
A LEITURA COMO VARINHA DE CONDÃO

AGOSTINHO POTENCIANO DE SOUZA*

RESUMO

A leitura do discurso sobre a pedagogia da leitura no ensino médio em um depoimento de Luzia de Maria procura caracterizar, seguindo as condições de produção desse texto, os sujeitos desse movimento de linguagem. A análise do discurso tem contribuído para entender as formações imaginárias, as formações discursivas e as formações ideológicas que o intercâmbio verbal propicia de forma menos evidente.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura, pedagogia da leitura, análise do discurso, condições de produção, ensino literário.

Para realizar um projeto de pesquisa sobre a formação do leitor no ensino médio, uma das possibilidades é a de buscar, nos discursos do sujeitos envolvidos com esse tema, as significações dessa atividade, especialmente no que toca ao meio escolar. Uma década atrás, li um texto que chamou a atenção pelo tom vitorioso quanto à formação de leitores no 2º grau. É provável que, na ocasião, tenha sido um leitor que, talvez, me aproximava da *intentio auctoris* e colaborava com a *intentio operis* de tal forma que me fiz um leitor de interpretação semântica, e, agora, pretendo buscar uma interpretação crítica (Eco, 1995, p. 12), uma vez que procurarei explicar por quais razões pode o mesmo texto produzir outras interpretações.

A leitura do texto “Jovens lêem 70 livros em um ano” (veja a seguir), de Luzia de Maria, será realizada, neste artigo, numa nova prática de leitura, que irá além do horizonte de um leitor em busca de comunicação. Os conceitos buscados na Análise do Discurso apontam

* Professor da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás; doutorando do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais.

para a complexidade dos produtos da linguagem e, sob esta direção, podemos “escutar” a constituição de sujeitos e a produção de sentidos – um movimento da linguagem bem mais complexo do que a leitura das evidências. Desse modo, o texto será visto como discursividade, um produto inscrito numa rede de formações imaginárias de base simbólica, que se torna um dizer em que “nos significamos e significamos o próprio mundo” (ORLANDI, 1999, p. 95).

VIVÊNCIA

JOVENS LÊEM 70 LIVROS EM UM ANO

Luzia de Maria

ESTUDANTES CHEGAM ÀS UNIVERSIDADES SEMI-ANALFABETOS. ADOLESCENTES NÃO CONSEGUEM LER JORNAL. O ENSINO DE 1º E 2º GRAUS NÃO PREPARA DEVIDAMENTE OS ALUNOS NEM PARA A VIDA, NEM PARA AS UNIVERSIDADES. A JUVENTUDE BARSILEIRA LÊ MAL, NÃO SABE PENSAR E ESCREVE PRECARIAMENTE.

Estas possíveis manchetes já não causam surpresa a nenhuma pessoa mais ou menos informada sobre Educação no Brasil. Soam gastas, tecla em que já se bateu exaustivamente. E no entanto todas trazem, até certo ponto, indiscutível verdade.

Se por um lado é justo e pertinente que se denuncie o que realmente anda mal, por outro é um risco extremamente perigoso: anestesia-se a consciência. Corre-se o risco de que comecemos a aceitar essa situação como algo que não se pode mudar, corre-se o risco de que passemos a não acreditar no potencial dos jovens e, o que é pior, corre-se o risco de que cada jovem passe a não crer em si próprio, em sua capacidade de alterar essa realidade, corre-se o risco de que a passividade e a acomodação contribuam para que esse quadro cada vez mais se enraíze. Cada professor cobrando cada vez menos dos alunos e cada jovem não mais se preocupando com a escassez do seu vocabulário, com a limitação do seu universo cultural, com a pobreza da sua formação, porque afinal “todos os da sua idade são também assim”, ou seja, está “justificada” a ignorância, a inconsciência, o analfabetismo, a alienação.

ALUNOS DO 2º GRAU CHEGAM A LER 70 LIVROS EM UM ANO. ADOLESCENTE TROCA NEM SÓ DE CAVIAR VIVE O HOMEM, DE J. M. SIMMEL, POR AS VEIAS ABERTAS DA AMÉRICA LATINA, DE EDUARDO GALEANO. GAROTA DE DEZESSEIS ANOS SALTA DAS REVISTAS EM QUADRINHOS PARA O ESPAÇO DE VIVA O POVO

BRASILEIRO, O TIJOLAÇO DO JOÃO UBALDO. CHEGOU AO 2º GRAU SEM TER LIDO UM LIVRO SEQUER, EM UM ANO LEU QUASE QUARENTA. UMA LEITURA CONSCIENTE RESGATA OS JOVENS DE UMA EXISTÊNCIA ALIENADA.

Estas são também manchetes possíveis e verdadeiras e embora não tenham a marca de generalização que caracteriza as anteriores, embora se possa alegar que mesmo verdadeiras são pingo d'água num oceano, parece-me que exatamente por isso, por representarem um esforço no sentido da mudança, merecem atenção.

Tendo uma larga experiência como professora de Língua e Literatura em turmas de 2º grau, anos a fio venho me angustiando por ver passarem por minhas aulas alunos que, mesmo quando escrevem “certinho”, demonstram uma pobreza de idéias e uma penúria vocabular que me deixam em completo desalento. Inquieta, também durante anos busco fórmulas eficazes na cura das distorções. Durante algum tempo utilizei como proposta de trabalho a leitura de um livro por bimestre, elaborando sobre ele diversas atividades. Verifiquei, contudo, que isto não era suficiente para que os alunos adquirissem o hábito da leitura.

Importante lembrar que trabalho sempre sobre o pressuposto de que, se aprendemos a falar a partir do convívio com a língua falada, também a partir do convívio com a língua escrita aperfeiçoaremos nossa habilidade de produção de textos nessa modalidade da língua. Evidente que dentro deste raciocínio a questão da leitura assume primordial importância. Recusei-me a continuar atuando na farsa: fingir que acreditava que podia dar qualquer resultado uma leitura apressada, feita às vésperas de uma avaliação – como ainda é o mais freqüente. Hábito é vivência, continuidade. E era isto que eu perseguia. A escola – na minha opinião – não podia mais continuar falhando nessa difícil tarefa que a família lhe legou. E assim cheguei à experiência cujos resultados foram anunciados nas surpreendentes manchetes acima, desmentindo a convencional “preguiça” que se costuma imputar aos jovens.

A PROPOSTA: Uma leitura diversificada. Por que uma turma inteira lendo o mesmo livro? Dedico, portanto, boa parte do mês de março à elaboração de uma lista de títulos para que cada aluno se encarregue de adquirir um único livro e possa ter à sua disposição cerca de quarenta títulos, uma vez que trabalhamos utilizando o processo de trocas. A atenção e o carinho na elaboração desta lista é parte do segredo do sucesso. Apresento cada livro tomando como ponto de partida minha relação pessoal com cada um deles. O entusiasmo

deve nascer, não só do reconhecimento da importância daquela leitura, não só da ponte estendida entre a ficção e o real, entre a linguagem das entrelinhas e vislumbres de uma visão crítica do mundo, mas deve nascer – principalmente – da minha subjetiva paixão pelo livro proposto. Cada comentário acaba se desdobrando numa aula de literatura, mas não uma aula de frios quadros sinóticos e títulos “pra se decorar” e sim uma lição de leitor apaixonado. ACREDITO QUE SEM LER E SEM AMAR A LEITURA, NENHUM PROFESSOR CONSEGUIRÁ INCENTIVAR OS ALUNOS A LER.

É minha preocupação, também, inserir títulos que atraíam os alunos, mostrando a eles que a literatura está aí, ao nosso lado, que, como manifestação artística que é, reproduz criativamente o real e nos proporciona um instrumental crítico que nos habilita a melhor interpretarmos o mundo à nossa volta. Considero importante que eles sintam que a literatura não é apenas o que se encontra sob a poeira das bibliotecas, não são apenas os clássicos que já conquistaram seu lugar nos manuais de História da Literatura, mas que é uma produção viva, dialoga com o nosso tempo, registra o que somos nós, não apenas enquanto homens, mas também enquanto brasileiros, subdesenvolvidos, devedores, esperançosos, tantas e tantas vezes enganados. Quando os fios são lançados e os alunos, através deles, começam a se situar no mundo, quando o LER passa a desempenhar a função de CONHECER, quando através da leitura os véus se tornam cada vez mais diáfanos e os adolescentes começam a se enxergar e a enxergar o contexto em que estão inseridos, a Literatura Brasileira passa a ser fascinante. E o trabalho vai se enriquecendo com a presença dos suplementos literários, com a discussão das críticas dos livros publicadas nas páginas especiais dos jornais etc.

O trabalho é democraticamente proposto. Não só cada aluno tem liberdade para suas escolhas individuais, como também, quando a proposta de um título não empolga muito, o livro não entra para a lista. Sugestões dos alunos também são aceitas. Os alunos se engajam tanto nessa atividade de seleção de títulos que começam a descobrir, em sua própria casa ou na de parentes, outros títulos do mesmo autor e trazem para emprestar aos colegas. No último ano, realizando este trabalho em três turmas da 2ª série do 2º grau, uma das turmas ampliou tanto a lista que chegou a ter 160 livros circulando entre eles; outra teve 119 e a que teve menos andou beirando os 100.

A surpresa maior, entretanto, fica por conta da superação da expectativa: A MAIORIA DOS ALUNOS LEU ENTRE 30 E 50 E MUITOS CHEGARAM A

LER 60 E 70 LIVROS. Nos anos anteriores trabalhara com turmas de 3º série e, devido à preocupação com o vestibular, a média de livros lidos ficava por volta de 20 a 30 livros.

Por que o sucesso deste trabalho, quando tanto se fala acerca da dificuldade para se levar os alunos a lerem? Que varinha mágica teria sido usada para que o resultado superasse a expectativa? Acho que reconheço alguns pontos como decisivos:

PRIMEIRO: desmistifiquei a questão da leitura como tendo que ser atividade puramente prazerosa, “hobby”, ou seja, mostrei que se tratava de um programa de estudo. Procurei informá-los sobre processos semelhantes de ensino de Língua Portuguesa realizados em Campinas, Curitiba, Aracaju etc. Foram também informados de que a expectativa era de que lessem uma média de 5 a 10 livros por bimestre. Aconteceu aí um fato curioso: muitos alunos confessaram que tinham lido 5 livros no 1º bimestre apenas por obrigação, mas começaram a gostar e acabaram lendo, nos outros bimestres, 17, 14, 221, 18 etc., o que ultrapassava o esperado.

SEGUNDO: Não exerço censura sobre os livros escolhidos/propostos. Na lista havia livrões como *Viva o Povo Brasileiro*, de João Ubaldo; textos importantes para se tomar consciência da nossa história, como *As Veias Abertas da América Latina*; romances de Machado de Assis, Érico Veríssimo, Gabriel Garcia Marques (*Cem Anos de Solidão*). *A Casa dos Espíritos*, de Isabel Allende. *São Bernardo* e outros de Graciliano, *Mana de Cada Porto*, do Moacir Lopes etc. biografias como *Olga*, o de maior “íbope” entre eles; mas entram na lista também excelentes textos em volumes de menor número de páginas, como por exemplo, *A Hora dos Ruminantes*, de José J. Veiga, textos de humor, como *O Analista de Bagé*, vários do Carlos Eduardo Novaes; o popularíssimo entre eles *Feliz Ano Velho* etc. Só não habitam a lista enlatados americanos. Discutimos em sala a questão do “best-seller” e procurei mostrar a eles a importância da escolha de um produto cultural, lembrando que devemos evitar aqueles que, como disse Eduardo Galeano, nos ensinam a cuspir no espelho que reflete nossa própria imagem.

TERCEIRO: Valorizei o aluno. Abri espaço para sua fala. Permiti sempre que cada um pudesse externar a sua empolgação ou as suas dúvidas a respeito de uma leitura feita. Neste último ano estiveram no colégio, a convite nosso, José J. Veiga, Moacir Lopes, João Ubaldo Ribeiro e Oswaldo França Júnior e, ainda nessa ocasiões, sempre era dado

espaço ao aluno para que pudesse dialogar com os autores a respeito das perplexidades ou dúvidas decorrentes do contato com os seus textos. Estes encontros foram também excelentes estimuladores da leitura.

QUARTO: A seriedade com que o trabalho foi proposto. Desde o princípio as regras do jogo foram estabelecidas com clareza e objetividade. A uma margem de liberdade corresponde uma parcela de responsabilidade. Cada aluno deve ter um caderno de resenhas, onde registra – de forma bem pessoal – suas impressões de leitura. Trata-se de material que é avaliado pelo professor, ao lado também das participações nos debates e discussões. Através dos registros escritos fica evidente a maior habilidade no uso da língua escrita. Na desenvoltura com que se expressam, ao final do ano, mesmo em público, torna-se patente, aos meus olhos, que os objetivos do ensino de Língua foram alcançados.

Dois motivos me induzem a divulgar este trabalho: ouvi de muitos deles que achavam uma pena que outros alunos, em outras escolas, ou eles próprios, em outros anos, não fizessem trabalho semelhante. Emocionava-me ouvir-lhes a confissão: EU ME SINTO AGORA UMA PESSOA MAIS BONITA, MAIS AGRADÁVEL, MELHOR.

SEMPRE É TEMPO PARA SE COMEÇAR A ACERTAR.

ESTA PÁGINA É SUA, PROFESSOR, ENVIE-NOS O RELATO DE SUAS EXPERIÊNCIAS.

(PRAVALER, Rio de Janeiro, ano I, p. 13, 1989)

OS PROTAGONISTAS DO DISCURSO

Uma primeira instância discursiva nos leva a ver que, no texto, sujeitos de linguagem se colocam em relação comunicativa, através do texto. Para Pêcheux (1969, p. 82), são condições iniciais de produção do discurso, os sujeitos A e B, em posição (aparente) de origem e destino do discurso. Neste texto, essa *posição* é um lugar social qualificado pela instituição escolar: uma professora A se dirige a professores B. Tanto A quanto B são lugares discursivos e essa condição configura a organização discursivo-semântica deste texto – uma das conseqüências da natureza constitutiva da linguagem. Desse modo, A não é Luzia de Maria, é um *lugar social* de onde o dizer a constitui como um enunciador, que se põe numa perspectiva (DUCROT, 1987, p. 198) própria, em relação

discursiva de formações imaginárias em que o já-dito torna dizível o que aí lê um B, um co-enunciador que se define por uma imagem do *outro*, a partir de uma imagem de si mesmo, a de A.

A professora se constitui um sujeito que faz um relato de experiência, abrindo uma seção do jornal-revista *PRAvaLER* (n. 0), denominada “Vivência”. De certa forma, o texto é um modelo e um convite, implícito nas duas últimas linhas, para que este leitor escolhido se torne “outro” que irá fazer o “mesmo”. Estas condições selecionam os leitores B, “instituídos”, com os quais dialoga A, num produto discursivo que vem numa série de textos (escritos e orais) em que este enunciado irá situar-se: contesta algumas formações discursivas desse campo discursivo, o da pedagogia da leitura literária, e propõe uma nova maneira de agir nesse campo.

Para melhor compreender as condições de produção desse discurso, seguindo Pêcheux (1990, p. 83-87), serão descritos os lugares representados no processo discursivo do texto em análise, conforme as formações imaginárias desses lugares, em busca dos efeitos de sentido que este processo de linguagem institui e que propiciam uma interpretação crítica.

IMAGEM DE A – *QUEM SOU EU PARA LHE FALAR ASSIM?*

Várias marcas textuais conduzem um percurso que caracteriza e constitui o sujeito de linguagem A, em sua posição assumida aqui. O suporte do texto é o jornal-revista *PRAvaLER* em seu número inaugural, apresentado ao público em 25 de maio de 1989, em Niterói. O editorial credita a Luzia de Maria a iniciativa do empreendimento, assumido por um grupo que afirma o que desejam: “alardear e viver uma bandeira: Educar para a leitura – Travessia para a liberdade”. Além disso, confirmando seu espírito determinado, Luzia inaugura uma seção, como vimos acima. Ou seja: este sujeito de linguagem, no que lhe toca como locutor, se destaca entre os seus pares, por seu espírito de iniciativa.

Talvez como estratégia de aproximação, o sujeito A se posiciona como professora de “larga experiência”, que teve práticas que, agora, acha “superadas”, porque por anos a fio se angustiou e, inquieta, buscou soluções para o ensino. Mas essa busca de mudança alcançou uma

fórmula eficaz “na cura das distorções” e a imagem que faz de seu projeto é a de sucesso. Para conseguir isso, dedicou atenção e carinho na elaboração de uma lista de livros, com os quais tem uma relação pessoal, que chega a entusiasmo, devido a sua “subjéctiva paixão pelo livro proposto”. Aulas deixam de ser frios quadros sinóticos e tornam-se “uma lição de leitor apaixonado”. Um tanto admirada porque superou as expectativas, considera que foi como uma “varinha mágica” que, acionada, alcançou os objetivos. Se o trabalho é um sucesso, ela também é um sujeito de sucesso – imagem que tem de si mesma e que a leva a divulgar o que fez.

Por se constituir um sujeito com essa experiência, A exerce uma posição de autoridade, potencialmente convincente para seus pares, convidados, no último parágrafo, a pensar em mudança de suas práticas, para “começar a acertar”. Uma expressão, contextualmente, um tanto opaca em definir quem deve começar, pois a morfossintaxe torna a pessoa verbal indefinida (o “se” que antecede os infinitivos impessoais), mas pode ser entendida como se fosse A, que achou tempo para começar, ou B, que deverá encontrar tempo para iniciar “mudança” – um subentendido de que o que está sendo feito está “errado”.

IMAGEM DE B – *QUEM É ELE PARA QUE EU LHE FALE ASSIM?*

Embora o leitor virtual possa não ser professor, o leitor instituído por A – e de certa forma pelo suporte, um periódico dirigido ao meio institucional ligado à leitura – é o professor, explicitado no final da página, de forma extratextual. Ao processo discursivo importa a imagem que A tem de B: professores que precisam mudar seus processos de ensino, os quais não seriam adequados para atingir os objetivos do ensino de Língua Portuguesa. Seriam esses professores, numa leitura inferencial, responsáveis pelos resultados apresentados nas manchetes do parágrafo inicial. Em consequência, algumas expressões do terceiro parágrafo configuram qualificações que manchariam B: aceitam essa situação, não acreditam no potencial dos jovens, anestesiam a consciência, e daí caem na passividade e na acomodação e cobram cada vez menos. Pode parecer que parte das expressões seja para qualificar os jovens, mas o modelo de raciocínio que o enunciado apresenta em outras partes é que se o profes-

sor for um leitor apaixonado, os alunos o serão também. Daí que esse processo enunciativo subentende uma semântica de relações de causa e efeito, de tal modo que o que qualifica o professor qualifica os alunos, e vice-versa.

A IMAGEM DE R – OS ALUNOS – DE QUEM LHE FALO ASSIM?

Por ter buscado o esquema informacional de Jakobson, Pêcheux designa como *referente (R)* o “de que se fala”, estendendo-o a conceitos de contexto e situação. É uma designação um tanto imperfeita, já que o discurso está sempre falando, nem que seja implicitamente, dos protagonistas A e B, aos quais o discurso também se remete nas suas opacidades. Isso não impede de destacar esse fio discursivo como R – neste texto em três percursos que recorto como *alunos, literatura e processo – quem, o que e como*. Sublinhando, como Pêcheux (1990, p. 83) explicita: “se trata de *objeto imaginário* (a saber, o ponto de vista do sujeito) e não da realidade física”.

Vejamos, então, como são vistos os sujeitos do processo de ensino: A delinea a imagem dos alunos em dois grupos: a) os *outros* (os do lado de lá) são semi-analfabetos, não conseguem ler jornal, não estão preparados nem para a vida nem para a universidade, lêem mal, não sabem pensar, escrevem precariamente – esses alunos correm o risco de não crer em si mesmos, de cair em passividade e acomodação, de não se preocuparem com um vocabulário escasso nem com um universo cultural limitado, e como “todos os da sua idade são também assim”, justificam sua ignorância, preguiça e alienação; b) os alunos que vivenciam o processo proposto (os do lado cá) lêem uma boa quantidade de livros, tais livros os levam a se situar no mundo, a conhecer o contexto em que estão inseridos; tornam-se “fascinados” pela leitura, além das obras literárias lêem suplementos literários e críticas, são participativos nas discussões, cumprem as “regras do jogo” estabelecido, chegam a um bom domínio da língua, se sentem mais preparados para a vida.

De maneira mais particular, o enunciador está nos dando a imagem que tem de seus alunos de três turmas da 2ª série do 2º grau, com os quais trabalhou em 1988. Turmas que chegaram a pôr em circulação listas de 100, 119 e 160 livros durante o ano.

A IMAGEM DE R – A LITERATURA – DE QUE LHE FALO ASSIM?

A imagem que A tem de si é passada para a qualificação de quem pretenda partir para esse processo: ler e amar a leitura, ter paixão pelo livro, ser capaz de apresentar o livro como uma lição de leitor apaixonado; acreditar que a literatura é importante, porque: a) estende uma ponte entre a ficção e o real; b) proporciona vislumbrar, na linguagem das entrelinhas, uma visão crítica do mundo; c) “reproduz criativamente o real e nos proporciona um instrumental crítico que nos habilita a melhor interpretarmos o mundo à nossa volta”, portanto, é algo que está aí, do nosso lado; d) não são apenas os clássicos “sob a poeira das bibliotecas”, mas também uma produção viva, atual, que dialoga com o nosso tempo, registra o que somos enquanto homens e “enquanto brasileiros, subdesenvolvidos, devedores, esperançosos, tantas e tantas vezes enganados”.

Essa imagem da literatura é uma seleção do universo literário, excluindo a literatura como simples entretenimento ou passatempo. A ‘boa literatura’ fará pessoas críticas e é essa, apenas essa, que a instituição escolar deve propiciar, a em que “o LER possa desempenhar a função de CONHECER”.

A IMAGEM DE R – O PROCESSO – DE COMO LHE FALO ASSIM?

O enunciador acredita que o “pressuposto”(!) básico de seu projeto é que o convívio com a língua escrita aperfeiçoa a habilidade de produção de textos. Daí a importância da leitura. Para levar ao resultado de *hábito* de leitura, um propósito pedagógico bem definido de A, o processo adotado é o seguinte: 1) apresentação de títulos para composição de uma lista que será selecionada pelos alunos (“pressuposto”: o professor tem de ser leitor e amar a leitura, títulos devem atrair os alunos, daí o professor deverá ter “paixão” pelo livro); 2) cada aluno compra um livro e o coloca à disposição da turma para trocas; 3) o aluno lê o livro, registra num caderno de resenhas as suas impressões de leitura; 4) participa de debates com colegas e professor e, às vezes, com o escritor; 5) o aluno avalia o processo e acha que colegas de outras escolas deveriam ter um trabalho semelhante.

O trabalho é proposto *democraticamente*: liberdade para escolher um livro entre os propostos, buscar outros fora da escola, fazer sugestões,

expressar sua empolgação e suas dúvidas, dialogar com alguns escritores, por ocasião de visita à escola. Parece um conceito de *democracia* conduzida com exigências: leitura não é “atividade puramente prazerosa” mas principalmente “programa de estudo”; devem ler de 5 a 10 livros por bimestre (mas a empolgação leva a ler “17, 14, 21, 18” por bimestre, com cifras anuais assim distribuídas: “a maioria leu entre 30 e 50 e muitos chegaram a ler 60 e 70 livros” – uma marca de quase dois livros por semana, mesmo tendo várias outras disciplinas para estudar no ensino médio). Essa democracia exige o “caderno de resenhas”, a participação em discussões. Os alunos passam de um início de leituras para obrigação a leituras por gostar.

Há porém alguma contradição mais explícita: não há censura, mas não podem ler “enlatados americanos” nem *best-sellers* – livros que nos ensinam a cuspir no espelho que reflete nossa imagem, conforme intertexto buscado em Eduardo Galeano. Argumento usado para valorizar mais os livros que levam a “tomar consciência da nossa história” – um ponto-de-vista ambíguo: o aluno torna-se crítico ao ler livros, com os quais a professora concorda, pelos quais ele conhece as coisas do mundo “real”. Caso lesse os livros “censurados”, não daria conta de fazer críticas...

O processo todo visa a objetivos, alcançados acima da expectativa, assim representados na imagem de A: paixão pela leitura (“a Literatura Brasileira passa a ser fascinante”, “externar a sua empolgação”); textos com riqueza de idéias e amplo vocabulário; evidência de “maior habilidade no uso da língua escrita. Na desenvoltura com que se expressam, ao final do ano, mesmo em público” e a realização ouvida dos alunos: “Eu me sinto agora uma pessoa mais bonita, mais agradável, melhor”.

FORMAÇÕES DISCURSIVAS

Além dos aspectos interdiscursivos trazidos para o intradiscorso como sistema de regras, historicamente determinadas, como o léxico e as referências, com destaque para os cinco fios do tecido que resultou no enunciado em análise: A, B, alunos, literatura e processo, há trechos trazidos do interdiscorso e incorporados para ser os pólos antagônicos de formações discursivas em articulação contraditória. *Inicialmente*, as manchetes do primeiro parágrafo “já não causam surpresa a nenhuma

pessoa mais ou menos informada sobre Educação no Brasil. Soam gastas, tecla em que se bateu exaustivamente. E no entanto todas trazem, até certo ponto, indiscutível verdade”. Isso configura um discurso externo que se tornou uma representação social a respeito do ensino fracassado de língua materna. A força persuasiva do que é dito tem comprovação imediata do leitor B que, ao pegar este jornal-revista para ler, já deve considerar-se uma “pessoa mais ou menos informada sobre Educação no Brasil”. Um recurso retórico que alicia B a se sentir igual a A, já que a informação é “indiscutível verdade”. A *seguir*, no quarto parágrafo, outras “manchetes”, também em caixa alta e negrito, apresentam o lado oposto, os resultados que confirmam a imagem que o enunciador faz dos alunos do seu lado, que percorreram o processo por ele mediado.

É curioso verificar a recorrência à mesma estratégia de organização por esses discursos do campo pedagógico – estratégia que é tomada de outros campos discursivos, como o das organizações empresariais, o da política, o religioso. Começa apontando um diagnóstico que “mostra” o fracasso do que está sendo feito, como catapulta da necessidade de mudar o processo para conseguir resultados positivos. Não é diferente a organização discursiva de programas curriculares de vários estados brasileiros feitos nas duas últimas décadas e nem o é do último documento significativo do governo neste campo educacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais: iniciar por um diagnóstico negativo, propor mudanças que farão alcançar resultados positivos.

Outro interdiscurso buscado para apoiar o pólo de A, formação discursiva direcionada a mudanças, predominante neste enunciado, está explicitado de forma locativa: “Procurei informá-los sobre processos semelhantes de ensino de Língua Portuguesa realizados em Campinas, Curitiba, Aracaju etc.” (Uma alusão às inovações coordenadas pelo Prof. João Wanderley Geraldi, da Unicamp). Embora dado como a informação passada para os alunos, o interdiscurso reverbera um efeito de sentido, argumento de autoridade, para os leitores B: não estou sozinha, estou acompanhando outros inovadores.

A LEITURA COMO VARINHA DE CONDÃO

O presente discurso supõe um contrato de assujeitamento histórico dos “adversários”, o de que professores recebem das famílias essa “difícil

me a continuar atuando na farsa” e mudei – ou seja estava do outro lado e, por ser inquieto, angustiado com o insucesso, mudei o processo. Essas estratégias atenuam a relação de adversidade entre A e B, e amainam certo tom autoritário que o texto poderia passar. O convite “Esta página é sua, professor, envie-nos o relato de suas experiências”, inclui o B entre os que poderiam também ter experiências de mudança, ou seja, B pode tornar-se A.

MOVIMENTOS DISPERSIVOS

A análise mostra que os movimentos textuais tornam-se mais opacos e até contraditórios, quando a leitura crítica abandona as evidências e vê o processo discursivo ligado a suas condições de produção, num jogo de pressupostos e subentendidos, em que os sentidos se complexificam e tornam a interpretação de um texto pouco parafrástica e mais uma recriação dialógica. O enunciado de leitura torna-se mais um participante dessa rede de enunciados que simula “através do tempo, além das obras individuais, um grande texto ininterrupto” (FOUCAULT, 1997, p. 43), constituído de sistemas de dispersão, como pudemos ver no texto em análise e neste texto de interpretação. Uma das razões dessa *posição* de leitura resulta de um horizonte da leitura como incompletude: “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente” (ORLANDI, op. cit., p. 52).

A distância de dez anos entre a primeira leitura do texto de Luzia de Maria e esta que aqui se conclui acentua que a *unidade* que chamou a atenção na primeira deu lugar a uma verificação de discurso como

caminho de uma contradição a outra: se dá lugar às que vemos, é que obedece à que oculta. Analisar o discurso é fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições; é mostrar o jogo que nele elas desempenham. (FOUCAULT, 1997, p. 173-174)

Mais uma dessas contradições: a interpretação de Luzia de Maria (posição de A) como o ‘salvador’ de um contexto de formação de leitores soa como um exemplo a seguir – somente que isso não é tão simples: o convite final “Sempre é tempo para se começar a acertar”, colocado em confronto com um “pressuposto” da proposta “Acredito que sem

amar a leitura, nenhum professor conseguirá incentivar os alunos a ler”, restringe muito as condições de sucesso. Ainda mais quando a lista de cerca de cinquenta livros que o professor deveria propor parece ser uma possibilidade para pouquíssimos professores que atuam no ensino médio...

Isso não quer dizer uma desfiguração de A, uma vez que “todo discurso, oral ou escrito, supõe um *ethos*” (MAINGUENEAU, 1998, p. 60), tanto de um posicionamento do campo discursivo, neste caso um *ethos* de educadora com bom nível de pesquisa e criatividade (no mesmo jornal-revista sabemos também que é doutora em teoria literária), quanto de um *caráter*, “um conjunto de traços psicológicos”, facilmente inferidos do enunciado, de pessoa de boa interação verbal, organizada, séria, cativante para a ‘paixão’ pela leitura, certamente carismática. Essa imagem de A foi buscada no discurso desse locutor, é também um produto de discurso, como já entendia Aristóteles na *Retórica*.

É essa uma forma de defesa de território, de salvar a *face positiva*: “valorizar, fazer com que outros reconheçam e apreciem a qualidade de sua própria imagem” (MAINGUENEAU, 1996, p. 128) – isso se faz, seja incursionando no território da face negativa, seja desestabilizando uma situação de “indiscutível verdade”, o fracasso da escola. Não comparecem no enunciado as dificuldades de formação do professor, de salário, de horas de trabalho extremas, a ponto de não haver tempo para as “leituras”; as condições de boa parte de alunos (trabalhadores, muito pobres, de curso noturno); a ausência da contribuição da família para os objetivos da leitura, que ela transfere para a instituição na figura representativa do professor; a falta de condições adequadas da própria instituição escolar, seja pelos currículos, seja pelas instalações e pela falta de bibliotecas. Esse silêncio significa a ideologia assujeitada de A, ao considerar *sua* toda a responsabilidade pelo sucesso do projeto.

Finalizando, parece uma quebra das leis do contrato discursivo uma leitura crítica utilizando esses dispositivos de análise. A gostaria de B como um alocutário que se impregnasse do entusiasmo da proposta e partisse para “começar a acertar”, e não um analista. Seria uma antecipação um tanto contraditória ao seu *ethos* de empreendedora, pois B poderia já ser crítico, contestador, capaz de contrariar o “princípio de cooperação”, quebrar o contrato previsto e fazer uma contraleitura. Isso,

porém, está feito nesta enunciação como proposta dialógica nesse campo discursivo.

RÉSUMÉ

La lecture du discours sur la pédagogie de la lecture littéraire dans un texte de Luzia de Maria cherche la caractérisation, selon les conditions de production, des sujets dans ce mouvement langagier. L'Analyse du Discours est suffisante pour démontrer comment les formations imaginaires, les formations discursives et les formations idéologiques traversent la production verbale et créent des sens moins visibles.

MOTS-CLÉS: Lecture, pédagogie de la lecture, analyse du discours, conditions de production, enseignement littéraire.

REFERÊNCIAS

- ECO, Umberto. *Os limites da interpretação*. [original de 1990]. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. [original de 1984]. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. São Paulo: Pontes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. [original de 1969]. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. [original de 1987]. Tradução de Freda Indursky. Campinas, SP: Ed. Unicamp, São Paulo: Pontes, 1989.
- _____. *Pragmática para o discurso literário*. [original de 1990]. Tradução de Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Termos-chave da análise do discurso*. [original de 1996]. Tradução de Márcio Venício Barbosa e Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- MARIA, Luzia de. Jovens lêem 70 livros em um ano. *PRAVALER*, Niterói, ano 1, p. 13, maio de 1989.
- ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. São Paulo: Pontes, 1999.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. In: F. GADET; T. HAK (Org.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990. p. 79-87. [1969].