

## **ESCRITA, SUJEITO LEITOR E ESCOLA: RELAÇÕES DE PODER**

### **WRITING, SUBJECT READER AND SCHOOL: POWER RELATIONS**

*Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta*  
*Ana Maria Di Renzo<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Este trabalho visa construir uma reflexão teórica sobre a escrita na relação com a leitura no espaço da Escola e discutir, pelas análises, filiadas a Análise do Discurso como ela se significa e se constitui nas práticas de linguagem. A palavra escrita institui as relações de poder e divide a sociedade em letrada e não letrada. Essa representatividade no social tem a ver com o mercado de trabalho. Daí que o sujeito nele imerso, sem o documento oficial da Escola, sofre as interpelações ideológicas. A Escola, enquanto instituição do Estado, é quem autoriza e legitima a representação da escrita. Isto nos move a pensar a relação constitutiva do sujeito com a Escola materializada na e pela língua.

**PALAVRAS-CHAVE:** Escrita. Leitura. Escola. Sujeito. Poder.

**ABSTRACT:** This work aims to build a theoretical reflection about the writing on the relationship with reading within the School and discuss, for analyses, affiliated discourse analysis, how it means and becomes itself within the practices of language. The written word provides the power relations and divides the literate and non-literate society. This social representation has to do with the labor market. Hence the subject immersed in it, without the official school document, suffers the ideological questions. The School as an institution of the State, is the one which authorizes and legitimate the representation of the writing. This moves us to think of the constitutive relationship of the subject with the school which is materialized in and by the language.

**KEYWORDS:** Writing. Reading. School. Subject. Power

---

<sup>1</sup> Professoras do Programa de Pós-Graduação em Linguística da UNEMAT, membros do Projeto de pesquisa “Ciência, língua e ensino”, CNPq.

### INTRODUÇÃO

Esta reflexão teórica e analítica, inscrita no campo da Análise de Discurso, consiste em compreender a forma-sujeito leitor, marcado pela representação imaginária de baixo nível de escolaridade da escrita, na dispersão de textos escritos na *cidade letrada*. De outro lado, compreender como a Escola, especialmente no nível da educação básica, intervém nessa relação.

A cidade, aberta à interpretação, torna-se, a nosso ver, um grande livro e oferece ao interlocutor a sua escritura que imprime uma forma de poder. Conforme assinalou Barthes (1978), acreditou-se a *priori* que o poder estivesse de um lado com aqueles que o detém e, de outro, com aqueles a quem este poder não alcançaria. Disse o autor: “acreditamos que o poder fosse um objeto exemplarmente político; acreditamos agora que é também ideológico” (1978, p.11). E continua Barthes argumentando que o poder se aloca,

[...] onde não o ouvimos de início, nas instituições, nos ensinos, mas em suma que ele é sempre uno. E, no entanto, se o poder fosse plural, como os demônios? “Meu nome é Legião”, poderia ele dizer: por toda parte, de todos os lados, chefes, aparelhos, maciços ou minúsculos, grupos de opressão ou de pressão: por toda parte, vozes “autorizadas”, que se autorizam a fazer ouvir o discurso do poder: o discurso da arrogância [...] (BARTHES, 1978, p.11).

A reflexão do autor sobre a questão do poder dá visibilidade aos múltiplos lugares em que o poder permeia. Ou seja, o poder não está posto somente em um local específico. Ao contrário, afirma Barthes: “o poder está nos mais finos mecanismos de intercâmbio social: não somente no Estado, nas classes, nos grupos, mas ainda nas modas, nas opiniões correntes, nos espetáculos, nos jogos, nos esportes, nas informações [...]” (op.cit., p.11). Dessa forma, o autor considera o poder como algo “plural no espaço social”, “simetricamente perpétuo no tempo histórico”. Aponta ainda

que “o poder é o parasita de um organismo trans-social, ligado à história inteira do homem, e não somente à sua história política, histórica”(idem). Por esta razão, perguntamos: em que local está, então, a raiz que faz brotar o que se denomina na sociedade como poder? Para Barthes “esse objeto em que se inscreve o poder, desde toda a eternidade humana é: a linguagem – ou, para ser mais preciso, sua expressão obrigatória: a língua” (p.12).

O sujeito para a teoria que sustenta ‘nosso ponto de vista’ se submete e se assujeita à língua para se significar e esta se inscreve na história para construir o sentido<sup>2</sup>. Nesse movimento, sujeito e sentido se constituem de forma simultânea. Isto equivale a pensar que a relação entre o sujeito e o mundo é mediada pela linguagem, materializada pela língua na interlocução do sujeito com o outro.

Para Ferreira (1999, p.60) “a sintaxe exerce um papel mediador entre a forma e o sentido que mobiliza os diferentes planos da língua, do fonológico ao semântico, chegando até a intervir no domínio discursivo”. Assim, a língua é a base, a sintaxe de que todo sujeito necessita e é nela e sobre ela que o poder/sentido se sustenta. Daí poder entender que a língua tem estrutura e seu funcionamento se dá pelo discurso.

Com efeito, podemos dizer, então, que o poder está na língua. Deste modo, neste estudo, propomos pensar a escrita e a Escola enquanto instituição de ensino de língua e a constituição do sujeito. Daí, a questão: como o poder se arraiga na escrita e se dispersa no espaço da cidade? E ainda, como a Escola se significa na produção do conhecimento ‘básico’, frente à questão do poder, na contemporaneidade?

## 1 A ESCRITA

Para Rancière (1995), o conceito de escrita é político porque esse gesto de escrever trata-se de um conceito que é sujeito a desdobramento, que no conjunto produz a partilha do sensível.

No momento da escrita, o traço de linguagem, o rabisco, a estrutura da palavra, toma materialidade, corporeidade. Depreende-se que, nesse entrelaçamento, sujeito e sentido constituem-se de forma simultânea, dando visibilidade à palavra na sua tessitura, escritura. Nessa linha de raciocínio, a escrita ocupa, no social, um valor de competência linguística e é entendida, segundo Rancière (2005), como aquela que ocupa o sensível mas que, sobretudo, dá sentido a essa ocupação.

Assim, “para a história das representações linguísticas, o *limiar da escrita* é fundamental”, (Auroux, 1992, p.18). Isto significa pensar que “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalinguística considerável sem equivalente anterior” (op.cit., p.20).

Neste estudo, não é pretensão desenvolver um percurso sobre o histórico da escrita, mas, sobretudo, entender que uma vez instituída como forma de conhecimento, de guardião da memória de um povo, a escrita passa a ser vista como aquela que é capaz de subdividir a sociedade, elevar uma nação, diferenciar a posição-sujeito.

Na sociedade, a escrita subdivide os grupos de letrados e não letrados, escolarizados e não escolarizados, alfabetizados e não analfabetos, escolarizados e analfabetos funcionais, entre outras denominações. Sobre o analfabeto funcional, Perini

---

<sup>2</sup> Orlandi, 1999.

(1988, p.78) pontua que há na sociedade uma verdade incômoda que diz respeito à leitura.

Primeira verdade incômoda: a maior parte da população brasileira é funcionalmente analfabeta. Quero dizer que, se bem que sejam capazes de assinar o nome e de decifrar o letreiro do ônibus que tomam diariamente, não conseguiriam ler com compreensão adequada uma página completa, ainda que se tratasse de assunto dentro de sua competência.

O autor enfatiza que o leitor funcional torna-se indefeso dada as condições de produção de sua leitura em uma sociedade que requer do leitor um nível mínimo de compreensão que legitima sua escolarização. Aponta como exemplo situações corriqueiras tais como ler o informativo do sindicato ao qual é filiado; ter que ler algum folheto que diz sobre o seu trabalho como manual técnico na montagem de um equipamento. Observa que o gesto da não compreensão sobre o que se lê o desqualifica no mercado competitivo de trabalho, na ascensão à vida profissional. Em contraponto a essa situação de analfabeto funcional, Perini (op.cit., 79) traz a representatividade da Escola para dizer sobre uma segunda verdade.

A segunda verdade incômoda: a escola não está vencendo o desafio de alfabetizar funcionalmente a parcela da população que chegar até ela. Dentro da parte da população que classifiquei de funcionalmente analfabeta se incluem muitos daqueles que ostentam vários anos de escolarização; tais analfabetos funcionais são encontrados pelo menos nos últimos anos até o nível do segundo grau. Ou seja, embora se tenha conseguido nos últimos anos um aumento substancial na taxa de escolarização, a escolarização por si só não está dando uma contribuição decisiva à solução do problema.

Como se pode compreender pelo recorte acima, Perini traz de forma implícita uma questão muito séria: trata-se do conhecimento que o sujeito adquiriu na Escola de ensino básico e médio. O que está em foco não é o fato de o sujeito concluir o Ensino Médio, mas no modo como esse processo de escolarização constrói o sujeito leitor e o sujeito escritor. Ou seja, pelas condições de produção do ensino emergem os efeitos no desempenho do sujeito no social, na forma sujeito que, conseqüentemente, o divide em alfabetizados, com nível mínimo de compreensão e os analfabetos funcionais que não conseguem interpretar uma notícia de jornal. Nessa direção, a escrita e a leitura determinam no social a divisão da forma sujeito, inscrevendo-os o em distintas posições. Resulta como efeito desta política a produção do *apartheid* dando espaço para segregação entre as culturas, dando legitimidade, identidade ao país ao dizer sobre o número de pessoas que são analfabetas.

O censo<sup>3</sup> demográfico produz um indicativo no/pelos gráficos que estratifica quem tem acesso às letras e, ainda, o número de pessoas que estão à margem da escrituração na sociedade. De outro lado, o que se depende é que não é a representatividade do gráfico do censo o que nos salta aos olhos. Para nós, a palavra não tem o sentido na sua literalidade, faz-se necessário observar as condições de produção, o processo histórico e ideológico que a atravessa e a faz significar na materialidade. É isto que nos possibilita tomar os seus efeitos de sentido enquanto discurso cuja unidade de

---

<sup>3</sup> Citamos o censo, e não os dados, por ser este o local instituído pelo Estado que diz a cada ano sobre o quadro demonstrativo dos números do país.

análise é o texto. Razão pela qual o texto para a teoria da Análise do Discurso de linha francesa diz sobre o modo como se organiza os sentidos.

Assim sendo, a relação do sujeito leitor com o texto se constitui pela linguagem e isto tem a ver com o papel da Escola, uma vez que as práticas teóricas e metodológicas nela praticadas legitimam um certo modo, dentre outros possíveis, de inscrição da forma sujeito (aluno) no trabalho com a linguagem.

Possenti (1996, p.17), ao pensar *Por que (não) ensinar gramática na escola* provoca diversas questões sobre as várias práticas de ensino da língua. Destaca que a Escola tem um papel fundamental que é o de ensinar, enfatizando que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que ela seja aprendido”. Afirma ainda ser um equívoco pensar que não se deve ensinar a língua padrão ao aluno, ou seja, deve-se trabalhar com o dialeto padrão com os alunos que o desconhecem em função de se relacionar com a língua através dos dialetos não padrão. Entendemos que, de fato, a língua padrão é a que o sujeito vivencia no cotidiano do mercado de trabalho em distintos processos de seleção, dentre tantas outras situações. Pode-se dizer que na realidade o sujeito transita entre diferentes materialidades: jornais, revistas entre outros meios que são de uso da escrita padrão. Em decorrência do equívoco compreendido nas práticas de língua na Escola como respeito às diferenças linguísticas, não ‘ensinar a língua oficial do Estado’ é produzir mecanismos de exclusão social a partir da Escola na forma do preconceito linguístico pelo mau desempenho em relação à norma padrão.

Os valores sociais, as questões políticas e ideológicas produzem o recuo notadamente legitimado pelo aparelho escolar da língua padrão a uma camada social da população, isto é, os que acessam uma formação de qualidade e que por ela pagam caro. Todavia o que necessita ser revisto, a nosso ver, tem a ver com a variância dos textos e de línguas que precisam circular e tomar corporeidade nas práticas linguísticas escolares independente do fator social, pois segundo a Constituição Federal de 1988 “Todos são iguais perante a lei”. Isto significa direitos e deveres, dentre eles, o de se dar a conhecer a língua dos compêndios tanto quanto a de uso comum a todo cidadão.

Nas práticas linguísticas escolares, a leitura dos signos se dá de forma indistinta já que somos sujeito da/na interpretação em múltiplas situações. De gestos naturalizados, por exemplo, como se informar sobre um endereço para locomoção, o letreiro do ônibus sobre o trajeto da casa para um determinado lugar na cidade, os rótulos informativos, documentários entre outras cenas, exigem do sujeito a compreensão sobre o que se grafa nas palavras, pois independentes de níveis de escolaridade, estamos imersos na ordem do simbólico. Certidão de Nascimento, por exemplo, é um registro escrito que certifica, institucionaliza e dá visibilidade ao cidadão. Sem registro, o sujeito inexistente, torna-se opaco diante das regularidades jurídicas, enfim do exercício da cidadania. É o registro que escritura o nome do cidadão e que o assegura a dizer de si, a ter identidade, o seu nome.

É pela escrituração do nome na Certidão de Nascimento que se legitima o pertencimento no Registro Geral/RG. A assinatura do/no RG identifica o sujeito como cidadão de direitos e deveres na sociedade, pois assinar um documento significa dar fé que ele é ele. Um movimento de o sujeito dizer de si. Assinar é dar textura política do seu lugar de cidadão. E nesse lugar a posição sujeito letrado e não letrado se materializa, pois aquele que não assina é caracterizado como analfabeto: que não conhece o alfabeto. Nessa medida, podemos provocar uma grande questão: quês efeitos de sentido esta falta

do acesso às letras produz na relação com o social? Nas palavras de Vieira da Silva (2000, p.12),

Trabalhar o "ler com compreensão" em diferentes momentos históricos, é um ponto estratégico para gerir a interpretação, pois estabelece os limites de quem pode ou não interpretar, de quem pode construir e re-atualizar espaços de memória. A escola ao guiar a leitura de seus alunos, pode dificultar-limitar-impedir que se constituam lugares de interpretação diferenciados.

Em uma sociedade da escritura, escrever produz a ruptura no ato em que se acessa a letra e a compreende constituída de sentidos. Essa ordem simbólica movimenta a Escola, a cidade, o mundo. Mesmo estando o sujeito distante da palavra escrita sofre as injunções do capitalismo, dentre elas, a do desprestígio no mercado de trabalho.

A palavra falada por sua vez esvaece, perde-se, não lhe supre as jurisprudências que a sociedade da escrita lhe imprime. Na medida em que o sujeito ocupa uma posição sujeito na sociedade, lhe é cobrado o conhecimento sistemático quer seja do manual da montagem de uma máquina, da leitura de uma bula de remédio, da escrita de um bilhete, dentre outros, pois a sociedade rotula: não é autônomo na/da palavra aquele que fica na posição (sempre) de ouvinte. É preciso que o interlocutor tome a palavra e dela se apodere, se aproprie, atribua e produza sentido não mais do lugar de ouvinte, mas do lugar de sujeito autor/leitor. São movimentos de reversibilidade, difusos no processo discursivo da tomada da palavra. Logo, compreende-se que a espessura semântica da palavra delimita sentidos, traça a divisão nas relações de poder e saber na sociedade.

Palavra. Dizer a palavra, falar com palavras. Esta ação política do sujeito remete a processos que delimitam épocas distintas de domínio da palavra na sociedade. Podemos citar como exemplo a época em que somente os grandes senhores podem falar enquanto aos súditos resta ouvir de forma complacente, materializada pelo silêncio, que interdita o poder dizer. Interpretar é não dizer, significada na plenitude do silêncio. Nestes movimentos podemos flagrar o funcionamento na língua na relação com o poder da/na escrita, pois a ordem imposta pelo silêncio advém do discurso escrito. Para nós, o silêncio significa enquanto língua que, mesmo ausente, se presentifica. Como afirma Clastres (2003, p.169), poder e palavra se constituem.

Palavra e poder mantem relacionamentos tais que o desejo de um se realiza na conquista do outro. Príncipe, déspota ou chefe de Estado, o homem de poder é sempre não somente o homem que fala, mas a única fonte de palavra legítima: palavra empobrecida, palavra certamente pobre, mas rica em eficiência, pois ela se chama *ordem* e não deseja senão a *obediência* do executante. Extremos inertes cada um por si, poder e palavra não subsistem senão um no outro, cada um deles é substância do outro e a permanência de sua dupla; se esta parece transcender a história, alimenta, todavia seu movimento: há acontecimento histórico, quando, abolido aquilo que os separa e assim os condena à inexistência, poder e palavra se estabelecem no próprio ato de seu reencontro. Tomada de poder é também uma aquisição de palavra.

Poder é disto que se depreende em Clastres (op.cit.) ao se referir ao movimento da palavra na sociedade. A palavra na língua, a língua na palavra, o discurso. É no e pelo discurso que se reconhece as marcas nas quais inscreve a forma sujeito.

Como pensar na sociedade a relação poder e linguagem, especialmente na relação com a escrita? É pela significância da escrita que se estratifica uma nação na relação com o nível de conhecimento, de desenvolvimento. Razão pela qual compreende o autor que Estado, escrita e sociedade caminham juntos. Diz ainda o autor que *sociedade sem escrita é sociedade sem história*, pois tanto o plano econômico da sociedade quanto do Estado tem sua origem na sociedade letrada. O discurso mercadológico está alicerçado, segundo Clastres (idem), no conhecimento proveniente do sistematizado. Isto é, de uma ordem que se perpetua desde tempos imemoriais. Assim, pensemos sobre as dissimetrias e dissimilaridades que se imprimem à sociedade de Estado resultantes de uma relação com a língua escrita.

É por essas razões que compreendemos como necessário o consumo da escrita em uma relação com o Estado, uma vez que reside no seu domínio o movimento pelo reconhecimento enquanto sujeito de direitos.

Porém, como tomar a escrita nas práticas linguísticas na educação básica para além de uma posição sujeito caracterizada como analfabetos funcionais? Entendemos que a escrita tem, em seu funcionamento, mecanismos ideológicos que a recobrem de opacidade, pois é o gesto de interpretação que lhe atribui significância. Um movimento que não se faz da escrita pela escrita, como uma vidraça transparente, mas na habilidade do sujeito de indagá-la enquanto instrumento tecnológico, expondo-a ao seu olhar de leitor. Certamente, o trabalho com a língua na Escola deveria propiciar à forma sujeito-aluno imprimir gestos de interpretação sobre a escrita do texto que rompessem com a sua opacidade como disse Drummond: “trouxeste a chave”? Ou seja, a chave do sentido é uma atribuição que leva em conta as condições sócio-histórica do sujeito.

A pergunta remete às relações de poder de compreender mas também de atribuir sentidos outros rompendo com a tradição canônica da interpretação escolar: o que o texto quis dizer? A letra não é desnuda, tem a sua opacidade. Os sentidos não se constituem na literalidade, mas na/pela história do sujeito com a língua.

Assim, a linguagem constitui e direciona a relação do sujeito com a cidade, desde uma denominação de letreiro de ônibus, nome de rua, de um ponto de referência. De outro lado, tem-se uma posição sujeito que já adulto, por distintas condições de vida e de subsistência troca os bancos escolares pelo trabalho.

Todavia, justamente no exercício da profissão o espaço da Escola toma outra dimensão e o sujeito se vê interpelado pela escrita, como por exemplo, pelo certificado de conclusão do ensino médio.

O mercado de trabalho institui uma relação de causa e efeito entre posição sujeito adulto e escolaridade. Neste estudo, trazemos como *corpus* o dizer do adulto que pela exigência do mercado retorna à Escola que, enquanto instituição de poder, marca o adulto em um antes e um depois da Escola. E é pelo ‘depois da Escola’ que o mercado de trabalho faz retornar o adulto para concluir a escolaridade. O que dizer sobre este movimento de retorno à Escola?

Há que se refletir sobre as condições de produção que para Orlandi (2006, p.15) tem a ver com o sujeito e a situação: “A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em seu sentido lato” que funcionam conjuntamente.

De fato, o processo sócio-histórico que particulariza o sujeito no social tem efeitos que resultam da sua inscrição em uma posição X ou Y. Nesse sentido, voltar à Escola nos faz pensar sobre a representação imaginária que a Escola tem para este sujeito adulto. Daí poder pensar sobre o seu papel enquanto instituição, pois no entremeio destes sentidos é que se instalam as diferenças entre os sujeitos que tiveram

acesso à escolaridade e a concluíram e aqueles que a abandonaram em função das condições próprias de sua subsistência e necessitam a ela retornar para manter-se no trabalho. Em distintas condições de produção, que trabalho com a linguagem desenvolver com estes alunos?

## 2 A CIDADE E AS LETRAS

A representatividade do símbolo no social delimita sentidos para o sujeito, pois as relações de sentidos são da ordem do simbólico. Daí que a projeção imaginária da cidade quer em espaço físico ou em escrituração, tem a ver com a organização, a ordem, o simbólico e o político<sup>4</sup>.

Rama (1985) pontua que o pensamento sobre cidade pode ser compreendido a partir de um jogo de tabuleiro de dama. Essa forma de desenhar a cidade tem um implicativo não pelo desenho em si, mas, sobretudo, pela regularidade que movimenta o tabuleiro. Esse pensamento análogo entre cidade e tabuleiro de dama está alicerçado numa relação marcada pelas/nas regras, ordem simbólica que a permeia. Em síntese, a regularidade, a ordem é que organizam as relações entre os sujeitos como condição de se instituir a cidade.

A escrita sedimenta a constituição da cidade. A letra a movimenta, registra e dá fé, legitima os espaços, nomeia-os. O próprio nome da cidade, das ruas inscreve-se em diferentes formações discursivas que atravessadas por formações ideológicas projeta-se sobre a cidade, singularizando-a. Assim, “antes de ser uma realidade de ruas e casas e praças [...] as cidades emergiam já completas por um parto da inteligência nas normas [...]” (Rama, 1985, p.32).

O simbólico tem uma perenidade sobre o real. O poder dos signos e das letras, desde tempos imemoriais, permeiam o processo de constituição da cidade. A hierarquia que estrutura a cidade delimita sentidos, divide-a em quadras, bairros, construções, monumentos, entre outros. Por fim, a cidade constitui uma sua memória.

É nesta relação com a urbanidade que pensamos no/sobre o sujeito, que muitas vezes é concebido como um transeunte consumidor da escrita, de um letreiro que conduz a sua relação com o urbano. Porém, este letreiro também é recoberto por sentidos não visíveis, mas que significam. A materialidade simbólica é densa, tem-se somente o efeito da transparência, próprio da ideologia que a constitui e a naturaliza.

Nesta nossa concepção, torna-se necessário todo um questionamento sobre o texto, ou seja, sobre o processo histórico que o significa, materializado pelas regularidades da língua. Refletindo sobre a representação imaginária que tem o processo de sistematização para se conhecer as letras, traremos breves recortes de conversas informais com distintos adultos que retornam à Escola e, no gesto de dizer de sua historicidade e da sua formação escolar marcam uma interpretação na sua relação com o conhecimento das letras. De outro lado, observaremos a significância deste retorno à instituição de ensino<sup>5</sup> e como essa forma sujeito se filia à instituição.

A “caça” das palavras pela leitura, fora do ambiente escolar, é algo que é constitutivo da nossa sociedade, do processo sócio-histórico em que muitos brasileiros

---

<sup>4</sup> Ver Orlandi (2004) em *Cidade dos sentidos*.

<sup>5</sup> As conversas foram efetivadas de forma espontânea; não tiveram um cunho formal e ninguém foi identificado.



se veem imersos. Observemos como o adulto de 79 anos ao dizer se marca no fio do discurso, ao se referir à Escola: “quando criança não tive oportunidade. Gosto de aprender ler. Faz muita falta pra gente.” E diz comentando sobre a escola de jovens e adultos que está frequentando: “Lá são todos como criança!!!” Esta formulação inscreve o sujeito numa memória de escola que se frequenta quando criança, pois está em processo de descoberta. O adulto se coloca, projeta-se de forma imaginária como criança diante do processo da aquisição da linguagem instituída pelo sistema, uma vez que imaginariamente na fase adulta a relação com o saber sustenta-se em outras relações. Podemos dizer que o sujeito é flagrado na formulação sobre a ausência do conhecimento escolarizado e os efeitos de sentido desta falta na idade que seria própria para a alfabetização. Há uma ausência que o presentifica enquanto criança fora da Escola marcado pela expressão: “não tive a oportunidade”. Não ter tido a oportunidade dá visibilidade à falta/falha do Estado nas condições de acesso dos sujeitos ao saber/sabor das letras em ‘idade certa’.

Observemos outros discursos:

1) Quando ando pela rua vejo um escrito, falam onde fica tal coisa perto de um nome de rua/mas/não consigo entender onde que é... falta conhecer melhor as letras. Pergunto, quero **ler e escrever**. (adulto, 65 anos)

2) Se eu não sei **ler** como e que eu vou saber o que está **escrito na placa, o endereço de uma rua?** (adulto, 75 anos)

3) Comecei a **estudar na escola no sítio até 3ª série, eu parei, precisava trabalhar/** /Trabalhando... trabalhando sempre quis estudá, mas fico cansado./ **Procurei um documento na escola daquela época e não tinha..pro trabalho. PRONTO... Comecei no CESC, no ZERO!!! Sabia escrever, trabalho de carpinteiro USO muita a matemática. Mas não tinha o papel, então comecei na 4ª série, um tempo só de 1ª a 4ª... agora faço a 5ª e a 6ª série.** (adulto, 53 anos)

Nos recortes (1, 2 e 3) é possível compreender que é a palavra escrita que organiza a cidade e constitui o lugar que reclama sentido. Ver a palavra, localizar o nome de rua implica no acesso à mobilidade no urbano. Observa-se que a leitura media as relações sociais de distintas ordens. Nota-se também que o trabalho na infância abortou o direito à escolaridade. A forma sujeito de direito e deveres que oportuniza a cidadania reclama sentidos no social. Há nos distintos relatos uma imersão em sua própria história que lhes marcam numa posição sujeito que ocupa um lugar na sociedade das letras, mas que pelo seu pouco domínio, sente-se à margem.

“Estar na rua”, “ir à rua”, significa saber/poder direcionar-se no tempo e no espaço. A ordem está instituída no tabuleiro da cidade, nas quadras e bairros que cortam a cidade. A cidade se institui com signos. Observa-se no recorte (03) que há um batimento entre Escola e trabalho. A sua legitimação se dá na evidência do papel que comprova a escolaridade. O grifo feito por nós nos recortes marcam, na articulação das palavras, a posição sujeito trabalhador ao se colocar como profissional: “trabalho como carpinteiro” e que, pelo discurso do conhecimento, se auto-reconhece e reconhece como necessário a certificação da escolaridade: “Uso muita a matemática, **mas** não tinha o papel.” Há um jogo, uma contradição nessa formulação, pois o sujeito tem o conhecimento empírico, mas este **não** não o legitima, autoriza. E a representação imaginária de que o poder institucional é quem documenta: a Escola.

Pfeiffer (2005) reflete sobre o sujeito escolarizado e a sua relação com a sua língua materna. Ou seja, tem-se o conhecimento empírico, mas é a Escola o lugar da legitimidade, que chancela sua relação com o social. Por isso, afirmou:

O processo de escolarização e o de urbanização funcionam, ambos, como instrumentos do Estado de normatização, estabilização, regulamentação dos sentidos do sujeito e dos sentidos para o sujeito ocupar seu espaço, do dizer, do estar (PFEIFFER, 2005, p.34).

Em outras palavras, o sujeito é significado pelo Estado. Althusser (1985) atribui o conceito de Aparelho Ideológico do Estado a várias instituições, dentre estas a Escola. Para ele aparelhos de Estado como este funcionam como características repressivas, produzindo como efeitos de sentido formas sujeito pelas suas práticas. Há, porém, uma pluralidade de aparelhos ideológicos que, como o próprio nome anuncia, diz respeito àquilo que não é, de imediato, visível. Assim, depreende-se que o trabalho com/na Escola tem seus efeitos resultantes de concepções ideológicas que permeiam o currículo, em nosso estudo, sustentam as políticas de língua desenvolvidas nas aulas de Língua Portuguesa.

Assim, é o Estado que constrói uma política de acesso ao conhecimento que se materializa nas políticas públicas de ensino de língua, constituindo uma forma sujeito coerente com a instituição escolar. Nesse sentido, quando o adulto diz: “procurei um documento na escola daquela época e não tinha... pro trabalho, PRONTO... Comecei no CESC, no ZERO”, implica compreender que o conhecimento assistemático adquirido não tem legitimidade e vale zero diante da instituição. Por isso, ‘sem o papel’, tem que refazer o percurso escolar para se garantir enquanto sujeito de direitos na relação com o trabalho, pois, como afirma Pfeiffer (op.cit.), “toda legitimidade implica em apagamento”. Isto é, a Escola ao certificar a conclusão do grau apaga sua relação com o analfabetismo ainda que, na prática, esta condição pouco se altera. Assim, não basta apenas dizer que sabe ler e escrever, é preciso ser documentado pelo Estado.

Em outro trecho, diz o adulto: “gosto de ler letreiro na cidade, placas, nomes de rua. Preciso ainda da escola, no meu trabalho exige o certificado. Sei ler... leio TUDO, mas tive que estudar aqui do começo.” Novamente há uma circularidade da presença da Escola, do Estado no processo de legitimação jurídica do desempenho da leitura e da escrita do sujeito, pois embora saiba ler os nomes, dizeres que grafam a cidade, “o meu trabalho exige certificado” e “tive que estudar aqui do começo”. Lembremos, a partir de Orlandi (1996), que a interpretação é constitutiva de qualquer manifestação de linguagem, e é a interpretação que permite a constituição do sentido. Desse modo, o sujeito formula a sua questão com a Escola que se constitui como um lugar de confronto. Ou seja, estuda-se não pela aquisição do saber, mas pela legitimidade do papel para mediar e garantir melhores condições de trabalho, de salário, como disse o adulto de 58 anos: “Voltei a estudar... porque o governo obrigou por causa do emprego. Eu gostei, mas nos primeiros dias foi terrível, agora sinto falta”.

As análises nos permitem compreender que a interpretação não se limita à ordem do estabilizado, na materialidade. Ao contrário, remete a uma relação com a história que se significa no discurso. Não é possível pensar o discurso sem o efeito da exterioridade, o gesto de interpretação fora da história. Segundo Orlandi (1996), o efeito da exterioridade é que torna possível a relação discursiva real/realidade, pois o real é “função das determinações históricas que constituem as condições de produção materiais e a realidade a relação imaginária dos sujeitos com essas determinações, tal

como elas se apresentam no discurso” (op.cit., p.39). Daí poder observar no movimento da linguagem, a posição sujeito e as questões que re-significam o gesto de ‘voltar a estudar’ como início de todo um percurso escolar em fase adulta, visando certificar-se para garantir trabalho.

Do ponto de vista teórico, o sujeito ocupa distintas posições no discurso, o que possibilita pensar sobre as projeções imaginárias. Vejamos, como o adulto de 79 anos se coloca em face a leitura: “No livro está escrito o que a gente não sabe... /Adoro sentar falar, ler...folear o livro”. Na formulação, o livro aparece como algo inusitado pelas letras, pois ‘está escrito tudo o que gente não sabe’. Porém, há o lugar do confronto entre saber ler, mas não compreender o que está escrito. Para Auroux (1992, p.20), o aparecimento da escrita é quem marca a questão da objetivação da linguagem. Um outro adulto de 48 anos declara: “A leitura é uma coisa...// a senhora abre um livro está TUDO queto né, mas a gente aprende... // é só a gente procurá entender... tem gente que pega lê... vai e não entende nada”. A formulação ‘a senhora abre um livro está tudo queto né’, dá visibilidade a uma relação com a língua marcada por um silêncio significante, pois ‘queto’ aponta para uma ‘ausência’ de interação com a escrita, mas que o adulto sabe ser possível romper. Em Clastres (2003), é a escrita enquanto registro que torna possível a história. O autor pontua ainda que o Estado, lugar determinante do político, elege a escrita como linha divisória na construção de uma sociedade coerente com seus princípios.

Todavia o que chama a atenção entre a regularidade do sistema da escrita e o sujeito que lê, é o fato de não atingir o nível de compreensão do que se lê e ser rotulado como analfabeto funcional ou analfabeto. Nessa linha de raciocínio, a Escola continua sendo o aparelho ideológico que dá legitimidade às políticas educacionais. É ela quem designa políticas de qualidade de ensino, gestos políticos que atualmente pregam o respeito pelas diferentes linguagens.

Isto significa que o processo sócio-histórico, as condições de produção do ensino/aprendizagem têm a ver com *gestos de interpretação*. Aqui, entra outro fator importante que se refere ao leitor. Ou seja, cada um constrói a sua história de leitura em conformidade com as suas condições sócio-históricas. A Escola, por sua vez, deveria formular políticas de língua considerando as distintas realidades que constituem o sujeito e o sentido, pois, como refletimos, o fato de saber decifrar a palavra não significa que há compreensão do que se leu, uma vez que, para nós, não há uma relação direta, mecânica, entre a escrita e a leitura. Segundo Orlandi (1996, p.89), “a leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita”, pois é ela que fornece o subsídio, a matéria-prima sobre o que escrever. Ou seja, o sujeito-leitor precisa estar frente a uma disponibilidade de material para que não construa um modelo de escrita, mas que interaja com as formas legítimas da língua da cultura dominante. Como afirmou Pêcheux (1997), ao refletir sobre a concepção de leitura literal e a interpretativa que significa no processo de constituição do arquivo, a leitura produz efeitos na escritura.

Dessa forma, quando a Escola naturaliza o acontecimento de linguagem, isto é, não questiona as evidências, ocorre o que Orlandi (op. Cit.) apontou ao tratar das formações imaginárias. Ou seja, é como se deparássemos com um grande círculo: cria-se uma imagem do que se ensina para o aluno (neste caso, de língua), uma imagem do professor para o aluno e que este passa a ter da Escola e do professor. Essa formação imaginária cria um paradoxo sobre quem está ensinando, o quê e para quem. Através do discurso pedagógico (autoritário), Orlandi analisa as práticas escolares onde,

considerando a função de ensinar equivalente a de inculcar – o discurso pedagógico se “dissimula como transmissor de informação” (p.30) e, ao fazê-lo, caracteriza essa informação como científica, através do uso da metalinguagem e da apropriação do cientista pelo professor.

### 3 CONCLUSÃO

A relação com os escritos do cotidiano no urbano, das suas ruas, do/no trabalho são questões que apontam para um movimento na/pela letra já que (con)vivemos em uma sociedade da escrita. Compreender o que se lê é um gesto, a princípio natural, desde que o leitor entenda o sentido, a informação grafada nas palavras. No entanto, é papel da ciência da língua, a linguística, produzir conhecimentos que produzam rupturas no modo como formulamos as políticas linguísticas, posicionando-se como lugares de resistência frente a ação da Escola enquanto instituição que, ideologicamente, legitima uma certa forma sujeito ideal para seu modelo de cidadão.

Em suma, a história das leituras e de leitura, dos saberes, constituem-se em diferentes condições de produção, como distintas são as formas de se fazer compreender e apreender o inatingível, a língua. De fato, discutir a escrita no espaço urbano e a representatividade imaginária da Escola para o aluno, agora na condição de adulto que nela retorna, significa trabalhar sua inscrição enquanto sujeito de linguagem em uma relação com a língua de tal modo que se aproprie da forma linguística padrão como condição de pertencimento social e não apenas para garantir uma vaga no trabalho. É estabelecer atividades de linguagem que permitam romper com o ‘queto’ que está no livro, porque é possível quebrar o silêncio imposto pela ausência do domínio da letra quando se trabalha uma política linguística visando mais a polissemia que a repetição memnônica da tradição gramatical.

Políticas de ensino de Língua Portuguesa que almejam uma forma sujeito de bom nível de desempenho linguístico devem partir das condições de produção em que cada um constrói a sua relação com leitura e a escrita. Daí a necessidade de investirmos em pesquisas que subsidiem a formulação de novas políticas de ensino de língua que considerem as condições sócio-históricas dos adultos que retornam à Escola, oportunizando novos espaços de interação com a língua que lhes propiciem diversas formas de apropriação da língua do Estado, rompendo com a concepção de aprender a ler e escrever apenas para atender o mercado de trabalho materializado no certificado de conclusão. Se cumprido o slogan ‘toda criança na Escola’, e de fato nela permanecer, a educação de adultos será uma política que não mais começará do zero.

Entendemos, conforme as análises, que o poder se aloja em todas as relações, porém, a língua constitui o âmago desse poder na sociedade, uma vez que é ela mesma quem tolhe. De outro lado é a Escola, espaço possível de produzir a diferença, que deveria formular políticas mais coerentes com uma sociedade menos desigual. Assim, ainda que um distinto sujeito, cidadão de direitos e deveres, decifre as ataduras do texto escrito e construa o sentido a seu modo, sem o aval institucional da Escola, o conhecimento das letras torna-se “desautorizado”, embora diante da falha e falta do Estado tal como afirmou Certeau (2003, p.38), em seus trabalhos que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de *caça não autorizada*”.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos Ideológicos de Estado*: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Tradução: Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro, Graal, 1985.
- AUROUX, Sylvain. *A Revolução Tecnológica da Gramatização*. Tradução: Eni P. Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1992.
- BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução e posfácio de Leyla Perrone Moisés. São Paulo, Cultrix, 1977.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. 1 artes de fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- CLASTRES, Pierre. *A Sociedade contra o Estado: pesquisa de antropologia política*. Tradução de Théo Santiago. SP: Cosac & Naif, 2003.
- FERREIRA, Maria Cristina. O lugar da sintaxe no discurso In *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso*. Freda Indursky e Maria Cristina Leandro Ferreira (org.), Porto Alegre, Editora Sagra-Luzzatto, 1999.
- PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. In Eduardo Guimarães e Mirian Rose Brum-de-Paula (org.) *Sentido e Memória*. Campinas, SP: Editores, 2005.
- MOTTA, Ana Luiza Artiaga R. Planejamento urbano a voz da cidade. In Ana Di Renzo et alii (Org.). *Linguagem, história & memória: discursos em movimento*. Campinas, SP., Pontes, 2011.
- ORLANDI, Eni Pucinelli. *Interpretação: autoria leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP. Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In Bethânia Mariani (org.). *A Escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise*. São Carlos: Claraluz, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (trad.) Eni P.Orlandi. 2. ed. Campinas, UNICAMP, 1995.
- PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In Eni P. Orlandi (org.) [et al]; tradução Maria das Graças Lopes Amorim do Amaral. *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 2<sup>a</sup> Ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.
- PERINI, A. Mário. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In Regina Zilberman & Ezequiel Theodoro da Silva (org.) *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.

RAMA, Angel. *A cidade letrada*. Tradução: Editora Brasiliense, São Paulo, SP, 1985.

RANCIÈRE, Jacques. *A partilha do sensível: estética e política*. Tradução de Mônica Costa Neto. São Paulo: Editora 34, 2005.

\_\_\_\_\_. *Políticas da Escrita*. Rio de Janeiro: Editora, 34, 1995.

VIEIRA da Silva, M. *Alfabetização: uma travessia*. In: *Texto Universitário*. Brasília: Universa, 2002.

Recebido: em 18 de fevereiro de 2014.

Aceito em: 23 de maio de 2014.