

SIGNIFICAÇÃO, LEITURA E REDAÇÃO*

Eni Pulcinelli Orlandi

IEL - UNICAMP

I. Introdução: Significação

Temos procurado incorporar, na reflexão sobre leitura e redação, contribições que se inscrevem na teoria do discurso que, como se sabe, trata da determinação histórica dos processos de significação (Pêcheux, Fuchs, 1975).

A característica fundamental dessa teoria está em se trabalhar com os processos de constituição do fenômeno lingüístico e não meramente o produto desta constituição. Portanto, no que diz respeito ao problema da significação, procura-se estabelecer como a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos é uma relação necessária, constitutiva da própria significação (Haroche, Henry, Pêcheux, 1971). Essas condições abrangem o contexto histórico-social, ideológico, a situação, os interlocutores e o objeto de discurso, de tal forma que aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação aos outros discursos, etc.

Podemos tirar dessas reflexões duas consequências aparentemente opostas: de um lado, dada a relação do discurso com sua exterioridade, ou seja, com a situação (de enunciação e histórico-social), os sentidos são múltiplos, há variação; de outro lado, dada essa mesma relação, há a sedimentação histórica dos sentidos, sua legitimação em termos institucionais, seu uso regulado.

Embora, de direito, haja possibilidade de múltiplos sentidos, de fato não podemos desconhecer que, enquanto parte do funcionamento social geral, a linguagem é regulada, ou melhor, as situações de linguagem são reguladas: não se diz o que se quer, em qualquer situação, de qualquer maneira. Também não se pode entender o que se quer, de qualquer maneira, em qualquer situação.

Do reconhecimento dessa duplicidade da linguagem - a variação e a regra - decorre a polarização constante entre o processo polissêmico e o processo parafrástico¹.

A tensão entre estes processos manifesta-se de várias maneiras: na existência da regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda, etc.

* A versão inicial desse texto foi apresentada como conferência no I Encontro de Redação, promovido pela PUC do Rio de Janeiro, 1983.

Tenho enfatizado a importância de se ter em conta a polissemia, pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer. No entanto, não se deve desconhecer a força do mesmo, da paráfrase, na linguagem. É a ação da instituição, da regra, da lei, e nela é que se sustenta a afirmação de que a linguagem é convencional. A convenção, segundo Weber (1964), é o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante,

Só para citar um exemplo dessa validade: Não se pode fazer uma conferência como se fosse um comício e vice-versa.

Vejamos como ficam essas afirmações em relação ao processo da leitura:

II. A leitura

A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contex to sócio-histórico que deve ser levado em conta.

Um desses mecanismos de produção da leitura pode ser expresso na se guinte afirmação: toda leitura tem sua história².

Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro.

Dessa forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, em bora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele.

Em termos do processo de significação de que falamos acima, há dois fa tores determinantes para a previsibilidade:

1. os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; e
2. dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto de ve ser lido.

Ainda no escopo da previsibilidade, há o que chamamos legitimação: al gumas leituras são mais legítimas do que outras. Essa legitimação ocorre de maneiras diferentes, de acordo com as várias instituições: na Igreja Cristã, a leitura legíti ma está a cargo do teólogo; no Direito, a cargo do jurista, etc.

Em relação à escola, essa função de legitimar leituras está distribuí da pelas diferentes áreas de conhecimentos. Toda elas, entretanto, podem ser represen tadas pela função do crítico. Ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhe um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitu ra.

No interior desse processo de legitimação, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, uma leitura considerada ideal, e que tem como modelo a de um crí tico. Muitas vezes a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático. A au toridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado que, por sua vez,

pode-se ter modelado no crítico.

Na consideração do aspecto histórico da leitura há o outro lado: trata-se do fato de que todo leitor tem sua história de leituras.

As leituras já feitas configuram - dirigem, isto é, podem alargar ou restringir - a compreensão do texto de cada leitor específico.

A inclusão da história nas condições de produção da leitura aparece, assim, caracterizando um dos seus aspectos: as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível.

Mas também a imprevisibilidade resulta da história. Dessa forma, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível - e desejável - das leituras.

Quando me refiro à pluralidade das leituras não estou pensando apenas na leitura de vários textos, mas, sobretudo, na possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece.

O reconhecimento de que há um jogo, entre previsibilidade e imprevisibilidade, deriva de uma concepção de história que, por sua vez, traz em si a dupla relação entre produto e processo. Essa concepção tem sido tematizada nas diferentes ciências que trabalham com a história e já se faz presente até em artigos de jornal: "A relação da obra literária com a história é dupla, tem pelo menos duas mãos: é histórica, produto da época, mas também produz história, projeta-se na diacronia, influencia acontecimentos futuros, atua sobre a linguagem e opera no plano da ideologia, da percepção do mundo e representação do real" (C. Willer, Folha Ilustrada, 30.03.84, em artigo que fala sobre os "beats").

Gostaria de enfatizar o fato de que, de acordo com a teoria do discurso, qualquer acontecimento lingüístico (inclusive o que constitui a leitura) é histórico e portanto está sujeito a essa dupla relação.

Podemos mesmo dizer que as leituras têm suas histórias, no plural.

Não há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e auto-suficiente. Há leituras previstas para ele.

Mas mesmo ao se reconhecer que há leituras previstas para um texto, importa cuidar-se para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a leitura nova, tanto quanto possível.

As leituras previstas devem entrar como um dos componentes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante dela.

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leitura do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

O professor deve colocar, portanto, desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente.

Seria desnecessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua.

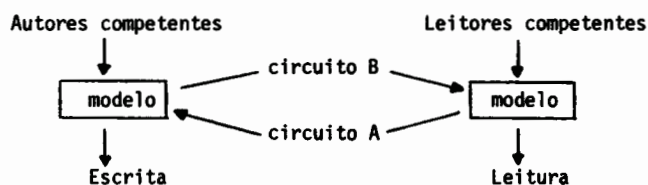
III. A relação entre leitura e redação

Já há, em estudos da linguagem que tratam da interação, uma espécie de consenso que diz que não há separação categórica entre locutor e destinatário. Essa afirmação se estabelece sobre o princípio de que "quem fala" e "quem ouve" se determinam mutuamente. A relação, então, é de interdependência: quem fala, ao produzir, também está atribuindo sentido; quem ouve, ao atribuir, também produz sentido. E quanto a isto estamos inteiramente de acordo.

No entanto, essa relação está longe de ser direta e automática. E é para esse aspecto que chamo a atenção.

Locutor e destinatário representam papéis diferentes e têm, pois, esta tutos diferentes na interlocução: o de autor e o de leitor, com suas finalidades específicas.

Feitas essas observações, gostaria de introduzir na reflexão sobre a relação entre leitura e redação a questão dos modelos. Graficamente, representaria es sa relação como segue:



Obs: Tanto para a leitura como para a escrita, o crítico ocupa posição de destaque em sua função mediadora.

A relação - autor/leitor - se faz através dos modelos ideais de escrita e leitura, ou das suposições que os interlocutores fazem a respeito de suas relações recíprocas com esses modelos. Quer dizer: a relação se faz tendo como referência padrão aquilo que deve ser o bom escrito e a boa leitura (ou o bom autor e o bom leitor).

Circuito A. Leitura → Escrita

A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita.

Antes de tudo, gostaria de insistir na afirmação de que não se trata de uma relação mecânica. Ou seja, não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever-se bem. Pode ocorrer que, quanto mais se leia, mais forte seja o bloqueio para a escrita. Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor.

Para ilustrar essas colocações, recordo-me de uma afirmação de Sartre em que ele dizia não ser um bom leitor pois no segundo parágrafo de uma leitura já começava a produzir um outro texto e não seguia mais o texto original da leitura. Esse exemplo serve, entre outras coisas, para refletirmos sobre o que é ser um bom leitor. Sem esquecer que, na história de cada sujeito, há ciclos, fases variadas em que se podem alterar o gosto pela escrita ou pela leitura, etc.

Resguardada, pois, essa distinção, podemos observar dois aspectos da relação leitura/escrita que podem ser operacionalizados por uma proposta escolar:

1. A leitura fornece matéria prima para a escrita: o que se escrever.

Em termos de significação, verifica-se aí o processo de sedimentação de sentidos: é porque são lidos de uma certa forma e compreendidos de uma maneira determinada que os sentidos adquirem unidade, tem um uso comum.

Aqueles que são considerados os leitores competentes - e, em toda sociedade, há mecanismos para instituí-los - têm uma função determinante para o processo de cristalização de sentidos, homogeneização de usos. Esses sentidos sedimentados são a matéria prima de leituras posteriores e também de redações.

O professor pode ter a tarefa importante de explicitar a história desses sentidos.

2. A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como se escrever.

Quanto a isso, é preciso questionar como o aprendiz vai operar com os modelos. Trata-se de lhe dar condições de elaborar sua relação com os modelos. Ele pode produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-lo. Não é, pois, uma relação automática mas tensa.

Circuito B. Escrita → Leitura

Esta é outra face do processo. E pode ser vista em seu aspecto mais usual que é o de que, afinal, quem lê, lê um texto produzido de uma certa maneira, num

certo contexto, tendo uma certa forma, fazendo parte de uma certa tradição cultural com suas formas valorizadas, seus modelos, etc.

Interessa-me, entretanto, focalizar um outro aspecto: a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno.

Também aqui há modelos mediando: como se faz um resumo, uma dissertação, uma resenha? etc.

Essa forma (resumo, resenha, etc) produzida não é o reflexo direto da leitura. Cabe perguntar qual é a relação entre a leitura e a redação, o resumo, etc. Um mau resumo revela uma má leitura? Ou um mau domínio dessa forma de escrita?

O professor deve prestar atenção a essa relação para distinguir esses processos - que necessariamente andam juntos - no aluno.

Em geral, então, a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc) de que ele tem domínio.

Outro fator que eu gostaria de observar, e que distingue leitura e redação, é o fato de que o aprendiz lê todas as épocas mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua). E não desconhecemos que há uma escrita de época; que incorporamos mais ou menos inconscientemente, que revela a nossa absorção (ou, mais raramente, ruptura) de modelos no contexto sócio-histórico em que vivemos.

Creio que devemos, ainda, observar uma outra distinção que afeta a relação do aluno com os modelos.

A reprodução de modelos é previsível e até desejável em certas situações de linguagem que definem tipos como: cartas, ofícios, discurso jurídico etc. Mas quando se trata da literatura já entram outros fatores importantes, como o estético e a invenção. Não se deve, pois, perder de vista que temos diferentes relações com as diferentes formas de linguagem em termos de modelos. A escola tem igualado tudo.

IV. Observações específicas

Essas considerações levam-nos a dizer que há algumas questões que de vem ser respondidas por aqueles que assumem responsabilidades pedagógicas:

1. Qual é a relação da escola com os modelos?
2. Qual é a relação da escola com os autores e leitores competentes?
3. Qual é o domínio de conhecimento do professor em relação aos modelos?
4. Qual é a posição do professor em relação aos modelos nas diferentes situações de linguagem?

O que nos leva a pensar seriamente na distinção existente entre, de um lado, a função da escrita e da leitura na escola e de outro, a relação do aluno com a

escrita e a leitura em geral, já que nem a escrita nem a leitura se esgotam no espaço escolar.

Cabe, então, observar que a função da escrita, na escola, tem sido basicamente a de formar literatos. Tentativa esta frustrada através dos anos e dos alunos ("Samba não se aprende no colégio").

Paralelamente, a leitura também tem sido tratada de forma homogeneizadora (e homogeneizante): visam-se só modelos clássicos escolares. Pode-se perguntar qual é a validade desses modelos e para quem são válidos.

A resposta a esta questão, assim como às outras que colocamos mais acima, é condição prévia para que se estabeleçam programas e procedimentos pedagógicos em relação à leitura.

V. Observações gerais

Finalmente, caberia alguma reflexão em relação às condições, isto é, ao contexto mais amplo, em que se dá a leitura.

O que se tem proposto, em geral, em termos de escola, tem como ponto de partida e de chegada a classe média.

As conversas em torno de soluções a respeito do problema da leitura têm se configurado como discurso da escola de classe-média.

A relação da leitura com as classes populares³ é outra conversa.

Não penso que se trata - para a solução desse problema - de um simples esforço de cooperação. Trata-se de um aspecto de uma luta social que não se resolve através de programas escolares produzidos pela classe-média. Com a resposta da Educação Democrática, pode-se dizer que as classes populares estão na escola. No entanto, o direito que elas têm é o de aprender as formas legítimas da cultura dominante. E as suas formas como ficam? Têm ficado como alternativas. Alternativas para quem? Não para as classes populares pois, para elas, essas formas não são alternativas, são o principal, isto é, são a sua própria identidade cultural.

É próprio da burguesia a produção do discurso da igualdade, ao mesmo tempo em que re-organiza a desigualdade em outros lugares. Portanto, é preciso desconfiar desse discurso que pretende a aproximação do conhecimento legítimo, o da classe dominante.

A objeção que coloco pode ser expressa como segue. Quando há a apropriação de um instrumento, o que acontece:

1. com o instrumento: ele continua com o mesmo valor social?
2. com quem se apropria: muda sua condição social?
3. com a relação entre a classe dominante e esse instrumento: ela simplesmente o partilha com a outra classe?

Então, é inegável a importância do modo de apropriação desse instrumento assim como o espaço possível para a elaboração de outras formas de conhecimento.

Dessa maneira, considero que se deva, de um lado, reivindicar, politicamente, o direito de acesso ao conhecimento legítimo e, de outro, estabelecer condições para que se elaborem outras formas de saber que não sejam a mera reprodução do conhecimento dominante. Já que as diferentes formas de saber têm funções sociais distintas e que derivam sua diferença dos antagonismos das classes.

Hã, já instituída, uma história de leitura das classes dominantes, então é preciso se criar condições para que as classes populares elaborem sua história de leituras que a classe dominante desconhece, ou melhor, não reconhece.

Em resumo, quer nos parecer que não sucumbir aos apelos generosos das propostas bem intencionadas da classe-média pode significar, por parte das classes populares, menos uma forma de ignorância irremediável do que sua expressão de resistência cultural.

E é esta, finalmente, a questão mais radical que se põe para o professor.

NOTAS

1. A polissemia é a multiplicidade de sentidos e a paráfrase é a permanência do mesmo sentido sob formas diferentes.
2. Cf. E.Orlandi, "As histórias das leituras", Comunicação apresentada no GEL, Piracicaba, 1983. Retomo, nesta parte, as idéias fundamentais daquele texto.
3. Cf. E.Orlandi, "A leitura: de quem, para quem?", texto apresentado em mesa-redonda do IV COLE, Campinas, 1983.

BIBLIOGRAFIA

WEBER, M. *Economia y Sociedad*, Madrid, Gredos, 1964.

PÊCHEUX, M., Fuchs, M. "Mises au point et perspectives à propos de l'Analyse Automatique du Discours", *Langages* 37, 1975, Paris.

HAROCHE, Cl., Henry P. e Pêcheux, M. "La semantique et la coupure saussurienne: Langue, Langage, Discours", em *Langages* 24, Didier/Larousse, 1971, Paris.