

Leitura e escrita enquanto práticas discursivas: construindo filiações

ANA SÍLVIA COUTO DE ABREU
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Brasil

1. Uma intrincada rede de relações

Embora saibamos que tem sido cada vez mais difícil fazer afirmações sobre *a escola*, em geral, tampouco é fácil encontrarmos propostas de aprendizagem configuradas em um padrão diferente da tradicional grade curricular, com suas disciplinas estanques. Há, entretanto, estudos e escolas que sinalizam, encaminham-se para uma abordagem diferenciada pautada na integração entre as áreas.

Urge, assim, compreendermos o mundo escolar como uma rede intrincada de relações situadas sócio-historicamente e que resultam de:

- Jogos de imagens • imagens que alunos e professores têm de si mesmos, do outro e da escola, e que se concretizam num modo de ser da escola.
- Concepções de educação, linguagem, leitura, escrita, aprendizagem, tecnologia, entre outras, que direcionam as práticas escolares.
- Leis que regem o espaço escolar • regras internas de cada escola e leis como a LDB.
- Instrumentos utilizados no processo de aprendizagem • livros, apostilas, vídeos, *cd-rom*, enfim, todas as possibilidades da tecnologia educacional.

Quando mexemos em um dos fios dessa rede, toda ela pode se movimentar, configurando novas relações. Assim, minha proposta, neste artigo, é discutir alguns aspectos dos processos de leitura e escrita, a fim de situar a interpretação e a produção de textos, como práticas que denomino *intercriação*; ratificando, dessa maneira, a relevância da integração entre as áreas na formação do aluno para além do especialista. Espero que este gesto de escrita gere novas tramas nos fios da Educação, a partir de suas implicações epistemológicas e práticas.

Sabemos que a partir do século XX, o domínio de todo o saber torna-se inviável, devido ao avanço dos conhecimentos científicos e técnicos. Assim, a construção do saber não pode mais ser vista na perspectiva de uma estrutura em cadeia, ou seja, uma hierarquia, uma ordem linear, do simples ao complexo, na ilusão de que em um determinado momento, todo o saber será adquirido. Na verdade, a questão não é adquirir e sim construir conhecimento. Abre-se espaço, assim, para uma perspectiva em rede, o que significa acentrismo, heterogeneidade e fractalidade.

Revista Iberoamericana de Educación

ISSN: 1681-5653

n.º 48/2 – 10 de enero de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



O que significam essas características, na perspectiva escolar, para os processos de leitura e escrita?

Percebemos que a relação professor-aluno passa por um processo de transformação. O professor não é mais o detentor de todo o conhecimento, não é mais durante todo o período da aula o centro das atenções, como em uma “aula-palco”. Nessa, segundo Barker & Kemp (1990:12), o aluno está sempre voltado para o professor, todas as falas procedem do professor; até mesmo quando a classe está envolvida em uma discussão (como todo professor conhece), o direcionamento das considerações e a maioria dos esclarecimentos pertencem ao professor. Então, alguém poderia diagramar esta dinâmica desta aula-palco através de linhas diretas de cada aluno para o professor; o único momento em que talvez pudesse se diagramar as transações por linhas entre os próprios estudantes, sem passar pelo professor, é quando a discussão é apropriada pelos alunos e foge do controle do professor, sendo que, raramente, esta situação termina de uma maneira feliz, pois o professor, após tolerar alguns minutos, reassume o controle e conduz os estudantes ao enfoque que ele havia iniciado. Esta é a típica imagem de uma aula-palco, que consideramos inadequada, já que entendemos o papel do professor não como o centro das aulas, mas como aquele que tem a responsabilidade de mediar as relações e a construção de conhecimento dos alunos.

O que desejamos, hoje, é uma aula feita conjuntamente pelos alunos e pelo professor, na qual o aluno se torna cada vez mais autônomo na produção de saberes, em oposição a uma aula apenas dada pelo professor: “Professor, o que o senhor vai dar na aula hoje?” Essa escolha lexical sobre a ação que o professor desenvolve durante a aula, certamente, não ocorre por acaso. O que desejamos é que a perspectiva de criar redes no espaço escolar se fortaleça. Redes que se constroem, por exemplo, com a criação de textos colaborativos, que acabem por descentralizar as atividades na sala de aula e conduzam a diferentes leitores. Redes tecidas pela valorização da alteridade. E esta é uma segunda característica importante da perspectiva em rede.

Podemos pensar, então, tanto na dimensão do currículo quanto na dimensão das práticas de sala de aula. Valorizar o outro, o diferente, na dimensão curricular, significa ter uma perspectiva interdisciplinar, que se pautem em alguns princípios, como já formulei em outro trabalho (Abreu,1997:19):

Alguns princípios norteadores de uma prática preocupada com o processo de construção de conhecimento em uma perspectiva interdisciplinar são: a abertura ao diálogo, a percepção do indivíduo como agente histórico, a valorização da pesquisa. O diálogo não pode existir entre aqueles que acreditam deter o conhecimento em um sentido absoluto e aqueles que acreditam pouco ou nada saberem. E sem diálogo, sem uma comunicação autêntica a respeito de uma realidade compartilhada, não é possível haver educação libertadora. Quanto mais o aluno aceita um papel passivo, mais ele vê a existência como algo dado. Portanto, será difícil perceber-se como um agente histórico – alguém capaz de coletivamente transformar nossa realidade social.

Vê-se, portanto, o destaque ao *descentramento do papel do professor*, pela valorização do diálogo; à *autonomia do aluno*, pela sua capacidade de fazer história; à *pesquisa*, caminho para conhecer novos olhares.

À medida que a grade curricular não é mais vista como estante, objeto pré-fabricado, centrado em disciplinas, as propostas feitas em sala de aula começam a ser fundamentadas e orientadas no sentido de valorização da diversidade, levando, necessariamente, à pesquisa, à leitura, ao outro.

Chegamos, assim, à terceira característica da Rede – a fractalidade. Os fractais são estruturas geométricas complexas, cujas propriedades, em geral, repetem-se em qualquer escala. Quando acessamos, por exemplo, a *World Wide Web*, uma vasta rede se abre para nós, e percebemos sua estrutura fractal, pois qualquer nó é também composto por toda uma rede.

Essa perspectiva, aplicada às práticas escolares, pode nos trazer dois entendimentos complementares: primeiro, a convicção de que a análise de um tema, de uma questão, embora se dê de maneira pontual, está sempre aberta a novas possibilidades, dada sua complexidade inerente. Segundo, a compreensão de que estamos imersos em uma complexidade de encaixes, que nos leva a valorizar muito mais a capacidade de estabelecer relações, pesquisar, construir caminhos próprios, do que seguir padrões pré-estabelecidos, sempre.

E conforme nos ensina Orlandi (2000:21): “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e de produção de sentidos”. Por isso, acreditamos, que, na busca de uma escola em rede, *as práticas discursivas* que se dão no espaço escolar são nosso lugar de identificação e de transformação e, por isso, merecedoras de atenção por todos os envolvidos no processo de aprendizagem.

2. Práticas discursivas – interpretação e criação

Não basta escrever para se tornar um autor. Muito do que se produz, por exemplo, na escola, como resposta a determinadas propostas do professor, revela que o aluno não se coloca na posição-autor, mas sim, em uma posição de mera repetição de idéias, que não são fruto de uma territorialização, isto é, uma verdadeira “inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social” (Orlandi, 1999:79).

Essa falta de posicionamento, enquanto sujeito de suas próprias idéias, pode se configurar em um processo de plágio, questão que nos remete a aspectos acadêmicos e jurídicos. Gallo (2004), em seu texto “Plágio na Internet”, discute essa questão, a partir dos fundamentos da Análise de Discurso. A autora conclui que “o plágio não é um fato em si, nem evidente, nem transparente, mas um sintoma, a marca da posição que o sujeito ocupa ao realizar o trabalho acadêmico”(p. 54).

É bastante interessante sua afirmação de que:

Os nomes e endereços que livrariam o aluno da acusação de plágio, na verdade, pouco OU NADA mudam o fato de que não há vínculo real entre esse sujeito e o texto que ele coleta. Isso significa, no sentido pleno, da expressão, que NÃO HÁ AUTORIA. E isso pouco tem a ver com o fato de terem sido registrados, ou não, os créditos. Esse fato atinge o sujeito que faz a coleta, como também o sujeito que recebe o material “pesquisado”, o professor. (p. 53)

Esse posicionamento do aluno, que parece deixar às vistas a falta de relação do sujeito com seu entorno, acaba por revelar sua verdadeira relação com o espaço escolar, pelo modo como esse próprio espaço cria condições de autoria, ou melhor, tantas vezes não as cria.

Gallo destaca o papel do professor, que, rompendo com o discurso pedagógico, predominantemente autoritário, e, portanto, sem espaço para a autoria, pode contribuir para que o aluno aprofunde

determinada questão, relacionando o seu saber “com outras reflexões possíveis, mas não óbvias”, mediante uma “trajetória orientada (...) que indicasse um sentido reconhecível” (...), por percorrer “um caminho teórico através de certos autores, ou certas escolas, ou certa área” (p. 53). E Gallo conclui:

Nesse caso, a Internet seria apenas um instrumento onde a busca seria feita, mas logicamente não se esgotaria ali, mas em bibliotecas, em aulas, em experimentos etc., constituindo uma trajetória com consistência histórica (científica/literata), reconhecível. (p. 53)

Vemos, então, que o processo de construção da identidade de autor, na escola, implica ter o que dizer, para quem dizer, por que dizer, além do domínio das questões formais de como dizer. Para que isso se dê, o acesso aos diversos bens culturais disponíveis na sociedade torna-se importante. A possibilidade de ir ao cinema, ler livros e revistas, escutar músicas variadas, visitar exposições de arte, assistir também a canais educativos na televisão, tudo isso, articulado a práticas escolares que tenham o discurso como princípio, contribui com o processo de construção de uma posição autor, na escola, na medida em que o sujeito se coloca como autor quando “consegue formular, no interior do formulável, e se constituir, com seu enunciado, numa história de formulações”, atestando, assim, que a autoria é tocada pela história (Orlandi, 2004:69).

Não se entenda do exposto acima que para aqueles que não têm acesso aos bens culturais, a posição autor é negada; cabe, nesse caso, o posicionamento da escola de oferecer propostas, por meio da diversidade de suas práticas, que levem ao questionamento da realidade e a um verdadeiro processo de interlocução; o que significa, no mínimo, que o aluno escreva não com o objetivo exclusivo de ser lido pelo professor, para ser avaliado, mas escreva, tendo em vista outros interlocutores presentes ou virtuais.

Isso porque entendo a interpretação e a criação de textos como gestos complementares, fios que se entretecem. A criação de um texto se constitui na heterogeneidade e implica interpretação de outros dizeres; a interpretação é uma criação do autor e também do leitor, implicando para autor e leitor construção de intertextualidade. É um processo de *intercriação*. Esse trabalho com a / na linguagem situa-se em uma dimensão sócio-histórica-ideológica.

Nesse jogo de vozes, a autoria se dá, mediante o processo de apropriação dos bens culturais, inscritos na história, no sentido de um posicionar-se perante/junto a outros dizeres, projetando novos sentidos e se responsabilizando por eles.

Portanto, espaços de autoria são criados em sala de aula, à medida que o aluno é inserido em práticas ou em projetos que primem pela relação intersubjetiva e pela abertura da escola à sua realidade contextual, o que implica em leitura.

3. Revendo concepções de lectura

Sabemos que a leitura tem sido, ao longo dos tempos, compreendida a partir de diversas perspectivas: processo de decodificação, processo interativo, processo discursivo. Proponho, a seguir, uma retomada de algumas dessas maneiras de concebê-la, por entender que uma prática pautada no conceito de *intercriação* implica uma determinada compreensão do processo de leitura – a discursiva.

Há autores que concebem o ato de ler a partir dos estudos da psicologia cognitiva (Kato, 1985; Kleiman, 2004a e 2004b), compreendendo o texto como conjunto de pegadas a serem utilizadas para resgatar as estratégias do autor e, assim, chegar aos seus objetivos. Nesta concepção, portanto, o bom leitor é aquele capaz de localizar as marcas deixadas pelo autor para, assim, chegar às intenções deste. Estratégias cognitivas e metacognitivas de leitura são postas em destaque, enfatizando a importância do ativamento do conhecimento prévio, armazenado em forma de esquemas e scripts.

Há uma crença, nessa perspectiva, de que o leitor não é um mero receptor, mas tem um papel ativo, na medida em que, para bem construir sentido ao texto, é necessário ativar seu conhecimento prévio e interligá-lo às marcas deixadas pelo autor. A leitura é, então, um processo interativo, sendo que o sentido do texto não está apenas no texto, mas surge como fruto da interação do leitor com o autor, mediante o texto.

Kleiman (2005) trabalha ainda as questões da leitura tendo em vista que vivemos em uma sociedade letrada, sendo o letramento entendido como práticas sociais escritas e orais. Assim, os aspectos sociais são relevantes no processo de leitura e de compreensão de textos. Trazendo suas idéias para o campo escolar, a autora enfatiza a relevância de práticas coletivas e colaborativas, possibilitando que os alunos compreendam que por haver diferentes leitores, haverá diferentes modos de ler, o que pode implicar diferentes interpretações.

A leitura, enquanto prática interdisciplinar, é discutida por Kleiman e Moraes (2003) em uma importante obra, especialmente para os cursos de licenciatura: *Leitura e interdisciplinaridade - Tecendo redes nos projetos da escola*. A leitura é colocada como o fio condutor dos trabalhos em todas as disciplinas, criando possibilidades de diálogos entre as diversas áreas curriculares. Embora haja uma ênfase no trabalho com as estratégias de leitura, essa obra desloca as práticas de leitura de uma dimensão meramente cognitivista para uma dimensão social, dialógica.

Com a Análise do Discurso Francesa, no Brasil, inicialmente, na figura de Eni Orlandi, as questões de leitura se inserem no campo da discursividade, no qual o histórico-ideológico não é apenas uma noção relevante, mas sim constitutiva.

Como afirma Orlandi (2004:18):

A noção de discurso é uma noção fundadora e a questão do sentido, fundamental para esta perspectiva, é uma questão aberta. Para tratá-la é preciso considerar a ordem da língua, sua materialidade na relação (que, nesse caso, não é mera extensão) com a materialidade da história, já que, para que haja sentido, é preciso que a língua se inscreva na história. A discursividade é justamente definida por esse fato, por essa inscrição.

Assim, os fatores histórico-ideológicos são determinantes enquanto condições de produção de sentidos pelos sujeitos.

Parte-se, então, na Análise do Discurso, do princípio de que o sentido, como afirma Pêcheux (1988:160):

Não existe 'em si mesmo' (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poderíamos resumir essa tese

dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam...

Tem-se, portanto, que há uma incompletude inerente ao processo discursivo, já que há a possibilidade de multiplicidade de sentidos, e por haver também, por parte do sujeito, algo da ordem da falta.

E é na busca pela completude, na ilusão do “preencher aquilo que me falta”, que o processo de interpretação/criação se instaura.

Assim, na perspectiva que estamos discutindo neste artigo, a de conceber leitura e escrita como processos que se dão não independentes de suas condições de produção, sendo essas inerentemente interligadas, fazem muito sentido as palavras de Orlandi (2005:71):

A pergunta assim [do professor] não é que texto dar, mas sermos atentos aos sentidos produzidos na variedade de textos porque o sujeito apreenda o processo mais do que acumular produtos. Não é uma questão de quantidade, mas de relação de sentidos na formação (qualitativa) de arquivos. (...) O que importa é fazer o sujeito perceber que há relações de sentidos que transitam. Há sentidos que se enredam, que formam filiações. Para compreender, ele precisa observar essas relações na medida em que vamos introduzindo objetivos comuns. Desse modo é que procuramos modificar a imagem que ele tem de leitura, trazendo novos elementos para sua reflexão, outras maneiras de ler. Trata-se assim de criar condições para que ele trabalhe a construção de arquivos – discursos documentais de toda ordem – que abram sua compreensão para diferentes sentidos possíveis, mesmo os irrealizados.

4. Sujeito, na incompletude: o contínuo fazer-se

É curioso percebermos que enquanto no ambiente escolar alguns ainda parecem acreditar na possibilidade do saber tudo, vivemos um momento em que a produção de informação cresce exponencialmente, tornando inconcebível uma prevista totalização do conhecimento.

Este crescimento de informação leva-nos a uma aglutinação de fragmentos; nesse emaranhado de informações, revela-se uma hibridéz de linguagens. São as velhas linguagens da escrita, da oralidade, da música, do cinema, misturando-se com as linguagens da televisão, do computador, entre outras. E, assim, sentimo-nos, às vezes, perdidos, porque ainda estamos acostumados com esquemas pré-determinados, rótulos, certezas.

Mas é preciso buscar caminhos para, como educadores, atuarmos nesta sociedade com suas múltiplas linguagens – que constituem e representam o mundo, de modo a possibilitarmos a formação de cidadãos propositivos, aqueles que são capazes de selecionar as informações, articulá-las e construir conhecimento, a fim de não apenas reconhecer criticamente a realidade, mas, principalmente, propor soluções para os problemas.

Um importante aspecto a ser considerado nesse sentido refere-se à formação dos professores, à sua formação continuada. Em uma sociedade que vive em constante mutação, não faz mais sentido acreditar que o término de um curso de graduação signifique o término dos estudos. Somos sempre aprendizes.

Nesse sentido, as questões referentes às práticas de leitura e escrita colocam-se, a meu ver, como uma constante na atuação do professor. E não só do professor de português. É na sua prática que concepções serão revistas e mesmo criadas, num constante movimento de ir e vir, ação e teoria.

Bibliografia

- ABREU, Ana S. C. (1997): "Alguns princípios do trabalho interdisciplinar", in: *Revista de Educação*, vol. 1, n.º 4. Campinas, SP: Sinpro, pp. 18 –20.
- BARKER, Thomas T., e KEMP, F. O. (1990): "Network theory: A postmodern pedagogy for the writing classroom. In: HANDA, C. (Ed.): *Computers and community: Teaching composition in the twenty-first century*, pp. 1-27. Portsmouth: Boynton/Cook.
- GALLO, Solange (2004): "Plágio na Internet". In: MORELLO, R. (org.): *Giros na Cidade: materialidade do espaço*. Campinas, SP: Labeurb / Nudecri / Unicamp.
- KATO, Mary (1985): *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes.
- KLEIMAN, Ângela (2005): *Preciso ensinar o letramento?* Campinas, SP: Cefiel/Unicamp.
- (2004a): *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes/ Editora da Unicamp. 10ª. Edição.
- (2004b): *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes. 9ª. Edição.
- KLEIMAN, Ângela, e MORAES, Sílvia E. (2003): *Leitura e interdisciplinaridade*. Tecendo redes nos projetos da escola. Campinas, SP: Mercado de Letras. 3ª. Edição.
- ORLANDI, Eni P. (2004): *Cidade dos Sentidos*. Campinas, SP: Pontes.
- (2005): *Discurso e Texto – Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas, SP: Pontes. 2ª. Edição.
- (2000): *Análise do Discurso – Princípios e Procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.
- (1999): *Discurso e Leitura*. 4ªed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- PÊCHEUX, Michel (1988): *Semântica e Discurso – Uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni P. Orlandi et al. Campinas, SP: Editora da Unicamp.