

Investigando a relação leitura/escrita: uma análise do estatuto leitor do escrevente pré-universitário

(Investigating the relationship between reading and writing:
an analysis of the reader status in the pre-university students' writing)

Luiz André Neves de Brito

Departamento de Letras – Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

luizandrenevesdebrito@gmail.com

Abstract: This paper refers to part of the research that I have developed with the aim of analyzing discursive writing in the context of assessment, more precisely, writing in the examination to enter the University of São Paulo (Vestibular Fuvest). In this article, I aim to understand how the pre-university writer gives himself a reading competence to legitimize his saying. To capture this reading competence, I analyze two reading patterns that characterize the textual production in this event: internal and external reading patterns.

Keywords: pre-university writing; reading patterns; reader status.

Resumo: Este trabalho retoma parte da pesquisa que tenho desenvolvido com o objetivo central de analisar discursivamente a escrita em contexto de avaliação, mais precisamente a escrita de pré-universitários no concurso vestibular da Fuvest. Neste artigo, visó a apreender como o escrevente pré-universitário confere a si uma competência leitora para legitimar o seu dizer. Para apreender essa competência leitora, analiso dois percursos de leitura que marcam a produção textual no evento vestibular: um percurso interno de leitura ao evento e outro percurso externo ao evento.

Palavras-chave: escrita pré-universitária; percursos de leitura; estatuto leitor.

Introdução

Este trabalho retoma parte da pesquisa que tenho desenvolvido com o objetivo central de analisar discursivamente a escrita em contexto de avaliação, mais precisamente a escrita de pré-universitários no concurso vestibular da Fuvest (Fundação Universitária para o Vestibular). Neste artigo, visó a apreender como o escrevente pré-universitário confere a si uma competência leitora para legitimar o seu dizer. Para apreender essa competência leitora, analisei dois percursos de leitura que marcam a produção textual no evento vestibular: um percurso interno de leitura ao evento (por exemplo, a encenação da leitura dos textos da coletânea) e outro percurso externo ao evento (por exemplo, a encenação de leituras de textos literários).

Essa análise deve-se ao fato de que a redação de vestibular se caracteriza por ser um texto extremamente marcado pela atividade de leitura, mostrando-se, portanto, um material interessante não só para análise dos percursos de leitura encenados pelo escrevente pré-universitário, levando-me a uma reflexão sobre a dialogia da escrita com o já-lido.

Para mostrar como o gênero redação de vestibular emerge de uma prática interdiscursiva, parto do pressuposto de que nós falamos com as palavras dos outros para construirmos nossos discursos (isto é, é impossível um enunciador definir seu posicionamento sem correlacioná-lo a outros) e recuso o posicionamento de que o texto seja visto como mero produto do já-dito.

Devo ressaltar que a análise das redações foi conduzida pela hipótese de que o estatuto leitor do escrevente, no interdiscurso, é constituído por uma dispersão de leituras, enquanto, no intradiscurso, o estatuto inscritor do escrevente é chamado a dar “nó” a essa dispersão. Para perseguir essa hipótese, inscrevo-me em um espaço teórico-metodológico marcado pela relação entre as reflexões desenvolvidas pelos estudos de letramento em uma perspectiva histórica e as abordagens linguístico-discursivas de fatos da linguagem, em especial daqueles ligados à heterogeneidade enunciativa que fazem explodir a transparência da linguagem e a unidade do sujeito.

Enfim, ao centrar-me em torno de uma questão maior de linguagem: a dimensão dialógica da palavra, atento-me para o acontecimento discursivo de como o escrevente pré-universitário, por meio do seu trabalho com a linguagem, inscreve no fio discursivo do texto a dialogia com o já-lido. Para tal, os dados deste estudo foram extraídos de um *corpus* constituído por 302 textos produzidos por candidatos aprovados em primeira chamada no concurso Vestibular 2007 para ingresso na Universidade de São Paulo. Vale salientar que esse conjunto de textos (selecionados aleatoriamente pela Fuvest) corresponde a cerca de 1% das redações produzidas no ano de 2007 e compreende apenas as redações dos candidatos aprovados em primeira chamada.

A escrita de pré-universitários em uma perspectiva histórica de letramento

Tomando como base a classificação proposta por Tfouni (2010) sobre os estudos do letramento, compreendo as pesquisas sobre a escrita de pré-universitários a partir de duas perspectivas: (1) uma *a-histórica*, que se caracteriza pelo estudo da escrita como “crise” da linguagem; (2) outra *histórica*, que se caracteriza pelo estudo da escrita numa perspectiva discursiva.

A *perspectiva a-histórica* (ou modelo autônomo) de letramento, buscando enfatizar as habilidades e os conhecimentos do indivíduo, compreende a escrita como uma espécie de produto completo em si mesmo e cujo “processo de interpretação estaria determinado pelo funcionamento lógico interno ao texto escrito” (KLEIMAN, 2012, p. 22). O agravante dessa perspectiva é o fato de considerar letrados somente os indivíduos que sabem ler e escrever “bem”, gerando estudos comparativos entre grupos que fazem uso “inadequado” e os que fazem uso “adequado” da linguagem. O mais agravante ainda é que estes últimos acabam sendo tomados como a norma, o esperado, o desejado.

Nessa perspectiva, concebe-se a linguagem como uma mera atividade de adequação, ou seja, a linguagem como uma atividade ligada à eficácia da comunicação. Voltando-se para o produto escrito (o texto fechado sobre si mesmo), o foco desses estudos visa a discutir a crise na linguagem (isto é, as falhas de textualidade, os problemas da escrita) e, como consequência, avaliar a produção textual segundo parâmetros dicotômicos, tais como: formal e informal; correto e incorreto; textos eficazes com bom padrão de textualidade e textos deficientes com problemas de textualidade. Em suma, esses estudos observam a atividade escrita como um espaço discursivo logicamente estabilizado em que o sujeito se inscreve de modo adequado (ou não), levando-o a produzir textos eficazes ou deficientes. Portanto, ao associar a escrita à noção de adequação, esses estudos chegam comumente à conclusão de que a atividade escrita está em crise e, conseqüentemente, deficiente.

Na contramão desses estudos, interessa-me acentuar que a escrita não é apenas uma mera atividade de adequação às regras de uso da língua e à situação de comunicação. Na trilha da *perspectiva histórica* (ou modelo ideológico) de letramento, adotando o critério discursivo de que inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente, busco compreender a redação de vestibular a partir do seguinte posicionamento: se, no intradiscurso, o sujeito escrevente, como se tivesse penetrando conscientemente no processo de enunciação (“eu sei o que escrevo”), tece o fio discursivo conduzindo o corretor à ilusão de um texto linear, coeso e coerente, que apresenta “introdução”, “desenvolvimento” e “conclusão”, no interdiscurso, por ser uma dispersão de vozes (ou melhor, uma dispersão de leituras), esse mesmo sujeito lida com a ilusão de não ser a origem do seu dizer. Nesse sentido, entendo a escrita não como a tradução literal do pensamento. Destaco, ainda, o fato de que, nessa perspectiva, “as práticas de letramento são aspectos não apenas da cultura, mas também das estruturas de poder numa sociedade” (KLEIMAN, 2012, p. 38).

Perseguindo o princípio discursivo descrito no parágrafo anterior, compreendo a redação de vestibular não como um mero produto final do processo de textualização, mas como um processo sócio-histórico, um acontecimento a ler e a escrever. Nesse sentido, a questão central é abordar a linguagem como processo e não como produto; é pensar a linguagem na sua dimensão dialógica intimamente ligada a fatos sócio-históricos, ou seja, é preciso abordar a ocorrência da linguagem sob seu caráter histórico – que se manifesta a partir dos vínculos estabelecidos entre a atualidade do acontecimento e a retomada de um já-dito – e dialógico – que se manifesta não só da interação de interlocutores, mas também da emergência (de modo explícito ou implícito) na linearidade do fio discursivo de vozes pertencentes a outros discursos.

Ao assumir essa perspectiva histórica, entendo, assim como Corrêa (2006; 2007), que não podemos aceitar a atividade escrita como uma simples atividade de adequação da linguagem à situação de produção, pois essa noção de adequação omite qualquer fato de novidade; qualquer noção de acontecimento. Para fugir dessa “simples adequação”, o autor defende a hipótese de que há, sempre, uma novidade na reapresentação do “adequado”. Se, por um lado, o autor recusa-se a pensar a atividade escrita como continuidade de uma regularização linguístico-discursiva rígida, por outro lado, recusa-se a pensar a noção de *acontecimento* como sinônimo de novidade, como “descontinuidades das intervenções dos sujeitos” ou “imprevistos dos atos de comunicação”. Essa recusa leva o autor a entender o *acontecimento discurso* como uma questão de experiência, isto é, “tanto no sentido da novidade que toda reapresentação da experiência traz, quanto no sentido de retomada do já experimentado, o que permite entender experiência também como memória” (CORRÊA, 2007, p. 204). Vale salientar que o “já experimentado” a que Corrêa se refere não é simplesmente a memória do já vivido empírico.

Ademais, o esquecimento da *novidade da adequação* e da *experiência do acontecimento* mascara a heterogeneidade da escrita e, conseqüentemente, não oferece oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do aluno. Portanto, segundo Corrêa (2006; 2007; 2008), para que essa heterogeneidade não seja mascarada e para que haja oportunidade efetiva de trabalhar com o processo de escrita do aluno, é preciso compreender o dinamismo da linguagem entre a *novidade da adequação* e a *experiência do acontecimento*. Enfim, gostaria de destacar que é sob esse dinamismo que pretendo investigar o acontecimento dos percursos de leitura inscritos nos interstícios da redação de vestibular.

O estatuto leitor do escrevente pré-universitário como objeto de análise

A primeira justificativa para a delimitação do objeto *o estatuto leitor do escrevente pré-universitário* deve-se ao fato de a prova de redação ser marcada tanto por um exercício de leitura quanto por um exercício de produção textual. É essa atividade de leitura que pretendo apreender para, conseqüentemente, mostrar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário.

Para abordar essa questão da leitura nos interstícios da escrita de pré-universitários, filio-me à pesquisa desenvolvida por Duarte (1998), que, sob o enfoque metodológico do paradigma indiciário, investigou procedimentos de leitura na realização da prova de redação do Vestibular da Unicamp. Segundo a autora, a redação de vestibular traz nos seus interstícios marcas de intertextualidade reveladoras que nos permitem reconstruir os percursos de leitura engendrados pelos candidatos.

Ao analisar os tipos de procedimentos de leitura, Duarte (1998) observa que, apesar de as condições de produção serem aparentemente “iguais” para todos os candidatos, os textos produzidos não se constituem por condições de produção homogêneas, mas condições diversificadas associadas à história de constituição de cada sujeito (caso contrário todas redações seriam iguais). Enfim, a autora constata que os diferentes tipos de procedimentos de leitura são consequência da própria história de constituição desses candidatos como sujeitos de linguagem e de seus projetos de dizer. Em outras palavras, a autora percebe que o projeto de dizer orienta, nessa situação específica, também a maneira como os candidatos leem.

Assim como Duarte (1998), busco ressaltar como a redação no evento vestibular propicia uma situação interessante para mostrar a atividade de leitura não como uma atividade meramente subjetiva, mas como uma atividade discursiva. Ou seja, nessa perspectiva, não se pode aceitar leituras individuais (cada um lendo como queira), mas comunidades discursivas que leem como leem porque têm a história que têm. Ademais, acredito que todo projeto de escrita é motivado por um projeto de leitura. Esse é um dos motivos que me levam a compreender a relação leitura/escrita como eixo organizador do gênero redação de vestibular.

O segundo motivo que me leva a analisar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário está inscrito nas condições imediatas de produção, pois os escreventes que participam desse evento de letramento são chamados pela instituição a mostrarem seus percursos de leitura. Vejamos, então, o que dizem essas condições imediatas de produção.

No vestibular da Fuvest, com relação à prova de redação, espera-se que o candidato *demonstre capacidade de mobilizar conhecimentos e opiniões, argumentando com pertinência e expressando-se de modo coerente e adequado*. Ou seja, a instituição focaliza na adequação do texto do candidato a um certo tipo de “expressão” (o domínio da variante padrão culta da língua) e a um certo tipo de sequências textuais: as sequências dissertativo-argumentativas. Como se vê, por parte da instituição, há uma valorização de um certo tipo de expressão escrita e, como consequência, os candidatos (sob influência das “orientações” recebidas no ensino médio) procuram responder a essa expressão institucionalizada.

Em 2007, com relação à prova de redação,¹ todos os candidatos tiveram de escrever uma *dissertação em prosa, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto: a amizade*. Para tal, os candidatos tiveram de se apoiar na leitura de uma coletânea composta por 04 (quatro) fragmentos de textos – cada “um” expondo seu ponto de vista sobre a amizade: o primeiro era de um texto de Cícero; o segundo, de um texto de Montaigne; o terceiro, um trecho de *Canção da América*, de Fernando Brant e Milton Nascimento; e o último, um trecho de *Língua* de Caetano Veloso. Além dos fragmentos de textos, o escrevente tinha de levar em consideração a seguinte instrução:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

Na leitura da instrução, gostaria de ressaltar três elementos constitutivos que permitem acabamento tanto ao processo de escrita quanto ao processo de avaliação; são eles: (1) adequação ao tema; (2) adequação à tipologia textual; (3) leitura adequada do tema. Com relação aos dois primeiros elementos, podemos ler na instrução como os escreventes são chamados pela instituição a escreverem um texto dissertativo-argumentativo sobre “amizade” (*redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto*).

Com relação ao terceiro elemento (que me interessa neste trabalho), os escreventes são chamados pela instituição a inscreverem nos seus textos não só a leitura dos textos da coletânea como também relacionar essa leitura com outros textos que achem pertinentes. Quero dizer com isso que a passagem “os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as ideias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes” suscita a habilidade de leitura dos candidatos. Portanto, uma vez que essa habilidade é solicitada, compreendo que uma das questões que constitui esse evento de letramento é, justamente, a encenação de uma imagem leitora por parte do escrever pré-universitário. Ou seja, o que está em jogo é a construção desse estatuto leitor que o escrevente mostra de si para o seu interlocutor – a banca corretora.

Duas noções balizadoras da pesquisa: memória e intertextualidade em uma perspectiva discursiva

Para analisar e mostrar como se dá a construção desse estatuto leitor do escrevente pré-universitário, mobilizo tanto a noção de *memória discursiva*, segundo Pêcheux (2011), quanto a de *intertextualidade*, segundo Maingueneau (2005).

¹ A prova de redação realizada em 2007 encontra-se no anexo.

Conforme a perspectiva da análise do discurso de linha francesa, refiro-me não à noção de memória como memória individual (psicológica), mas à noção de memória que diz respeito à existência histórica do enunciado no interior de práticas discursivas, isto é, refiro-me à memória dos acontecimentos (históricos) suscetíveis de virem a se inscrever no fio discursivo; em suma, trata-se de uma memória que supõe o enunciado inscrito na história. Diz Pêcheux (2011, p. 142):

A memória se reporta não aos traços corticais *dentro* de um organismo, nem aos traços cicatriciais *sobre* este organismo, nem mesmo aos traços comportamentais depositados *por* ela no mundo exterior ao organismo, mas sim a um conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de índices legíveis*, constituindo um corpus sócio-histórico de traços.

Um outro dado importante está relacionado à imbricação existente entre a noção de *memória discursiva* e a noção de *intertextualidade*, pois, segundo Maingueneau (2005, p. 82), apreender a memória discursiva é um modo de analisar os tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítimas. A meu ver, é essa memória que faz circular formulações anteriores (já enunciadas) tornando possível o acontecimento do intertexto. Nesse sentido, é possível afirmar que a memória discursiva funciona como um princípio regulador da aceitabilidade intertextual, determinado tanto o conjunto de fragmentos que o discurso pode citar quanto o que não pode.

Nas palavras de Maingueneau (2005), enquanto o *intertexto* corresponde ao conjunto de fragmentos que o discurso cita efetivamente, a *intertextualidade* corresponde aos tipos de relações intertextuais que a competência discursiva define como legítima. Essa intertextualidade é, então, evocada sob dupla modalidade: *interna* (isto é, memória discursiva interior ao campo) e *externa* (isto é, memória discursiva exterior definida em sua relação com outros campos).

Pensando nessa dupla modalidade da intertextualidade, defendo a ideia de que todo o processo de escrita no evento vestibular se dá na constante relação entre percursos internos e externos de leitura. Enquanto o **percurso interno de leitura** é engendrado pela memória discursiva interna ao evento marcada pelo acontecimento da leitura dos textos da coletânea, o **percurso externo de leitura** é engendrado por uma memória discursiva externa ao evento marcada pelo acontecimento da leitura de textos além-coletânea (discurso outros que atravessam a leitura do tema).

Perseguindo as reflexões de Maingueneau (2005), compreendo, portanto, como a intertextualidade desenha implicitamente um modo de coexistência dos textos na produção textual das redações, ou seja, a intertextualidade delimita uma espécie de “biblioteca constituinte” fiadora dos fragmentos que podem/devem ser citados efetivamente. Dito isso, o intertexto que emerge nos interstícios das redações diz obliquamente quais “fragmentos de textos” são legitimados pela instituição.

No caso das redações, é possível observar como esse intertexto está associado a um corpo de enunciadores consagrados (autorizados) e como engendra, sobretudo, a modalidade interna da intertextualidade. Podemos, então, remeter essa questão aos critérios de constituição de uma massa documental pertinente para uma posição enunciativa determinada, pois, ao tecer sua rede intertextual, o discurso constrói em um mesmo movimento o grafo de seu espaço documental. É nesse movimento que a “biblioteca constituinte” inscrita

nos interstícios das redações faz circular, direta ou indiretamente, citações “célebres” de autores literários e de pensadores consagrados (e de suas obras), citações proverbiais, citações de máximas, etc. Além de funcionar como fator de qualificação do escrevente, delimitando que “saber” é necessário possuir para enunciar legitimamente, o intertexto (isto é, o conjunto “citável” dessa biblioteca) valida a imagem de leitor que o escrevente é chamado a nela se inscrever. Em outras palavras, quero dizer (e mostrar) que a legitimação discursiva do projeto de dizer do escrevente supõe uma certa “competência leitora”.

O escopo deste trabalho recai, justamente, sobre a análise tanto dos percursos internos quanto dos percursos externos de leitura para mostrar o estatuto leitor do escrevente pré-universitário. Em outras palavras, proponho-me a analisar alguns modos como o escrevente engendra esses percursos de leitura. Para isso, os dados a serem mostrados emergem de um espaço discursivo constituído pelo sistema de remissão ao discurso outro.

É esse olhar metodológico para o sistema de remissão ao discurso outro que me permitiu tecer considerações sobre os percursos de leitura e, conseqüentemente, sobre o estatuto leitor do escrevente pré-universitário.

O estatuto leitor: olhando para os percursos internos de leitura

O *percurso interno de leitura* corresponde à atividade de leitura engendrada pelas condições imediatas de produção, ou seja, corresponde, apenas, aos gestos de leituras que decorrem da leitura dos quatro textos que compõem a coletânea da prova. Sabemos que o candidato é chamado pela instituição a se inscrever, expondo seu ponto de vista sobre o assunto a partir da leitura desses textos (relembrando: tendo em vista os textos e a instrução, pede-se que eles redijam um uma dissertação em prosa, expondo seu ponto de vista sobre o assunto).

Partindo do princípio de que essa coletânea de textos faz parte da memória discursiva interna do evento, vejamos, então, como o projeto de dizer do *escrevente* se constitui de atos remissivos a essa memória discursiva interna. Primeiro, mostrarei essa intertextualidade sob a forma marcada para, em seguida, mostrá-la sob a forma não-marcada.

A intertextualidade de modo marcado pode ser observada nos exemplos (1), (2) e (3) abaixo:

- (1) A amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem. Pensadores famosos como Cícero e Sêneca viam a amizade como um bem indispensável à vida. **Já dizia Cícero: “Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol”.** (Texto 20, §1º)
- (2) A amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem. **A seu respeito, Cícero, pensador da antigüidade clássica, teria afirmado: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”.** (Texto 31, §1º).
- (3) **Cícero disse sobre a amizade: “os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável”**, só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer. (Texto 105, §5º).

Nos três exemplos selecionados, verifica-se que a citação do excerto de Cícero aparece sob a forma de discurso relatado em estilo direto, antecedido por dois pontos e destacado do resto do texto pelo recurso das aspas. Ademais, vê-se que o discurso citado é introduzido por um verbo *dicendi* (**dizia** e **afirmar**). A mensagem relatada, segundo

Authier-Revuz (1998), tem a função de um sintagma nominal (SN) substituindo as funções de objeto direto do verbo *dicendi*. Sendo assim, o “discurso direto oferece uma estrutura sintática inteiramente particular, na qual *qualquer coisa* pode vir a funcionar como objeto direto do introdutor sem perturbar a gramaticalidade da frase” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 139).

Comumente o discurso direto é tido como de funcionamento “fiel” e “objetivo” no plano semântico-enunciativo, porém, conforme podemos observar nos exemplos acima, o discurso direto não pode ser nem objetivo nem fiel, uma vez que a situação de enunciação do texto de Cícero é reconstruída pelo *escrevente* que a relata. Segundo Maingueneau (2001, p. 141), “é essa descrição necessariamente subjetiva que condiciona a interpretação do discurso citado”. Portanto, ao citar um determinado fragmento e não outro, o *escrevente* dá a ele um enfoque pessoal, revestindo-o de entonações expressivas argumentativas. Trata-se de uma citação direta em que o *escrevente* delimita entre aspas o ponto de vista que ele busca apreender para validar o seu posicionamento.

Nos exemplos (1) e (2), as citações emergem para validar as formulações que as antecedem (*a amizade representa uma das relações mais puras e belas que existem e a amizade é considerada, desde tempos remotos, como um dos maiores tesouros do homem*), ou seja, as formulações preparam o terreno argumentativo para emersão das citações que ajudam a reforçar o posicionamento do *escrevente*.

No exemplo (3), o processo é diferente, a citação reveste e valida a formulação que a sucede (*só falta ao homem poder usufruir melhor desta dádiva dos deuses, aprendendo a equilibrar o trabalho e o lazer*). Nesse caso, a citação prepara o terreno argumentativo para o posicionamento do *escrevente*. Através dessas estratégias, o *escrevente* mostra ao *corretor* uma dupla competência: linguística – por intermédio de um saber citar – e discursiva – por intermédio de um saber argumentar.

Resumindo, nesses casos, por intermédio do discurso direto, o *escrevente* não só valida o seu posicionamento como explicita sua adesão ao posicionamento de Cícero. Ademais, em nenhum momento, podemos dizer que o discurso outro não sofre influência por parte do *escrevente*; pelo contrário, tanto a escolha do fragmento quanto a posição que ele ocupa no texto (antecedendo ou sucedendo o posicionamento defendido pelo *escrevente*) mostram a presença de um sujeito trabalhando a linguagem. Como se vê, a individualidade do *escrevente* citante não é jamais apagada: as aspas que delimitam o fragmento a ser citado resultam de um trabalho interpretante do *escrevente*.

Agora, passo à intertextualidade sob a forma não marcada, que pode ser observada nos exemplos (4) e (5) abaixo:

- (4) Também vale regar as sementes não tão próximas, para que virem as mais belas plantas da floresta que é nosso coração. Amizade pura é fundamental ontem, hoje e sempre **para o lado esquerdo do peito**. (Texto 68, §4°).
- (5) Enfim, sem a amizade nada seríamos e não existe nada mais belo que aquela famosa frase: “suportaria, sem dor, que todos os meus amores tivessem partidos, porém, morreria se fossem embora todos os meus amigos” para nos convenceremos de que não há valor no mundo que pague **uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração!** (Texto 123, §6°).

Tomando as reflexões de Maingueneau (2006) sobre o discurso relatado, poderíamos dizer que as duas formulações acima correspondem a exemplo de *participação* – palavra-valise

que funde “participação” e “citação”. Essa noção difere da citação prototípica por não marcar em nenhum momento o discurso outro. A *participação* pode ser então compreendida como um caso em que o outro é integrado à cadeia discursiva sem ruptura sintática. Vê-se que o *escrevente*, em nenhum dos dois exemplos, não faz uso de marcas tipológicas (as aspas), nem explicita a fonte. Esse fenômeno é uma forma particular de co-enunciação, pois:

- Ao recorrer à participação, o *escrevente* não diz com precisão que se trata de uma citação, nem quem é o autor citado. O *escrevente* conta com o conhecimento prévio do *corretor*. Essa citação deve ser reconhecida como um trecho de “Canção da América” pelo *corretor*, sem que o *escrevente* diga explicitamente que está citando. Isto é, cabe ao *corretor* perceber que há aí uma citação escondida ou alusão à “Canção da América”;
- Ao enunciar “para o lado esquerdo do peito” ou “uma amizade guardada debaixo de sete chaves, dentro do coração!”, o *escrevente* põe o *corretor* na posição de um membro da mesma comunidade discursiva que partilha dos mesmos saberes e das mesmas condições imediatas de produção.

Como se vê, o reconhecimento de uma *participação* depende ao mesmo tempo de fatores linguísticos e extralinguísticos. Os exemplos destacados acima correspondem a *participações* em contato direto com as condições imediatas de produção.

Conforme pude observar, a atenção dada às formas de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada) “pode contribuir, no âmbito do discurso, para manter a distinção entre o eu pleno e o sujeito ele, que atropela e para evitar de denunciar o domínio como ilusão do sujeito, para recolocar tal distinção no nível dos mecanismos produtores dessa ilusão” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 36). Ademais,

[...] as formas de heterogeneidade mostrada, no discurso, não são um reflexo fiel, uma manifestação direta – mesmo parcial – da realidade incontornável que é a heterogeneidade constitutiva do discurso; elas são elementos da *representação* – fantasmática – que o *locutor (se) dá de sua enunciação*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 70)

Com base nas reflexões da autora, as formas marcadas atribuem ao outro um lugar linguisticamente descritível, mas é preciso, assim como a consideração da heterogeneidade constitutiva, uma ancoragem no exterior do linguístico. Em suma, a hipótese da autora é a seguinte:

A heterogeneidade mostrada não é um espelho, no discurso, da heterogeneidade constitutiva do discurso; ela também não é “independente”: ela corresponde a uma forma de *negociação* com essa heterogeneidade constitutiva – *inelutável mas que lhe é necessário desconhecer*; assim, a forma “normal” dessa negociação se assemelha ao mecanismo da *denegação*. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 72)

É nessa negociação que os percursos de leitura se instituem e que os “nós” entre heterogeneidade mostrada e constitutiva vão se constituindo, dando sentido ao projeto discursivo do *escrevente*. Esses “nós” me permitem mostrar como o Eu não está só, há um Outro que o persegue; porém, ao mesmo tempo em que esses “nós” me permitem mostrar discursos outros (percursos de leituras), eles me permitem mostrar um trabalho do Eu. Em suma, a identidade segue em direção à alteridade; ao circunscrever essa alteridade, a identidade se afirma e delimita até onde esse outro pode penetrá-la. É nesse delimitar que se dá o trabalho visível do *escrevente*. Quando digo que o trabalho é visível, não estou dizendo que este trabalho é consciente. *Visível* não é sinônimo de *consciência*.

O estatuto leitor: olhando para os percursos externos de leitura

Além das relações intertextuais internas resultantes da leitura dos textos da coletânea, o *escrevente* traz para o fio discurso outras vozes que não fazem parte dessa memória interna ao evento. Os pontos de vista expostos pelos candidatos não surgem isoladamente, nem se limitam apenas à leitura dos textos da coletânea. Ao escreverem seus textos, na tentativa de responderem às expectativas da banca examinadora, os escreventes mobilizam diversas leituras/diversos saberes: literário, histórico, sociológico, etc.

Por meio dessa intertextualidade externa, o *escrevente* faz circular um repertório de leituras que, na maioria das vezes, está ligado a práticas escolares (neste trabalho, esse repertório será mostrado por meio da citação literária).

Ao abordar essa intertextualidade externa, observo como o *escrevente* inscreve no fio discursivo sua história de leitor, trazendo para os interstícios da sua produção escrita um já-lido e já-experimentado construir os sentidos e validar seu ponto de vista. Isso mostra como escrita e leitura estão em relação à medida que o texto vai sendo construído. Ademais, essa intertextualidade externa mostra a habilidade do *escrevente* em perceber o campo intertextual adequado para a situação. Desse percurso externo, centro-me apenas na citação literária.

Quanto à citação literária nos interstícios da escrita de pré-universitários, chamo a atenção para os efeitos de representação de uma certa prática escolar de “ler literatura”; mais do que inquietar o texto e permitir sua produção, essas citações me permitem tocar no modo como a escola aborda a leitura de textos literários. Resumindo, parto do pressuposto de que essas citações refletem uma prática escolar que evoca uma compreensão textual, pautada em perguntas como *de que fala o texto? Quais são as ideias centrais contidas no texto?* Vejamos os exemplos abaixo:

- (6) A literatura portuguesa é repleta de grandes laços de amizade. **O afeto entre Poti e Martim, em “Iracema”, ou então de José Fernandes e Jacinto, em “A cidade e as Serras”, nos mostra que nenhuma pessoa é feliz se não tem verdadeiros amigos.** Uma amizade, palavra tão banalizada na atualidade, torna-se quase que uma necessidade e sonho para alguns, **como é o caso do menino mais velho em “Vidas Secas”,** obra na qual as dificuldades reprimem o diálogo e as andanças não deixam nascer a amizade. (Texto 235, §2º).
- (7) As amizades também são muito vulneráveis devido a desconfiança. **Existem vários Escobares e Dons Casmurros na sociedade atual.** Não só a desconfiança em relação a traição, mas a falta de confiança em relação ao que o outro quer oferecer. (Texto 172, §4º).

Nos exemplos (6) e (7), vê-se como o *escrevente* apenas faz uso da referência literária para exemplar “laços de amizade”. O *escrevente* cita exemplos de leituras, mas não as comenta. Essas citações são, ideologicamente, marcadas pelas famosas questões escolares “de que fala esse texto?”; elas centram-se numa avaliação “simplista” da temática da obra. As citações refletem apenas uma leitura de conformidade com o tema da prova. Em (6), vê-se que essa relação com o tema da prova é explicitada no fio discursivo (*o afeto entre Poti e Martim*). Além disso, o *escrevente* indica a fonte da leitura.

Em (7), o processo de citação, embora seja uma mera exemplificação do tema, ocorre de modo diferente: trata-se de uma *participação*, uma vez que não diz com precisão que se trata de uma citação nem quem é o autor citado. O locutor conta com o conhecimento literário do seu interlocutor: trata-se de dois personagens da obra de Machado de Assis;

essa relação entre Escobar e Dom Casmurro era pautada pela “desconfiança em relação a traição”. A leitura que o *escrevente* textualiza encarna o *sensu comum*, o espaço inquestionável dessas obras.

Vejam os outros exemplos:

- (8) **A obra “A Cidade e As Serras”, do escritor Eça de Queiros, retrata, justamente, a situação citada acima. Jacinto, por ser um homem rico e detentor de bens possui diversos amigos, muito dos quais falsos e interesseiros. A falsidade e o interesse revelam-se quando, Jacinto adoentado, sofrendo de depressão, somente recebe auxílio e força de Zé Fernandes, seu único amigo no romance.** (texto 226, §4º).
- (9) No ser humano, contudo, a relação é mais complexa por haver vários tipos de amizade. Há aquela em que não se dá valor algum ao amigo, porém, quando mais precisamos, ele está lá ajudando. É **o caso do burrinho pedrês, de Guimarães Rosa**, o desacreditado burrinho salvou a vida de dois vaqueiros que o sub-estimavam. Há também a amizade falsa, e essa é pior. **Exemplo do caso entre Bentinho e Escobar, de Dom Casmurro de Machado de Assis:** supondo que houve traição, como Escobar teve coragem de trair Bento com Capitu? Ou, supondo que não houve adultério, como Bentinho pôde duvidar cegamente de uma amizade tão pura? O que pode passar na mente de alguém é realmente complicado. (Texto 228, §3º).
- (10) Há um tempo atrás, o poder a fidelidade que a amizade implica seriam expressos por Machado de Assis em Dom Casmurro, no qual o Bentinho e Escobar seriam exemplos de tal relação. **Amigos desde a época de seminário, ambos construíram uma amizade muito sólida que seria abalada pela paranóia e pelos ciúmes de Bentinho, certo da traição de seu amigo com sua esposa.** Ser amigo implica ser fiel e confiante, qualidades que estão em jogo no romance e que estão ameaçadas, devido à artificialidade que tal relação adquiriu. (Texto 302, §3º).

Nos exemplos (8), (9) e (10), o *escrevente* narra a “estória”. Mas essa narração mostra-se uma mera atividade de adequação ao tema. Mais uma vez, a atividade de leitura centra-se na clássica questão: *de que fala o texto?* Uma atividade de leitura que se pauta apenas no conteúdo da obra. O trabalho que a escola faz com a leitura é conduzir o aluno a um espaço-comum; saber ler é saber contar a “fábula”. Em outras palavras, quero dizer que a atividade de leitura na escola não forma leitores críticos, mas leitores que saibam “ler conforme”. É o que observo nos enunciados em negrito: meras **leituras associativas**, não críticas.

Com relação às citações literárias, posso dizer que, em um primeiro plano, é a imagem de um leitor crítico que o *escrevente* procura encenar, mas, ao encená-la, vê-se que ele se mostra não como um leitor comentador da obra, mas como um leitor que sabe fazer associações de conteúdo. Se isso acontece, algo está associado ao papel da escola no modo de conduzir as aulas de leitura literária, afinal, muitas das obras citadas pelos *escreventes* fazem parte da lista de livros que o candidato tem de ler.² Vê-se um esforço explícito do *escrevente* em manter a ordem discursiva, a ordem escolarizada. Não é a voz do texto literário que está sendo encenada, mas a voz de uma ordem institucional que cristaliza o conteúdo do texto, desconstruindo a possibilidade de “sentidos”, cercando um “sentido”, uma “verdade”. As condições de produção postas em cena não se limitam a simples leitura que o *escrevente* fez da obra, mas ao modo como essa leitura é atravessada pela esfera escolar que cerca esse sujeito.

² Em 2007, a lista de obras obrigatória para leitura foi: *Auto da barca do inferno* - Gil Vicente; *Memórias de um sargento de Milícias* - Manuel Antônio de Almeida; *Iracema* - José de Alencar; *Dom Casmurro* - Machado de Assis; *A cidade e as serras* - Eça de Queirós; *Vidas secas* - Graciliano Ramos; *A rosa do povo* - Carlos Drummond de Andrade; *Poemas completos de Alberto Caetano* - (heterônimo de Fernando Pessoa); *Sagarana* - João Guimarães Rosa.

Em outras palavras, não se trata apenas da assimilação da palavra literária, mas do modo como essa palavra literária é engendrada pela esfera escolar que esgota a leitura na decodificação pura do conteúdo. Nessa perspectiva, acredita-se que realizar uma leitura qualificada é apenas uma questão de discernir o que está no texto. A “voz” que realiza o trabalho interpretativo que dá “vida” ao “sentido” do texto literário é a voz institucionalizada da escola.

Considerações finais

Neste artigo, busquei mostrar como o sentido do texto não está jamais pronto, fechado em si, mas corresponde a um efeito que se produz em situações dialógicas. Essas situações dialógicas foram mostradas através do “nó” que o *escrevente* procura dar à sua dispersão de leituras. Para mostrar esses percursos, decidi dividi-los em dois: um percurso interno – engendrado pela leitura dos textos da coletânea – e um percurso externo – engendrado pela leitura de textos além coletânea.

O modo como esses dois percursos são agenciados pelos *escreventes* mostrou-me como a atividade de leitura dos textos da coletânea é atravessada não somente pela maneira como o *escrevente* lê a instituição corretora, mas, também, pelo modo como o *escrevente* faz emergir no seu dizer uma prática de leitura que circula nos “muros da escola”: uma prática de leitura engendrada por meras atividades de adequação e de associação. Uma prática que se limita a responder perguntas do tipo: “de que fala o texto?”; que se limita ao que está posto na superfície textual, esmagando os pré-construídos e os discursos transversos.

Nesse contexto escolar, a leitura é marcada pela linearidade dos fatos, um simples ato de “contar” o fato em sua progressão temporal. Uma prática pautada na leitura linear responde apenas às regras do jogo, mas não as questiona. Em suma, o modo como os *escreventes* leem os textos da coletânea mostra, na maioria das vezes, que ler é saber do que fala o texto e, conseqüentemente, saber associar conteúdos.

Ao apontar essas questões, quero acentuar que o modo como a leitura é engendrada nos interstícios da redação não se limita apenas a uma coerção do gênero, ou seja, o modo como a leitura acontece não se limita a condições de produção “aqui” e “agora”. O modo como a leitura é engendrada ultrapassa essas condições imediatas. Nos interstícios dessa prática escrita, o acontecimento da leitura reflete o modo como essa atividade é “consumida” nos “muros da escola”; reflete a memória de uma prática escolar que é atualizada no ato de leitura que acontece na produção textual da redação. Quem é, então, esse ser leitor?

Esse ser leitor é um ser orientado por uma cultura escolar que se centra na importância do ato de escrever e que se esquece da importância do ato de ler. Nessa perspectiva, ser um leitor competente é buscar o sentido absoluto; é saber “reproduzir” sentidos cristalizados. A leitura está associada a “o que o texto diz” e não a “como o texto diz”. O texto chega ao leitor como um objeto acabado. Cabe ao leitor reproduzir esse sentido “dominante”.

REFERÊNCIAS

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Caderno de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n. 19, p. 25-42, 1990.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade e escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e lingüística portuguesa*, v. 8, p. 269-286, 2006.

_____. Pressupostos teóricos para o ensino da escrita: entre a adequação e o acontecimento. *Filologia e lingüística portuguesa*, v. 9, p. 201-211, 2007.

_____. O estatuto da lingüística aplicada no campo das ciências da linguagem e o ensino da escrita. *Revista da Abralim*, v. 7, n. 2, p. 243-272, 2008.

DUARTE, C. *Uma análise de procedimentos de leitura baseada no paradigma indiciário*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2012. p. 15-64.

MAINGUENEAU, D. *Análise dos textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Gênese dos discursos*. Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar edições, 2005.

_____. *Cenas de Enunciação*. Organização de Sírio Possenti e Maria Cecília Peres de Souza-e-Silva. Curitiba: Criar Edições, 2006.

PÊCHEUX, M. A leitura e memória: projeto de pesquisa. In: _____. *Análise do discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi*. Campinas: Pontes, 2011. p. 141-150.

TFOUNI, L. V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2010.

ANEXO³

REDAÇÃO

Em primeiro lugar (...), pode-se realmente "viver a vida" sem conhecer a felicidade de encontrar num amigo os mesmos sentimentos? Que haverá de mais doce que poder falar a alguém como falarias a ti mesmo? De que nos valeria a felicidade se não tivéssemos quem com ela se alegrasse tanto quanto nós próprios? Bem difícil te seria suportar adversidades sem um companheiro que as sofresse mais ainda.

(...)

Os que suprimem a amizade da vida parecem-me privar o mundo do sol: os deuses imortais nada nos deram de melhor, nem de mais agradável.

Cícero, *Da amizade*.

Aprecio no mais alto grau a resposta daquele jovem soldado, a quem Ciro perguntava quanto queria pelo cavalo com o qual acabara de ganhar uma corrida, e se o trocava por um reino: "Seguramente não, senhor, e no entanto eu o daria de bom grado se com isso obtivesse a amizade de um homem que eu considerasse digno de ser meu amigo". E estava certo ao dizer *se*, pois se encontramos facilmente homens aptos a travar conosco relações superficiais, o mesmo não acontece quando procuramos uma intimidade sem reservas. Nesse caso, é preciso que tudo seja límpido e ofereça completa segurança.

Montaigne, *"Da amizade"* (adaptado).

Amigo é coisa pra se guardar,
Debaixo de sete chaves,
Dentro do coração...
Assim falava a canção
Que na América ouvi...
Mas quem cantava chorou,
Ao ver seu amigo partir...
Mas quem ficou,
No pensamento voou,
Com seu canto que o outro lembrou.
(...)

Fernando Brant / Milton Nascimento,
"Canção da América".

(...)
E sei que a poesia está para a prosa
Assim como o amor está para a amizade.
E quem há de negar que esta lhe é superior?

(...)

Caetano Veloso, *"Língua"*.

Considere os textos e a instrução abaixo:

INSTRUÇÃO: A amizade tem sido objeto de reflexões e elogios de pensadores e artistas de todas as épocas. Os trechos sobre esse tema, aqui reproduzidos, pertencem a um pensador da Antiguidade Clássica (Cícero), a um pensador do século XVI (Montaigne) e a compositores da música popular brasileira contemporânea. Você considera adequadas as idéias neles expressas? Elas são atuais, isto é, você julga que elas têm validade no mundo de hoje? O que sua própria experiência lhe diz sobre esse assunto? Tendo em conta tais questões, além de outras que você julgue pertinentes, redija uma DISSERTAÇÃO EM PROSA, argumentando de modo a expor seu ponto de vista sobre o assunto.

3 Prova disponível em: <<http://www.fuvest.br/vest2007/provas/2fase/por/por06.stm>>. Acesso em: 31 mar. 2008.