

DA LEITURA À PRODUÇÃO DO TEXTO: UMA MODALIDADE DE ENSINO DE REDAÇÃO

Manoel Luiz Gonçalves CORRÊA¹

- RESUMO: O presente artigo discute a relação entre leitura e produção de textos e apresenta uma modalidade de ensino de redação em termos da integração do uso diário da língua.
- UNITERMOS: Ensino de redação; leitura.

Leitura e produção de textos: apenas mais uma analogia?

A fim de tratarmos da relação leitura/produção de textos, partiremos de uma idéia bastante comum entre lingüistas, embora bastante controversa em sua utilização. Trata-se da idéia de que há um saber prévio ao uso da língua que estaria presente tanto no emprego exclusivo de construções gramaticais da língua como nas marcas sociais que vão caracterizar o seu uso, como também no sentido impresso no que se diz, e, de um modo mais geral, saber prévio também presente nas diferentes desenvolvimentos que os diferentes graus de intimidade com um certo uso lingüístico permitem.

É uma discussão freqüente se a anterioridade desse saber é da ordem das faculdades humanas (e, portanto, de certa forma, prévia ao próprio uso pois decorrente de uma disponibilidade natural de cada indivíduo) ou uma normatização social (contemporânea ao uso e um a *posteriori* em relação ao indivíduo), discussão que lembra, no interior dessa controvérsia entre lingüistas, o problema da anterioridade que se coloca para os teóricos da aprendizagem. Qual seria, por exemplo, para estes, a extensão de uma afirmação como a de que é com base em um certo padrão de estruturas mentais – identificadoras de uma etapa do desenvolvimento mental – que se parte de uma etapa do aprendizado para outra? O problema, como se vê, parece

1. Departamento de Lingüística – Faculdade de Ciências e Letras – UNESP – Assis – SP.

não se restringir à Lingüística. Nosso interesse, porém, não é o de desenvolver neste trabalho as implicações dessa polêmica.

Ao tocarmos essa questão do saber prévio, estamos pretendendo lembrar uma espécie de consenso, presente nos estudos lingüísticos, quanto à existência e à atuação de diferentes modalidades de saberes prévios. Mais especificamente, estamos pretendendo chamar a atenção para o problema de se estabelecer a relação entre leitura e produção de textos tomando a leitura como simples anterioridade, como um *dado* definitivo, como um seguro ponto de partida.

Nossa preocupação se deve ao fato de que esse quase senso comum a respeito de uma bagagem prévia – em termos lingüísticos, cognitivos ou em ambos – tem permitido diversas operações analógicas que, mais do que estabelecerem uma relação específica entre os termos, só se sustentam ao atribuírem uma natureza para a própria questão da anterioridade.

Ao se propor, por exemplo, uma aproximação entre a comunicação oral e a comunicação escrita, vemos insinuar-se, como uma intromissão na reflexão, a questão da anterioridade: seria a linguagem oral o prévio a partir do qual se deveria pensar a aquisição da escrita? Sem nos deixarmos iludir pelo que pode parecer óbvio e procurando não entrar no mérito da validade ou não dessa aproximação, interessa-nos chamar a atenção para algumas conseqüências teóricas que uma tal analogia poderia acarretar. De imediato, apresentam-se pelo menos duas possibilidades: tratar esse prévio (no exemplo, a comunicação oral) ou com ênfase no indivíduo ou com ênfase no grupo. O que significa, nada mais, nada menos, decidir sobre onde localizar o problema da representação simbólica. Sabemos, porém, que resolvê-lo por um desses dois extremos é, ao mesmo tempo, traçar o limite entre duas grandes regiões teóricas. É optar por um tipo de abordagem que pode, por exemplo, enfatizar, mais ou menos, o trabalho com dados empíricos. É optar também, no nível da teoria lingüística, entre fazer uma lingüística da língua ou fazer uma lingüística da fala. É, finalmente, dar um estatuto à própria questão da anterioridade: é tomá-la ou como da ordem das faculdades humanas ou como da ordem das restrições sociais.

Como vemos, o estabelecimento de analogias com fins investigativos deve levar em conta os pressupostos que sustentarão, no nível teórico, cada um dos termos tomados como análogos. Essa seria uma forma de evitar a identificação, bastante corrente, de um saber prévio com uma simples anterioridade, tomada esta última até mesmo como uma constatação cronológica.

Da leitura à produção: um problema lógico?

É também a não consideração de tais pressupostos o risco que se corre ao se estabelecer uma analogia entre leitura e produção de textos. Embora não pretendamos insistir, de maneira explícita, na questão do saber prévio, acreditamos que, no decorrer

deste trabalho, a crítica que faremos a certo tipo de tratamento da relação leitura/produção de textos permitirá entrever, no tratamento que questionamos, os problemas até aqui apontados.

Para ficarmos em apenas um exemplo procuremos pensar na anterioridade que se assume e na associação subliminar que freqüentemente se faz entre um saber (previamente adquirido via leitura) e uma estruturação do texto tida como mais ou menos previsível que, estando vagamente presente na memória, entraria, no momento da produção, como um modelo para os novos textos.

A se adotar tal precedência, tratar de uma modalidade de ensino de redação que se definisse no caminho que vai da leitura à produção de texto seria, poder-se-ia pensar, refazer um percurso metodológico baseado no raciocínio lógico bastante conhecido, que é aquele que parte da análise para se chegar a síntese.

Esse percurso, se é facilmente aceitável, talvez o seja dada a força que se tem atribuído à questão de se desenvolver (no aluno, tendo o professor como o agente catalisador) a capacidade de raciocínio lógico, que, assim formulada, tem sido tratada como uma questão pedagógica.

Essa reflexão sobre a prática de leitura e de redação, baseada no movimento lógico que vai da análise à síntese, pressupondo desde um conhecimento gramatical básico até o princípio civilizatório – transformado em preceito didático – que recomenda o ensinar a ler por sua identidade ao ensinar a pensar, pode, na aplicação didática, encerrar-se inteiramente (e por vezes tem-se encerrado) numa perspectiva intelectualista acerca do texto e de sua leitura e produção.

Recurso metodológico (na estruturação de redações escolares), desenvolvimento da capacidade de raciocínio (como preocupação pedagógica), modelos de conhecimento [em certo tipo de abordagem lingüística – cf. Apresjan sobre modelos de leitura e produção de textos (1980, p. 80-2)]; temos, sob o mesmo ponto de vista lógico, diferentes manifestações de um mesmo processo de formalização de conteúdos de pensamento.

Como se vê, a leitura e a produção de textos, comumente entendidas como desmontagem e montagem de conteúdos de pensamentos formalizados, têm-se firmado como duas direções de uma mesma formalização lógica. Vale lembrar que as formas que engendram a articulação lógica do pensamento são tidas como formas puras, no sentido de que seriam munidas de propriedades como a univocidade e a não-ambigüidade, não comportando, portanto, sequer nas juntas desses membros lógicos, nenhuma possibilidade de acúmulo ou interferência de sentidos não-previstos.

Sempre que alicerçada por tais pressupostos, a reflexão sobre esses temas deixa de lado justamente as infiltrações de sentido que, constantes e de várias naturezas, minam incessantemente o ideal de reprodução da formalização lógica nas desconstruções e reconstruções formais.

Assim, na batalha por ensinar a pensar, supõe-se eliminar, pelas junções sem emendas da articulação lógica do pensamento, as particularidades próprias aos rejuntamentos, às reordenações, aos saltos, aos retornos e às antecipações sempre

presentes quando se trata de dar conta dos fatos de sentido. Mesmo se num momento seguinte essas sobras são objeto de reabsorção por acréscimo, a natureza atribuída por primeiro ao material com o qual se julga lidar – o pensamento em sua forma inteiriça, sem fendas – permanece inalterada.

A produção de textos orientada por uma tal concepção traz como obsessão a descorporificação da forma. Nesse sentido, ao se dar independência a um arcabouço formal como estruturador do texto, saciando o fluxo de sentidos pelo que se supõe como uma pura articulação do pensamento, enfatiza-se o estancamento dos humores de todo um conjunto de condições – não simplesmente definíveis pela condição humana da racionalidade – que regulam o aparecimento e a imposição de uma certa forma ao texto. Recuando no seu mister de moldar sentidos em favor de ajustar raciocínios, os textos passam a se definir menos por seus corpos específicos do que por uma reprodução estrutural mais ou menos constante.

Se didaticamente esse tipo de reprodução é defensável, é talvez porque já se tenha convencionado um certo grau de mestria como o suficiente para permitir o entendimento. A partir daí, tudo caberia ao estilo de cada um. Com esse acréscimo – acredita-se – estaria garantida uma personalidade ao texto, ainda que baseada numa concepção de estilo em que este não se singulariza no produtor mas, ao contrário, isola o produtor – sua história e sua afetividade – de sua produção, uma vez que, concebido como posterioridade, o estilo passa a restringir-se à atribuição de um colorido pessoal no momento tido como próprio de cada um se dar à própria sorte em sua produção. Dentro dessa perspectiva, corre-se o risco, constantemente comprovado, de se produzir em série apenas arcabouços formais mais ou menos aparentados.

A esse tipo de produção, cuja rigidez formal deve ser questionada, está ligado, portanto, um conjunto de pressupostos acerca do ensino de redação, de leitura e, especialmente, acerca do que se ensina quando se ensina a ler e escrever.

Como transitar da leitura à produção?

Quanto à proposta de se transitar da leitura à produção de texto, ela constitui, sem dúvida, uma possibilidade de se conceber o ensino de redação, embora nem sempre seus defensores tenham ido muito além da recomendação de se desenvolver o gosto pela leitura – e aqui já se teria uma concepção particular de leitor –, permanecendo ainda pouco clara a maneira de se conceber essa modalidade de ensino de redação.

Perseguindo a configuração de uma tal modalidade de ensino de redação, podem-se ensaiar, entre outras, duas hipóteses: a primeira é aquela que proporia a passagem da leitura à produção como uma possibilidade sem entraves e aplicável a qualquer tipo de produção de texto; a segunda é aquela que proporia essa passagem

apesar de não considerá-la como natural, direta e sem entraves. É esta segunda hipótese a que adotaremos aqui e que procuraremos exemplificar.

Ao assumir a não-naturalidade da passagem da leitura à produção, evitamos dois pressupostos que consideramos bastante problemáticos e que estão presentes na perspectiva que negamos: o primeiro pressuposto é o de partir de uma concepção particular de leitor baseada na pressuposição de que compreensão de mundo se prende a contato com textos escritos, e o segundo pressuposto é o de assumir como natural a passagem entre o exercício da leitura e a produção de textos.

Uma variante da perspectiva que negamos é o exercício da reprodução de textos, quando se propõem os dois momentos – o da leitura e o da produção – como bem definidos e isolados, mesmo que não-independentes. Acreditamos, ao contrário, que o momento da leitura envolve, por parte do leitor, a intromissão de procedimentos de produção, da mesma forma que o momento da produção é também um momento de releitura.

Assim, a proposta a ser aqui desenvolvida pretende, ao recusar o espontaneísmo na passagem da leitura à produção de texto, evitar a assunção de uma entidade 'leitor' pré-concebida, uma espécie de livre passageiro no suposto trânsito natural entre leitura e produção de texto. Além disso, nossa proposta pretende ser uma alternativa em relação à idéia de que o trabalho com leitura e produção de textos deve-se preocupar apenas com a estruturação clássica baseada na composição de um arcabouço formal mais ou menos fixo (elaboração talvez menos requisitada no ato da leitura do que no ato da produção de textos).

O desenvolvimento desta proposta obedecerá, então, aos seguintes passos:

- apresentação de três textos, cuja escolha determinará uma definição particular de *texto*, de *leitura* e de *leitor*;
- abertura de um leque de leituras possíveis para esses textos;
- esboço de produção de um texto, estabelecimento de um arcabouço formal e crítica a esse modo de produção;
- observações finais acerca de um modo de relacionamento entre leitura e produção de textos que se contraponha à idéia de que constituem dois momentos isolados entre os quais se estabelece uma relação de causalidade.

Os textos escolhidos

Tomando por base, como afirma Abaurre (1988, p. 89), a idéia de que a produção escrita ocupa diferentes espaços sociais, como, por exemplo, o da literatura e o dos registros burocráticos, proporemos, para nossos objetivos, a radicalização do papel desses espaços sociais. Como mostra a autora, esses espaços sociais definem tipos de produtores de textos, como o escriba da escrita cartorial. Estendendo esse papel de determinação também aos vários tipos de textos para leitura, podemos admitir

como textos produzidos nas diversas dimensões desses espaços sociais quaisquer produções culturais que se dêem à leitura, ainda que não na forma de textos escritos. Assim, por exemplo, ao lado da produção de textos religiosos no espaço social delimitado pela oposição religiosa básica entre o que é divino e o que é humano, pode-se pensar também na própria concretização arquitetônica desse espaço – os templos – como texto passível de leitura. Também o espaço de um bar, que, a seguir, estaremos tomando como nosso “Texto B”, é um exemplo dessa extensão da noção de texto. E assim para as diferentes produções culturais.

Pensando nisso, tomaremos três textos de diferentes tipos, a cada um dos quais proporemos leituras para, no final, definirmos uma modalidade de produção. Os textos foram colhidos ao acaso, em diferentes locais e épocas, não se caracterizando, portanto, sua coleta como previamente destinada à reflexão a que estamos nos propondo.

Texto “A”

O texto “A” foi colhido na Catedral Metropolitana “Basílica Menor” Nossa Senhora da Glória de Maringá, estado do Paraná, em dezembro de 1987.

Bom senso

Precisa-se de bom senso para não se cair no ridículo

Com referência a roupas, seria muito ridículo ir a uma piscina de pijama ou camisola... É ou não é?

Ir para o trabalho com trajes à rigor e jóias rutilantes... Ir à escola de biquíni ...

Ridículo, não é?

Pois bem, para cada local há modas diferentes. Seria de mau gosto e mesmo inconveniente alguém vir à igreja com roupas decotadas, vestidos sem costas, enfim, impróprias para participar do “Sagrado Banquete”.

Você precisa ser coerente!

Certo?

Texto “B” = Um bar

Como adiantamos acima, o Texto “B” é uma daquelas produções culturais que, passíveis de leitura, não se apresentam, porém, na forma de textos escritos. Recorremos aqui a uma produção cultural cujo conhecimento é amplamente compartilhado: um bar. Nosso Texto “B” é, portanto, uma evocação do cotidiano das cidades e lugarejos, e dispensa qualquer descrição, bastando apenas imaginar o formato de um BAR na sua concepção mais simples: um balcão com exposição de doces e, na parede, garrafas dispostas em prateleiras.

Texto "C"

O texto "C", ou melhor, os textos reunidos em "C" são razões sociais expostas em muros ou nas fachadas dos prédios à maneira de propagandas de rua, encontradas na cidade de Assis (SP) no primeiro semestre de 1990.

- C. 1 BRECAR = razão social e texto de propaganda de fachada de oficina mecânica de freios para carro.
- C. 2 BALAIO = razão social e texto de propaganda de fachada de um pequeno mercado de hortaliças. Ao lado da razão social, aparecem no mesmo prédio outras chamadas: HORTALIÇAS SEM QUÍMICA e PRODUZIMOS PARA VENDER BARATO. O próprio telhado do prédio lembra o trançado de um balaios.
- C. 3 CADU CAR = razão social e texto de propaganda de fachada de uma loja de peças para autos.
- C. 4 BAR E PASTELARIA 100 NOME = razão social e propaganda de fachada.
- C. 5 FUNICAR: FUNILARIA E PINTURA = razão social e propaganda de fachada.

Uma modalidade de ensino de redação

A indiferenciação com que denominamos 'textos' aos três fragmentos culturais apresentados já denota uma concepção de texto. Admitimos, portanto, como sendo texto qualquer fragmento de cultura a partir do qual se pode atribuir um sentido previsto ou não por seu(s) autor(es). Acrescente-se a essa concepção de texto que a concepção de leitura que adotaremos partirá do princípio de que elaborar uma leitura é já produzir um novo texto.

Como uma determinação a mais, é bom lembrar que cada um dos textos representa um registro histórico e cada nova leitura representa uma tentativa de apreender, de uma forma própria, esses vários registros. É nesse sentido que se pode dizer que todo texto prevê um leitor, mas não como se fosse um simples decifrador que executasse o seu mister de uma vez para sempre. Pelo contrário, o leitor é, em relação ao texto, uma figura no tempo – já prevista desde a concepção do texto, mas deixada em aberto como uma incrustação no jogo das formas enunciativas do próprio texto – e que pode – dado seu poder de futuro em relação ao texto já produzido – reafirmar ou refazer sentidos. Eis, portanto, um princípio formal de remissão a textos já produzidos.

A partir dos três textos, que poderiam ser pensados como pertencentes a um mesmo espaço urbano, vamos começar por levantar uma série de impressões que cada um deles poderia causar. No que se refere ao texto A, poder-se-iam levantar, por exemplo, as seguintes impressões (entre outras, naturalmente, e não necessariamente antagônicas):

- respeito
- tradição
- moral
- hipocrisia
- apego ao passado
- falsa moral

- | | |
|------------------|-----------------------|
| - seriedade | - representação |
| - lógica | - costume (convenção) |
| - sensatez | - racionalização |
| - boas maneiras | - ritual religioso |
| - sociabilidade | - estreiteza cultural |
| - regras sociais | - imposição social |
| - traz a crença | - traz uma ideologia |

Para o texto B, poder-se-iam levantar outras impressões:

- | | |
|--|--|
| - lucro | - passeio |
| - comércio | - prêmio |
| - mágoas | - apelo da cor |
| - alegria | - apelo da forma |
| - sede | - apelo da figura |
| - fome | - apelo da disposição dos produtos |
| - apelo do prazer | - apelo do sabor |
| - satisfação de necessidades
práticas (comprar fósforo,
por exemplo) | - satisfação de necessidades
ou resposta a apelos estéticos |

Para os textos reunidos em C, poder-se-iam propor:

- | | |
|------------|--------------------|
| - comércio | - propaganda |
| - lucro | - jogo de palavras |

Como vemos, tanto o texto escrito no contexto religioso (texto A), como figuração cultural do que seja um bar (texto B), como o texto escrito no contexto da propaganda de rua (textos reunidos em C), suscitam várias impressões.

Pode-se, então, dizer que mesmo um conjunto mais ou menos difuso de impressões a respeito de um texto constitui já uma primeira leitura. Da mesma forma, essa produção, ainda que difusa, de impressões é também uma primeira produção de texto.

No entanto, especialmente quando precisamos, por alguma razão, transmitir a alguém um tal conjunto de impressões, ou seja, sempre que precisamos transmitir a alguém nossa leitura acerca de algum fragmento de cultura, somos levados a elaborar melhor essa leitura, isto é, somos levados a reelaborar nossa primeira produção de texto.

Como dissemos anteriormente, procedimentos de produção e procedimentos de leitura de texto caracterizam-se pela intromissão recíproca. Em ambos os casos temos a construção de um espaço de interlocução: temos um interlocutor (conhecido ou imaginado), temos uma língua comum, dominamos dessa língua uma variedade, representamos para esse interlocutor um papel social. Por sua vez, esse

interlocutor também representa um papel social para o seu outro, configurando-se, enfim, uma série de restrições que, sob a aparência de paradoxo, é o que permite a comunicação.

Mas, ao produzirmos nosso texto, podemos fazê-lo como um texto oral ou como um texto escrito. Sabemos que a fala admite idas e vindas, retificações e, por isso, o que consiste em uma apreensão impressionística de um texto pode continuar a prescindir de qualquer rigor formal estranho a essas possibilidades da fala quando se transmite uma leitura por meio da oralidade. O que era, porém, uma apreensão impressionística passa a pedir a elaboração formal própria da escrita, se o espaço social impõe o texto escrito como forma de comunicação. Num caso ou no outro, o texto que possibilitou a leitura estará sempre presente. Essa remissão (explícita ou não) ao texto-base é um princípio que condiciona qualquer produção (cf. p. 31, nossas observações sobre leitura e leitor).

Como nosso objetivo aqui, no que se refere à produção, é a redação, deixaremos de lado a produção de textos orais.

Retomemos. Estabelecida aquela série de impressões acerca do texto, e procurando tratar esse conjunto como uma leitura passível de se produzir, passamos a selecionar dentre as nossas impressões aquelas que parecerem melhor adaptar-se aos nossos objetivos e ao nosso interlocutor. É o momento de tomá-las uma a uma ou agrupadas, como argumentos.

Assim, na transmissão de nossa leitura de um texto, quando enunciamos uma daquelas impressões, sempre a enunciamos como um argumento. Depreendido por nossa leitura, um tal argumento é justificável não só em relação à organização interna do texto lido, como também em relação ao que esse texto recebe de sua exterioridade – no exato sentido de que uma afirmação atribuída ao texto lido não se justifica necessariamente por sua presença literal no texto. Esses fatores que não se restringem à estrutura interna, ao abrirem o texto para diferentes leituras, possibilitam, desse modo, diferentes construções argumentativas quando da transmissão dessas leituras. O contexto em que é posto para leitura, a pessoa que lê etc., são exemplos de fatores que abrem para uma variedade muito grande de leituras e, portanto, de construções argumentativas, embora esses fatores raramente sejam objeto de atenção especial no momento da produção de textos escritos.

Tomemos o texto A como nosso texto-base. A ele procuraremos aplicar uma leitura que possamos transmitir por meio de um texto escrito. Nosso objetivo será o de convencer um interlocutor imaginado a respeito da validade dessa leitura. Construiremos nosso texto escrito partindo da construção canônica de um arcabouço formal, isto é, de um alicerce.

Para tanto, não nos esqueceremos de que os argumentos a serem utilizados: não podem ser contrários entre si; devem obedecer a uma certa ordem (argumentos mais fracos no começo, argumentos mais fortes para concluir, por exemplo); devem constituir uma série coerentemente articulada, isto é, devem, no conjunto, tender para uma direção argumentativa dominante, cuidando para que nem a escolha nem a seqüência dos argumentos sejam contraditórias.

Suponhamos, então, como definidas:

– direção argumentativa dominante: você, meu suposto leitor, a exemplo do que pude ler no texto A, deve convencer-se de que está havendo um grande declínio dos valores morais em nossa sociedade;

– escolha dos argumentos (ainda no nível das impressões): respeito, tradição, moral etc.;

– ordem dos argumentos: determinar qual seria a ordem mais convincente para o interlocutor imaginado. Por exemplo: tradição → respeito → moral (= como o mais forte);

– articulação dos argumentos: encadeamento em seqüência inteligível, não-contraditória, respeitando a orientação argumentativa dominante (= a perda dos valores morais).

Note-se que o texto A, nosso texto-base, solicita de seu leitor um engajamento em relação às idéias que expõe. *Grosso modo*, ele solicita um engajamento ideológico. Assim, o leitor que se engaja na defesa do paradigma da tradição terá que defender, em seu próprio texto, o engajamento ideológico com as tradições, a doutrina, a moral etc. Esse fato não exclui, porém, a presença de outros argumentos em seu texto, uma vez que o engajamento ideológico é matizado (admite certo tipo de contradição) e nunca puro. O que, nessa escolha, não pode ocorrer é uma contrariedade frontal como, por exemplo, entre defender a manutenção da tradição e, ao mesmo tempo, argumentar contra ela.

Estaria tudo aparentemente resolvido para a leitura que acabamos de transformar num esboço de texto escrito. Ocorre, porém, um problema. Da maneira como desenvolvemos e estruturamos esse exemplo de leitura, tem-se a impressão de que qualquer pessoa poderia fazer um arcabouço formal a esse aparentado e ter-se-ia, assim, uma fórmula mágica de produção fácil de textos.

Vamos aproveitar o próprio texto-base. O que esse texto traz acerca do uso adequado dos trajes, ligando esse uso aos vários contextos, é, se podemos usar essa expressão, uma verdade cultural. Ninguém se arriscaria a negar que não se vai à escola de biquíni. É um exemplo extremo, mas isso que podemos chamar de uma padronização em relação à vestimenta poderia ser também chamado de 'amoldamento' no que estamos discutindo sobre a construção do arcabouço formal do texto.

Ao formalizarmos nossa leitura por meio de um texto escrito, seguindo um arcabouço formal fixo, corremos o risco de enrijecer nossa capacidade criativa – da mesma forma que já temos que admitir um certo enrijecimento no cumprimento das 'formalidades' sociais, como, por exemplo, a impossibilidade tida como absolutamente 'natural' de se ir à escola de biquíni.

Recorramos aos textos B e C.

No texto B, se pensado como um quadro, o bar poderia ser dividido por uma linha horizontal imaginária em duas partes: na parte superior, ver-se-ia a prateleira, as garrafas, queijos, mortadelas, canetas, cigarros etc.; na parte inferior, teríamos o balcão com vidro, onde em geral ficam expostos os doces.

Para quem se fixa na parte superior, isto é, para o adulto cujo campo de visão abarca o espaço situado acima do balcão, há um apelo dirigido à **satisfação de necessidades práticas** (comprar uma caixa de fósforos, algo para comer ou para beber). Não há propriamente dúvida quando um adulto opta por comprar um pão ou uma caixa de fósforos. No entanto, para quem olha para a parte inferior do balcão, o que aparece são as cores, as formas, as figuras, a disposição dos doces e, portanto, aparece um tipo de apelo que requer uma apreciação antes de tudo estética. Prova disso é que é comum as crianças rejeitarem um doce assim que o experimentam. É a variedade das ofertas e o esforço requerido numa apreciação desse tipo o que justifica que a dúvida então se instale.

Pensemos, finalmente, nos textos reunidos em C.

Há, nesses textos, tentativas de alcançar o máximo de expressividade possível. Nada de novo: trata-se de textos de propaganda. Mas de que ordem são essas tentativas? Podemos adiantar que não são, como no caso do BAR, apelos estéticos pela cor, forma, disposição, pois são propagandas bem rústicas. Trata-se, neste caso, de puro jogo com a linguagem.

Em 'BAR E PASTELARIA 100 NOME' temos o jogo gráfico do numeral 100 com a preposição SEM. Note-se que o substantivo singular implica que o numeral seja simplesmente um substituto fonético da preposição. Assim sendo, a razão social desse bar só pode ser lida como SEM NOME. Se tivéssemos o substantivo no plural 100 NOMES, obteríamos o mesmo substituto fonético da preposição com o sentido de SEM NOMES, isto é, SEM NENHUM NOME ou SEM NOME e ganharíamos, ao mesmo tempo, uma outra possibilidade semântica, resultando como sentido o de uma PLURALIDADE DE NOMES: CEM ou INUMERÁVEIS. Porém, mesmo com o substantivo no singular, esta última interpretação é possível, já que a categoria de número pode ser considerada, no caso, como uma marca implícita que, apresentando-se apenas no numeral (cf. verbete 'numeral' em Câmara Jr., 1978, p. 178-9), é não-reduntante no interior do sintagma.

Em BALAIO, há uma conjunção do nome com o tipo de telhado do estabelecimento – lembra o trançado do balaio – e com os outros letreiros: 'Hortaliças sem química', 'Produzimos para vender mais barato'. É uma conjunção semântica, em que a produção artesanal é o elo que permite pensar em 'campo', 'hortaliças', 'sem química', numa série que vai dar no objetivo final e aparentando, a designação do próprio estabelecimento: BALAIO.

Quanto aos letreiros BRECAR, CADU CAR, e FUNICAR, temos o empréstimo ao inglês da palavra CAR usada aqui como um falso sufixo verbal. É, na verdade, um duplo aproveitamento da palavra numa composição de siglas:

– ora essas siglas devem ser lidas como palavras formadas por dois radicais: BRE(C) [remissão ao tipo de serviço por meio do radical abreviado de 'breçar'] + CAR [no seu sentido primitivo]; CADU (C) [provável remissão ao nome abreviado do proprietário do estabelecimento] + CAR [no seu sentido primitivo]; FUNI(C) [remissão ao tipo de serviço por meio do radical abreviado de 'funilaria'] + CAR [no seu sentido primitivo];

– ora devem ser lidas como palavras formadas por aquela falsa sufixação, resultando, por um lado, BRECAR e CADUCAR que, aí, reencontram as suas formas primitivas na língua, apagando a ilusão de sufixação; e, por outro lado, FUNICAR, que, se não tem correspondente na língua, pode ao menos sugerir.

Esses vários efeitos presentes nos textos reunidos em C são conseguidos a partir de uma exploração dos recursos semânticos da língua e, ainda que não fujam do trivial, mostram uma preocupação em dar aos textos um alcance de sentido não meramente informativo.

Voltemos, então, ao esboço de texto-escrito, feito a partir da leitura de nosso texto-base.

Tudo que podemos trazer a partir dos efeitos estéticos do texto B e dos jogos de palavras dos textos reunidos em C é concluir que aquele nosso arcabouço formal, construído a partir daquela seqüência de etapas, resultaria numa produção muito pobre. Nada há em nosso esboço que se traduza em informação estética.

Como modo de dar corpo a esses efeitos estéticos, uma possibilidade seria a escolha de palavras e construções que buscassem – a exemplo do balcão de doces de um bar – avivar em nosso interlocutor imaginado aquelas sensações de cor, de forma, de disposição estética. É preciso sempre procurar dar voz à sintaxe que empregamos, no sentido de reabrir, para o nosso interlocutor, o caminho das ligações de sentido, das analogias, das oposições, das transferências, em relação ao que tratamos. Tanto que, ao invés de se propor uma fase própria para se confeitar o texto tendo como base um arcabouço formal, melhor seria imprimir ao texto, desde o início, um vigor semântico capaz de explorar o sentido daquelas ligações formais tidas apenas como ligações lógicas. Em outras palavras, não deve haver um momento próprio para se subverter o que seria um arcabouço formal fixo. Se é absolutamente pacífico que o texto deve manter a coerência, não é menos importante que ele tenha a *sua* coerência, isto é, que se singularize em relação a todas as outras produções, ainda que retome, que decalque ou que rompa, que experimente.

É claro que, ao buscarmos esses efeitos, estaríamos dando ao nosso leitor aquelas pistas que a cada um de nós, pessoalmente, pareceriam melhor adequar-se a um propósito específico mas que, na maioria das vezes, acabariam por ser bastante previsíveis. Mas isso não nos deve preocupar. Buscávamos distanciar-nos do arcabouço formal para não cairmos numa receita igual para todos. Propusemos, então, abraçar a ilusão de emitir sinais próprios, por nós criados, ainda que conscientes de que, para que nosso interlocutor neles se reconheça, de alguma forma esses sinais devam ser compartilhados.

Para finalizar, queremos lembrar apenas que, se neste trabalho nos sentimos à vontade ao negar uma receita tão antiga como a da repetição de uma estruturação clássica na produção de textos, é também porque os ingredientes necessários a essa produção estão disponíveis num receituário ainda mais antigo, o *uso diário da língua*. É no uso diário da língua que estão disponíveis os recursos de que necessitamos, desde que nos ocupemos dele, que joguemos (brinquemos mesmo) com ele, como os

comerciantes parecem conseguir fazer com relativa facilidade para o que lhes interessa.

Observações finais

De tudo que dissemos, gostaríamos de destacar os seguintes pontos:

– o estabelecimento de analogias com fins investigativos, no caso, a analogia entre leitura e produção de textos, deve levar em conta os pressupostos que sustentam cada um dos termos tomados como análogos. A produção de um texto não se resume, como procuramos demonstrar, na elaboração de um arcabouço formal, como simples revelador de uma estrutura de raciocínio, decalcada no exercício prévio da leitura;

– os procedimentos que valem para a produção de textos podem valer, com o sinal das posições interlocutivas trocado, para a leitura, ressalvando-se que leitura e produção de textos não são dois momentos isolados. A expressão DA LEITURA À PRODUÇÃO DO TEXTO, que dá título a este trabalho, deve ser lida, portanto, como trânsito, passagem, e não como uma seqüência de etapas. Como dissemos, há, no momento da leitura, a intromissão de procedimentos de produção, da mesma forma que o momento da produção é também um momento de releitura. Nesse sentido, podemos retomar, para o problema que nos ocupa, a afirmação de que um texto nasce do outro. Em outras palavras, não há texto produzido sem produção de leitura;

– da mesma forma que se exige de uma leitura em particular que ela seja consistente, é preciso construir um arcabouço formal argumentativamente coerente ao se produzir um novo texto. Prioritariamente, porém, a busca da forma apropriada de um texto deve consistir em uma preocupação estética, com força, inclusive, para subverter – e não apenas recheiar – qualquer esboço formal prévio, do mesmo modo que toda leitura, além de consistente, deve ser criativa;

– a busca dessa forma apropriada do texto deve arregimentar recursos nos usos diários da língua.

CORRÊA, M. L. G. From reading to the text production: a way of teaching writing. *Alfa*, São Paulo, v. 36, p. 25-38, 1992.

■ *ABSTRACT: This paper discusses the relationship between reading and text production, and presents a way of teaching writing integrating the use of everyday language.*

■ *KEYWORDS: Teaching writing; reading.*

Referências bibliográficas

1. ABAURRE, M. B. A propósito de leitores e de escribas. *Jornal da Fundação para o Desenvolvimento da Educação*, Idéias 3, 1988.
2. APRESJAN, J. D. *Idéias e métodos da lingüística estrutural contemporânea*. Trad. de Lucy Seki. São Paulo: Cultrix, Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.
3. CÂMARA, Jr., J. M. *Dicionário de lingüística e gramática (referente a Língua Portuguesa)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

Bibliografia consultada

- BENVENISTE, E. *Problemas de lingüística geral*. Trad. de Maria de Glória Novak e Luiza Neri. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1983.
- GARCIA, O. M. *Comunicação em prosa moderna (aprenda a escrever, aprendendo a pensar)*. 8. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1980.
- GENOUVRIER, E., PEYTARD, J. *Lingüística e ensino do português*. Trad. de Rodolfo Ilari. Coimbra: Almedina, 1974.
- HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva sociolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.
- LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. 2. ed. Lisboa: F. Franco, s.d.
- MAINGUENEAU, D. *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours: problèmes et perspectives*. Paris: Classiques Hachette, 1979.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento (as formas de discurso)*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- OSAKABE, H. *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós, 1979.
- PÊCHEUX, M. *Analyse automatique du discours*. Paris: Dunod, 1969.
- PÉCORA, A. *Problemas de redação*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.