

LEITURA E ESCRITA NA UNIVERSIDADE

Profa. Dra. Eliane Righi de ANDRADE*

Resumo

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre a prática de leitura e escrita na universidade, apresentando algumas perspectivas teóricas de leitura e a noção de língua e texto, com ênfase na abordagem discursiva. Dessa forma, procuraremos trazer algumas práticas associadas ao processo de leitura e escrita que possam ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de interpretação crítica e a escrita de gêneros acadêmicos na universidade e em outras práticas sociais.

Abstract

This work aims at reflecting on reading and writing in university, presenting some reading perspectives and the concept of language and text, focusing on the discursive approach. Therefore, some practices associated with the process of reading and writing are going to be discussed, in order to help students to develop their critical skill and the writing of academic genres used in university and in other social practices.

INTRODUÇÃO: AS PERSPECTIVAS DE LEITURA

A leitura carrega consigo sempre uma postura teórica. Segundo Coracini (2005, p.19), “ler pode ser definido pelo olhar: perspectiva de quem olha, de quem lança um olhar sobre um objeto, sobre um texto, seja ele verbal ou não”. Isso nos remete a leitura de mundo de Freire (1985) também. Esse olhar sobre o objeto é atravessado pelo leitor/expectador, por seus valores, “sua bagagem de vida, pelo contexto sócio-histórico no qual se insere” (CORACINI, 2005, p.19), no momento e espaço histórico-social, além de suas expectativas, que, em algumas linhas teóricas, serão definidas como intenções, propósitos ou objetivos.

Segundo Mascia (2005), podemos falar sobre quatro perspectivas sobre o ato de ler e que implicam as concepções de língua e texto, que emergirão desse olhar.

1. A leitura enquanto processo de decodificação: no modelo estruturalista (MASCIA, 2005, p.46), “o texto é entendido como um objeto de existência própria, independente do sujeito e da enunciação”. O sentido, portanto, estaria “colado” às palavras, à materialidade linguística, dependendo exclusivamente da forma. Foi o modelo adotado, inclusive, pela crítica literária, no chamado “new criticism” (ANDRADE, 2010). Segundo a autora (MASCIA, 2005, p.46), a leitura é concebida como decodificação da mensagem que está no texto, processando-se sobre duas

* Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas e professora pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

oposições: a literalidade (sentido denotativo) e a metáfora (sentido conotativo); o objetivo e o subjetivo. Portanto, nesse modelo, exclui-se o sujeito-leitor do processo, atribuindo-lhe um papel passivo de mero receptor. Projeta-se como um modelo descendente de leitura: o fluxo de informação caminha do texto para o leitor.

2. A leitura enquanto processo de ativação de conhecimento esquemático: modelo desenvolvido pela psicolinguística, baseia-se no processo ascendente, em que o fluxo de informação se dá do leitor para o texto, baseado na teoria dos esquemas. A leitura se dá como um processo ativo de construção mental, usando os chamados esquemas. Assim, ela se processa não só daquilo que se tem sob os olhos (descendente), mas também daquilo que o leitor espera (conhecimento prévio). Depende dos processos de memória (temporária e permanente). Ler consiste basicamente na capacidade do leitor de “acionar pacotes de conhecimento estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (KATO, 1985, p.41). Assim, a leitura se dá a partir de unidades maiores (unidades de significação). Constroem-se hipóteses a serem confirmadas no processo de compreensão. Mascia (2005) aponta problemas nessa concepção de leitura: primeiro, é um processo (auto)monitorado. Segundo, não deixa de ser um processo em que o leitor se coloca “exteriormente” ao texto, uma vez que os esquemas de conhecimento (ou pacotes) serão acionados no leitor como conhecimentos previamente estruturados a partir de um objeto (externo) texto, em que os sentidos “residem”. Não há negociação, interação, entre texto/leitor.

3. A leitura enquanto processo de interação: modelo desenvolvido a partir do interacionismo, o processo de leitura ocorre entre leitor/texto/autor. Cavalcanti e Kleiman são duas pesquisadoras brasileiras que desenvolvem seus estudos por essa perspectiva. A leitura se realiza a partir de marcas formais (processo indiciário) deixadas no texto (elementos coesivos), que possibilitam acionar os propósitos do autor. Este, ao “dizer o que disse e da maneira que disse” (MASCIA, 2005, p.47), faz com que o leitor acione também seus conhecimentos prévios (da área de conteúdo do texto), socialmente adquiridos, reconstruindo “o”

sentido do texto (na crítica literária, Umberto Eco fala do problema da superinterpretação). Assim, o texto é ainda uma “autoridade”, portador de um sentido intrínseco, a ser desvendado pelo leitor, por meio de sua competência linguístico-comunicativa, que se dá pelo seu conhecimento prévio sistêmico (linguístico) e esquemático (conhecimentos das estruturas retóricas da linguagem). A língua é concebida, assim, como uma forma de comunicação, portanto, uma visão instrumental da língua como ferramenta.

4. A leitura como um processo discursivo: modelo desenvolvido a partir dos estudos foucaultianos do discurso e da Análise do Discurso - de linha francesa e da linha crítica, pois para ambas subjaz a concepção de língua associada ao discurso em que estrutura (materialidade linguística) e história (que determina as condições de produção de um dizer) se articulam na produção de sentidos. O discurso, portanto, transcende o linguístico, ele é socialmente constituído. Daí o sentido não poder ser “controlado”, como se fosse algo que brotasse do texto. Naturalmente, teremos aqui uma visão de sujeito que destoa das demais vertentes (não é um sujeito cognitivo, psicológico ou social apenas), mas constituído por/pelas muitas vozes, de natureza heterogênea, imerso em seu tempo, espaço, nas relações de poder que o atravessam (as ideologias), sendo efeito e não origem do dizer, pois está imerso no contexto histórico-social, que “condiciona” seu dizer e os sentidos, por meio de uma Ordem do Discurso (FOUCAULT, 2002), além de ser afetado por formações do inconsciente. O sentido constrói-se, portanto, socialmente, dando a “ilusão” de um sentido único, compartilhado de forma imaginária, e uma ilusão de “originalidade”, de ser a fonte primeira de um dizer (PÊCHEUX e FUCHS, 1990).

No entanto, é preciso ratificar que qualquer produção de sentido está marcada pelo contexto imediato e pelas condições histórico-sociais, pelos valores culturais etc. (as chamadas condições de produção do discurso). Pode-se dizer, então, que um dizer, marcado pelas várias vozes (as vozes do Outro) que o constituem, afetado pelos diferentes discursos (interdiscursividade) que o atravessam (mídia, religioso, científico, médico, etc.), é heterogeneamente constituído (AUTHIER-REVUZ,

2001), o que afeta, portanto, completamente, o modo de entender a leitura.

Dessa forma, a leitura é marcada pelas condições de produção do discurso, pelo imaginário social constituído, que atravessa os dizeres, o sujeito, os domínios discursivos. Uma perspectiva de leitura perpassada por esse viés teórico implica expor, no processo interpretativo da leitura, aquilo que o texto pode tentar esconder (suas escolhas ideológicas, suas contradições), as possibilidades de interpretação, os efeitos de sentido que proliferam, transformando-se em outras leituras, outros textos, outros dizeres... Pode-se perceber, então, as leituras aceitas socialmente, dentro das diferentes formações discursivas, que estão inseridas numa ordem do discurso (isso é importante ressaltar quando tratamos de textos acadêmicos).

Para finalizar essa introdução, trazemos algumas noções que demarcam a concepção discursiva de leitura. Primeiramente, o texto não é um receptáculo de sentidos, mas um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de reter sentido fora do jogo discursivo (WITTGENSTEIN, 1969). Sendo assim, não é o texto que determina a leitura, os sentidos produzidos, mas o sujeito condicionado por suas formações discursivas, que lhe impõem certas leituras em consonância com a história. Toda leitura é, portanto, uma interpretação, marcada por aquilo que é novo numa situação de enunciação e por aquilo que é repetível, dado por aquilo que os enunciados reproduzem. Assim, um simples enunciado performativo como “não abra a torneira” tem sentidos totalmente diferentes quando produzido, por exemplo, da mãe para o filho, do encanador para o dono da casa.

Assim, mais do que considerar as leituras feitas por “indivíduos”, particularmente, pensamos em leituras realizadas em diferentes momentos histórico-sociais, que reduzem, ou melhor, delimitam também essas possibilidades de leitura: não se pode interpretar o que se quer a partir de um dizer. Há “leituras” autorizadas – por uma “ordem do discurso” – e condicionadas pelo contexto histórico-social.

Portanto, nessa perspectiva de leitura, busca-se problematizar as relações entre poder-

saber, considerando os dizeres circunscritos às instituições sociais em que são pronunciados; procura-se, ainda, questionar os jogos de verdade, levando o aluno a interagir com as várias vozes do texto (heterogeneidade mostrada e constitutiva do discurso) e finalmente, entendendo essas relações, conceber a leitura como uma prática de letramento, em que o sujeito exerce seu papel de produtor de sentidos para, com isso, poder (ou não) modificar, de alguma forma, a realidade.

DESENVOLVIMENTO: O TEXTO NA CONCEPÇÃO DISCURSIVA

Suportaremos nossas ideias, nesse ponto do nosso percurso teórico, no filósofo russo Bakhtin (1895-1975), particularmente na teoria de gêneros do discurso, desenvolvida principalmente em sua obra *Estética da criação verbal* (2000). Perceberemos, pois, que a visão discursiva da leitura tem suas bases em alguns conceitos de Bakhtin, tais como enunciado, texto, gênero e tipo textual. Com essas considerações teóricas, pretendemos traçar algumas reflexões que possam ser úteis para pensar a prática de leitura e escrita na universidade.

Segundo Bakhtin (2000), o texto representa uma realidade imediata do pensamento e da emoção. Segundo o autor, o texto torna-se um enunciado quando determinado pela intenção e pela execução, ou seja, ao se tornar uma prática social. Dessa forma, o autor refere-se ao texto verbal (estamos, pois, fazendo um recorte teórico).

A língua seria uma forma de ação social e histórica, que se “concretiza”, se materializa como texto, ao se transformar numa prática social, ou seja, quando é realizada em enunciados mais ou menos estáveis, determinados por um propósito, envolvendo enunciator/enunciatário, falante/ouvinte; autor/leitor. Assim, a língua não se coloca como forma de representação dos fatos, da realidade, mas como forma de ação social e histórica, capaz de construir e transformar, pois, essa realidade.

Bakhtin (2000) desenvolve a ideia de texto como um enunciado - nos processos de comunicação verbal - que se dá numa determinada

esfera discursiva (num domínio discursivo). O texto se realiza por meio do enunciado, o que implica relações dialógicas: intertextuais (entre textos) e extratextuais, com elementos não textuais. No texto encontra-se tudo que é de natureza repetível e reproduzível (parte do sistema da língua), mas também aquilo que é singular, individual e irreproduzível, o que o torna de certa forma único, dadas as condições particulares de sua enunciação.

A reprodução de um texto/enunciado pelo sujeito (uma volta ao texto, uma releitura, uma nova execução ou citação) é sempre um acontecimento - a noção de acontecimento é desenvolvida por Foucault (2002), entre outros momentos de sua obra, em *A ordem do discurso*, e também por Pêcheux (1997) em *O discurso: estrutura ou acontecimento* -, o que o torna, como dissemos, singular.

Para dar um exemplo concreto. Seria possível, por exemplo, a identidade absoluta entre duas orações (A vida é breve./A vida é breve); elas podem até ser repetidas de forma idêntica, mas enquanto enunciado (na concepção bakhtiniana) jamais podem ser iguais. Sempre teremos um novo "enunciado", graças ao momento único de sua produção, enunciadores únicos, condições de produção únicas, portanto, um dizer constituído num tempo-espço único.

Pensemos, ainda, num exemplo, adaptado de Pêcheux (1997), do uso do enunciado: "Ganhamos", em diferentes contextos de produção. Pensemos no efeito de sentido de seu uso no contexto americano da reeleição do presidente Obama. Pensemos também na utilização desse enunciado, no contexto brasileiro, proferido por um corinthiano, após a conquista do campeonato mundial de clubes em 2012. Pensemos na sua realização, ainda, em um contexto doméstico, em que uma equipe vence a outra num jogo de tabuleiro; ou em sua materialização ao final de um julgamento por um advogado de defesa ou de acusação, após a promulgação de uma sentença.

Portanto, todo enunciado se constitui também de elementos extralinguísticos (dialógicos) e este todo está vinculado a outros enunciados já proferidos ou a serem proferidos, o que Foucault e outros estudiosos do discurso se referem como o

"já dito" e "o que está por se dizer". Assim, o enunciado/texto refere-se a outras esferas/domínios do discurso e a outros textos produzidos no mesmo gênero.

Cabe-nos entender, então, o que é um gênero. Para isso, tomamos as ideias de outro estudioso do discurso, Luís Antônio Marcuschi (2002), em seu artigo Gêneros textuais: definição e funcionalidade, em que "retrabalha", reinterpreta, grande parte dos conceitos do filósofo russo.

Para ele, os gêneros textuais são os textos materializados ou realizações linguísticas concretas que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por (1) conteúdos comuns; (2) propriedades funcionais e (3) estilo e composição características. Dizendo de outra forma, o gênero apresenta um conteúdo temático comum (O QUÊ?), um conjunto de funções que o caracterizam (PARA QUÊ/QUEM?) e um estilo verbal-composicional (COMO? COM QUE RECURSO?), operado pelos recursos da língua (lexicais, fraseológicos, gramaticais, etc.) e pelo tipo de estruturação argumentativa, relação locutor e os parceiros de comunicação (elementos mais pragmáticos) que o faz ser um gênero específico.

Assim, os gêneros textuais são inúmeros (telefonema, resenha, resumo, carta, poema, novela, receita culinária, contrato de trabalho, telefonema, bula de remédio, receita médica, piada, diário, prefácio de livro, conto, inquérito, anamnese, laudos, outdoor, quadrinhos, aula expositiva, debate, etc.), orais ou escritos, trazendo em si aspectos peculiares sociocomunicativos e funcionais e, em função desses, aspectos formais característicos.

Marcuschi (2002) faz ainda a diferenciação entre gêneros textuais e do discurso. Esses últimos, sendo em número mais limitado, representam os diversos domínios ou esferas discursivas, sendo, pois, em menor número (cotidiano, retórico, científico, literário, jurídico, jornalístico, religioso). Esses domínios configuram as grandes esferas da atividade humana (englobando, portanto, um conjunto de diferentes gêneros). Por exemplo, dentro do domínio jornalístico, há um conjunto de gêneros textuais, tais como o editorial, a repor-

tagem, a entrevista, a notícia, a carta do leitor, a resenha jornalística, a crítica etc. Os gêneros textuais, então, são entidades comunicativas, de ação social, relativamente estáveis, realizados em textos, situados em comunidades de práticas sociais e em seus domínios específicos. Os textos são, assim, acontecimentos discursivos, realizados materialmente pela língua e corporificados em gêneros textuais.

O discurso, por sua vez, é aquilo que o texto produz (os efeitos de sentido), manifestando-se em alguma instância (esfera) discursiva. Ou seja, o discurso se realiza nos textos e os textos, por sua vez, realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais, ideológicas.

Falta ainda diferenciar o tipo textual de gênero. Segundo Marcuschi (2002), o tipo textual é uma espécie de sequência teórica definida por sua natureza linguística e composicional (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). São, portanto, "abstrações" que correspondem a poucos tipos, basicamente narração, argumentação, dissertação (exposição), descrição, injunção. Há gêneros, portanto, que se utilizam

mais de certos tipos textuais (pensemos em um romance, por exemplo).

Bakhtin (2000) propõe, em seus estudos, a definição dos chamados gêneros primários, originados basicamente das práticas cotidianas (bate-papo, carta, aula), e dos secundários, originados daqueles, mas que sofrem mutações (principalmente quanto aos suportes), transformando-se em outros. Assim, temos, como secundários, por exemplo, o bate-papo por computador e por telefone (*Google talk; Messenger do Facebook; Skype*), o *e-mail*, a aula virtual, o diálogo numa obra literária.

Observemos, no exemplo a seguir, como funciona outro conceito, a intertextualidade, que é descrito como as inúmeras possibilidades de um texto se relacionar com outro, num processo de construção de sentidos, seja ele de qualquer gênero. Assim, observa-se a "reescritura" do poema de Drummond (1942), *José*, pelo jornalista Josias de Souza, da *Folha de S. Paulo*, em um artigo de opinião, estabelecendo esse imbricamento de textos e sentidos, para criticar um momento de nossa economia:

José

E, agora, José?

A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,

e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,
o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio (...).

Andrade, C. D. de. In *Poesias*.
SP: José Olympio Editora, 1942.

Um novo José

Calma, José

A festa não recomeçou,
a luz não acendeu,
a noite não esquentou,
o Malan não amoleceu.

Mas se voltar a perguntar:
E agora, José?
Diga: ora, Drummond,
agora Camdessus.
Continua sem mulher,
continua sem discurso,
continua sem carinho,

ainda não pode beber,
ainda não pode fumar,
cuspir ainda não pode,
a noite é ainda fria,
o dia ainda não veio,
o riso ainda não veio (...).

Souza, J. J. In *Folha de S. Paulo*,
Caderno 1, p.2, 4/10/1999.

Notamos como a intertextualidade permite interpretações que estão circunscritas a determinadas condições de produção de um enunciado num tempo-espaço referido.

Fizemos, até aqui, um percurso sobre as perspectivas teóricas sobre leitura e os conceitos mais importantes. Nesta última parte, procuraremos alinhar os conceitos teóricos trabalhados a uma reflexão sobre a prática discursiva, não só de leitura, mas também de escrita, refletindo como isso acontece (ou não acontece) no âmbito universitário, trazendo para a discussão um conceito que aparece subjacente à concepção discursiva de leitura: letramento. Não nos cabe aqui discorrer sobre as várias “facetadas” do letramento, tanto pela sua densidade teórica quanto pela brevidade desse artigo. Embasando-nos em Kleiman (2007), porém, podemos resumidamente inferir que o letramento:

(...) implica adotar uma concepção social da escrita, em contraste com uma concepção de cunho tradicional que considera a aprendizagem de leitura e produção textual como a aprendizagem de competências e habilidades individuais. A diferença entre ensinar uma prática e ensinar para que o aluno desenvolva individualmente uma competência ou habilidade não é mera questão terminológica. Em instituições como a escola, em que predomina a concepção da leitura e da escrita como conjunto de competências, concebe-se a atividade de ler e escrever como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas, até se chegar a uma competência leitora e escritora ideal, a do usuário proficiente da língua escrita. Os estudos do letramento, por outro lado, partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem (KLEIMAN, 2007, p.4.).

Assim, ainda, segundo a autora, um evento de letramento:

(...) não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva,

com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns (KLEIMAN, 2007, p.5.).

Se assim pensarmos, a prática de letramento na escola pode ser considerada uma das muitas práticas em letramento, mas não a única, embora ela seja relevante, pois seu desenvolvimento se dá na instituição escolar.

Segundo Bertoldo (1995, p.10-11), o discurso escolar que se delinea no ensino básico referenda as práticas letradas desse ambiente, que podemos chamar de letramento escolar. Este se volta a práticas de leitura e escrita para a realização de tarefas escolares. No entanto, na universidade, o discurso acadêmico refere-se a práticas que se opõem ao senso comum. Não se trata, pois, de aprender a ler uma bula de remédio para saber os efeitos colaterais ou seguir uma receita para fazer um bolo. Esse discurso requisita um letramento acadêmico. Demandamos, de nossos alunos, a leitura de textos teóricos, como, por exemplo, um artigo de um periódico, um capítulo de livro ou mesmo um livro, esperando, muitas vezes, um posicionamento crítico desse aluno, nos diferentes gêneros textuais. Esperamos uma apreciação da leitura e uma seleção de informações mais relevantes (resenha) ou apenas uma seleção de informações relevantes para a construção de um determinado conhecimento (resumo) em desenvolvimento. Muitas vezes, isso não ocorre porque, como dissemos, o aluno não apresenta, geralmente, essas habilidades necessárias.

Estamos falando da necessidade de a universidade desenvolver outro letramento, considerando a gama de habilidades a serem construídas durante a graduação. Referimo-nos, especialmente, ao letramento acadêmico, embora a sociedade contemporânea nos exija igualmente outras formas de letramento, como o letramento digital, com uma ênfase sobre os gêneros digitais, o letramento tecnológico (com o acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação - “TICs”), o letramento em uma língua estrangeira - o que poderíamos nomear genericamente como multiletramento.

Voltando para a questão do letramento acadêmico, que é o que mais nos interessa nessa discussão, segundo Williams e Snipper (*apud* BERTOLDO, 1995, p. 11), este se caracteriza pela “habilidade de processar e interagir com um corpo de artefatos e ideias nos domínios específicos das instituições educacionais” de ensino superior, o que se refere à leitura de textos científicos, literatura, filosofia, ensaios etc. Além disso, pressupõe-se que os alunos venham a produzir, na prática escrita, textos dessa natureza, nos diferentes gêneros acadêmicos, aprendendo a lidar com a metalinguagem que lhe é constitutiva, para desenvolver a capacidade de interpretar, analisar e até mesmo refutar o discurso acadêmico, extrapolando os aspectos relacionados à literalidade. Exige-se, daí, o domínio discursivo da linguagem e a capacidade do sujeito de argumentar e questionar as relações de poder subjacentes a qualquer texto, inclusive daqueles produzidos pela academia. Portanto, a relação letramento acadêmico e ambiente universitário não é automática. Ela deve ser desenvolvida como uma prática de letramento acadêmico, que requer desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva. Não se pode tomar como pressuposto, portanto, que esta já esteja desenvolvida no aluno.

Como fazer para que os estudantes universitários se insiram nessa prática? Nosso objetivo aqui não é oferecer receitas. Não temos essa pretensão. No entanto, algumas atitudes de nós, professores, em relação às práticas de leitura e escrita, podem ajudar a desenvolver esse tipo de letramento na formação dos alunos universitários. Resumimos, a seguir, a partir de Bertoldo (1995) e Mascia (2005), essas práticas.

1. Ler textos com os alunos parece, a princípio, razoável. Fazer questionamentos que não sejam apenas de checagem de leitura, mas que imponham uma posição crítica do leitor (abordagem discursiva): de quem é o texto (sua “autoridade” no discurso, quando escreveu, quais as linhas teóricas que suporta, etc.).

2. Desenvolver práticas de escrita/oralidade acadêmicas: ensaios, seminários, provas dissertativas, que estimulem a criação de argumentos. O próprio trabalho de como construir argumentos

(indutiva ou dedutivamente, por exemplo) podem ajudar a desenvolver uma metalinguagem. Como fazer um seminário também pode ser interessante, desenvolvendo um gênero acadêmico baseado na oralidade.

3. Discutir qual a relação entre as práticas orais (geralmente mais desenvolvidas) com as práticas escritas: (não dicotomizar). Exemplifique com diferentes gêneros acadêmicos, com os quais, nós, professores, estamos mais familiarizados de que os alunos. Por exemplo: o resumo solicitado para um congresso, com todas as exigências solicitadas (embasamento teórico-metodológico; objetivos, resultados esperados, palavras-chaves), pode constituir-se como o material primeiro para o desenvolvimento de uma comunicação. Esta, por sua vez, com as contribuições dos participantes num evento, pode gerar uma publicação em anais e esse texto, por sua vez, pode transformar-se em um artigo em um periódico ou revista científica, ou ainda, um capítulo de livro.

4. Praticar com os alunos um trabalho metalinguístico sobre o texto a ser lido: a identificação dos elementos: onde está explicitado o(s) objetivo(s) do texto, por exemplo; as formas diferentes de apresentá-lo(s): *o objetivo deste artigo / este texto propõe / sua proposta é*; discutir a “indeterminação” do enunciador: *o texto / o artigo propõe; objetiva; pretende-se*; ou seja, é preciso discutir, ainda, a estrutura composicional dele, a linguagem utilizada, localizando suas partes constitutivas (FORMA), talvez, antes da busca da própria informação (CONTEÚDO), ou seja, há a necessidade de um trabalho metalinguístico sobre o texto, discutindo seus aspectos formais, sua estrutura retórica, mas não parar por aí. É preciso realizar, então, o trabalho de interpretação do texto, focando seus aspectos temáticos fundamentais. Naturalmente, eles dependerão dos objetivos da leitura, do propósito do leitor e de quem sugeriu a leitura, e, ainda, do gênero acadêmico em que o texto se materializa - não adianta, por exemplo, buscar informações aprofundadas num resumo ou numa resenha. Há a necessidade de compartilhar com os alunos os propósitos da leitura e das atividades de escrita, objetivos estes que devem ser traçados *a priori* e que, por isso, podem ser “cobrados” na produção, seja ela oral

ou escrita. As leituras/interpretações são diferentes, mas devem ser “direcionadas” para os objetivos comuns do grupo, da disciplina, em nome, portanto, da execução, da realização de uma prática social.

CONCLUSÃO

Ao pensarmos sobre as práticas escritas, segundo Gee (1990), é importante destinar o produto dessas práticas para uma audiência além do professor, pois não basta apenas ler e escrever individualmente, desenvolver essas habilidades no campo acadêmico, mas ter um objetivo social, a fim de “desvelar” as relações de poder constituintes de qualquer discurso, especificamente o acadêmico: as relações de força, os discursos hegemônicos (sejam eles científicos ou não). É necessário “desvendar” as vozes ali presentes, a legitimação social que se dá a esse discurso (materializado no texto), no contexto de produção em que se deu, podendo, assim, partir para a sua refutação ou ratificação. A leitura, assim, pode ter um poder de recriação do “original”, que, na verdade nunca foi original, se pensarmos que ele se constitui de várias vozes, de vários outros discursos (da heterogeneidade constitutiva de qualquer discurso, de seu dialogismo bakhtiniano e de sua polifonia).

Isso não confere ao leitor, porém, a “autoridade” da cópia, do plágio. Como coloca Derrida em *Torre de Babel* (2002), todo processo de interpretação é sempre uma reescrita, em que há, de certa forma, o desejo de conservação do que se lê e de sua disseminação para a posteridade - características da constituição de qualquer arquivo -, mas também da transformação do que se lê - algo que o autor discute em outra obra, *Mal de Arquivo* (DERRIDA, 2001) -, dando ao leitor a possibilidade de um “toque de autoria”. Isso seria o papel das múltiplas interpretações.

A questão da autoria levar-nos-ia para outras discussões de cunho filosófico e ético. No entanto, não há como negar que a figura do autor ou a “função-autor”, uma forma maior de classificação dos discursos, como caracterizaria o

filósofo Foucault (1979), aplica-se de modo particular às produções acadêmicas, uma vez que os enunciados científicos “baseiam sua autoridade na dependência a um conjunto sistemático de proposições e não sobre as propriedades de um autor particularizado” (CHARTIER, 1999, p.35) apenas. Assim, a autoria engloba não só questões que tangem a propriedade intelectual, mas a responsabilização sobre o que é dito ou escrito. E essa reflexão cabe a nossos alunos também, quando a internet coloca-se como fonte inesgotável e, muitas vezes, única de informação (não de conhecimento).

Pensando, ainda, sobre o papel que as muitas leituras têm como formas de manutenção e disseminação dos arquivos produzidos (de tudo aquilo que foi registrado com o uso de diferentes suportes), a cópia não se enquadra nesse movimento de interpretação, pois é uma reprodução estéril, em que se apaga o momento de enunciação e a presença do enunciador, de maneira que as condições de produção daquele dizer são anuladas. Não há envolvimento com o texto, não há uma ação reflexiva e crítica sobre ele, pois, repetimos, a presença do autor e do leitor se apaga, assim como o contexto de produção desses textos.

Finalizando esta reflexão sobre a prática escrita, contrariamente a Platão, que em sua obra *Fedro* (apud DERRIDA, 1997) condena a escrita como forma secundária do discurso em comparação à fala “viva”, já que o texto escrito não pode se defender das inúmeras interpretações que pode vir a sofrer (se não estiver nas mãos certas), ratificamos, por outro lado, com o filósofo Derrida, que o exercício das releituras por intermédio da escrita se coloca como uma forma de dar sobrevida a qualquer tipo de texto, por meio das muitas interpretações. No entanto, em relação à prática do plágio, condena-se o texto primeiro à morte, pela anulação do autor, de uma leitura crítica e da própria enunciação, elementos imprescindíveis para a leitura e a escrita se constituírem práticas sociais. Dessa forma, talvez, pudéssemos concordar parcialmente com as palavras do personagem de Platão, afirmando que, nesse caso, o texto teria caído em mãos erradas e a função social

de contribuir para qualquer tipo de transformação da sociedade (por meio das diferentes formas de letramento) teria caído por terra.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, E. A relação entre crítica literária e os modelos de leitura aplicados ao ensino-aprendizagem de língua inglesa. In **Signum**, v.13, n.1, 2010, Londrina: UEL.
- AUTHIER-REVUZ, J. **Palavras incertas**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- BAKHTIN, M (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem**. SP: Hucitec, 1999.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BERTOLDO, E. S. **Professores de língua estrangeira em formação**: seu discurso em um evento de letramento em curso de licenciatura. Campinas: 1995. Dissertação de Mestrado - Unicamp - IEL.
- CHARTIER, R. **A ordem dos livros**. Brasília: Editora UnB, 1999.
- CORACINI, M. J R. F. concepções de leitura na (pós-) modernidade. In LIMA, R. C. de C. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- _____. **Mal de arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- _____. **Torres de Babel**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. 8ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.
- _____. What is an author? In HARARI, J. (ed.). **Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979, p. 141-160.
- FREIRE, O. **A importância do ato de ler**. SP: Editora Cortez, 1985.
- GEE, J. P. **Social Linguistics and literacies: ideology in discourses**. Bristol: The Falmer Press, 1990.
- KATO, M. **O aprendizado da leitura**. SP: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, A. É preciso ensinar letramento? In **Linguagem e Letramento em foco**. MEC/CEFIEL/IEL/Unicamp, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, A. P, MACHADO A. R. e BEZERRA M. A. (orgs.) **Gêneros textuais e ensino**. RJ: Lucena, 2002.
- MASCIA, M. A. A. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In LIMA, R. C. de C. (org.) **Leitura múltiplos olhares**. Campinas: Mercado de Letras/Unifeob, 2005.
- PÊCHEUX, M. e FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso. In GADET, F. e HAK, T. **Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Pontes, 1997.
- WILLIAMS, J.P. and SNIPPER, G.C. **Literacy and bilingualism**. New York: Longman, 1992.