

LER E ESCREVER – UMA MERA EXIGÊNCIA ESCOLAR?

João Wanderley Geraldi¹

Unicamp

geraldi@unicamp.br

**Em educação, importa pouco chegar ao que já foi,
porque seu compromisso é trabalhar para se
chegar ao que sempre estará por vir.**

Resumo

A conjunção entre leitura e escrita é um lugar comum em toda e qualquer sociedade letrada. No entanto, as práticas de letramento típicas destas mesmas sociedades separam claramente uma e outra atividade, de modo que a segunda é praticada por apenas alguns, enquanto a primeira é uma necessidade vital de todos os seus membros. Nesta exposição, meu objetivo é fazer as distintas combinações possíveis entre uma e outra: quando se encara o [ler e escrever] como uma unidade de ação, acontecimento restrito às práticas escolares; quando [[ler] e [escrever]] conjugam duas ações distintas, respondendo a diferentes compromissos sociais e quando se estatui uma diferença essencial entre aqueles que podem ler e aqueles que escrevem, uma diferença simbólica essencial, apenas sutilmente expressa na defesa da liberdade de expressão, e não no direito de todos se expressarem. Na primeira parte, discutirei as práticas escolares que fazem abstração das práticas sociais, exigindo um percurso de produção de leitura e escrita de diferentes gêneros discursivos-textuais; na segunda parte discutirei a clivagem entre ler e escrever que se estatui na sociedade, de modo que a liberdade de expressão de fato corresponde à liberdade de apenas alguns dos membros das sociedades letradas.

1. Sobre o texto

Se surgiu a necessidade de ensinar uma língua para aqueles que a falam como sua língua materna, certamente é porque como a falam não se coaduna com a imagem de como esta mesma língua é ou deveria ser. À força da diversidade, as sociedades têm respondido com o mito da unidade. Unidade que seria produto não do uso da língua – este sempre está a produzir estabilidades instáveis, mas

¹ Professor pesquisador do INEDD, Programa Internacional de Doutorado em Educação da Universidade de Siegen (Alemanha).

produto do estudo da língua, da sua descrição e da definição de suas normas do ‘bem dizer e escrever’.

Pode-se defender que esta unidade responde à necessidade da comunicação entre os membros de uma mesma comunidade, espaço em que uma tendência à standardização se constrói, exercendo sobre os falantes uma pressão no sentido da estabilização das formas da língua. No entanto, a vitalidade da língua expressa-se no fato de que seu uso implica mudança: o retorno do estável é espaço de instabilidade. É este movimento constante entre estabilidade e instabilidade que torna a língua o que ela é: uma atividade com que organizamos nossas próprias experiências, sempre únicas e irrepetíveis, e compartilhamos os quadros instáveis de referências comuns onde o que é único adquire algum sentido.

Da necessária padronização, parte-se para uma divisão que institui o certo e o errado em termos de língua. Desliza-se do conceito de padrão para o conceito de norma e em conseqüência para atividades de normalização, que não esconde a idéia de *normal* quando aquilo que a partilha comunicacional demanda é a padronização. O padrão se fixa, se imobiliza, como se sua vocação fosse a esterilização da vitalidade da língua.

Há um lugar, no entanto, que todo o esforço de normalização poderia acabar por se perder: aquele da construção de discursos e suas materializações textuais. Privilegiar o estudo do texto, em sala de aula ou em outros espaços, é aceitar o desafio do convívio com a instabilidade, com um horizonte de possibilidades de dizer que em cada texto se concretiza em uma forma a partir de um trabalho de estilo. E ainda mais: é saber que a escolha feita entre os recursos expressivos não

afasta as outras possibilidades e que seguramente algumas delas serão manuseadas no processo de leitura.

Um texto é sempre uma possibilidade dentre múltiplas possibilidades, mesmo consideradas as constrações da situação em que é produzido. Não por acaso, a personagem de José Saramago de *História do Cerco de Lisboa*, o revisor, afirma que todo o revisor sabe que um texto nunca está pronto e sempre pode vir a ter outra forma.

Ora, introduzir o texto na sala de aula é introduzir a possibilidade das emergências dos imprevistos, dos acontecimentos e dos acasos. Para escapar desta teratologia, há que cercar a introdução do texto por cuidados de múltiplas ordens, para estabilizá-lo, fixá-lo e impedir sua adulteração significativa. O ideal, do ponto de vista da estabilidade paradoxal que a escola assume – ela ao mesmo tempo se diz formando para o futuro, mas faz isso forçando para que o futuro seja a repetição do passado – seria afastar de vez o texto da sala de aula. Mas isto é impossível por uma razão mais ou menos óbvia: o processo de fixação de valores demanda o convívio com discursos materializados nos textos; os valores e as concepções circulam através dos textos e sem eles a escola não cumpriria uma de suas funções mais sofisticadas: a reprodução de valores com que compreender o mundo, os homens e suas ações. De um lado, o texto traz o perigo da instabilidade; de outro lado, o texto é um lugar privilegiado para construir estabilidades sociais. Não há escapatória: no ensino de língua materna, o texto há que estar presente.

Um texto não é produto da aplicação de um conjunto de regras e nem mesmo o conhecimento das características genéricas do texto a ser produzido são

suficientes para estabelecer um conjunto de regularidades predeterminado que, uma vez obedecido, daria como resultado um texto adequado à situação, significativo e respondendo ao querer dizer do locutor (Bakhtin 1992, p.300). Se a estrutura de uma oração pode ser resultado da aplicação de um conjunto de regras², um enunciado, ainda que composto por apenas uma frase, jamais se deixa produzir como resultado mecânico da aplicação de um conjunto de regras. Mesmo a estabilidade relativa do gênero é insuficiente para garantir ou oferecer um caminho de produção: há que se associarem o querer dizer do locutor, que sempre remete à relação com seus interlocutores e o estilo próprio do sujeito que fala e a quem fala, isto é, suas escolhas dentre as estratégias de dizer disponíveis ou suas elaborações de estratégias novas resultantes da articulação que realiza entre o disponível e o novo. Na elaboração do texto, a criatividade não é um comportamento que segue regras com as quais se poderia construir um conjunto infinito de orações. A criatividade posta em funcionamento na produção do texto exige articulações entre situação, relação entre interlocutores, temática, estilo do gênero e estilo próprio, o querer dizer do locutor, suas vinculações e suas rejeições aos sistemas entrecruzados de referências com as quais compreendemos o mundo, as pessoas e suas relações. No texto, a uma criatividade aberta e infinita, se contrapõem a finitude do momento e a concretude da situação. “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin,

² Como se sabe, nenhuma teoria lingüística conseguiu até agora dizer quais são todas estas regras e muitos menos formular um conjunto minimamente aceitável de passagem desta estrutura da oração a enunciado efetivamente produzido. São os enunciados, no entanto, que estão presentes no texto, o que não quer dizer que este seja o somatório de enunciados, já que cada um dos enunciados é elaborado tendo em vista o texto em produção como um todo, e é este todo que define inclusive os limites de cada enunciado que o constitui. Estou usando aqui a expressão ‘enunciado’ num sentido mais restrito do que aquele abrangido por esta expressão em Bakhtin, já que para o autor a expressão ‘enunciado’ tanto pode remeter à parte como ao todo: toda uma obra pode ser chamada de ‘enunciado’ por Bakhtin; mas também uma parte componente de uma obra é chamada pelo autor de enunciado. Ao todo, estou chamando de texto, enquanto materialização de um discurso (ver nota 3); às partes menores em que podemos dividir este todo, mantida uma unidade interna, estou chamando de enunciados.

1992, p. 282). Por isso é o texto o melhor lugar de expressão da dialética entre a estabilidade e instabilidade da língua. É por isso, também, que no texto se encontram os rastros da subjetividade, das posições ideológicas e das vontades políticas em constantes atritos.

Confessado o posto de observação, de imediato emergem perguntas: como poderia o texto, assim concebido, ser a base com que sustentar o ensino de língua materna? Uma base fluida, não redutível a regras, poderia efetivamente sustentar práticas de ensino? Como medir a eficiência deste ensino – questão essencial para o pensamento neoliberal – quando a fluidez de seu objeto necessariamente se impõe nos caminhos de seu ensino e se transporta para seus produtos?

2. Sobre práticas escolares de regulação da produção de textos

Creio que a história do ensino de língua materna produziu um conjunto de respostas que constitui o que podemos chamar de uma “tecnologia da leitura e da redação de textos”, espécie de subconjunto de uma tecnologia mais ampla, aquela que constitui os mecanismos de produção do eu: “*Somos los herderos de una moral social que busca las reglas de la conducta aceptable em las relaciones com los demás*” (Foucault, 1990:54). Sem dúvida alguma, entre as regras de conduta aceitáveis se incluem também aquelas das formas de verbalização e exposição de si mesmo: as regras dos gêneros da confissão, da consulta, da carta, da exposição etc. que se somam àquelas mais visíveis regras do bem falar, do escrever com correção seguindo os princípios gramaticais. Não é por acaso que não conseguimos jamais nos desvencilhar do ensino da gramática e agora introduzimos, com veemência neoliberal, o ensino dos gêneros discursivos.

Que tecnologias foram assim produzidas? Certamente a primeira delas diz respeito à relação entre o ato de ler e o ato de escrever. Na escola, em geral se lê

para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico; lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem.

Todos conhecemos as exigências infantis: que leiamos inúmeras vezes a mesma história, que repitamos a leitura sem mudanças até mesmo entonacionais. Talvez a escola tenha se inspirado nestas práticas para trazer para o ensino esta constante repetição, muito antes do behaviorismo tentar explicar os processos de aprendizagem pela repetição e no máximo pela analogia. No entanto, entre as crianças a repetição da mesma história produz um efeito de ‘prazer epistêmico’, que poucos anos mais tarde deixa de existir, pela compreensão de que sabe o que se conta, para ser provocado pela descoberta do desconhecido. A prática de recontar uma história tem sua origem nesta prática infantil eternizada no processo educacional. Entre as crianças, um exercício de memória e um efeito de prazer por confirmar que o que se segue é o que se esperava que se seguisse; entre estudantes, a enfadonha tarefa de reescrever o que acabou de ler ou escutar, de antemão produz um sujeito vencido porque sua reescrita não realiza os mesmos feitos do autor lido, mesmo quando o que se leu foi uma lenda recolhida da tradição oral.

Como se sabe, Van Gogh comparou o uso das cores às notas musicais, pensando a pintura como a composição de uma partitura. Para justificar suas cópias de Rembrandt, Delacroix e, em especial, Millet, o pintor escreveu: *“Quero explicar-lhe o que busco com isso e por que me parece útil copiar. A nós, os pintores, exige-se compor e ser apenas compositores, mas na música não é assim. Quem*

toca Beethoven, acrescenta sua interpretação pessoal; na música e no canto, há destaque para a interpretação e o compositor não é o único a tocar sua composição.”

Nesta prática do pintor, duas grandes características devem ser ressaltadas: a cópia nunca é uma cópia, mas outra obra produto da **interpretação**. Uma analogia que podemos estabelecer aqui com nossa área é a da diferença entre enunciado e enunciação. Um segundo aspecto: a prática de Van Gogh de contemplação estética das obras com base nas quais produziu suas interpretações pictóricas não são uma contemplação para realizar um quadro, mas um quadro novo em que se expressa esta contemplação estética. Estas duas diferenças são essenciais no que concerne às práticas escolares de redação a partir da leitura de um texto: não são os autores das futuras redações que escolhem os textos a ler e seus temas; não são suas compreensões profundas que estão em jogo quando escrevem, mas uma compreensão privilegiada pelos sentidos postos em circulação pelas leituras privilegiadas.

Cito apenas um exemplo. Em pesquisa em realização (Elizabeth Afonso, 2007) a propósito da escolarização do conto popular português, seus dados revelam que interpretações o conto “Caldo de Pedra”, por exemplo, não é admitida na escola a crítica ao frade que, prometendo fazer uma sopa com pedra, logrou os agricultores ao ir lhes pedindo ingrediente por ingrediente para cozinhar sua sopa, dentro da qual apenas jogou uma pedra lavada. A interpretação aceita somente criticava a sornice e curiosidade dos agricultores.

Em síntese, o [ler e escrever] tomado como seqüências de uma só atividade, que pode ser expressa pela fórmula **ler para escrever**, toma o princípio da repetição como sua essência, em benefício da estabilização (de formas e sentidos),

funcionando como uma política de contenção: repita, não busque o novo. Toda leitura deve repetir sobre o texto o já sabido sobre ele; toda a escrita deve repetir o já dito. Tranqüiliza-se a vida, pela mecânica do movimento repetitivo. Há movimento de superfície, aquele do pêndulo ou aquele dos corpos celestes imaginados pela física clássica.

3. O retorno à mesma direção da flecha

Talvez possamos expressar um paradoxo: a presença do texto na sala de aula implica desistir de um ensino como transmissão de um conhecimento pronto e acabado; tratar-se-ia de assumir um ensinar sem objeto direto fixo e imutável – um conhecimento estabelecido; tratar-se-ia de não mais perguntar ‘ensinar o quê’, mas ‘ensinar para quê’, pois do processo de ensino não se esperaria uma aprendizagem que devolveria o que foi ensinado, mas uma aprendizagem que se lastrearia na experiência de produzir algo sempre nunca antes produzido – uma leitura ou um texto - manuseando os instrumentos tornados disponíveis pelas produções anteriores.

Aqui, as leituras já não mais se realizam para fazer algo, mas há uma inversão da flecha: em função do fazer algo vai-se em busca de textos para leitura. Foi muito breve a experiência escolar em que se tentou esta nova direção na relação entre leitura e escrita, ainda que ela esteja presente nos níveis mais elevados da formação de pesquisadores nos cursos de pós-graduação. Transferir esta experiência bem sucedida para os níveis anteriores parece uma impossibilidade: ou porque não há qualquer confiança e, em consequência, qualquer investimento do processo de ensino nas capacidades já desenvolvidas pelos alunos, ou porque a ideologia que funda o sistema escolar ainda defende que a função da escola

continuar a ser a reprodução de um sistema compartilhado de referências a que somente se pode chegar pela repetição, pela inculcação e pelo formalismo.

As poucas experiências de inversão da flecha, realizadas cá o lá em algumas salas de aula, foram suficientes para que os ideólogos do sistema tenham apontado a necessidade da uniformização através de parâmetros curriculares cuja eficiência concreta se mensuraria pelas avaliações. Foi neste sentido que caminhou o ensino de língua materna, entre nós, a partir da década de 1990, revertendo uma expectativa forte que havia sido idealizada na década anterior com base nos princípios da lingüística da enunciação.

Como o horizonte teórico não apresentava nenhuma alternativa que pudesse ser considerada avançada, já que os estudos da linguagem cada vez mais se encaminhavam e se encaminham para os discursos e os textos, a fórmula encontrada do retorno à tradição de ensinar algo sólido e fixo dentro do qual cabe a cada estudante adaptar-se, foi o uso da noção de gênero dos discursos, definidos por Bakhtin a partir de seus elementos básicos – conteúdo temático, estilo e construção composicional – como tipos **relativamente estáveis** de enunciados.

Descartada a vinculação dos gêneros discursivos das esferas de atividades humanas numa sociedade complexa, rapidamente a estabilidade relativa é substituída pela estabilidade, e cada gênero passou a ser definido, ter suas características descritas, explicitadas suas condições de uso, etc. E a partir daí, caberia à escola ensinar estes gêneros e novamente exercitar os estudantes no uso de cada um deles, tanto na leitura quanto na produção! Nada mais salutar do que isto para dar uma estabilidade ao instável discursivo. A heterogeneidade dos gêneros discursivos apontada por Bakhtin acaba se reduzindo à diversidade de

gêneros numa sociedade complexa, esquecendo-se que a noção de heterogeneidade tem muito mais a ver com a gênese de cada gênero, expressão de inúmeras vozes ao longo da história. A distinção entre gêneros primários e secundários, fórmula fecunda de compreensão desta heterogeneidade de que o autor nos deixou um exemplo em seu estudo sobre o romance polifônico de Dostoievski, em cuja gênese está presente a minipéia, passa a ser lida como uma tipologia simples que precisa ser completada. Ora, a noção de gênero primário em Bakhtin tem a ver com a participação deste gênero na constituição de outros gêneros, estes chamados de secundários. Este movimento desaparece na leitura da noção de gêneros porque ele implicaria não na fixação mas no aprofundamento do risco de desvios que os discursos e os textos trouxeram para o ensino de língua materna.

Nas práticas efetivas de escrita, de fato, as relações intergenéricas estão presentes. E cada vez mais, exigência inclusive do uso das novas tecnologias de comunicação.

4. Por fim, ler e escrever em nossa sociedade

Os processos de educação, como se sabe, não permitem um autêntico ingresso no mundo da escrita. Apenas dele aproxima uma grande maioria da população que, saindo da escola suficientemente ideologizados, têm com a escrita uma relação mi(s)tica. Escrever é coisa para gênios (aliás, inúmeros jornalistas brasileiros vivem reforçando esta idéia, colocando a si mesmos como gênios porque escrevem, aligeiramente, dado seu ofício). E estes têm que ter liberdade de expressão!!! A ninguém ocorre defender “o direito à expressão” para todos, porque isto implicaria uma reviravolta nos sistemas de produção de informações e sua circulação na sociedade. Parece que a área da comunicação social não pode

ser submetida ao domínio público, porque isto representaria um ‘atentado à liberdade de expressão’.

No entanto, a imprensa tradicional – o jornal ou a televisão – vem sofrendo um ataque mais ou menos deliberado pelo uso da internet. Note-se, por exemplo, que as informações mais ‘quentes’ sobre o atentado de 11 de setembro foram veiculados pelos blogs particulares, e não pela imprensa e suas agências de notícias.

O próprio desenvolvimento tecnológico da sociedade está abrindo o direito de expressão a todos. Certamente há aqui lugar para todos os narcisismos possíveis: mostrar-se, apresentar-se, representar-se parece ser ainda a tônica da comunicação internética. Mas este encantamento com a tecnologia e com a possibilidade de cada um ser fonte de dizer se decantará ao longo da história e certamente estas tecnologias estão nos dizendo: ler e escrever, ao contrário do que previam o fim da era de Gutemberg, torna-se uma necessidade social, porque agora, tecnicamente falando, já é possível que todos tenhamos o direito à expressão, condição necessária para que a liberdade de expressão não seja um privilégio social daqueles que pertencem ao mundo da escrita. A escrita populariza-se e a leitura do produzido não mais se faz em função da repetição, mas em função da construção de compreensões distintas, engrandecendo os horizontes de possibilidades humanas.

Mais do que constatarmos que a escrita se populariza, talvez tenhamos que reconhecer e afirmar: as escritas se popularizam e, sob pena de querermos manter os privilégios, temos que aprender a conviver com as diferentes escritas nesta sociedade cada vez mais concentradora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Afonso, Elisabete. **Tradição e educação: o conto popular português vai à escola**. Tese de doutoramento. Versão em elaboração na Universidade de Aveiro. Inédito. 2007.

Bakhtin, Mikhail. “Os gêneros do discurso” in. _____ **Estética da criação verbal**. São Paulo : Martins Fontes, 1992.

Folha de S. Paulo (coord e org.). **Vicente van Gogh**. Coleção Grandes Mestres da Pintura. Barueri, SP : Editorial Sol 90, 2007.

Foucault, Michel. **Tecnologías del yo**. Barcelona : Paidós, 1990.

Geraldi, João Wanderley. “A presença do texto na sala de aula” in. Gláucia Muniz P. Lara (org). **Língua(gem), texto, discurso – entre a reflexão e a prática**. Rio de Janeiro : Lucerna; Belo Horizonte : FALE/UFMG, 2006.