

# Do lido ao escrito: o trabalho de não dizer as palavras do outro

From “read” to “written”: how hard it is not to say someone else’s words

---

THOMAS MASSAO FAIRCHILD<sup>1</sup>

**RESUMO:** Supondo que a universidade seja, de fato, um lugar onde se lê muito, discute-se o trabalho necessário para que um sujeito transite da posição conferida a ele pelo que ele leu para uma posição em que possa produzir novas leituras. Situa-se essa discussão no campo das disciplinas de estágio em licenciaturas em Língua Portuguesa, e no problema mais específico que consiste, para o professor em formação, em colocar aquilo que ele já conhece a serviço de um entendimento mais sólido da escola e do engendramento de sua própria docência. Nesse contexto, considera-se o “lido”, em primeiro lugar, como o cabedal resultante do fato de se ter lido (supostamente) um conjunto de obras que fundamentam as diferentes disciplinas da área de Letras. A passagem do “lido” ao “escrito” consiste nas tentativas de se dizer algo a partir de uma experiência de estágio, sem que isto resulte apenas em dizer as palavras dos outros. Considera-se que este trabalho não é, exatamente, o de mobilizar teorias para dar trato a dados supostamente brutos oriundos da realidade escolar. O que o estagiário encontra na escola é quase sempre uma realidade já recortada e organizada pela cultura escolar. Antes de se chegar à produção de um dado analisável, portanto, é necessário produzir uma leitura ou uma desconstrução daquilo que já se apresenta como tendo sentido. Para exemplificar esse problema, discute-se um relatório de um aluno de

1. Formado em Letras-Português, com mestrado e doutorado sempre pela Universidade de São Paulo (USP), é professor e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras e Comunicação da Universidade Federal do Pará, Belém/PA. *E-mail:* tmfairch@yahoo.com.br.

Letras que se propôs a pesquisar, em seu estágio, o diagnóstico clínico (TDAH) dado a um aluno do Ensino Fundamental.

**PALAVRAS-CHAVE:** Leitura; formação de professores; Língua Portuguesa; pesquisa.

**ABSTRACT:** Assuming that the university is, indeed, a place where one reads a lot, this article considers how much work it takes for one to move from the position they've been bestowed by the texts they read to a position where new readings can be produced. This discussion comes from the field of in-service training in Portuguese programs, and more specifically, from teacher training, when a future teacher is required to use the knowledge he or she already possesses in order to better understand schools and teaching itself. In this context, we consider "read" first, as the knowledge resulting from the fact of having (supposedly) read a set of pieces of literature that support the different disciplines in the Language studies. The passage from "read" to "written" consists of attempting to say something from within the in-service experience, without simply repeating the words of others. I believe that this does not mean to work within theories in order to deal with supposedly raw school data. What a trainee finds in schools is very frequently an already clipped and organized school culture. Before being able to analyze a given piece of information it is necessary to read or deconstruct something that already appears to be effective. As an example, I will discuss a student's report intended to present a clinical diagnosis (ADHD) in an Elementary School class.

**KEYWORDS:** Reading, teacher training; Portuguese; research.

#### CONTRA A LEITURA

Maurizio Gnerre (1995) chamou a atenção para o fato de que a cultura ocidental sempre conviveu com um discurso de repulsa à escrita e seus efeitos sobre o homem. Dentre seus exemplos, cita Tuiavii, o samoano que, após uma viagem à Europa no século XIX, relatou sua aversão ao livro, à escola, à propriedade privada e quase tudo o mais que definia a vida do homem branco; e Platão, que em seu diálogo *Fedro* retoma o discurso do Rei Thamoús sobre os efeitos maléficos das letras, que matariam a memória e a sabedoria.

Essa posição de relutância em relação à escrita pode ser encontrada ainda hoje. Em minha tese de doutorado (FAIRCHILD, 2007), tomei como ponto de partida a polêmica gerada por algumas tentativas de proibição ou restrição à venda de livros de RPG, depois que a leitura desse tipo de material passou a ser cogitada como uma

das razões para o assassinato de uma adolescente em Ouro Preto. Essa jovem foi morta com quinze facadas durante uma festa na cidade — o corpo foi encontrado dentro de um cemitério, deitado em posição de cruz, ao lado de garrafas de vinho e desenhos feitos com sangue. Na mochila de um adolescente suspeito do crime, uma cópia de *O Livro de Nod*, chamado por um promotor de “Bíblia Satânica”. Não totalmente sem razão: o livro, de fato, faz diversas remissões ao Velho Testamento e narra a história de como Caim, após o assassinato do irmão, teria se tornado... um vampiro.

Episódios como esse expõem uma faceta pouco frequentada dos argumentos sobre a leitura. Se é verdade que prevalece o pensamento de que ler é algo desejável, continua bem viva a suspeita de um lado obscuro do letramento, capaz de levar o sujeito a agir de forma imprevisível e possivelmente perigosa. Nada muito diferente do argumento de Platão. ‘*O lógos é um zóon*’ é o que diz Derrida (2005): a palavra falada é viva. Viva, e portanto sujeita a uma paternidade, a uma lei, a um princípio de retidão. Mas quem controla a palavra escrita, desprendida daquele que escreve no próprio ato de seu surgimento — quem controla essa palavra bastarda que vaga pelo mundo sem ter que responder à autoridade de pai algum?

Talvez chegue o momento em que a questão fundamental deixe de ser o acesso a leitura e passe a ser a *natureza* da leitura, seus efeitos, suas necessárias relações com o devir do homem na linguagem — com as possibilidades do dizer. Barzotto abre o terreno para esse tipo de problematização quando compara o ato de ler à condição de uma criança atirada em um rio: “Estamos todos entregues a uma torrente que nos arrasta, por vezes nos atordoa, porque nos faz girar em todas as direções. [...] As crianças perderam o direito de nascer em um mundo sem textos. Elas já nascem imersas na corrente.” (BARZOTTO, 2009, p.46).

Em outras palavras, a primeira constatação em que me baseio é que um dos desfechos da leitura pode ser *a morte*. Não necessariamente a morte física, mas uma morte que decorre do afogar-se em uma torrente de escritos: a impossibilidade de o leitor sair de uma posição indefesa diante dos textos, deixando-se arrastar por eles e podendo ser levado a agir conforme entende que o escrito o comanda a agir. Essa morte consiste no fato de que os textos podem tornar um leitor capaz de cometer atos inusitados, ainda que nem sempre tão radicais como um assassinato — atos como a adesão a uma tese, enquanto ela se apresenta consensual nas esferas de poder, e seu abandono em favor de outra, talvez oposta, assim que “os tempos mudarem”. Atos surpreendentes, porque não correspondem à “índole” que espera-

ríamos do leitor — a tal ponto que, depois de algumas leituras, já não saberíamos ao certo qual é essa sua índole (*trata-se de um bakhtiniano... ou de um skinneriano... ou de um piagetiano...?*).

É nesse sentido que me interessa, neste trabalho, por investigar o avesso de alguns discursos que produzem um olhar benigno sobre a leitura. É que, se a questão do acesso não foi totalmente resolvida, parece que já foi pelo menos suficientemente resolvida para que se passe a enfrentar o problema do que se faz com os textos quando se goza do privilégio de tê-los à disposição.

Penso, em particular, na situação da universidade: instituição sobre a qual dificilmente poderíamos nos queixar da ausência de coisas a serem lidas, ainda que poucas, talvez insuficientes em algumas situações. Paradoxalmente ligada à reprodução do escrito e à produção do conhecimento, a universidade vem se mostrando frágil quanto a sua capacidade de preservar e passar adiante o legado do que já foi escrito e, talvez por consequência disso, tem nos brindado com grandes volumes de texto que apenas precariamente configuram algum tipo de produção de conhecimento.

É por conta desse quadro, nunca suficientemente denunciado, que proponho um deslocamento de perspectiva ao se pensar na questão da leitura. É que o ato de ler, em geral, é remetido aos seus *antecedentes* — quase sempre, como na perspectiva que discutirei com mais detalhe, ao ato antecedente da escrita do texto que está sendo lido. O deslocamento que proponho é o de se pensar a leitura do ponto de vista daquilo que a sucede como possibilidade de produção. Não se trata, dessa forma, de como ler o que foi escrito, mas de como escrever a partir do que foi lido. Nesse sentido, quero pensar a leitura como o potencial início do processo de produção dos textos que ainda não escrevi.

Isso leva a algumas reconsiderações sobre boa parte dos modelos teóricos que tratam da leitura. No próximo item, discutirei apenas um deles, bastante evocado em trabalhos da área de Educação, mas também semelhante a outras formulações de origem diversa no que diz respeito à compreensão retroativa do ato de ler.

#### A LEITURA E SEUS ANTECEDENTES

Uma formulação bastante referida nos estudos a respeito da leitura provém de Michel de Certeau. Trata-se do “modelo polemológico” das apropriações culturais (DE CERTEAU, 1994). Seu ponto de partida é a asserção de que há uma distância entre a produção de um objeto e seus usos efetivos: consumir não seria um ato de

submissão, mas uma prática de subversão silenciosa. A luta é desigual, e a vitória do usuário não é a aniquilação do oponente, a destruição do que lhe é imposto, mas sua apropriação, a arte tática do *fazer com*.

Falando de modo mais geral, *uma maneira de utilizar* sistemas impostos constitui a resistência à lei histórica de um estado de fato e a suas legitimações dogmáticas. Uma prática da ordem construída por outros redistribui-lhe o espaço. Ali ela cria ao menos um jogo, por manobras entre forças desiguais e por referências utópicas [...]. Mil maneiras de *jogar/desfazer o jogo do outro*, ou seja, o espaço instituído por outros, caracterizam a atividade sutil, tenaz, resistente, de grupos que, por não ter um próprio, devem desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações estabelecidas. Têm que 'fazer com'. (DE CERTEAU, 1994, p.79).

Michel de Certeau sintetiza essa problemática com um par de conceitos: estratégia e tática. As *estratégias* seriam as ações que se realizam a partir de lugares de poder, que podem impor objetos, modelos de pensamento, padrões de comportamento etc. As *táticas* seriam os fazeres do mais fraco, as formas cotidianas de se apropriar desses objetos sem necessariamente fazer uso deles da maneira como eles foram pensados para serem usados.

Esse esquema de interpretação é transposto para o binômio escrita-leitura pelo próprio Michel de Certeau. Aquele que escreve estaria numa posição de poder, tendo a oportunidade de organizar seu texto antes da entrada do leitor, deixando suas iscas e armadilhas. Aquele que lê, por sua vez, teria de haver-se com esses artifícios — sem poder apagá-los. A escrita seria estratégia; a leitura seria tática. Esta perspectiva é bastante endossada por outros autores, como Anne-Marie Chartier e Jean Hébrard, para quem a

[...] subversão da oposição entre produção e consumo faz do ato de leitura o paradigma da atividade tática. O leitor caça em terras alheias, demarca com os olhos, com o dedo, com o franzir das sobrancelhas, com o sorriso, seus caminhos em busca de sentido. Sob a contingência, sem dúvida, e no espaço próprio do texto, ele elabora — como quer ou como pode — sua leitura do texto: um novo texto. Existem assim estilos de leitura, como existem estilos de lazer e de conversação. (CHARTIER; HÉBRARD, 1998, p.33).

Pode-se dizer que a perspectiva polemológica tem como vantagem romper com a noção de leitura como contraparte passiva de um procedimento ativo de escrita, e parece ter levado a ganhos interpretativos para aqueles que trabalham com fontes escritas. Mas ela também tem as suas fragilidades.

Em primeiro lugar, porque leva a uma dicotomia bastante radical entre os atos de ler e escrever. O sujeito que escreve é sempre pensado com um sujeito diferente do sujeito que lê, o que dá a entender: a) que escrita e leitura são atividades destinadas a grupos distintos — o que não acontece na prática; ou b) que o trabalho da minha leitura só se relaciona com o trabalho da escrita de outra pessoa, ou, inversamente, que o trabalho da minha escrita só se relaciona com o trabalho da leitura de quem vai ler o meu texto — o que também não acontece na prática.

Em segundo lugar, essa perspectiva deixa de contemplar algumas formas de leitura e escrita que têm a ver com as questões de ensino que temos enfrentado. Não parece certo, de fato, que a leitura seja um trabalho sem lugar-próprio, que só pode modificar o texto pela maneira de “usá-lo”; tampouco que a escrita seja um trabalho realizado, necessariamente, a partir de um lugar de poder. As formas atuais da escrita mostram exemplos bastante claros do contrário. De um lado, por exemplo, a informática abre possibilidades de acesso, reprodução e edição caseira de textos que permitem ao leitor intervir e modificar o que está lendo ao mesmo tempo em que lê — ou talvez até *antes*. Isso torna complicado pensar que a relação do leitor seja com um texto construído “anteriormente”. O texto lido pode ser, materialmente, um texto já modificado pelo leitor — copiado, recortado, sublinhado, comentado etc. Isso mostra que a leitura não deixa de ser uma relação do leitor consigo mesmo — um trabalho que requer uma capacidade de perceber seus próprios atos sobre o texto e separá-los dos outros atos de outros (escritor, autor, ilustrador etc.). É preciso então repensar em que medida as práticas de leitura não podem causar modificações no cenário da escrita. Um sinal disso talvez sejam as discussões que se têm feito no meio acadêmico a respeito do plágio — o plágio, justamente: sabotagem daquela que talvez seja a mais escriturária das instituições, a autoria.

Por outro lado, há que se admitir que a posse dos meios de produção da escrita também não é garantia de um lugar próprio no mundo das letras. Isso talvez seja mais evidente naqueles espaços em que há um ensino de escrita, como a escola e a universidade. Nessas circunstâncias, o ato de escrever nem sempre implica que o escritor esteja ocupando um lugar de poder, mas, bem pelo contrário, pode resultar de uma imposição. O resultado pode ser averiguado facilmente: testemunhamos

uma grande correnteza de textos escritos por estudantes de todos os níveis que não chegam a constituir uma obra, não reconfiguram a cultura escrita de sua época ou, pensando com menos ambição, não chegam sequer a mostrar grandes indícios de um aprimoramento das habilidades ou do estilo daquele que os produz. O resultado é uma escrita que, se formos considerar produção, na melhor das hipóteses nos deixa em dúvida... sobre a índole do leitor.

Para resumir, a incorporação do modelo polemológico ao estudo da leitura parece reforçar uma dicotomia que é, justamente, o que nossa cultura tem apagado de forma mais eficaz: a diferença entre ler e escrever. No meio universitário, já é possível desconfiar dos efeitos desse apagamento na forma de uma diminuição drástica do tempo (e do trabalho) entre o momento em que se leem os textos e o momento em que se parte para a produção de um trabalho próprio. A frequência com que encontramos textos compostos pela justaposição de paráfrases ou cópias dos autores lidos deve nos deixar, pelo menos, na dúvida se esse tipo de produto merece a designação de escrita, ou se não passa de uma duplicação dos atos de leitura anteriores.

Em vista disso, o problema da escrita universitária requer algumas reflexões ao quadro que situem a leitura como atividade intrinsecamente vinculada à escrita e à construção de futuras possibilidades de dizer — especialmente, aquelas que permitam a passagem do sujeito de uma posição “tática” para uma posição “estratégica”. Partindo do modelo de M. de Certeau, há pelo menos três considerações a se fazer:

1. *Há uma escrita tática*, na qual o escritor tira pouca vantagem da possibilidade de estoque oferecida pela superfície de impressão (a oportunidade de fazer acréscimos, supressões, substituições... e com isso deslocar pontos de vista, modalizar afirmações etc.), porque está sujeita ao próprio desenrolar temporal do ato de escrever. Essa escrita desafia definições como a de Derrida, para quem um “[...] texto só é um texto se ele oculta ao primeiro olhar, ao primeiro encontro, a lei de sua composição e a regra de seu jogo” (DERRIDA, 2005, p.07). A escrita tática, ao contrário, deixa à vista o modo como o texto foi construído, ficando à mercê de um leitor que pode não só perceber o seu jogo, mas também invalidá-lo. Enfim, é uma escrita pouco permeável aos efeitos da reescrita, seja porque a tentativa de reescrita não existe, seja porque o sujeito que escreve não consegue ler o que escreveu bem o suficiente para notar as próprias escolhas que fez ou deixou de fazer<sup>2</sup>.

2. Refiro-me com isso à noção de “trabalho de escrita” (RIOLFI, 2011).

2. *Nem toda tática de leitura é válida.* Se a noção é importante para uma historiografia da leitura, no campo da Educação ela pode levar ao entendimento de que qualquer tática é indício de uma boa leitura. Muito pelo contrário, o exercício de um poder tático do leitor sobre o texto pode ser aquilo mesmo que o enclausura, levando-o a ler em cada novo texto aquilo que já foi lido em textos anteriores (não importa o quão superficialmente) ou até mesmo o que sequer foi lido, mas apenas ouvido pelos corredores. Ao fim e ao cabo, a simples constatação de que a leitura é atividade “tática” apaga toda a problemática da qualidade e dos limites da leitura. Há que se considerar, portanto, uma restrição ao exercício tático do leitor que não é dada apenas pelo texto, mas também pelas condições gerais de interpretação desse texto na cultura de uma determinada época. Enfim, a imagem de leitura como atividade tática sugere uma forma de leitura que se encerra em si mesma e pinta o retrato de um leitor que apenas lê, por mais que leia “muito”, “de forma crítica” etc.

3. *Há uma leitura estratégica,* capaz de fazer do texto do outro seu próprio território. Este tipo de leitura, ao que parece, sempre existiu — do Concílio de Trento aos escolásticos, do crítico literário ao corretor de redações de concursos públicos. Trata-se de uma leitura que, acompanhada de uma doutrina, um comentário, uma disputa, uma explicação ou uma avaliação, exerce uma força determinante na seleção dos textos e sua interpretação, na formação das bibliotecas e dos acervos, sem que aqueles que a realizam sejam efetivamente considerados, em sua própria época e contexto, escritores.

Essa maneira de ler parece estar presente nas ciências e na universidade, e talvez tenha o seu correlato em algumas das formas de “escrita tática” que descrevemos acima. Trata-se de um discurso que, funcionando de maneira hegemônica e apoiando-se em um efeito de consenso, dá a entender que certos conceitos, teorias ou obras já estão compreendidos e compele os sujeitos que ingressam em seu espaço a incorporá-lo — não apenas pela reprodução das interpretações que constrói sobre um conjunto de textos, mas também pela produção de um volume razoavelmente grande de páginas nas quais essa interpretação vai, aos poucos, ganhando o volume físico da escrita.

Nenhuma dessas três operações dá conta do que seria uma *leitura que potencializa a produção*, mas elas ajudam a repensar a complexidade do problema da formação de leitores e, talvez, a insuficiência dos modelos teóricos que temos utilizado. No próximo item, tentarei fazer um contraponto aos percalços apontados acima por

meio da análise de um texto aparentemente bem sucedido na empresa de relacionar o que foi lido ao que foi escrito.

#### A LEITURA QUE POTENCIALIZA A PRODUÇÃO

Tentarei identificar dois aspectos no texto analisado a seguir: a) *o que existe nele que parece resultar de uma leitura anterior*; e b) *como isso leva o sujeito a ocupar uma posição diferente daquela prevista para ele naquilo que ele leu*.

O texto que tomo como exemplo é um relatório de estágio de um aluno de Letras. Esse aluno realizou estágio de observação e de regência e elaborou um pequeno projeto de pesquisa que foi desenvolvido ao longo do semestre. A proposta de investigação do estagiário gira em torno da presença de um aluno de 6º ano, que chamaremos aqui de Eduardo, e que supostamente tem Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) — embora o diagnóstico clínico não tenha sido completado até o fim do período do estágio. A pergunta de pesquisa do estagiário é... “[...] em relação à turma em que [Eduardo] se encontra, se existe um desnível entre eles e, depois, se há desnível entre as turmas”.

O relatório em si está dividido em três seções, além de uma introdução em que ele relata brevemente seu ingresso na escola como estagiário e uma seção de “considerações finais”. Há também um conjunto de anexos que inclui documentos relativos ao estágio, documentos relativos ao diagnóstico clínico do aluno Eduardo, reproduções de materiais didáticos da professora e de sua autoria; e um conjunto de textos de alunos que incluem duas produções de Eduardo. O corpo do texto tem 35 páginas e os anexos soam 37 páginas, totalizando 72 páginas.

Na primeira seção do relatório, o estagiário apresenta a narrativa das aulas observadas durante o estágio e, na segunda seção, as aulas de seu estágio de regência. A segunda seção possui ainda um pequeno apêndice intitulado “Outras observações”, na qual o estagiário insere o relato de duas cenas presenciadas na sala dos professores em que docentes fazem comentários acerca de Eduardo. A terceira seção, chamada “Pesquisa”, é a que será tratada aqui mais detalhadamente, porque se estrutura como uma espécie de texto à parte no qual o estagiário realiza uma reflexão mais pontual sobre o desempenho do aluno já citado.

A pesquisa apresentada é dividida basicamente em duas etapas: uma primeira, que ele chama de “quantitativa”, e uma segunda, que ele chama de “qualitativa”. Na primeira etapa, “quantitativa”, o estagiário calcula as médias dos alunos de todas

as turmas de 6º ano no bimestre anterior e compara com as notas de Eduardo. Na segunda etapa, “qualitativa”, ele compara um conjunto de textos escritos por alunos de 6º ano com textos de Eduardo. A fundamentação teórica consiste em dois textos que trazem definições de o que é TDAH.

Embora haja alguns pontos fracos no relatório, é possível depreender um eixo que orienta todo o texto e leva o estagiário a propor uma resposta para a pergunta que colocou de início — se existe um desnível significativo entre o desempenho de Eduardo e o dos seus colegas de turma, ou entre ele e os alunos das outras turmas da mesma série. Esse eixo é a constatação de que existe um estereótipo associado ao aluno Eduardo e a tentativa de produzir evidências que fragilizem ou desconstruam esse estereótipo.

Essas evidências são construídas a partir de alguns procedimentos que vou apresentar de forma esquemática.

1. *A seleção de cenas* ocorridas em sala de aula nas quais fica evidente algum tipo de comportamento intolerante ou repreensivo com relação a Eduardo. Nas duas primeiras seções do relatório, embora os registros sejam lineares e não digam respeito somente à turma de Eduardo ou ao desempenho dele, existem diversas passagens que vão sugerindo a ocorrência de um tratamento desfavorável ao aluno. Por exemplo:

(01) No pouco espaço de tempo em que a professora e eu temos para conversar, ela explica que essa turma tem uma diferença em relação às outras, que é a presença de um aluno com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), que toma remédios controlados, e que por isso apresenta uma certa lentidão de aprendizagem. (p.07, 15/09/11).

(02) Antes da apresentação de outro grupo, olhei de relance o caderno de Eduardo, que continha muitas coisas anotadas. Nesse momento, ele queria discutir a questão do texto a ser usado na apresentação, já que entregaram outro texto, que não o dele, para que ele estudasse. Ele se recusou e tentou convencer os colegas de que o texto dele que deveria ser usado. Como a situação estava impedindo o outro grupo de se apresentar, os alunos, impacientes, mandaram Eduardo sentar-se. (p.17, 30/09/11).

Essas anotações não chegam a ser retomadas pelo estagiário na terceira seção do relatório, mas aparecem dentro das anotações de estágio com um certo destaque:

quase sempre, o estagiário narra o desenrolar da aula de forma geral, sem nomear ou destacar nenhum aluno, e, em seguida, abre um comentário específico sobre Eduardo. Essa maneira de destacar paulatinamente a situação de Eduardo dá a entender que existe um trabalho de leitura, que consiste numa seleção e numa forma de enfatizar certas partes do texto do outro para construir um corpo de evidências que mais tarde vai sustentar uma afirmação diferente daquela que está no próprio conjunto de textos lidos — a afirmação de que o desempenho de Eduardo não é muito diferente do de seus colegas, apesar de o diagnóstico ser frequentemente apresentado junto com a afirmação de que ele teria uma capacidade de aprendizagem menor que a das outras crianças.

2. *A produção de evidências que desconstroem a lógica interna do discurso escolar.* A seleção de cenas apontada no tópico anterior funciona um pouco dessa maneira, mas esse procedimento é ainda mais evidente na etapa “quantitativa” da investigação do estagiário. A tabela abaixo resume os resultados obtidos por ele:

Turma	Menor nota	Maior nota	Média	Eduardo
502	6,0	9,5	8,14	8,0
503	5,0	9,5	7,8	--
504	5,0	9,5	7,75	--
505	4,5	9,5	7,08	--

Os comentários do estagiário sobre esses resultados são os seguintes:

(03) Com os dados acima expostos, podemos perceber que, mesmo com todos os ‘problemas’ apresentados [...] o aluno Eduardo teve um rendimento muito próximo da média de sua turma, e levemente mais alto que a média das outras turmas observadas, chegando a 0,92 de diferença, quase um ponto de diferença [...]. (p.32).

Embora simples, essa manobra tem um efeito retórico bastante forte. O que interessa frisar é a maneira como ela constitui uma leitura que não é nada tática, porque ajuda o estagiário a construir uma posição de divergência em relação ao que parece ser o ponto de vista vigente na escola. As notas de todos os alunos estão disponíveis, mas o ato de calcular as médias por turma e comparar com a nota de Eduardo faz aparecer uma informação de certa forma “escondida” nos diários de

classe. O destaque dessa informação reorganiza o texto do outro sem de fato estar subtraindo ou acrescentando nada a ele, mas o resultado é mais impactante do que uma simples “arte do uso” — ele permite produzir uma evidência que aponta fortemente para uma nova compreensão do problema que está sendo investigado.

3. *Seleção de autores que afirmam a desvinculação entre transtornos de comportamento e transtornos de aprendizagem.* Na terceira seção do relatório, o estagiário cita dois trabalhos a respeito do TDAH. O primeiro deles é comentado pelo estagiário da seguinte maneira:

(04) Zorzi [...] propõe elucidar, a princípio, os vários possíveis problemas de aprendizagem, a fim de discutir *o que de fato é um distúrbio de aprendizagem*, nomeando os que não o são de ‘pseudodistúrbios’ e outras deficiências. Ele assim o faz, *devido a sempre se considerar qualquer dificuldade escolar como um distúrbio de aprendizagem* [...].

É interessante observar que Zorzi (2004) afirmará [...] que ‘Déficit de atenção, assim como o Transtorno do Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), *não são distúrbios de aprendizagem*, muito embora frequentemente possam ocorrer ao mesmo tempo, não são a mesma coisa.’ (p.29-30, grifos meus).

O recorte feito a partir da leitura do artigo de Zorzi, que não é citado diretamente, resulta numa paráfrase que já se mostra solidária à argumentação do estagiário. Primeiramente, pelo próprio teor do artigo, que discute a diferença entre distúrbios de aprendizagem e “pseudodistúrbios”. Mas também por alguns elementos textuais da própria paráfrase: o subentendido da expressão “o que de fato é um distúrbio de aprendizagem” (“há coisas que são tomadas como distúrbios da aprendizagem, mas nem sempre o são”); pela atribuição ao ator da premissa de que “sempre se considera qualquer dificuldade escolar como um distúrbio de aprendizagem”; por fim, pela afirmação mais direta, destacada pelo estagiário, de que TDAH “não é um distúrbio de aprendizagem”.

O segundo artigo citado pelo estagiário consiste mais numa definição de TDAH:

(05) Ainda sobre as características de uma pessoa diagnosticada com TDAH, temos Pina et al. (2010), que citam a seguinte passagem de Barkley:

Com relação ao processo de aquisição da linguagem lectoescrita, vale ressaltar que a criança com TDAH apresenta, em seu desenvolvimento escolar, carências múltiplas expressas corporalmente, por meio da dificuldade de concentração; de seguirem regras

estabelecidas; de controle dos impulsos; de se organizarem e da tendência ao adiamento ou abandono de tarefas que lhes exijam atenção concentrada, bem como das relacionadas ao déficit de transferência e retenção da atenção da memória operacional para a memória de longa duração. (BARKLEY apud PINA et al., 2010). (p.30).

O que merece destaque é que o estagiário poderia utilizar essa citação para associar a série de indícios de TDAH proposta pelos autores aos comportamentos observados em Eduardo. Mas essa leitura, que não deixaria de ser válida, se restringiria a confirmar as próprias séries de sintomas apresentadas pelos autores mais do que a avançar na compreensão do quadro de Eduardo. Não é essa a direção tomada pelo estagiário. No parágrafo que vem logo depois dessa citação ele afirma o seguinte:

(06) Ora, os problemas apresentados pelos autores, ao usarem a referência de Barkley, realmente se confirmam, como vimos anteriormente na descrição clínica de Eduardo, *mas não são exclusivamente dos alunos diagnosticados com TDAH, como também se apresentam em alunos em que as atividades não despertam interesse algum, por exemplo [...]*. (p.30, grifos meus).

Essa é uma “leitura que potencializa a produção” de duas formas: a) ela retira o estagiário da posição de leitor suposta pelo texto (supondo que o texto se destinaria a pessoas interessadas no diagnóstico de TDAH e não no desempenho escolar dos alunos diagnosticados com TDAH); e b) ela ajuda a sustentar a posição de controvérsia assumida pelo estagiário em relação ao discurso da escola. A frase destacada em 06, nesse sentido, tem uma função semelhante à do quadro comparativo de notas: a de extrair algo do que está dito para dizer outra coisa. Neste caso, a “outra coisa” — o que foi lido para se poder, em seguida, escrever — é uma resposta a essa espécie de “discurso transversal”<sup>3</sup> que diz que a existência do diagnóstico (aliás, incompleto, como já se disse) estaria necessariamente ligada a toda e qualquer dificuldade de Eduardo.

3. Remeto ao termo cunhado por Pêcheux para explicar como uma determinada expressão, dentro de uma formação discursiva, significa o que significa por meio de “[...] relações de metáfora (realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formações de sinônimos), das quais certa formação discursiva vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório: as palavras, expressões e proposições recebem seus sentidos da formação discursiva à qual pertencem.” (PECHEUX, 1995, p.263).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que interessa na análise que acabamos de fazer não é a solidez dos seus resultados, mas os procedimentos que ajudaram a construí-la. Podemos duvidar ou relativizar esses resultados — por exemplo: ao mesmo tempo em que o trabalho produz uma evidência bastante contundente ao cotejar as notas do aluno Eduardo com as de seus colegas, o estagiário considerou as notas de um único bimestre, e talvez num prazo maior fosse possível verificar diferenças no desempenho de Eduardo. Também podemos pensar que os critérios para atribuição dessas notas foram influenciados pela existência de um diagnóstico, que poderia levar o professor a ser mais complacente com Eduardo. Os textos efetivamente escritos por Eduardo, embora anexados ao relatório, não chegam a ser analisados — são apenas comentados de maneira superficial.

Pode ser, então, que o estagiário tenha se atido a uma hipótese que elaborou de forma mais ou menos aleatória — “a escola está errada em relação a esse aluno Eduardo” — e a partir daí procurou apenas as evidências que interessavam para confirmar essa hipótese. Mesmo assim, existem alguns apontamentos a se tirar desse relatório que ilustram um percurso desejável de pesquisa:

1. O estagiário chega a elaborar uma hipótese que, até onde sabemos, é sua, no sentido de que não conseguimos identificar nenhum lugar onde esta hipótese estivesse pronta e o estagiário tenha apenas aderido a ela.

2. O estagiário se mantém fiel a essa hipótese durante todo o estágio, dando um direcionamento específico a todo o conjunto de informações coletadas e apresentadas no relatório. Dessa maneira, ele escapa ao destino de outros leitores — o de ser jogado para um lado e para o outro a cada vez que lê um texto ou presencia uma cena.

3. O estagiário encontra evidências concretas que dão credibilidade à sua hipótese. Para fazer isso, ele tem que entrar em um território que é alheio — a escola, com sua cultura, seu imaginário e sua força discursiva —, bem à maneira do usuário tático de Michel de Certeau. Mas se a leitura se restringisse a uma atividade tática, ele teria que permanecer calado em relação à sua hipótese, coletando seus dados, no máximo, para reforçar para si mesmo sua convicção. Muito pelo contrário, o relatório deste estagiário não tem a feição de uma “arte do uso”, sobretudo porque o resultado não é uma subversão interna do funcionamento da instituição, mas um texto que contesta certas crenças e práticas vigentes na instituição.

Para concluir, enfim, parece-me que a escrita desse relatório *pode* ser considerada um exercício de poder estratégico e que o estagiário não deixa de se apoiar no aparato da universidade, que costuma patrocinar discursos de crítica à escola. Mas, como o relatório não é uma crítica inconsistente à escola, a escrita dele tem que ser pensada também como o futuro de uma leitura anterior que ajudou a construir um lugar de onde se tornaria possível escrever essa crítica. Uma característica do relatório que parece reforçar essa afirmação é o fato de o estagiário não ter se remetido a nenhum texto que colocasse em xeque o efeito de diagnósticos clínicos na escola.

É nesse sentido que a leitura, ainda que partindo do que foi deixado por outros que “estiveram ali antes”, pode extrapolar os limites de uma atuação tática sobre o texto alheio e oportunizar um trabalho produtivo, que não leva apenas a uma boa interpretação do que é disponibilizado pelos discursos vigentes, mas também ampara o sujeito no trabalho de não dizer as palavras dos outros.

Em vista disso, o problema da formação de leitores, enfim, talvez não seja o de ler mais, de ler muito, nem mesmo de se ler bem. É o problema de ler para poder dizer. Eu diria então que talvez seja porque se lê muito, mas se diz pouco, que o mundo grita. Escuta?

Vai escutar — e não vai ser preciso gritar — se tivermos o que dizer.

## REFERÊNCIAS

- BARZOTTO, V. H. No manancial dos textos. *Psicanálise e linguagem*. São Paulo: Segmento, 2009.
- Chartier, A.-M. e HEBRARD, J. A invenção do cotidiano: uma leitura, usos. Tradução de Mariza Romero. Revisão de Yara Aun Houry. *Projeto história: trabalhos da memória*, São Paulo, n.17, p.29-44, nov. 1998.
- DE CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DERRIDA, J. *A farmácia de Platão*. Tradução de Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- FAIRCHILD, T. M. *Do satânico ao secular*. Leitura de impressos de RPG. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação da USP. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. Campinas: Unicamp, 1995.
- RIOLFI, C. R. Lições da coragem: o inferno da escrita. In: RIOLFI, C. R. e Barzotto, V. H. (Orgs.) *O inferno da escrita*. Produção escrita e psicanálise. Campinas: Mercado de Letras, 2011, p.11-31.

*Recebido em 15 de outubro de 2012 e aceito em 19 de janeiro de 2013.*