

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO SUPERIOR:

Reflexões sobre a singularidade na produção acadêmica

Adna de Almeida Lopes (UFAL) – adnalopes@globbo.com

Resumo

O trabalho traz reflexões sobre estudos que se detêm na produção textual acadêmica. Para isto, procedeu-se a um mapeamento daqueles trabalhos que apresentavam filiação a três linhas de pesquisa com bases teóricas diferenciadas, quais sejam: a) teorias cognitivistas de processamento mental cuja concepção de sujeito é a de autonomia diante da língua como seu objeto; b) teorias que consideram o texto pelos elementos da coesão/coerência; e c) teorias que abordam as características do “gênero textual”, acadêmico ou não, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos. Selecionou-se um *corpus* com onze artigos resultantes de apresentações orais no *IV Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior*, publicados em forma digital nos Anais do 15º Congresso de Leitura do Brasil/COLE. Adotou-se como base teórica estudos (MILNER, 1987; LEMOS, 1997; BOSCO, 2002) cujo foco recai sobre a concepção de uma língua marcada pela falta. Desse modo, a produção de alunos do ensino superior pode indicar a emergência da singularidade, uma relação com a linguagem sem os “recalcamentos” impostos pela linguagem escrita constituída.

Palavras-chave: leitura e escrita; produção acadêmica; singularidade.

READING AND WRITING IN HIGHER EDUCATION: REFLECTIONS ON THE UNIQUENESS IN ACADEMIC PRODUCTION

Abstract

This paper brings reflections on studies that dwell upon academic text production. For this, we proceeded to a mapping of those papers which belonged to three lines of research with different theoretical bases, namely: a) cognitive theories of mental processing whose conception of subject is the one of autonomy before the language as its object; b) theories that consider the text through elements of cohesion /coherence, and c) theories which address the characteristics of the "genre", either academic or not, in an attempt to homogenize the formal and discursive aspects. We selected a corpus with eleven articles resulting from oral presentations at the Fourth Seminar on Production and Reading in Higher Education, published in digital form in the Annals of the *15º Congresso de Leitura do Brasil/COLE* (15th Congress of Reading of Brazil). As a theoretical base, studies (MILNER, 1987; LEMOS, 1997; BOSCO, 2002) whose focus is on the design of a language marked by fault were adopted. Thus, the production of higher education students could indicate the emergence of singularity, a relationship with language without the "repressions" imposed by the constituted written language.

Keywords: reading and writing; academic production; uniqueness.

Debates em Educação

Os textos produzidos pelos alunos na universidade têm sido comumente avaliados pelos aspectos da superfície textual, como a referenciação, a pontuação e a ortografia ou, ainda, pelo atendimento às características do “gênero acadêmico”, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos dessa produção. Nesse contexto, o entendimento sobre o que significa escrever “cientificamente” tem como foco a “aplicação”, inscrita numa generalidade, em textos “de qualquer natureza, literário ou não, oral ou escrito, caracterizado por função específica e organização retórica mais ou menos típica” (MEURER, 2002, p. 18).

Questionando essa tentativa de “universalização”, propomo-nos refletir, neste trabalho, sobre a possibilidade de emergência da singularidade na produção escrita de alunos do ensino superior, detendo-nos, especificamente, em analisar o que se tem apresentado sobre o tema. Adotando como base teórica estudos (MILNER, 1987; LEMOS, 1995, 1997) cujo foco recai sobre a concepção de uma língua marcada pela falta, tentaremos refletir sobre o modo como a produção escrita pode indicar uma relação com a linguagem sem os “recalcamentos” impostos pela “linguagem escrita constituída” (BOSCO, 2002).

Parte-se, assim, da busca por proposições universalizáveis, através de uma noção de língua *Uma*, completa; para a busca da instância singular, pela noção de língua constituída pelo equívoco, pelo heterogêneo, uma vez que, segundo Milner (1987, p. 14), “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”.

Neste trabalho, traremos algumas reflexões sobre o que dizem os estudos que se detêm sobre a produção textual dos alunos ingressos na universidade. Seleccionamos, então, um *corpus* com onze artigos¹ sobre o tema referido, levados a

¹ Os artigos estão publicados em forma digital nos Anais do 15º COLE (Campinas-SP-Brasil, 5 a 8/07/2005), na *home Page* da Associação de Leitura do Brasil-ALB: www.alb.com.br. Dos onze artigos seleccionados, oito encontram-se referidos no presente trabalho.

Debates em Educação

público em apresentações orais no *IV Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior*, no 15º Congresso de Leitura do Brasil.²

Para essa reflexão, procedemos a um mapeamento daqueles trabalhos que apresentavam filiação a três linhas de pesquisa com bases teóricas diferenciadas, quais sejam: a) teorias cognitivistas de processamento mental cuja concepção de sujeito é a de autonomia diante da língua como seu objeto; b) teorias que consideram o texto pelos elementos superficiais da coesão/coerência, ou seja, àqueles elementos tidos como provedores da textualidade, como, por exemplo, a referenciação e a informatividade; e, ainda, c) teorias que se detém às características do “gênero textual”, acadêmico ou não, numa tentativa de homogeneização dos aspectos formais e discursivos.

1. Estudos que consideram a produção escrita como resultado de “operações mentais cognitivas”, exemplificadas pelos seguintes enunciados do texto de Saravali (2005):

- a) “Um modelo teórico de orientação cognitiva procura compreender os processos percorridos no ato de escrever, buscando explicar as características daquele que escreve bem” (SARAVALI, 2005).
- b) “Os processos mentais que o sujeito desenvolve ao escrever [...] os fatores que incidem nesses processos; [...] e, os recursos e as características cognitivas dos escritores eficientes” (SARAVALI, 2005).
- c) “Para realizar as operações incluídas nos processos enumerados, o escritor tem de tomar decisões. O controle mental dessas decisões denomina-se processo metacognitivo” (SARAVALI, 2005).
- d) “Ao procurarmos uma relação entre a escrita e o raciocínio operatório formal, estivemos interessados em saber se a conquista desse tipo de raciocínio forneceria instrumentos cognitivos que facilitaríamos o domínio da expressão escrita” (SARAVALI, 2005).
- e) “Essa fase corresponde ao rascunho mental da composição” (SARAVALI, 2005).
- f) “Avaliar o nível de desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários cujos textos escritos apresentam problemas no seu desenvolvimento. [...] analisar os textos escritos, considerar questões relacionadas a algumas estratégias cognitivas, tais como, o planejamento e a revisão do texto” (SARAVALI, 2005).

² No 15º COLE, o IV Seminário sobre Leitura e Produção no Ensino Superior foi coordenado pelos professores Cláudia Rosa Riolfi e Valdir Heitor Barzotto, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP, e apresentado pela temática “Da interdição à autorização da escrita”.

Debates em Educação

Quando se associa a produção ao sujeito empírico, consciente de suas ações, e ao sujeito psicológico, que se utiliza de “instrumentos cognitivos que facilitam o domínio da expressão escrita” (Exemplo d), deixa-se de lado o sujeito, efeito do funcionamento da língua. Veem-se os “processos mentais”, mas não se vê a singularidade tanto do sujeito quanto do processo de escritura.

Pensar as relações sujeito/língua apenas por um viés psicológico pode causar o que Barzotto (2003) chama de “acomodação da inquietude necessária para impulsionar a pesquisa”, impedindo que se avance na instauração de *alguma singularidade*.

Podemos observar que essas pesquisas têm-se centrado num certo psicologismo, em que o sujeito acionaria “operações mentais” ou “estratégias cognitivas” (Exemplo f) pelo “raciocínio operatório formal” (Exemplo d) para o planejamento e a revisão do seu texto.

Entender a produção escrita como determinada pelo “raciocínio operatório formal” (Exemplo d), de ordem psicológica, pode apagar uma explicação que leve em conta a relação sujeito/língua/sentido. Justificar esses erros como um problema apenas perceptual seria apagar o que é da ordem da língua; seria a “empíria” ofuscando, segundo Calil e Felipeto (2000, p.97), “os movimentos da própria língua e dos discursos, nas suas relações constitutivas com os sujeitos”. Quando deslocam um problema de ordem linguística para o domínio cognitivo-perceptual, essas justificativas terminam atribuindo um caráter simplista aos fenômenos, apagando uma possível relação muito mais complexa entre o sujeito, a língua e os entrecruzamentos de seus diferentes níveis.

2. Estudos que consideram a produção escrita sob a perspectiva de “operações e estratégias textuais”, exemplificados em enunciados como:

- a) “Oriente-me pelos pressupostos da Linguística Textual, visto que foco a atenção na coerência e na coesão do texto” (ZANINI, 2005).

Debates em Educação

- b) “Por meio desse ‘exercício intertextual’, o produtor do texto faz inferências graças ao seu conhecimento prévio e de mundo” (ZANINI, 2005).
- c) “Os sujeitos do processo observaram a língua portuguesa em uso, considerando as condições de produção no decorrer da sua construção” (ZANINI, 2005).
- d) “No texto, ocorre um processo de interlocução em que leitura e escrita são atividades intercomplementares, na relação cooperativa que estabelecem com o autor e o leitor” (ZANINI, 2005).
- e) “O texto é construído sob a confluência de quatro competências elementares: competência linguística; competência textual; competência discursiva; competência organizacional” (FLOREK, 2005).
- f) “O conhecimento empírico do educando para dar conta da competência discursiva”. (FLOREK, 2005).
- g) “O presente trabalho irá se deter nas relações no plano de conteúdo. Para que o texto possua a relação nesse plano, o autor precisa ter conhecimento acerca da ‘coerência textual’, já que os parágrafos do texto devem estar unidos por um raciocínio lógico” (MENEGETTI, 2005).
- h) “Cada um deles é pressuposto do seguinte que, por sua vez, será pressuposto para o(s) que o suceder(em), formando uma cadeia em que todos estejam harmonicamente concatenados. Quando isso ocorre, dizemos que o texto é coerente” (MENEGETTI, 2005).
- i) “Para redigir um bom texto é indispensável um grande domínio do pensamento sobre as palavras. É preciso capturá-las, escolhê-las adequadamente, dominá-las, para ordená-las em frases e parágrafos, como quem monta um quebra-cabeça” (LUZ, 2005).
- j) “É necessário que o autor se preocupe com a constituição do discurso, além de ter em mente a figura do interlocutor e a finalidade do texto produzido” (LUZ, 2005).
- k) “[...] a detecção das estratégias produtoras utilizadas para se conseguir os efeitos de sentido desejados num texto. Apreendendo as estratégias textuais, o aluno poderá, certamente, aplicá-las a novos textos de forma consciente” (LUZ, 2005).
- l) “São recorrentes as críticas a respeito da falta de domínio das possibilidades da língua, já que o que se vê são muitos alunos que leem e escrevem, mas não possuem competência textual e não conseguem interpretar textos com autonomia e segurança” (WITZEL, 2005).

A noção de “estratégia” do aluno (Exemplo k) ou de “grande domínio do pensamento” (Exemplos i e l) do aluno não deixa de estar associada ao conceito de autonomia de um sujeito com a intencionalidade de fazer algo. A concepção de sujeito subjacente a esses tipos de afirmação é a de um aluno que conhece a língua e opta entre um uso e outro, manipulando-os segundo as suas opções e escolhas. No entanto, alguns estudos indicam que o aluno pode ir por caminhos que ele não escolheu.

Dependendo do lugar teórico, esse conceito demanda uma infinidade de questionamentos. As palavras “estratégia” e “domínio” podem remeter a um campo

Debates em Educação

de batalha, de “luta”, colocando o aluno e o professor num lugar de embate, um contra o outro. O aluno luta, na verdade, com o seu próprio texto, se se pensar o processo de escritura como o lugar de embate (com as palavras, com outros textos, com os sentidos).

3. Estudos que consideram a produção escrita sob a perspectiva do “conhecimento dos gêneros textuais”, exemplificados pelos seguintes enunciados:

- a) “É necessário que seja implementado um trabalho a partir do ensino dos gêneros textuais” (RIZZO, 2005, p.).
- b) “Acreditamos que a aprendizagem dos diferentes gêneros textuais é um processo em que cada sujeito vai, gradativamente, se apropriando do gênero, à proporção que entra em contato com ele” (RIZZO, 2005, p.).
- c) “As funções dos textos dependendo, portanto, do conhecimento dos gêneros que se pretende produzir em cada situação específica de escrita” (LUZ, 2005).
- d) “É preciso, então, diferenciar tipos e gêneros textuais. Essa distinção é também fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual” (LUZ, 2005).
- e) “Ao organizar seus textos, o aluno de Letras deve ser capaz de considerar esse jogo comunicativo de gêneros textuais e de manipular com maior eficiência o material disponível para elaboração da mensagem” (LUZ, 2005).
- f) “É preciso conhecer e dominar os diversos tipos de gêneros para que a comunicação verbal/escrita se estabeleça de forma coerente e eficaz” (ORTEGA & DINIZ, 2005).
- g) “É de acordo com o nosso domínio dos gêneros que usamos com desembaraço, que descobrimos mais depressa e melhor nossa individualidade neles” (ORTEGA & DINIZ, 2005).

Os gêneros textuais têm sido estudados pela descrição de aspectos “comuns” e “universais”, ou, também, pela regularidade e frequência das características dos textos, para poder incluí-los numa determinada tipologia. A “apropriação” (Exemplo b), o “conhecimento dos gêneros” (Exemplo c) ou o “domínio dos gêneros” (Exemplo g) estão colocados, nesses comentários, também sob a perspectiva de um sujeito autônomo e transmitem a ideia de que o “domínio” das características gerais dos gêneros de diferentes textos pode garantir a “eficiência” (Exemplo e) no processo de escrita.

Debates em Educação

No entanto, no lugar da generalização e da homogeneidade há sempre a possibilidade de apreensão do singular pela falta que toca a língua considerada por Milner (1987, p. 15) como “um modo singular de produzir equívoco”.

Observar aspectos das relações singulares do sujeito com a língua em produções de alunos inscritas num lugar homogêneo é apostar, de acordo com Riolfi (2000, p. 85), na possibilidade de “pontuar aspectos da transmissão (inconsciente), articulando-os com o advir do estilo, da singularidade”.

Os textos escritos pelo aluno são tidos como efeito das relações, também singulares, do sujeito com a linguagem. No entanto, essa singularidade habita numa estrutura de características repetíveis: o fenômeno homogêneo das formas textuais esperadas pela escola.

Redirecionando o olhar que se tem dado aos textos dos alunos, queremos avançar nessas discussões, tomando como ponto principal a singularidade do sujeito e do texto que ele escreve, denunciada pelas rasuras, pelos erros, pelas falhas que acontecem no decorrer do processo de escritura. Para isso, tomaremos dois pontos de apoio. Primeiro, o fato de que o erro aponta para o submetimento do sujeito ao funcionamento de uma língua marcada pela falta, conforme postula Milner (1987). Segundo, a consideração das rasuras³ como uma possível escuta vinculada a uma mudança de lugar de significação na relação sujeito/linguagem, de acordo com Lemos (1995, 1997, 1999) e Calil (1998).

Adotar a concepção de incompletude da língua, de uma língua “sutil e falha”, como afirma Milner (1987, p. 44), é entender que, para se chegar ao real da língua, “não se chega sem desvios”. A gramática, no entanto, tem sonhado com a completude, com a homogeneidade e com a não contradição.

De fato, essa noção de língua *Uma*, completa, faz-se necessário à gramática, como condição até de existência, uma vez que busca proposições universalizáveis.

³ Fabre (1986, 1987) define um sistema ou gênese para as rasuras, classificando-as através de quatro tipos de operações: supressão, substituição, deslocamento e adição, atribuídas a uma autonomia do sujeito frente à língua. Calil (1998) e Calil & Felipeto (2000) desenvolvem um produtivo estudo sobre as rasuras como um efeito das relações sujeito/língua, diferente da noção postulada por Fabre.

Debates em Educação

Milner (1987, p. 14) mostra, no entanto, que mesmo os dados mais simples não confirmam essa univocidade: “sempre na série de lugares homogêneos levantam-se algumas singularidades”. É a língua consagrada ao equívoco pela *alíngua*⁴, que desestratifica os estratos gramaticais e as descrições linguísticas e que confunde as sistematicidades entre som/sentido, menção/uso, escrita/representado.

Desse modo, a língua seria sempre lugar do equívoco, do singular, do heterogêneo: “Um modo singular de produzir equívoco, eis o que é uma língua entre outras. Assim, ela se torna coleção de lugares, todos singulares e todos heterogêneos: de qualquer lado que se a considere, ela é outra para ela mesma, incessantemente heterotópica” (MILNER, 1987, p. 35).

Esses pontos teóricos oferecem fundamentos para questionarmos a noção da autonomia do sujeito através da discussão sobre dois eventos de escrita de universitários.

Em sua proposta, no campo da Aquisição da Linguagem, Lemos (1999, p. 4) fala de mudanças de posição que “qualificam a trajetória da criança de *infans* a sujeito-falante”. Três posições inter-relacionadas são discutidas nos estudos: a) primeira posição, marcada pela presença da fala do outro; b) segunda posição, marcada pela presença do funcionamento da língua; e c) terceira posição, marcada pela relação do sujeito com a sua própria fala.

Retomando essas posições subjetivas, temos proposto uma resignificação para análises de textos escritos, de alunos já escolarizados, a partir do conceito de “captura” apontado por Lemos (1999) que coloca a criança numa estrutura “em que comparece o outro como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança enquanto sujeito falante”. Essa estrutura, segundo a autora, “é a mesma em que se move o adulto, enquanto sujeito falante submetido ao funcionamento da língua” (LEMOS, 1999, p. 4).

⁴ O termo *alíngua* vem da retomada que Milner (1987, p.19) faz de Lacan e indica o real da língua, ou seja, a instância que marca uma incompletude: “retomemos o que Lacan em **Télévision**, fez funcionar como ponto inicial em seu discurso: a verdade não se diz toda e isto porque faltam palavras. A proposição que ele isola daí, por equivalência, é que a verdade, enquanto *não-toda*, atinge o real”.

Debates em Educação

Na proposição de uma escrita científica por alunos universitários, essas posições subjetivas poderiam, assim, estar relacionadas: na primeira posição, a da alienação à fala do outro, à “colagem” de fragmentos de autores lidos; a segunda, indicada pelo “erro” como operação da linguagem sobre a linguagem; e a terceira, em que o sujeito falante se divide “entre a instância subjetiva que fala e a instância subjetiva que escuta de um lugar outro” (LEMOS, 1999, p. 4), é caracterizada pelas “rasuras”, também consideradas por Calil (1998, p. 101) como índice de um movimento de autoria.

Pelos fragmentos de textos apresentados a seguir, tentaremos exemplificar algumas dessas posições subjetivas.

EXEMPLO 1

“A partir dessas análises, entendemos que **o uso** da música como subsídio nas aulas de língua portuguesa, **nesse momento de transição, de ações híbridas no campo educacional, ao inserir as músicas nos livros didáticos os autores, além de apresentar uma metodologia diferenciada, possibilitam** a construção e assimilação de conhecimentos, como também favorece o prazer do aluno em assimilar novas informações”.

(Parágrafo retirado da 1ª versão do TCC da aluna G.C.T.M – grifos nossos)

No parágrafo conclusivo da análise realizada, identificamos a inserção de enunciados presentes em autores citados na Fundamentação Teórica do trabalho, quais sejam Silva, Bertolim & Oliveira (1999) e Dionísio (2002). A transposição desses enunciados, no entanto, provocou uma quebra na sintaxe do parágrafo, uma vez que a forma verbal “*possibilitam*” (na quarta linha) deixou de estabelecer referência ao sujeito “*o uso*” (na primeira linha) para, possivelmente, concordar com o sintagma “*os autores*” (na terceira linha).

Se considerarmos o conceito de “colagem”, conforme Lemos (1999) e Perroni (1992), talvez pudéssemos identificar nessa escrita (guardada a devida proporção com uma escrita inicial) um sujeito inscrito na primeira posição. Vejamos que a aluna “usa”

Debates em Educação

as palavras do outro, mas esse “uso” é marcado por um texto fragmentário cuja interpretação somente é possível “graças a um processo de identificação no qual há reconhecimento do outro” (CALIL, 1998, p. 98) que coloca o enunciado num texto. O efeito de interpretação do outro (no caso, o orientador) desloca a indeterminação para a unidade de sentido.

Se considerarmos aqui o conceito de “captura” do sujeito à língua considerada em seu funcionamento simbólico, dificilmente poderíamos supor um “controle” como o do sujeito epistêmico diante da língua. Pelo contrário, segundo Lemos (1999), a língua é precedente e, portanto, causa de haver sujeito.

Essa relação da aluna com a língua, para a produção de sentidos do seu texto, recae, pois, num desvelamento das relações de submetimento, do sujeito ao funcionamento linguístico-discursivo. Há o que é chamado de “deslizamento” do léxico do texto do autor para o da aluna. Segundo Orlandi (1998, p. 125), são “pontos de deriva” como “lugares em que os sentidos podem ser outros” ou, ainda, “pontos onde gestos de interpretação trabalham a deriva o deslocamento, o equívoco, constitutivo dos (outros) sentidos e dos (outros) sujeitos”.

Admitimos aqui, que, nessa relação triática entre sujeito, língua e sentido, o aluno sofre os efeitos da interpretação, mas os deslizos que aí se operam trazem também, além da historicidade que os conformam, um movimento do significante.

Se, como diz Orlandi (1998, 2000), a interpretação é o lugar de se observar a relação histórica do sujeito com os sentidos e, se essa interpretação se dá com base na “materialidade linguística”, nesta está também o significante, mostrando pelo seu movimento a relação de mútua constituição sujeito/língua.

EXEMPLO 2

- Na 1ª versão:

A letra de música tem se tornado, pois, um meio de acesso ao texto poético, uma vez que, mesmo que o hábito de leitura de poemas não esteja tão presente no cotidiano do brasileiro,

Debates em Educação

em **contra-partida** ele tem acesso um tanto “exagerado” às letras de música que lhes chegam através do mercado fonográfico.

- Na 2ª versão:

A letra de música tem se tornado, pois, um meio de acesso ao texto poético, uma vez que, mesmo que o hábito de leitura de poemas não esteja tão presente no cotidiano do brasileiro, em **contra-partida** ele tem acesso um tanto “exagerado” às letras de música que lhes chegam através do mercado fonográfico.

- Na versão final:

A letra de música tem se tornado, pois, um meio de acesso ao texto poético, uma vez que, mesmo que o hábito de leitura de poemas não esteja tão presente no cotidiano do brasileiro, em **contra-partida** ele tem acesso um tanto “exagerado” às letras de música que lhes chegam através do mercado fonográfico.

(Parágrafos retirados das versões do TCC da aluna G.C.T.M).

Para as interferências da professora na primeira versão do texto, ficou convenção que o termo nela assinalado estaria com algum erro relacionado à norma culta e que deveria ser corrigido. Parece, no entanto, não ter havido, por parte da aluna, uma “escuta” quanto à grafia da palavra “contrapartida”, marcada por ela com o sinal diacrítico que liga palavras compostas, o hífen.

Talvez seja possível identificar aí uma certa “impermeabilidade” ao erro, característica da segunda posição apontada por Lemos. Há, no entanto, um “movimento da língua” que circula esse erro, uma vez que a diferença que determina a junção ou não do prefixo “contra” está relacionada apenas ao grafema que inicia a palavra seguinte, ou seja: a) Nas formações em que o segundo elemento se inicia por “h” (Ex.: contra-harmônico); e b) Nas formações em que o prefixo ou pseudoprefixo termina com a mesma vogal com que se inicia o segundo termo (Ex.: contra-almirante). A presença/ausência do sinal diacrítico determina possibilidades de

Debates em Educação

marcação do funcionamento da língua na medida em que há “cruzamentos” advindos dos “processos metafóricos e metonímicos enquanto constitutivos do funcionamento linguístico discursivo” (CALIL, 1998, p.101).

De acordo com Lier-de-Vitto (1997, p. 33), podemos afirmar que os erros de escrita estão submetidos “à lei de fazer relações metaforonímicas”, ao sujeito alienado e ao simbólico. Se a escrita está, assim, submetida a este funcionamento inconsciente da língua, não podemos supor um controle.

Isso revela, de acordo com Felipeto (2003), um modo subjetivo de inscrição do sujeito na língua, cujo funcionamento somente se sustenta porque há esse sujeito, marcado também pela singularidade do seu submetimento à ordem própria da língua.

As concepções de escrita têm passado por mudanças que incidem nas práticas de ensino e aprendizagem da leitura e escrita. A ideia de escrita como produto único, pronto, acabado e de versão única, tem dado lugar à concepção de escrita como processo, revelado em versões passíveis sempre de melhora e aperfeiçoamento. As voltas ao texto produzido, apoiadas nas interferências do “outro” e numa relação permanente com a leitura, têm sido o caminho para um trabalho que tenha como objetivo a formação de escreventes, escritores ou autores.

Olhar o texto como um processo é pensar na relação sujeito-texto numa dimensão que implica, segundo Calil (1998, p. 108), “considerar língua e discurso enquanto trama de um mesmo tecido, em que o sujeito é capturado e significado pela rede de significantes e por textos que convocam outros textos”.

Acreditamos que um olhar para a singularidade no processo de escritura oferece possibilidades de explicações mais acuradas sobre a relação sujeito/língua que, muitas vezes, fica prejudicada quando se leva em conta apenas o que se apresenta como estabilizado no funcionamento da língua.

Tivemos, pois, como objetivo, apresentar um outro ponto de vista sobre a escrita, levando em conta o funcionamento que coloca em relação estruturas possíveis de uma língua marcada pela falta, pela possibilidade do real que produz o equívoco, o imprevisível. Tentamos mostrar como a escrita revela um modo subjetivo de inscrição

Debates em Educação

do sujeito na língua, cujo funcionamento somente se sustenta, porque há esse sujeito, marcado também pela singularidade do seu submetimento à ordem própria da língua.

REFERÊNCIAS

BARZOTTO, V. H. *Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas*. Texto apresentado no III CONGRESSO INTERNACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE LINGÜÍSTICA-ABRALIN, realizado na Universidade Federal do Rio de Janeiro, de 13 a 15/03/2003.

BOSCO, Z. R. *No jogo dos significantes: a infância da letra*. Campinas-SP: Pontes, 2002.

CALIL, E. Autoria como movimento de escuta. In: CABRAL, L. G.; GORSKI, E. *Lingüística e ensino: reflexões para a prática pedagógica da língua materna*. Florianópolis: Insular, 1998.

CALIL, E. & FELIPETO, S. C. *Rasuras e operações metalingüísticas: problematizações e avanços teóricos*. Cadernos de Estudos Linguísticos, 39 (7-14). Campinas: Unicamp, 2000.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. In: COSTA, N. B. *O gênero canções na mídia literária*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

FABRE, C. *Des variantes de brouillon au cours préparatoire*. E. L. A., no 62. Paris, 1986.

FABRE, C. *La reécriture dans l'écriture: les cas des ajouts dans les écrits scolaires*. E. L. A., no 68. Paris, 1987.

FELIPETO, S. C. *Erro imprevisível: possibilidade esquecida da língua*. Texto apresentado no ENCONTRO NACIONAL DE AQUISIÇÃO A LINGUAGEM em Porto Alegre, 2003.

FLOREK, Cristiane Salette. *Leitura e produção textual: uma nova proposta metodológica*. In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil*. Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.

GUIA do Acordo Ortográfico. São Paulo, Editora Moderna, 2008.

LEMOS, C. T. Língua e discurso na teorização sobre aquisição de linguagem. *Letras de hoje*, Porto Alegre, PUC, n. 4, 1995.

LEMOS, C. T. *Processos metafóricos e metonímicos: seu estatuto descritivo e explicativo na aquisição da língua materna*. São Paulo: IEL/Unicamp, 1997.

Debates em Educação

- LEMOS, C. T. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de aquisição de linguagem: parte II. Relatório do projeto científico de produtividade em pesquisa.* São Paulo: Unicamp, 1999.
- LIER-DE-VITTO, M. F. (Org.) *Fonoaudiologia: no sentido da linguagem.* São Paulo: Cortez, 1997.
- LUZ, Alessandra Rodrigues. *Produção textual no curso de Letras: um comparativo entre as propostas da disciplina e a preparação dos discentes para o mercado de trabalho.* In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.
- MENEGHETTI, Patrick Costa *Letras e Direito: uma ligação através da coerência textual.* In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.
- MEURER, J. L. Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais In: MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). *Gêneros textuais e práticas discursivas.* Bauru, SP: Edusc, 2002.
- MILNER, J. C. *O amor da língua.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* São Paulo: Vozes, 1998.
- ORLANDI, E. P. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: ORLANDI, E. P. *Discurso & leitura.* São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 2000.
- ORTEGA, Luciana Pereira & DINIZ, Paula Andréa *Como se constitui a aula enquanto gênero discursivo.* In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.
- PERRONI, M. C. *Desenvolvimento do discurso narrativo.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- RIOLFI, C. R. A singularidade da pesquisa universitária em letra(s): questão e transmissão. In: LEITE, N. V. A. (Org.) *A singularidade como questão. Caderno de Estudos Lingüísticos,* Campinas-SP, UNICAMP/IEL, n. 38, jan./jun. 2000.
- RIZZO, Joselma de Souza Mendes. *Aprender e ensinar com textos: concepções dos estudantes de um curso de letras.* In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) *Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil.* Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.

Debates em Educação

SARAVALI, Eliane Giachetto. *Dificuldades de leitura e escrita em estudantes universitários: contribuições da psicopedagogia*. In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.

SILVA, A. S.; BERTOLIN, R.; OLIVEIRA, T. A. *Tecendo Textos - 8ª série*. São Paulo: IBEP, 1999. Coleção novo tempo.

ZANINI, Marilurdes. *A leitura e a escrita: atividades que caminham juntas na produção textual*. In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.

WITZEL, Denise Gabriel. *Vivências de leitura e de escrita no curso de comunicação social*. In: FERREIRA, N. S. A et al. (Orgs.) Anais do 15º COLE - Congresso de Leitura do Brasil. Campinas-SP: Gráfica FÉ; ALB, 2005.