursos que se preocupam com o futuro do ensino de língua.

Referências

AGAMBEN, G. *Homo sacer: o poder soberano e a vida nua.*

Tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski.* Tradução de

Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

BARROS, G. A. S. *Vidas em movimento: desenvolvendo a escrita narrativa no Ensino Fundamental II.* Dissertação (Mestrado em Letras?) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2016.

FRANCHI, C. Criatividade e gramática. In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V. e MÜLLER, A. L. (org.) *Mas o que é mesmo*

- gramática? São Paulo: Parábola, 2006a. p. 34-101.
- _____. Mas o que é mesmo gramática? In: FRANCHI, C.; NEGRÃO, E. V.; MÜLLER, A. L. (org.) *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006b. p. 11-33.
- GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula. Leitura e produção.* Cascavel: Assoeste, 1984a. p. 41-47.
- _____. Escrita, uso da escrita e avaliação. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula. Leitura e produção.* Cascavel: Assoeste, 1984b. p. 121-125.
- _____. *Portos de Passagem.* 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GUIMARÃES, G. B. *Da reprodução à produção textual: a prática da escrita na sala de aula.* Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.* Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 1996.
- RIBEIRO, J. N. B. S. *Linguagem e construção de sentido. Conotação e metáfora no ensino da escrita para alunos da Educação de Jovens e Adultos.* Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- SANTOS, S. V. *Matrizes textuais da produção escrita: análises de narrativas escritas por alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.* Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- SEARLE, J. R. *Expression and meaning. Studies in the Theory of Speech Acts.* Nova York: Cambridge University Press, 1979.
- SMOLKA, A. L. B. *A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo.* 12. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2004 [1988].

DESENCONTROS ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

*Um estudo das errâncias entre
a proposta e as produções textuais*

Maristela Freitas
*Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo*

Renata Costa
*Instituto Federal do Mato Grosso do Sul/IFMS
Campus Corumbá*

Era claro que o sentido que eu dava às minhas palavras era um sentido para mim; aquilo que, depois, elas significavam para ela, como palavras de Gengê, era uma outra coisa. Certas palavras que, ditas por mim, ou por um outro qualquer, não lhe causariam nenhuma dor, ditas por Gengê a faziam chorar – já que, na boca de Gengê, assumiam sabe-se lá que valor e a faziam chorar. Isso mesmo.
(PIRANDELLO, 2015, p. 59)

A epígrafe que tomamos como mote para este capítulo retrata uma reflexão do protagonista da obra *Um, nenhum, cem mil*, de Luigi Pirandello. Na cena que destacamos, o protagonista Vitangelo Moscarda, anti-herói da narrativa, questionava-se a respeito do efeito que suas palavras exerciam sobre sua esposa. Ele percebia que os significados atribuídos por sua esposa ao que ele dizia eram diversos do que ele pretendia, embora, em sua avaliação, fosse claro o sentido que suas palavras tinham.

Esse tipo de desencontro é comum nas aulas de Língua Portuguesa. Quantas vezes nós, professores, fazemos uma proposta de produção textual e, obtemos como resposta, algo

que não esperávamos? Assim como Moscarda, entendemos que o sentido que damos às nossas palavras “está claro” e esquecemos de sopesar se elas teriam o mesmo significado para nossos alunos, agravando o equívoco constitutivo da linguagem.

Assim, interessa-nos analisar as manifestações escritas dos alunos que vão numa direção interpretativa diferente daquela pressuposta pelo professor; isto é, que não necessariamente correspondem às suas expectativas. Especificamente, examinaremos dois conjuntos de dados relativos às diferentes leituras que alunos do 5º ano do ensino fundamental fizeram de uma proposta de redação e da subsequente intervenção do professor em textos produzidos em situação escolar: 1) textos escritos a partir de uma proposta de produção textual em; e 2) textos reescritos a partir da intervenção do professor na produção do aluno.

Concepções de leitura

Para além da decifração dos sinais que compõem as palavras, ler um texto demanda “recuperar um pensamento formulado por outra pessoa e colocado em forma de escrita” (CAGLIARI, 1989, p 155). Implica, também, posicionar-se a respeito do que se lê, negando momentaneamente leituras previamente feitas sobre o texto, assumindo-se “autor da leitura” nesse processo (BARZOTTO, 1999).

Trata-se de produzir outros sentidos a partir do texto lido, sentidos esses que não estavam necessariamente previstos por quem escreveu o texto. Nas palavras de Lajolo (1982, p. 59): “Ler (...) é, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado (...), reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

Assim, concebemos como leituras errantes na sala de aula todo tipo de interpretação que, em contexto de produção escrita, se desencontra, de modo intencional ou não, com as leituras previamente pensadas professor. Estamos adotando uma

abordagem que visa a superar a tensão criada pela dicotomia existente entre o erro e o acerto (ESTEBAN, 2002), a fim de realizar uma tentativa de apreender o percurso interpretativo do aluno iniciado com a decifração das palavras até produção de sentidos a partir da leitura realizada.

Consideramos que as dificuldades para compreender um texto e produzir outros significados a partir dele podem ser aproximados dos *obstáculos epistemológicos* descritos por Bachelard (1996). Propomos, assim, três modalidades, as quais não se caracterizam como etapas sucessivas ou fases que indicam a maturidade cognitiva do leitor, mas como indícios da relação do indivíduo com um texto em atividades de leitura.

1. *Leitura parcial*: nessa modalidade, a leitura desenvolvida pelo aluno não incorpora os pontos fundamentais da construção textual, o que pode resultar numa produção que responde parcialmente ao que seria esperado pelo professor.
2. *Leitura ingênua*: nessa modalidade de leitura, já seria possível ao o aluno identificar o ponto de vista assumido pelo autor do enunciado lido. Esse ponto de vista, contudo, é tomado como verdade absoluta. O leitor não chega a se constituir como “autor da leitura” (BARZOTTO, 1999).
3. *Leitura autoral*: nessa modalidade, o aluno já é capaz de superar a verdade absoluta supostamente contida no enunciado lido. Por meio de manifestações escritas que extrapolam a demanda escolar, o aluno evidencia um posicionamento em relação ao texto lido.

A partir dessa discussão, analisaremos os textos coletados em sala de aula, de maneira a verificar em que medida as leituras inesperadas em contexto escolar relacionam-se às modalidades elencadas. Nossa escolha metodológica incide em apresentar tanto as propostas de escrita quanto os textos produzidos a partir destas propostas. Na transcrição dos dados, optamos também

pela enumeração das linhas escritas, bem como pela preservação das escolhas linguísticas feitas pelos alunos em suas produções. Visamos, assim, apresentar da forma mais fidedigna possível o texto produzido pelo aluno, a fim de que possamos refletir sobre as leituras errantes contidas nestes textos.

Leitura da proposta de escrita feita pelo professor – primeiro conjunto de dados

A análise dos textos escritos a partir de uma proposta de produção textual tem por objetivo discutir as diferentes leituras que alunos do 5º ano do ensino fundamental de uma escola estadual realizam de uma proposta de produção, bem como do texto motivador da proposta. Para tanto, analisaremos uma proposta de produção escrita aplicada no contexto da *Avaliação da Aprendizagem em Processo – AAP*¹ para as turmas do 5º ano, bem como as respostas produzidas por 3 alunos de uma das turmas.

A avaliação mencionada é aplicada duas vezes ao ano nas escolas da rede estadual de ensino e tem por objetivo diagnosticar o nível de aprendizagem dos estudantes da rede estadual de ensino de São Paulo. A prova é composta por uma redação e questões dissertativas e de múltipla escolha de língua portuguesa e matemática, elaboradas com base no Currículo Oficial do Estado de São Paulo.

A proposta de redação que analisaremos está contida na AAP aplicada em abril de 2016 para as turmas de 5º ano de uma escola estadual. Foi solicitado aos alunos que escrevessem uma carta opinativa do leitor a partir de uma reportagem a respeito dos custos das Olimpíadas.

1 PRODUÇÃO ESCRITA

2 CARTA OPINATIVA DO LEITOR

3 As olimpíadas que acontecerão na cidade do Rio de Janeiro em 2016 já con-

4 tabilizam um impacto em relação às contas públicas. Na reportagem abaixo.

1 Para mais informações a respeito da avaliação, consultar: <http://www.educacao.sp.gov.br/avaliacao-aprendizagem>. Acesso em 18 de junho de 2017.

5 você terá acesso às informações sobre esse impacto

6 Leia a reportagem e analise os gastos, assim como os argumentos para tais gastos.

7 **Olimpíadas de 2016 já custa R\$36,7 bi e supera a Copa em**

8 **43%**

Proposta de redação – AAP (edição abril/2016)

Inicialmente, explicita-se o gênero no qual o texto deveria ser escrito: carta opinativa do leitor (linha 2). Dado que essa avaliação é baseada nos conteúdos do Currículo Oficial do Estado de São Paulo, espera-se que os alunos já tenham tido contato com esse gênero.

Nas linhas 3 a 6, há uma introdução ao tópico discutido na reportagem que será lida pelas crianças, a saber: os gastos com as Olimpíadas do Rio de Janeiro. Considerando a teoria dos *topoi* argumentativos (DUCROT, 1989), segundo a qual os operadores argumentativos impõem condições sobre as formas tópicas utilizadas, observa-se que o operador argumentativo “já” (linha 3 e repetido na linha 7) reforça a conclusão proposta a respeito dos valores gastos com o evento.

O título da matéria: *Olimpíadas de 2016 já custa R\$36,7 bi e supera a Copa em 43%*, reproduzido nas linhas 7 e 8, é composto por dois segmentos separados pelo conectivo “e”. O modo como os dois segmentos foram encadeados leva à conclusão de que os gastos com as Olimpíadas seriam altos, uma vez que superaram os da Copa do Mundo, que também poderia ser considerado um evento custoso.

A reportagem que consta na sequência da proposta de redação descreve parte das despesas que seriam necessárias para a realização dos Jogos Olímpicos do Rio. Seriam, de acordo com o texto, 36,7 bilhões de reais, incluindo os custos do chamado “legado” do evento (obras de metrô, linhas de ônibus, infraestrutura, entre outros). O leitor é informado, também, a respeito de como esses valores serão custeados: dinheiro público (57%) e investimentos privados (43%).

Na sequência da reportagem, as seguintes instruções foram dadas aos alunos:

-
- 1 Agora escreva uma carta para a coluna “Painel do Leitor” do JORNAL FOLHA DE
 - 2 SÃO PAULO, comentando a reportagem e apresentando a sua opinião a res-
 - 3 peito do assunto, se concorda ou não com os gastos com a Olimpíadas do
 - 4 Rio de Janeiro, além dos outros.
-

Proposta de redação – AAP (edição abril/2016)

Nessas instruções, há um direcionamento para que os alunos opinem a respeito dos gastos com as Olimpíadas do Rio. Como no texto da reportagem apresentado aos alunos há uma ênfase nos altos valores do evento - maiores que o orçamento inicialmente e ainda não definitivos - seria esperado que os alunos, no caso de seguirem a orientação argumentativa desenvolvida nos textos, criticassem os gastos com o evento.

Passamos, então, à análise de três manuscritos produzidos a partir dessa proposta. Essas produções foram selecionadas por, em nossa avaliação, serem exemplares das três modalidades de leitura que aqui descrevemos.

Não concordo porque vai
gastar todo esse dinheiro
só para assistir a copa,
para mim tem que abai-
xar um pouco este valor
porque tem pessoas que
quer tanto assistir tam-
bém a copa mas o valor
é tão alto que não po-
derá assistir a jogar
então a par isso que
eu não concordo

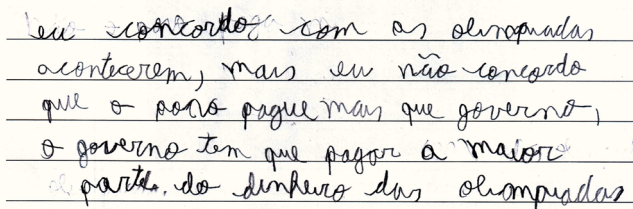
Excerto do texto produzido por Carina (10 anos e 9 meses)

- | | |
|----|----------------------------|
| 1 | Não concordo porque vai |
| 2 | Gasta todos esses dinheiro |
| 3 | Só para assistir a copa |
| 4 | para mim tem que abai- |
| 5 | xar um pouco este valor |
| 6 | porque tem pessoas que |
| 7 | quer tanto assistir tan |
| 8 | to a copa mas o valor |
| 9 | é tão alto que não po- |
| 10 | derá assistir os jordo |

Observa-se que a criança criticou o valor cobrado pelos ingressos, argumentando, a partir da linha 4, que seria preciso cobrar um valor menor, pois muitas pessoas gostariam de assistir aos jogos e não teriam condições. Contudo, Carina discorreu a respeito da “copa” (primeira ocorrência na linha 3) e não dos jogos olímpicos.

Consideramos que houve uma *leitura parcial* do texto motivador da proposta, uma vez que não foi possível à informante

recuperar todos os elementos essenciais da reportagem. Uma vez as instruções para a escrita do texto abriam a possibilidade de discutir o assunto e afirmar se concorda ou não com os valores gastos com as Olimpíadas “além de outros”, à princípio a participante poderia também ter incluído suas preocupações com a copa. Entretanto, não houve uma discussão a respeito do tópico motivador da reportagem, a saber, os gastos com as Olimpíadas.



eu concordo com as olimpíadas
acontecerem, mas eu não concordo
que o povo pague mas que governo,
o governo tem que pagar a maior
parte do dinheiro das olimpíadas

Excerto do texto produzido por Paulo (10 anos e 11 meses)

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1 | eu concordo com as olimpíadas |
| 2 | acontecerem, mas eu não concordo |
| 3 | que o povo pague mas que governo, |
| 4 | o governo tem que pagar a maior |
| 5 | parte do dinheiro das olimpíadas. |

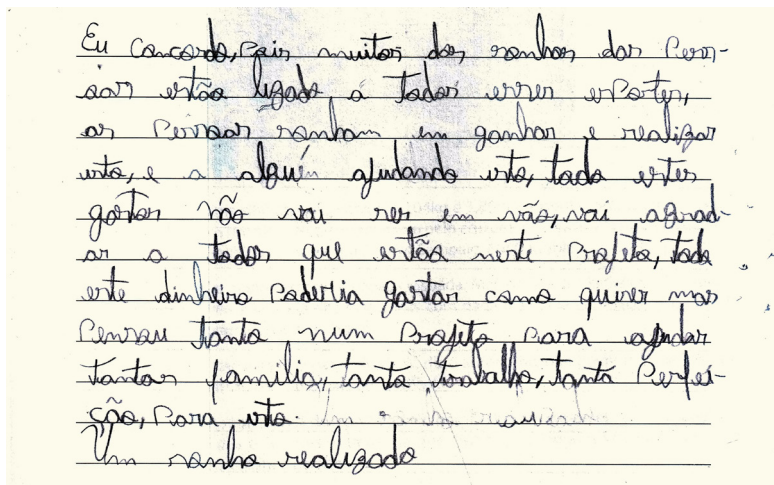
Nesse excerto, Paulo demonstrou compreensão a respeito do que foi solicitado na prova: posicionar-se a respeito dos gastos em relação às Olimpíadas. Afirmou, na linha 1, que concordava com a realização das Olimpíadas.

A partir da linha 2, mudou a orientação argumentativa da primeira oração, introduzindo o conectivo “mas” (linha 2). Pontuou que quem deveria “pagar” pela realização das Olimpíadas deveria ser o governo e não o povo.

A segunda oração sugere um desconhecimento a respeito do que “dinheiro público” é o mesmo que “dinheiro do governo”. Assim, encontramos indícios de que faltaram alguns pré-requisitos para a apreensão da totalidade da argumentação proposta.

Teríamos aqui uma *leitura ingênua*, uma vez que o participante compreendeu informações trazidas no texto, contudo,

ao se posicionar, faltaram-lhe alguns conhecimentos prévios.



Eu concordo, pois muitos dos sonhos das pessoas estão ligados a todos esses esportes, as pessoas sonham em ganhar e realizar isto, e a alguém ajudando isto, todo estes gastos não vai ser em vão, vai agradar a todos que estão neste projeto, todo este dinheiro poderia gastar como quiser mas pensou tanto num projeto para ajudar tanta família, tanto trabalho, tanta perfeição, para isto. Um sonho realizado

Texto produzido por André (11 anos e 2 meses)

- 1 Eu concordo, pois muitos dos sonhos das pessoas
- 2 estão ligados a todos esses esportes,
- 3 as pessoas sonham em ganhar e realizar
- 4 isto, e a alguém ajudando isto, todo estes
- 5 gastos não vai ser em vão, vai agradar
- 6 a todos que estão neste projeto, todo
- 7 este dinheiro poderia gastar como quiser mas
- 8 pensou tanto num projeto para ajudar
- 9 tanta família, tanto trabalho, tanta perfeição,
- 10 para isto.
- 11 Um sonho realizado.

André respondeu à proposta de redação produzindo um texto com 11 linhas de extensão. Ele iniciou seu comentário afirmando concordar com a realização dos Jogos Olímpicos, justificando-a, utilizando o conectivo “pois” (linha 1) com a possibilidade de realização dos sonhos das pessoas.

André reconheceu que os Jogos Olímpicos seriam um evento custoso, mas que o esforço não seria “em vão” (linhas 4 e 5). Ainda defendendo a ideia de que as despesas com os Jogos são

necessárias, André sinalizou que as verbas poderiam ser gastas de qualquer maneira, contudo, pensou-se num projeto para ajudar muitas pessoas.

A conclusão que pode ser apreendida a partir argumentos de André é a de que valeria a pena realizar as Olimpíadas, apesar de todos os gastos envolvidos. Percebe-se que ele não tangenciou o conteúdo da reportagem, uma vez que considera seu argumento principal, qual seja, as altas despesas com as Olimpíadas. No entanto, trouxe um outro aspecto para seu comentário, o qual vai numa direção diversa daquela proposta na reportagem.

A partir da análise desse conjunto de dados, temos algumas considerações a respeito da leitura e sua relação com a produção de textos.

- a) Estar alfabetizado não garante a compreensão de um enunciado. É preciso selecionar os elementos fundamentais para a apreender a proposta enunciativa do autor. A substituição de Olimpíadas por Copa, como demonstramos no primeiro dado, resultou numa produção em desacordo com a proposta de escrita. Carina recuperou elementos importantes do texto que leu, mas um dos principais – o evento sobre o qual se discutiu – não foi corretamente identificado.
- b) Um leitor constrói sentidos para um texto: opiniões, conhecimentos prévios, lacunas. Esses movimentos, que se encaminham para fora do texto em si, podem gerar leituras inesperadas. Esse fato foi observado na análise do segundo dado, no qual uma incorreção em relação à diferença entre gastos públicos e gastos do governo.
- c) A *leitura autoral* é um importante objetivo para as aulas de Língua Portuguesa. Podemos dizer que uma leitura autoral apresenta três pressupostos: compreensão dos enunciados lidos, acionamento de conhecimentos prévios e expressão de um posicionamento sobre o texto lido.

Leitura da intervenção do professor - segundo conjunto de dados

Na análise deste conjunto de dados, voltaremos nosso olhar para a leitura que Lara (nome fictício) – estudante de um 5º ano do ensino fundamental – fez da intervenção de sua professora em um texto por ela produzido.

Apresentaremos a primeira versão de uma narrativa produzida a partir da história em quadrinhos (HQ) *O chapéu*, de Eva Furnari e, na sequência, a segunda versão desta produção, reescrita a partir das intervenções de sua professora. A partir do movimento apresentado pela aluna, visamos a compreender as possíveis leituras, inclusive as inesperadas, que decorrem de uma intervenção em um texto escrito.

Sucintamente, o HQ é uma narrativa composta por seis figuras nas quais a protagonista Bruxinha contracenava com um gato. Inicialmente, o felino acordava assustado por imaginar que um chapéu se movimentando perto dele era assombrado, mas, então, os dois percebem se tratar de um sapo acidentalmente aprisionado.

Em resposta à proposta de produção textual, Lara escreveu o manuscrito que reproduzimos na sequência. O texto foi lido pela professora, que fez intervenções para sinalizar as alterações que a aluna deveria fazer ao escrever a segunda versão do texto. Ressalte-se que tanto a escrita a partir de gravuras quanto a reescrita de textos eram práticas rotineiras naquela turma. O texto a seguir é a primeira versão escrita pela garota.

1	O gato e Bruxa estavam dormindo
2	ele estava com um chapéu, mas não viu ele
3	caindo, então continuou dormindo. Quando
4	a bruxa acordou ela viu o chapéu pulando
5	o gato assustado acordou e eles se-abra-
6	caram Porque estavam com medo, então a
7	bruxa viu que era só um sapo
8	Saltitante embaixo do chapéu e comesa-
9	ram a rir.

Esta versão foi alvo de correção da professora, como se lê na figura 1, a seguir:

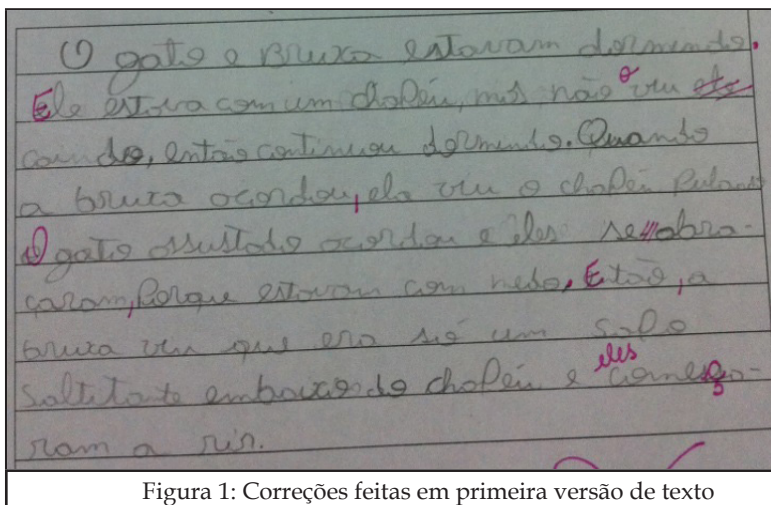
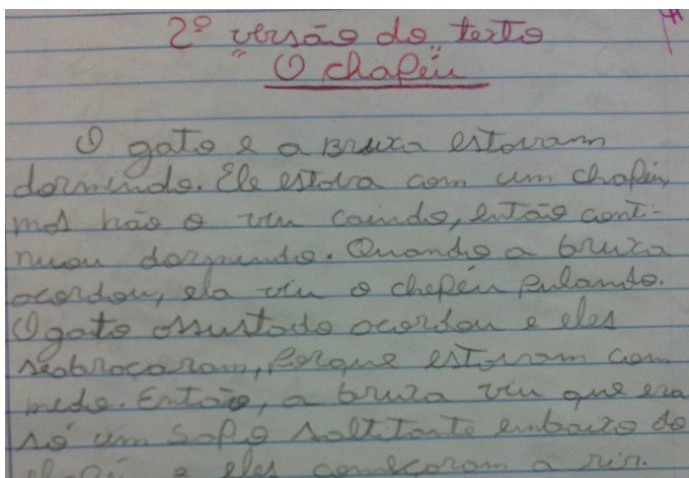


Figura 1: Correções feitas em primeira versão de texto

De modo geral, as intervenções da professora relacionam-se a aspectos gramaticais e estruturais de um texto: letras maiúsculas em início de frase, pontuação, correção ortográfica e inserção de pronomes. Além destas intervenções, a professora riscou uma palavra e um sinal diacrítico (que, por sua vez, liga o pronome reflexivo “se” ao verbo “abraçar”).

Na reescrita do texto (dado 2), observemos que todas as intervenções apontadas pela professora foram incorporadas pela aluna na escrita de seu texto. Entretanto, a intervenção feita na linha 5 do dado 1 gerou um efeito inesperado no texto de Lara, resultando em um erro de escrita:

Segunda versão do texto



1	2ª versão do texto
2	“O chapéu”
3	O gato e a Bruxa estavam
4	dormindo. Ele estava com um chapéu
5	mas não o viu caindo, então conti-
6	nuou dormindo. Quando a bruxa
7	acordou, ela viu o chapéu pulando.
8	O gato assustado acordou e eles
9	se abraçaram, porque estavam com
10	medo. Então, a bruxa viu que era
11	só um sapo saltitante embaixo do
12	chapéu e eles começaram a rir.

Trataremos a interpretação feita por Lara como um “desencontro entre a proposta do/a professor/a, a atuação do/a aluno/a e a interpretação feita por ambos das palavras do outro” (ESTEBAN, 2002, p. 139). Esse desencontro, que também podemos chamar de errância, não é o que aponta o desvio como erro, mas o que abre possibilidades de reflexão e análise para o professor. Interessam-nos, portanto, os saberes envolvidos neste processo de

leitura e apropriação das intervenções da professora.

Conforme as versões de texto produzidas pela aluna, observemos na linha 5 do dado 01, que o hífen é utilizado entre o pronome reflexivo “se” e o verbo “abraçar” (se-abraçaram). Por se tratar de um caso em que o pronome é colocado antes do verbo, não há a necessidade de utilização do hífen. A interferência da professora resume-se, portanto, em riscar o sinal. Partindo possivelmente do pressuposto de que a aluna já estaria familiarizada com o uso de hífen entre pronomes e verbos (e teria cometido um erro de escrita por, talvez, descuido), a professora realizou sua intervenção de maneira simples, apenas riscando o sinal. No entanto, ao reescrever o texto, Lara passou a escrever pronome e verbos juntos, como se fossem uma palavra só: “sebraçaram”.

Semelhante intervenção também ocorreu na linha 2 do dado 01 (a professora risca o pronome “ele”). Nesse caso, entretanto, a intervenção da professora não provocou outra interpretação a não ser a esperada: eliminação da palavra. Desse modo, é possível concluirmos que a interpretação da aluna está sustentada por uma convenção que, muito provavelmente, foi estabelecida no cotidiano das aulas: riscos sobre letras, palavras ou sinais indicam que eles devem ser suprimidos.

A escrita “seabraçaram”, embora incorreta, possibilitou à professora compreender o que falta para a aluna chegar ao acerto. No caso apresentado, podemos observar que o *saber* a respeito do procedimento interventivo da professora está consolidado; já o *saber* a respeito do uso de hífen entre verbos e pronomes ainda não. Trata-se, de modo geral, de uma leitura que evidencia uma disparidade entre os modos de ler da criança e do adulto.

Conceber o erro apresentado pelo aluno como possibilidade de compreender seus saberes e não saberes permite com que o professor aprofunde sua implicação no processo de ensino-aprendizagem. Conforme nos alerta Esteban (2002), “uma resposta diferente da esperada não significa ausência de conhecimento, pode ser uma solução criativa com a utilização das ferramentas e conhecimentos que ele [o aluno] possuía” (p. 136).

Considerações finais

Iniciamos este trabalho mencionando a passagem da obra *Um, nenhum, cem mil* na qual o protagonista, Vitangelo, percebeu o desencontro entre o que ele dizia e o que sua esposa compreendia. Não alimentamos esperanças de acabar com a distância entre o dito (ou, no nosso caso, lido) e o compreendido, porém, podemos pensar em modos de lidar com esses desencontros. Se o erro é constitutivo da linguagem, consideramos que um olhar apurado para as *leituras errantes* deve ser integrante das aulas de Língua Portuguesa.

Para dar consequência a essa posição, tomamos como objeto de estudo neste trabalho as diferentes leituras que alunos de primeiro ciclo do Ensino Fundamental fazem da proposta e intervenção do professor em seu texto. De modo geral, partimos da hipótese de que o erro de escrita em textos escolares se caracteriza como ponto de partida para a análise e reflexão do professor a respeito dos saberes e não saberes dos alunos na sala de aula.

Com base nos estados a partir dos quais Bachelard (1996) explicou a formação do espírito científico, elaboramos três modalidades de leitura *errantes* São elas: 1) Leitura parcial; 2) Leitura ingênua; e 3) Leitura autoral.

O que intencionamos a partir das modalidades de leitura apresentadas neste trabalho foi uma aproximação com os diferentes modos que os alunos podem encontrar, em contexto de sala de aula, de se relacionar com as orientações do professor (quer por uma intervenção escrita, quer pela apresentação de propostas de produção). Não se trata de categorizar ou delinear etapas pelas quais os alunos podem passar num processo de leitura, mas de compreender que leituras errantes podem aparecer em contexto escolar e, a partir dessas leituras, elaborar novas propostas de intervenção.

Observamos, de modo geral, que as leituras errantes dos casos que analisamos neste capítulo não se caracterizam como desdobramentos de um descaso com o conhecimento (ou ainda com a demanda escolar), mas como leituras constitutivas de um processo de aprendizagem. Isto é, como leituras que, embora

sejam inesperadas e causem estranhamento, manifestam a relação do aluno com o texto e podem dar indicações de ações pedagógicas necessárias.

Esperamos que a análise aqui empreendida fomente outras (e novas) *leituras autorais* a respeito das leituras errantes na escola. Deixamos assim um convite para que futuros professores e pesquisadores da Escola Básica repensem as formas pelas quais nos relacionamos com os saberes dos alunos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, G. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BARZOTTO, V. H. Prefácio. In: _____ (org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras: ALB, 1999. pp. 11-18.

CAGLIARI, L. C.. *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Editora Scipione, 1989.

DUCROT, O. Argumentação e 'topoi' argumentativos. Tradução de Eduardo Guimarães. In: GUIMARÃES, E. (org.). *História e Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989. p. 13-38.

ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra? - reflexões sobre avaliação e fracasso escolar*. 3.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

PIRANDELLO, L. *Um, nenhum e cem mil*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

SUBVERSÕES E DESOBEDIÊNCIAS

Movimentos errantes de leitura

Ana Carolina Barros Silva
Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo

Carolina de Jesus Pereira
Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo

Carlos Henrique Rizzo
Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo

Errantes ao caminhar: nossos movimentos de Leitura

Este capítulo pretende chamar a atenção, principalmente, para alguns modos como um texto lido pode ser desobedecido e o escrito, subvertido.

Ao olhar mais detalhadamente em determinadas ocorrências textuais que, à primeira vista, podem parecer inusitadas, percebemos que vários dos aspectos observados são fenômenos bastante corriqueiros. Assumindo a conceituação adotada para “leitura errante” na apresentação deste volume, desejamos examinar textos redigidos por alunos em dois países diferentes, e em momentos diversos de seu percurso, com o objetivo de nos aproximarmos do que tais efeitos de leitura geram no leitor.

O que pode produzir “leituras errantes”? A hipótese que defenderemos aqui é a de que, ao escrever sobre o que leu, um aluno percorre caminhos tortuosos, permeados de obstáculos, que, para um leitor atento e responsável, geram efeitos de inadequação ou surpresa. Ao escrever um texto a partir da leitura de um texto-fonte, o aluno pode incorrer em subversões e desobediências, já que, entre o “texto escrito”, o “texto lido” e o “texto escrito sobre o texto lido” existe um mar de possibilidades de errâncias.

Interessamo-nos pelo modo como os leitores se comportam em relação às leituras que fazem, isto é, se tomam o lido como verdade inquestionável a ser reproduzida, se leem para criticar o que leram, se leem em busca de informações, se leem para conhecer ideias e assim por diante. Começamos perguntando: o que enxerga um leitor ao se ver diante de um texto?

Para encontrarmos algumas pistas que possam nos ajudar a responder a essa questão, recorreremos, primeiramente, à obra literária que inspira a produção deste livro: *Um, nenhum e cem mil*. Nessa obra, o autor Luigi Pirandello (2001) faz referência a uma personagem que teve a imagem de si subvertida a partir do olhar do outro. Aquela imagem que deu suporte para que ele se fizesse “um” no mundo, imagem aparentemente tão segura e certa, foi esfacelada em um único segundo. Isso se dá no momento em que o protagonista Vitangelo ouve um comentário de sua esposa acerca de um traço do seu rosto, mais especificamente, o seu nariz, que, segundo ela, pendia para um lado. Nesse momento, seguindo a metáfora proposta pelo título da obra, o protagonista se torna “nenhum”. A narrativa de Pirandello é repleta de metáforas que nos fazem lembrar o conceito de “Língua Espraiada”, de Riolfi (2015). O “espraiamento” da língua não faz “um”. O leitor em suas “errâncias” se espraia. Ao ler, não consegue “ligar os pontos” e assim gera o que Riolfi (2015) denomina de “leitura em cacos”.

A partir da intervenção do outro, Vitangelo começa a colocar em questão tudo aquilo que sabia, ou pensava que sabia sobre si mesmo, sobre a imagem que construiu para si. Assim, lançamos mão da leitura de Pirandello como metáfora para afirmar que o

texto escrito por um sujeito pode, muitas vezes, estar no lugar do nariz do protagonista da obra.

Explicamos a analogia: O texto pode ser aquele ponto que, quando tocado (por uma leitura atenta, uma intervenção, um apontamento, uma dúvida, uma reação de surpresa, para dar apenas alguns exemplos), pode ser subvertido, desobedecido, ou pode, ainda, ser disparador de questionamentos e transformações importantes, como no caso do protagonista da obra literária que, ao se dar conta do “arqueamento” de seu nariz — por meio do olhar do outro — inicia uma verdadeira jornada para dentro de si mesmo, na tentativa de transformar aquele “estilhaçamento” em “um”. Ou seja, aquelas letras depositadas sobre um suporte podem ganhar inúmeras formas de serem olhadas e, por consequência, a forma de olhar abre espaço para possibilidades de transformações do objeto olhado.

Se admitirmos a opacidade da língua, ou, como nos diz Barzotto (2013), o sentimento da “língua materna postiça”, ou ainda, como nos diz Pirandello, se admitirmos que “as palavras, em si, são vazias” (p. 45), estamos propondo que, no mínimo, existirá sempre uma distância a ser administrada entre o que penso, o que digo, o que o outro escuta e compreende, ou, ainda, haverá sempre um espaço a ser administrado entre o que eu escrevo e a leitura feita pelo outro. Se assim for, equívocos e desvios encontram terreno fértil para acontecerem, pelo simples fato de sermos humanos imersos na linguagem. E, exatamente por isso, a postura responsável frente ao texto se torna fundamental.

Opções ao analisar: nossas escolhas teóricas

Mesmo partindo da ideia de que equívocos são fatos estruturais que não podem ser excluídos do fato linguístico, uma vez que fazem parte da incompletude das línguas e dos sujeitos (ORLANDI, 2007), ou ainda que obstáculos epistemológicos são parte intrínseca da construção do conhecimento (BACHELARD, 1996), procuramos compreender as consequências das leituras

errantes no contexto em que “ler para escrever” se constitui como objetivo primordial.

Optamos por uma concepção de linguagem como trabalho (ROSSI-LANDI, 1985) e não como código, o que significa dizer que compreendemos que o ser humano trabalha na “fabricação” da linguagem assim como trabalha em outros tipos de produção. Entendemos o humano desde sua posição “não totalmente” compatível ou encaixada à linguagem. Estamos admitindo, portanto, um descompasso estrutural entre as palavras e os objetos no mundo que são nomeados por elas.

Em relação à teoria do texto, optamos por aquela segundo a qual a coerência de um texto pode se dar a partir de uma certa situacionalidade, ou seja, não se trata de uma coerência em si ou baseada apenas em características internas ao texto. Portanto, o texto estaria sempre coerente ou não, “desviante ou não”, em relação a uma certa contextualidade e não *per se*. Retomamos também a coerência como princípio de interpretabilidade (KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Quanto a uma teoria do sujeito, entendemo-lo como dividido, (LACAN, 1998 [1960]) o que quer dizer que há partes de si que o próprio sujeito desconhece; neste sentido, estamos próximos da concepção psicanalítica acerca do sujeito atravessado pelo inconsciente, que, de saída, está descompassado em relação ao mundo e as palavras.

Se admitimos, como nos diz Pirandello, que as palavras são vazias e nós as preenchemos com nossos sentidos; se estamos admitindo, como Orlandi (2007, p. 54), que “pela natureza incompleta do sujeito, dos sentidos, da linguagem (do simbólico), ainda que todo sentido se filie a uma rede de constituição, ele pode ser um deslocamento nessa rede”; e se, além disso, fizemos uma escolha ao nos posicionarmos em relação a uma determinada concepção de linguagem, texto e sujeito, estamos sempre suscetíveis a uma margem inevitável de desobediências e subversões, desde o momento que abrimos a boca, ou escrevemos uma palavra, ou lemos um parágrafo escrito por outrem. Sendo assim, a única garantia que nos resta, ao ler ou ao escrever, é,

justamente, poder admitir, e, por conseguinte, “administrar” essa margem de subversão do escrito ou de desobediência em relação ao texto-base.

Admitir essa “margem de erro”, esse “descompasso” entre palavras e coisas, ou entre o sujeito e o mundo não é o mesmo que afirmar que qualquer equivocidade está justificada. Com isso estamos querendo apontar para um duplo movimento de responsabilidade: por um lado, o autor, que, quando se coloca em uma posição ética, busca escrever de maneira tal a reduzir a margem de interpretações errantes de seu leitor, e, por outro lado, o leitor, que, quando também se coloca em uma posição ética, busca fazer uma leitura que acompanhe o movimento de escrita com base nos indícios dados pelo autor do texto.

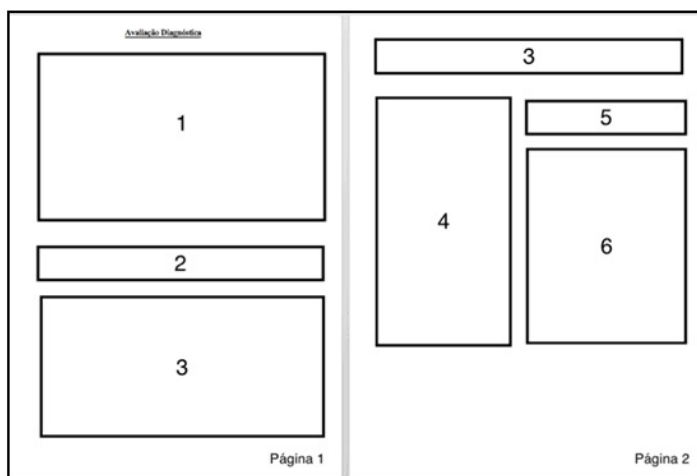
Diante disso, o que é possível, então, para aquele que pretende ler ou escrever de forma a apostar em um posicionamento responsável e ético, advertido da opacidade da linguagem e da divisão do sujeito, em seu trabalho? Para nos aproximar dessa problemática, no que segue tomamos dois conjuntos de dados. O primeiro é composto por textos de alunos em processo de alfabetização, no caso, em um município de Angola. O segundo, por sua vez, por textos de alunos em fase de preparação para o vestibular (agora, no Brasil).

Leituras errantes de uma pessoa em processo de alfabetização: Angola é lá?

Examinaremos o modo como uma participante que, à época tinha 16 anos de idade e estava cursando a 6ª classe, respondeu a uma avaliação diagnóstica elaborada por seus professores, com base no material didático utilizado em sala de aula. Cabe esclarecer que esse dado foi coletado no início de 2015, em uma escola de ensino básico em Luanda, Angola.

Na figura 1, a seguir, encontramos o espelho da referida avaliação, composta de três partes.

Figura 1: Espelho da Avaliação Diagnóstica



Na área marcada com o número 1, estavam o cabeçalho e questões acerca das letras do alfabeto, vogais e consoantes. Na marcada pelo número 2, aparece o texto 1, reproduzido na sequência. Na de número 3, as perguntas a seu respeito. São somente atividades de localização de informação, de maneira que as respostas esperadas consistiam apenas em uma cópia da parte correta do texto. Observem que há dois quadros com o número 3, um na primeira página e outro na segunda página, pois constavam perguntas sobre o texto 1 nos dois locais assinalados. O *box* assinalado com o número 4 corresponde à apresentação do texto 2, também reproduzido na sequência. No espaço assinalado com o número 5, estava solicitado que o aluno criasse um título para o texto 2. Finalmente, o número 6 solicitava que os alunos se baseassem no texto lido para escrever um novo texto (de onde se depreende que deveriam discorrer a respeito da volta às aulas).

Embora a formulação da avaliação permita abordar uma série de aspectos, nesta ocasião, gostaríamos de acompanhar o possível movimento de leitura que a participante faz para

responder ao que lhe é demandado na segunda pergunta da segunda parte da avaliação. Para tanto, comecemos examinando os dois textos, reproduzidos no quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Textos encontrados na “Avaliação Diagnóstica”

Texto 1	Texto 2
<p>O farol</p> <p>A Alda, a tida e o Raul foram até a beira-mar ver o pôr-do-sol. O Raul encontrou lá o seu amigo Helder e foram todos dar uma corrida até ao farol. A Alda, quando lá chegou viu que tinha perdido a pulseira azul que trazia. Voltaram todos para trás e encontraram-na junto da paragem do autocarro. Ficaram muito contentes.</p>	<p>É uma alegria quando voltamos para a escola.</p> <p>Pelo caminho, quase 50 encontramos caras conhecidas que já não víamos há muitas semanas.</p> <p>Contam-se histórias das férias, passeios que se deram, coisas que se viram e aprenderam.</p> <p>O Manuel foi para a praia; a Isabel foi para o campo; a Maria João ficou na cidade, mas brincou muito nos parques e jardins.</p> <p>Os meninos que vivem nas aldeias têm espaços enormes para correr, nos matos e nos campos.</p> <p>É muito bom.</p>

No texto 1, Alda e Raul encontram-se com Helder em um farol. No texto 2, por sua vez, aparecem personagens que narram as aventuras de suas férias: Manuel, Isabel e Maria João. Posto isso, examinemos a questão 6, a seguir, referente ao texto 1, “O farol”, bem como sua resposta:

Figura 2: Questão 6 seguida da resposta dada pelo informante

6) Qual o nome do amigo que Raul encontrou?

O mesmo do amigo que Raul encontrou é Manuel

Por que a participante não completou a resposta com o nome correto (Helder)? O primeiro ponto que salta logo aos olhos é que no texto 2, aparece o nome “Manuel” (no trecho “O Manuel foi para a praia”). Neste terceiro texto o substantivo próprio “Manuel” está ligado ao verbo “ir” e depois ao substantivo “praia”.

Outro ponto que nos parece importante é o fato de que a participante pode não ter lido o texto considerando o *layout* da avaliação, ou que a diagramação da prova não foi considerada relevante no momento de selecionar o texto que deveria ser usado para responder à questão. Isso nos faz imaginar que, talvez, a participante tenha encontrado impasses relativos à própria engenharia de uma avaliação, ou seja, a resposta que ela deu à questão pode ter sido originada por uma lacuna acerca do domínio da técnica necessária para responder às questões de uma prova.

O mesmo fato nos faz pensar também acerca do conceito de “local” trabalhado por Barzotto (neste livro). Estamos enfocando aqui, dentro dos aspectos do conceito discutido pelo autor, aquele que apresenta o suporte como um local. Em nosso caso, ao considerarmos o espaço geográfico da avaliação, disposto tal qual o espelho reproduzido anteriormente (Figura 1), vamos verificar que o primeiro texto (*box* 2 da Figura 1) se encontra na primeira página, enquanto a pergunta que se refere a esse primeiro texto (*box* 3 da Figura 1) está tanto na primeira página quanto na segunda. A questão de número 6 (Figura 2) estava na segunda página da avaliação. Nesta segunda página está também o texto em que o personagem “Manuel” aparece, o mesmo personagem que a participante usa para responder a esta questão.

Percebemos assim que, embora a questão de número 6 (Figura 2) remeta ao primeiro texto (*box* 2 da Figura 2), talvez a participante tenha usado elementos do texto mais próximo espacialmente na página (*box* 4 da Figura 2) para responder à pergunta.

Também é possível entender o movimento feito pela participante como um modo de ler em “fluxo contínuo” que gera um texto único, de certa forma, “imaginário” e diferente daquele “dividido” em partes como consta no papel. Levando essa hipótese em consideração, a participante teria à sua disposição pelo menos três textos aos quais poderia recorrer para responder às questões que apareciam na avaliação, quais sejam: 1) O texto sobre o farol que consta na segunda parte da prova; 2) O texto sobre o retorno das férias que consta na terceira parte da prova e; 3) Um texto, este

imaginário, na medida em que não está no papel, que condensa os dois textos anteriores de maneira tal que os dois textos compõem uma única narrativa. Seguindo esse raciocínio, o participante teria recorrido a este último texto ao responder à questão.

O que parece dar mais solidez a essa hipótese é o fato de ser possível extrair “cenas imaginárias” dos dois textos, de modo que, no primeiro, podemos construir a cena onde Raul, personagem desse primeiro texto, encontra amigos à beira-mar, na praia. No segundo texto, a cena que podemos construir é a de que Manuel, este, por sua vez, personagem do segundo texto, foi para a praia. Na junção das duas cenas temos que Raul está na praia com seus amigos, assim como Manuel. De maneira que, neste texto composto por estas “cenas imaginárias”, a possibilidade do encontro entre Raul (do primeiro texto) e Manuel (do segundo texto) existe.

Neste trabalho de análise nos chamou atenção a seguinte ocorrência aparentemente frequente: os critérios utilizados pela participante para selecionar as informações que serão usadas para responder às perguntas da avaliação fogem, a princípio, dos critérios aceitos pelo contexto no qual o participante está inserido, tornando, assim, sua resposta ou seu texto “estranho” ao leitor. Ou seja: ao utilizar a proximidade do texto em relação à pergunta como critério para seleção das informações que comporiam sua resposta, o participante se afasta do critério esperado pelo professor, qual seja, que as perguntas referentes ao texto 1 sejam respondidas utilizando informações contidas no texto 1 e não no texto 2, independentemente da localização destes textos na prova. Pois, aparentemente, para o docente, o informante deveria poder recuperar, por meio da leitura das questões, qual o texto-fonte adequado para cada pergunta.

Como pensamos ter podido demonstrar, ao ler, o sujeito imaginariamente cria, para si, uma (sub)versão do texto lido, de maneira que, há, para ele, ao menos dois textos aos quais recorrer: aquele materialmente visível no papel e aquele gerado, de forma imaginária, como um “aglomerado de partes do texto lido”. A (sub)versão extrapola a simples ideia de duas versões do texto, na medida em que a entendemos como a existência de um texto

aparente e um outro que subjaz; uma versão submersa.

Temos então uma “leitura errante”, estilizada ou “em cacos”, como afirma Riolfi (2015) ao descrever o espriamento da língua. Trata-se de uma leitura que permite deslizamentos que geram respostas “não convencionais, labirínticas”. Analisadas por um leitor atento, geram uma sensação de estranhamento.

Jovens pré-vestibulandos e a leitura errante mediante uma proposta de redação

Numa redação dissertativo-argumentativa, geralmente pede-se que o aluno argumente, a respeito de um assunto considerado polêmico (muitas vezes de ordem política, social e/ou cultural). Solicita-se que ele assuma, em 30 linhas, uma posição desde a qual se torne propositivo e dono de um dizer autoral. As propostas de redação, compostas de um ou mais textos-base, apontam um caminho interpretativo a ser seguido, e qualquer movimento que se desvie dessa possibilidade é, muitas vezes, considerado erro.

Nos textos selecionados para compor este *corpus*, encontramos uma série de desobediências aos textos lidos. Trata-se de movimentos errantes de leitura feitos por alunos brasileiros, de um cursinho popular, ao escreverem seus textos a partir da coletânea de uma proposta de redação. Essas ocorrências, em alguma medida, remetem-nos aos movimentos de leitura feitos pela participante angolana que acompanhamos no tópico anterior. Explicaremos o porquê.

A proposta de redação que serviu de base para a produção escrita dos alunos do cursinho popular foi o tema do Enem de 2013 “*O efeito da implantação da Lei Seca no Brasil*”. Extraímos da proposta apenas os textos I e III, que seguem.¹ Esses textos são fundamentais em nossa exploração, pois são essas duas fontes de informação da coletânea às quais os alunos recorreram

¹ A proposta integral pode ser acessada no seguinte link: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2013/caderno_enem2013_dom_amarelo.pdf

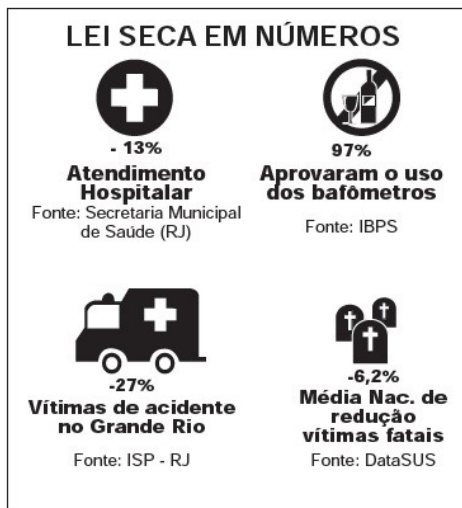
como fonte de consulta e que foram, de diferentes maneiras, desobedecidas.

Qual o objetivo da "Lei Seca ao volante"?

De acordo com a Associação Brasileira de Medicina de Tráfego (Abramet), a utilização de bebidas alcoólicas é responsável por 30% dos acidentes de trânsito. E metade das mortes, segundo o Ministério da Saúde, está relacionada ao uso do álcool por motoristas. Diante deste cenário preocupante, a Lei 11.705/2008 surgiu com uma enorme missão: alertar a sociedade para os perigos do álcool associado à direção.

Para estancar a tendência de crescimento de mortes no trânsito, era necessária uma ação enérgica. E coube ao Governo Federal o primeiro passo, desde a proposta da nova legislação à aquisição de milhares de etilômetros. Mas para que todos ganhem, é indispensável a participação de estados, municípios e sociedade em geral. Porque para atingir o bem comum, o desafio deve ser de todos.

Disponível em: www.dprt.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.



Disponível em: www.operacaoleisecarj.rj.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013 (adaptado).

Veja-se o excerto do texto a seguir:

6.	Mesmo depois de cinco anos da lei seca que o consumo alcoólico diminuiu...
7.	cerca de trinta por cento dos acidentes de trânsito ainda é causado...
8.	pele consumo de álcool, segundo uma pesquisa da Abramet feita em...
9.	2013. Isto prova que a atual lei seca não cumpre sua função com...

Nesse excerto, o aluno faz dois processos inferenciais de leitura. O primeiro é de caráter pragmático-cultural, aquele que se vale de elementos que estão fora do texto, isto é, são as inferências que carregam as experiências vividas pelo leitor; o outro, analógico-semântico, é aquele em que se dá a correlação de termos de dois sistemas diferentes, de modo que podemos

identificar a propriedade de um elemento de um sistema e sua relação com o outro (MARCUSCHI, 1999).

A inferência pragmático-cultural apontada por nós refere-se ao uso da estatística. No texto do aluno, nota-se que ele não vê necessidade de, em 2015, ano em que seu texto foi escrito, atualizar a estatística fornecida pela proposta de 2013. Assim ele afirma que: “trinta por cento dos acidentes de trânsito ainda é causado pelo consumo de álcool” (linhas 7 e 8) sem qualquer marca temporal (como em “Em 2013, trinta por cento dos acidentes de trânsito eram...”).

O outro processo é de caráter analógico-semântico. Observe o uso de “segundo uma pesquisa da Abramet feita em 2013” (linhas 8 e 9). Aqui o aluno parece ter feito o seguinte percurso: recuperou a fonte do primeiro texto (“Disponível em: www.dprf.gov.br. Acesso em: 20 jun. 2013.”), elaborando-a na escrita como “feita em 2013”. O fato de o texto ter sido *acessado* e transposto para a coletânea em 2013 não garante, necessariamente, que a pesquisa tenha sido desenvolvida nesse mesmo ano.

Observe-se o próximo excerto de outra redação:

7.	A lei sobre o uso de álcool durante a
8.	condução dos veículos tem sido cumprida com a fiscalização, por
9.	isso não houve aumento na implantação dos bafômetros infrenta
10.	resistência, apenas 97% aprovam o uso, sendo que 6,2%
11.	acabam virando vítimas fatais.
12.	

Há vários movimentos de leitura que podemos destacar nesse segundo texto. Começemos pelo processo que ocorre nas linhas 9, 10 e 11, em que o aluno escreve: “a implantação dos bafômetros infrenta resistencia, apenas 97% aprovam o uso, sendo que 6,2% acabam virando vitimas fatais”. O aluno utilizou o advérbio de intensidade “apenas” para se referir ao dado estatístico contido na coletânea. É curioso que tal advérbio tenha sido usado com um número altamente expressivo (97%), o que para nós pode indicar duas possibilidades: a) o aluno não domina o uso de “apenas” em contextos argumentativos, ou b) acredita que 100% seja a porcentagem ideal; todavia, tanto uma hipótese como

a outra demonstram um problema na escolha do elemento usado. Em seguida o aluno utiliza o conectivo “sendo que” com valor de conjunção causal (significando “uma vez que”, “posto que”, etc.), a fim de estabelecer uma relação de causa entre a porcentagem de aprovações do bafômetro e “6,2% acabam virando vítimas fatais” (linhas 10 e 11), porém essa não é uma relação cabível neste caso.

Por fim, há um movimento de leitura errante no manejo do último dado, “6,2% acabam virando vítimas fatais” (linhas 10 e 11). O aluno transpõe o título do dado estatístico “-6,2% Média Nac. de redução de vítimas fatais” de forma equivocada, esquecendo-se do sinal de negativo e transformando “redução de vítimas fatais” em “virando vítimas fatais”. Assim, ao compor seu texto com base na leitura da coletânea, ele se deixa levar por um espriamento (RIOLFI, 2015) que gera estranhamento no leitor. Os equívocos de transposição são causados por ressonâncias da fragmentação a qual vimos tentando elucidar.

A coletânea de uma proposta de redação, geralmente, traz dois ou mais textos, com os quais se pede que o aluno estabeleça relações. Há, portanto, uma geografia textual e espacial que precisa ser obedecida na leitura e na escrita. O texto escrito firma-se num “local” (ver BARZOTTO, neste livro) aqui entendido tanto como a influência do espaço geográfico em que o texto foi produzido, quanto da geografia interna do texto (disposição dos elementos estruturantes do gênero sobre o suporte).

A noção de comunidade discursiva como parte da construção de leituras errantes por jovens pré-vestibulandos

Aqui, tomamos como nosso objeto de análise as ocorrências de leituras errantes que puderam ser vistas nos textos de dois alunos que, ao escrever, tentaram mobilizar aquilo que puderam apreender do que leram. Para tanto, analisaremos redações escritas em outro curso preparatório para vestibulares.

Aqui também os alunos foram expostos a uma pequena coletânea de textos que tinha por objetivo apresentar o tema e

trazer algumas informações que pudessem ser usadas por eles como ponto de partida para suas próprias produções. As redações selecionadas para este tópico foram escritas a respeito do tema “Analfabetismo político”.

A proposta de redação foi criada exclusivamente para as aulas, tendo, portanto, fins didáticos, de modo que os alunos pudessem praticar o modelo de dissertação comumente pedido em provas como o ENEM e outros vestibulares. Desta coletânea faziam parte três textos: o trecho de um artigo de opinião de um professor da Unesp, intitulado “Analfabetismo político” (1), uma charge (2) e o poema “O analfabeto político”, de Bertolt Brecht (3).

Texto 1:

Analfabetismo político
[Henrique Luiz Monteiro]

Há várias formas de analfabetismo. O analfabeto absoluto é definido pela falta de acesso à educação formal e, portanto, compreende um conjunto de indivíduos que não dominam a leitura, a escrita e a realização de operações matemáticas básicas, essenciais à vida em sociedade. O analfabetismo funcional é aquele em que o indivíduo não consegue continuar usando a leitura, a escrita e o cálculo a serviço do seu próprio desenvolvimento e de sua comunidade. Dados do Instituto Brasileiro de Opinião e Estatística (2005) atestam que o analfabetismo funcional já atingiu a cifra de 68% da população brasileira e, no Censo demográfico de 2010, esta taxa caiu para 20,3%, o que ainda não é pouco, porque isso representa 1 em cada 5 brasileiros nessa condição.

Não obstante, situação igualmente preocupante e que parece ameaçar o quadro de estabilidade do processo democrático é o “analfabetismo político”. É muito entristecedor observar que muitos brasileiros instruídos confundem política com futebol – tratam partidos políticos como seus “times do coração”. Tratam os atores sociais da política vigente como se estivessem na arquibancada de um estádio, utilizando palavras de baixo calão e fazendo piadas, não apenas as de gosto duvidoso, mas também as que estimulam o preconceito e o ódio.

O que faz o “analfabeto político”? É o indivíduo que por ter uma percepção equivocada ou mal intencionada da realidade que o cerca, confunde

corrupção com corruptor, político com partido político, benefícios sociais com assistência social, universalização do acesso a educação, saúde, lazer e segurança como uma possibilidade de redução da perspectiva de lucros e benefícios pessoais. [...]

(Disponível em:

<www.jcnet.com.br/editorias_noticias.php?codigo=236385>).

Texto 2:



Texto 3:

O analfabeto político

[Bertolt Brecht]

O pior analfabeto
é o analfabeto político.
Ele não ouve, não fala,
nem participa dos acontecimentos políticos.
Ele não sabe que o custo da vida,
o preço do feijão, do peixe, da farinha,
do aluguel, do sapato e do remédio
dependem das decisões políticas.
O analfabeto político
é tão burro que se orgulha
e estufa o peito dizendo

que odeia a política.
Não sabe o imbecil que,
da sua ignorância política
nasce a prostituta, o menor abandonado
e o pior de todos os bandidos:
O político vigarista,
pilantra, corrupto e lacaio
das empresas nacionais e multinacionais.

Como foi possível observar, a coletânea busca apresentar o tema “Analfabetismo político” aos leitores, isso é, aparentemente, bastaria lê-los para, minimamente, ter uma ideia a respeito do que assunto escrever. No entanto, de 20 das redações analisadas por nós, duas (10%, portanto) evidenciaram grave dificuldade em interpretar a temática solicitada. Elas estão reproduzidas a seguir.

Texto 1

Analfabeto político no Brasil

Apesar de ser indiscutível, ainda hoje no Brasil existe caso de políticos analfabetos, ou que não conseguiram concluir o ensino médio.

Pode-se mencionar, por exemplo o Tiririca que acabou se elegendendo, por meio do ano de 2010 e se tornando um vereador.

Embora não seja possível afirmar com exatidão os resultados disso, supõe-se que acabaram descobrindo que ele não sabia ler, e que não teria com os estudos completos. Dentre os inúmeros motivos ao não saberem ao certo que levaram essas investigações, é que hoje esse viador se tornou um senador.

Em virtude do que foi mencionado, pode-se dizer que o país está despreparado, para uma coisa como essa.

Texto 2

Analfabetismo político

Ao fazer uma análise da sociedade, Busca-se descobrir as causas de tamanho Índice de analfabetismo na população brasileira, que em pleno século XXI a taxa de analfabetismo ainda é muito grande, principalmente na região nordeste do Brasil.

Uma das principais consequências disso é a formação que afeta diretamente no mercado de trabalho, e com isso um estilo de vida ruim.

Outro fator existente é o fator de abandono e despreocupação do governo em reverter esse quadro, se é no sertão, que leve água, e transporte, se em São Paulo forneça espaço.

Com base nesses fatores, somos levados a acreditar que o analfabetismo vai mais além do que se imagina, o índice é alarmante, no caso do sertão, o que proporcionaria um melhor estudo seria escolas, água, transporte e comida.

Em vista dos argumentos apresentados aqui no sudeste o que falta são abrirem as portas para os de baixa renda.

Como se pode analisar lendo-se os dois textos precedentes, no primeiro a aluna interpretou a expressão “analfabetismo político” como a existência de políticos analfabetos. Essa leitura realizada por ela fica mais clara no excerto “Apesar de ser indiscutível, ainda hoje no Brasil existe caso de políticos analfabetos, ou que não conseguiram concluir o ensino médio”.

A surpresa causada por esse texto decorre do fato de que ele parece desvinculado dos sentidos que se poderia construir

a partir dessa coletânea e de um sentido compartilhado para a expressão “analfabeto político”.

Na segunda redação o aluno discute diversos problemas da sociedade que vê como responsabilidade dos políticos, figurando, entre eles, o analfabetismo. O aluno escreve que um problema é “o abandono e despreocupação do governo” e afirma que “o analfabetismo vai mais além do que se imagina” e que “o índice é alarmante”. Novamente o “analfabetismo político” foi entendido de maneira inusitada, desvinculada de um sentido compartilhado e das leituras possíveis baseadas nos textos que compunham a coletânea.

Mais uma vez, apresenta-se um exemplo da Língua Espraiada, por nos vermos diante de uma leitura “em cacos”, feita por leitores que, não tendo conseguido calcular os sentidos possíveis a partir do que leram, construíram leituras desarticuladas, tirando delas sentidos “estilhaçados” (RIOLFI, 2015).

A análise das produções textuais de sujeitos de faixas etárias variadas, submetidos a graus de escolarização diversos mostra que, em maior ou menor medida, a *Língua Espraiada* não consiste em um fenômeno isolado. Ao contrário, parece estar ganhando contorno de epidemia. Sua característica é levar o falante a se mostrar incapaz de incluir o que deveria (conhecimentos enciclopédicos e pragmáticos, por exemplo) no cálculo do sentido. As vítimas da epidemia da *Língua Espraiada* sofrem de um tipo bastante localizado de dificuldade de leitura: os efeitos de estilhaçamento na compreensão de uma dada sequência verbal que leva a leitura a ser realizada de modo fragmentado. Seu modo de utilizar a língua leva-os, ao confrontarem-se com um segmento linguageiro, a agarrarem-se em uma parte e, preso nela, fazer com que a leitura permaneça literal e fragmentada. Na *Língua Espraiada*, é como se cada palavra casse em curto-circuito. (RIOLFI, 2015, p. 19/20).

Em geral, é comum que as produções destinadas a avaliações de vestibular e ENEM se colem aos textos de tal maneira

que os alunos tendem a reproduzir trechos da coletânea sem questionamento e sem articulá-los às suas próprias ideias. Nos casos dessas duas redações, o que aconteceu foi o contrário: um descolamento acentuado dos textos-fonte. As palavras isoladas estão em curto-circuito considerado o contexto geral.

Como compreender essa deriva em um contexto no qual obedecer estritamente às orientações costuma ser crucial? Como primeira hipótese, parece-nos útil recorrer à noção de “comunidade discursiva”, que entendemos como um grupo que compartilha certas regras, valores ou pensamentos. Refletindo a respeito desse conceito, parece-nos que um leitor precisa estar inscrito na mesma comunidade discursiva de quem fala ou escreve para que consiga construir uma leitura possível com base em determinado discurso. Sem que domine um determinado escopo de informações, é provável que o leitor não construa sentidos que encontrarão sustentação na materialidade textual daquilo que ele leu.

Uma segunda hipótese que parece ajudar a explicar o modo como leram esses dois alunos é pensar acerca dos posicionamentos prévios à leitura. Para tanto, recorreremos à noção de “obstáculo epistemológico”, de Bachelard (1996). Para o autor, “a ciência [...] opõe-se absolutamente à opinião” (p. 18). Esta última é um obstáculo que precisa ser superado, uma vez que nos impede de conhecer bem os objetos que analisamos. Por isso, ele defende que, se queremos conhecer algo bem, não devemos ter opinião prévia a respeito daquilo. Bachelard acrescenta que a opinião pode mesmo entrar uma pesquisa. Deslocando essas ideias para o contexto de produção textual, parece-nos adequado afirmar que a opinião pode, também, entrar o processo de leitura.

Essas ideias nos ajudam a compreender quando leitores se sobrepõem a textos e tiram conclusões indevidas. O aluno que expressa sua opinião sem ter se imbricado adequadamente na leitura de textos (ou sem acompanhar o movimento de escrita do autor) corre o risco de gerar uma leitura desviante e abrir mão de um novo aprendizado que poderia ter se efetivado por meio da leitura – ou, como diria Pirandello, fazer “um” do estilhaçamento.

Uma terceira hipótese possível diz respeito à ideia de

Frank Smith (1989) de que “geralmente, a pessoa somente vê aquilo que está procurando, permanecendo bastante desatenta a outras possibilidades” (p. 26). Levando essa afirmação em conta podemos pensar que alguns alunos, diante da coletânea que compõe uma proposta de redação, não se perguntam o que pode ser depreendido com base nos textos, e sim: “o que posso tirar daqui para colocar no meu texto?”. Assim como o leitor que constrói conclusões com base de manchetes de notícias e deixa escapar detalhes do texto, esses alunos parecem satisfeitos com flashes de informação.

Nas palavras de Smith (1989), uma identificação imediata com o sentido pode nos levar a crer que entendemos algo que não entendemos de fato. Vimos que esses alunos construíram uma interpretação baseada no termo *analfabetismo* e no termo *político* isoladamente, e se satisfizeram com as interpretações que criaram. Desligados daquilo que o contexto esperaria deles, os alunos desconsideraram os limites impostos, parecendo não incluir em seu cálculo o outro, a “comunidade discursiva” ou o meio que permitiria que esse texto “circulasse”.

Vimos, aqui, algumas possibilidades acerca dos percursos que podem ter levado os alunos a ler como leram. Ao tirar conclusões desvinculadas daquilo que foi lido, alguns leitores parecem colocar em risco nossa relação com o conhecimento. Em um mundo no qual grande parte de nossos saberes está registrada em textos escritos, de que vale o acúmulo de conhecimentos se, ao entrar em contato com esses textos, cada leitor deturpar aquilo que lê? Reiteramos a urgência e necessidade de que a leitura seja tomada como objeto prioritário na escola. Se as palavras são vazias, como sugere a citação de Pirandello, é necessário sabermos que não é qualquer sentido que poderá preenchê-las.

Considerações finais

Para finalizar, gostaríamos de fazer alguma pontuação acerca do contexto em que esses tipos de ocorrências se dão. Vivemos em um tempo histórico em que as urgências e a superficialidade

ganham primazia. Em que responder com rapidez pode ser mais importante do que fazer uma boa pergunta. Estes são elementos da realidade que não escapam ao ambiente escolar ou acadêmico, bem como ao processo de leitura e escrita, que também é submetido a uma série de demandas políticas e institucionais que, por vezes, se vinculam mais à priorização da quantidade do que propriamente da qualidade da produção. A mesma problemática também pode ser localizada ao lado dos avaliadores ou “avalizadores” daquilo que é produzido, para quem, também, a pressa e a emergência se impõem. Dado este contexto, é perceptível a efervescência de leituras e escritas “errantes”.

Com base nos dois tipos de dados coletados, chegamos à conclusão de que esses movimentos errantes podem apontar para: 1) processos inferenciais de leitura (MARCUSCHI, 1999); 2) problemas de apreensão do código linguístico específico ao gênero; 3) problemas de transposição de informações, revelando caminhos errantes da leitura à escrita; entre outros.

Nas análises que fizemos até aqui, foi possível notar que os movimentos de leituras que se manifestam na escrita de um texto são os mais diversos possíveis, de maneira que, talvez, os instrumentos mais comumente utilizados hoje para avaliarem leituras e escritas em exames de grande abrangência (como os vestibulares, por exemplo) não nos permitam acompanhar o processo em toda profundidade e complexidade.

Diante deste cenário, compreender os movimentos de leitura que borbulham na atualidade se faz útil e necessário. Assim como, para aqueles que se propõem a ler e a escrever desde uma posição ética e responsável com o texto lido ou com o texto escrito, é feito um constante convite a ocupar uma posição de mais dúvidas e menos certezas frente ao texto. Ou ainda, uma posição que tente, no caso a caso, reduzir a distância entre o que o indivíduo escreve e o que o outro lê. Ou a distância entre o que a instituição escolar e os programas educacionais consideram que o professor precisa ensinar e o desejo do aluno.

Isso significa dizer que apostamos no movimento do sujeito que, ao se posicionar de maneira ética e responsável, considerando

a impossibilidade do saber absoluto (saber sobre si e sobre o mundo), da não linearidade do processo de aprendizagem e a opacidade da linguagem consegue seguir na direção de reduzir os “obstáculos” entre si mesmo e o possível objeto de conhecimento em questão.

Referências

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BARZOTTO, Valdir. *Leitura, Escrita e Relação com Conhecimento*. 2013. Tese (Livre-docência). Faculdade de Educação da USP, FEUSP, São Paulo, 2013.
- _____. Espaços e movimentos de leituras errantes. *Leituras Errantes*.
- KOCH, I. V.; TRAVAGLIA, L. C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.
- LACAN, Jacques. A subversão do sujeito e dialética do desejo no inconsciente freudiano; In: LACAN, Jacques. *Escritos*. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1998 .[1960]. p. 801-842.
- MARCUSCHI, L.A. Leitura como processo inferencial num universo cultural cognitivo. In: BARZOTTO, V. H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas, SP: Mercados de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.
- PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2001.
- _____. *A língua espalhada*. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Coleção Fazer A-parecer)
- ROSSI-LANDI, Ferruccio. A linguagem como trabalho e como

mercado. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: Difel, 1985.

SMITH, Frank. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Tradução de Deise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ESTRATÉGIAS DE ESCRITA NA RELAÇÃO DO PESQUISADOR COM A VOZ ALHEIA

Sulemi Fabiano Campos
*Departamento de Letras da
Universidade Federal do
Rio Grande do Norte*

Janima Bernardes Ribeiro
*Departamento de Letras da
Universidade Federal do
Rio Grande do Norte*

Neste capítulo, voltamos nossa atenção para o diálogo com o discurso do outro na escrita acadêmica, especificamente em nível de mestrado. Interessa-nos olhar para o modo como o pesquisador mobiliza estratégias de escrita que revelam as negociações com as diferentes vozes no texto. Denominamos estratégias de escrita o manejo dos diversos procedimentos mobilizados pelo pesquisador ao instaurar o diálogo com os textos utilizados como fonte (teorias e autores citados) no texto que produz.

A universidade é um dos espaços legitimados de produção do conhecimento, um dos cerne da produção acadêmico-científica. Essa produção dá-se a partir do diálogo do pesquisador com outras vozes. Para que essa interlocução se mostre profícua, é preciso que o aluno/pesquisador demonstre se apropriar de uma teoria e, ainda, ultrapassar o plano da exposição de informações. Assim, quem se engaja em um percurso de formação universitária precisa ultrapassar os obstáculos epistemológicos para a formação do espírito científico (BACHELARD, 1996 [1938]).

Nessa direção, ao escrever seu trabalho, o pesquisador necessita estabelecer um diálogo com *enunciados precedentes*,

produzidos por teorias e outros autores, no âmbito de sua área de conhecimento, em uma atitude responsiva ativa (BAKHTIN, 2003), constituída na relação entre o eu e os outros. Nessa relação, é necessário recorrer às vozes alheias não apenas para expor ideias dos autores citados, mas, também, para estabelecer um elo de concordância/discordância e, ao mesmo tempo, de continuidade.

Considerar o modo como o pesquisador se apropria dos conhecimentos para produzir outro texto implica conhecer os discursos já-ditos. Implica, ainda, estar disposto a engajar-se no processo de escrita da pesquisa a partir do confronto, ou com a linguagem ou com a própria forma como o pesquisador lida com o conhecimento. Essa confrontação se dá por meio de uma tensão entre a relação do pesquisador com a teoria e com a prática de escrita.

A partir do modo como o pesquisador mantém relação com as palavras do outro, percebemos que há uma recorrência de diversas estratégias de escrita, como, por exemplo: segue a mesma estrutura sintática de um enunciado fonte e faz substituições de palavras ou ainda oculta a voz do autor mobilizado em sua escrita e reproduz um conceito teórico para verificação e comprovação da teoria mencionada. Enfim, a necessidade de ancoragem em algum autor como ponto de partida e de chegada leva-nos a questionar como fica o lugar do pesquisador na lida com escrita da pesquisa, considerando a leitura de autores fonte.

A fim de realizar a análise, baseamo-nos nos conceitos a seguir.

Em Bakhtin/Volochínov, buscamos as noções de *dialogismo* e de *alteridade* (BAKHTIN, 2003, 2006). Na obra do autor, “pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja” (BAKHTIN, 2006, p. 127). Assim, toda comunicação verbal é constituída numa relação de alternância de vozes, e o estabelecimento da relação eu-tu (outro) emerge da compreensão dialógica de todo discurso. Por intermédio da relação dialógica entre o eu-tu, o ‘eu’ não existe individualmente senão como abertura para o outro, sendo o ‘tu’ a

condição de existência do `eu', que ocorre por meio da interação verbal. É para interação do pesquisador com as vozes alheias retomadas no texto produzido que voltamos nossa atenção.

Para Bakhtin, o `diálogo' é o acontecimento do encontro e a interação com a palavra do(s) outro(s). A alteridade é, para o autor, um processo dialógico em que o elemento comum é o discurso. Como pretendíamos compreender os efeitos de sentido de algumas estratégias escrita nos textos produzidos pelos pesquisadores, a partir da relação com o discurso do "outro" em seu dizer, optamos pela heterogeneidade de formas de representação do discurso alheio.

Em Authier-Revuz (1998, 2004) buscamos o conceito de heterogeneidade enunciativa, que, ao lado dos conceitos precedentes, está presente em todo discurso. Elegemos, como categoria de análise, as formas de "representação do discurso do outro no discurso" (RDO), especialmente as marcas de modalização em discurso segundo sobre o conteúdo (MDS), introduzidas com marcadores como *segundo*, *de acordo com*, *conforme* e *para*, que evidenciam uma espécie de "negociação - necessária - do sujeito falante" com a heterogeneidade constitutiva, por ser visível na materialidade linguística, no plano dos fatos observáveis e diz respeito à relação interativa, uma negociação do sujeito enunciador com o outro. Assim, observamos as estratégias que o pesquisador utilizou para recorrer à voz alheia bem como interpretar qual/quais o(s) efeito(s) de sentido que essas vozes mobilizadas pelo pesquisador produzem em seu texto.

Posto isso, podemos explicitar que, ao longo do capítulo, visamos a responder às seguintes perguntas de pesquisa: Quais estratégias de escrita mostram o diálogo do pesquisador com as vozes alheias? Em que medida elas conduzem a determinados efeitos de sentido no texto produzido? Nosso objetivo é compreender como se manifestam as estratégias de escrita mobilizadas pelo pesquisador (autor da dissertação) na negociação com o discurso do outro em seu dizer, a partir da análise das formas linguísticas que inscrevem o outro na linearidade do discurso.

Como objetivos específicos, delimitamos: i) observar as formas linguístico-discursivas utilizadas pelo pesquisador na negociação com a voz alheia, no texto produzido; ii) interpretar como se dá a construção de sentidos do texto considerando-se a negociação de dizeres materializados textualmente; iii) verificar os efeitos de sentido que determinadas estratégias de escrita produzem na negociação de vozes.

Nossos materiais e sua análise

Tomamos, como objeto de análise, uma dissertação produzida em 2013 e defendida em um Programa de Pós-graduação em Letras, que foi coletada do Portal de Domínio Público da CAPES, uma biblioteca digital do Ministério da Educação do Brasil, constituída por obras que se encontram em domínio público e cedidas pelos titulares dos direitos autorais. Trata-se de um recorte de um *corpus* que faz parte de uma pesquisa de doutoramento (em desenvolvimento), que se constitui de 20 (vinte) dissertações de mestrado, produzidas no período de 2007 a 2013, em universidade federal brasileira. Como recorte de análise, priorizamos o capítulo de construção teórico-metodológica e o de análise dos dados da dissertação.

Tomar a escrita do texto acadêmico como objeto de análise coloca-nos diante de impasses do saber postos em cena, no texto. Assim, o texto interessa-nos como lugar de produção e circulação de conhecimentos. As formas linguísticas que inscrevem o outro na linearidade do discurso permitem verificar as estratégias de escrita utilizadas pelo pesquisador no diálogo com as vozes alheias, isto é, a interação e as negociações que ele estabelece ao colocar as vozes alheias na escrita da sua pesquisa.

Em dissertações de mestrado, as ações de escrita do pesquisador precisam estar adequadas aos moldes acadêmicos. Assim, no capítulo teórico, o pesquisador necessita recorrer à perspectiva teórica defendida por autores de renome inscritos na comunidade científica do tema que pesquisa e fazer uso do discurso do outro como recurso de construção do próprio texto,

resultando uma negociação de vozes. São as formas heterogêneas de representação do discurso do outro que mostram a negociação – na relação entre o seu dizer e o discurso do outro na construção de sentido da pesquisa como aporte teórico.

A análise visa expor o modo como o pesquisador mobiliza estratégias linguísticas que evidenciam as negociações com as diferentes vozes no texto produzido. Priorizamos dois eixos: a) o modo como mobiliza a voz do outro em seu dizer, no capítulo teórico da pesquisa; b) o modo como interpreta o dado colhido, frente à teoria, no capítulo de análise dos dados. Esses dois eixos nos possibilitam depreender efeitos de sentido das estratégias linguísticas apresentadas pelo pesquisador na relação com o discurso do outro no texto produzido. Sem pretender apontar falhas e culpabilizar o autor do texto, objetivamos fazer uma análise que nos permita compreender, no modo de escrita do pesquisador, como se dá a construção de sentidos do texto considerando-se a negociação de dizeres materializados textualmente e mostrar os efeitos de sentido que a negociação de vozes produz.

Estratégias de escrita em dissertação

Inicialmente, no capítulo de análise dos dados do texto do pesquisador, selecionamos as formas de heterogeneidade mostrada (AUTHIER-REVUZ, 2004), especialmente os modos de representação de um discurso alheio, marcado e explícito, como, por exemplo, a modalização em discurso segundo (*Segundo X*). Recortamos um fragmento do capítulo de análise dos dados com o objetivo de observar as formas linguístico-discursivas utilizadas pelo pesquisador na negociação com a voz alheia no texto produzido e, além disso, interpretamos os efeitos de sentido que a negociação de vozes produz na materialidade do texto. Apresentamos ainda o fragmento selecionado para análise e utilizamos o sublinhado duplo para as referidas marcas de heterogeneidade mostrada no quadro que segue:

Quadro 1 - Capítulo de análise dos dados

SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR: Análise dos dados

2.3 A palavra se materializa

Quando se marca uma palavra com aspas, segundo Authier-Revuz (1998), está se mantendo essa palavra à distância, ou seja, afastando essa palavra do texto em geral. Ao mesmo tempo em que a palavra é sentido usado, ela é mencionada, sendo assim algo de material.

Na frase: (6) “Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a “coisa” vem.” [...]

A palavra entre aspas nesse enunciado tem, segundo as classificações de Authier-Revuz, a função de suspensão da responsabilidade pelo enunciador e poderia ser classificada como condescendência, em que o locutor utiliza uma palavra comum ao vocabulário do receptor, marcando, porém seu distanciamento.

Maingueneau (1997) acrescenta que, diferentemente de uma expressão aspeada de um discurso direto – que remete à alteridade – a palavra entre aspas é utilizada para marcar uma menção e um uso dessa palavra, bem como já foi visto em Authier-Revuz. Nesse caso, a palavra *coisa* é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do discurso. [...] A escritora utiliza as aspas para questionar o caráter completamente apropriado da palavra coisa...

(D1, p. 90-91)

Fonte dos dados – autor da pesquisa.

No fragmento, o pesquisador busca interpretar um conceito teórico – *aspas de condescendência* –, o que exige a retomada da bibliografia lida na análise dos dados da sua pesquisa. No 2º parágrafo do fragmento, consta a frase: “*Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a ‘coisa’ vem. [...]*”. Para analisar, nessa frase, o emprego de aspas na palavra “*coisa*”, no 1º e 3º parágrafos, o pesquisador utiliza a *modalização em discurso segundo: Segundo Authier-Revuz (1998) e segundo as classificações de Authier-Revuz*.

No primeiro período do 4º parágrafo, o pesquisador recorre a um verbo discendi seguido da conjunção integrante, estrutura típica do discurso indireto, para mobilizar a voz alheia em seu

texto e, mais especificamente, para retomar uma explicação de Maingueneau referente ao emprego de aspas na escrita. Além disso, com o objetivo de confirmar as informações sobre esse emprego, cita novamente Authier-Revuz no final desse período.

Após a identificação dos modos de representação de um discurso outro – marcado e explícito, *Segundo Authier-Revuz (1998), e segundo as classificações de Authier-Revuz, Maingueneau (1997) acrescenta que e em Authier-Revuz*, sentimos a necessidade de recorrer ao capítulo teórico da pesquisa para verificar como o conceito de *aspas de condescendência* foi abordado pelo pesquisador. Ao fazê-lo, verificamos que o conceito *aspas* corresponde à parte inicial de um subtópico do capítulo teórico, intitulado *As aspas*. Observamos que, ao conceituar as aspas, o pesquisador sinaliza, em nota de rodapé, a seguinte informação: *no presente trabalho, foi a referência de Teixeira (2005¹) que guiou as classificações das aspas*.

Fizemos uma busca às fontes teóricas – informações fornecidas pelo pesquisador ao citar o nome dos autores e o ano das referências bibliográficas – para entender as estratégias utilizadas por ele ao mobilizar o discurso do outro no texto produzido. Representamos, no Quadro 2 abaixo, os trechos do texto fonte de Authier-Revuz e Teixeira, especialmente aqueles que foram utilizados para a análise feita pelo pesquisador e tratam do tipo de *aspas de condescendência*.

Na primeira coluna, há o conceito de *aspas* apresentado por Authier-Revuz (2004), posteriormente, na coluna do meio, esse conceito retomado por Teixeira (2005), em sua tese de doutorado, e, na última coluna, os trechos retirados da dissertação do pesquisador no capítulo teórico da pesquisa desenvolvida, fazendo coincidir um com o outro (grifo nosso na amostra²),

1 Teixeira (2005), autora do livro *Análise de Discurso e Psicanálise: Elementos para abordagem do sentido no discurso*. Neste livro estuda os impasses que a teoria do discurso de Michel Pêcheux encontra em seu percurso, atribuindo-os à articulação realizada pelo autor entre o materialismo histórico e a psicanálise.

2 As marcações com bordas externas representam as substituições de palavras realizadas pelo pesquisador a partir da leitura do texto fonte lido, o sublinhado simples para aspectos que consideramos relevantes para análise, as marcações em negrito (quadro 2 e 3, mais adiante), sinalizam as palavras e expressões retomadas do texto fonte pelo pesquisador no texto produzido e, utilizamos também o subli-

para as comparações que pretendemos elencar, de acordo com os propósitos deste trabalho. Vejamos:

nhado tracejado (mais adiante) para sinalizar supressão de ideias/informações.

Quadro 2 - Texto fonte e capítulo teórico

SEGMENTOS DO TEXTO FONTE 1: Authier-Revuz (2004)	SEGMENTOS DO TEXTO FONTE 2: Teixeira (2005)	SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR: capítulo teórico
<p>[...] sob as formas do que se poderia denominar aspas de condescendência [...] As aspas assinalam uma palavra apropriada ao receptor, mas não ao locutor; ele diz: “Se não falasse com você, não teria dito essa palavra”.</p> <p>Numerosas aspas “pedagógicas”, de vulgarização, são desse tipo: o locutor utiliza palavras que atribui ao interlocutor para. “colocar-se ao seu alcance”, frequentemente como uma etapa para conduzi-lo às “verdadeiras” palavras, às quais o locutor adere plenamente, sem aspas. <u>Uma segunda forma, inversa, das aspas de condescendência</u> assinala que uma palavra que é apropriada ao locutor não o é, segundo ele, ao receptor; ele diz: “Se eu não falasse com você, eu o diria sem aspas”. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 223).</p>	<p>“As aspas indicam condescendência quando o locutor, assumindo uma posição paternalista, utiliza uma palavra apropriada ao universo do receptor, <u>mas</u>, como que a preservar a auto-imagem, marca com elas seu distanciamento em relação a esse universo.” (TEIXEIRA, 2005, p. 142).</p>	<p>- de condescendência: as aspas aqui são usadas quando o locutor utiliza uma palavra ou expressão comum ao vocabulário do receptor, <u>mas ainda assim</u> marca o seu distanciamento em relação ao seu vocabulário [...] (D1, p. 60-61)</p>

Fonte dos dados - autor da pesquisa.

Como podemos constatar, o pesquisador, no momento em que analisa a frase “Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a “coisa” vem.” [...], faz referência a Authier-Revuz e, ao apresentar a discussão sobre as aspas de condescendência, está mais “apoiado” em Teixeira (2004) do que na autora mencionada. Nessa direção, ele deveria ter escrito “Segundo as classificações de Teixeira (2005)”, no enunciado construído, mas acaba “ocultando” o dizer de Teixeira ao se referir a Authier-Revuz.

No quadro 2, nos segmentos do texto do pesquisador, no capítulo teórico (terceira coluna), a função de aspas de *condescendência* segue quase, integralmente, a citação de Teixeira (2005), que, na retomada do conceito de Authier-Revuz (2004), sintetiza-o bem. Digamos que o pesquisador não apenas procede à leitura do conceito de Teixeira (2005) como realiza substituições de termos e palavras no texto produzido. Na sequência, transcrevemos a parte que define as aspas de *condescendência* feita por Teixeira (2005) para melhor compreensão da leitura realizada pelo pesquisador. Assim, primeiro, apresentamos o trecho escrito por Teixeira (2005) e, depois, o construído pelo pesquisador:

SEGMENTOS DO TEXTO FONTE: Teixeira (2005)

- “As aspas indicam **condescendência** quando o locutor, assumindo uma posição paternalista, utiliza **uma palavra** apropriada ao universo do receptor, mas, como que a preservar a auto-imagem, **marca** com elas **seu distanciamento em relação** a esse universo.” (TEIXEIRA, 2005, p. 143, grifos nossos)

SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR:

capítulo teórico - de condescendência: as aspas aqui são **usadas quando o locutor utiliza uma palavra** ou expressão comum ao vocabulário do receptor, mas ainda assim **marca o seu distanciamento em relação** ao seu vocabulário. (D1A, p. 60-61)

O pesquisador elabora seu enunciado a partir da leitura que faz do texto de Teixeira (2005), com algumas substituições de palavras e supressão de ideias (sublinhado tracejado, exemplo:

assumindo uma posição paternalista, mas, como que a preservar a auto-imagem, marca com elas seu...). No segmento do texto do pesquisador, podemos verificar que alguns termos e palavras se repetem (exemplo: *condescendência quando o locutor, utiliza uma palavra, do receptor, distanciamento em relação*), e o pesquisador retoma o trecho e faz substituições de termos e palavras (exemplo: *apropriada ao universo por expressão comum ao vocabulário, e a esse universo por ao seu vocabulário*).

Essa substituição, na escrita do pesquisador, não garante que o sentido do conceito de aspas de *condescendência* seja compreendido em seu real sentido. Teixeira (2005, p. 143) diz: [...] *condescendência quando o locutor, assumindo uma posição paternalista, utiliza uma palavra apropriada ao universo do receptor, mas, como que a preservar a auto-imagem, marca com elas seu distanciamento em relação a esse universo.* (destaque nosso). Ao retomar esse conceito de Teixeira, o pesquisador, na tentativa de reformulá-lo, escreve da seguinte forma: *as aspas aqui são usadas quando o locutor utiliza uma palavra ou expressão comum ao vocabulário do receptor.* A palavra *apropriada* não significa exatamente *expressão comum*, e, provavelmente, o autor fez essa substituição pelo fato de considerar que ‘*apropriada*’ não fosse uma palavra de que o leitor tivesse conhecimento. No texto fonte, a expressão *a esse universo* foi substituída pelo pesquisador por *vocábulo*, evidenciando que a leitura feita por ele não segue a mesma ideia presente no texto de Teixeira, ou seja, a de *utilizar uma palavra apropriada ao universo*. Dessa forma, o sentido produzido por Teixeira é bem mais amplo do que o do pesquisador (exemplo: *utiliza uma palavra ou expressão comum ao vocábulo do receptor*).

Ainda no Quadro 2, Authier-Revuz (2004), ao definir as aspas de *condescendência*, apresenta também outro tipo do emprego de aspas, a saber: *Uma segunda forma, inversa, das aspas de condescendência assinala que uma palavra que é apropriada ao locutor não o é, segundo ele, ao receptor; ele diz: ‘Se eu não falasse com você, eu o diria sem aspas’* (p. 223, destaque nosso). Essa segunda forma inversa não é retomada por Teixeira (2005), conseqüentemente, não abordada pelo pesquisador.

Em relação ao modo como o pesquisador interpreta o conceito de *aspas de condescendência* ao resenhar Teixeira (2005), mesmo com alteração de palavras (exemplo: *universo* por *vocabulo*), conforme descrito anteriormente, é possível verificar que, na análise dos dados, ao retomar esse conceito no capítulo teórico, o pesquisador continua realizando substituições de palavras, como se pode ver nos trechos recortados de sua pesquisa reproduzidos a seguir:

SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR:

Capítulo teórico

... de condescendência: as aspas aqui são usadas quando o locutor utiliza uma palavra ou expressão comum ao vocabulário do receptor, mas ainda assim marca o **seu distanciamento em relação** ao seu vocabulário [...] (D1, p. 60-61)

SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR:

Análise dos dados

... locutor utiliza uma palavra comum ao vocabulário do receptor, marcando, porém seu distanciamento [...] (D1, p. 90-91)

Outra substituição, presente nos trechos transcritos acima, feita pelo pesquisador é a do verbo marcar, que está conjugado na 3ª pessoa do presente, no capítulo teórico, mas, no capítulo de análise do dado, aparece no gerúndio. Houve também substituição da conjunção *mas* pelo advérbio *porém* nas referidas seções. Nesse último caso, há uma alteração de termos com o mesmo valor de contraste face a um pressuposto expresso ou implícito no enunciado ou na oração que se combina: *mas ainda assim marca o seu distanciamento* (capítulo teórico), e *marcando, porém seu distanciamento* (capítulo de análise). Assim, o enunciado com o conector de contraposição *mas* evidencia uma ênfase bem maior na definição do conceito de *aspas de condescendência* do que o elaborado pelo pesquisador com o advérbio *porém*, ou seja, o advérbio *porém* não tem a mesma força de contraposição que a conjunção *mas*, a qual demonstra existir uma ênfase importante

no conceito teórico, quer seja, a marcação de *aspas* em palavras comuns para mostrar distanciamento.

Nesse contexto, o conceito de *aspas* de *condescendência* é mobilizado pelo pesquisador para confirmar a análise que realiza. Isso pode ser comprovado no trecho *A palavra entre aspas nesse enunciado tem, segundo as classificações de Authier-Revuz, a função de suspensão da responsabilidade pelo enunciador e poderia ser classificada como condescendência [...]*. Trata-se da confirmação e validação de um conceito teórico na interpretação do dado. Como o pesquisador parte de Teixeira (2005), ao invés de afirmar *segundo as classificações de Authier-Revuz*, deveria ter escrito *segundo as classificações de Teixeira (2005)* para conceituar *aspas* e utilizar a estratégia de substituição de termos. Ao mencionar Authier-Revuz, acaba “ocultando” o enunciado escrito por Teixeira, talvez na tentativa de entrada de “si” no texto produzido.

Outro movimento de leitura detectado no modo como o pesquisador faz referência a Maingueneau (1997), no Quadro 1, especificamente no 4º parágrafo, surge quando ele utiliza o discurso indireto em *Maingueneau (1997) acrescenta que* ao analisar uma frase da sua pesquisa, a saber: “Que pena que só sei escrever quando espontaneamente a “coisa” vem.” [...]. Repetimos o trecho em que faz referência ao teórico:

Maingueneau (1997) acrescenta que, diferentemente de uma expressão *aspeada* de um discurso direto – que remete à alteridade – a palavra entre aspas é utilizada para marcar uma menção e um uso dessa palavra, bem como já foi visto em Authier-Revuz. Nesse caso, a palavra *coisa* é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do discurso. [...]
(D1, p. 90-91)

Recorremos à fonte teórica fornecida pelo pesquisador, a saber, Maingueneau (1997), para entender o modo como mobiliza o discurso do outro ao interpretar a frase. Parece ser recorrente, na escrita do pesquisador, tomar um autor como ponto de partida, realizar substituições de palavras na construção de seu texto e construir seu próprio texto com trechos do discurso do outro.

Representamos, no Quadro 3 reproduzido a seguir, de um lado, o trecho retirado da fonte teórica (autor citado), e, de outro, o trecho representativo do texto do pesquisador.

Quadro 3 - Texto fonte e capítulo de análise

SEGMENTOS DO TEXTO FONTE: Maingueneau (1997)	SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR: Análise dos dados
<p>Os enunciados relatados em discurso direto são postos entre aspas para marcar sua alteridade, esta última, além disso, é claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado. Na palavra entre aspas em compensação, esta ruptura não existe: a expressão aspeada é, ao mesmo tempo usada e mencionada, dependendo, conseqüentemente da “conotação autonímica”... A palavra entre aspas (e/ou em itálico) apresenta a particularidade de acumular menção e uso. No enunciado “Sinal dos tempos: a imprensa “feminina” cede no momento em que a mulher se afirma”, a palavra feminina é, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à seqüência do enunciado. (MAINGUENEAU, 1997, p. 89)</p>	<p><u>Maingueneau (1997)</u> acrescenta que, diferentemente de uma expressão aspeada de um discurso direto - que remete à alteridade - a palavra entre aspas é utilizada para marcar uma menção e um uso dessa palavra, bem como já foi visto <u>em Authier-Revuz</u>. Nesse caso, a palavra coisa é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à seqüência do discurso. [...] (D1, p. 90-91)</p>

Fonte dos dados - autor da pesquisa.

Percebemos que, excetuando-se aspectos como a atribuição da fonte do texto Maingueneau (1997) e a supressão de informações, como, por exemplo, *é, ao mesmo tempo usada e mencionada, dependendo, conseqüentemente da 'conotação autonímica'...* A palavra entre aspas (e/ou em itálico) apresenta a particularidade de acumular menção e uso”, o pesquisador sintetiza as informações do conteúdo do conceito de *aspas*, no trecho [...] a palavra entre aspas é utilizada para marcar uma menção e um uso dessa palavra, bem como já foi visto em Authier-Revuz. Faz também referência à autora para sustentação do dizer, recorre a um enunciado de Maingueneau e faz inversão de palavras (exemplo: *feminina* por *coisa*; enunciado por *discurso*).

Observamos, assim, que o pesquisador não dá conta de interpretar ou reformular, com suas próprias palavras, o conteúdo expresso por Maingueneau no texto fonte, (1997, p. 89) que apresenta o trecho “a palavra *feminina* é, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do enunciado”. Vemos que ele destaca, em itálico, a palavra *feminina* com o intuito de exemplificar que, no contexto em uso, essa palavra representa a particularidade de acumular menção e uso, dependendo, conseqüentemente, da “conotação autonímica”.

Por sua vez, o pesquisador, em sua escrita, não foi capaz de agenciar a voz de Maingueneau e construir um novo dizer a partir do que foi escrito pelo autor. Segue a mesma estrutura sintática do enunciado fonte, como podemos observar em seu texto produzido, a seguinte frase: “a palavra *coisa* é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do discurso”. Comparando os dois trechos, percebemos que o pesquisador constrói seu próprio discurso com trechos do discurso do outro. É o que podemos ver a seguir:

SEGMENTOS DO TEXTO FONTE: Maingueneau (1997) - [...] a palavra *feminina* é, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do enunciado. (MAINGUENEAU, 1997, p. 89)

SEGMENTOS DO TEXTO DO PESQUISADOR:
Análise dos dados [...] a palavra *coisa* é ao mesmo

**tempo mostrada, marcada como estranha e integrada
à sequência do discurso. (D1A, p. 90-91)**

Ao comparar os trechos, percebemos que o pesquisador elabora o enunciado repetindo as palavras de Maingueneau (destaque em negrito), que são traduzidas literalmente e reescritas em sua pesquisa. Além disso, o pesquisador substitui palavras (ex. *feminina* por *coisa*; *enunciado* por *discurso*), mas mantém, no enunciado, a mesma sequência sintática. Assim, o trecho fonte foi encaixado na análise do pesquisador para confirmação do dado analisado e, apesar da evidente alteração de palavras, a dimensão sintática do enunciado é praticamente a mesma.

Dito de outro modo, o discurso do outro, nesse caso o de Maingueneau (1997), aparece transcrito e repetido pelo pesquisador na análise da frase, sem que considere a diferença dos contextos em que foram empregados. Desse modo, o pesquisador não negocia sentido, transpõe, para sua pesquisa, a análise de um trecho de Maingueneau (texto fonte) e faz a substituição do dado (ex. *feminina* por *coisa*; *enunciado* por *discurso*), o que consiste em transportar um enunciado de sua pesquisa para o discurso de Maingueneau. Ao fazer isso, o trecho deixa de ser analisado pelo pesquisador, inexistindo uma interpretação pessoal. Assim, no texto elaborado, o pesquisador não conseguiu produzir novos significantes ao lidar com a teoria.

Em suma, no Quadro 1, deparamo-nos com a limitação do pesquisador ao interpretar o texto fonte, uma vez que utiliza a estratégia escrita a partir das formas de modalização em discurso segundo, como, por exemplo, *segundo Authier-Revuz (1998)*, *segundo as classificações de Authier-Revuz*, as quais se configuram, na verdade, como reprodução quase literal das palavras de Teixeira (2005), existindo apenas algumas substituições de palavras. Com isso, “oculta” a fonte que guia o conceito de aspas conforme sinalizado em nota de rodapé, no capítulo teórico da pesquisa. Dito de outro modo, mesmo seguindo a estrutura formal do trecho escrito por Teixeira (2005) com substituições de palavras, possivelmente com o intuito de diferenciar seu texto desse texto fonte, faz referência a Authier-Revuz (2004).

A partir do Quadro 3, percebemos que, ao mobilizar o discurso do outro e tentar negociar sentidos no texto produzido, o pesquisador repete a análise de um enunciado realizado por Maingueneau (1997, p.89), conforme o seguinte trecho [...] *a palavra feminina é, ao mesmo tempo, mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do enunciado.*

Verificamos ainda que o pesquisador segue a mesma estrutura sintática do enunciado, e ao analisar uma frase da sua pesquisa, presente no Quadro 1, escreve: [...] *a palavra coisa é ao mesmo tempo mostrada, marcada como estranha e integrada à sequência do discurso* (p. 90-91). Comparando os dois trechos, o pesquisador faz uso da repetição do *enunciado* do texto fonte escrito por Maingueneau em sua pesquisa, o que aponta para a dificuldade em negociar sentidos a partir do conceito lido sobre o emprego das *aspas*.

Aparentemente, o pesquisador não conseguiu apreender o conteúdo a ponto de conseguir parafraseá-lo. Em razão disso, segue a mesma estrutura sintática desse trecho fonte e monta seu próprio enunciado com trechos do discurso do outro, fazendo apenas substituições de palavras.

Considerações finais

Este capítulo pautou-se no objetivo de investigar as estratégias de escrita mobilizadas pelo pesquisador na utilização do discurso do outro em uma dissertação de mestrado. Ao confrontar o texto produzido pelo pesquisador com o texto fonte lido foi possível problematizar a produção resultante desse processo.

A análise dos fragmentos permitiu inferir a existência de uma dificuldade do pesquisador no desenvolvimento da pesquisa, no que se refere à ação mais ampla de instaurar diálogo com o discurso do outro no texto acadêmico-científico. O pesquisador recorre às formas linguísticas, sinalizando a introdução do dizer do outro no texto por ele produzido, e faz substituições de palavras como estratégia de uma “segunda escrita” do texto

primeiro, demonstrando, assim, os problemas e as dificuldades em relação à inserção do discurso do outro nos trechos produzidos.

O conceito de “incorporação”, nas classificações de Fabiano (2007), diz respeito justamente à ausência de produção em que os alunos ora reescrevem, ora reformulam, ora parafraseiam, ou seja, trata-se de uma escrita que repete os discursos já ditos por outros autores, aderindo à verdade do discurso fonte, sem que um saber chegue a ser articulado. Nesse sentido, acaba-se por contribuir para a reprodução de um discurso que se sustenta, unicamente, pela representação. A partir das nossas análises, constatamos que há, explicitamente, a transcrição de palavras do autor fonte como aporte teórico para fundamentar a pesquisa. A recorrência da palavra do outro, muitas vezes, descaracteriza a própria palavra do pesquisador.

Os resultados encontrados demonstram a ausência de engajamento do pesquisador com as vozes alheias por não confrontar com a linguagem ou com o conhecimento, devido à dificuldade em ultrapassar os *obstáculos epistemológicos* para divulgação dos resultados de pesquisa. Consequentemente, ele recorre ao discurso do outro sem conseguir reinterpretá-lo num novo discurso, com possível impacto na produção de conhecimento.

Nesse contexto, parece-nos indispensável propor uma discussão a respeito da produção escrita na universidade. Somente assim, acreditamos ser possível ao pesquisador conseguir um lugar na comunidade acadêmica (implicação com o saber) e, consequentemente, colaborar para a produção do conhecimento científico.

Para finalizar, deixamos em aberto uma questão para pesquisas futuras: Qual ou quais seria(m) as possibilidades de intervenções educativas destinadas ao ensino de textos acadêmico-científicos para que o pesquisador aprenda a dialogar com outros discursos, ou seja, adornar-se com o coletivo de vozes alheias, (é o saber citar, explicar, estabelecer relações, comentar, questionar, propor mudanças, acrescentar, posicionar-se etc.), propiciando-lhe a construção de um lugar próprio?

Referências

- AUTHIER-REVUZ, J. A. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.
- _____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Tradução de Claudia R. Castellanos Pfeiffer, et al. Revisão técnica da tradução Eni Pulccinelli Orlandi Campinas: Ed. da UNICAMP. 1998.
- BACHELARD, G. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. [1938]
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Original russo 1979).
- _____. (VOLOCHÍNOV, V. N.). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006. (Original russo 1929).
- CAPES. Disponível em: <www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> . Acesso em: 12 jan. 2016.
- FABIANO, S. *A prática da pesquisa como sustentação da apropriação do conhecimento na graduação em Letras*. 211f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Estadual Paulista: Araraquara, 2007.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Tradução de Freda Indursky Campinas: Pontes - Editora da UNICAMP, 1997. [1987]
- TEIXEIRA, M. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

MOVIMENTOS DE LEITURA EM VERSÕES DE TEXTO ACADÊMICO

Emari Andrade
Instituto Federal de São Paulo
Campus Jacaréí

Suelen Gregatti da Igreja
Escola Carlitos

Introdução

Escrever um texto acadêmico coloca uma série de desafios para o pesquisador. Dentre eles, está a mobilização dos textos lidos para o embasamento teórico e argumentação da escrita. No presente capítulo, considerando os impasses enfrentados para escrever acerca do que foi lido, dedicamo-nos a estudar os movimentos de leitura realizados por duas pesquisadoras que, ao longo de um ano, escreveram conjuntamente um capítulo de livro.

Para investigar de que modo os textos lidos foram textualizados nas diferentes versões do capítulo, privilegamos o conceito de *ficção textual*, cunhado por Riolfi (2003). Trata-se do processo de ocultação, de quem tem acesso à peça escrita, do conjunto de operações realizadas por quem se dispõe a escrever. Dito de outro modo, é o processo pelo qual aquele que escreve ficcionaliza, para seu leitor, o percurso de seu pensamento até a constituição final do texto, de modo a recuperar o processo de enunciação de seu texto.

Como cunhado por Riolfi, Andrade e Rocha (2006), esse processo só ocorre frente a um modo de escrita que privilegia a

enunciação com predominância de retroação, na qual o locutor se torna deliberadamente permeável aos efeitos da própria enunciação, permitindo-se aprender com o ato de escrever e de pesquisar.

Levando em consideração o trabalho de tessitura da escrita acadêmica, queremos destacar os movimentos realizados pelas pesquisadoras para incorporar, em seu texto, de modo hierarquizado, as diversas leituras feitas por elas. Para tanto, propomos fazer o percurso inverso àquele da construção de seu trabalho, visando a desmontar sua ficção textual. Com isso, nosso intuito é o de dar mostras dos impasses e movimentos de leitura no decorrer da escrita acadêmica, sempre a partir de uma concepção de que a construção do conhecimento é matéria de formação humana (DIAS SOBRINHO, 2014; RIOLFI, 2011). Em última instância, trata-se de um esforço de mostrar a faceta pedagógica da escrita.

Analisamos versões dos textos produzidas por duas participantes no percurso de escrita do capítulo de um livro. Essas versões nos foram doadas e integram o banco de dados *Movimentos do Escrito*¹, do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise – GEPPEP. Para manter o anonimato, aqui as nomearemos como Julienne e Juliette.

Estamos chamando de **versão** cada vez que um texto sofre algum tipo de alteração linguístico-discursiva, a partir da qual se depreende que houve um trabalho sobre sua materialidade. Por exemplo, alterar uma frase de lugar, fazer uma nova seção, revisar um parágrafo, inserir um dado. Esse trabalho sobre o texto pode ter sido feito por parte daquele que escreve ou, ainda, por um parceiro de escrita, como orientador, colega etc.

A metodologia empregada pela crítica genética

Para realizarmos a organização e seleção do *corpus*, tomamos como referência a metodologia empregada pela crítica genética, área que investiga como uma obra é criada, por meio do

1 Maiores informações: <<http://paje.fe.usp.br/~geppep/movimentosdoescrito.html>>.

estudo de manuscritos. Ela começou a ser desenvolvida a partir da década de 1970, com a organização de manuscritos de escritores literários. Constitui-se como “[...] parte integrante da crítica, com a qual ela partilha sua razão de ser: fazer viver a experiência da literatura na sua plenitude [...]” (HAY, 2007 [2002], p. 36). Tem como metodologia a reconstrução dos movimentos realizados para a produção de uma obra.

Seu objeto são documentos que apresentam a construção intelectual registrada no processo de escrita. Leva em consideração o fato de que, por mais completa e conservada que seja a documentação produzida para se chegar à publicação de uma obra, somente se tem acesso aos índices visíveis do trabalho do autor, ou seja, o *traço de um ato* (HAY, 2007 [2002], p. 19), mas nunca o ato por completo.

Leva, ainda, em consideração que a investigação da materialidade textual permite compreender o trabalho de quem escreve, em um esforço de análise que considere tanto o aleatório que se apresenta na descoberta de cada documento estudado como a heterogeneidade dos documentos produzidos por um escritor (HAY, 2007 [2002]).

Tendo em vista essa heterogeneidade, a crítica genética dispõe de uma metodologia de organização dos manuscritos: a composição de um dossiê genético, ou seja, a realização de um trabalho de classificação da cronologia com que os manuscritos foram escritos para compor o conjunto de manuscritos conservados de um texto. (GRÉSILLON, 2007 [1994]).

A composição de um dossiê genético é possível a partir do desnudamento do processo de escrita, “[...] acompanhado da construção de uma série de hipóteses sobre as operações escriturais” (GRÉSILLON, 2007 [1994], p. 19). Ela prevê a necessidade de realizar as seguintes operações: a) reunião dos manuscritos, por meio da busca de informações a respeito de onde os manuscritos de um determinado autor estão guardados; b) classificação cronológica, a partir das marcas textuais, como datas e informações que permitam inferir o período de escrita, ou ainda, cotejamento de manuscritos para delimitar a ordem em que foram

escritos; c) decifração, ou seja, a busca por compreender o que foi escrito, rasurado e reescrito manualmente; e d) transcrição e edição, a saber, o registro do trabalho de organização dos manuscritos que, posteriormente, constituirão o dossiê (GRÉSILLON, 2007 [1994]).

Para realizar as etapas que acabamos de descrever, o crítico genético busca as marcas visíveis ou invisíveis de reescrita que apontam para mudanças feitas de uma versão a outra do mesmo texto. São elas: a) acréscimos: a inserção de palavras, sintagmas ou frases; b) deslocamentos: a troca de uma parte do texto, de um lugar para outro; c) substituições: a troca de uma parte do texto, por outra; e d) supressões: o abandono de uma parte do texto (GRÉSILLON, 2007 [1994]). Essas marcas podem tanto ser investigadas no contexto da análise de dossiês genéticos compostos por manuscritos literários, como por *manuscritos escolares*, ou seja, aqueles produzidos em contexto de formação (BARZOTTO, 2009; CALIL, 2008; FABRE, 1986, 1987, 1990; FABRE-COLS, 2004). No âmbito de nossa pesquisa, deter-nos-emos nos segundos.

Em última instância, esse esforço de análise justifica-se, pois, conhecer quais movimentos de leitura e impasses são enfrentados por pesquisadores ao longo da construção da ficção textual de seus textos ensina a respeito da escrita, da leitura e da relação do sujeito com o conhecimento.

Movimentos de textualização da leitura em versões de textos

Julienne, recém-doutora na área da linguística, e Juliette, recém ingressante em um programa de iniciação científica, conheceram-se quando se afiliaram a um mesmo grupo de pesquisas.

Após um ano de trabalho coletivo, decidiram escrever um capítulo de livro em coautoria. Inicialmente, cada uma colaborou com o conjunto de dados com os quais vinha trabalhando individualmente, a saber: versões de textos acadêmicos produzidos por alunos universitários e textos produzidos em jornais *on-line*. Na tessitura do capítulo, 24 versões parciais foram preservadas.

Assim, após coletá-las, nosso primeiro trabalho foi organizá-las e, então, cotejá-las para realizar sua classificação cronológica, adotando a metodologia da crítica genética.

Tendo realizado um levantamento de quais autores e livros foram referenciados no capítulo, percebemos que a obra mais citada até a décima segunda versão foi o livro *Problemas de Redação* (PÉCORA, 1992 [1983]). Da décima terceira até a última versão, não houve mais nenhuma referência ao autor. A partir dessa constatação, passamos a interrogar-nos: quais movimentos de leitura ocorreram para que um texto, considerado essencial em metade das versões produzidas, desaparecesse como referência no capítulo?

Para construir uma resposta, primeiramente fomos localizar como a obra de Pécora (1992 [1983]) havia sido mobilizada por Julienne e Juliette. A leitura das versões permitiu-nos verificar que se tratava da discussão a respeito de *lugar comum* que, até a décima segunda versão, era sempre redigida em uma seção separada, como se lê no Quadro A, que se segue.

Quadro A: Linhas / tópicos dedicados à discussão de Pécora (1992 [1983])

Versões	Nº de linhas dedicadas ao "lugar comum"	Título da seção
1	31	Explicação sobre o conceito de lugar comum
2	32	Conceito de lugar comum
3 a 6	32	A presença do <i>lugar comum</i>
7	26	A recorrência do lugar-comum
8	21	A recorrência do lugar-comum nos textos acadêmicos
9	39	A presença do <i>lugar comum</i>
10	38	A presença do <i>lugar comum</i>
11	47	Lugar-comum: o giro em torno do mesmo
12	47	Lugar-comum: o giro em torno do mesmo
13	25	A recorrência do lugar-comum nos textos acadêmicos
14-24	0	-----

Dado o nosso escopo de pesquisa, não analisaremos detidamente, aqui, todas as operações feitas por Julienne e Juliette. Vamos ater-nos a dois aspectos: as alterações do tratamento dado ao conceito de “lugar comum” e a não linearidade do crescimento do número de linhas dedicadas ao conceito, nas versões do capítulo.

Com relação ao primeiro aspecto, destacamos que, nas primeiras versões, Julienne e Juliette nomearam a seção dedicada ao conceito de lugar comum, de maneira a explicitar o que fariam naquela parte do capítulo (*Explicação sobre o conceito de lugar comum*, versão 1; *Conceito de lugar comum*, versão 2; *A presença do lugar comum*, versões 3 a 6, 9 e 10). Trata-se de algo que, inclusive, se espera em vários trabalhos acadêmicos. Passaram, nas versões subsequentes, a articular o conceito trabalhado com o contexto em que ele estava sendo mobilizado (*A recorrência do lugar-comum nos textos acadêmicos*, versões 8 e 13; *Lugar-comum: o giro em torno do mesmo*, versões 11 e 12).

Inferimos, portanto, três movimentos de escrita com relação à lida com um dos conceitos base para a análise do capítulo que as autoras estavam escrevendo, a saber:

a) Aproximação do conceito para a construção da argumentação do capítulo: trata-se dos primeiros movimentos de leitura, nos quais as pesquisadoras redigiram uma descrição do conceito e o apresentaram brevemente, a partir de uma resenha do livro que tomaram como base para estudá-lo (versões 1 e 2);

b) Articulação do conceito com os dados analisados: trata-se de movimentos de leitura nos quais aspectos das produções analisadas pelas pesquisadoras passaram a ser relacionados ao conceito mobilizado por elas (versões 3 a 8); e

c) Privilégio de um dos ambientes onde o lugar comum ocorreria (texto acadêmico), em um momento no qual o capítulo das pesquisadoras passou por uma rodada de leitura de colegas do grupo de pesquisas, os quais fizeram apontamentos, perguntas e sugestões de reescrita que levaram, inclusive, a uma reformulação do sub título, de modo a especificar a que se referia o uso do lugar comum (a saber, a um “giro em torno do mesmo”) (versões 9 a 11).

Com relação ao segundo aspecto, observamos que a flutuação no número de linhas da seção em que Julienne e Juliette escreveram a respeito do conceito de *lugar comum* permite perceber a inexistência de um movimento linear e crescente da construção da *ficção textual*. Aquele que escreve precisa, por vezes, apagar partes do que escreveu para, depois, se for o caso, fazer novamente o texto crescer.

As versões 1 a 5 do capítulo foram constituídas a partir de um recorte de partes dos trabalhos previamente escritos por Julienne e Juliette. Esse recorte foi sendo reescrito a partir de movimentos que pareciam apontar para uma tentativa de formar um todo. As reformulações, até aquele momento, eram mais cosméticas (RIOLFI, 2011), ou seja, incidiam sobre a superfície textual, de modo a fazer reformulações pontuais no texto, o qual se manteve com 32 linhas dedicadas ao conceito de lugar comum.

A versão 5 foi enviada para três diferentes colegas do grupo de pesquisa que deram retornos de leitura em momentos diferentes, compondo as versões 6, 9 e 10. Assim, a versão 6, ainda com 32 linhas, apresenta indicação de partes confusas e que, potencialmente, deveriam ser reformuladas. Foi a partir dessa versão que as pesquisadoras fizeram uma série de reformulações que indicam a opção de suprimir ou deslocar trechos que, na visão delas, não colaboravam para o projeto enunciativo do capítulo.

Assim, a versão 7 passou a contar com 26 linhas dedicadas ao conceito de lugar comum. Nela, as pesquisadoras marcaram com cores diferentes os trechos que haviam permanecido, desde a versão 6 e os trechos que estavam sendo reescritos por elas. Esse movimento de retroação ao próprio texto, a partir de apontamentos de terceiros permitiu, inclusive, que Julienne e Juliette enviassem a versão 7 para dois outros colegas que fizeram intervenções em momentos diferentes, compondo as versões 8 e 13. Na versão 8, as pesquisadoras fizeram uma passagem: de uma preocupação central com a explicação acerca do conceito de lugar comum para o estabelecimento de relações entre esse conceito e os dados analisados por elas.

Percebemos, por meio da reescrita das pesquisadoras, que o *trabalho de escrita* (RIOLFI, 2003), que permite a construção do conhecimento, dá-se por avanços e retrocessos; fruto de um longo embate com os recursos linguístico-discursivos da língua (RIOLFI; ANDRADE, 2016; FAIRCHILD, 2016).

Dos movimentos errantes na leitura

Na primeira versão de seu texto, as pesquisadoras afirmaram buscar fazer “uma reflexão a respeito dos problemas quanto à articulação de textos escritos por alunos do ensino superior”. Transcrevemos, no Quadro B, que se segue, um excerto que, na versão 1 do texto, estava escrito após o título da seção.

Quadro B: Excerto da versão 1 do capítulo

01	Na análise de outra ocorrência sobre uso de <i>lugar comum</i> , o mesmo autor
02	observou a partir dos dados coletados nas redações que: “a sociedade é uma
03	estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras também tem de
04	parar” e “coisa difícil de encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem
05	possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes” (Pêcora,
06	1983, p. 101). O autor considerou que esses exemplos são enunciados que
07	reproduzem um discurso cristalizado pela sociedade em forma de “clichês”, pois
08	a argumentação se dá a partir do uso do <i>lugar comum</i> . Isso de alguma maneira
09	cobra a falta de informações precisas nos textos dos vestibulandos, por exemplo,
10	o uso de termos técnicos, específicos de área, como o autor verificou uma
11	indeterminação das referências no texto do candidato.
12	Em seguida, o autor define a apropriação de termos técnicos como uso do <i>lugar</i>
13	<i>comum</i> , que “significa sempre um reconhecimento, a retomada de um fragmento
14	de linguagem amplamente conhecido, então, sem dúvida, essa imagem do outro existe.
15	E na medida em que esse reconhecimento condiciona-se à reprodução”. (Pêcora,
16	1983, p. 110). A crítica do autor baseia-se somente na utilização de termos técnicos.

Lendo o excerto transcrito no quadro B, inicialmente chama atenção o fato de a seção ter sido iniciada com uma referência a “o mesmo autor” (linha 01), sendo que anteriormente nenhum autor tinha sido citado no capítulo. Por referência catafórica,

poderíamos imaginar que o autor ao qual Juliette e Julienne estavam se referindo seria Alcir Pécora (1992 [1983]), mencionado nas linhas 05-06 e 15-16. Como Pécora trabalha com o conceito de “senso comum” e as duas moças com o de “lugar comum”, nesse caso estaríamos em face de uma falta de precisão quanto ao uso de determinado conceito.

Para aprofundar essa hipótese, comparamos esse parágrafo com o texto fonte, reproduzindo dois excertos no que se segue.

Quadro C: Excertos da obra de Pécora (1992 [1983], p. 101; p. 105)

Excerto 1

01 (7) A sociedade é uma estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras
02 também tem de parar.

Excerto 2

01 (10) Sabe, taí uma coisa difícil de se encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com
02 quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes.
03 As ocorrências (6) e (7) haviam evidenciado a utilização de noções que remetiam a valores
04 consagrados e que, dessa forma, suspendiam a criação de argumentos pelo próprio texto.
05 A ocorrência (10), ainda que não faça uso conceitual de nenhum dos seus termos,
06 igualmente se reduz ao domínio do consagrado – pelo menos, no sentido de que não há
07 nada aí que se testemunhe a ação particular de um sujeito de linguagem.

No Quadro C, o Excerto 1, o texto do autor fonte, referia-se a um exemplo – o sétimo escolhido pelo autor – apresentando um excerto de texto de um vestibulando, posteriormente analisado por Pécora. O Excerto 2 apresenta, inicialmente, um exemplo – o décimo escolhido por Pécora – e, na sequência, uma análise na qual o autor compara o décimo exemplo com dois anteriormente apresentados em seu texto (o sexto e o sétimo).

Aparentemente, esses trechos foram retomados do seguinte modo pelas pesquisadoras. Nas linhas 02 a 05, apontaram o que seriam, para elas, as observações apontadas por Pécora (1992 [1983]), a saber: 1) “a sociedade é uma estrutura onde se uma peça não funciona para o todo, as outras também tem de parar” (linhas

02 a 04); e 2) “coisa difícil de encontrar hoje em dia. Um amigo de verdade com quem possamos sempre contar nas horas amargas e nos momentos felizes” (linhas 04 e 05). Na sequência (linhas 06 a 08), as pesquisadoras retomaram o que haviam escrito nas linhas anteriores, nomeando como exemplos apresentados pelo autor.

Ao comparar os excertos do texto fonte, de Alcir Pécora, com o modo como eles foram transpostos para a primeira versão do capítulo escrito pelas pesquisadoras, observamos os seguintes movimentos:

1) a não distinção (ou, ao menos, a não textualização explícita dela) entre os exemplos analisados pelo autor, retirados de exames de vestibular, e as observações do autor, feitas a partir da análise desses trechos. Ao afirmar “autor observou que...”, Julienne e Juliette indicaram uma constatação que o autor não tinha feito no trecho;

2) o deslizamento lexical metonímico no modo de incorporar os termos usados pelo autor. Na linha 6, percebemos que Pécora comentou, a partir de exemplos, o uso, pelos vestibulandos, de noções que remetem a “valores consagrados”. Depois, na linha 8, ele retomou outro exemplo afirmando que pertence ao “domínio do consagrado”. Tais termos, no texto das pesquisadoras, sofreram um deslocamento metonímico lexical e foram substituídos por “discurso cristalizado pela sociedade em forma de “clichês”; e

3) a não diferenciação entre a citação de um trecho do texto fonte que apresentasse um ponto de vista defendido pelo autor citado e a citação de um exemplo apresentado pelo autor para análise. Com isso, há um efeito de sobreposição entre a palavra do autor citado e a dos dados mobilizados por ele.

Em sua retomada do texto de Pécora, portanto, para além da imprecisão lexical, nota-se que as participantes parecem atribuir, por meio de qualificadores, um sentido pejorativo aos termos escritos pelo autor que, no texto de referência, estavam no nível da descrição. Na linha 07 (quadro b), vemos que as autoras escrevem “discurso cristalizado em forma de clichê”; na linha 09 (quadro b), “falta de informações precisas nos textos”; na linha 11 (quadro b), “indeterminação das referências no texto”. Com

essas explicações, possivelmente estavam retomando expressões como “valores consagrados (linhas 3 e 4, quadro c); “não faça uso conceitual de nenhum dos seus termos” (linha 5, quadro c); e “se reduz ao domínio do consagrado” (linha 6, quadro c).

Observamos, assim, que os movimentos de leitura inicialmente feitos por Julienne e Juliette apontam para um momento de apropriação da palavra do outro que se dá por meio de recortes de excertos do texto e da paráfrase de outras partes.

Lembremos que estamos, aqui, analisando versões parciais do texto. Nelas, é muito comum privilegiar algumas partes do capítulo em detrimento de outras. Assim, o excerto pode ser um registro rápido de ideias gerais para serem posteriormente mobilizadas na análise.

Implicâncias de leitores externos

Dentre as 24 versões, seis tiveram intervenções de colegas. Como postulado em trabalhos anteriores (RIOLFI; ANDRADE, 2009; SPINELLI, 2012; ANDRADE, 2015; MARCELINO, 2015; RIOLFI; ANDRADE, 2016; IGREJA, 2017) as intervenções de terceiros causam impactos tanto na construção do texto quanto na posição subjetiva daquele que escreve. Aqui, o maior número das incisões foi sobre no que se refere à textualização dos textos que fundamentaram teoricamente o trabalho.

O movimento supressão de partes do texto dedicadas à explicação do conceito de lugar comum se iniciou na versão 7. Ela foi escrita logo após Julienne e Juliette terem recebido a versão 6, que recebeu intervenções de um leitor externo à dupla. O leitor assinalou dois trechos e escreveu seus comentários, realçados em caixa alta e com grifo amarelo, apontando: “não entendi nada, nada” e, depois, “nada, nada”. Indicou, assim, o seu estranhamento diante das formulações redigidas pelas participantes. A leitura externa possibilitou que elas retomassem a leitura do texto fonte, redimensionando-o dentro de sua lógica argumentativa e, depois, do capítulo que estavam escrevendo.

Esta construção parece poder ser sustentada pelo fato

de que, a partir da sétima versão do texto, todas as conclusões atribuídas a Pécora (1992 [1983]) que não estavam no texto original foram apagadas. Portanto, a leitura que até então estava “errante”, foi retificada nas versões subsequentes. Relembremos, ainda, que uma parte considerada mal redigida por um leitor externo à dupla começou a ser excluída a partir dessa mesma versão. O quadro D, na sequência, transcreve o excerto original, que a versão alvo de críticas retomava.

Quadro D: Excerto da obra de Pécora (1992 [1983], p. 107-108)

01	No caso do lugar-comum, porém, em que ponto do jogo de imagens se encontram instalados os fantasmas? Qual é a imagem do interlocutor que ele permite detectar? Ou
02	antes, existe essa imagem? Considerando o fato de que o lugar-comum significa sempre um reconhecimento, a retomada de um fragmento de linguagem amplamente
03	conhecido, então, sem dúvida, essa imagem do outro existe. E, <i>na medida em que esse</i>
04	<i>reconhecimento condiciona-se a uma reprodução</i> , é preciso ver que essa imagem
05	adquire dimensões tão terríveis a ponto de obrigar o produtor a renunciar a qualquer
06	ação de linguagem capaz de inaugurar sua presença
07	
08	

O excerto que acabamos de transcrever foi retirado da seção intitulada “Problemas de argumentação”, inserida na parte do livro chamada “Diagnóstico e análise”. A parte de onde o excerto foi retirado é aquela em que o autor discute parte dos resultados a que chegou a partir da análise de dados, dedicada a três “problemas”, quais sejam, “na oração”, de “coesão textual” e de “argumentação”.

Ao retomar esse excerto, as autoras optaram por alguns dispositivos linguísticos que, aparentemente, causaram dificuldades de leitura ao leitor externo. Dentre eles podemos apontar marcas de:

1. indeterminação, como, por exemplo, no caso do uso do advérbio *alguns* em “alguns termos técnicos”; de *mais ou menos* em “um sentido mais ou menos consagrado”;
2. falta de referência, como, por exemplo, no uso de *trata-se de* em “Trata-se de uma mecanização”, em que não se

- sabe se o referente é a “exigência”, são os “recursos” ou são os “termos técnicos”;
3. uso de termos que não são explicados, por exemplo, “mecanização prototípica da escrita” e “discursos de natureza semiformalizada”;
 4. julgamento de valor, como, por exemplo, no uso do advérbio *somente* sem “A crítica do autor baseia-se somente”.
 5. desconsideração do fio argumentativo construído pelo autor antes de definir o que seria *lugar-comum*, assim, as pesquisadoras não contextualizaram a análise feita por Pécora (1992 [1983]), como poderia ser feito, por exemplo, por meio da indicação de quais perguntas nortearam o autor em sua investigação (linhas 01 a 03);
 6. inserção de uma citação do texto do autor como se fossem palavras das autoras, como ocorre no caso do trecho “lugar-comum significa sempre um reconhecimento, a retomada de um fragmento de linguagem amplamente conhecido, então, sem dúvida, essa imagem do outro existe”, transcritas, sem aspas; e
 7. uso de uma citação que recorta frase do autor fonte, alterando sintática e semanticamente o texto (“E, na medida em que esse reconhecimento condiciona-se a uma reprodução,” – as autoras cortam a continuação da frase, de modo que ela fica descontextualizada e com um sentido difícil de ser recuperado pelo leitor).

Posteriormente, Julienne e Juliette reformularam toda a seção. Como apontamos no início deste capítulo, a seção escrita por elas cresceu quanto ao número de linhas. Se, nas primeiras tentativas de escrita, as palavras do outro foram incluídas no capítulo indicando que as pesquisadoras esbarraram em impasses quanto à textualização da leitura, a análise das versões subsequentes mostra que elas passaram a: 1) *respeitar os movimentos argumentativos feitos pelo autor*; 2) *contextualizá-los de forma coerente*, sem emitir juízo de valor a partir da opinião primeira de quem

escreve; e 3) *subjetivá-los* de modo a construir um “todo” em seu texto.

Nesse último item, estamos referindo-nos à operacionalidade necessária que um texto teórico precisa ter para a construção de um trabalho. A nosso ver, depois de treze versões, em que as autoras mobilizaram o conceito de *lugar comum*, de Alcir Pécora, e trabalharam na textualização das ideias principais do autor, Julienne e Juliette perceberam que o conceito não era o ponto central do trabalho delas.

Ao analisar detidamente os dados que compunham o *corpus* de pesquisa e contando com a leitura e as indicações de possíveis conceitos que poderiam mobilizar, as autoras elegeram outro conceito que se mostrou mais operacional para a análise de dados.

A partir da décima terceira versão, as pesquisadoras retiraram todas as referências ao trabalho de Pécora e passaram a investir no conceito de paráfrase.

Lições dos movimentos de leitura

Ao escrever, crianças ou adultos passam por processos muito semelhantes. Estar diante da necessidade de escrever implica estar diante de medos e incertezas inerentes à escrita de um texto. Em função disso, atualiza-se para o sujeito o traçado da entrada na linguagem feito por qualquer falante. A depender do encaminhamento dado aos medos, ao refazer esse traçado, alguns passam a procurar um modelo que acomode o texto e as posições nele constituídas para se livrar do embate com os próprios temores. (BARZOTTO, 2016, p. 13)

Tendo acompanhado esse percurso, poderíamos nos perguntar: será que foi perda de tempo a realização de todos os movimentos de retificação de leitura a partir dos quais a seção do capítulo do livro passou até a mudança de conceito mobilizado? Certamente não. A nosso ver, foi somente a partir dessas retificações dos movimentos de leitura que as participantes foram

se aproximando do objeto de pesquisa, podendo chegar a delineá-lo. Nesse sentido, como descrito por Ribeiro (2015), a constituição de um objeto de pesquisa não é algo simples. Exige um trabalho constante de se despir de um imaginário do que seja o texto e pode ter efeitos estruturantes sobre quem o realiza.

A partir do desvelamento da *ficção textual* criada por Juliette e Julienne, percebemos que, tal qual colocado por Barzotto (2016) no trecho que inserimos como epígrafe desta última parte do texto, a escrita, a cada vez, reatualiza para adultos e crianças os medos advindos da entrada de cada qual na linguagem.

Nessa perspectiva, entendemos que, no contexto da análise que empreendemos aqui, ainda que as pesquisadoras tivessem passado por diferentes experiências anteriores com relação à escrita do texto acadêmico, as dificuldades inerentes ao ato de pesquisar se materializam a cada vez.

Nossas análises permitiram perceber que, na lida com as palavras do outro, diferentes movimentos de leitura foram feitos pelas pesquisadoras na tentativa de construir a argumentação na escrita de um capítulo de livro. Ao enfrentarem de maneira corajosa as errâncias da textualização da leitura de um texto teórico (inclusive colocando-a à prova de leitores externos), as participantes valeram-se da faceta pedagógica da escrita. Tal faceta permitiu-lhes, ao longo das primeiras treze versões do texto, retificar a leitura inicial por meio dos seguintes recursos linguísticos: a) acréscimos com relação à linha argumentativa do texto resenhado; b) deslocamentos de partes que foram inicialmente consideradas como essenciais e depois tornaram-se acessórias para a construção do capítulo; c) substituições de partes do texto resenhado que não contribuía com a análise de dados do capítulo e, por fim, d) supressões, feitas quando as participantes colocaram o conceito com o qual vinham trabalhando à prova da análise dos dados que vinham desenvolvendo.

Dado o recorte a que nos propusemos, queremos, neste momento, apontar três lições a que chegamos, a partir da análise de versões de textos acadêmicos:

1. Uma leitura errante pode ocorrer quando o pesquisador, principalmente nas versões iniciais de um texto, abre mão do frescor investigativo e, ao retomar um texto já lido, olha para ele com chaves interpretativas pré-construídas;
2. Frente à demanda imaginária de não repetir as palavras do autor fonte, ao parafraseá-lo, o pesquisador pode fazer um deslizamento lexical metonímico no modo de incorporar os termos usados, gerando, assim, uma leitura errante;
3. Dois antídotos para a leitura errante parecem ser: a) buscar reconstruir a lógica argumentativa do texto lido, atualizando-o a partir da lógica de quem escreve. Dito de outro modo, é subjetivar a leitura, utilizando-a em favor do projeto enunciativo daquele que está escrevendo; b) colocar essa leitura à prova de leitores externos, os quais, dentre outras funções, podem colocá-la em dúvida, permitindo a sua retificação.

Essas lições, a nosso ver, podem ser entendidas ao tomarmos o texto de Pirandello (2015) como metáfora. Nas palavras do autor: “todos notamos facilmente os defeitos dos outros e não percebemos os nossos” (PIRANDELLO, 2015, p. 13-14). O trabalho que empreendemos neste capítulo permitiu, assim, chegar a uma derradeira lição: o ato de analisar o processo de *ficção textual* de um texto possibilita que tenhamos cada vez mais desprendimento para olharmos o próprio texto e, sem medo, aprender com ele.

Referências

ANDRADE, Emari. *Intervenções do orientador na escrita: efeitos na formação do pesquisador*. 2015. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *L'Autre présent dans les diverses versions d'un texte littéraire écrit par un écolier. Repères:*

recherches en didactique du français langue maternelle, n. 40, p. 37-50, 2009.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura & poesia na sala de aula*. São Paulo: Editora Unesp; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

DIAS SOBRINHO, José. Universidade e novos modos de produção, circulação e aplicação do conhecimento. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, [S.l.], v. 19, n. 3, out. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/avaliacao/article/view/2055>>. Acesso em: 31 maio 2018.

FABRE, Claudine. Des variantes de brouillon au cours préparatoire. *Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)*, n. 62, p. 59-79, 1986.

FABRE, Claudine. La réécriture dans l'écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires. *Études de Linguistique Appliquée (E.L.A.)*, n. 68, p. 15-40, 1987.

FABRE, Claudine. *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble: Ceditel; L'atelier du Texte, 1990.

FABRE-COLS, Claudine. Brouillons scolaires et critique génétique: nouveaux regards, nouveaux égards?, *Revue des linguistes de l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense*, n. 51, p. 13-24, 2004.

FAIRCHILD, Thomas Massao. A constituição do dado em escritos sobre a prática de ensino de língua: análise discursiva de relatórios e artigos. *Trab. linguist. apl.*, Campinas, v. 55, n. 3, p. 757-776, dez. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132016000300757&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 31 maio 2018.

GRÉSILLON, Almuth. *Elementos de crítica genética: como ler os manuscritos modernos*. Tradução de Cristina de Campos Velho Birck. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007 [1994].

- HAY, Louis. *A literatura dos escritores*. Questões de crítica genética. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2007 [2002].
- IGREJA, Suelen Gregatti da. *A escrita na formação de um pesquisador: marcas de reformulação textual em versões de texto*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.
- MARCELINO, Mical. *Ensinar a escrever na universidade: a orientação de trabalhos de conclusão de curso em questão*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- PÉCORRA, Alcir. *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992 [1983].
- PIRANDELLO, Luigi. *Um, Nenhum, Cem mil*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- RIBEIRO, Mariana Aparecida. *A formação do pesquisador: do enigma ao sintoma*. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.
- RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática. Revista da Associação de Leitura do Brasil*. Campinas-SP, v. 40, p. 47-51, jan-jul, 2003.
- RIOLFI, Claudia Rosa. O sujeito e o conhecimento: o não-lugar entre o universal e o singular. In: AGUSTINI, Carmen; BERTOLDO, Ernesto (org.). *Linguagem e Enunciação: subjetividade-singularidade em perspectivas*. Uberlândia (MG): Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2011. p. 85-103.
- RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emari; ROCHA, Andreza R. O sujeito e o trabalho da escrita: perseguindo os meandros do ato de escrever. In: REZENDE, Neide Luzia de; RIOLFI, Claudia Rosa; SIQUEIRA, Idméa S. (org.). *Linguagem e educação*:

implicações técnicas, éticas e estéticas. São Paulo: Humanitas, 2006. p. 35-72.

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emari. Ensinar a escrever o texto acadêmico: as múltiplas funções do orientador. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, Campinas. jan-jun, p. 99-118, 2009.

RIOLFI, Claudia Rosa; ANDRADE, Emari. Escrita e formação do espírito científico: o trabalho invisível do orientador. *Letras & Letras*, Uberlândia, MG, v. 32, n. 3, p. 164-184, 2016.

SPINELLI, Débora Baghin. Sem vela e sem choro: o desejo do analista e a formação do pesquisador. In: BARZOTTO, Valdir Heitor; RIOLFI, Claudia Rosa (Org.). *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012, p. 35-48.

A PRODUÇÃO DO TEXTO ACADÊMICO

O não lugar e o lugar nenhum da leitura e do leitor

Enio Sugiyama Junior
UFOB/PG FFLCH-USP

Mariana Aparecida de Oliveira Ribeiro
UFMA

Neste capítulo, pretendemos realizar uma discussão a respeito da leitura de textos teóricos. Para tanto, aceitamos o desafio proposto por Barzotto (2005) – durante o *I Workshop Produção Escrita e Psicanálise* – qual seja, o de realizar uma análise de textos acadêmicos buscando considerar quais os percursos de leitura podem ser resgatados por meio da investigação da escrita destes textos. Mais precisamente, buscaremos averiguar os modos por meio dos quais uma mestranda incorpora, em seu texto, conceitos veiculados por um manual de linguística.

Nosso objeto de análise nos levou, portanto, a considerar dois materiais: 1) excertos de um capítulo teórico de uma dissertação de mestrado defendida junto a um programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa, em que é possível localizar elementos textuais que mostram a leitura de um manual de linguística; e 2) trechos do manual de linguística utilizados pela mestranda.

Os trechos selecionados para a análise serão aqueles no qual a mestranda faz referência ao manual de linguística para expor os conceitos de subjetivismo idealista e objetivismo abstrato, formulados por Bakhtin/Volochinov (1979). Esses conceitos teóricos foram expostos e sintetizados nesse manual e empregados pela mestranda na construção de sua dissertação a partir da leitura

efetuada de tal manual. As perguntas que buscaremos responder são: 1) Como, em sua dissertação, uma mestranda incorpora dois conceitos retirados do texto de uma comentadora?; e 2) Em que medida, esse modo de apropriação pode ser considerado um indício de um movimento de leitura?

Defendemos que a análise da escrita de um texto acadêmico, além de auxiliar na compreensão do percurso de leitura realizado por um pesquisador, colabora na compreensão de quais são as concepções de ciência e prática científica presentes nesse fazer e que interveem naquilo que se produz. Essas concepções funcionam como um ideal que norteiam tanto a produção dos textos acadêmicos quanto a realização das investigações científicas e que, portanto, tem impacto tanto na ação quanto no produto¹.

O que sustenta essa possibilidade de apreender tais informações por meio da análise de escrita é ainda a concepção de escrita e de leitura na qual se baseia nossa prática. Tomamos a escrita e a leitura como algo não estanque e não linear, composto de movimentos que apontam sobre como se dá a relação daquele que escreve e lê com o saber. A escrita e a leitura de um texto seriam feitas de idas e vindas de melhoras qualitativas e retrocessos que ocorrem, uma vez que tanto aquele que escreve e seu produto são mutuamente constituídos nesse processo.

Tendo em mente o objetivo de reconstruir o máximo possível dos movimentos de leitura que sustentaram a escrita da dissertação, em nosso exercício de leitura buscamos levar em consideração as afirmações de Certeau (1994) sobre o lugar da leitura e do leitor e as de Chartier (1994) sobre a relação entre o livro e a leitura.

No texto de Certeau (1994), é possível perceber a menção a duas diferentes concepções de escrita: uma, na qual a leitura seria uma prática passiva, de submissão e repetição dos dizeres

1 Trata-se de pressuposto construído por meio das pesquisas realizadas no interior do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP), ao longo de seus mais de catorze anos de existência. Há diversas produções do grupo que tematizam sobre o assunto aqui exposto, das quais destacamos: *O inferno da escrita* (2011); *Sem choro nem vela: carta aos professores que ainda vão nascer* (2012); e *Dezescrita* (2014).

de outros autores; e outra, na qual a leitura é autoria/produção. Nessa segunda concepção, o leitor é aquele que pode, por sua leitura, estabelecer um novo texto (uma nova leitura), distinta das leituras já autorizadas e já realizadas desse texto.

O lugar do leitor, nessa segunda concepção de leitura, é o não lugar. O leitor é alguém que está sempre em trânsito entre mundos alheios. Conforme descrito por Certeau (1994), o leitor está ausente, uma vez que é preciso se afastar do texto a ser lido e, ao mesmo tempo, se fazer presente por meio de estratégias e técnicas, através das quais vai abrindo caminhos pelo texto, seguindo as pistas deixadas por cada autor, como se fosse um caçador, função que Certeau aproxima a do leitor.

De acordo com o historiador:

[...] a leitura não tem lugar: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o telespectador lê a paisagem de sua infância na reportagem da atualidade. A telespectadora que diz da emissão vista na véspera: “Era uma coisa idiota, mas eu não desligava”, qual era o lugar que a prendia, que era e, no entanto, não era o da imagem vista? O mesmo se dá com o leitor: seu lugar não é *aqui* ou *lá*, um ou outro, mas nem um nem outro, simultaneamente dentro e fora, perdendo tanto um como o outro misturando-os, associando textos adormecidos, mas que ele desperta e habita, não sendo nunca o seu proprietário. Assim, escapa também à lei de cada texto em particular, como à do meio social. (CERTEAU, 1994, p. 246)

Tal como proposto pelo autor, é por meio desse não lugar que o leitor escapa de da lei de cada texto e a lei do meio social. Esse “escape” ocorre por meio de uma transformação das relações sociais “que sobredeterminam a sua relação com o texto” (CERTEAU, 1994, p. 244).

Esse não lugar proposto por Certeau (1994) é, então, o do leitor que faz uma leitura errante, por ser ele mesmo um sujeito que erra. Anda à ermo em terras alheias para construir uma leitura diversa da que foi realizada por outros leitores e, para fazê-la, não se exime de levar em consideração as leituras já realizadas, mas,

no meio delas, entre elas, encontra esse não lugar, o espaço ainda não habitado, no qual pode se estabelecer, provisoriamente, antes de novamente refazer seu caminho (por outros textos e por novas leituras suas do mesmo texto ou sobre textos diversos).

Esse não lugar do leitor é descrito por Barzotto (1999) como estado de leitura. Segundo o autor, para ler é necessário suspender os sentidos e as leituras já legitimadas de um texto e fazer de cada leitura de um texto um exercício de produção de conhecimento.

Além de considerar os movimentos que o leitor deve realizar na produção de sentidos por meio da leitura, mesma direção argumentativa dos autores mencionados anteriormente, Chartier (1990, 1994) sustenta que os modos de organização do escrito interveem na relação do leitor com o texto. Desse modo, propõe que a leitura de um texto não se restringe a compreensão de seus sentidos, mas que para ler é necessário levar em consideração: 1) a forma (o suporte material em que um determinado texto é dado a ler), 2) os sentidos (gerados pelo texto e pelo suporte); e 3) a representação (o valor social do texto e do suporte em que tal texto é veiculado).

Segundo o autor, cada sujeito pode realizar diferentes leituras, levando em consideração os elementos mencionados, e apropriar-se dos textos dados a ler. A apropriação seria, então, os diferentes usos dos mesmos bens culturais. Refere-se a uma resignificação feita pelo leitor dos sentidos, da forma ou das representações desse bem cultural, no nosso caso, o texto escrito.

Chartier (1994, p. 9) afirma que:

Produzidas em uma ordem específica, que tem as suas regras, suas convenções e suas hierarquias, as obras escapam e ganham densidade, peregrinando, às vezes na mais longa jornada, através do mundo social. Decifradas a partir de esquemas mentais e afetivos que constituem a cultura (no sentido antropológico) das comunidades que as recebem, tais obras se tornam um recurso precioso para pensar o essencial: a construção de um vínculo social, a subjetividade individual, a relação com o sagrado.

Semelhante ao proposto por Certeau (1994), vemos como as obras (a leitura das obras) por sua peregrinação, quando postas em outro lugar, funcionam como um importante instrumento para pensar e modificar a sociedade. Nesse sentido, Chartier (1994) traz uma importante contribuição às teorias sobre a leitura, uma vez que dá destaque ao suporte e à função deste na atribuição dos sentidos e dos valores sociais de uma atividade de leitura.

De maneira geral, observamos como esses autores salientam a leitura como acontecimento em que o leitor habita um lugar, a partir do qual, constrói sua interpretação. Mais especificamente, a afirmação de Certeau faz considerar que o que é mostrado (um texto escrito como uma dissertação, por exemplo) é o resultado de um processo que não é possível ser captado em sua totalidade, mas que é representativo da ação de um leitor. São essas afirmações desse autor que nos levaram a buscar os indícios do que foi lido em um texto citado (o manual de linguística) para a construção da dissertação que analisaremos.

Em relação à afirmação de Chartier (1994), a análise que iremos realizar buscou considerar quais elementos (materiais e discursivos) presentes na obra citada sustentam a forma de apropriação realizada pela autora da dissertação. Buscamos ainda, considerar de que modo as formas de produção e circulação promovidas pelo manual de linguística afetaram os movimentos de leitura que podem ser depreendidos na dissertação por meio da construção do texto.

Os materiais analisados

Trata-se de uma dissertação de mestrado defendida junto a um Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa em 2008, com um total de 273 páginas das quais 193 são dedicadas à construção do texto (Introdução, quatro capítulos e conclusão); e o restante é ocupado pelas referências bibliográficas (07 páginas) e anexos. A autora afirma que investiga a formação de professores de língua portuguesa por meio de um estudo de caso de um curso de Letras em uma faculdade particular.

O excerto escolhido para análise foi retirado da seção 1.4.4- *A EL e os aspectos relacionados ao Discurso*, do primeiro capítulo da dissertação que iremos analisar. O excerto da dissertação que transcreveremos para análise foi construído a partir da leitura de uma seção do manual *História Concisa da Linguística* de Barbara Weedwood (2002). Esse manual é uma tradução de *A Concise Story of Linguistics* (1995) feita por Marcos Bagno, em 2002, para integrar a coleção *Na Ponta da Língua*² que inclui títulos que visam apresentar áreas ou temas debatidos pela Linguística.

Foi possível estabelecer a correlação entre o trecho da dissertação e o trecho do manual porque, além das citações literais feitas, também foram encontrados elementos textuais que podem marcar os movimentos de leitura realizados pela autora da dissertação que sustentam a sua construção textual.

Na tentativa de buscar apresentar as condicionantes dos movimentos de leitura que podem ser percebidos na construção textual da dissertação, optamos por apresentar uma análise da apresentação da *História Concisa da Linguística*, buscando as representações associadas ao manual e as formas como as ideias são apresentadas pela autora do texto. Após a análise dessa apresentação, será realizada a análise do trecho da dissertação em que o manual é utilizado como fonte para apresentação de ideias atribuídas a Bakhtin.

0 Manual *História Concisa da Linguística*

História Concisa da Linguística é um manual didático escrito em língua inglesa por uma professora neozelandesa em 1995 e traduzido em língua portuguesa em 2002 para compor uma coleção de livros de divulgação de áreas e temas da linguística. Nesta trajetória, o suporte em que o texto foi materializado ganha relevância: o fato de o texto ter tomado a forma de livro. O suporte em que o texto é materializado o coloca como um objeto valorizado dentro das formas de circulação do conhecimento.

2 Fazem parte desta coleção títulos como: *História concisa da Semiótica*, *História concisa da Escrita*, *Estrangeirismos*, *Linguística Computacional* entre outros.

Tendo em vista que de acordo com Chartier (1994), o suporte e as representações sociais associadas ao texto e ao produto material no qual este é veiculado ocupam um papel determinante na leitura de um texto, buscaremos analisar como esses elementos apoiaram a leitura desse manual realizada por uma mestrand. Para tanto, analisaremos a apresentação da autora e a nota dos editores, que passam a integrar juntamente com o texto da autora o suporte e as representações desse manual e a ressignificá-lo.

Ao buscar informações sobre a autora que produziu o manual e sobre o próprio manual na internet, os resultados, apesar de indicar fontes diferentes, limitam-se às informações oferecidas pelo próprio manual e reproduzidas no site da editora Parábola na apresentação da autora. Essas mesmas informações são reproduzidas no site da empresa de venda eletrônica internacional *amazon.com* que possui para venda a tradução brasileira da obra, mas não o original em língua inglesa. A seguir, encontra-se a apresentação da autora e da obra realizada pela Editora Parábola:

Quadro 1: Excerto do texto de apresentação da autora do manual de linguística

01	Neozelandesa, doutora em filosofia da linguagem com tese sobre as concepções
02	de língua e linguagem na cultura tradicional maori, ensinou durante vários anos
03	em diversas instituições superiores em seu país, na Austrália e na Nova Guiné. O
04	livro <i>A Concise Story of Linguistics</i> foi escrito em 1995 como manual didático.
05	Em 1999, Barbara Weedwood aposentou-se da vida acadêmica e passou a viver
06	num veleiro, para se dedicar integralmente a seu hobby, a fotografia, e empreender
07	viagens de exploração antropológica.

A apresentação da autora tem pelo menos duas funções distintas: a) construir o lugar de autoridade, a partir do qual é possível ocupar a posição de autor de um manual didático – uma espécie de publicidade acadêmica – e, ao mesmo tempo; b) informar o lugar que o livro deve ocupar: *manual didático*.

A construção do lugar de autoridade da autora é feita em duas etapas divididas em: a primeira, entre as linhas 01 e 04, traçam sua trajetória acadêmica; a segunda trata de informações pessoais que marcam o fim da carreira acadêmica. As estratégias de construção do lugar de autoridade procuram destacar informações pessoais da autora e de sua trajetória de vida, sem explorar as contribuições

dessa trajetória na elaboração de conhecimento da área. Mesmo a citação do tema de investigação do doutorado, apresentado na linha 02, parece salientar mais o traço de excentricidade do que a contribuição para a produção de conhecimento na área, dado a generalidade da informação.

A linha de interpretação exposta acima ganha força ao apresentar a autora como alguém que se aposentou da vida acadêmica para se dedicar a um hobby. A informação sobre a aposentadoria parece funcionar, ao mesmo tempo, como um argumento que autoridade já que o livro foi escrito próximo do ano de aposentadoria, ou seja, por alguém com uma carreira consolidada e, ainda, como uma justificativa ao leitor sobre a ausência ou escassez de novas publicações da autora.

Para dar continuidade à análise das representações associadas ao suporte, analisaremos a *nota dos editores* inserida no manual:

**Quadro 2: Apresentação do manual de linguística
(reprodução da nota dos editores)**

01	NOTA DOS EDITORES
02	A linguística, tal como hoje conhecida, floresceu a partir de 1950, sob influência
03	da visão estrutural defendida por Ferdinand de Saussure. Mas para transmitir
04	noções bem fundadas do que seja a linguística, é preciso refazer um percurso mais
05	longo e completo, desde os gramáticos gregos e romanos até Bakhtin. Esse é o
06	trajeto aqui oferecido, para que os leitores possam fazer idéia exata do motivo pelo
07	qual a linguística vem causando profundo efeito sobre muitas disciplinas,
08	especialmente sobre a antropologia, a psicologia e a teoria literária, e
09	desenvolvendo interfaces com outras ciências sociais tais quais história,
10	sociologia, bem como a filosofia e a psicanálise. Por outro lado, a crescente
11	produção linguística e sua fecunda influência sobre o ensino de língua no Brasil
12	não podem ser subestimadas, assim como não se podem ignorar os desafios que
13	se apresentam a pesquisadores e professores que encaram a linguagem como
14	atividade psicossocial, cuja nota dominante e inerente é a transformação. Para
15	fornecer apoio teórico a esses pesquisadores e professores que encaram a
16	linguagem como atividade psicossocial, cuja nota dominante e inerente é a
17	transformação. Para fornecer apoio teórico a esses pesquisadores e professores é
18	que integramos à nossa coleção “Na ponta da língua esta <i>História concisa da</i>
19	<i>linguística</i> . Nesta obra de síntese, que não abdica da profundidade de abordagem,
20	Barbara Weedwood lança um olhar à história da conformação da ciência
21	linguística. Motivação de seu escrito é pôr à disposição dos leitores um relato em
22	nada anódino, capaz de fazê-los mergulhar no dinamismo da língua(gem) como
23	quem imerge em si mesmo, para daí se afirmar em seus atos individuais de fala
24	como fatores da mudança histórica.

Novamente, é possível afirmar que esta nota dos editores cumpre uma função publicitária do livro, o que pode ser observado, em especial, entre as linhas 5 e 7 mostrando qual é a oferta do livro ao leitor e entre as linhas 17 e 20 que expõe não só o livro, mas a coleção editorial como um todo. É interessante observar que esta publicidade funciona também como uma interpretação do material à disposição do leitor que, ao mesmo tempo, busca salientar o caráter didático (*obra de síntese*- linha 19) e a possibilidade de o material servir como *apoio a esses professores e pesquisadores* (linha 17).

O movimento de oferta de uma interpretação para o material ganha mais força ao verificar a existência de trechos como os das linhas 02 a 05 que versam sobre o conteúdo do livro sem explicitar que se trata do assunto abordado no livro. A explicitação só aparece na linha 05 para introduzir a publicidade do livro.

A publicidade feita para o livro é estendida à própria área do conhecimento, é o que pode ser observado entre as linhas 07 e 17, trecho que salienta a importância da Linguística em relação a outros campos do conhecimento e como reflexão importante a pesquisadores e professores. De maneira similar ao modo como é feita a apresentação da autora, observa-se uma narração que busca validar o manual como um texto representativo da área, sem explicitar quais são os elementos que poderiam sustentar tal representação (que garantiriam o valor do texto aqui promovido). Nesse caso, o valor desse manual para a linguística não está em si, ser um texto representativo dessa área do conhecimento, mas por ser um livro que “sintetiza” as principais informações acerca dessa área de conhecimento.

Essa forma de construção (na qual a legitimidade do texto não está no texto em si) não se limita aos textos sobre o manual, também pode ser percebida no próprio texto do material. A seguir é reproduzida a apresentação do tópico 4.7- *Bakhtin e as três concepções de língua* que foi a fonte explícita utilizada pela autora da dissertação para a construção de seu referencial teórico:

Quadro 3: Excerto do manual de linguística do capítulo dedicado a obra de Bakhtin

01 **4.7 Bakhtin e as três concepções de língua**

02 Não poderíamos encerrar esta breve história da ciência linguística sem mencionar
03 o importante trabalho do pensador russo Mikhail Bakhtin (1895-1975). Por
04 questões pessoais e políticas, várias de suas obras foram publicadas sob o nome
05 de amigos e discípulos. Assim se deu com seu livro *Marxismo e filosofia da*
06 *linguagem*, publicado na Rússia em 1929 sob o nome de V. Voloshinov. Durante
07 várias décadas, a obra permaneceu desconhecida dos estudiosos ocidentais.
08 Quando porém, na década de 1970, surgiram as primeiras traduções europeias, o
09 impacto do pensamento de Bakhtin foi enorme e até hoje não diminuiu.

Neste trecho, é possível verificar que o manual não se limita a fazer a exposição dos conceitos elaborados pelo autor, é ofertado ao leitor uma interpretação da significação do trabalho do autor comentado. Pode-se perceber traços do caráter publicitário, como os presentes na apresentação da autora e na nota dos editores, a diferença é que os primeiros buscavam ofertar uma interpretação da obra e de quem a produziu (com o intuito de valorizá-la) e agora a interpretação oferecida aos leitores é sobre a importância de um autor e sua obra dentro de uma área de conhecimento.

Vemos que, semelhante aos excertos dedicados à apresentação do manual e à apresentação da autora do manual, a relevância do capítulo dedicado a Bakhtin refere-se mais à relevância da obra do próprio autor, do que apresentar uma leitura, uma análise ou uma síntese diversa das já feitas da obra de tal autor.

A relação entre esses dois níveis de informação (a explicitação dos conceitos do autor e a oferta de uma interpretação da contribuição do autor para área) serviu como fio condutor para a análise das formas de apropriação realizadas pela autora da dissertação, como veremos, mais detidamente, adiante.

Da circulação à apropriação

A investigação dos movimentos de leitura, realizados pela autora da dissertação a partir de um *manual didático*, foi realizada por meio da comparação entre o excerto da dissertação e o excerto

do manual utilizado para a construção do texto. Para facilitar o acompanhamento das estratégias utilizadas pela autora para se apropriar do texto do comentador ao construir sua fundamentação teórica, foi construída uma tabela com os dois textos.

À esquerda foi apresentado um excerto da dissertação e o texto da direita é a transcrição do manual *História Concisa da Linguística*. Em amarelo são apresentadas as citações literais (com exceção da expressão *pensador russo* na linha 2 da dissertação; optou-se em grifar a expressão porque sua fonte foi apresentada na sessão anterior na apresentação da sessão 4.7 do manual). No texto do manual, foram grifados em verde os trechos que podem ser identificados como fonte da construção textual feita pela autora da dissertação.

Quadro 4: Excertos retirados respectivamente da dissertação de mestrado e do manual de linguística

Trecho da Dissertação	
01	De acordo com Weedwood (2002:149), citando a teoria de Mikhail Bakhtin
02	(1895- 1975), a língua pode ser vista sob duas concepções que foram criticadas pelo
03	pensador russo:
04	
05	Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento
06	linguístico contemporâneo está em sua crítica às duas grandes
07	concepções de língua e de linguagem que, segundo ele, sempre
08	dominaram os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos até
09	sua época. Essas duas grandes concepções se identificam, em boa
10	medida, com o que até agora viemos chamando de tendência
11	universal e particular de abordagem dos fenômenos linguísticos.
12	
13	A primeira concepção criticada por Bakhtin é aquela que ele designa como
14	“ <i>subjetivismo idealista</i> ”. Segundo a autora, <i>É a percepção da língua como ‘atividade</i>
15	<i>mental’, em que o psiquismo mental constitui a fonte da língua</i> (p.149). <i>Até a época</i>
16	<i>de Bakhtin, essa concepção também era defendida pela visão de Wilhem Humboldt.</i>
17	<i>Mais tarde, surgiram teorias que também concebem a língua como atividade mental,</i>
18	<i>como a proposta de Noam Chomsky, também considerado como subjetivismo</i>
19	<i>idealista.</i>
20	A segunda concepção de língua e linguagem mostrada por Bakhtin defende a ideia
21	de que a língua é um sistema de regras, e ele a denomina de “ <i>objetivismo abstrato</i> ”.
22	Nessa concepção, Bakhtin critica Saussure e o estruturalismo. De acordo com
23	Weedwood (150)
24	Segundo o filósofo russo, a linguística saussuriana, que acredita
25	distinguir-se dos procedimentos da filosofia tradicional, na
26	verdade só faz reiterá-los e perpetuá-los, ao desvendar a produção
27	individual dos falantes (a parole) e ao se concentrar num construto
28	teórico abstrato, homogêneo, impossível de verificação empírica
29	(a langue, ou sistema ou sincronia).

Trecho do Manual	
01	Uma das principais contribuições de Bakhtin ao pensamento linguístico contemporâ-
02	neo está em sua crítica às duas grandes concepções de língua e linguagem que, segun-
03	do ele, sempre dominaram os estudos filológicos, gramaticais e linguísticos até sua
04	época. Essas duas grandes concepções se identificam, em boa medida, com o que até
05	Agora viemos chamando de tendências <i>universal</i> e <i>particular</i> de abordagem dos
06	fenômenos linguísticos.
07	A primeira dessas concepções de língua é chamada por Bakhtin de “ subjetivismo
08	idealista ”. É a percepção da língua como uma “atividade mental”, em que o psiquis-
09	mo individual constitui a fonte da língua. Bakhtin sintetiza essa concepção nas
10	seguintes afirmações:
11	1 A língua é uma atividade, um processo criativo ininterrupto de construção (“emer-
12	gia”), que se materializa sob a forma de atos de fala individuais.
13	2 As leis de criação linguística são essencialmente leis individual-psicológicas.
14	3 A criação linguística é uma criação racional análoga à criação artística.
15	4 A língua na qualidade de produto acabado (“ <i>ergon</i> ”), na qualidade de sistema está-
16	vél (léxico, gramática, fonética) se apresenta como um depósito inerte, tal como a la-
17	va esfriada da criação linguística, abstratamente construída pelos linguistas em vista
18	de sua aquisição prática como ferramenta pronta para o uso.
19	Bakhtin identifica o alemão Wilhelm Humboldt como um importante (talvez o maior)
20	representante e defensor dessa primeira concepção de língua. Os críticos atuais da
21	gramática gerativa também costumam incluir Noam Chomsky entre os que vêem a
22	língua dentro de um “ subjetivismo idealista ”. De fato, é conhecida a proposta de
23	Chomsky de classificar a linguística como um ramo da psicologia cognitiva, de base-
24	ar suas análises na produção verbal de um “falante ideal” abstraído de toda realidade
25	histórica e social, e de empreender a busca de uma “gramática universal”, igualmen-
26	te infensa às investidas da ideologia e da vida social dos seres humanos.
27	A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin é a que ele chama de “ objetivis-
28	mo abstrato ”. É basicamente a concepção da língua como um sistema de regras passí-
29	veis de descrição. A crítica de Bakhtin se dirige agora explicitamente a Saussure e
30	ao estruturalismo que então nascia a partir dos postulados saussurianos. Segundo o
31	filósofo russo, a filologia tradicional, na verdade só faz reiterá-los e perpetuá-los, ao
32	desdenhar a produção individual dos falantes (a <i>parole</i>) e ao concentrar num constru-
33	to teórico abstrato, homogêneo, impossível de verificação empírica (a <i>langue</i> , ou sis-
34	tema, ou sincronia.)

Em relação ao texto da dissertação, observamos que as citações literais são feitas respeitando as normas da ABNT (recuo entre as linhas 5-11 e 24-29; itálico nas 14 e 15) e que esse trecho da dissertação é construído de forma a mostrar que a fonte utilizada é o manual (linha 1- *De acordo com Weedwood (2002:149), citando a teoria de Mikhail Bakhtin (1895-1975; linha 14- Segundo a autora; linhas 22 e 23- De acordo com Weedwood.*

Os recursos linguísticos utilizados para referenciar um autor ou um texto são marcas de remissão e de leitura dos textos mencionados. Contudo, ainda que esses recursos possam indicar a realização de uma leitura do texto fonte, o emprego desses recursos não é suficiente para dar a autora da dissertação um lugar de leitora, uma vez que essa não se posiciona sobre o texto lido, apenas o reproduz, fazendo desse trecho de sua dissertação uma espécie de “colcha de retalhos” do texto fonte (o manual de linguística). Dessa forma, o lugar que deveria ser ocupado pela autora da dissertação (leitora) é cedido para o texto utilizado como fonte. Tal movimento pode ser indiciado, por exemplo, ao comparar o modo como a dissertação e o manual fazem a apresentação das duas concepções de linguagem.

Quadro 5: Excertos retirados da dissertação e do manual de linguística respectivamente

Dissertação	Manual
A primeira concepção criticada por Bakhtin é aquela que ele designa como “subjetivismo idealista” (linhas 13 e 14)	A primeira dessas concepções de língua é chamada por Bakhtin de “subjetivismo idealista” (linhas 07 e 08)
A segunda concepção de língua e linguagem mostrada por Bakhtin (linha 20)	A segunda concepção de língua criticada por Bakhtin é a que ele chama de “objetivismo abstrato” (linhas 27 e 28)

Pelo menos dois movimentos podem ser considerados importantes na construção do trecho da dissertação:

a) movimento de apagamento da distância entre a leitura de um comentador e o autor comentado - A autora inicia, na linha 01, uma construção textual que visa mostrar esta distância *De acordo com Weedwood (2002:149), citando a teoria de Mikhail Bakhtin*, contudo, na linha 13, tal distanciamento não é mantido, como podemos ver no trecho que se segue: “*A primeira concepção criticada por Bakhtin*”;

b) movimento de apagamento da distinção entre área de conhecimento e o que foi produzido nessa mesma área - a interpretação ofertada sobre o conhecimento em relação à área é maior do que a explicação dos conceitos propriamente ditos. Na primeira citação, entre as linhas 5 e 11, o trecho mencionado diz respeito ao modo como a comentadora interpreta o trabalho de Bakhtin e não ao modo como o autor comentado compreende as duas concepções de linguagem; e, mais ainda, ao fato da autora da dissertação não remeter, em seu texto, a lista de afirmações que caracterizariam a primeira concepção de linguagem (linhas 11-18 do texto à esquerda).

Tais movimentos podem ser percebidos na forma como a autora da dissertação constrói seu texto sobre *a primeira concepção* entre as linhas 13 e 19 do texto da dissertação. A construção dessa concepção se dá por meio de uma troca lexical do verbo ‘chamar’ por ‘designar’, como mostrada na tabela anteriormente exposta.

Este trecho todo da dissertação é construído, a partir do texto fonte, e chama atenção, inclusive, o emprego dos mesmos termos. Ainda que na comparação da descrição da primeira concepção feita na dissertação e no texto fonte, possam ter diferenças lexicais, vemos que os termos distintos que são empregados na dissertação foram retirados de outra parte do texto fonte. Essa estratégia empregada pela autora da dissertação indica como o texto fonte se fez onipresente na escrita desse trecho da dissertação.

Vemos que os movimentos de leitura feitos pela mestranda acabam por apagar as distinções e as diferenças existentes entre um texto e outro e sobretudo, entre o comentário e a obra em

si. Isso se dá, inclusive, em relação as afirmações feitas sobre Bakhtin, como já analisado também no quadro 3, o comentário sobre o autor apaga a definição, a síntese e a análise de sua obra. Movimento semelhante ao analisado por Riolfi neste volume em que um comentário gera a produção de vários outros sem que a preocupação de refazer o percurso do comentário gerador fosse levada em conta.

Nesse caso, o movimento realizado é o de colocar o comentário (texto do comentador e o comentário sobre o autor) no lugar do autor (texto fonte e os conceitos teóricos produzidos por um autor). Trata-se de uma inversão dos dispositivos de controle do dizer, tal como propostos por Foucault (1998 [1970]). Este autor afirma que esses dois dispositivos (autor e comentário) seriam dispositivos internos de controle do dizer, que organizam, no interior do próprio discurso, o que, quem e como os discursos serão proferidos. Porém, há entre esses dois dispositivos uma distinção que na dissertação analisada parece ser apagada ou atenuada: o autor é aquele que fundou uma dada discursividade. A autoria se refere a produção de um novo dizer, diferente do comentário que se configura como um dispositivo de reformulação e repetição do dizer de um autor.

Nas linhas 13 e 14, vemos como essa distinção entre comentador e autor parece ser apagada. Na linha 13, para designar a concepção de língua, a mestranda faz referência a Bakhtin, como se na sequência fosse expor a definição que esse autor dá a concepção de língua, o que não ocorre, uma vez que para explicar o que é essa concepção nomeada por Bakhtin como “*subjetivismo idealista*”, ela utiliza a explicação dada por Weedwood no manual de linguística (linha 13 e 14). Nesse caso, para definir as concepções de língua, a referência a Bakhtin parece ter sido empregada apenas para nomear essas concepções, o que, juntamente com a ausência dos textos de Bakhtin nas referências bibliográficas da dissertação, possivelmente indica uma não leitura da obra desse autor.

Ressaltamos que esse apagamento do autor ou mesmo o apagamento das informações principais para dar lugar as informações secundárias, tal como é feito quando o comentário

sobre o autor ganha mais destaque que sua obra, sua produção, é da mesma natureza do que é feito nos textos de apresentação da autora do manual (no site de uma empresa que comercializa o manual) e na nota dos editores do manual, quando, por exemplo, há uma apresentação da autora, na qual a informação sobre a autora e sua trajetória acadêmica no modo geral ganham mais destaque que os conhecimentos específicos desta autora para a produção da obra comercializada.

Ainda ilustrando como se dá esse apagamento do texto de Bakhtin, vemos que no trecho analisado, há uma citação literal do texto de Weedwood e uma paráfrase do que é apresentado entre as linhas 19 e 22 do texto do manual, não realizando nenhuma menção da lista de afirmações listadas entre as linhas 11 e 18 do texto de Weedwood. É interessante notar que o trecho escolhido para parafrasear já não se refere mais a visão do que Bakhtin considera sobre a primeira concepção de linguagem, trata-se de um comentário da autora do manual que realiza uma vinculação da teoria em comentário com os temas de investigação da área

Esse movimento de fazer do próprio texto (da dissertação) um texto do outro (o texto fonte – o manual de linguística), construído sobre uma lógica do autor do texto fonte e sem um ponto de vista sobre o texto lido, é semelhante ao movimento descrito por Fairchild neste livro, quando afirma que ao invés de fazer da sua experiência um texto, aquele que escreve busca fragmentos de textos já produzidos para descrevê-la.

No caso do texto de apresentação da autora do manual, tal estratégia parece-nos ser feita por se tratar de um texto de apresentação voltado a um público bastante amplo e devido ao caráter publicitário de tal texto que não possibilitaria uma exposição bastante extensa dos conhecimentos da autora e mesmo de uma narrativa do seu percurso que a configuraria como especialista da área. Ao utilizar-se da mesma estratégia, a dissertação de mestrado aqui analisada parece assemelhar-se as características do texto publicitário, como podemos ver pelo enfoque dado o texto a exposição das concepções, ao invés de realizar uma discussão ou uma problematização sobre essas, o

texto foi construído como uma narrativa que visa expor quais são essas concepções ao seu leitor.

Parece-nos possível associar aos processos de leitura expostos por Barzotto (2016). O autor tematiza a relação daquele que lê com o texto lido e, conseqüentemente, a relação do sujeito com o conhecimento já produzido. Segundo o autor, a dimensão subjetiva ocupa um papel central na leitura, uma vez que é preciso que o leitor se posicione sobre aquilo que leu e não apenas se submeta à lógica do texto lido e às leituras já realizadas e autorizadas de um texto. Esse não posicionamento acaba por fazer com que a leitura realizada funcione como uma propaganda do texto lido, ao ser objetificado. Trata-se de um movimento semelhante ao que ocorre nas campanhas de leitura, analisadas pelo autor. Nessas campanhas o texto é objetificado e a leitura é vista como um valor em si. Sustentar essa objetificação e valoração é não assumir uma posição de leitor diante dos textos lidos é, empregando a metáfora proposta no livro de Barzotto, deixar-se levar pela corrente do manancial de textos e afogar-se.

Tendo em vista o exposto e os trechos recortados da dissertação já analisados, vemos como esse texto, como já mencionamos, foi construído a partir de diversos apagamentos, não só da distinção entre autor e comentário e entre texto acadêmico e texto publicitário, como também o apagamento do leitor. Os movimentos pelos quais esses apagamentos ocorrem podem ser observados na construção do fechamento da apresentação da leitura do manual na dissertação. Na seqüência, é apresentado a comparação entre o final da dissertação e os trechos utilizados do manual:

Quadro 6: Excertos retirados da dissertação e do manual de linguística

Dissertação	Manual
<p>Assim, com a crítica dessas duas concepções de linguagem, Bakhtin expressa que se deve considerar a língua como uma atividade social, em que o importante é a enunciação, o processo verbal e não o enunciado, o produto. É dessa maneira que Bakhtin define uma terceira concepção para a língua e a linguagem. “Para Bakhtin, a língua é (tal como para Saussure) um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação”. (WEEDWOOD, 2002:151)</p> <p>Percebemos, então, que para uma proposta escolar, ao darmos privilégio à EL, diferenciamos o que ocorre na quase totalidade das salas de aula de todo país (...)</p>	<p>A essas duas concepções de língua Bakhtin opõe a urgência de se considerar a língua como uma atividade social, em que o importante não é o <i>enunciado, o produto</i>, mas sim a <i>enunciação, o processo verbal</i>. Para Bakhtin, a língua é (tal como para Saussure um fato social, cuja existência se funda nas necessidades da comunicação. Mas contrariamente à linguística saussuriana e pós-saussuriana, que faz da língua um objeto abstrato ideal (um “arco-íris imóvel sobre o fluxo da língua” (...)</p>

Neste trecho, observa-se que o apagamento do distanciamento entre a leitura de um comentador e o texto comentado e a incorporação de trechos é feita sem os recursos utilizados nos trechos analisados anteriormente. Chama a atenção a desconsideração do período após o trecho citado pela autora da dissertação, porque trata-se de um período que complementa o sentido do texto anterior.

A não consideração acaba por produzir um ruído no texto da dissertação causando problemas de coerência interna e de leitura do texto do manual. Esse apagamento acaba por trazer outro, o apagamento da distância entre o manual e a dissertação produzida. Vemos, na dissertação de mestrado, como o texto do manual é incorporada quase que literalmente e seguindo, inclusive, a mesma linearidade do texto do manual.

Considerações finais

Na análise que efetuamos, vimos como, na dissertação de mestrado, dois conceitos teóricos (referentes a duas concepções de língua: subjetivismo idealista e objetivismo abstrato) são empregados por meio do apagamento da distinção entre o texto fonte (de Bakhtin) e o texto de um comentador (o manual de linguística).

O apagamento dessa distinção, acaba por apagar outras diferenciações: o discernimento entre o texto da dissertação e o do manual de linguística e a discriminação entre o comentário sobre o autor e a produção desse mesmo autor. Essa não distinção entre o texto do manual e o texto da dissertação é visto pela linearidade pela qual trechos do manual são incorporados no texto da dissertação, a leitura de Bakhtin presente na dissertação de mestrado não é a efetuada pela mestranda, mas a que foi realizada pela autora do manual.

Desse modo, é possível perceber que a utilização de estratégias formais para construir um texto que não possa ser acusado de plágio não é suficiente para que o autor consiga ocupar o espaço de leitor em sua escrita, ou ocupar um não espaço. Foi possível observar que a autora optou por estratégias textuais que, ao invés de explicitar seu lugar como leitora, abre espaço para que as interpretações ofertadas pelo próprio texto do manual habitem sua escrita.

Também, foi possível observar que os movimentos de leitura expostos não são resultados somente da ação da autora da dissertação, trata-se de um resultado da interação entre as formas de circulação, os textos e as formas de apropriação. Nesta perspectiva, pode-se afirmar que por uma adesão as interpretações e representações ofertadas pelo texto, a autora da dissertação acaba ficando desapropriada do lugar que poderia ocupar em sua escrita e seu próprio texto acaba servindo de suporte para sustentar esta forma de circulação do conhecimento.

Contudo, essa desapropriação do seu lugar de leitora não é uma desapropriação que dá a essa pesquisadora um não lugar, tal como proposto por Certeau (1994), um não lugar de um leitor que

é capaz de afastar-se do texto lido e fazer das leituras efetuadas caminhos para a construção de novas leituras. Ao contrário, essa desapropriação parece dar a leitora um lugar nenhum.

Um lugar nenhum próprio daquele que toma o texto lido como um objeto de consumo e que por não desalojar-se do lugar de consumidor desse texto (no exemplo aqui mostrado, esse texto refere-se ao manual de linguística), de não deixar de submeter-se à leitura alheia, acaba por apagar as fronteiras e as distinções necessárias para que o conhecimento seja produzido: os limites entre o texto fonte e o texto do comentador, entre o autor e o que esse autor produziu e entre o texto do comentador e o texto próprio.

Referências

BARZOTTO, V. H. Prefácio In: BARZOTTO, V.H. (org.) *Estado de Leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

_____. Percursos de leitura e escrita. Conferência pronunciada durante o I Workshop Produção Escrita e Psicanálise em Dezembro de 2005.

_____. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. 1 ed. São Paulo: Hucitec, 1979.

CERTEAU, M. *A invenção do Cotidiano*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1994.

CHARTIER, R. *História Cultural*. Porto: Difel, 1990.

_____. *A ordem dos Livros*. Brasília: Ed UnB, 1994.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1998 [1970].

RIOLFI, C.R; BARZOTTO, V.H (org.). *O Inferno da Escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

_____. *Sem choro nem vela: cartas aos professores que ainda vão nascer*. São Paulo: Paulistana, 2012.

_____. *Dezescrita*. São Paulo: Paulistana, 2014.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

A FUNÇÃO DA METÁFORA NA ESCRITA DE MEMORIAIS ACADÊMICOS

Ana Silvia de Morais Nascimento
*Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo*

Ernesto Sergio Bertoldo
*Instituto de Letras e Linguística da
Universidade Federal de Uberlândia*

Vocês acreditam que podem conhecer a si mesmos sem se construírem de algum modo? E que eu possa conhecê-los sem construí-los um pouco a meu modo? E vocês a mim, sem me construírem a seu modo? Podemos conhecer apenas aquilo a que conseguimos dar forma.
Luigi Pirandello (2015, p. 55)

Introdução

O ato de escrever no espaço discursivo acadêmico-universitário está associado à produção de conhecimento em forma de relatórios, artigos científicos, dissertações e teses, dentre outros. Em momentos pontuais da trajetória acadêmica, é ainda, nesse espaço, que um docente/pesquisador é chamado a escrever a respeito de seu percurso, articulando sua vida profissional e pessoal em um memorial acadêmico.

A escrita de memoriais acadêmicos está presente na universidade brasileira, desde os anos de 1930 (CÂMARA, 2012). Atualmente, costuma ser exigida em processos avaliativos, seja para o ingresso na docência em nível superior ou para a

ascensão na carreira (obtenção de novos títulos). Ela pressupõe que o candidato articule dados objetivos a respeito da formação, experiência docente e profissional a aspectos da vida pessoal. Requer, ainda, que o pesquisador detalhe suas escolhas em uma reflexão sobre seu percurso na universidade, construindo uma representação sobre si.

Em ocasiões como essas, quem redige um memorial pode se confrontar com dificuldades ao narrar elementos de sua história. Entre elas está a existência de uma deriva na memória, que se conta no presente a partir de uma reconstrução de eventos passados (SARLO, 2007). Por esse motivo, no presente capítulo concebemos que a tarefa de “se contar” está mais para a mobilidade, para os deslizamentos de sentidos e para a invenção do que para a fixidez de uma “verdade dos fatos”. Em outras palavras, postulamos que, na escrita de memoriais, ocorre a produção de uma *leitura errante*, por vezes inesperada ou não convencional, a qual o sujeito faz de si próprio ao se interpretar e com a qual se confronta no momento em que se relê.

O conceito de “leitura errante” deriva da noção de sujeito presente na obra de Lacan (2003 [1976]): um ser de linguagem que não se relaciona com os acontecimentos de modo direto para quem está colocada a necessidade de efetuar um trabalho de narrar o que se vive, ficcionalizando a existência.

A partir do referencial lacaniano, podemos considerar, então, uma errância inerente a qualquer tentativa de leitura e escrita, relativa aos equívocos constitutivos da linguagem. Para Jacques Lacan (1982 [1972-1973]), o uso dos significantes comporta uma dimensão de “besteira”; as palavras não guardam entre si uma correspondência inequívoca a um significado, sendo a relação entre elas e suas referentes “justamente aproximativas”. Depreende-se daí que o ato de se conhecer exige uma invenção que passa pelas palavras, buscando recursos que deem conta desse descobrimento.

Ganha importância nessa discussão o conceito de *trabalho de escrita*, de Claudia Riolfi (2003), por articular o sujeito à dimensão de construção da escrita. Abordando a aprendizagem da escrita

de um texto acadêmico, a autora frisa que escrever pressupõe uma composição, necessariamente ficcional, por envolver elementos de seleção, montagem e criação – aspectos que, no entanto, desaparecem quando o texto ganha unidade, por meio de um “trabalho de escrita”.

Dentro dessa perspectiva, torna-se relevante, então, interrogar o modo como os autores de memoriais interpretam a própria história ao escrever sobre ela, por meio da análise dos recursos de escrita que eles utilizam para driblar essas dificuldades, como é o caso da metáfora. Assim, no presente capítulo, pretendemos fazer uma reflexão sobre a função da metáfora na escrita de memoriais acadêmicos, tomando como *corpus* um memorial produzido por Alice,¹ professora livre-docente da área de Letras de uma universidade pública paulista.

Como todos os memoriais, aquele analisado consiste em uma composição ficcional, mas, no texto de Alice, parece-nos que uma metáfora aglutina as interpretações errantes que a autora faz sobre si mesma. Ela é construída a partir do texto literário “O poço ou o pêndulo”, escrito pelo escritor americano Edgar Allan Poe (2006 [1842]). Aqui, interessa-nos o uso que Alice faz da referida metáfora como elemento organizador das interpretações que faz a seu respeito. Por esse motivo, as seguintes perguntas nos servem como guia: No memorial analisado, qual é a função da metáfora? Quais efeitos de sentido são suscitados a partir dela?

A metáfora e seus usos no espaço discursivo acadêmico

Em manuais de gramática e semântica, a metáfora é apresentada como um recurso próprio à linguagem figurada. Sua utilização se dá em interpretações não literais, em que se pretende fazer comparações de modo implícito, ressaltando semelhanças entre dois elementos. Os efeitos obtidos seriam práticos, estéticos e cognitivos, como afirma Roberto Ilari (2001):

¹ Nome fictício.

Temos metáfora toda vez que, indo além da simples apresentação de propriedades comuns, pensamos uma realidade nos termos de uma outra. O exercício de pensar uma realidade em termos do que ela não é nos leva sempre a alguma descoberta, por isso mesmo, a metáfora é uma poderosa fonte de novos conhecimentos e novos comportamentos. Pensar uma realidade em termos de outras proporciona também um prazer estético (ILARI, 2001, p. 109)

Responder à questão acerca da função da metáfora e dos efeitos de sentidos gerados por ela implica considerar, ainda, a afirmação lacaniana segundo a qual a metáfora “[...] é essa função que procede usando da cadeia significante, não em sua dimensão conectiva, na qual se instala todo uso metonímico, mas na sua dimensão de substituição” (LACAN, 1995 [1956-1957], p. 387).

Essa dimensão de substituição da metáfora, tal como apreendido por Lacan, pode servir como apoio aos autores de memoriais acadêmicos. Se, por um lado, a metáfora aglutina em torno de si sentidos diversos, por outro, evoca um breve sentido, uma amarração, operando como elemento organizador do texto. Nem sempre esse efeito de sentido poderá ser captado pelo autor do memorial, uma vez que ele não tem a possibilidade de acesso direto ao que é da ordem de sua história acadêmico-universitária.

No que se refere ao uso de metáfora como suporte para as construções de ideias científicas, por um lado, Bachelard (1996) enxergou tal recurso como um primeiro descolamento da experiência empírica. Mas, por outro, viu no uso abusivo de imagens um obstáculo epistemológico de natureza verbal. Esse seria o caso em que uma palavra ou um conjunto delas condensaria toda uma explicação, resultando em uma economia do pensamento que compromete os esforços de abstração. No entanto, se a ideia de avanço científico no pensamento bachelardiano é a de que os obstáculos epistemológicos são constitutivos da ciência, não seria o caso de extirpá-los, mas sim de se estar atento à possibilidade de ultrapassá-los.

Uma perspectiva distinta quanto ao uso da metáfora é descrita por Coracini (1991). Ao apresentar os modelos

explicativos para a metáfora, a autora defende a compreensão do pensamento metafórico como inerente ao sistema conceitual. O grau de metaforicidade de um texto só poderia ser avaliado pela comunidade interpretativa ao qual está referenciado. Exemplo disso é o fato de que, enquanto para um cientista um enunciado literário pode ser visto como altamente metafórico, um escritor pode ter a impressão de uma literalidade no mesmo enunciado. O discurso científico compartilharia, portanto, de certas expressões metafóricas que os membros da comunidade, por estarem habituados a ela, interpretam como literais.

A consideração de Coracini (1991) nos parece importante para a abordagem do material analisado, pois nos possibilita considerar as particularidades da comunidade a que o memorial se destina. Afinal, trata-se de uma reflexão sobre a vida de uma pesquisadora que se endereça ao seu departamento de Letras, no qual o uso de linguagem figurativa, com seu potencial estético, é usual.

Tendo como base as discussões empreendidas até aqui, passemos à análise do *corpus*, a partir do ponto de interesse de nossa investigação: a ficcionalização que a autora do memorial faz de si apoiada em uma metáfora.

O tom e a retórica do memorial: primeiras considerações

O memorial de Alice é curto, contendo um total de 62 páginas, incluindo o *curriculum vitae*. Está dividido em uma introdução e quatro seções, intituladas de modo poético, com os pronomes A, O e OS prefixando a palavra “caminho”: *A Caminho*, *O Caminho* e *Os Caminhos*. A escrita da docente/pesquisadora carrega uma intimidade, quase confessional, mais bem evidenciada na Introdução. A voz em primeira pessoa é utilizada com vistas a estabelecer um diálogo com o leitor. Analisemos o excerto transcrito a seguir.

- 1 Novamente, encontro-me frente à difícil tarefa de escrever um memorial. Difícil, porque
- 2 “memorial” parece ser um texto sui generis: qual é o seu estilo? Objetivo, analítico,
- 3 distanciado? Subjetivo, literário, apaixonado? Qual é o seu objetivo?
- 4 (...) Não há respostas para isso.

Na linha 1, encontra-se uma asserção de natureza aparentemente confessional. Ao final da linha 1 até a linha 3, a autora menciona as dificuldades de se escrever um memorial, questionando-se sobre as possibilidades de forma e estilo da escrita. Vemos que pode se tratar de um recurso argumentativo, com o objetivo de driblar as incertezas sobre as regras do gênero memorial, o que se presentifica no texto pelas perguntas de cunho retórico (linhas 2 e 3).

Entretanto, ao concluir o que lhe parece ser a intenção subjacente do memorial, a autora dá a ver o que considera ser a função da escrita do memorial: um movimento de retroação da memória que abre caminho a novos arranjos subjetivos. Vejamos o excerto a seguir, no qual essa conclusão é explicitada:

- 1 Certo é que lhe oferece uma oportunidade de olhar para trás e fazer um retrospecto de
- 2 vários acontecimentos e decisões que, muitas vezes, acabam esquecidos no afã do dia-a-
- 3 dia, mas que adquirem, então, uma importância despercebida no momento.

Na linha 1, a autora põe acento na “oportunidade” de um “retrospecto” representada pela escrita do memorial. Já nas linhas 2 e 3, a ênfase é posta no esquecimento dos acontecimentos e em sua importância despercebida. Esse alinhamento do enunciado produz um efeito de sentido, segundo o qual há um reconhecimento de que a escrita de um memorial faz emergir uma memória de fatos sobre a carreira que, supostamente, estariam esmaecidos. Conforme vimos argumentando, a escrita de um memorial possibilitaria, portanto, o contato-confronto com uma memória, permitindo a um sujeito experimentar um estranhamento de si e, ao mesmo tempo, conhecer algo de si mesmo por meio do movimento de reconstrução de lembranças.

A metáfora de Alice

A ficcionalização de si consiste em um dispositivo ou um mecanismo que permite ao escritor de um memorial organizar uma escrita que, em última instância, mostra a maneira como esse escritor enxerga sua trajetória acadêmica.

Conforme discutimos anteriormente, o elemento ordenador da composição ficcional do memorial de Alice é a metáfora construída a partir do texto literário “O poço ou o pêndulo” (POE, 2006 [1842]). Trata-se de uma narrativa de terror psicológico sobre um prisioneiro condenado à morte por um tribunal da Inquisição em Toledo, na Espanha. O leitor acompanha o narrador personagem em sua gradual descoberta a respeito dos detalhes de sua clausura e das armadilhas preparadas para ele no local. Entre elas, destacam-se: um poço cuja profundidade não se vê e um pêndulo descendo do teto e cobrindo a extensão da cela, com uma lâmina afiada na ponta.

Ao longo da trama, o prisioneiro se dá conta da presença de ratos, de um movimento das paredes em sua direção e da existência de ferro em brasa a escorrer por entre as frestas. O efeito causado pela leitura do conto, portanto, é de suspense e crescente angústia, com vistas a retratar as longas horas de horror e a proximidade de uma “morte com seus espantosos horrores morais” à qual o personagem estava destinado.

A presença do título homônimo na capa do memorial pode soar enigmática, levantando a questão sobre a suposta analogia entre um conto de terror e a trajetória de um docente na universidade – relação que acaba sendo esclarecida ao longo do texto. Observemos, no Quadro A, a divisão das seções do memorial e o lugar dado a essa metáfora.

Quadro A: seções do memorial analisado

	Título
1	Capa- O poço ou o pêndulo
2	Sumário
3	Introdução
4	A caminho - <i>Formação acadêmica</i>
5	O caminho - <i>Atividades de docência, Atividades de pesquisa, Atividades Administrativas e de extensão universitária, Publicações.</i>
6	Os caminhos - <i>O poço ou o pêndulo</i>
7	<i>Curriculum Vitae</i>

Ao se observar o quadro com as seções do memorial, vê-se que o título do conto é o elemento agregador da peça, abrindo-a (linha 1) e também nomeando a seção final dela (linha 6), na qual a autora faz um balanço da carreira acadêmica, tecendo considerações sobre a atividade científica. É nessa seção “Os caminhos – o poço ou o pêndulo” que o conto é trabalhado de modo explícito.

O recorte privilegiado por Alice, presente no conto, é o dilema de uma pessoa que, fechada em um quarto escuro, diante de crescente angústia, precisa tomar uma decisão, tal como descreve:

- 1 tentar a sorte contra um pêndulo dotado de uma lâmina cortante, que oscila de um lado
- 2 a outro do quarto e desce lentamente do teto, de modo a gradativamente abrangê-lo
- 3 todo, ou optando por jogar-se em um poço escuro no chão, do qual não se pode prever
- 4 a profundidade.

Há uma oposição entre “tentar a sorte contra um pêndulo” (linha 1) e optar por “jogar-se em um poço escuro no chão” (linha 3); ambas metaforizam, segundo a pesquisadora, o seu olhar crítico sobre a produção de conhecimento na universidade, configurando-se duas possibilidades de pesquisa:

- 1 optar por abranger todo o espaço da pesquisa, ainda que de modo ligeiro e pendular, ou
- 2 dedicar-se profundamente a um único objeto de pesquisa ou alinhamento teórico.

Assim, às imagens do pêndulo e do poço, Alice associa a decisão de: atuar em um campo de pesquisa vasto (linha 1) ou optar pela especialização por temas e metodologias (linha 2). Afirmo ter optado pela primeira opção, referente ao pêndulo, justificando sua motivação na carreira acadêmica e até mesmo fora dela por uma curiosidade que remete a um “movimento pendular entre diferentes visões do mundo, de seus objetos, seus movimentos e associações”.

Em contraposição, a pesquisa acadêmica atual priorizaria “a especialização, a dedicação profunda do pesquisador a apenas um campo de atuação, ou a uma teoria básica, ou mesmo a um recorte metodológico específico”.

Em relação ao tipo de morte que cada opção envolve, a pesquisadora contrapõe uma “certeza da morte pelo pêndulo ou a tênue esperança representada pelo poço”. É curioso que justamente a opção apontada como sua seja associada a um destino fatal. A partir desse detalhe, podemos questionar outros atributos da dicotomia estabelecida no memorial e que apontam para uma errância de sentidos, como se pode perceber por meio do levantamento explicitado no Quadro B:

**Quadro B: Interpretações derivadas de cada um dos polos da dicotomia
pêndulo x poço**

Poço	Pêndulo
Quanto ao tipo de morte:	
- Tênué esperança	- Morte certa
Quanto à analogia com a pesquisa científica:	
<p>Especialização e recorte metodológico restrito: Dedicar-se <u>profundamente</u> a um único objeto de pesquisa ou alinhamento teórico.</p> <p>... a pesquisa acadêmica atual acaba por priorizar a especialização, a <u>dedicação profunda</u> do pesquisador a apenas um campo de atuação, ou a uma teoria básica, ou mesmo a um recorte metodológico específico.</p> <p>... a visão holística de ciência foi substituída pela especialização e pelo <u>conhecimento aprofundado</u> das áreas e conceitos envolvidos diretamente com as linhas de pesquisa estabelecidas pelos centros de pesquisa que definem os contornos da ciência moderna; - ou seja, em nossa tradição, optou-se pelo poço.</p>	<p>Espaço de pesquisa abrangente: Abranger todo o espaço da pesquisa, de <u>modo ligeiro e pendular</u></p>
	<p>Curiosidade</p> <p>... leva-me frequentemente a um <u>movimento pendular entre diferentes visões do mundo</u>, de seus objetos, seus movimentos e associações.</p>
	<p>O Taoísmo como um modo de ver o mundo</p> <p>... como seu símbolo do Tai Chi: um círculo dividido em duas <u>partes opostas e complementares em perpétuo movimento</u>, cada uma contendo um pequeno gérmen da outra, sintetizando um poço de potencialidades fascinantes, cada qual legítima e interessante não apenas por si só, mas especialmente em seu relacionamento com as demais.</p>
<p>Rigorosismo metodológico: O rigorosismo metodológico, assim como a religião, também pode <u>se fossilizar</u> e impedir o avanço - ou melhor, o desenvolvimento da ciência em detrimento da torre de marfim da erudição ou de interesses políticos momentâneos - <u>chegando ao fundo do poço</u>.</p>	<p>as teorias mais holísticas</p> <p>...<u>como o pêndulo cobrem um grande espaço</u>, mas seu corte é relativamente superficial.</p>

Ao observarmos o Quadro B, vemos que as analogias que atrelam a imagem do poço a uma visão de ciência que

busca por especialização e recorte metodológico restrito são construídas, justamente, a partir do adjetivo “profundo” e de suas derivações, conforme as seguintes expressões apontam: “dedicar-se profundamente”; “dedicação profunda” e “conhecimento aprofundado”.

Já a aproximação entre a ideia de poço e um rigor metodológico é feita utilizando-se do verbo “fossilizar” e da expressão “chegar ao fundo do poço”. Nesses casos, parece haver uma crítica aos rumos que a ciência especializada pode tomar: o de ser ultrapassada e o de encontrar o seu limite.

De modo a ressaltar a oposição entre os dois elementos da metáfora, a pesquisadora recorre à imagem do pêndulo, para abordar o modo de fazer ciência que escolheu para si. Esse modo estaria associado a um “espaço de pesquisa abrangente”, bem como a sua afinidade com o taoísmo e com as teorias holísticas.

A articulação entre o pêndulo e a atuação defendida pela pesquisadora se faz pelas expressões: “modo ligeiro e pendular”, “movimento pendular” ou por ideias que se ligam a um determinado tipo de movimento/espaço: “perpétuo movimento”, “um grande espaço” (coberto pelo pêndulo).

Há dois aspectos no uso da imagem do pêndulo que nos parecem interessantes e que apontam para uma errância dos sentidos a partir da metáfora escolhida pela pesquisadora.

O primeiro aspecto diz respeito à evocação do símbolo do Tai Chi, que busca compatibilizar partes opostas e complementares em um quadro argumentativo cujo fim é o de separar modos distintos de ver/fazer ciência. O segundo aspecto é o uso da expressão “*um poço* de potencialidades fascinantes” para explicar o referido símbolo, inicialmente associado à imagem do pêndulo.

A metáfora do conto “O poço e o pêndulo” foi utilizada no memorial para expressar uma dicotomia, dando suporte à ficção pessoal da autora de que está posicionada em um desses lados – o do pêndulo. Entretanto, percebemos no texto a aproximação entre os dois polos, seja pela evocação de duas partes complementares ou pelo uso do significante “poço” atrelado à argumentação em favor de seu elemento oposto.

Assim, vemos uma leitura errante em sua tentativa de separação entre os dois modos de fazer ciência, que, devido aos equívocos da língua, mostra suas brechas. Tendo em vista os equívocos (inevitáveis) constitutivos da linguagem, é possível questionar a validade da dicotomia entre as vertentes de ciência que a autora cita.

Não se trata aqui de encontrar “a interpretação correta”, mas de localizarmos os movimentos próprios à linguagem e seus efeitos de produção de sujeito. A metáfora suscita sentidos diversos (conforme apresentado no Quadro B) e, para além da intenção de se construir uma oposição entre eles, os sentidos referentes a um dos polos se infiltram no outro, fazendo a escrita do memorial avançar para uma compatibilização entre as duas ideias:

- 1 As visões holísticas (aparentemente sem consistência ou profundidade teórico-
- 2 metodológica para a maior parte dos pesquisadores “conceituados”) podem,
- 3 assim, sugerir novos rumos e insights que jamais seriam examinados de outra
- 4 maneira, mas dependem das visões mais restritivas para testá-las e
- 5 sistematizá-las. Ambas as direções, a meu ver, podem e devem coexistir na
- 6 busca do conhecimento, e o dilema persiste para cada um de nós, pesquisadores.

Assim, se a metáfora cumpre a missão de fixar um breve sentido, também produz errâncias e deixa uma lacuna. Afinal, se a oposição pretendida não se sustenta totalmente no texto, mas a autora insiste em mantê-la, a que a metáfora poderia se referir, para além do que está dito no texto?

A hipótese que levantamos é a de que essa divisão refere-se à própria divisão subjetiva da autora em relação ao fazer científico. A tentativa de invenção diante desse possível ponto de não-saber (acerca daquilo que a divide) remete-nos à presença de um estranho no memorial de Alice: um enigma diante do qual ela se posiciona a partir de uma interpretação metafórica, apoiada no texto literário.

A metáfora dá a ver algo sobre a autora, mas também é encobridora. Possivelmente, aponta para um núcleo não

simbolizado da experiência da pesquisadora. Como é afirmado por ela, o conto também se remete à angústia experimentada de estar dividida entre duas posições. Segundo Lacan (2005 [1962-1963]), a angústia é o que pode presentifica o objeto irrepresentável para um sujeito. E é justamente por tornar presente aquilo que é da ordem do não representável que o sujeito pode se valer de sua condição angustiante para produzir algum conhecimento que diga algo de si.

O uso da metáfora como a possibilidade de um efeito de estranhamento sobre si

Em situações favoráveis, quando opera uma tentativa de dizer sobre si próprio, a escrita de um memorial é uma enunciação que dá a ver as filiações teóricas do pesquisador e o modo peculiar como constituiu um objeto de estudo e a relação com o saber. É possível aproximar esse esforço à concepção psicanalítica de um “bem-dizer”, concebido como dever ético que se pauta por um esforço de enunciação sobre o desejo, apesar dos limites impostos pela linguagem (LACAN, 1993 [1974]). Colocar em marcha os significantes de uma história, por meio de uma insistência em encontrar palavras para se dizer, é, ainda, tomar a decisão de não rechaçar o inconsciente, de não fugir diante da inconsistência da linguagem e do que nela aponta para a dimensão do que é estranho e indizível a cada um.

Nesses casos, ao implicar-se na escrita do memorial, o pesquisador pode ultrapassar o que Riolfi (2011) denomina uma “escrita cosmética”: aquela que tenta camuflar uma superfície de palavras, buscando no leitor apenas o reconhecimento da beleza do texto. Segundo a autora, esse estágio da escrita demonstraria um escritor esmagado pelos meandros da demanda que o impele a escrever, bem como pela opacidade própria da linguagem, a qual só um trabalho genuíno com a escrita pode driblar.

É ao colocar no papel as palavras que lhe dizem respeito que o sujeito que escreve um memorial pode vir a produzir um *a mais* que é preciso buscar por entre as linhas, nos pormenores

do texto e que, segundo nossa hipótese, está relacionado ao que Freud denominou de “O estranho” (1996 [1919]). Em alemão, *Unheimlich* é o inquietante, o estranho familiar, ou “o que deveria ter permanecido secreto e oculto, mas veio à luz” (p. 243). O autor relaciona o que é experimentado como estranho a um núcleo familiar, porém excluído do processo de simbolização. Haveria uma correlação entre o que não pode ser representado e a dimensão do vivido, da experiência propriamente dita.

Nesse ponto da discussão, retomamos a pergunta formulada no início deste capítulo: Qual é a função da metáfora na escrita do memorial acadêmico que iremos analisar e quais efeitos de sentido obtidos a partir dela?

Concluimos que, no memorial em questão, a metáfora serviu como apoio para a autora construir uma ficção sobre si e, ao mesmo tempo, produzir um efeito de estranhamento em relação a si própria e ao leitor.

As questões articulam-se a uma noção, fundamental à Psicanálise, segundo a qual o que está em jogo em uma experiência é uma dimensão do vivido que não se imagina, nem se coloca em palavras – o Real. Algo sobre o qual só poderemos buscar indícios, no texto, daquilo que resiste a ele. Novamente, temos como apoio o texto literário de Pirandello:

Como suportar em mim este estranho? Este estranho que eu mesmo era para mim? Como não o ver? Como não o conhecer? Como ficar para sempre condenado a levá-lo comigo, em mim, à vista dos outros e no entanto invisível para mim? (PIRANDELLO, 2015, p. 23).

No excerto escolhido, a questão que perturba Gengê, o personagem de Pirandello, diz respeito àquilo que temos dificuldade de definir, mas que nos é familiar, embora impalpável. Em “O estranho gozo do próximo”, Philippe Julien (1996) explica que esse estranho, nós o condenamos no Outro e afastamo-nos dele. O que é um engano, pois não se trata de um outro qualquer, com quem se convive e de quem se supõe uma compreensão mútua, mas sim do que é constitutivo a cada um, da alteridade

mais próxima, de um Outro que não conseguimos nomear, por estar fora do significado e apresentar-se como: “estrangeiro a mim mesmo, imprevisível – digamos, in-compreensível, no sentido etimológico: aquilo que não posso circunscrever” (JULIEN, 1996, p. 42).

Considerações finais

A escrita (e leitura) de um memorial pode ser inócua ou instigante, a depender da relação que o candidato estabelece com o saber que produz na academia. Nas situações em que o autor está implicado, a escrita pode circunscrever o vivido, indiciando os pontos em que a simbolização falha e algo de estranho e muito próximo do sujeito é sugerido. A metáfora no memorial analisado parece cumprir a função de cobrir aquilo que não é fácil nomear e que gera angústia: a divisão subjetiva da autora diante do fazer científico.

É possível depreender, do memorial analisado, uma posição de sujeito e a relação estabelecida com o saber. Um modo de ler essa posição é por meio do discurso da histérica, um dos nomes para os quatro modos de articulação do laço social, conceituados por Lacan (1992[1969-1970]). Nessa perspectiva de discurso, embora se materialize com palavras, o que importa são as posições determinadas por ele. Em relação ao discurso da histérica, o que comanda é um sujeito dividido por seu sintoma e sua produção, o saber inconsciente.

Ao inserir-se no discurso da histérica, a posição de quem enuncia não está toda determinada pela instituição acadêmica; há algo que escapa a ela, por haver uma mobilização do inconsciente e um apontamento de que o saber não dá conta de tudo.

Contudo, também há um paradoxo: apesar de produzir um saber que lhe diz respeito, o agente desse discurso ignora o real que o causa. Disso decorre que, se encontramos indícios de um vivido não simbolizado em um memorial, não podemos dizer que esse foi apreendido, ou mesmo circunscrito por aquele que o escreveu. Como sugere o Gengê de Pirandello, por um vislumbre,

o estranho que levamos em nós pode tornar-se visível aos outros, mas permanece invisível a nós mesmos na maior parte do tempo.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

CÂMARA, Sandra Cristinne Xavier da. *O memorial autobiográfico: uma tradição acadêmica do ensino superior no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ; Campinas: Pontes, 1991.

FREUD, Sigmund. (1919). O estranho. *Obras completas*, ESB, v. XVII. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

ILARI, Rodolfo. *Introdução à Semântica: brincando com a Gramática*. São Paulo: Contexto, 2001.

JULIEN, Philippe. *O estranho gozo do próximo: ética e psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

LACAN, Jacques (1956-1957). *O seminário. Livro IV. A relação de objeto*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

LACAN, Jacques (1962-1963). *O Seminário. Livro X: A Angústia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LACAN, Jacques (1969-1970). *O seminário Livro XVII: o avesso da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques (1972-1973). *O Seminário. Livro XX. Mais, ainda*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.

LACAN, Jacques (1974). *Televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

LACAN, Jacques (1976). Prefácio à edição inglesa do Seminário

11. In: LACAN, Jacques. *Outros Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 224p.

POE, Edgar Allan. O poço ou o pêndulo. In: POE, Edgar Allan. *Histórias Extraordinárias*. São Paulo: Martin Claret Ltda, 2006. 155p.

RIOLFI, Claudia Rosa. Ensinar a escrever: considerações sobre a especificidade do trabalho da escrita. *Leitura. Teoria & Prática*, Campinas, v. 40, p. 47-51, jan./jul. 2003.

RIOLFI, Claudia Rosa. Lições da Coragem: o inferno da Escrita. In: RIOLFI, Claudia R.; BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *O inferno da escrita: produção escrita e psicanálise*. Campinas: Mercado de Letras, 2011. 211 p.

SARLO, Beatriz. *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007. 129 p.

ESPAÇOS E MOVIMENTOS DE LÊITURAS ERRANTES

Valdir Heitor Barzotto
Faculdade de Educação da USP

Introdução

Conforme temos constatado em nossas pesquisas, e apresentado em trabalhos anteriores, o ato de leitura se dá em estreita relação com o movimento corporal do leitor e com o espaço físico no qual se realiza. Por isso, temos afirmado que o movimento corporal e o local onde a leitura é feita interferem na constituição de sentidos.

A função da relação entre a corporeidade do leitor e os suportes de textos na constituição dos sentidos já estava, de algum modo, presente em nossa dissertação de mestrado (BARZOTTO, 1992), e teve destaque em nossa tese de doutorado (BARZOTTO, 1998). Posteriormente, em decorrência da tese, essa temática ganhou centralidade na pesquisa *Leitura, Corporalidade e Sentido*¹.

Enquanto no trabalho de 1992 nossa análise estava apoiada na experiência empírica com o objeto portador de textos do tipo *magazine*, no doutorado já contamos com leituras de trabalhos escritos por Roger Chartier a respeito da materialidade dos suportes. Chartier (1985) chamava a atenção para a importância do trabalho de composição do objeto portador de textos, como distribuição do texto na página e articulação com ilustrações, entre outros, além dos procedimentos de textualização. Estes são

1 Desenvolvido junto ao Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras-FCL/Unesp/Araraquara, na modalidade Recém Doutor - RD CNPQ, de julho de 1999 a dezembro de 2000.

de responsabilidade do autor e aqueles são de responsabilidade do editor, e ambos concorrem na produção de sentido.

Somando-se a isso, estudamos os movimentos do objeto diante dos olhos, produzidos pelo próprio leitor, como também tendo relevância para a compreensão e a apresentação de uma leitura.

Dando continuidade à investigação delineada em nossa tese de doutorado, a corporeidade posta em ação no embate com o portador de texto foi objeto de nossa de pesquisa *Leitura, Corporalidade e Sentido*, com o seguinte objetivo:

[...] contribuir para a compreensão da participação de um tipo específico de suporte material de textos, as revistas periódicas (do tipo Veja, Marie Claire, Globo Rural), na constituição dos sentidos que, encadeados, vão delinear o discurso “constituído por um encadeamento de sentidos que se estabelece no ato da leitura a partir de elementos presentes em diferentes tipos de textos. Para que o encadeamento se estabeleça concorrem, além do modo com que os elementos são inseridos no texto, a forma do veículo portador de textos, a forma que o texto nele assume e o movimento efetuado no ato da leitura que a própria forma do veículo impinge ao leitor.” (BARZOTTO, 1998, p. 5).

Nessa trajetória de pesquisa fomos nos convencendo, cada vez mais, da necessidade de se contemplarem a convocação do corpo e a interferência do espaço físico nas análises de textos resultantes de leitura. Ao longo de nosso tempo de dedicação ao estudo da leitura, acrescentamos a interferência do local externo ao espaço físico do suporte e chegamos à formulação que apresentamos a seguir.

Se tomamos a folha que traz o material dado a ler como espaço físico, temos a distribuição dos textos e das imagens influenciando a leitura. Ao mesmo tempo, temos uma exigência de movimento imposta ao corpo do leitor que o leva a movimentar o objeto portador de textos, pondo diferentes textos em relação e fazendo com que o olhar capte elementos neles dispostos. Esse desfilar de textos diante dos olhos do leitor pode dar origem a

uma leitura que reúne elementos que não seguem o caminho propriamente estabelecido no texto. Aqui teremos uma leitura errante porque segue o caminho produzido pelo espaço onde estão distribuídos os textos e pela sua movimentação por meio do gesto do leitor. O resultado apresentado pelo leitor exige uma análise diferente daquela que busca verificar a consideração da compreensão de cada texto, separadamente.

Se tomarmos o meio onde circula o leitor como espaço físico, ou seja, o externo, ao objeto portador de textos, então teremos um movimento que vai do texto para o local e que também implica o corpo do leitor na medida em que esse local é vivenciado e sentido por ele. Aqui teremos uma leitura errante conforme o leitor deixe-se implicar ou não por sua experiência corporal na cultura em que está imerso quando lê um texto.

Privilegiar a noção de local nos estudos da leitura

Como já dissemos, desde nosso mestrado, vimos percebendo e analisando o modo como o objeto portador de texto impõe uma determinada movimentação corporal ao leitor (BARZOTTO, 1992). Esse gestual exigido do leitor pelo objeto, por sua vez, faz com que os textos dispostos em um suporte desfilem diante de seus olhos de modo que textos diferentes se intercalem. Em Barzotto (2001), apontamos em diferentes exemplos o modo como os movimentos do objeto e a distribuição dos textos e imagem no suporte impõem limites à leitura. Hoje consideramos que esses mesmos elementos são, também, responsáveis pelo caminho errante feito pelo leitor. Os movimentos do leitor forjam entrecruzamentos e sobreposições de textos e leituras, promovendo um encadeamento de sentidos que serão expostos em leituras que podem ser consideradas erradas.

De nossa parte, visando a compreender melhor os caminhos traçados nessa relação entre sujeitos mediados pela linguagem e influenciados pelo local em que os textos são expostos no suporte e pelo local em que se dá a leitura, preferimos chamar de *leitura errante*.

Com esse nome – *leitura errante* – buscamos nos afastar de um julgamento *a priori* do que seja erro, que nos parece pouco produtivo para o ensino da leitura e da escrita, bem como para compreender os descompassos que ocorrem em debates por escrito como os que vemos nas mídias interativas. Propomos que, antes do julgamento de certo e errado, se faça sempre um exercício de compreensão dos caminhos por que passam os leitores até chegarem à proposição de uma leitura de um texto².

As constatações desse percurso de pesquisa nos levaram a perceber o privilégio que pode ser dado à noção de local e sua produtividade na investigação dos caminhos trilhados pelos leitores que os levaram a oferecer uma leitura e não outra. Para que o movimento efetuado pelo leitor tenha relevância na leitura, o local em que se encontra a página no veículo e o local em que o texto se encontra na página precisam ser considerados. Chamamos a atenção, por exemplo, para as peças publicitárias que ocupam a página inteira à direita do leitor e que lhe salta aos olhos no momento em que vira uma página em busca da continuidade da leitura de uma matéria. Esse momento em que, mesmo sem que o leitor queira, a publicidade impõe-se no caminho do olhar, é suficiente para fazer cruzar seus sentidos com os do texto que vem sendo lido.

No início, nossas análises eram motivadas por perguntas como as que seguem: De que modo o local em que um texto aparece num suporte ou numa página influencia os sentidos que um leitor encadeia ao apresentar suas leituras? De que modo o objeto portador e o próprio texto convocam o corpo do leitor a determinados movimentos e como esses movimentos se colocam a serviço de uma leitura específica?

Posteriormente, passamos a outros questionamentos que implicam outra noção de local, como, por exemplo: Como o leitor mobiliza seu conhecimento e sua vivência corpórea do local em que vive para apresentar sua leitura de um texto? De que modo

² Veja-se neste mesmo livro, especialmente nos capítulos de Silva, Pereira e Rizzo e Sugiyama e Ribeiro) como o suporte enquanto local, foi explorado no estudo da leitura feita por alunos de diferentes níveis.

a exposição de um conhecimento local, relacionado à região geográfica a que pertence quem escreve, põe o corpo a serviço da cultura tanto na escrita quanto na leitura?

Tendo essas perguntas como base, analisamos textos de alunos, textos acadêmicos, documentos oficiais e didáticos, em busca do reconhecimento de espaços e movimentos que deixam marcas em trajetórias de leituras errantes.

Para exemplificar, apresentamos um relato de uma situação por nós presenciada. Ela ilustra a noção de local mobilizada no capítulo. Em um evento, uma pesquisadora apresentava, feliz, redações de alunos que se mostravam críticos com relação à destruição do meio ambiente. Seu contentamento vinha do fato de que os alunos que escreveram os textos estavam inseridos em uma proposta de ensino considerada por ela bastante avançada e vinculada à ideologia que considera de esquerda, com a qual ela partilhava. Ela atribuía a essa proposta o alto grau de criticidade presente nos textos.

Uma professora que a ouvia – e que também partilhava de sua posição ideológica – apresentou os textos de seus alunos, nos quais a consciência apresentada a respeito do tema era muito semelhante. Entretanto, os mesmos estavam em uma proposta bastante convencional, e haviam sido produzidos em uma região que não se caracterizava por um viés ideológico que pudesse ser considerado “de esquerda”.

Segundo a professora argumentou, ambos os grupos recolhiam da mídia uma consciência genérica a respeito da problemática ambiental, sem apontar nenhum elemento que caracterizasse o problema do meio ambiente de sua região. Embora não negasse a importância de que todos conheçam a problemática do desmatamento da Amazônia ou da extinção do urso panda, ela achava que, quanto mais o aluno conhecesse e expressasse preocupação com a problemática à qual teria alcance, mais eficiente poderia ser o trabalho de preservação do meio ambiente.

Aqui temos um exemplo de preocupação com a presença dos elementos locais no texto. Ambas as leitoras se posicionam de

modo diferente diante deles. E é nessas experiências que vemos modos de implicar a vivência corpórea na leitura. A primeira professora prefere considerar positivo o ingresso dos alunos a uma ordem *standard* de argumentação, está presa a uma discursividade sem contrastá-la com o espaço imediato em que vivem, enquanto a segunda faz de seu meio um contraponto ao que está escrito nos textos que analisa.

No texto acadêmico ocorre situação semelhante. A reflexão que apresentamos no presente capítulo também é resultante dos estudos desenvolvidos durante o ano de 2016 em nosso grupo de pesquisa. Ela dá sequência às inquietudes mais antigas que desencadeiam naquelas com que tivemos de lidar no ano anterior, 2015, quando buscamos verificar o que se tem escrito em diferentes países a respeito da leitura e da escrita. O que mais vimos nos dados – um conjunto de teses e artigos acadêmicos – foi da ordem do global, sem delineamentos de uma cultura local, mesmo uma cultura acadêmica. Predominam citações de autores que, embora se dediquem a temas semelhantes ao dos trabalhos em que é citado, nem sempre poderiam ser aplicados às realidades para as quais são convocados, sem um devido tensionamento do que afirmam.

Nos textos acadêmicos analisados, duas noções de lugar aparecem com força para conferir autoridade a um texto e para motivar sua retomada pelo leitor. Primeiro, temos notado que o suporte enquanto lugar de mais ou menos importância conta muito para sua valorização. Em que pese o esforço que órgãos avaliadores têm feito para que o artigo publicado em periódico científico seja tomado, na área de ciências humanas, com mais importância que outras publicações, o leitor continua tomando o livro como um lugar de mais importância. Segundo, o lugar geográfico onde reside, trabalha e publica o autor também conta para conferir autoridade ao texto, independentemente de sua qualidade. Jocosamente já se ouve nos corredores da universidade a expressão *país Qualis A*³.

3 Referência ao sistema de avaliação de revistas acadêmicas feito pela Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

O capítulo já indicado, de Sugyama e Ribeiro (neste volume), apresenta um bom exemplo de privilégio dado a um comentador de Bakhtin em função de seu comentário estar publicado originariamente em um livro, em um idioma e em um país que conferem mais relevância ao que está dito.

Para além da noção de erro de leitura

Do nosso ponto de vista, quando o leitor reúne, em uma única leitura, sentidos ancorados em textos diferentes, dados a ler num mesmo suporte, temos um percurso de leitura que pode ser recuperado por quem analisa essa leitura. Por isso chamar de leitura *errante* e não *errada*, pois há um caminho pelo qual ela foi se montando. A noção de erro, portanto, é relativizada se aceitarmos que esses percursos são comuns e, mais ainda, que a montagem do objeto portador de textos pode ser proposital, buscando justamente promover encadeamento atípico. Então, a tarefa de quem analisa a leitura é recuperar o trajeto, entender em que armadilhas do suporte e do próprio texto o leitor caiu e proporcionar conhecimentos a esse leitor para que venha a ser cada vez mais proficiente.

Quando aceitamos que o material que o leitor recebe é um conjunto de textos distribuídos estrategicamente em um único suporte, passamos a reconsiderar o que pode ser chamado de erro a fim de reconstituir uma trajetória errante e observar quais passos foram dados pelo leitor até chegar a ela. Estou me referindo a distribuições de textos tais como: em meio a uma matéria de divulgação científica a respeito dos riscos da obesidade para a saúde, apresenta-se a propaganda de uma clínica especializada em emagrecimento e, depois, de aparelhos de ginástica. Nesse caso, pode aparecer na leitura um destaque para essas duas formas de combater a obesidade, sem levar em conta que o problema pode ser mais complexo. Pode ser, ainda, que o leitor atribua à própria matéria a divulgação desses modos de combate à obesidade.

Claro que a noção de erro pode ser mantida quando tomarmos um único texto como material a ser lido, quando se

espera que a leitura se dê de modo disciplinado. No entanto, em se tratando de ensino, entendemos que, para solucionar essa errância do leitor, precisamos acompanhá-lo em seu movimento pelos textos que recebe. É preciso reconhecer qual é o texto que o leitor forma para si a partir das leituras que faz, e a partir do qual reage às convocações para apresentar sua compreensão, para depois aproximá-lo ao rigor proposto num exercício de leitura disciplinado.

Silva, Pereira e Rizzo (neste volume) apresentam um bom exemplo do que estamos mencionando aqui. Os autores analisam uma prova de leitura na qual o aluno deveria ler alguns textos e responder perguntas específicas sobre cada um deles. No entanto, pela resposta dada a uma das perguntas, nota-se que o aluno operou com um terceiro texto, formado pela somatória de elementos de dois textos lidos. O local de onde o aluno tira as respostas não é aquele ocupado por um texto disposto na folha que tem em mãos e sim aquele espaço imaterial onde agrupou elementos dos diferentes textos dispostos na prova que tinha a fazer.

Na direção de ultrapassar a noção de erro de leitura, nos propusemos a delinear perguntas que considerem o modo como o local aparece em diferentes textos e que movimentos de leitura proporciona. Com a apresentação desse conjunto de interrogações concluímos este texto. Se, no estágio em que estamos em nossa reflexão, ou seja, na consideração do espaço físico externo ao objeto portador de texto, conseguirmos delinear bem um conjunto de perguntas e motivarmos novas pesquisas a respeito, já nos daremos por satisfeitos.

Considerações finais

A fim de considerar nas análises de textos o movimento corporal do leitor e o espaço interno e externo ao suporte de textos, fazemos algumas sugestões de continuidade de pesquisa nessa perspectiva. Começamos por sugerir que se considere a presença ou ausência de elementos próprios à da região geográfica de

quem escreve e de quem lê; do universo cultural do autor e do leitor; do perfil profissional ou da especialidade do autor do texto ou da leitura; da especificidade institucional – local habitado pelo leitor e pelo produtor do texto; da forma do portador de textos e da posição do texto na materialidade deste portador; entre outras.

A consideração desses elementos exigiria outras perguntas e uma organização de suas respostas a partir do que se puder extrair do texto analisado.

Interrogações a propósito do dado:

- a) O material analisado trata de temas ligados à região em que foi produzido?
- b) Considera os saberes locais ao discorrer sobre o tema?
- c) Está escrito de modo a se perceberem marcas locais: no modo de tratar a questão, na linguagem, etc.?

Interrogações a respeito das análises que se fazem do dado:

- a) A análise leva em consideração os traços da cultura local caso eles estejam presentes no dado?
- b) O autor produz ou leva em consideração um jeito local de lidar com os dados, seja da instituição, seja da região na qual se insere?
- c) A área do conhecimento na qual se inscreve o trabalho, bem como o perfil profissional de quem analisa, têm efeitos sobre a análise?
- d) O autor tece considerações sobre o vínculo ou desvinculo dos dados e do embasamento com o local?

Interrogações a respeito do texto acadêmico inteiro:

- a) Trata do assunto de uma maneira própria ao local em que foi produzido?
- b) Deixa transparecer diferença relacionada ao país ou ao

continente em que foi produzido?

c) Considera bibliografia da instituição, da região, do país, em que foi produzido?

Acreditamos que, com as possibilidades de reunir, em nossas análises de textos, a consideração do suporte de texto como um local e o lugar em que a leitura e a escrita são produzidas, teremos mais condições de trilhar as errâncias do leitor. Apostamos, ainda, que, quando for o caso, será possível apoiá-lo para que possa reunir condições de fazer outras leituras, chegando à esperada produção de conhecimento.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura de Propaganda de Agrotóxicos: contribuição aos estudos da Ideologia da Modernização*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1992.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura de revistas periódicas: forma, texto e discurso. Um estudo sobre a revista Realidade (1966-1976)*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

BARZOTTO, Valdir Heitor. Olhares oblíquos sobre sentidos não muito dissimulados. In: GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (org.). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz, 2001. p. 205-217.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura, Escrita e Relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016. v. 1.000. 183p .

CHARTIER, Roger. *Du livre au lire*. In: *Pratiques de la lecture*. Marseille: Rivages, 1985.

SILVA, Ana Carolina Barros; PEREIRA Carolina de Jesus; RIZZO, Carlos Henrique. *Subversões e desobediências: movimentos errantes de leitura*. Neste volume.

SUGIYAMA JR., Enio; RIBEIRO, Mariana Aparecida de Oliveira.

A produção do texto acadêmico: o não lugar e o lugar nenhum da leitura e do leitor. Neste volume.

CARLO GINZBURG E A LEITURA ERRANTE DO LEITOR CAMPONÊS

Jobi Espasiani

Faculdade de Educação da USP

O texto, como o entendo, não é um objeto como qualquer outro, mas uma instância na qual sujeitos se constituem e seguem seus trabalhos rumo à criação de um novo texto.

(BARZOTTO, 2016, p. 144)

Introdução

Neste trabalho, proponho-me discutir a relação de forças entre leitores. Essa relação manifesta-se pela postura adotada por um leitor diante da leitura de outrem, gerando, por sua vez, uma avaliação da leitura feita por este último. Essa avaliação pode indiciar que seus pilares, explícitos ou pressupostos, sejam os lugares sociais e institucionais que esses diferentes leitores ocupam.

Para discutir esse tema, tomo como estudo de caso a obra *O Queijo e os vermes*, do historiador italiano Carlo Ginzburg (1987), na qual é possível detectar várias relações de poder entre leitores, quer dentro da referida obra, quer na própria relação entre o camponês estudado e seu autor. E é justamente na relação de forças entre Carlo Ginzburg e seu “personagem” – o moleiro (camponês |) Menocchio – que vou me ater.

Posto o problema, vale referir a reflexão feita por Barzotto (2009 [1999]) na qual é apontada que a instituição da relação de forças entre leitores já se inicia pelo uso do livro didático. No artigo, Barzotto mostra como são estabelecidos os lugares

institucionais que põem o aluno em lugar distinto daquele que ele denomina “leitores ‘mais autorizados’”. Estes últimos produzem a interpretação a ser repetida pelo aluno.¹ Isso nos permite afirmar que o estabelecimento dos lugares institucionais de leitura faz parte da formação básica do leitor.

Aproveitando aqui essa tipificação de hierarquia entre leitores, referir-me-ei, ao longo do texto, a dois tipos de leitores: o *leitor padrão*, que determina a interpretação “correta”, e o *leitor não padrão*, que deve reproduzir essa interpretação.

Quanto ao livro *O queijo e os vermes*, é fato que tornou-se um sucesso editorial, abarcando uma gama enorme de leitores, não se limitando apenas aos historiadores, cumprindo assim o objetivo estipulado por seu autor, como ele mesmo declarou: “*O queijo e os vermes* pretende ser uma história, bem como um escrito histórico. Dirige-se, portanto, ao leitor comum e ao especialista.” (GINZBURG, 1987, p. 13). Vê-se, então, que a figura do leitor está presente na própria elaboração do livro, provavelmente balanceando o tipo de escrita e o volume de informação histórica postos no livro.

O leitor especialista aqui considerado é o historiador familiarizado, quer com metodologia de pesquisa histórica, quer com o tema que percorre o livro: as seitas não oficiais na Europa entre a Idade Média e o início da Idade Moderna. Um exemplo desse tipo de leitor é o historiador Andrea Del Col, que publicou *Domenico Scandella detto Menocchio. I processi dell’Inquisizione (1583-1599)*², em 1990, e foi um dos pesquisadores a contestar alguns aspectos desse livro de Ginzburg.

Entre os inúmeros artigos e resenhas produzidos sobre *O queijo e os vermes*, gostaria de aproveitar, no decorrer deste trabalho, do sóbrio estudo feito pelo historiador Dominick LaCapra, em

1 Não há espaço para discutir isso aqui, mas vale pontuar que, em se tratando do livro didático, o chamado “leitor ‘mais autorizado’” não é necessariamente o professor, mas o autor do livro utilizado.

2 COL, Andrea Del. Società e cultura del Cinquecento nel Friuli Occidentale. Studi, Pordenone, Edizioni della Provincia di Pordenone, 1984, 386 p. e Domenico Scandella detto Menocchio. I processi dell’Inquisizione (1583-1599), Pordenone, Edizioni Biblioteca dell’Immagine, 1990, CXXXIV, 264 p.

1985, que apresenta não apenas suas divergências conceituais e metodológicas, como também analisa a própria estrutura do livro.

Não sendo historiador, não me cabe discutir os problemas relativos aos métodos de pesquisa histórica, nem qualquer outro problema doutrinário próprio dessa disciplina. Mas, como leitor com formação em letras e educação, atuando no ensino de leitura e de escrita, creio que caiba tentar compreender o juízo feito por Ginzburg ao se referir ao modo de leitura do camponês e, mais especificamente, ao modo de leitura de Domenico Scandella (Menocchio), tendo em vista que esse juízo tem como base os conceitos de cultura oral e de cultura escrita mobilizados pelo autor.

Ginzburg e seu método

Em 1976, o historiador italiano Carlo Ginzburg publicou o livro *Il formaggio e i vermi - Il cosmo di un mugnaio del '500*. Ele foi traduzido e publicado em português em 1987 com o título *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*.

Nele, resgata a história de um moleiro de Montereale (Itália) – Domenico Scandella, também conhecido como Menocchio –, que, por ter ideias divergentes das apregoadas pela Igreja Católica e exprimi-las publicamente, foi processado pela Inquisição: interrogado, torturado e, em 1599, executado na fogueira do Santo Ofício. Carlo Ginzburg foi o primeiro historiador a trazer à tona a história desse moleiro leitor, e essa publicação é fruto de minuciosa pesquisa nos arquivos da Cúria Episcopal da cidade de Udine.

Ginzburg inicia o livro esclarecendo, primeiramente, as motivações ideológicas que resultam na escolha da metodologia que considera mais adequada para abordar o problema, qual seja: promover, pelo caso de Menocchio, o desenvolvimento de uma História que também abarque as “classes subalternas” (expressão é utilizada pelo próprio Ginzburg) – proposta essa que integrava o movimento iniciado na França com os *Annales* – e, assim, oferecer algum conhecimento do que seria a cultura popular na Itália setentrional do início da idade moderna.

No decorrer da discussão do método adotado - isso consome aproximadamente trinta páginas do livro -, ele contrapõe sua escolha a outras abordagens metodológicas, as quais ele classificou como quantitativas, procurando mostrar seus problemas e limites na obtenção dos resultados. Ginzburg mostra-se engajado em construir uma História que contemple também as classes populares e, no caso desse livro, não se limitar a ter como objeto um grupo social, mas inserir nessa modalidade de pesquisa o conceito de indivíduo (GINZBURG, 1987, p. 24-25).

Menocchio por Ginzburg

É justamente por essa inserção do conceito de indivíduo no estudo da cultura popular que o livro tem como centro o moleiro Menocchio. Pela maneira como Menocchio aparece no livro, tenho a forte impressão que Ginzburg tem profunda simpatia pelo homem que ele descobriu (e/ou ficcionalizou) em meio aos documentos do Processo promovido pela Igreja, a ponto de fazer de sua escrita um ato quase demiúrgico, remodelando o Domenico Scandella cristalizado nos documentos da Inquisição, trazendo-o novamente à vida com um carisma que conquistou o público. Utilizou como instrumentos de criação sua erudição, vocação literária e postura política.

Expressei, logo acima, minha impressão a respeito da simpatia de Ginzburg por Menocchio. Ela pode ser observada em vários pontos de livro, por comentários feitos pelo autor sobre o moleiro, como por exemplo, nas páginas 25, 38-39, 190. Pareceu-me que essas expressões de simpatia e de admiração estão centradas na coragem desse camponês, que, pelo que Ginzburg nos revela, enfrentou o poder eclesiástico e denunciou a exploração dos pobres pelos poderosos.

Menocchio leitor, segundo Ginzburg

Ginzburg admira o Menocchio enquanto camponês que enfrenta o poder; mas como o vê como leitor? Durante significativa

parte do livro, o historiador investiga o repertório de leitura do moleiro. Na parte que segue a essa investigação, ele passa a analisar o modo de leitura de Menocchio, bem como procura justificar o juízo que faz de seu modo de ler.

Primeiramente, creio que seja interessante levar em consideração que o próprio trabalho de Ginzburg é, antes de tudo, um trabalho de leitura, de interpretação e de criação. Essa interpretação é composta por vários percursos que se sobrepõem, tendo em vista que ele próprio não presenciou os interrogatórios (obviamente), mas leu-os quase quatro séculos depois, traduzindo-os, do latim e do friulano do século XVI para o italiano atual. Qual, então, o jogo que permeia a avaliação da leitura de um moleiro do início da era moderna por um erudito historiador do século XX?

Examinemos, sumariamente, o percurso que envolve a própria criação do texto de Ginzburg, desde sua geração até o leitor final. Elas são: 1) leituras feitas por Menocchio: as leituras e tudo o que esse ato comporta; 2) depoimentos orais – e um por escrito – de Menocchio à Inquisição e a concomitante escrita pela equipe do inquisidor; 3) leitura e interpretação feitas por Ginzburg da escrita dos depoimentos de Menocchio; 4) elaboração e escrita do livro em questão; e 5) publicação do livro *O queijo e os vermes*.

Sobre o item nº 3 do percurso em questão, Dominick LaCapra (2015 [1985], p. 296) comenta:

Ademais, para **Ginzburg**, temos um texto escrito, enquanto, **para Menocchio**, temos apenas uma “visão de mundo” putativa, reconstituída inferencialmente a partir de dois registros da Inquisição (há um intervalo de 15 anos entre os julgamentos, e Menocchio foi queimado na fogueira, quando velho). (Negritos meus).

Essa observação de LaCapra contribui para evidenciar dois pontos: a) a desigualdade de forças entre o historiador e seu personagem Menocchio; e b) o fato de, afora os dados objetivos, obtidos em documentos de nascença,³ como certidão nascimento,

3 O historiador Ulpiano Bezerra de Meneses explica que *documento de nascença* é aquele que não é forjado enquanto documento pela ação do historiador, mas é documento como função social em seu próprio tempo.

comprovantes de moradia, certidão de casamento, etc., muito do que Ginzburg pôde levantar a respeito da leitura feita por Menocchio é fruto de inferência.

No decorrer do livro, Ginzburg mostra, com entusiasmo, o embate teórico travado entre Menocchio e os inquisidores. No entanto, tenhamos em conta que, se o moleiro debateu com os inquisidores, ele quis e desejou correr esse risco. Pagou seu preço. Por outro lado, ele não tem como se defender da avaliação de suas leituras feita pelo historiador. Podemos inclusive aventar a hipótese de que a leitura de um grande historiador possa também sofrer projeções dos conceitos de um intelectual sobre as ações de um camponês. O problema maior nesse caso, como veremos mais adiante, se dá pelo fato de a avaliação feita por Ginzburg ser de caráter generalizante: Ginzburg tornou Menocchio um leitor modelo da leitura feita por um camponês, como se lê no excerto nº 1, a seguir:

Excerto nº 1

Vimos quais livros Menocchio lia. Mas **como** os lia?

Confrontando, uma por uma, as passagens dos livros por eles citados com as conclusões às quais chegava (ou até mesmo com o seu modo de referi-las aos juízes), nos vemos às voltas, **invariavelmente**, com **lacunas e deformações, às vezes profundas**. Qualquer tentativa de considerar esses livros “fontes” no sentido mecânico do termo cai ante a agressiva originalidade da leitura de Menocchio. Mais do que o texto, portanto, parece-nos importante a chave de sua leitura, a rede que Menocchio de maneira inconsciente **interpunha entre ele e a página impressa** – um **filtro** que fazia **ênfatar** certas passagens enquanto **ocultava** outras, que **exagerava** o significado de uma palavra, isolando-a do contexto, que agia sobre a memória de Menocchio **deformando sua leitura**. Essa rede, essa chave de leitura, remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral. (GINZBURG, 1987, p. 80; negritos e grifos meus).

Não pretendo discutir o juízo feito por Ginzburg das qualidades da leitura do moleiro. Desejo colocar em questão a possível generalização decorrente dos motivos apontados

pelo estudioso quando este justifica as falhas na leitura feita por Menocchio. As deformações apontadas pelo pesquisador – lacunas, omissões, exageros – são, para Ginzburg, oriundas da formação predominantemente oral de Menocchio. Esse é o ponto que pretendo discutir. Pretendo discutir, também, pautado nesse tema, a relação de forças que se estabelece entre um *leitor padrão* – como Ginzburg – e um *leitor não padrão*, como o Menocchio.

Ora, se essas falhas de procedimento de leitura não são idiossincráticas e, portanto, não se limitam ao *modus operandi* de Menocchio, elas são generalizáveis a toda categoria de leitores cuja cultura de base é oral, como pode ser observado nas últimas três linhas do excerto acima: “Essa rede, essa chave de leitura, remete continuamente a uma cultura diversa da registrada na página impressa: uma cultura oral.”

Mas quais seriam os atributos da oralidade que provocam esse distúrbio na leitura? Vejamos que, embora Ginzburg tenha eleito como tema inicial de debate a própria metodologia que considera como a mais adequada para abordar sua investigação, não incluiu, entretanto, nessa discussão, nem o conceito de oralidade, nem o de leitura e nem o de escrita que subjaz à sua análise. O que ele apresentou, de modo peremptório, foi aquilo que considera ser os traços inerentes à cultura oral e à cultura escrita, mas não os fundamentou.

Apesar de o historiador não ter discutido os tópicos acima citados – oralidade, escrita e leitura –, a perspectiva sob a qual os trabalha se estabelece como elemento decisivo para a conclusão a que chega sobre os efeitos que eles têm sobre o modo de leitura do moleiro. A perspectiva que assume leva-o a trabalhar com grandes blocos, estanques, de modos que, para ele, tem-se: a cultura das classes subalternas e a cultura das elites; por decorrência, a cultura oral é própria das classes subalternas, ao passo que a cultura escrita é própria das elites.

A fim de seguir o raciocínio, observemos o excerto nº 2.

Excerto nº 2

Desse modo, [Menocchio] viveu pessoalmente o salto histórico de peso incalculável que separa a linguagem **gesticulada, murmurada, gritada**, da cultura oral, da linguagem da cultura escrita, **desprovida de entonação e cristalizada nas páginas dos livros. Uma é como o prolongamento do corpo; a outra é “coisa da mente”**. A vitória da cultura escrita sobre a oral foi, acima de tudo, a vitória da abstração sobre o empirismo. (GINZBURG, 1987, p. 112-113; negritos meus)

Ora, para Ginzburg, há duas culturas: uma oral e outra escrita, e elas não se encontram. Na mínima descrição que faz de seus traços, a primeira – a cultura oral – é *gesticulada, murmurada, gritada* (excerto nº 2): ela vai da **não** verbalidade do gesto e chega ao *murmúrio*, som mínimo – não necessariamente articulado – saltando deste ao grito, que é o excesso, no qual também não há garantia de haver articulação verbal. Entre esses dois níveis polarizados da emissão vocal – o *murmúrio* e o *grito* – deveria haver o tom médio da fala, em que se articula a racionalidade. Na afirmação de Ginzburg, a cultura oral vagueia entre o gesto e o grito, desprovida, portanto, da articulação da palavra *falada*. No caso de sua concepção de escrita, que ele afirma que é *desprovida de entonação*, a leitura funde-se com a própria matéria escrita – silenciosa e mental – e, destituída de corpo, é privada de contato interno (memória do oral) e do externo: percepção visual e auditiva, além das modalidades de leitura, como a feita em voz alta.

De onde viria essa concepção adotada por Ginzburg? Até onde pude observar, ele não a esclarece e não encontrei, na vasta bibliografia ao final do livro, nenhuma referência que tratasse do assunto. Talvez Zumthor (2014 [1990], p. 16) esclareça a dúvida: “Parece-me, hoje, evidente que a dicotomia oral/escrito, proposta por McLuhan há quarenta anos, e depois, de forma mais sutil por Walter Wong, não pode ser mantida rigorosamente como tal.”

Há, portanto, a possibilidade de Ginzburg ter se afiliado ao conceito de leitura e de escrita dos autores citados acima por Zumthor, os quais publicaram entre a década de 1960 e 1970.

Outras perspectivas sobre a interface entre cultura oral e a leitura

Embora Ginzburg tenha explicitado que suas escolhas teóricas e metodológicas têm, entre outras razões, a finalidade de dar conta de seus objetivos, pergunto-me se essa concepção que põe a cultura oral e a cultura escrita em posições antitéticas é suficiente para analisar um fenômeno tão intrincado quanto a *leitura*. Certeau (1994 [1980], p. 263-264), num subitem chamado “Uma atividade desconhecida: a leitura”, de seu *A invenção do cotidiano*⁴, chama a atenção para os processos psicolinguísticos da leitura e de sua relação com a cultura oral:

Excerto nº 3

Por seu lado, as pesquisas consagradas a uma psicolinguística da compreensão distinguem, na leitura, “o ato léxico” do “ato escriturístico”. Mostram que a criança escolarizada aprende a ler *paralelamente* à sua aprendizagem da decifração e não graças a ela: ler o sentido e decifrar as letras correspondem a duas atividades diversas, mesmo que se cruzem. Noutras palavras, **somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas a decifração de um escrito afina, precisa ou corrige. Desde a leitura da criança até a do cientista, ela é precedida e possibilitada pela comunicação oral, inumerável “autoridade” que os textos não citam quase nunca.** Tudo se passa portanto como se a construção de significações, que tem por forma uma expectativa (esperar por algo) ou uma antecipação (fazer hipóteses) ligada à uma transmissão oral, era o bloco inicial que a decodificação dos materiais gráficos esculpia progressivamente, invalidava, verificava, detalhava para dar lugar a diversas leituras. O escrito apenas corta e cava na antecipação (Negritos meus).

⁴ Vale notar que o capítulo em que se insere o texto citado chama-se “A economia escriturística”, no qual Certeau discute as relações de poder que se encerram na relação escrita, livro e leitura.

Diferentemente de Ginzburg, cuja asserção sobre a influência da cultura oral na leitura de Menocchio não está assentada em nenhuma teoria explicitada, Certeau evoca pesquisas da psicolinguística para sustentar que a cultura oral é estruturante para a compreensão semântica de um texto escrito.

Essa percepção de Michel de Certeau pode abrir caminho para trabalhar a relação entre a escrita e a oralidade a partir de outra perspectiva; não como duas culturas distintas, como quer Ginzburg, mas como uma só cultura na qual a oralidade continua sendo ainda o arcabouço da própria cultura letrada. Ou seja, para Certeau, a interpretação de um texto escrito não ocorre sem a necessária atuação da memória e da tradição oral. A fim de precisar o alcance desse seu postulado, ele põe os dois possíveis extremos da gradação de maturidade no ato da leitura: a da criança – em seu estado incipiente – e a do cientista, maduro em seu processo de leitura cuja prática está assentada na tradição escrita. Certeau propõe, portanto, que “uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral” – tanto na leitura de uma criança como na leitura do cientista – constitui-se como parte estruturante da interpretação semântica de um texto escrito.

Pensemos agora nas relações entre os camponeses e a divulgação da escrita no século XVI na França do mesmo período estudado por Ginzburg; divulgação propiciada pela invenção da imprensa. Essas relações fizeram parte das investigações feitas pela historiadora estadunidense Natalie Zemon Davis:

Excerto nº 4

[...] Quando um **camponês lia, ou ouvia a leitura**, o que ocorria não era como o carimbar de uma mensagem literal numa folha em branco, mas o movimento variado de uma “estranha cobertura” (para usar a metáfora de Jean-Paul Sartre para o objeto literário), posta em funcionamento apenas pelos esforços combinados do autor e do leitor. (DAVIS, 1990 [1975], p. 159; negritos meus)

Excerto nº 5

O que podemos concluir então a respeito das consequências da palavra impressa para a comunidade camponesa no século XVI? Elas foram certamente limitadas. Algumas poucas linhas de comunicação se abriram entre professor e camponês – ou melhor, entre conjuntos de materiais culturais, como no caso de certa sabedoria tradicional que foi uniformizada e disseminada por meio da impressão, talvez com uma pequena correção vinda do alto. [...] **Mas a cultura oral era ainda tão dominante que transformava tudo aquilo em que tocava, e estava ainda em transformação, conforme as regras do esquecer e do lembrar, do observar e do discutir.** [...] (DAVIS, 1990 [1975], p.171-172; negritos meus)

Em princípio, as afirmações de Davis a respeito da relação entre o oral e o texto escrito parecem se aproximar das justificativas dadas por Ginzburg na avaliação da leitura desviante feita por Menocchio. Mas essa aproximação é apenas aparente, já que a pesquisadora estadunidense – além de trabalhar com múltiplas modalidades de leitura, como por exemplo, a leitura em voz alta – atribui a interferência do oral sobre o escrito como um gesto de autonomia da cultura tradicional camponesa diante da palavra manuscrita ou impressa, e não como transgressão inconsciente. Davis aponta ainda, em perspectiva crítica, a relação de poder entre os mandatários da cultura escrita, que, ao se apropriar da cultura oral camponesa, procura “corrigi-la”, além de uniformizá-la.

Em outro momento do ensaio do qual foram extraídos os excertos, ao tratar da publicação do *Calendário do pastor*, deixou claro que o camponês não necessariamente teria o que aprender com essa publicação, tendo em vista que ele, em sua cultura oral, estruturara formas de conhecimento e de sua transmissão de acordo com as próprias necessidades.

Considerações finais

Ginzburg havia concluído que a leitura de Menocchio era desviante pela ação do filtro da cultura oral sobre essa leitura.

Eu não teria empreendido o questionamento dessa conclusão se não fosse o seu tom generalizante; em outras palavras, se a conclusão de Ginzburg incidisse apenas sobre a prática de leitura de Menocchio.

Se, na explicação do pesquisador italiano, essa má leitura do moleiro fosse atribuída a particularidades desse camponês, creio que ela não suscitaria discussão. Mas, da maneira como o problema está posto por Ginzburg, pode levar a crer que todo e qualquer camponês que se proponha a entrar na cultura letrada sofrerá a interferência, inconsciente e malsã, de seu arcabouço constituído pela tradição oral. A perspectiva sob a qual Ginzburg trabalha reafirma as duas classes de leitores: a) o *leitor padrão* – constituído por aqueles inseridos na cultura escrita (ele próprio e os inquisidores de Menocchio); b) o *leitor não padrão* (Menocchio e todo o indivíduo formado na tradição oral).

Cabe comentar, entretanto, que, apesar de seu juízo negativo sobre a prática de leitura feita por Menocchio, Ginzburg admite que é também por essa leitura que o moleiro construiu sua singularidade, que nela se projetava. Se sua leitura era errante, ou melhor, errática, já que vagueava sob a condução inconsciente da cultura oral, por outro lado, Menocchio não se escondia na leitura comportada que adere passivamente ao posicionamento do autor do texto lido.

Talvez, enfim, seja essa postura autônoma do camponês – interpretada por Davis e proposta continuamente por Barzotto (2009 [1999]; 2016) – que possa servir de referência para a construção de um leitor que não se anule diante de um texto, prosseguindo, assim, com o legado que recebeu. No mais, fica-me ainda a dúvida a respeito do jogo de poder entre os leitores dos diversos estratos institucionais: se Ginzburg está isento de alguma desconfiança de errar em sua interpretação, em que medida o *leitor padrão* está isento de projetar em outro leitor seus preconceitos, seus medos, suas expectativas? Se os lugares de leitura – *padrão* e *não padrão* – podem indicar posições de classe social, a apropriação do ato da leitura é uma ação política na medida em o *leitor não padrão* apropria-se do patrimônio cultural coletivo veiculado pela língua,

mobilizando-o no ato da leitura. Desse modo, os lugares de leitura estanques, pautados na posição social, esfacelam-se, dando lugar à formação de fato do leitor.

Referências

BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BARZOTTO, Valdir Heitor. *Leitura, escrita e relação com o conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

DAVIS, Natalie Zemon. DAVIS, Natalie Zemon. *Culturas do povo: sociedade e cultura no início da França moderna*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 157 a 185.

GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

LACAPRA, Dominick. O queijo e os vermes: o cosmo de um historiador do século XX. *Topoi (Rio J.)*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 30, p. 293-312, jan./jun. 2015. Disponível em: | www.revistatopoi.org. Acesso em: 25 maio 2017.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. *O campo do patrimônio cultural: uma revisão de premissas*. I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural Vol. I. Disponível em: <http://www.iphan.gov.br/baixaFcdAnexo.do?id=3306>. Acesso em: 25 maio 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

CONCEPÇÕES DE LEITURA ENTRE O ORIENTE E O OCIDENTE

Ensino de língua russa na Ásia Central

Milan Puh

Faculdade de Educação da USP

Introdução

Neste capítulo, nosso principal objeto de estudo é a produção acadêmica a respeito do ensino de língua russa na Ásia central. Ao longo do capítulo, exploraremos, a título de exemplo, um texto acadêmico publicado em 1976. Inspirados nas observações no livro de Luigi Pirandello *Um, nenhum e cem mil*, seguiremos com a metáfora do nariz torto para explorar erros na escrita e na leitura.

Essa exploração vai nos permitir mostrar como mudou a visão de quem sequer se preocupava em olhar para além do próprio nariz, perpassando pelo entendimento da existência de narizes que não são iguais. As seguintes questões inspiraram a reflexão: É mesmo possível encontrar diferenças tão significativas a ponto de sustentar a divisão do mundo entre Oriente e Ocidente? De que modo tomar o ensino da língua russa como objeto de estudo pode nos ajudar a entender nossas concepções de leitura e escrita? O quanto elas podem estar correlacionadas aos locais em que foram concebidas?

O espaço acadêmico também pode passar pelo crivo analítico apesar da universidade e de suas pesquisas serem consideradas, no senso comum, como um ambiente “neutro”, objetivo etc.; um lugar no qual não se criariam relações de pertencimento e onde não encontraríamos ideologias sustentando as escolhas curriculares em relação às línguas estudadas. Compreendendo

a necessidade de análise do campo (institucional) universitário, nossa preocupação é mostrar que é possível ocorrerem definições cultural e historicamente diferentes do que é escrita, leitura e do ensino de ambos os processos.

O lócus de nosso estudo é bastante específico: encontra-se na Ásia Central, nos muitos países que lá “stão”: Cazaquistão, Quirguistão, Turcomenistão, Uzbequistão e Tajiquistão – todos povos de línguas turcomanas. Todos com narizes um tanto tortos – aqueles turcos verdadeiros. Mas não é por isso que os escolhemos: lá se fala russo, e bastante. Fala-se desde 1918, quando a União Soviética incorporou essas terras de turcos, introduzindo o ensino do russo como elemento de unificação das diversas etnias e línguas do seu vasto território. Permaneceu assim até 1990, quando a união se desmantelou e cinco novos países surgiram. Observemos o durante e o depois, o soviético e o não soviético.

Os cinco países mencionados ainda têm dificuldades de escolher qual dos narizes deve ser considerado como torto e qual não. Aí, estamos falando de equívoco, pois este não é questão de ignorância, mas, sim, de dificuldade de resolver as dúvidas. Evoluíram para propostas que não fazem as observações do nariz do outro, a partir do seu, mas procuram ver como e quanto ele se parece com outros da mesma região. Aqui, estamos falando de marcas locais típicas para os falantes das línguas nativas dos referidos países. No entanto, percebemos que houve uma reação por parte dos países asiáticos em questão. Eles começaram a questionar essa perspectiva inicial, que via erros na leitura, para uma que comparasse os dois, procurando equívocos ou dúvidas na hora de leitura, aproximando-se, finalmente, de uma visão que entende essas características como marca local de cada uma das línguas presentes na região.

“Entre aquilo que converge e diverge”: contextualização teórica e metodológica

Ao falarmos do ensino de línguas, necessariamente temos que falar de políticas linguísticas, pelo fato de não acreditarmos

que se trata de uma discussão a respeito da aplicação de diferentes métodos ou análises dos problemas comuns para esse ou aquele grupo de falantes. Portanto, definimos dois polos de uma política linguística: o institucional (oficial) e o local (não oficial), de forma que deixamos evidente que aqui não nos referimos à participação, ao convite do Estado, na construção de políticas por meio de assessoria à escrita de documentos ou realização de sondagens, e sim à possibilidade de produção de uma política nos próprios textos de caráter científico. Efetivamente, ao se argumentar sobre uma língua, não só se cria um conhecimento dela, mas também se constitui e se aplica uma política sobre a mesma. Posicionamos assim nossa pesquisa na discussão acadêmica sobre a persistência do conflito entre língua ensinada, língua veiculada em meios de comunicação e a língua, de fato, falada em determinada comunidade de falantes que não a aprendem como materna.

Certamente, existe uma tensão entre a incorporação do discurso oficial público da língua e o saber comunitário sobre a língua (SCHLIEBEN-LANGE, 1993). Essa constatação nos instiga a pensar que, no caso da nossa pesquisa, deve existir uma diferença e uma tensão entre a política da educação formal da língua russa em uma instituição oficial, estatal, situada em relações específicas de poder, e a educação realizada efetivamente na escola ou em contextos informais de educação, o que define uma necessidade do Estado de afirmar a sua posição, colocando-a como de modo globalizante e totalizante, por exemplo como questão nacional. Pensamos também que o conhecimento acadêmico pode ampliar e colaborar com o conhecimento da comunidade, como também pode ocasionar a sensação de inadequação do falante em relação a uma língua propagada que se distancia da língua de sua comunidade, pois, quando a língua oferecida em textos acadêmicos difere daquela do próprio falante, ela costuma ser associada à criação de uma necessidade de “deslocamento” geográfico ou temporal. Assim, exige-se que o conhecimento e uso de determinada língua se enquadre em uma visão específica, mesmo quando trabalhos colocam o multilinguismo/plurilinguismo como sua base conceitual. Porém vemos que muitas vezes essa

ideia é ainda suplantada pela tentativa de se construir um ideal de nação baseado em uma língua homogênea que deve “valorizar” e “respeitar” as variantes que não são consideradas padrão.

No que diz respeito à universidade, podemos dizer que ela, por um lado, reconhece situações de multilinguismo e atesta que todas as línguas, dialetos ou variedades têm o mesmo grau de complexidade, e, por outro, continua a insistir na perda da capacidade de se falar uma determinada língua ou enfocando as características consideradas fora do padrão. Por conseguinte, constrói-se a visão da produção acadêmica como neutra, distante das ideologias (homogeneizantes ou não) presentes em políticas linguísticas (do Estado, por exemplo). Trata-se aqui de uma atitude que não procura a deslegitimação de autores universitários que se referem às línguas e ao seu ensino, mas sim de uma visão crítica com a qual queremos descrever o que encontramos em discurso acadêmico, como afirma Barzotto (2014). Portanto somos da opinião que há de se analisar a constituição de políticas linguísticas encobertas por um discurso científico que somente “descreve”, enxergando-as como se fossem naturais e valorizando justamente todas as interferências das instâncias que produzem posicionamentos sobre a língua, sugerindo inclusive como, quando e onde essas foram usadas para inscrever o artigo científico em determinada linha de pesquisa.

Para aproximarmos essas concepções acima apresentadas a um aparato metodológico, passaremos pela mencionada descrita de discurso acadêmico, nos moldes definidos por Barzotto (2014). Assim, a descrita pressupõe uma modalidade de leitura e escrita que não segue as direções interpretativas dos textos tomados como objetos de estudo. Isso significa fazer o exercício de tomar os objetos, sejam eles elementos de uma dada teoria dos estudos da linguagem, ou seus resultados definidos novamente como fatos, como dados que compõem uma pesquisa, ou o próprio texto que se está produzindo, não em sua totalidade estática, mas como algo a ser investigado, decomposto. Portanto foram três acepções (reversão, pluralidade e avaliação positiva). A reversão é feita em cima de processos concluídos para que se

possam desfazer as construções intelectuais feitas, “des-escrever” algo já posto é criar algo novo. No caso da pluralidade, o conceito, presente no numeral “dez” procura mostrar que existem modos múltiplos de abordar um determinado assunto cuja voz deve ser respeitada. Já a avaliação positiva se assenta na nota “dez” que um determinado texto poderia receber se for muito bem escrito, em que o autor mostra a sua excelência acadêmica.

Nesse texto, enfocamos metodologicamente a reversão, observando especialmente o aspecto temporal e histórico das teorias postas, junto com a explicitação dos caminhos em que a nota “dez” não foi obtida pelos alunos asiáticos na sua aprendizagem do russo. O momento concomitante ao processo de dezescrição dos artigos acadêmicos e seus discursos consiste em definirmos a presença e a relação de diferentes discursos, pois partimos do pressuposto de que o discurso acadêmico se baseia na tensão entre o discurso vindo do Estado, de um lado, e da Comunidade, por outro. Aí que acreditamos que está localizada determinada política linguística que define algo como errado ou equivocado. São os embates entre o que acontece localmente e as concepções que vêm de cima e/ou de fora e que têm o poder de avaliar certas produções.

Para complementar a nossa dezescrição decidimos abordar a produção de Gaston Bachelard quando elabora os obstáculos epistemológicos na obra *A formação do espírito científico* (1996). Eles fazem parte de uma concepção maior do que seria metodologia científica crítica, pois o autor acredita que qualquer pesquisa científica deve se basear na noção dialética, ou seja, não aplicar somente categorias prontas nos dados e, sim, sempre retificar o conhecimento anterior, isto é, reorganizar o já “sabido” e não somente ficar na acumulação. Os obstáculos entram como empecilhos, bloqueando o surgimento de novas ideias ou dificultando a análise do dado em determinada situação, o que é exatamente o que nos preocupa neste trabalho. Percebemos que as pesquisas feitas sobre o ensino do russo nos cinco países não somente descrevem diversas características no que diz respeito ao descrever da situação local e as dificuldades encontradas,

mas avaliam, ou melhor, julgam essas situações, esbarrando no que definimos como obstáculos. As mudanças na percepção do que é erro, equívoco ou marca local surgem a partir da reflexão acadêmica sobre os problemas dos próprios cientistas na hora de avaliar o ensino em questão.

No total, são dez conceitos com os quais Bachelard trabalha, e, neste estudo, decidimos combinar as duas contribuições dos pesquisadores brasileiro e francês, uma vez que o processo de dezescrever os textos que tratam o ensino de escrita e leitura da língua russa nos países da Ásia Central pressupõe observar e analisar os porquês da escolha de determinado elemento a ser analisado. Decidimos apresentar os sete que conseguimos efetivamente abordar na nossa análise, mas ressaltamos que acabamos encontrando vários obstáculos ao mesmo tempo, sendo que não objetivamos realizar uma simples aplicação ou fechamento em categorias únicas.

Sendo assim, o primeiro obstáculo se configura com a postura do pesquisador diante de determinado fenômeno, sem desenvolver um posicionamento crítico, apenas entendendo esse fenômeno como um conjunto de afirmações sobre fatos. Procedemos com a opinião que toma lugar como uma generalização mais ampla do conhecimento que acaba se transformando em uma vagueza pela falta de estudo mais aprofundado. Bachelard critica também o que chama de falsa doutrina do real, ou o realismo, que entende que é sempre possível universalizar, mesmo sem basear extensivamente a conclusão nos dados. No mesmo sentido, encontramos também o conhecimento pragmático ou utilitário, que se torna problemático, uma vez que, nessa concepção, é através da opinião pessoal que se definem pressupostos filosóficos múltiplos. Já o substancialismo pode levar a uma ideia que sempre causa uma redução de descrições para determinado fenômeno, pelo fato de que o possível aumento levaria a confusão e, por isso, evita-se fazer uma hierarquia muito evidente. O mito da digestão é um conceito que o autor usa para explicitar o obstáculo daquele que está extremamente seguro na sua posição, criando valorizações imediatas e sólidas. Por sua vez, temos também a concepção da

linguagem que é vista como um empecilho pelo fato de ser usada para explicitar determinado fenômeno através da aplicação de conceitos previamente feitos. Nesse sentido, contextualizaremos, ao longo da análise, qual dos obstáculos foi elencado na formação do discurso acadêmico para que possamos entender as causas da mudança na percepção dos problemas, isto é, na falta da nota dez no ensino da língua russa na terra dos “stãos”.

“A ponte entre mundos”: o *corpus* e sua análise

O texto escolhido para análise é o de Movin Shorish, de 1976, com o título “Os problemas pedagógicos, linguísticos e logísticos do ensino do russo para os soviets locais da Ásia Central”. Escrito para a revista *Slavic Review*, com a pesquisa de campo realizada na então União Soviética, o artigo traz uma discussão sobre os problemas pedagógicos, linguísticos e, o que nos chamou atenção, lógicos do ensino do russo com o objetivo de entender “por que a média de falantes fluentes na língua é muito mais baixa na Ásia Central do que no resto do país?”. O primeiro fator elencado como significativo pelo autor (SHORISH, 1976, p. 444) foi o fato de o russo ser escrito em cirílico, enquanto os cinco países usavam o alfabeto árabe até os anos 1940, mencionando em seguida a construção do léxico comum em russo que, segundo o autor, era para testar a relação entre os falantes não falantes do russo.

Aí encontramos o posicionamento discursivo do autor, que articula o discurso de modo que possamos inferir a existência de um primeiro contato, isto é, experiência primeira que os russos tinham dos países central-asiáticos, organizando os eventos e se colocando diante de um entendimento inicial. Shorish apresenta conferência organizada para os professores de russo em Dushanbe, em Tadjiquistão, no ano de 1968, para afirmar que o tema principal foi “juntar” todos os povos por meio do russo, “glorificando a língua russa e racionalizando a sua posição dominante no nível governamental e comercial” (p. 456).

Assim, o primeiro erro de toda a população não russa seria não querer estudar a língua russa, algo que se considerava

problemático pelo fato desta língua ter um lugar privilegiado, uma vez que teria contribuído para com o léxico do país, e também para a união entre os povos. Isso nos faz pensar em outro obstáculo, o do conhecimento prático. Sendo assim, o posicionamento inicial, necessariamente russo, de que todos os povos estão interessados em criar uma harmonia, uma unificação, fazendo com que se ignorassem as propostas locais, bem como seus problemas e discrepâncias ideológicas, pois como o autor afirma: “o elemento de coerção foi substituído por um conjunto de estímulos aparentemente superior” (p. 458). Desse modo, o autor chega a afirmar que o fracasso na aprendizagem do russo naquela época, na visão vigente, constituía um dos principais problemas educacionais do país, porém afirmando que as autoridades soviéticas culpavam o despreparo dos professores. Culpando o professor, pela articulação com o discurso do texto, nos permite pensar no obstáculo da opinião, uma vez que se considerou que a formação dos professores locais fosse responsável pelo fracasso do sistema. Posteriormente, a explicação das razões dos problemas foi dividida em dois campos: estudantes, e erros ligados à linguística e à pedagogia (ignorância no que diz respeito aos melhores métodos que as duas áreas deveriam oferecer), e professores e sua formação, bem como a logística necessária para o ensino da língua (p. 450).

Aqui nos questionamos o quanto esse posicionamento das décadas de 1950 e 1960 não se aproxima da discussão atual no Brasil sobre a incapacidade, falta de preparo dos professores ou das teorias praticadas que dificultam o bom aprendizado de leitura e escrita dos alunos. Nessa imagem criada sobre os dois principais culpados, podemos encontrar uma relação com o obstáculo linguístico do Bachelard, que tende a ignorar os detalhes da situação específica do lugar em questão, tomando como metáfora um tipo de afirmação. Shorish se distancia dessa imagem ao afirmar que “os erros ortográficos, associados com a pronúncia incorreta, sugerem que os professores devam prestar atenção na língua mãe dos alunos para ver se os problemas de pronúncia não estão lá” e ainda conclui que “existem aspectos do ensino do russo

como língua estrangeira que necessariamente se diferem de uma região para outra” (p. 450). Ou seja, ele aponta para a necessidade de se olhar para o local nessa tentativa de superar a imagem da incompetência, além de se contrapor a primeira experiência dos professores e pensadores estrangeiros que viam um possível problema na “não eslavicidade” dos povos asiáticos.

Embora a sua atitude seja de não ver somente os erros (falta de conhecimento dos professores ou acadêmicos), a sua análise posterior dos problemas na escrita e leitura recai sobre a pronúncia de determinados sons e construção sintática precária, para os quais podemos dizer que são um tanto tradicionais (em comparação com a visão comunicativa ou construtivista). Essa perspectiva não representa um problema na nossa opinião, mas concebe como alguns avanços em análise no sentido teórico ou até epistemológico (entender que a marca local não é erro para criticar as concepções da época) não eram (ou nem podiam ser) acompanhados de metodologias que efetivamente conseguissem colocar o local em destaque (as pesquisas que ainda dependem de citação de trabalhos com métodos de análise mais tradicionais).

Aí encontramos a construção de uma concepção na análise crítica que vai do erro (mostrar que não é tão simples resolver o problema do ensino pela busca de problemas em que ensina/aprende) para o equívoco (mostrar pela comparação como efetivamente ocorrem esses problemas) chegando na marca local (o avanço na formação da contraproposta e como ela influencia a visão vigente). O autor também leva em consideração os embates pedagógicos na própria classificação do russo como segunda língua mãe e como o meio de ensino, sendo essas as duas principais propostas no período soviético. Mas a primeira visão vai ser, com o tempo, abandonada em favor da segunda, fortemente representada nos países no período pós-soviético, uma vez que, em muitas ocasiões, o russo ainda é o principal modo de comunicação (mídia, ensino superior, comunicação interétnica). Além disso, Shorish aponta para o problema do uso de autores não especialistas para legitimar o uso do russo no ensino, especialmente na função de segunda língua (que, na verdade, se pretendia ser primeira e, quiçá,

única). Aqui vemos como um obstáculo, o que Bachelard chama de opinião, pode levar a uma generalização do conhecimento que não procede e que sempre se aplica.

Vejam os que ele diz na página 453. O autor afirma que os russos consideravam que a língua materna não tinha função na aprendizagem e que, para os autores asiáticos, tinha, o que fez com que nos anos 80, e mais ainda após a dissolução da USSR nos anos 1990, os países da Ásia central rejeitem a ideia de russo como segunda língua mãe e definissem o russo na sua função mediadora. Encontramos essa conclusão, ou melhor, essa premissa em trabalhos como: “Russian in Post-Soviet Central Asia: A Comparison with the States of the Baltic and South Caucasus”, de William Fierman, publicado na revista *Europe-Asia Studies* (v. 64, ed. 6, 2012), ou “Moving Out of Moscow’s Orbit: The Outlook for Central Asia”, de Anthony Hyman, publicado na revista *International Affairs* (v. 69, 1993).

Dessa forma, superou-se também o obstáculo do mito da digestão, pois os teóricos locais conseguiram deslegitimar a certeza absoluta que existia nos pesquisadores de fora (nomeadamente russos) em relação com o que tem que ser feito. Acompanhando o discurso formado por Shorish, podemos perceber que houve uma dezescrição do que vinha como imposição, tanto da parte dos autores asiáticos como do autor que fez o artigo, ressaltando o processo de mudança. Dezescreve-se também pela apresentação do histórico do pensamento soviético sobre o ensino do russo desde os anos 1960, marcado pelos principais congressos feitos para discutir o assunto, sendo esses a “Conferência sobre o desenvolvimento de Línguas Literárias”, de 1962, em Alma Ata, capital de Cazaquistão, e “Língua russa – língua da amizade e cooperação entre os povos da USSR”, de 1979, em Tashkent, capital de Uzbequistão. O autor passa para a classificação de uma proposta do material de ensino, ou como ele deveria ser. A divisão do material seria: a) fenômenos quase idênticos; b) fenômenos parecidos que precisam de explicação; c) fenômenos específicos para o russo e não existentes na língua materna do aluno em que temos uma situação oposta em que a marca local é muito presente,

uma vez que determinado elemento linguístico não existe na língua materna do aluno e precisa ser detalhadamente explicada ao aluno.

Assim podemos encontrar diversos obstáculos, por exemplo, a especificidade do local ser compreendida como um erro de falta de conhecimento por parte do professor ou o primeiro contato, quando o pesquisador (mas pode ser o próprio professor) não consegue passar da explicitação do erro para o entendimento da causa. Ele é, ainda, reforçado pelo obstáculo do mito da digestão, que dava muita certeza ao pesquisador de que o erro de ler ou escrever é uma direta amostragem do desconhecimento do aluno. Assim, o que se faz é reduzir o leque de opções de análise, incorrendo também no raciocínio substancial pelo fato de o pesquisador, ao elaborar o material, e o professor, ao utilizá-lo, criarem imagens que dão características substanciais aos equívocos, e especialmente ao erro, substituindo o entendimento das causas desse erro pela indicação do problema e elaboração de soluções no nível mais superficial. Isto é, no momento em que se começa a ensinar a língua russa, surge a possibilidade de contraste na própria produção do aluno, uma vez que, ao se deparar com um simples erro e ao identificá-lo como tal, entende-se essa produção como uma mostra de língua local materna que convive com o russo. Portanto, atitude que se toma diante da produção leva ao surgimento de determinados obstáculos na análise que, por sua vez, faz com que as próprias atitudes mudem a partir da introdução do russo enquanto língua oficial da União Soviética.

Conclusão – “Entre mundos tortos um novo caminho aparece”

A exemplo do que ocorre com o protagonista do romance *Um, nenhum e cem mil* (PIRANDELLO, 2015), decidimos olhar bem no espelho e, de repente, estranhamos quando encontramos um nariz fino, pontudo – um verdadeiro nariz russo. Ficamos observando o mundo de outra maneira. Identificamo-nos tanto com a preocupação com o próprio nariz que decidimos trocá-lo

por um outro. O nosso objetivo foi a conscientização das principais mudanças na atitude diante um fenômeno observado.

Acreditamos que os narizes nem sempre são tortos do mesmo modo, o que é virado para direita daqui a pouco já pode parecer estar virado para a esquerda, pois é isso que notamos lendo os textos acadêmicos a respeito do ensino da língua de um país de narizes pontudos (europeus eslavos) ao qual esses narizes asiáticos (turcomanos) pareciam por muito tempo sempre entortados (claro, a partir da ótica da língua russa). Isso não pode ficar para sempre, e quando não houve mais união entre os soviéticos, com a dissolução da União Soviética, cada um pôde cuidar do seu nariz, pois os cinco países conseguiram sua independência. A posição que a língua russa tinha passado por um processo de mudança mais radical, o qual não discutimos integralmente aqui.

Por isso, precisamos deztortar, para nós mesmos, esse caminho tortuoso que foi o ensino de russo nesses países, e nada melhor do que olhar torto para os textos acadêmicos, os mais retos e corretos de todos. Na nossa visão, deztortar um nariz é como dezescrever um texto, entendendo onde se encaixa, quantos e quais são esses traços, basta e como juntá-los para dar nome aos narizes. Estamos nos referindo a dois mundos em movimento, o da oficialidade russa e o da localidade asiática turcomena, e aos vários obstáculos epistemológicos que estão entre eles. Portanto, não é por acaso que começamos a farejar com a ajuda de Gaston Bachelard, uma vez que o trabalho dele nos ajudou a dezentortar em muitas áreas, criando um livro que classifica muito daquilo que podemos chamar de “catálogo de narizes”. Trata-se de obstáculos que o autor define após observar os percalços da realização de pesquisa e explicação dos fenômenos, os quais lemos e redefinimos de acordo com a necessidade de entender o tema que escolhemos.

Esta curta análise do texto de Shorish foi selecionada para indicar alguns caminhos, para servir de teste para futuras pesquisas que vão procurar entender os obstáculos não somente na produção do aluno, ou do professor que ensina, mas também vão tentar sinalizar quais desses obstáculos podem aparecer em pesquisas que se fazem sobre o ensino de língua estrangeira.

Também demonstramos que essa relação russo-turcomena teve seus pontos tensos e que, ao longo do tempo, ela foi se modificando. E assim construindo a percepção dos problemas de escrita e leitura dos países que “stão” nessa região. Foi possível acompanhar o processo de dezescreta de diversas pesquisas e teorias que o autor fez no seu artigo pelo eixo erro-equívoco-marca local, e isso no nível de análise de produção dos alunos na pedagogia do ensino (lugar do professor e do aluno) e na elaboração do material. Quanto mais a importância da participação das línguas da região estava evidenciada, mais o entendimento se deslocava do erro em sentido ao equívoco e finalmente no reconhecimento da existência da marca local da língua que tem que ser levada em consideração. Temos ciência do fato de que o aluno tem dificuldades que não podem ser atribuídas às condições locais de produção, mas o nosso objetivo era definir um caminho de análise, empregar uma dezescreta que olhe para os obstáculos epistemológicos e mostrar que a própria compreensão do que é errado ou equivocado também muda e depende de quem a define.

Portanto nem todos os narizes são tortos, e quem quer achar um daqueles finos e pontudos em terra de narizes aduncos por meio de catálogos elaborados fora do lugar se encontrará perdido e terá que olhar bem antes de assumir que só vale um (nariz, claro) igual a seu. Deslocar-se entre as culturas é tão importante como observar um nariz em diferentes ângulos no espelho, pois permite respirar bem melhor.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 314p.

BARZOTTO, Valdir; RIOLFI, Claudia R. *Dezescreta*. São Paulo: Paulistana, 2014.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 224p.

SCHLIEBEN-LANGE, Brigitte. *História do Falar e História a Linguística*. Tradução de Fernando Tarallo *et al.*) Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

SHORISH, M. Mobin. The pedagogical, linguistic and logistical problems of teaching Russian to the local soviet central Asians. *Slavic Review*, v. 35, p. 443-462, 1976.

DA LEITURA ERRADA À CONQUISTA DA AUTORIA

*Flutuações na relação do sujeito
com o significante*

Claudia Rosa Riolfi

Faculdade de Educação da USP

Como assim? O que você entendeu? [...] as palavras, em si, são vazias? Vazias, meus caros. E vocês as preenchem com o seu sentido, ao dizê-las a mim; e eu, ao recebê-las, inevitavelmente as preencho com o meu sentido. Pensamos que nos entendemos, mas não nos entendemos de modo nenhum.

Luigi Pirandello (2015, p. 45)

Introdução

Preocupado em estabelecer quais seriam, em textos escolares, os indícios de autoria, Possenti (2002; 2013) postulou que, em se tratando de textos redigidos por autores não profissionais, dois traços poderiam configurar uma redação autoral: dar voz a outros enunciadores e manter distância do próprio texto. Isso implica que saber escrever uma leitura é condição necessária para a conquista da autoria.

Entretanto, em uma entrevista concedida a Marildes Marinho, no início dos anos 2000, o mesmo Possenti (2001) retomou uma tese que já havia sido defendida por ele desde a década precedente: leitura errada existe. Na ocasião, o linguista havia postulado que somos impedidos de pensar que “existem tantas leituras quanto leitores” (POSSENTI, 1999) pela existência de dois processos diferentes por parte de quem lê: a compreensão, a ser realizada na estrita dependência da materialidade do texto, e a interpretação, processo que, por se ancorar na história de cada

leitor, pode variar em função das experiências daquele que lê.

Ao longo da entrevista, Possenti aprofundou essa primeira abordagem esclarecendo seu ponto de vista:

Quando digo que a leitura errada existe, minha tese é a seguinte: o sentido é histórico. Há essas reverberações individuais, mas um dia isso vai acabar fazendo parte da história, ou então vai ser apagado. É como mudança linguística: se alguém pronuncia um som de maneira diferente de todos, e isso pegar, terá sido o começo de uma mudança linguística. Se não pegar, será como se não tivesse acontecido. (POSSENTI, 1999, p. 15).

A leitura desse breve excerto da entrevista permite afirmar que, na avaliação de Possenti, se, por um lado, cada um é livre para ler do modo que quer, por outro lado, o que diferencia uma leitura revolucionária de uma leitura equivocada transcende ao momento em que a leitura é feita. Trata-se da possibilidade de articular a leitura diferenciada das precedentes de tal modo que, a partir de sua ocorrência, funda-se um novo modo de ler.

Assim, percebe-se que, para Possenti, a decisão de considerar uma leitura diferente como sendo produtiva pode ser correlacionada àquilo que Foucault (2006) chama de função autor, ligada a uma ruptura interpretativa que instaura uma nova discursividade.

O presente texto aceita essa distinção como produtiva e, a partir dela, reflete a respeito do fenômeno que estamos nomeando errância na escrita de leitura: uma flutuação, na escrita de textos, cuja origem se encontra em uma dificuldade, por parte de quem os escreve, em interpretar algo que, integral ou parcialmente, foi incorporado em seus escritos.

Essa flutuação parece estar associada com o que, em trabalho anterior, foi nomeado de “língua espaiada” (RIOLFI, 2015), um curto-circuito entre o corpo do falante e a sua língua que gera precariedade na estabilização das metáforas compartilhadas socialmente e favorece o deslizamento metonímico dos sentidos.

Na presença da língua espaiada, os sujeitos não se dão conta de que, como o afirma Luigi Pirandello (2015), no excerto

que serve de epígrafe a esse capítulo, cabe a cada falante, ao interagir com seu interlocutor, encontrar modos de contornar a opacidade da linguagem e tentar, da melhor maneira possível, escutar o que o interlocutor pretendeu dizer ou escrever. Eles se apressam. Agem como se, em face de uma língua ilusoriamente transparente, não fosse necessário trabalhar para dizer, ler ou escrever. Consequentemente, quando se propõem a escrever o que leram, as leituras erram.

Assim, ao discutir algumas facetas da errância na escrita de leitura, este capítulo parte do pressuposto que – por um sem número de motivos que não nos cabe aqui questionar – atualmente estamos promovendo um tipo de escrita no qual, ao escrever, o sujeito exercita um “[...] perigoso prazer intelectual na generalização apressada e fácil” (BACHELARD, 1996, p. 69).

Consequentemente, o capítulo objetiva trazer elementos que possam colaborar para uma vigilância ativa por parte de pesquisadores e professores de Língua Portuguesa interessados na difícil arte de ensinar a ler e a escrever. Para exemplificar, vamos analisar ocorrências coletivas de errância na escrita de leituras em comentários *on-line* a respeito de uma obra de arte. Dezessete gravuras da artista plástica chinesa Yang Liu (2010) foram reproduzidas no *site Incrível* (2017).

Uma leitura registrada por meio de imagens

As gravuras que se prestaram como ponto de partida para nossa exploração a respeito da leitura já são, em si, uma leitura da artista plástica. Elas mostram, de forma gráfica, como Liu percebe as diferenças de costume entre as culturas oriental e ocidental. As 17 foram estruturadas todas do mesmo modo. Enquanto o lado esquerdo foi colorido de azul, o lado direito foi pintado de vermelho. Grafismos pretos marcam como a artista encara as situações em uma e em outra cultura. O que varia entre as gravuras é o seu conteúdo e título.

Essa estruturação é descrita explicitamente aos internautas antes que as gravuras propriamente ditas sejam apresentadas,

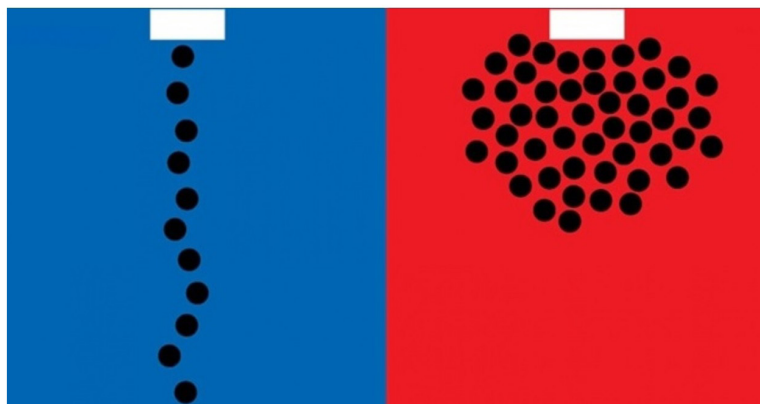
por meio do seguinte texto: “Nas obras que você verá a seguir, a parte azul representa o comportamento de uma pessoa de cultura ocidental, enquanto em vermelho estão representadas as pessoas de cultura oriental, reagindo às mesmas situações. (Azul: Ocidente; Vermelho: Oriente).”.

Lendo essa explicação, podemos perceber que a mesma informação é fornecida duas vezes. A primeira está por extenso: “a parte azul representa o comportamento de uma pessoa de cultura ocidental, enquanto em vermelho estão representadas as pessoas de cultura oriental”. Provavelmente prevenido do fato de que pessoas navegando na internet não leem os textos lá publicados com muita atenção, o autor do esclarecimento reiterou-o: (Azul: Ocidente; Vermelho: Oriente).

O título da publicação na qual as gravuras se encontravam reproduzidas era “17 diferenças entre a cultura oriental e a ocidental”. Logo abaixo dele, o internauta encontrava um breve esclarecimento a respeito de quem é a artista, bem como uma apreciação a respeito do valor de suas obras: “A artista Yang Liu viveu na China até os 14 anos, quando se mudou para a Alemanha. Inspirada nisso e graças a suas observações, ela criou várias obras de arte que poderiam ser ainda mais úteis do que qualquer livro na hora de entender a sociedade atual”.

Posto isso, observemos uma das gravuras da artista, reproduzidas na Figura 1, a seguir:

Figura 1: Reprodução da gravura *Comportamento em filas*, de Yang Liu



Intitulada “Comportamento em filas”, a gravura de Liu é graficamente simples. Do lado destinado a mostrar o comportamento do ocidente, os leitores podem encontrar círculos alinhados em frente a um retângulo branco. Cotejando os elementos gráficos com o título da gravura, o leitor poderia entender que o retângulo branco poderia estar representando, por exemplo, um guichê de atendimento e, portanto, os círculos seriam as pessoas ordenadamente esperando para ser atendidas. Comparando, ainda, essa primeira leitura, com as instruções que precedem a gravura, o leitor seria capaz de perceber que Liu mostra que, em sua avaliação, no ocidente as pessoas costumam fazer filas de modo organizado.

Do lado destinado a mostrar o comportamento do oriente, por sua vez, os leitores podem encontrar os círculos se aglomerando desordenadamente em frente ao retângulo branco. Caso aplique a esse lado da gravura a mesma chave de leitura, vai, provavelmente, concluir que a artista plástica estava fazendo uma ponderação crítica, ou no mínimo jocosa, com relação ao modo como os orientais deixam de se organizar em filas. Assim, somando-se a simplicidade da forma gráfica do cartaz com as reiteradas explicações fornecidas antes de sua apresentação, pareceria, a alguém mais ingênuo, que o leitor médio teria facilidade em interpretar a obra de arte.

Provavelmente, esse personagem ingênuo não estaria levando em conta que, em todo texto, costumam estar presentes várias vozes, mais ou menos bem administradas de acordo com a competência de seu redator (DUCROT, 1984). Isso não costuma ser menos verdadeiro no caso das obras de arte, ao contrário. Da pessoa empírica do ser falante, podemos separar mais duas instâncias: a dos locutores (L) e a dos enunciadores (e^1 , e^2 , e^3 ...). Na comparação construída por Ducrot, os enunciadores estão para locutores assim como os personagens estão para autores. Distintos do autor empírico do texto, os locutores referem-se às entidades que, por meio das marcas da primeira pessoa, são apresentados como seus responsáveis no sentido do enunciado. Quanto aos enunciadores, por sua vez, referem-se aos seres que se expressam através da enunciação, sem que lhe atribuam a responsabilidade pela expressão. Um exemplo é o que ocorre na ironia, obra de um L, que, sem assumir a responsabilidade, apresenta a enunciação como a posição de um enunciador a qual ele considera absurda.

Comentários a respeito da leitura de Liu Yang

Até o momento em que este capítulo foi redigido, 61 internautas tinham publicado comentários no conjunto das 17 gravuras de Liu Yang. Nosso primeiro gesto analítico foi, após sua leitura integral, agrupá-los por semelhança. No que segue, vamos expor os grupos de comentários, a partir de exemplos prototípicos. O critério para a ordem da oposição será o de frequência de ocorrência, no caso, de maior para menor.

Exemplo 1: “Chineses são pessoas totalmente sem educação. No avião de volta para os EUA, teve um chinês que fez xixi em um copinho e queria que a aeromoça jogasse fora”.

Nesse exemplo, percebe-se que o leitor se aproveitou da obra de arte como pretexto para a veiculação de discurso de ódio. Ele primeiramente constrói um L portador de um e^1 que topicaliza o comportamento dos compatriotas da artista, generalizando

um traço (ser sem educação). Então, traz um e^2 , que, a partir de sua experiência pessoal, poderia argumentar a favor da tese defendida pelo primeiro enunciador. Em nenhum momento, a obra é comentada. Esse fato torna-se ainda mais evidente quando se leva em consideração que o comportamento da população dentro de aviões não foi alvo do trabalho de Yang Liu.

Uma variação desse tipo de comportamento diante do material a ser comentado é construir um **L** que expressa um comentário que vai na mesma direção que a visão da artista, extrapolando-a. Nesse caso, o leitor supostamente concorda com o que pôde interpretar na obra de arte apreciada por ele, mas, ao comentá-la, acrescenta enunciadores que, como se vê no exemplo 1, trazem vivências pessoais que, na avaliação do comentarista, estariam em consonância com a visão veiculada na obra de arte. É o caso no próximo exemplo.

Exemplo 2: “Quando estão de férias, os asiáticos tiram fotos para caramba. Vai para as grandes cidades dos EUA para ver a cambada de asiático com uma câmera pendurada no pescoço”.

Desse comentário, gostaríamos de destacar a presença de um e^1 que comenta o assunto geral da gravura de Liu: a relação dos sujeitos com as máquinas fotográficas. Entretanto, ao fazê-lo, inclui e^2 que topicaliza o comportamento dos compatriotas da artista, generalizando um traço (tirar muitas fotografias) sem fazer qualquer alusão à gravura.

Ele é seguido de um e^3 que, a partir de sua experiência pessoal, teria tido a oportunidade de observar a ação de vários orientais durante uma viagem de férias nos Estados Unidos. No interior desse enunciado, e^4 deixa passar a posição odiosa desse leitor com relação aos chineses, aos quais se refere nomeando-os como “cambada de asiático”.

De novo, em nenhum instante a obra é comentada, prestando-se, apenas, como pretexto para a veiculação das opiniões do internauta.

Exemplo 3: “Está bem errado isso aí, heim. Não fui só eu quem achei. Tudo invertido”.

Nesse exemplo, percebe-se que o leitor constrói um **L** portador de três enunciadores. Primeiramente, **e¹** julga negativamente a visão que a artista apresenta em suas obras, qualificando-a com a palavra “errado”. Então, **e²** menciona a presença de outros comentários cujos autores discordaram de Liu. Finalmente, **e³** apresenta a razão de sua discordância: os comportamentos descritos como sendo os adotados pelos lados orientais e ocidentais estariam invertidos. Ler a íntegra dos demais comentários desse grupo permite compreender que, em sua avaliação, a artista estaria criticando os ocidentais e elogiando os orientais por ser chinesa. Alguns chegam, inclusive, a explicitar essa sua hipótese de interpretação, como se lê no Quadro 2, a seguir.

Ressalte-se preliminarmente que, para evitar identificação dos envolvidos, a reprodução dos comentários foi editada de modo que os sobrenomes das pessoas, bem como suas fotografias, ficassem impossíveis de serem lidas ou observadas.

(1996), poderíamos afirmar que Fernanda se deixou prejudicar por obstáculos epistemológicos (BACHELARD, 1996). O primeiro é o da *opinião*. Ela se sentiu impelida a partilhar seu julgamento segundo o qual, como a artista é oriental, ela só poderia estar defendendo pessoas que, como ela, também o são. O segundo é a *experiência primeira*. Fernanda se pauta em uma experiência pessoal sua, no caso seu contato com chineses em um toalete em Versailles, para julgar a artista plástica. Incide, por fim, em *generalização*, ao tentar aplicar essa chave de leitura a todos os outros chineses que possa vir a encontrar.

As duas réplicas que sucederam o comentário de Fernanda aderiram ao seu olhar. Na redigida por Vivian, gostaríamos de salientar a presença de um e^1 que, ao afirmar “verdade absoluta Fernanda”, concorda, de maneira indialelizável, com a perspectiva segundo a qual Liu defende seus compatriotas, e de um e^2 que expressa, com alta carga emocional, sua avaliação a esse respeito: “ridículo isso! ridículo!”. A segunda réplica, por sua vez, traz um e^1 que reforça a perspectiva do primeiro, trazendo sua experiência pessoal em viagens, alegadamente igual à de Fernanda.

A relação do sujeito com o significante e a conquista da autoria

Os comentários e réplicas publicados na internet que tivemos oportunidade de analisar ao longo deste capítulo exemplificam errâncias na escrita cuja origem, pudemos mostrar, encontra-se na dificuldade, por parte do seu redator, de interpretar a metáfora organizadora da peça por ele comentada.

Para ser bem-sucedido nessa operação, o redator do comentário teria que, em seu confronto com a obra a ser lida, trabalhar de modo a contornar a opacidade da linguagem (verbal ou não verbal) e tentar, da melhor maneira possível, reconstruir uma interpretação pertinente, sustentada em indícios (GINZBURG, 1990). Quando não o faz, suas leituras erram.

Ao analisarmos os comentários e réplicas utilizando-nos das categorias propostas por Bachelard (1996), deixamos

entrever que vários redatores tinham sido vítimas da tendência de realizar conclusões apressadas, tiradas a partir de sua primeira observação. Lendo esse ocorrido com a psicanálise, parece-nos ser possível correlacionar a errância na escrita de leituras com um mecanismo mais universal: as vicissitudes da relação do sujeito com o significante que o constitui (LACAN, 2001 [1964]).

Mais especificamente, estamos nos referindo a dois aspectos. O primeiro é o da repetição inconsciente (LACAN, 2001 [1964]). Presos na repetição inconsciente, os leitores limitaram-se a, de maneira irrefletida, realizar, no novo contexto, as ações que vinham realizando nos precedentes. Não leram as instruções, não foram sensíveis à lógica do conjunto das gravuras ao qual estavam sendo expostos e, tampouco, deram ouvidos àquilo que, em linguagem comum, chamamos de “desconfiômetro”: a capacidade de perceber que alguma coisa não parece bem do modo como está sendo conduzida. Conseqüentemente, não deram mostras de ler adequadamente ao escrever.

Na experiência pessoal de vários de nós que fomos ensinados a ler e a escrever, durante longo tempo copiar conteúdos não só foi considerado uma ação corriqueira como uma ação altamente desejável. Na instituição escola, não era esperado que os alunos questionassem a pertinência ou veracidade dos textos dados a ler, mas, sim, que os reproduzissem. Assim, parece-nos razoável que, quando impelidos a replicar um comentário de internet, os internautas transponham o hábito da cópia para esse contexto e acabem replicando o primeiro comentário, sem questionar sua pertinência.

O segundo relaciona-se ao da alienação do sujeito ao significante em si. Enquanto ele não consegue ganhar distância dessa alienação primeira, não é bem-sucedido na tarefa da administração da construção de locutores e enunciadores de modo a construir um texto coeso e coerente (FÁVERO; KOCH, 1983; KOCH; TRAVAGLIA, 2001).

Para finalizar, gostaríamos de apontar que, em face da problemática esboçada ao longo do capítulo, as pesquisas que tematizam a relação do sujeito com a linguagem (verbal ou não

verbal) são mais necessárias do que nunca. Em tempos nos quais os meios de disseminação de informação facilitam o encontro do homem com o signo, sem o devido cuidado na mediação desse encontro, as leituras errantes tendem não só a crescer como a naturalizar, com consequências tão imprevisíveis quanto assustadoras.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

DUCROT, Oswald. *Le dire et le dit*. Paris: Lés Éditions Minuit, 1984.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos – Estética: literatura e pintura; música e cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

GINZBURG, Carlo. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

INCRÍVEL. 17 diferenças entre a cultura oriental e a ocidental, 2017. Disponível em: <https://incrivel.club/criatividade-arte/17-diferencas-entre-a-cultura-oriental-e-a-ocidental-73655/>. Acesso em: 02 abr. 2017.

FÁVERO, Leonor Lopes.; KOCH, Ingedore Vilaça. *Linguística Textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

KOCH, Ingedore Vilaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2001.

LACAN, Jacques (1964). *O Seminário. Livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LIU, YANG. *Yang Liu Design*, 2010. Disponível em: <http://www.yangliudesign.com/>. Acesso em: 02 abr. 2017.

NEW YORK TIMES. Mais rico, turista chinês incomoda com

gafes e falta de higiene no exterior. *Brasil Econômico*. 03/10/2013. Disponível em: <http://economia.ig.com.br/2013-10-03/mais-rico-turista-chines-incomoda-com-gafes-e-falta-de-higiene-no-exterior.html>. Consulta em: 02 abr. 2017.

PIRANDELLO, Luigi. *Um, nenhum e cem mil*. Tradução de Maurício Santana Dias. São Paulo: Cosac Naify, 2015. 224p.

POSSENTI, Sírio. Leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). *Estado de leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1999. Vol. 1, p. 169-178.

POSSENTI, Sírio. Existe a leitura errada? Entrevista concedida a Marildes Marinho. *Presença pedagógica*, v. 7, n. 40, p. 15, jul./ago. 2001.

POSSENTI, Sírio. Indícios de autoria. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 1, p. 105-124, jan./jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10411/9677>. Acesso em: 31 dez. 2017.

POSSENTI, Sírio. Notas sobre a questão da autoria. *Matraga*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 32, p. 239-250, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19851>. Acesso em: 31 dez. 2017.

RIOLFI, Claudia Rosa. *A Língua Espreada*. Campinas: Mercado de Letras, 2015. v. 300. 332 p.