**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

A construção do lugar leitor no universo escolar

Luciana Henn Siqueira de Castro-Rocha

**São Paulo
2004**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

A construção do lugar leitor no universo escolar

Luciana Henn Siqueira de Castro-Rocha

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-graduação em
Educação da Faculdade de
Educação da Universidade de
São Paulo, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre, sob a orientação do
Prof. Dr. Julio Groppa Aquino.

**São Paulo
2004**

A construção do lugar leitor no universo escolar

Luciana Henn Siqueira de Castro-Rocha

Banca Examinadora

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

(Nome e assinatura)

Dissertação defendida e aprovada em

AGRADECIMENTOS

Em língua portuguesa, a palavra “obrigado” tem um significado muito bonito, já um tanto esquecido pelas erosões que toda palavra sofre. “Obrigado” significa estar atado à pessoa que lhe favoreceu, explicitando, assim, uma relação recíproca, de quem tem o dever de retribuir o favor em hora oportuna. Talvez isso explique porque essa palavra deva ser flexionada em gênero, de acordo com o falante. Por isso, esse agradecimento está redigido em primeira pessoa do singular.

Gostaria, então, de deixar aqui registrado meu “obrigada” primeiramente ao meu orientador, sempre pronto a co-participar de minhas aflições, apontando possíveis soluções e fazendo o melhor: deixando a mim a oportunidade de escolher o caminho que mais me agradasse, mesmo diante de sua discordância.

Na jornada de elaboração deste trabalho, também encontrei apoio entre as colegas Adélia, Cintya e Paula. Além da constante presença da amiga Lena, de perto ou de longe. Pessoas a quem também digo “obrigada”.

É importante também dizer aos entrevistados sobre minha gratidão. A eles, um “obrigada” pelo paciente envolvimento que devotaram à tarefa, fundamentais para a realização deste trabalho.

Também, é claro, quero dizer “obrigada” à minha família e amigos próximos, pela compreensão e apoio técnico nos momentos precisos. Especialmente, à minha mãe, que sempre me incentivou a ler, dizendo que a apreensão da leitura é um bem indelével; à Maria do Carmo, ao Fernando, ao Tio Ferreira e à Ana Júlia. E também ao meu pai, que talvez sem saber, ensinou-me o gosto pelas palavras escritas, mandando-me ao dicionário cada vez em que o importunava com minhas recorrentes perguntas infantis.

Ao lembrar da infância, torna-se necessário lançar um “obrigada” à família Meira Monteiro, que na época presenteou minha família com mais de uma centena de livros, sem os quais talvez eu nunca fizesse parte efetivamente da “Irmandade da Leitura”.

E quero dizer “obrigada” ao companheiro dessa e de muitas outras jornadas, figura presente de corpo e alma, sobretudo pela calma, paciência e respeito que dedica a mim, Glauco.

Aos meus professores

RESUMO

O objetivo deste trabalho é perscrutar a construção do lugar leitor no universo escolar por meio da análise dos discursos de professores e alunos a respeito da leitura.

A reflexão levada a cabo norteou-se pelas seguintes questões: de qual maneira o discurso sobre essa prática institui-se nas coordenadas escolares? Quais significados de leitura e de leitor constituem-se nos/pelos discursos dos professores e alunos?

A fim de aprofundarmos o tema, focalizamos inicialmente a emergência do leitor na Literatura. Esse aspecto norteou, sob um determinado viés, a concepção sobre leitor e leitura que se produziu teoricamente, principalmente no século XX, a partir da Teoria Literária, da Lingüística e da própria História da Leitura.

Como procedimento metodológico, foram eleitos dois pilares mestres: a Análise de Discurso e a Psicologia Institucional. Foi então analisado o material discursivo oriundo de 12 entrevistas (seis em escola pública, seis em escola privada) realizadas com um professor e um aluno de cada série inicial dos ciclos de Ensino Fundamental I – primeira série; Ensino Fundamental II – quinta série; e da última série do Ensino Médio – terceiro ano.

Considerando a esfera institucional das práticas escolares de leitura, organizaram-se categorias temáticas que possibilitaram a análise dos depoimentos. Essa categorização tomou como base três temas associados à arquitetura que, por analogia, descrevem algumas dimensões daquelas práticas: o arquiteto, o morador e a casa.

Dessa visada sobre os dados, pode-se notar que a construção do lugar leitor no universo escolar edifica-se a partir de tensões, as quais constituem uma espécie de paradoxo instituinte desse lugar. O lugar leitor encontra-se fortemente edificado, mas sempre incompleto. Ele nunca parece resultar pleno; antes se apresenta como ocasião de descontinuidade, instabilidade e, portanto, (re)construção permanente.

ABSTRACT

The aim of this paper was to scan the construction of reader place at scholarly universe. It was possible by the analysis of teachers' and pupils' discourses about Reading. This theme was proposed based on the following questions: how is the discourse about reading practice inserted into school coordinates? How does the reading practice work at school? Which meanings of Reading and of Reader can be found at teachers' and pupils' discourses?

In order to deepen our knowledge about the theme, we focused on the reader as they were treated in Literature. This aspect has driven the studies about Reading, mainly in the 20th Century, in Literature Theory, Linguistics and History of Reading itself.

Methodologically, this study was based on two theories: Discourse Analysis and Institutional Psychology. They were the basis for the analysis of the discursive material from 12 interviews. These interviews were made with one teacher and one pupil from each class of first, fifth and eleventh grades from six public schools and six private ones.

From these interviews, and considering the institutional sphere as well as the value of Reading for school, analytical categories were organised. Using these categories, it was possible to analyse the interviews and the discourses emergent from them. The categorical classes were based on three themes, analogically related to Architecture, which can describe the Reading practice at school: the architect, the inhabitant, and the house.

From the point of view of the data collected, it was possible to realise that the construction of reading place at scholarly universe is structured on the same tensions which build up a kind of institutionalised paradox of reader place. It never seems to be plain, although strongly built, it is always incomplete. It shows instability, a reason for its permanent (re)construction.

SUMÁRIO

MEMORIAL DESCRITIVO	1
PARTE I.....	3
1. A PRIMEIRA TABULETA	3
2. A EMERGÊNCIA DO LEITOR	16
3. O LEITOR EM AÇÃO.....	60
PARTE II	77
4. O TERRENO.....	79
5. PREPARAÇÃO DO CANTEIRO DE OBRAS	90
6. PARTIDO ARQUITETÔNICO.....	96
7. O ARQUITETO	101
8. O MORADOR.....	111
9. A CASA.....	129
10. ACABAMENTOS	176
11. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
12. BIBLIOGRAFIA	189

Memorial descritivo

Ler, para mim, sempre significou um passaporte. Pela leitura eu podia me desligar do mundo circundante e partir para outras esferas, outras vidas. Trilhando caminhos insuspeitos, fui parar em uma sala de aula do antigo curso de magistério e descobri que um dos momentos sublimes da existência é aquele proporcionado pela magia da leitura, que começa com a alfabetização. Encantei-me pela profissão ao mesmo tempo em que descobri que aquele diploma não necessariamente me outorgaria alfabetizar. Senti necessidade de especializar-me mais e resolvi fazer faculdade de Letras – Lingüística. Àquela altura, eu não dispunha de tanta racionalidade, mas segui minha intuição.

A partir daí, estudar a leitura sempre esteve em meu horizonte, tanto nas disciplinas regulares do curso de Letras, quanto em disciplinas optativas, pelas quais realizei diferentes estudos complementares durante a graduação, tais como nos cursos de Psicologia (para os alunos de Pedagogia) e de Psicolingüística, na UNICAMP. As questões acerca da leitura amadureceram e encontrei durante a licenciatura, quando cursava as disciplinas Psicologia da Educação e Prática de Ensino de Português, um possível problema a ser investigado no Mestrado, que ora se apresenta.

Assim, decidi investigar como o leitor se constitui como tal. Para tanto, desenvolvi, em parceria com meu orientador, essa dissertação, organizada em duas partes. A primeira, concernente à problematização e histórico da questão da leitura; a segunda, relativa à pesquisa de campo e análise dos dados.

A primeira parte subdivide-se em três capítulos: o inicial, *a primeira tabuleta*, destina-se à circunscrição do problema a ser estudado, capítulo em que procuro esboçar teoricamente o objeto de estudo deste trabalho.

No segundo capítulo, *a emergência do leitor*, procuro refazer o estado da arte em relação ao tema abordado, esquadrinhando a configuração histórica do leitor, a partir da contribuição da Teoria Literária e da Lingüística, bem como da própria História da Leitura.

O terceiro capítulo, *o leitor em ação*, trata especificamente da configuração metodológica que empreendemos neste trabalho, elegendo a Psicologia Institucional e a Análise do Discurso como sustentáculos da formulação do problema e tangenciamento do objeto de estudo.

A segunda parte conta com seis capítulos destinados à organização dos dados e à sua análise. Foram concebidos analogamente às etapas de construção de um edifício, já que o título da dissertação *A construção do lugar leitor no universo escolar* sugere esse parentesco. Sendo assim, o quarto capítulo é denominado *o terreno* e visa remontar às condições da coleta de dados.

O quinto capítulo, *preparação do canteiro de obras*, versa sobre a configuração do *corpus* a partir das coordenadas teórico-metodológicas que embasam este estudo.

O sexto capítulo, *partido arquitetônico*, amplia o capítulo anterior explicitando as relações entre a configuração do *corpus* e a similitude entre arquitetura e leitura, além de versar sobre alguns conceitos teóricos capitais, considerados na aventura analítica.

O sétimo capítulo, *o arquiteto*, amalgama depoimentos sobre o lugar do professor de leitura, analisando excertos dos discursos de professores e alunos.

O oitavo capítulo, *o morador*, coaduna depoimentos sobre o lugar do aprendiz de leitura, analisando extratos dos mesmos discursos.

O nono capítulo, *a casa*, reúne os depoimentos sobre a leitura e estão subdivididos de acordo com o tema que deles se depreende. Esse temário foi organizado de acordo com cinco eixos, cada um associado a um cômodo ou parte da casa: a leitura como convívio (*sala de estar*); leitura como isolamento (*sótão*); leitura como obrigação (*porão*); leitura como prazer (*quarto de dormir*); a posse do livro e intertextos da leitura foram temas tratados no mesmo sub-capítulo, dado o fato de estarem presentes em todos os depoimentos. Por causa dessa “cobertura”, esse sub-capítulo denomina-se *telhado*.

O décimo capítulo, *acabamentos*, registra as considerações finais.

Parte I

1. A primeira tabuleta

O objeto literário é um estranho pão, que só existe em movimento. Para fazê-lo surgir, é necessário um ato concreto, que se chama leitura, e ele só dura enquanto essa leitura possa durar. Afora isso, só há traços pretos no papel.

JEAN-PAUL SARTRE

Há cerca de 6.000 anos, uma grande população reuniu-se na Babilônia, Oriente Médio. As relações comerciais entre as pessoas tornaram necessária a criação de um auxílio para a memória; já não era mais possível continuar armazenando nela a quantidade de animais vendidos, o valor combinado, a data da entrega, o nome do comprador. O padrão de trocas sociais vivido anteriormente nas aldeias mudou radicalmente. Era praticamente impossível conhecer todos os habitantes pelo nome, saber onde cada um morava, como era sua vida. Em outras palavras, já não mais era possível travar uma relação pessoal com cada morador da nova cidade. As pessoas vinham de diversos lugares, não cresceram juntas, não conheciam as famílias umas das outras. Foi pela configuração dessa sociedade da passagem do quarto para o terceiro milênio a.C., organizacionalmente mais complexa e marcada pela impessoalidade, que surgiu a necessidade de criar um sistema de símbolos para a comunicação *in absentia*, comunicação que rompe com a tradicional noção de tempo e espaço, pois coloca o texto escrito como mediador entre aquele que “fala” e aquele que “ouve”, mesmo que ambos nunca se encontrem.

Assim, o primeiro pedaço de argila foi gravado e nasceu a escrita. No mesmo momento nasceu a leitura, instaurando um leitor mesmo antes de ele ter presença física, pois a escrita só ganha sentido se houver alguém que a compreenda (Manguel, 1997).

A gravação da primeira tabuleta, no terceiro milênio a.C., marca então o nascimento dos dois protagonistas da leitura como prática social fundamental: num pólo, o escritor; no outro, o leitor. Entre eles, o texto escrito.

Se a língua falada é um bem de que todos usufruímos, e que a criança constrói a partir dos “dados escassos e degenerados” disponíveis, sem necessitar de um preceptor direto e inclusive produzindo palavras e frases que nunca ouviu (Chomsky, 1968), a língua escrita, por sua vez, funciona de maneira oposta. Ela precisa ser ensinada. Pois, no princípio era o verbo, falado apenas. Depois veio a palavra escrita. Esta inicia-se quando o homem precisa de mais do que um suporte para a memória das relações pessoais, comerciais etc. Ela acontece no momento em que o homem reestrutura sua forma de pensar (sobre) o mundo, procurando sintetizá-lo em imagem, em representação, reconstruindo-o portanto.

A representação, nesse momento, é do mundo e não da palavra falada. Por isso, a origem dos registros escritos remonta a uma escrita pictórica, como aponta Ong (1998). Assim, a escrita cuneiforme, origem de todas as formas de escrita, é uma espécie de ícone, não de signo, e pôde ser gravada num pedaço de argila, do tamanho da palma da mão. Ela ainda não se estrutura de forma duplamente articulada, pois se liga diretamente ao referente. Trata-se, por meio dela, de representar conceitos, procurando espelhá-los figurativamente.

Esse tipo de representação tem um limite colocado já de saída: se representar figurativamente uma árvore não é uma tarefa das mais difíceis, o que dizer sobre representar figurativamente um sentimento ou as ditas “palavras gramaticais”, como as conjunções, preposições? É por isso que a escrita transformou-se e hoje, no caso das escritas alfabéticas, a modalidade escrita procura representar a falada, organizando-se a partir de signos duplamente articulados, embora de forma especial, constituindo-se não em mera representação da fala (*parole*), entretanto como uma outra modalidade de atualização da *langue* (Saussure, 1969).

É por isso que na escrita existem aspectos particulares, pois falar não é a mesma coisa que escrever; é preciso dominar diferentes modos de construção de sentido, específicos da escrita. A partir daí, o homem precisa de mais do que um pedaço de argila; ele precisa de um suporte mais extenso, dinâmico. Por seu turno, a leitura não é aprendida pela simples imersão do sujeito numa sociedade letrada, evento que analogamente dispara o desenvolvimento da língua falada.

O ato de ler e escrever exige, então, a relação com um preceptor. Alguém tem de ensinar o infante a executar essas tarefas, polarizadas no sistema de aprendizagem como recepção e produção. Essas habilidades são desenvolvidas isoladamente, sendo possível, inclusive, o aprendizado da leitura acontecer antes mesmo do aprendizado da escrita. Alberto Manguel (1997), num trecho autobiográfico, afirma que poderia passar a vida sem saber escrever, contudo considera impossível não saber ler. Quanto a essa possibilidade de desempenho independente, Darnton (1995), Certeau (2000) e Hébrard (2000) nos lembram que saber ler sem saber escrever era algo bastante comum até o século XIX. Os arquivos da Igreja, na Suécia do século XVIII, mostram que 95% da população sabiam ler, mas apenas 20% sabiam escrever.

Ser alfabetizado, hoje em dia, tornou-se uma condição para a efetiva participação nas práticas sociais contemporâneas, sobretudo as urbanas. A leitura funciona como um ritual de passagem, por meio do qual a criança deixa de pertencer ao mundo infantil para assumir uma maior autonomia de aprendizado. Trata-se da possibilidade, portanto, de inserção nas práticas sociais públicas. É sabido que a leitura remonta aos Sumérios do terceiro milênio, que na Grécia e em Roma havia escolas e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média. Contudo a importância da leitura fortaleceu-se porque, na atualidade, segundo a visão de Zilberman (s.d), o capital cultural torna-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.

Ao focalizar o ato de ler, percebe-se que a leitura é uma prática configurada por alguns gestos típicos: o iminente leitor segura o livro (ou qualquer outro suporte escrito) nas mãos, reclina a cabeça, pousa os olhos sobre o escrito e abdica de prestar atenção ao seu entorno, mergulhando na tarefa de decifrar não letra por letra, ou palavra por palavra, mas o todo significativo de cada frase, aquilo que transforma essas unidades isoladas em discurso, em uma totalidade passível de ser compreendida, aproximada com a intenção do escritor de veicular uma idéia (Zilberman, s.d).

Trava-se aí uma relação entre leitor e escritor que se assemelha à relação entre pares de uma “sociedade secreta”. Esse momento é tão mágico que, no último século, surgiram diversos tipos de estudo sobre a leitura, iluminados por diferentes focos. As

luzes vêm trazidas pelas mãos de historiadores, sociólogos, lingüistas, psicólogos, biblioteconomistas, estudiosos de literatura etc., configurando um novo campo de conhecimento: a História dos Livros (Darnton, 1995).

No contexto desta, novamente podemos observar diferentes pontos de luz a iluminar uma (ou várias) das cinco faces daquilo que denominaremos “pentágono do livro” – criamos essa imagem para tangenciar esse fascinante objeto, cuja amplitude potencial de análise compreende diversos tipos de estudo, os quais abordam: a elaboração do livro (em relação ao seu conteúdo); sua execução (a composição do livro, como suporte material, realizada nas editoras); sua venda; sua compra; e a leitura de seu conteúdo. O leitor fecha o circuito porque, na verdade, é ele quem influencia o autor, tanto antes quanto depois da composição do livro (Darnton, *ibid.*).

Cada uma dessas faces mereceu uma ampla bibliografia a respeito, pois representa um objeto de estudo, referente a cada área específica do saber. Quando nos debruçamos sobre o estudo da leitura, torna-se patente quão vasto é esse campo e quanto já foi produzido sobre o assunto, principalmente nas últimas décadas (observem-se as datas de publicação dos livros arrolados na bibliografia deste trabalho).

Ao recortar o campo, criam-se novos objetos de estudo, e ao “pentágono” formado pelos diversos momentos que envolvem a leitura, correspondem muito mais do que cinco disciplinas, já que a produção editorial revela muito da vida de um tempo histórico: os valores culturais e ideológicos de um país ganham expressão literária por meio do livro; a estética e a tecnologia disponível formatam seu aspecto gráfico; sua produção envolve a disponibilidade de certos produtos industriais (que podem ser importados ou feitos com matéria-prima importada, ou totalmente fabricados no país); a venda do livro constitui um processo comercial condicionado por fatores geográficos, econômicos, educacionais, sociais e políticos; e o conjunto desses fatores proporciona uma medida do grau de dependência ou independência do país, tanto do ponto de vista intelectual quanto do material (Hallewell, 1985). Isso se o quisermos tangenciar por meio de uma visão macroscópica. Contudo, muito da vida de uma pessoa também é revelado ao estudarmos sua história de leituras. Por exemplo,

podemos estudar como a leitura de Hegel por Marx e de Marx por Mao afetou o curso da História (Darnton, 1995). Desse modo, estaríamos realizando uma análise microscópica, aos moldes da História do Cotidiano.

Como vemos, ao ensejarmos tangenciar o livro, constituímos um terreno fértil de estudos, e é por isso que propusemos a imagem do “pentágono do livro” para demonstrar tal riqueza. A face relacionada ao ato de escrever pode ser abordada pela teoria literária, pela análise do discurso, pela lingüística, pela psicologia etc. A face da execução do livro é matéria de biblioteconomistas, editores, historiadores etc. A venda do livro é também objeto desses estudiosos. E a face relacionada ao ato de ler pode ser objeto de uma variedade de disciplinas, dentre elas, novamente, a análise do discurso, a lingüística, a psicolingüística, a psicologia, a sociologia, a história, a pedagogia etc.

Mediante essa multiplicidade de dimensões que configuram o “pentágono do livro”, optamos por estudar esse último plano descrito: a face da leitura. Interessa-nos analisar o funcionamento dessa prática em um de seus lugares privilegiados: a escola. Entretanto, apesar de a escolha dessa faceta já ser um recorte, ela exige uma especificação mais afinada. Ainda é preciso definir como, no âmbito escolar, consideramos a leitura.

A leitura na escola e o livro didático

Harold Bloom (1999) aceitou a tarefa de tentar responder às questões: como e por que ler. Sua tese é a de que “não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão precípua por que ler” (p. 15). Essa seria a busca pela sabedoria, não por informação. Ele admite que “se tivermos sorte, encontraremos um professor que nos oriente” (ibid., ibidem). Para ele, a leitura é o mais benéfico dos prazeres da solidão, pois nos conduz à alteridade. Apesar de a solidão ser inerente à leitura, pois o texto literário pede “contato solitário e profundo” (Lajolo, 2000), Bloom entende que, enquanto os leitores não estão maduros, um aconselhamento pode ser não só útil, mas essencial. A fim de ilustrar como essa prática é comum, ele evoca Virgínia Woolf, que buscara conselhos com Walter Pater. Bloom lembra ainda que Pater, por sua vez, tinha tido sua irmã como preceptora. Assim, ele responde à pergunta “como ler” orientando seus leitores a se aconselharem, pelo menos com o próprio Bloom. À pergunta “por que ler”, o autor enumera várias respostas: “porque, na vida real, não temos condições de ‘conhecer’ tantas pessoas, com tanta intimidade; porque precisamos nos conhecer melhor; porque necessitamos de conhecimento, não apenas de terceiros e de nós mesmos, mas das coisas da vida”. E pelo motivo “mais autêntico”: ler “é a busca de um sofrido prazer”, é a busca pelo *sublime*, uma transcendência secular possível aos homens, superada apenas por uma “transcendência ainda mais precária que denominamos ‘amor, paixão’”. Bloom conclama seu leitor a ler plenamente, a fim de “buscar empatia com a natureza que escreve e lê” (ibid., p. 19).

Pode-se supor, a partir desse excerto de Bloom, que a realização da tarefa precípua da leitura toma vulto na escola, caso a sorte coloque um bom professor no caminho dos aprendizes. Pelas mãos dele os primeiros textos serão decifrados e o hábito dessa prática pode ser incentivado.

Daí a importância da leitura desenvolvida na escola (instituição que atualmente goza de exclusividade sobre seu ensino), prática instituída como instrumento de aprendizado do próprio ato de ler, como atividade metalingüística, como meio de acesso aos conteúdos das diferentes disciplinas do conhecimento, e como fruição estética (leitura literária), aprendida no âmbito escolar, mas que deve ultrapassar suas

cercanias. Esse leitor criado na e pela escola vai possibilitar a sobrevivência da literatura, pois essa arte, em dada medida diferente de outras, tais como as artes visuais, nas quais a fruição é mais direta (apesar de a percepção de nenhuma arte ser linear, fixa ou unívoca), carece de um receptor habilitado. Segundo Eco (1986), a obra está aberta, em estado latente até que um leitor venha atualizá-la ao lê-la.

Assim, a escola constituiu uma literatura própria: o livro didático, sendo que este parece sustentar em grande parte o funcionamento daquela. O livro didático, por esse motivo, talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, como afirmam Lajolo e Zilbermam (1998). Elas vão longe buscar um exemplo, considerando, ainda que relativamente, a *Poética* de Aristóteles como um antepassado remoto do livro didático, uma vez que essa obra deriva das anotações das aulas por ele proferidas, no quarto século a.C.

As autoras lembram-nos que o livro, na contemporaneidade, é um produto de consumo, determinado pelas relações comerciais. A diferença entre livro didático e literário pode ser comprovada pelos valores pagos ao escritor. Vejamos um exemplo trazido do século XIX: o célebre Machado de Assis recebeu de Baptiste Louis Garnier, dono da editora Garnier, 500 mil réis pela terceira edição de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* e pela segunda edição de *Quincas Borba*, o que equivalia à média de 250 réis por exemplar. Esse contrato foi firmado em 1896, quando Machado já era um autor reconhecido. Para o leitor ter uma idéia do que representavam esses valores, os livros de Machado eram vendidos por 2 ou 3 mil réis cada. Em contrapartida, o livro didático *História Sagrada Ilustrada*, do Cônego Fernandes Pinheiro, em sua quinta edição, rendeu 1 conto e 800 mil réis para uma tiragem de 3 mil exemplares, o que equivale a 600 réis por exemplar, cifra bastante superior à recebida por aquele que é considerado um dos maiores escritores em língua portuguesa.

Já naquele tempo a obra didática era muito mais rentável do que a literária. Atrelado à sala de aula, o livro didático gozava de circulação previsível e segura, ainda no século XIX, quando havia tão poucas escolas. A título de exemplificação, recorramos à estatística comentada por Olavo Bilac: no início do século XX, o Rio de

Janeiro contava, para o montante de 10 mil habitantes, com 6 escolas com 7 professores e 294 alunos de todas as idades (Lajolo e Zilberman, 1998).

A partir desses dados, retomando o “pentágono do livro”, podemos deduzir que a escola exerce, em maior ou menor grau, influência em todas suas cinco faces.

Se nas práticas sociais atuais a leitura tem seu lugar garantido, assegurado pelo papel comercial que o livro desempenha¹ e pela complexidade organizacional das relações sociais, é bem possível que quem não tem acesso à leitura permaneça, de certo modo, à margem da vida contemporânea. A criança e o adulto analfabetos tendem a ser colocados no mesmo patamar, qualificados de frágeis e ineptos. Espera-se deles que venham a viver em plenitude aprendendo a ler: “o ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna” (Zilberman, s.d, s/n²).

Tanto o analfabeto quanto a criança iletrada têm a chance de ascender socialmente desde que aprendam a ler, conforme depreende-se do pensamento de Zilberman. E atualmente reserva-se um lugar privilegiado para essa atividade: a escola, instituição erigida como espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura. Ela coopera com o processo de legitimação da literatura e da escrita no contexto das práticas sociais contemporâneas (Zilberman, *ibid.*).

O livro didático forma o leitor e pode ser encontrado em todas as etapas da escolarização: é a cartilha para alfabetização, as seletas para a aprendizagem da tradição literária, e o manual na universidade. Dessa maneira, no ambiente escolar, o livro didático tem um papel fundamental, apesar de ser o “primo pobre” da literatura, texto com “prazo de validade” determinado, ao mesmo tempo em que é o “primo rico”

¹ A produção total brasileira pulou de 22 mil títulos (novos ou reedições) em 1990, num total de 240 milhões de exemplares, para 40 mil títulos, com 338 milhões e 700 mil exemplares em 2002 – chegando a contar, em 1997, o melhor ano da década, 51 mil títulos e 382 milhões de exemplares, segundo dados da Câmara Brasileira do Livro (CBL), Associação Brasileira de Indústria Gráfica (ABIGRAF) e Centro Regional para o Livro na América Latina e Caribe (CERLALC).

² Este é um texto eletrônico, cujas páginas não estão numeradas.

das editoras. Ele já era incluído nos catálogos das primeiras editoras. No mercado editorial brasileiro atual, elas sonham em ter seus títulos adotados por Secretarias de Educação, escolas ou professores. O livro didático é vendável desde o momento em que o mercado editorial brasileiro era ainda incipiente, como vimos. Ele conta com o apoio do sistema de ensino e o abrigo do Estado. Além disso, sua importância e, portanto, sua aquisição, são aceitas por pais e educadores. Atualmente, apenas a literatura infantil goza do mesmo prestígio, oferecendo-lhe concorrência, todavia os motivos que levam essa espécie de livros a vender tanto são quase os mesmos do livro didático, pois a literatura infantil também passa pelo crivo escolar e recebe apoio institucional do Estado (Lajolo e Zilberman, 1998).

Desta feita, faz-se mister criar livros para estudantes. No entanto, isso não basta. Os livros repousarão nas prateleiras se não houver alguém que ensine os “mistérios” de sua decifração. Mesmo quando a adoção de um livro é determinada “de cima para baixo”, seja pelas Secretarias de Educação ou mesmo pelos escalões hierárquicos das escolas, o uso efetivo desse material somente será levado a cabo se o professor estiver convencido de sua necessidade e adequação. A determinação legal é uma das estratégias usadas para tornar obrigatória a leitura de um livro, porém todo esse esforço pode esvair-se caso o professor não a execute. Em outras palavras, como já havíamos dito anteriormente, o professor tem papel fundamental quando pensamos no “pentágono do livro”.

Sendo assim, agora podemos delinear melhor os contornos de nosso objeto de estudo: a prática da leitura no universo escolar.

No universo escolar: o lugar leitor

Embora nosso objeto de estudo apresente contornos mais claros, ainda é preciso burilá-lo um pouco mais a fim de construí-lo efetivamente. Procedamos agora, então, à problematização da prática da leitura no universo escolar.

Uma das maneiras de estudarmos uma cultura, de conhecermos o microcosmo de suas práticas concretas, pode dar-se pela observação da arquitetura e do mobiliário prestigiado (Zevi, 1989). Considerando esse aspecto, e a despeito da relevância da leitura tida como um valor “sincrético e universal” por Chartier e Hébrard (1995), notamos como em nossa época o livro, especificamente, e a leitura, em geral, têm essa importância manifesta por vestígios muito sutis, quiçá aquém de sua propalada importância. Não obstante, no que tange à arquitetura e ao mobiliário, os aparelhos eletrônicos, tais como a televisão e o computador, parecem ter ocupado o espaço que, para alguns, talvez um dia tenha sido da leitura.

Nos primórdios da escrita, conforme afirma Manguel (1997), havia uma preocupação ergonômica em relação aos seus diferentes suportes: as tabuletas mesopotâmicas eram feitas de modo a caber confortavelmente nas mãos, motivo que definiu, ao longo dos séculos, os formatos mais populares do livro.

Além disso, o conforto em relação à leitura era pensado não só no momento da formatação do livro, mas também no exercício mesmo da prática lente. Nos séculos XVII e XVIII, por exemplo, havia mobiliário específico para facilitar a leitura e a consulta de não apenas uma, mas várias obras ao mesmo tempo. Atrís e escrivaninhas aperfeiçoavam-se para garantir conforto aos leitores (Manguel, *ibid.*).

Apesar de todo o avanço do conhecimento sobre ergonomia e *design*, atualmente, no século em que há a mais numerosa população alfabetizada de todos os tempos, não observamos, em escala proporcional, a existência de um cômodo especial para armazenar os livros e praticar a leitura, tampouco móveis específicos para essa atividade.

Em contrapartida, é fácil observar na arquitetura, sobretudo, mas não exclusivamente, das habitações das classes mais abastadas, o lugar de destaque que ocupam a televisão ou o computador. Podemos perceber alguns indícios da forte presença desses equipamentos, pois as moradias são construídas (ou reformadas) de modo a garantir pontos para conexão para a televisão, computador e internet em vários cômodos, assim tornando disponível seu uso nos diferentes ambientes.

Além da arquitetura, o mobiliário contemporâneo também revela a onipresença daqueles equipamentos. Poltronas, sofás, *racks*, suportes que podem ser colocados em qualquer ângulo, permitem total conforto ao telespectador.

Quanto ao computador, diferentes móveis e cadeiras são criados para adaptar as moradias ao novo equipamento. Assim, ele é incluído no quarto, na sala, ou em um corredor esquecido; aparentemente não há espaço reduzido que justifique a falta de um computador pessoal. Situação diametralmente oposta àquela vivida pela prática da leitura.

Ao mesmo tempo, a importância da leitura goza de prestígio social, inclusive como partícipe das políticas governamentais. A gestão presidencial de Fernando Henrique Cardoso divulgava a campanha para formar leitores com o *slogan*: “vamos fazer do Brasil um país de leitores”. O atual governo de Luís Inácio Lula da Silva promove ações para erradicação do analfabetismo, que vão desde a alfabetização propriamente dita, até a facilitação de acesso desses recém-alfabetizados aos livros, os quais seriam entregues por carteiros ou incluídos em cestas básicas de alimentação.

Por um lado, a leitura é um bem supremo e indiscutível, que deve estar disponível a todos. Por outro lado, a concretização do ato de leitura não parece se consubstanciar tão claramente no cotidiano das pessoas, como acontece com a televisão e o computador.

Ora, se a leitura não tem lugar em casa, se o hábito de ler não pode ser cultivado de forma mais confortável, se arquitetura e mobiliário parecem ignorar sua importância, de qual maneira o discurso sobre essa prática insere-se nas coordenadas sociais, sobretudo na escola? E como, nessa instituição, a prática da leitura se realiza?

Quais são os fios que a tecem? Quais são seus modos de funcionamento? Como os sujeitos dessa prática, no caso professor e aluno, a instituem? Quais significados de leitura e de leitor constituem-se em/pelos seus discursos?

Essas questões revelam, pelo modo mesmo de sua formulação, uma tomada de posição teórico-metodológica filiada à Análise de Discurso. Por meio dessa corrente teórica, gera-se um conhecimento sobre a configuração dos sentidos, analisando-se o objeto simbólico e considerando-se, ao mesmo tempo, o modo de interpretação. Assim, a Análise de Discurso não define uma chave de interpretação dos sentidos, mas um método pelo qual o analista constrói um dispositivo teórico pelo qual torna-se capaz de compreender o objeto analisado (Orlandi, 2001).

Pensamos que a constituição mesma de nosso objeto de estudo realiza-se por essa afiliação. Interessa-nos reconhecer os constituintes do discurso sobre a leitura produzido na escola, de modo a construir uma investigação analítica sobre como se dá o funcionamento dessa prática, por meio da explicitação de sua constituição como exercício interativo de sujeitos (professor e aluno) investidos de seus papéis institucionais. O objetivo final é perscrutar a construção de um lugar leitor na escola, por meio da análise dos discursos produzidos pelos protagonistas privilegiados da instituição escolar: professor e aluno.

Optar pela análise da prática da leitura no universo escolar significa, para nós, a regionalização dessa análise. Esse enfoque resulta do pressuposto de que a leitura demanda, em maior ou menor grau, um preceptor (Manguel, 1997; Bloom, 1999). E o professor é, na atualidade, o preceptor de quem o aluno, de algum modo, depende. Normalmente, ele é responsabilizado pelo fato de a criança (ou posteriormente o adulto) se interessar ou não por leitura, gostar de um autor e não de outro, ter prazer ou não ao ler; é ele quem define qual livro deve ser comprado, qual edição, com qual formato; é ele quem interpreta (quando não induz) aquilo que o escritor pretendeu dizer. Se o leitor fecha o circuito da leitura, iniciado pelo autor, o professor é, de certa maneira, quem pode determinar como, quando e onde o leitor o fará.

Com o objetivo de perscrutar a construção do lugar leitor no universo escolar, o próximo capítulo trata do tema leitura, no qual é traçado o percurso do leitor como entidade literária, teórica e social. Procura-se, com isso, retratar o modo como os estudos sobre leitura se configuraram nos últimos tempos.

Sendo assim, caro leitor, sigamos os conselhos de Italo Calvino e Machado de Assis sugeridos adiante.

2. A emergência do leitor

Como contar o que se seguiu? Eu estava estonteada, e assim recebi o livro na mão (...) Meu peito estava quente, meu coração pensativo (...) Chegando em casa, não comecei a ler. Fingia que não o tinha, só para depois ter o susto de o ter. (...) Criava as mais falsas dificuldades para aquela coisa clandestina que era a felicidade. A felicidade sempre ia ser clandestina para mim. Parece que eu já pressentia. Não era mais uma menina com um livro: era uma mulher com o seu amante.

CLARICE LISPECTOR

Antes de mais nada, ouçamos Italo Calvino:

Você vai começar a ler o novo romance de Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*. Relaxe. Concentre-se. Afaste todos os outros pensamentos. Deixe que o mundo a sua volta se dissolva no indefinido. É melhor fechar a porta; do outro lado há sempre um televisor ligado. Diga logo aos outros: “Não, não quero ver televisão!”. Se não ouvirem, levante a voz: “Estou lendo! Não quero ser perturbado!”. Com todo aquele barulho, talvez ainda não o tenham ouvido; fale mais alto, grite: “Estou começando a ler o novo romance de Italo Calvino!”. Se preferir, não diga nada; tomara que o deixem em paz.

Escolha a posição mais cômoda: sentado, estendido, encolhido, deitado. Deitado de costas, de lado, de bruços. Numa poltrona, num sofá, numa cadeira de balanço, numa espreguiçadeira, num pufe. Numa rede, se tiver uma. Na cama, naturalmente, ou até debaixo das cobertas. Pode também ficar de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro virado, é claro.

Com certeza, não é fácil encontrar a posição ideal para ler. Outrora, lia-se em pé, diante de um atril. Era hábito permanecer em pé, parado. Descansava-se assim, quando se estava exausto de andar a cavalo. Ninguém jamais pensou em ler a cavalo; agora, contudo, a idéia de ler na sela, com o livro apoiado na crina do animal, talvez preso às orelhas dele por um arreio especial, parece atraente a você. Com os pés nos estribos, deve-se ficar

bastante confortável para ler; manter os pés levantados é condição fundamental para desfrutar a leitura.

Pois bem, o que está esperando? Estique as pernas, acomode os pés numa almofada, ou talvez em duas, nos braços do sofá, no encosto da poltrona, na mesinha de chá, na escrivaninha, no piano, num globo terrestre. Antes, porém, tire os sapatos se quiser manter os pés erguidos; do contrário, calce-os novamente. Mas não fique em suspenso, com os sapatos numa das mãos e o livro na outra.

Regule a luz para que não lhe canse a vista. Faça isso agora, porque, logo que mergulhar na leitura, não haverá meio de mover-se. Tome cuidado para que a página não fique na sombra – um amontoado de letras pretas sobre um fundo cinzento, uniformes com um bando de ratos –; mas esteja atento para não receber uma luz demasiado forte que, ao refletir-se no branco impiedoso do papel, corroa a negrura dos caracteres como a luz do meio-dia mediterrâneo. Procure providenciar tudo aquilo que possa vir a interromper a leitura. Se você fuma, deixe os cigarros e o cinzeiro ao alcance da mão. O que falta ainda? Precisa fazer xixi? Bom, isso é com você.³

Ouçamos agora Machado de Assis:

Suponha o leitor que somos conhecidos velhos. Estamos ambos entre as quatro paredes de uma sala; o leitor assentado em uma cadeira com as pernas sobre a mesa, à moda americana, eu a fio comprido em uma rede do Pará que se balouça voluptuosamente, à moda brasileira, ambos enchendo o ar de leves e caprichosas fumaças, à moda de toda gente.

Imagine mais que é noite. A janela aberta deixa entrar as brisas aromáticas do jardim, por entre cujos arbustos se descobre a lua surgindo em um límpido horizonte.

³ Originalmente publicado em 1979, Italo Calvino, *Se um viajante numa noite de inverno*, São Paulo, Companhia das Letras, 1999, p. 11-12.

Sobre a mesa ferve em aparelho próprio uma pouca de água para fazer uma tintura de chá. Não sei se o leitor adora como eu a deliciosa folha da Índia. Se não, pode mandar vir café e fazer com a mesma água a bebida de sua predileção.

Não se obriga, nem se constrange ninguém nestas práticas imaginadas. Se estivéssemos na vida real, eu começaria por querer até privar-me do chá, e por sua parte o leitor dispensava o café, para ser do meu agrado. Felizmente não é assim.

Ora, como é noite, e como não hajam cuidados para nós, temos ambos percorrido toda a planície do passado, apanhando a folha do arbusto que secou ou a ruína do edifício que abateu.

Do passado vamos ao presente, e as nossas mais íntimas confidências se trocam com aquela abundância de coração própria dos moços, dos namorados e dos poetas.

Finalmente, nem o futuro nos escapa. Com o mágico pincel da imaginação traçamos e colorimos os quadros mais grandiosos, aos quais damos as cores de nossas esperanças e da nossa confiança.

Suponha o leitor que temos feito tudo isto e que nos apercebemos de que, ao terminar a nossa viagem pelo tempo, é já meia-noite. Seriam horas de dormir se tivéssemos sono, mas cada qual de nós, avivado o espírito pela conversação, mais e mais deseja estar acordado.

Então, o leitor, que é perspicaz e apto para sofrer uma narrativa de princípio a fim, descobre que eu também me entrego aos contos e novelas, e pede que lhe forje alguma coisa do gênero.

E eu para ir mais ao encontro dos desejos do leitor imaginoso, não lhe forjo nada, alinhavo alguns episódios de uma história que sei, história verdadeira, cheia de interesse e de vida. E para melhor convencer o meu leitor vou tirar de uma gaveta algumas cartas em papel amarelado, e antes de começar a narrativa, leio-as, para orientá-lo no que lhe contar.

O leitor arranja as suas pernas, muda de charuto, e tira da algibeira um lenço para o caso de ser preciso derramar algumas lágrimas. E, feito isto, ouve as minhas cartas e a minha narrativa.

Suponha o leitor tudo isto e tome as páginas que vai ler como uma conversa à noite, sem pretensão, nem desejo de publicidade.⁴

Mais de uma centena de anos separa Machado de Assis de Italo Calvino. A preocupação em criar um ambiente agradável ao leitor e colocá-lo no texto é o foco de ambos os trechos dos respectivos autores – uma atitude que nos interessa de perto, já que, ao estudarmos a leitura, temos como objetivo circunscrever a construção do lugar leitor.

O diálogo que o texto estabelece com o leitor nem sempre foi transparente, nem explicitado no próprio texto (textualizado), tal como o fazem Machado e Calvino. Segundo Lajolo e Zilberman (1998), a textualização do leitor acontece na Europa no século XVII (ou até antes, conforme ressalva das autoras), sendo *Don Quixote* (1605-1615), de Miguel de Cervantes, o exemplo mais notável. No Brasil, os esforços árcades em reproduzir um sistema literário mimético ao modo de circulação de textos escritos revelaram o estreitamento dos canais de comunicação, reduzidos, na prática, aos próprios escritores, que eram ao mesmo tempo responsáveis pela criação e leitura das obras. Somente com a ficção Romântica tornaram-se mais visíveis a formação e o fortalecimento de uma sociedade leitora de fato. Os canais de comunicação, a partir de 1840, ampliaram-se, pois já havia tipografias, livrarias e bibliotecas – mecanismos fundamentais para a circulação da literatura. Além disso, havia um crescente processo de escolarização e de desenvolvimento geral (econômico, político, cultural) da sociedade brasileira iminente.

Para Lajolo e Zilberman (ibid.), a história do leitor funde-se com a história da sociedade moderna capitalista, que inventou o tempo do trabalho e o tempo do lazer; organizou-se em populações urbanas; expandiu a imprensa, produzindo em larga

⁴ Publicado originalmente em *Jornal das Famílias*, 1864, Machado de Assis, *Questão de vaidade* In: www.uol.com.br/machadodeassis, acesso em 07/05/2002.

escala; difundiu a escola e alfabetizou em massa; ampliou o mercado do livro; valorizou a família e a privacidade.

Ainda segundo as autoras, a sociedade leitora é a sociedade burguesa, pautada pela economia capitalista. “Esta se concretiza em empresas industriais, comerciais e financeiras, na vitalidade do mercado consumidor e na valorização da família, do trabalho e da educação” (Lajolo e Zilberman, 1998, p. 16).

Portanto, a primeira condição para haver leitores é haver um mercado editorial. O autor escreve, o editor publica e o livreiro vende a obra. No Brasil, um público leitor foi constituído apenas a partir do século XIX, no contexto de vinda da Família Real.

Até 1808, toda a atividade tipográfica era inexistente no país, colônia agrícola. A administração rudimentar e a rarefação da população inibiam a indústria da impressão, pois ela não se mostrava administrativamente necessária, nem economicamente possível. Situação diferente tomava lugar nas outras colônias a leste, que possuíam um grau mais elevado de autonomia e nas quais as relações comerciais e o trabalho missionário nos centros urbanos eram intensos, onde se imprimia vigorosamente desde o século XVI (Hallewell, 1985).

Segundo esse autor, a burocracia da administração portuguesa ou era feita à mão ou vinha de tipografias portuguesas; o comércio de livros era mínimo, em decorrência da incipiente população alfabetizada (em 1724, tomando estimativas otimistas, havia no Brasil cerca de 1250 fregueses potenciais); a edição de jornais, mesmo em Portugal, era controlada pela Monarquia e reduzia-se à *Gazeta de Lisboa*, o que tornava algo improvável a chancela de um veículo de comunicação em circulação nas colônias.

Para Werneck Sodré e outros (apud Hallewell, *ibid.*), a tipografia foi introduzida nas colônias onde se desejava sobrepujar uma desenvolvida e organizada cultura autóctone. O combate à cultura aborígine deveria ser feito com armas também culturais: escola catequética e tipografia local, necessária para a impressão de manuais informativos sobre as línguas locais, crenças e costumes, tanto para uso dos mestres, quanto para os alunos. “Assim, na Cidade do México e em Lima, centros das

civilizações Asteca e Inca, a tipografia era um auxiliar essencial das universidades coloniais” (p. 8).

No Brasil, a estratégia de dominação foi justamente oposta àquela. Houve algumas tentativas esporádicas e localizadas de implantar a atividade tipográfica, mas realizadas por holandeses no século XVII, no Nordeste; ou por Jesuítas, no século XVIII, numa região que na época pertencia ao Paraguai. Entretanto, a própria administração portuguesa não incentivava a ascensão da indústria livreira, para poder controlar a disseminação de idéias, e também por um caráter mercantilista: a colônia deveria fornecer matéria-prima e consumir manufaturas européias. Nesse contexto, a proibição da impressão surge como restrição à atividade econômica colonial geral.

Além de não ser incentivada, a impressão no Brasil chegou mesmo a ser proibida pelo Marquês de Pombal, no século XVIII, pois ele via nessa atividade uma fonte do poder e da influência dos Jesuítas acerca de idéias sediciosas. A poesia arcádica chegou a reproduzir um sistema literário, procurando mimetizar a circulação de textos escritos. Todavia, seu alcance era muito limitado, restringindo-se ao grupo dos artistas, eles mesmos produtores e consumidores das obras que por ali circulavam.

Quando a Família Real mudou-se para o Brasil, na bagagem de D. João VI vieram também transportados a Biblioteca Real e um prelo de madeira. O Rei determinou que a Impressão Régia se instalasse, a fim de publicar os documentos oficiais. Nessas oficinas foram impressos também o primeiro jornal brasileiro, a *Gazeta do Rio de Janeiro*, ainda em 1808, bem como a primeira obra de literatura, *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, em 1810 (Paixão, 1998). Esta foi publicada pela primeira vez em 1792, em Lisboa, e editada quatro vezes até 1800, chegando a vender 2.000 exemplares em apenas seis meses. Pode-se dizer que, em meados do século XIX, *Marília* de Gonzaga, com suas 34 edições, publicadas em Portugal e no Brasil, foi o primeiro *best-seller* brasileiro (Hallewell, 1985).

O comércio das letras no Brasil passou a frutificar. Assim que foram permitidas, as oficinas tipográficas multiplicaram-se e passaram a ser impressos diversos jornais e livros. A Imprensa Nacional que funcionava nos mesmos moldes da antiga Impressão

Régia passou a contar com os primeiros investidores do setor. Sua produção era bastante diversificada: jornais, revistas, livros, almanaques, folhinhas e até cartas de baralho (Hallewell, 1985). Com exceção de um editor brasileiro, Francisco de Paula Brito, todos os outros eram franceses ou portugueses.

Assim, o cenário para a circulação da leitura estava completo para dar seus primeiros passos. E a literatura da época tematiza esse aspecto, desenvolvendo peculiaridades narrativas de acordo com o grau de fluência em leitura. O leitor incipiente é conduzido pelas mãos cuidadosas dos escritores Românticos. *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida, por exemplo, caracteriza-se por um narrador extremamente preocupado em controlar a leitura de sua obra. O autor usa diversos artifícios para manter seu leitor atento, invocando-o na abertura dos parágrafos, para que ele relembre os eventos apresentados anteriormente ou se dê conta da inclusão de novas personagens:

Os leitores estão lembrados do que o compadre dissera quando estava a fazer castelos no ar a respeito do afilhado e pensando em dar-lhe o mesmo ofício que exercia, isto é, daquele arranjei-me, cuja explicação prometemos dar. Vamos agora cumprir a promessa (...) Os leitores talvez tenham estranhado que em tudo quanto se tem passado em casa de família de Vidinha não tenhamos falado nesta última personagem; temo-lo feito de propósito, para dar assim a entender que em nada disso tem ele tomado parte alguma. (Manuel Antônio de Almeida, apud Lajolo e Zilberman, 1998, p. 19).

Como bem demonstram Lajolo e Zilberman, os romances Realistas já suscitam uma maior cumplicidade entre leitor e autor. Machado de Assis, por exemplo, “fala em segredo” ao leitor, contando-lhe detalhes da trama insuspeitos às personagens: “Ninguém a observava; mas é privilégio do romancista e do leitor ver no rosto de uma personagem aquilo que as outras não vêem ou não podem ver” (Machado de Assis, apud Lajolo e Zilberman, *ibid.*, p. 23).

O autor posiciona o leitor não só nesses discursos diretos, em que o invoca, mas também pela descrição de cenas de leitura no desenrolar da narrativa. Em *A mão e a*

luva descrevem-se cenas de leitura em que platéias de leitores interessados acompanham a leitura de alguma personagem (Lajolo e Zilberman, 1998).

Pela análise das autoras, o narrador instaurado por Machado vai cada vez mais se distanciando da figura paternalista que até então encarnara, para configurar-se como um narrador “megalomaniaco e onipotente”, “intérprete indiscutível da história”. Essa ruptura vai sendo construída no desenrolar do século XIX e durante a obra de Machado. “Da aparente humildade do memorialista que assina o livro de Manuel Antônio de Almeida, à notável arrogância com que, da ótica das estrelas, o narrador de *Quincas Borba* encerra o romance vai considerável distância” (Lajolo e Zilberman, *ibid.*, p. 39).

No início do século XX, Lima Barreto inverte a equação leitor e protagonista diminuídos pelo narrador. No romance *Triste fim de Policarpo Quaresma*, o leitor Policarpo, levado à loucura pela leitura ingênua de cânones da literatura brasileira, é enaltecido, pois transforma em ideal o conteúdo de suas leituras. Ao mesmo tempo, enaltece-se o leitor, irmanado ao herói em suas desventuras (*ibid.*).

Esse percurso do leitor tematizado na obra não vai se construindo linearmente, como a descrição das análises pode ter deixado transparecer. Antes, ocorre em sentido helicoidal, de modo a construir e desconstruir “o” leitor inúmeras vezes, tantas quantas forem as obras literárias. No entanto, pela necessidade de palmilharmos a formação do leitor brasileiro, citaremos agora um exemplo de retomada do leitor que fora instaurado pelos últimos romances de Machado de Assis e que permanece na obra modernista de Mário de Andrade, *Amar, verbo intransitivo*.

O narrador dessa obra, tal como o de *Quincas Borba*, chega a desdenhar do leitor, repetindo informações, para que ele não se perca e acompanhe os intertextos, pois ele é concebido como um leitor de folhetim, pouco afeito à literatura clássica: “Ahn... ia me esquecendo de avisar que este idílio é imitado do francês de Bernardin de Saint-Pierre. Do francês. De Bernardin de Saint-Pierre” (Mário de Andrade, apud Lajolo e Zilberman, *ibid.*, p. 44).

O diálogo efetivo entre narrador e leitor acontece pela mão de Graciliano Ramos, em *São Bernardo*, conforme análise de Lajolo e Zilberman (1998).

Esse romance marca uma novidade nos protocolos da relação narrador-leitor, pois o primeiro conta com a compreensão do segundo, assumindo suas deficiências pessoais:

Ocupado com esses empreendimentos [a conquista e manutenção de São Bernardo], não alcancei a ciência de João Nogueira nem as tolices do Gondim. As pessoas que me lerem terão, pois, a bondade de traduzir isto em linguagem literária, se quiserem. Se não quiserem, pouco se perde. Não pretendo bancar escritor. É tarde para mudar de profissão (Graciliano Ramos, apud Lajolo e Zilberman, 1998, p. 48).

Ao expressar suas limitações, o narrador jamais assume o tom de *blague* dos narradores de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, ou de *Amar, verbo intransitivo*, segundo a análise de Lajolo e Zilberman. Pelo contrário, o leitor é o único interlocutor; Paulo Honório, o narrador de *São Bernardo*, havia pedido ajuda a seus amigos para escrever suas memórias. Mas ele não sentiu confiança em levar essa idéia a cabo. Por isso, resolve escrever, ele mesmo, suas memórias. Tendo o leitor como único parceiro nessa (já assumida) difícil tarefa, Paulo Honório não o despreza nem o diminui, como fizera com seus ex-futuros colaboradores na empreitada de escrever o livro. Vê-se um espelhamento entre o que é contado (o conteúdo da narrativa, que nesse caso é a relação entre as personagens) e o que é lido. Paulo Honório, no diálogo direto com o leitor, coloca-o como mais uma personagem, e tem por esta total respeito e confiança. Sentimentos que já não nutre mais por seus iguais.

Assumir a dificuldade com a escrita, tal como Paulo Honório o faz no romance, é característica também do narrador Rodrigo S. M., de *A hora da estrela*, romance de Clarice Lispector publicado em 1977. Entretanto, contrariamente aos narradores que o antecedem, Rodrigo não procura um leitor solidário e recusa as estratégias de cumplicidade, largamente usadas pelos mestres do século anterior. Na verdade, o narrador hostiliza declaradamente o leitor, considerando a hipótese de que a matéria que se apresenta é muito pesada para ele suportar. Dialoga com um leitor rico, pois

reconhece que o pobre não precisa fazê-lo. “Se o leitor possui alguma riqueza e vida bem acomodada, sairá de si para ver como é às vezes o outro. Se é pobre, não estará me lendo porque ler-me é supérfluo para quem tem uma leve fome permanente”. Ao final da narrativa, o narrador explicita sua intenção: “os que me lerem, assim, levem um soco no estômago para ver se é bom. A vida é um soco no estômago” (Clarice Lispector, apud Lajolo e Zilberman, 1998, p. 54-55).

Décadas separam Paulo Honório e Rodrigo S. M., mas, segundo a análise de Lajolo e Zilberman, verifica-se um elemento de permanência entre um e outro, elemento que se estende até algumas obras do final do século XX.

O *livro-soco no estômago* resulta de uma tomada de posição por parte da literatura brasileira, que desde a década de 30, e talvez antes, com o Naturalismo do final do século XIX, foi assumindo crescentemente uma ótica social, voltada à revelação das mazelas do país. Nos anos 70 do século XX, essa tendência assumiu conotação *anti-establishment*: os padrões dominantes estavam fortemente relacionados à ditadura militar e à euforia desenvolvimentista. Aparentemente, a literatura tomou a si a tarefa de arrancar a máscara dessa sociedade, como faz Érico Veríssimo, em *Incidente em Antares*, de 1971, e Ignácio de Loyola Brandão, com *Zero*, de 1975; da tortura e da perseguição política, como Fernando Gabeira, nos livros memorialistas, e Tabajara Ruas, na ficção; da dissipação dos movimentos revolucionários, como Antônio Callado, em *Bar Don Juan*, de 1971, e *Reflexos de baile*, de 1977; da dizimação dos índios, como Darci Ribeiro, em *Maíra*, de 1976, e Antônio Callado, em *Expedição Montaigne*, de 1982.

A estética do *soco-no-estômago* tem talvez sua expressão mais acabada nos livros de contos de Rubem Fonseca, *Feliz ano novo*, de 1976, e *O cobrador*, de 1979, com seguidores como João Antônio e José Louzeiro, entre outros. Trata-se de uma estética eminentemente masculina, que discute a justiça social – ou sua falta – num meio que se moderniza e progride tecnologicamente, mas acirra as clivagens entre os grupos dominantes e os carentes de poder, levando esses últimos à marginalidade ou à revolta. (ibid., p. 55).

Nesse rol de livros, há diferentes imagens de poder, do político ao policial, passando pelo literário. O exercício do poder literário tem em Rodrigo, narrador de *A hora da estrela*, um exemplo contumaz.

Nenhum [livro] tematiza o poder do/sobre o leitor como o de Clarice Lispector, que não por acaso escolhe um narrador que assume a identidade masculina, sublinhada pelo S. M. [substantivo masculino?], e nome de justiceiro, como o substantivo próprio parece significar a partir da literatura espanhola, a julgar pelo depoimento de Érico Veríssimo (Lajolo e Zilberman, 1998, p. 56).

O narrador Rodrigo, inseguro sobre sua capacidade literária, mas certo de seus objetivos, contrapõe-se a um leitor “acomodado e inconsciente, que tem de ser despertado para a vida, com os meios da própria vida, o *soco no estômago*” (ibid., ibidem).

Avaliando a cronologia feita pelas autoras, podemos concluir que o percurso do narrador instaura também um leitor, como fica patente nos exemplos. Manuel Antônio de Almeida, Machado de Assis e Mário de Andrade tematizam um leitor que precisa do amparo do narrador. O leitor de Graciliano Ramos é o último fio de contato e de comunicação com o narrador, à beira da insanidade. Clarice Lispector cria um Rodrigo também trôpego, mas desafiador das expectativas do leitor. O final do século XX conta com um leitor ativo, efetivamente cúmplice, como podemos ver em *Se um viajante numa noite de inverno*, de Italo Calvino. Este autor trata o leitor por “você”, um dêitico, no português do Brasil, relativo à segunda pessoa do discurso. Machado de Assis, convoca o “leitor”, um terceiro, pré-definido como homem adulto. Nesse sentido, o diálogo entre narrador e leitor do final do século XX é criado por meio de uma estratégia lingüística que, na superfície mesma da linguagem, oferece um lugar a ser habitado, um “você” que atualiza qualquer tipo de leitor (homem, mulher, rico, pobre, adulto, criança etc.).

Esse é o leitor instituído na/pela literatura. Por essa arte poder-se-ia explicar, ao menos sob um viés, a concepção sobre leitor e leitura que se produziu teoricamente, sobretudo no século XX.

Gostaríamos que nosso leitor tivesse em mente esse “segredo” revelado pela literatura. Assim, você poderá compartilhar conosco o percurso por nós traçado acerca da concepção de leitor e leitura no âmbito da teoria literária e da lingüística.

Vozes múltiplas: a configuração do leitor

Uma maneira de estudar a prática da leitura situa-se no contexto da crítica literária. A história literária francesa classifica o século XVII como marcado pelo teatro, o XVIII como o século dos filósofos, e o XIX como o período do romance. Tudo indica que o século XX terá a crítica como emblema, pois os últimos cem anos viram sistematizar-se uma obra crítica, de reflexão sobre o fato literário, que as épocas precedentes consideravam um simples acompanhamento da própria criação. A crítica foi colocada como ponto central, um domínio separado da atividade criadora (Fraisie, 1997).

Dessa maneira, os anos do 1900 prestam-se a um estudo dos discursos da crítica (cuja etimologia é “atividade de julgamento e discriminação”). É esse o contexto da crítica literária (conforme Eagleton, 1997) e da análise lingüística⁵ (como a de Bakhtin, 1992), que geram objetos de estudo diferentes.

A análise da crítica literária francesa, de 1880 a 1980, realizada por Fraisse (ibid.) retoma a tipologia desenvolvida por Albert Thibaudet, dividida em três categorias: crítica de salão, de profissionais e dos mestres.

A primeira teria origem em conversas de salão, amplificadas pelo florescimento do jornalismo no século XIX, época da crítica de folhetim, que se tornou ainda mais abrangente no século XX por meio das novas tecnologias de comunicação de massa: o rádio e a televisão. É uma crítica quase sem pretensão teórica, que informa, louva ou condena e que, apesar de transitar à margem das reflexões acadêmicas, tem a relevância de fazer circular o estatuto do livro ou do leitor, fazendo ou desfazendo reputações.

A segunda categoria, a dos críticos profissionais, tem o objetivo de dar conselhos ao criador, recordando-lhe as regras da arte. No século XIX, esse crítico é

⁵ A própria existência da lingüística, instituída pelo *Course de linguistique generale*, de Saussure em 1916, remete-nos a essa injunção do século XX, momento em que os estudos sobre a linguagem criam um meta-objeto a partir da linguagem.

identificado com o professor, que deixa ao jornalista a análise de textos contemporâneos enquanto reivindica para si a exclusividade sobre os textos e os valores clássicos ou consagrados, tendo como público seus alunos potenciais. Essa categoria tem ambientação na Academia. Assim, a crítica dos profissionais é conhecida como crítica universitária, estruturada como comentário das obras clássicas, dirigida aos estudantes, futuros professores e críticos.

Essa segunda categoria é matriz da análise literária que concebe a obra como reflexo da sociedade e o autor como individualidade mergulhada nas particularidades e contradições desta. Por meio dela, consideram-se dois tipos de leitores: o contemporâneo da obra e o contemporâneo do crítico. O primeiro remete à sociedade, aos hábitos e aos costumes de então; o segundo deve ser advertido acerca de uma contradição essencial: a história proíbe uma percepção imediata e ingênua da obra passada, contudo, ao mesmo tempo, o valor dessa obra a torna universal. Cem anos depois, a tensão desses termos permanece viva, atraindo essa crítica para a órbita da sociologia histórica, embora pretenda manter-se literária.

A terceira categoria de crítica, a dos mestres, é mais radical do que a dos profissionais. Ela volta-se para a estética geral, não se atendo aos limites temporais, buscando a universalidade da obra, mesmo que, com isso, corra o risco da abstração. Sobretudo, vincula escrita e leitura para interrogar sobre a natureza daquilo que Mallarmé denomina *o livro*; Blanchot, *a obra*; Sartre, *este objeto concreto e imaginário*; Barthes, *o texto*; e Butor, *o monumento*. Essa crítica expõe-se a dois tipos de risco: fundir-se com a filosofia, ao interrogar-se sobre a natureza da linguagem; ou fundir-se à lingüística, por perscrutar as conseqüências da realização da linguagem no texto.

Procurar entender um pouco deste caminho do interesse pelo leitor é nosso propósito neste momento. Para tanto, dispusemo-nos a seguir a orientação de Eagleton (1997), que realiza uma espécie de cronologia dos estudos literários mais abrangente do que a de Fraisse, e nele aponta o surgimento da questão do leitor nas últimas décadas do século XX; em seguida, trilhamos um caminho guiados pelos passos de Bakhtin (1992), o qual teoriza de forma mais profunda sobre o assunto, situando na

própria constituição dos atos de comunicação – do discurso – a implicação de um “leitor”. Para continuar o caminho nessa mesma direção, temos as preciosas indicações de Barthes (1988), que aponta a deficiência das teorias por não considerarem essa instância do texto. Continuando nossa jornada, percebemos que a configuração da idéia de discurso demanda a explicitação desse campo por um de seus representantes: Dominique Maingueneau (1996), e, por conseguinte, à definição de um lugar leitor.

Mas não se apresse, leitor atento. Convidamo-lhe a refazer conosco esses passos.

A questão do papel do leitor é considerada de forma mais contundente apenas na atualidade. Em seu manual de teoria literária, de maneira um pouco mais precisa, embora ainda sumária, Eagleton (1997) propõe uma periodização da história da moderna teoria literária em três fases: tempo das análises biográficas e preocupação com o autor (Romantismo e outras correntes do século XIX); preocupação com o texto, chamada de Nova Crítica, em que ele é dissecado como se fosse um inseto ou desmontado como se fosse uma máquina (época do Estruturalismo); e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos, momento em que se assume, a partir principalmente de Barthes e Bakhtin, o papel ativo do leitor. Essa ênfase no leitor advém do fato de que a lingüística pós-estruturalismo focaliza mais uma unidade de análise, o discurso. Até então, o estruturalismo tinha como objetos a fala e a escrita, vistas como uma cadeia de signos apartados das relações subjetivas.

Apesar de a leitura ser irmã-gêmea da escrita, os estudos sobre ela foram preteridos durante séculos. Barthes (1988, p. 27), em um pequeno artigo intitulado *Escrever a leitura*, demonstra o quanto ler um livro significa “escrever” este livro. Para ele, trata-se de “ler levantando a cabeça”, ou seja, interrompendo a leitura, não por distração, mas por uma torrente de idéias, associações, reflexões que vão construindo um “texto-leitura”, produto do leitor, a partir do produto do autor.

Nesse artigo, publicado pela primeira vez em 1970, em *Le Figaro Littéraire*, Barthes critica o fato de esse “texto-leitura” ser muito mal conhecido, pois “há séculos

que nos interessamos desmedidamente pelo autor e absolutamente nada pelo leitor” (Barthes, 1988, p. 27).

Barthes anuncia a importância do leitor e discute as bases da crítica literária, a qual focaliza apenas a instância do autor. Para a maioria das linhas da crítica literária, é o autor quem determina o verdadeiro sentido da obra. Boa parte das teorias literárias busca saber qual foi a intenção do autor e não o entendimento do leitor.

Em contrapartida, Barthes quer ir além da “maioria das teorias críticas [que] procura explicar porque o autor escreveu a sua obra, segundo que pulsões, que obrigações, que limites” (ibid., p. 28), a fim de considerar a multiplicidade de sentidos inscritos no texto que o leitor escreve em si quando lê. Se o autor, em sua composição, constrange o leitor a um sentido ou desfecho por meio da dedução (mesmo considerando Machado de Assis ou Clarice Lispector, que muitas vezes dialogam explicitamente com o leitor, induzindo-lhe uma interpretação, tal como vimos), o leitor amplifica o sentido do texto por meio de uma lógica não apenas da razão (silogística, dedutiva), mas também pela lógica do símbolo, associativa e não dedutiva. Essa é uma lógica que “associa ao texto (a cada uma de suas frases) *outras* idéias, *outras* imagens, *outras* significações” (ibid., ibidem).

Barthes não nomeia, mas afirma que há teorias que constroem seu arcabouço analítico focalizando o texto em si.

<<o texto, só o texto>> [destaque feito pelo autor], dizem-nos, mas o texto sozinho é uma coisa que não existe: há imediatamente nesta novela, neste romance, neste poema que leio, um suplemento de sentido, de que nem o dicionário nem a gramática são capazes de dar conta (ibid., ibidem).

Para ele, também não é reconstituível um leitor, mas a leitura – esse espaço cultural transitório, uma vez que toda leitura advém de formas transindividuais, de formas da língua previsíveis no sistema social e ou lingüístico (letras, códigos, línguas, lista de estereótipos). Assim, a leitura mais subjetiva é sempre conduzida por um jogo de regras pré-organizadas na cultura. Estas não são definidas pelo autor; ele, também a elas submetido, não faz mais do que aplicá-las. Elas o ultrapassam e

vêm de uma lógica milenar da narrativa, de uma forma simbólica que nos constitui mesmo antes do nascimento, numa palavra, desse imenso espaço cultural de que a nossa pessoa (de autor, de leitor) não é senão uma passagem (Barthes, 1988, p. 28).

Já Bakhtin (1992), em *Estética da criação verbal*, publicado postumamente em 1979, realiza um levantamento do papel do alocutário (leitor) no estudo da língua, indicando, como Barthes já havia feito, que esse papel foi menosprezado em toda a história dos estudos lingüísticos. Ele assinala que na lingüística do século XIX, a começar por W. Humboldt, a função comunicativa da linguagem é colocada em segundo plano, pois o primordial seria o fato de que a língua determina o pensamento. Já a Escola de Vossler reconhece a primazia da função expressiva da língua, todavia considera apenas a faceta do locutor no processo comunicativo, como se ele estivesse sozinho. Mesmo quando as correntes teóricas, como o formalismo russo de Roman Jakobson, reconhecem a multiplicidade dos locutores e seus parceiros (o “ouvinte” ou “receptor”), o caráter passivo desse último fica subentendido nessa denominação. Até Saussure, lembrado por Bakhtin como responsável por um curso de lingüística geral “sério”, é criticado por criar uma “ficção científica”, já que esse lingüista é um dos que representa a comunicação com um “esquema dos processos *ativos* da fala no locutor e dos processos *passivos* de percepção e de compreensão da fala no ouvinte”, esquema que não estaria completamente errado, mas que corresponde a apenas alguns “*aspectos* reais”, sendo ficcional quando pretende representar “o *todo* real da comunicação verbal” (Bakhtin, 1992, p. 290).

Bakhtin, como vimos anteriormente, também criticou os estudos lingüísticos por não darem à esfera do alocutário (na fala, o ouvinte; na escrita, o leitor) sua merecida importância. Conclui que o alocutário compreende a dimensão lingüística de um discurso simultaneamente a uma “atitude responsiva ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc.”. Em outras palavras, o leitor torna-se autor, assim como “o ouvinte torna-se locutor” (ibid., ibidem).

Para Bakhtin, a atitude responsiva do alocutário é tão importante que engendra a unidade da comunicação verbal: o enunciado, o qual tem existência e limita-se a partir da alternância dos sujeitos falantes. Um enunciado começa quando um locutor o produz e termina quando um alocutário ativa sua resposta, ou pelo menos sua atitude responsiva ativa, que pode ser muda. “O locutor termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou para dar lugar à compreensão do outro” (ibid., p. 294).

O diálogo entre duas pessoas seria a forma clássica da comunicação verbal, todavia o enunciado não se restringe a essa esfera restrita de dois falantes.

Um enunciado é um elo na cadeia da comunicação verbal. Tem fronteiras nítidas, determinadas pela alternância dos sujeitos falantes (dos locutores), mas dentro dessas fronteiras, o enunciado, do mesmo modo que a mônada de Leibniz, reflete o processo verbal, os enunciados dos outros e, sobretudo, os elos anteriores (às vezes próximos, mas também os distantes, nas áreas da comunicação cultural) (Bakhtin, 1992, p. 319).

A forma como Bakhtin entende a comunicação instaura o alocutário/leitor já no conceito de enunciado. Fala-se ou escreve-se para alguém, esperando uma atitude responsiva ativa. E é essa espera que determina o enunciado, uma vez que ele próprio já é uma resposta a algo efetivamente dito ou escrito anteriormente, pois não é o locutor que rompe o silêncio, antes dele outros enunciados já haviam sido pronunciados, e a esses se relacionam por se fundamentarem neles ou por polemizarem com eles, estabelecendo a cadeia da comunicação verbal.

O índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário. Diferentemente das unidades significantes da língua – palavras e orações – que são de ordem impessoal, não pertencem a ninguém e não se dirigem a ninguém, o enunciado tem autor (e, correlativamente, uma expressão, do que já falamos) e destinatário. Este destinatário pode ser o parceiro e interlocutor direto do diálogo na vida cotidiana, pode ser o conjunto diferenciado de especialistas em alguma área especializada da comunicação cultural, pode ser o auditório diferenciado dos contemporâneos, dos partidários, dos adversários e

inimigos, dos subalternos, dos chefes, dos inferiores, dos superiores, dos próximos, dos estranhos, etc.; pode até ser, de modo absolutamente indeterminado, o outro não concretizado (é o caso de todas as espécies de enunciados monológicos de tipo emocional). Essas formas e concepções do destinatário se determinam pela área da atividade humana e da vida cotidiana a que se reporta um dado enunciado. A quem se dirige o enunciado? Como o locutor (ou o escritor) percebe e imagina seu destinatário? Qual é a força da influência deste sobre o enunciado? É disso que depende a composição, e sobretudo o estilo, do enunciado. Cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero (ibid., p. 320-21).

Enquanto o autor elabora o enunciado, procura também determinar uma resposta de modo ativo. Conforme define Bakhtin, a escrita promove uma conversa que subverte o tempo e o espaço.

Hoje, em uma biblioteca qualquer, poder-se-ia ter uma conversa com um sujeito de 2.800 anos, que nasceu e viveu na Grécia Antiga. Nessa conversa, o sujeito contaria uma história bastante interessante sobre um tal Ulisses, guerreiro comandante, vencedor da Guerra de Tróia. Mas como se poderia entendê-lo se tanto tempo, tantos quilômetros e tantas diferenças lingüísticas distanciam os interlocutores?

A história de Homero foi composta em grego arcaico e viajou pelos séculos sendo traduzida para outras línguas, atualizando-se para as novas gerações, atravessando mares para poder chegar no “aqui agora”, no Brasil do século XXI, por exemplo.

Mesmo com tantos tipos de distância, a bem da verdade, o leitor atual já estava muito próximo a Homero, estava lá quando ele escreveu *A Odisséia*, presumido em seus enunciados. Esse diálogo entre o leitor e Homero dá-se *in absentia*, por virtualidade. É como se o texto escrito pelo grego concentrasse uma energia potencial que agora o leitor torna cinética. Umberto Eco (1986), em sua *Obra Aberta*, demonstra que o texto se completa quando o leitor o põe em movimento, lendo-o.

É assim que “o leitor experiente pode reconhecer a mente por trás da escrita, bem como a mente do leitor presumido, imaginado por quem escreve” (Olson, 1997, p. 271), pois ele “lê levantando os olhos” (Calvino, 1996, p. 82).

Apesar de o leitor estar presumido por Homero, certamente a interpretação que ele poderá fazer de sua obra é, e necessariamente será, bastante diversa daquela feita por seus contemporâneos, ou por Camões no século XVI, ou por Stanley Kubrick no século XX, por exemplo; esses últimos, leitores de Homero que criaram seus próprios textos a partir da *Odisséia* ou da *Ilíada*. Em *Os Lusíadas*, Camões dialoga com Homero tanto pelo conteúdo (as batalhas de um povo) quanto pela forma (o gênero discursivo da epopéia). Já Stanley Kubrick cria *2001, uma Odisséia no espaço*, dialogando com Homero ao desenvolver o tema do desbravamento de novas “terras”.

Isso revela que, por mais que o autor anteveja e represente um destinatário, ele não tem controle sobre como sua obra será lida, re-interpretada, re-apreendida por outrem. O escritor lança suas sementes como legumes, todavia pode ver frutificar maçãs, estrelas, corações ou saudades. Os frutos variarão conforme o tipo de leitor, a época em que vive, suas crenças, valores etc. E essa variação de interpretação não se limita aos textos literários. Mesmo os textos científicos, tidos como objetivos e, portanto, menos afeitos à polissemia, geram interpretações diferentes, conforme o contexto sócio-histórico.

Apenas para citar um exemplo ilustrativo sobre as diferentes apreensões que um texto pode provocar, vejamos a apropriação que Ken Morrison (1995) faz das idéias de Havelock (1997) (originalmente escritas em 1963) ambos estudiosos da escrita⁶. Para Morrison, o sentido do texto é imanente, dependente apenas do tipo de suporte (argila, pedra, madeira, pergaminho, papel, tela do computador) em que tiver sido escrito. Por exemplo, a forma de produzir em papiro pelos gregos, sem marcas da escrita (parágrafos etc.), gerou uma tradição escrita instável. Morrison assim se opõe a Havelock, que concebia a escrita grega formalizada a partir da criação do alfabeto

⁶ Escolhemos o artigo científico, gênero textual objetivo por excelência, para exemplificar como todo texto engendra diferentes leituras.

como o germe de todo desenvolvimento da sociedade ocidental: “uma lenta revolução estava em andamento enquanto Platão escrevia, e o sucesso de seu segredo estava na tecnologia superior do alfabeto grego” (Morrison, 1995, p. 31). Assim, veremos que o posicionamento de Morrison pode ser compreendido quando lembramos que ele é um antropólogo que, ao analisar tanto os estudos de Havelock quanto a época em que a escrita grega surgiu, considera não apenas os aspectos intrinsecamente lingüísticos, mas outros aspectos menos específicos. Em outras palavras, o leitor Morrison posiciona-se e compreende os textos e o mundo a partir de um certo ponto de vista, o qual dá acabamento aos textos produzidos pelos outros (tanto os textos gregos quanto os de Havelock), determinando um sentido para esses textos a partir de suas premissas.

Sendo assim, o leitor atual – que corporifica o leitor virtual do texto de Homero, embora nunca tenha sido imaginado por ele em sua concretude – é capaz de reconhecer, de modo transversal à escrita, um determinado tipo de mente mais ou menos próximo do que foi Homero em sua época. E é justamente nisso que reside o fascínio da escrita. Apesar de suas diferenças, os leitores tocam-se por meio da palavra. Homero, Camões, Kubrick, o leitor de uma biblioteca contemporânea. E você, caro leitor.

Nos apontamentos de Bakhtin, vemos, então, que o leitor tem um lugar fundamental, o qual propicia uma relação dialética com o texto e o gênero do discurso, uma vez que ele é instaurado pelo gênero ao mesmo tempo em que o instaura. Essa percepção inaugurada no final da década de 1960 pelos alemães preocupados com a estética da recepção, e aprofundada numa das últimas obras escritas por Bakhtin (1992), será ponto de partida para toda uma gama de estudos realizados posteriormente; momento em que não mais era possível ignorar ou dar como definido *a priori* o lugar do leitor.

Esse lugar é reconhecido e melhor delineado por Maingueneau (1996). Primeiramente, ele recupera a produção de A. Culioli, lembrando que o Eu é um correlato do Tu, virtual. O presente da enunciação é um presente compartilhado, é o presente da interlocução, e não o presente do Eu enunciador. É esse intercâmbio de vozes, já apontado por Saussure (1969), que garantiria a estabilidade da língua.

Sendo assim, fica patente a idéia de que o enunciado é construído pelo enunciador em razão do que o co-enunciador já disse, bem como das hipóteses que ele próprio estrutura sobre as capacidades interpretativas do co-enunciador. “O trabalho de antecipação, o recurso a estratégias sutis destinadas a controlar, a condicionar o processo interpretativo não são uma dimensão acessória, mas constitutiva do discurso” (Maingueneau, 1996, p. 19).

O discurso é definido, portanto, mais como uma rede complexa e móvel de estratégias do que como expressão de uma interioridade. Ao enunciar, os interlocutores não se contentam em transmitir conteúdos representativos, entretanto empenham-se o tempo todo em “posicionar-se por meio do que dizem, a afirmar-se afirmando, negociando sua própria emergência no discurso, antecipando as reações do outro” (ibid., p. 21).

Nessa perspectiva (pragmática), os enunciados são interpretados não como unidades constituídas de subunidades dotadas de sentido, as quais bastaria identificar e combinar, mas sobretudo como uma rede de instruções que permitem a construção do sentido pelo co-enunciador. Assim, Culioli (apud Maingueneau, ibid., ibidem) explica:

Todo enunciado supõe um ato dessimétrico de enunciação, produção e reconhecimento interpretativo. Reduzir a enunciação apenas à produção é, afinal de contas, não compreender que a enunciação não tem sentido sem uma dupla intenção de significação entre os respectivos enunciadores. Os últimos são ao mesmo tempo emissor e receptor, não apenas em sucessão, mas no próprio momento da enunciação.

A partir dessa relevância do lugar do enunciatário, como formador em conjunto da enunciação, configura-se o lugar do leitor. Maingueneau dedica um capítulo de *Pragmática para o discurso literário* à questão da leitura como enunciação. A esse lugar ele denomina “co-enunciação”. A seguir, procuraremos explicitar sua emergência.

O lugar leitor

Apesar de o escritor ter em mente um certo tipo de leitor, toda comunicação escrita é frágil, visto que o receptor está apartado do locutor e, por isso, não participa da situação de produção do discurso. Isso é levado a seu maior grau quando se considera o texto literário, que pode ser lido segundo diferentes contextos. Embora haja um leitor virtual em todo texto escrito, é fundamental que a obra literária tenha uma abrangência maior, podendo circular em tempos e espaços muito afastados daquele de sua produção. É justamente essa “descontextualização” que promove a ambigüidade da literatura, multiplicando as possibilidades de conexão entre as unidades do texto.

Entretanto, a ausência do enunciador do texto literário não deve ser tomada como um fenômeno empírico. O autor constrói algo a ser lido, um objeto de leitura, e não um texto para ser objeto de interação oral. Maingueneau (1996, p. 32) assinala que “o narrador não é o substituto de um sujeito falante, mas *uma instância que só sustenta o ato de narrar se um leitor o coloca em movimento*”.

"Um galo sozinho não tece a manhã", como disse João Cabral. O autor de um texto (impresso ou não) sempre precisará de outros galos (co-enunciadores) para entretecer sua teia. Assim, um texto nunca é totalmente original, visto que sempre dialoga com outros, também participantes da cultura na qual o autor está inserido. No caso específico do texto escrito, a necessidade de co-partilha entre conhecimentos do escritor e do leitor torna-se essencial para a atualização daquilo que, no texto escrito, é apenas latente. Já que neste os interlocutores estão apartados, o primeiro tem de trazer à tona toda espécie de elementos contextualizadores necessários para uma compreensão mais ou menos alargada da mensagem. Essa é uma tarefa bastante difícil, pois o texto tem de dialogar com outros aspectos da cultura e, ao mesmo tempo, não ser enfadonho, repetitivo em demasia.

O texto escrito dialoga não só por meio do conteúdo, mas também pela forma. Nele há maneiras singulares de constituir sentidos. Há uma linguagem verbal escrita

idiossincrática que precisa ser conhecida pelo leitor para que ele estabeleça contato com o autor.

No entanto, o texto, para comunicar, sempre precisa de uma informação nova, algo que cativa o leitor, que ative seu "querer saber"; sem isso, ele perde seu interesse e não comunica. É pela junção de elementos conhecidos e desconhecidos que se cria o novo texto. Desta feita, o texto escrito constitui-se no intervalo entre o conhecido e o desconhecido, entre o velho e o novo, produzindo um conhecimento em rede, entrelaçando os elementos novos aos antigos, armando-se como "luz-balão" que, como lona tecida, permite-se compreender.

Percebe-se assim que o texto literário forja-se por meio de uma rede de conexões a ser costurada pelo leitor. É “o co-enunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra” (Maingueneau, 1996, p. 32).

Há uma considerável tarefa a ser executada pelo leitor, deixada pelas lacunas do texto. A leitura deve fazer emergir todo um universo simbólico a partir de índices pouco determinados, como as anáforas, os dêiticos, os subentendidos, a identificação de personagens etc. Sendo assim, a leitura não é a decifração de uma palavra em estado latente, ela constrói sempre caminhos inéditos a partir da disposição de índices lacunares, bem como “não permite ter acesso a uma voz primordial, mas apenas a uma instância de enunciação que é uma modalidade do funcionamento do texto” (ibid., p. 33).

Desse interesse pelas estratégias de leitura nascem diversas linhas de pesquisa. Em primeiro lugar, pode-se citar a “gramática do texto”. Surgida na década de 1960, busca definir com rigor a coerência textual, concluindo que essa noção é diretamente dependente da atuação do leitor, pois a coerência não está no texto, mas em sua legibilidade, o que implica a ação de um leitor (ibid., ibidem).

A segunda linha, a “teoria da recepção” literária, objetiva o estudo do texto não como um conteúdo estabilizado em todos os contextos, mas como um suporte passível de interpretações dependentes do contexto de recepção.

Dessa forma, percebe-se um direcionamento cognitivo na primeira linha, e um direcionamento histórico na segunda. Percebe-se também quão instável é a própria noção de leitor. Este é muitas vezes tomado como o público de um texto; em outras, é suporte de estratégias de decifração. Maingueneau realiza a seguinte sistematização:

Leitor invocado: instância para a qual o texto se dirige explicitamente. Como em *Dom Casmurro*⁷: “em vez de ir ao espelho, que pensais que fez Capitu? (...) Não mofes dos meus quinze anos, leitor precoce.” (Machado de Assis, 1988, p. 73-74).

Leitor instituído: instância implicada pela própria enunciação do texto. Por exemplo, *Se um viajante numa noite de inverno* institui um leitor ativo, que se reconhece na explanação feita pelo próprio autor sobre quem é o leitor (aquele que vai pedir silêncio para ler, sentar-se confortavelmente etc., conforme visto anteriormente). Maingueneau explica:

Existem tipos de romances que supõem um leitor detetive que perscrute o texto ininterruptamente ou volte sobre seus passos à procura de indícios; outros constróem suspenses que aspiram o leitor para o desenlace; outros, ainda, instituem um leitor cheio de boa vontade para aprender, etc. Pelo vocabulário empregado, pelas relações interdiscursivas, (alusões em particular a outras obras), a inscrição neste ou naquele código de linguagem (suburbano, caipira, elitizado etc.) um texto vai supor caracterizações muito variadas de seu leitor. Todavia, deve-se ter em mente que esse leitor pode ser heterogêneo. (...) É portanto a própria natureza do texto que exigiria essa pluralidade de leitura. Porém, é possível pensar que de fato existe reunificação imaginária dos leitores instituídos: o leitor ideal seria um homem total que reconciliaria através do romance sua alma de criança e o uso mais elevado de sua razão (ibid., p. 35).

Público genérico: por pertencer a um gênero, uma obra indica um tipo de receptor socialmente caracterizável, que não se confunde com o leitor instituído. Pode-

⁷ Os exemplos citando autores de língua portuguesa foram extraídos de originais, não remetendo aos exemplos arrolados por Maingueneau, sendo assim de nossa inteira responsabilidade.

se presumir, por exemplo, que José Saramago e João Ubaldo Ribeiro têm um público genérico semelhante, entretanto instituem diferentes leitores.

Público atestado: refere-se ao conhecimento que se tem de uma obra, por meio das interpretações que dela foram feitas. Para o leitor de hoje, a traição de Capitu não é mais uma questão central. Para ele, pode interessar mais o estilo ou o modo como o romance é tecido, por exemplo. “Essa perda da inocência, contudo, encontra sua compensação: libertado do trabalho de decifração da intriga e da tensão do suspense, o público moderno pode inventar à vontade percursos de prazer inéditos” (Maingueneau, 1996, p. 37).

Maingueneau conclui que não é o leitor o autor essencial do texto literário, mas que o próprio texto é o dispositivo organizador dos percursos de sua leitura. Quando se fala em leitor, não se trata de um leitor empírico ou da média de indivíduos, mas “o foco a partir do qual se oferece o volume textual. Não sua fonte ou seu ponto de absorção, mas o ‘lugar’ a partir do qual ele pode mostrar sua enunciação descentrada” (ibid., p. 59).

Retomando Barthes, que vê o leitor como “uma passagem”, talvez seja possível entendê-la como o lugar leitor, definido por Maingueneau, na esteira de Bakhtin. Ao procurarmos compreender o nascimento do leitor, tivemos a impressão, ainda que provisória, de que a inscrição na primeira tabuleta criou não um sujeito, mas um espaço virtual, configurando um lugar a ser habitado por todos e por ninguém, um espaço que se coloca disponível àquele que se empenha em colocar em marcha o fascinante ritual da leitura.

Interessa-nos, agora, nos próximos sub-capítulos, circunscrever a produção acerca das práticas de leitura. Recompondo o “estado da arte” sob esse ponto de vista, esperamos entrever a emergência desse lugar leitor, de que fala Maingueneau, como objeto de estudo da história dos livros e da leitura, bem como de seu tangenciamento no cenário escolar.

Amigo leitor, respire fundo, ajeite-se na cadeira, pois inicialmente partiremos rumo às descobertas sobre a história dos livros.

A história dos livros

Os estudos sobre a prática da leitura constituem um campo vasto, associado à sociologia e à história. Há diversos nomes para defini-lo: *Histoire du livre*, na França, *Geschichte des Buchwesens*, na Alemanha, *History of books* ou *of the book*, nos países anglófonos. Contudo, o objetivo é o mesmo: entender como a palavra impressa afetou o pensamento e o comportamento da Humanidade nos últimos quinhentos anos (Darnton, 1995).

O interesse pela história dos livros adveio da convergência de diferentes disciplinas a um conjunto comum de problemas, todos relacionados com o processo de comunicação. Dessa maneira, o campo assumiu uma identidade acadêmica distinta e, segundo Darnton, deve conquistar no futuro um estatuto de disciplina acadêmica, ao lado de campos como a história da ciência e a história da arte.

Esse campo do saber estende-se em diferentes direções e dimensões. Alguns historiadores do livro buscam seu objeto no período anterior à invenção do tipo móvel; alguns estudiosos da imprensa concentram-se em outros suportes além do livro, tais como jornais e folhetos. Entretanto, de modo geral, a delimitação do campo inicia-se à época da invenção da imprensa.

Num primeiro momento, os estudiosos questionavam-se acerca de quais foram os textos originais de Shakespeare, das causas da Revolução Francesa, da ligação entre a cultura e a estratificação social etc. Apesar de todas essas questões serem muito diferentes entre si, perceberam que se encontravam nos mesmos cruzamentos, numa praça situada na intersecção de meia dúzia de vias de estudo. Segundo Darnton (1995, p. 110), “decidiram constituir um campo próprio e convidar historiadores, estudiosos da literatura, sociólogos, bibliotecários e todos que quisessem entender o livro como uma força na história”.

Assim, a história dos livros recebeu o crivo acadêmico: passou a ter seus próprios periódicos, centros de pesquisa, conferências e circuitos de palestras. Para Darnton (1995, p. 110), trata-se de “um dos poucos setores nas ciências humanas com espírito extrovertido e uma lufada de idéias novas”.

Embora tenha começado a se constituir como campo autônomo no século XX, o interesse pela história dos livros remonta, pelo menos, à cultura da Renascença; tendo sido descrito como um trabalho sério a partir do século XIX, na Inglaterra, quando o livro é tomado como objeto material e seu estudo acarreta o crescimento da bibliografia analítica.

O trabalho contemporâneo desvia-se dessa corrente, tentando descobrir o modelo geral da produção e consumo do livro ao longo de grandes períodos de tempo. A nova corrente desenvolveu-se nos anos 1960 na França, inserindo-se na *École Pratique des Hautes Études*, como tema estudado pela *Escola dos Annales*. O interesse desses historiadores do livro era descobrir a experiência literária dos leitores comuns, ao analisar o conteúdo de bibliotecas particulares e fazer o mapeamento de correntes ideológicas por meio da análise de gêneros pouco lembrados, como a *Bibliothèque bleue* (brochuras primitivas, direcionadas ao público feminino).

Embora essa tendência não apresente um conjunto sólido de conclusões, o tipo de estudo desenvolvido demonstra a importância em levantar novas questões, de usar novos métodos e acrescentar novas fontes.

O trabalho desenvolvido pela *Escola dos Annales* difundiu-se na Europa e Estados Unidos, fortalecendo tradições teóricas locais: os estudos da recepção, na Alemanha, e a história da imprensa, na Grã-Bretanha, por exemplo. Ampliou-se sua difusão por meio de novas conferências, centros de estudo, colóquios etc., de maneira que, no final dos anos 1970, no curto período de vinte anos, a história dos livros havia se tornado um campo de estudos rico e diversificado.

A multiplicidade do campo dificulta a demarcação das fronteiras dessa linha de pesquisa, interseccionada com disciplinas como a bibliografia analítica, que aponta em uma direção; com a sociologia, que aponta em outra; com a história, a literatura e a literatura comparada, que sobrepõem territórios.

Ele [o pesquisador] se vê desconcertado com metodologias rivais, que lhe dizem para cotejar edições, compilar estatísticas, decodificar a lei dos direitos autorais, percorrer milhões de manuscritos, arfando junto à barra de

uma imprensa comum reconstruída, psicanalisar os processos mentais dos leitores (Darnton, 1995, p. 111).

A despeito dessa multiplicidade e a fim de tangenciar o objeto leitura, Darnton propõe um modelo para analisar como os livros surgem e se difundem pela sociedade. Esse modelo da história dos livros interessa-se por cada fase do circuito de comunicação – que vai do autor ao editor (ou livreiro), ao impressor, ao distribuidor, ao vendedor, e chega ao leitor – e também pelo processo como um todo, em todas as suas variações no tempo e no espaço, e em todas as suas relações com os sistemas no meio circundante: econômico, social, político e cultural. Com pequenas adaptações, esse modelo pode ser aplicado a qualquer período da história do livro impresso.

Não cabe, a este trabalho, descrever à exaustão o desenvolvimento desse campo de conhecimento. Procuraremos nos limitar a compor um pequeno espectro do mosaico de estudos sobre a prática da leitura, como item da história dos livros. Para tanto, observemos a constituição de outra via de análise da leitura, desenvolvida por Guglielmo Cavallo e Roger Chartier (1998).

Esse autores construíram a história do leitor a partir das singularidades do *modus operandi* da leitura que caracterizaram as sociedades ocidentais desde a Antigüidade. Eles consideram que a história das práticas da leitura deve se voltar para o encontro entre o “mundo do texto” e o “mundo do leitor”, retomando as palavras de Paul Ricoeur.

Assim, consideram que as significações de um texto dependem das formas e circunstâncias de sua produção e apropriação. Contra uma definição de que o sentido emana do texto, opõem-se à crítica estruturalista e às teorias literárias da estética da recepção, pois consideram que as formas produzem sentido, o que reveste o texto de uma significação e um estatuto inéditos quando alteram-se seus suportes. Toda história das práticas de leitura é, portanto e necessariamente, uma história dos objetos escritos e das palavras leitoras.

Cavallo e Chartier consideram também que a leitura é sempre uma prática encarnada por gestos, espaços e hábitos. Estes são reconhecidos por uma série de

contrastes entre competências de leitura; normas e convenções que definem usos legítimos do livro; maneiras de ler; instrumentos e processos de interpretação; enfim, contrastes de expectativas e interesses que os grupos de leitores investem na prática da leitura.

Consideram, ainda, que uma história sólida das leituras e dos leitores deve ser a da historicidade dos modos de utilização, compreensão e apropriação dos textos. Ou seja, deve-se ter uma atenção dupla: para com as materialidades dos textos e para com as práticas de seus leitores, observando as transformações das formas e dos códigos que modificam, ao mesmo tempo, o estatuto e o público dos diferentes gêneros textuais.

Segundo os autores, essa perspectiva, apesar de inscrita na tradição da história dos livros, afasta-se dela na medida em que problematiza seu objeto, e ultrapassa sua característica marcante, a quantificação, realizada por meio de análises estatísticas sobre a presença desigual do livro nos diferentes grupos sociais. Esse procedimento (análise estatística) é louvável e instaurou um aporte de dados, sem o qual uma história da leitura não seria possível. No entanto, Cavallo e Chartier (1998) consideram que esse procedimento não é suficiente para escrever uma história das práticas da leitura, pois parte-se de um recorte social prévio: tomando como relevantes os contrastes macroscópicos, entre as elites e o povo, por exemplo; ou microscópicos, pela diferença de condições econômicas.

O modelo de análise proposto por esses autores preconiza uma inversão de perspectiva, procurando localizar os meios ou as comunidades que partilham uma mesma relação com o escrito. Essa relação produz-se com técnicas, gestos e maneiras de ser. Assim, o estatuto da leitura não é visto apenas como uma operação intelectual abstrata. A leitura é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma ou com os outros.

Por esse paradigma, vêm à tona especificidades antes desconsideradas. Por exemplo, a leitura implícita (e também efetiva) de diversos textos – no mundo antigo, na Idade Média, nos séculos XVI e XVII – é uma oralização, em que se tem uma voz

leitora e leitores-ouvintes. Esse aspecto faz com que o texto use formas e fórmulas direcionadas tanto ao ouvido quanto aos olhos, de modo a submeter o escrito às exigências da performance oral.

Em razão disso, Cavallo e Chartier organizam uma história da leitura cujo foco não é o livro – em oposição à mais quantitativa das histórias do livro, que o consideram em si mesmo, destituído de sua materialidade. Para eles, um escritor não escreve um livro, mas um texto que se torna objeto escrito, que pode ser manuscrito, gravado, impresso ou informatizado. Esse objeto será manejado de diferentes formas por leitores de carne e osso, cujas maneiras de ler variam de acordo com as épocas, os lugares e os ambientes.

O estudo dessa variação acerca dos hábitos de leitura revela situações insuspeitas para a contemporaneidade.

Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos (Manguel, 1997, p. 323).

Esse aspecto da leitura acaba por configurar um hábito que para nós, do século XXI, pode ser muito corriqueiro: ler em voz baixa, isoladamente. Manguel (ibid.) lembra que a leitura silenciosa não era uma prática comum na Antigüidade. Foi Santo Agostinho que viu Santo Ambrósio lendo em silêncio, numa tarde do ano de 383 d.C., e maravilhou-se com a atitude inesperada. A leitura silenciosa, sem testemunhas, permite que façamos conjecturas livremente, sem censuras, sem termos de dar explicações ou discutir idéias. Ler é ter domínio de si. E, ao ler em silêncio, trabalhamos sem os olhos/ouvidos/boca da repressão. Essa prática só se tornaria comum mais de seis séculos depois do evento que reuniu Santo Agostinho e Santo Ambrósio.

Além do modo de ler, também a importância da leitura modifica-se. Por exemplo, ouçamos o que diz um médico do século XVIII acerca desse hábito:

Os inconvenientes dos livros frívolos são de fazer perder tempo e fatigar a vista; mas aqueles que, pela força e ligação das idéias, elevam a alma para fora dela mesma, e a forçam a meditar, usam o espírito e esgotam o corpo; e quanto mais este prazer for vivo e prolongado, mais as conseqüências serão funestas. (...) O cérebro que é, se me permitem a comparação, o teatro da guerra, os nervos que dele retiram sua origem, e o estômago que tem muitos nervos bastante sensíveis são as partes que mais sofrem ordinariamente com o trabalho excessivo do espírito; mas não há quase nenhuma que não se ressinta se a causa continua a agir durante muito tempo (Tissot, Simon-Andre, 1775, apud Abreu, 2000, p. 10).

Outrossim, continua o médico em seu livro *A saúde dos homens de letras*, a “intemperança literária” seria a causa da perda de apetite, dificuldades digestivas, enfraquecimento geral, espasmos, convulsões, irritabilidade, atordoamento, taquicardia, podendo conduzir à “privação dos sentidos”. A profilaxia era ler pouco e fazer exercícios.

Isso quanto aos males físicos. Contudo, o que mais preocupava eram os males da alma. Os textos literários, sobretudo os romances, ameaçavam a moral, pois dizia-se que eles divulgavam idéias falsas (fazendo-as parecer verdadeiras), estimulavam demasiadamente a imaginação, combatiam o pudor e a honestidade, colocando os leitores em contato com cenas e situações reprováveis, e subvertendo o sistema de valores no qual a sociedade deveria ancorar-se.

Sem dúvida, os efeitos destes livros não se fazem sentir imediatamente, mas, por serem tardios, eles são ainda mais terríveis: é um veneno lento que corre nas veias e rói insensivelmente as entranhas e termina por devorá-las inteiramente; é um fogo que se prepara sob as cinzas e que não tarda a se transformar em um vasto incêndio cujo furor ninguém poderá controlar. (...) É aí que o crime passa por fraqueza, a lei das núpcias, por um vão escrúpulo, o pudor, por preconceito; é aí que a mulher cristã aprende a enganar seu marido, a violar a santidade do leito nupcial; o esposo, a romper, como grilhões insuportáveis, os castos laços do matrimônio que até mesmo os pagãos respeitavam. É aí freqüentemente, oh meu Deus, que uma

juventude sem experiência vem estudar o crime e aprender os segredos que ela ignorava talvez, e cujo conhecimento logo conduzirá à sua perda (Massilon, 1817, apud Abreu, 2000, p. 9-11).

Conceber o livro como um “veneno lento que corre nas veias” era algo que esteve subjacente a variados movimentos de interdição da leitura. Dado seu caráter amiúde considerado libertador, o livro muitas vezes foi tido como material subversivo e, portanto, alvo de diversos casos de perseguição ideológica (de cunho político ou religioso). Por isso, muitas bibliotecas foram incendiadas, bombardeadas, extintas enfim.

Esses discursos causam estranheza no início do século XXI. Atualmente, a leitura é revestida por uma aura positiva. Ela é indicada para a cura da ignorância, tornando os sujeitos mais cultos e, conseqüentemente, mais críticos, mais cidadãos, mais verdadeiros, mais poderosos. Ouçamos agora uma voz contemporânea, encontrada em um jornal de grande circulação:

As pesquisas comprovam que nenhum fato – nem a origem social e econômica, nem a raça, nem as escolas que frequentou – é tão determinante para o sucesso do americano como o hábito de ler (Bellinghini, 1999, apud Abreu, 2000, p. 9).

Por um lado, a estranheza causada pela comparação entre leitura e veneno; por outro, a empatia advinda da afirmação de que a leitura é garantia de sucesso, suplantando até mesmo os critérios de pobreza, etnia, gênero.

Na atualidade, há um uníssono de que a leitura é fundamental para a vida de toda e qualquer pessoa. Para Chartier e Hébrard (1995), que desenvolveram um estudo acerca dos discursos sobre a leitura produzidos entre 1880 e 1980 na França, a origem desse discurso totalizante remonta ao final do século XIX, como resultado de um duplo choque: a explosão da produção impressa e a utilização republicana da escola⁸.

⁸ Embora seja um estudo realizado em âmbito nacional francês, traremos, como contribuição ao nosso trabalho, aspectos que consideramos plausíveis à realidade brasileira, não obstante deva ser relativizada a relevância da leitura na França e no Brasil.

De um lado, a industrialização da produção do livro e da imprensa acarreta um verdadeiro risco de superprodução. A necessidade de vender exacerba a concorrência na busca de novos leitores. De outro lado, ao instaurar a obrigação escolar, o Estado demonstra sua vontade de fazer da instrução pública uma prioridade política e uma ponta de lança ideológica. A oferta de leitura torna-se um desafio político e, mais tarde, somente social. Desde então, as forças habilitadas a ditar as normas em matéria de leitura defrontam-se sobre um duplo terreno, econômico e cultural (Chartier e Hébrard, 1995, p. 585).

Nesse primeiro momento, o discurso da escola pública integra-se ao discurso clerical para condenar a mediocridade ou nocividade das publicações mercantis. Tem como contraponto o discurso dos bibliotecários, que defendem com veemência um modelo “consumatório” de leitura. Assim, configura-se o parentesco entre os dois paradigmas herdados da ruptura revolucionária: o católico, de instrução cristã; e o laico, produto das Luzes, pela emancipação mediante à leitura. A ideologia Iluminista pregava a reforma da sociedade pelo livro e pela escola, os quais transformariam os hábitos e costumes do povo, de modo que a elite tivesse com seus produtos o poder de remodelar toda a nação, caso sua difusão cobrisse todo o território (Certeau, 2000).

O discurso inovador origina-se de um também novo setor: o dos bibliotecários. Surgido no início do século XX, com base no modelo norte-americano, ele cria um campo profissional novo, que valoriza a leitura de atualidades e de informação.

O leitor, considerado como um cidadão livre, que lê sozinho e a seu bom grado, deve receber orientações técnicas e não ser controlado ideologicamente. Práticas de consumo de massa são valorizadas, em nome da liberdade individual e da democracia cultural (Chartier e Hébrard, 1995, p. 586).

Em contrapartida, a Igreja, tradicionalmente encarregada do ensino e de zelar pela formação espiritual e moral das pessoas, posiciona-se com uma atitude defensiva: condena os maus livros e denuncia o perigo das leituras ímpias, imorais ou fúteis.

Contudo, a abundância de escritos impossibilita a supervisão tradicional e obriga essa instituição a deixar ao livre arbítrio de cada fiel a distinção entre a boa e a má leituras.

Esse é um momento de transição de uma época em que a Igreja tinha o dever de interditar materialmente o livro, para uma época em que seu poder limita-se à autoridade moral e à força de pressão. Seu principal modo de ação resume-se a discorrer sobre a leitura.

O discurso da escola, por sua vez, pode parecer como antitético ao clerical, já que ancorado na luta ideológica entre Igreja e Estado. Além disso, é fundado numa adesão forte aos valores Iluministas, criadores de novas referências e de novas práticas de leitura escolar, fundamentadas na especificidade da escola republicana (leitura explicada e leitura contínua).

Entretanto, apesar das aparências polarizadas, ambas as instituições, no que concerne à leitura, têm o mesmo *modus operandi*: o discurso escolar é partidário da adoção dos clássicos franceses cristãos; a leitura é acompanhada pelo mestre; a seleção de obras é restrita e controlada com o objetivo de moralização e formação; os maus livros (imorais ou revolucionários), a má imprensa e a pseudoliteratura são denunciados. Esse modelo religioso da leitura já estava instaurado na escolarização cristã e permanece na escolarização leiga por ser também o discurso sustentado pelo Estado. “Essa captura decorre de modo necessário da existência de um dispositivo estatal de controle e coerção para ensinar todos a ler” (Chartier e Hébrard, 1995, p. 587).

A leitura de formação (moral, cívica e intelectual) não constitui, portanto, um gesto livre, individual, efetuado na esfera privada ou na esfera de espaço público fora do poder do Estado – o que constituía seu valor na Era das Luzes. O discurso impositivo dirige-se tanto ao meio popular quanto às elites, por meio de um projeto de formação intelectual e moral fundamentado na leitura intensiva de “grandes” textos, cuidadosamente selecionados na literatura nacional. A escola alterna sua estratégia discursiva: ora executa a arte da persuasão, ora impõe seu programa (ibid., ibidem).

Após a crise da ação católica, emerge um discurso cristão inaugural, já impregnado de valores laicos. Tal discurso tem no reconhecimento social unânime da leitura um de seus pilares, pois o vê como oportunidade de desenvolvimento da aculturação cristã.

Nesse ínterim, novas correlações sociais foram instauradas, e a posição da leitura foi alterada. A concorrência de novas tecnologias de comunicação de massa pressionou a ocupação do espaço público pelo livro e pela leitura. Assim, estes se tornaram, desde a década de 1960, valores consensuais. “Ler, antes de qualquer consideração sobre suportes e conteúdos, tornou-se um gesto positivo, incondicionalmente” (Chartier e Hébrard, 1995, p. 588).

O modelo “moderno” de leitura – forjado pelos bibliotecários, adotado pelos jornalistas e outros profissionais da mídia – é fagocitado pela escola, confrontada com os desafios do ensino de massa e da formação científica e técnica dos alunos. Ao ser fagocitado, esse novo modelo modifica a escola, mas é também modificado por ela. Ele é retomado em dispositivos técnicos de formação: a imprensa e a documentação tornam-se objetos de estudo, acrescentados às outras atividades de leitura. Em razão disso, a lista de clássicos passa a ser ilimitada e indefinida, embora o tempo exíguo para o cumprimento do programa obrigue a escolhas drásticas, e roupagens novas escondam práticas antigas. Entretanto, as variações de leituras implicam uma formação heterogênea, fragmentada, não constituindo mais um “fundo comum” de uma geração para outra.

Outra derivação da nova posição da leitura é o fato de ela ter se tornado alvo da investigação científica (como já exposto anteriormente, o ato de ler cria um campo interdisciplinar de estudos). Anteriormente, segundo Chartier e Hébrard, apenas as patologias ligadas à leitura eram objeto de pesquisa.

Os profissionais da leitura pública (bibliotecários e documentaristas), por sua vez, também mudaram suas estratégias e seus discursos, já que não há um público cativo. Por um lado, suas ações foram “pedagogizadas”; por outro, conseguiram promover a leitura como grande causa nacional (francesa), apoiada pelos poderes

públicos e ecoada por numerosas manifestações, da mídia ou comerciais (ibid., p. 589).

Conclui-se, então, depois de cem anos, que o modelo “moderno” de leitura parece ter triunfado. Na realidade, embora os modelos persistam, o paradoxo reside no fato de que a contradição entre eles já não é mais percebida, pois a nova norma é bastante totalizante: recomenda-se praticar a leitura para se informar, se formar, se instruir e se distrair, ao mesmo tempo muito e bem, depressa e devagar.

Esse modelo de leitura emerge na escola com maior clareza, visto que a leitura de formação fundamenta suas práticas e a leitura de informação a avaliza em seus discursos. Entretanto, a “escolarização” dos processos de leitura não é exclusividade da escola. Segundo os autores, toda instituição, na contemporaneidade, elege essa prática como modo de ação para atingir seu público-alvo, administrando a liberdade de seus conteúdos e o domínio de suas ações, a plasticidade indefinida das iniciativas e a avaliação interna dos efeitos produzidos pela leitura.

Desse modo, promove-se um discurso consensual, comentário obrigatório de todas as pesquisas estatísticas. Esse discurso fundamenta tanto a lamentação quantitativa (lê-se pouco, lê-se menos do que se deveria) e qualitativa (os clássicos já não são mais lidos)⁹, quanto a incondicional aprovação de tudo o que for realizado em prol do “fazer ler”.

Essa nova configuração do campo promove a concorrência em terrenos de diferentes profissionais em substituição aos conflitos entre opções ideológicas contraditórias, no que concerne à concepção de leitura como formação (clerical ou escolar) e à leitura funcional, para informação ou lazer. Planifica-se a discussão e o importante passa a ser um valor sincrético e universal: fazer ler. Assim, crê-se, ilusoriamente segundo Chartier e Hébrard, que é possível enquadrar em um modelo unificante as diferenças daqueles modelos contraditórios, já que tal modelo permite

⁹ Na França, como no Brasil, apesar das diferenças, o discurso parece-nos semelhante.

variações indefinidas. Pode-se concluir que esse discurso não chega a oferecer critérios para a definição de uma política de leitura.

De acordo com os autores, uma via inédita para pensar as práticas de leitura (não os discursos) é inaugurada por Michel de Certeau (2000). Posicionando-se contra a idéia de que o público que consome arte é modelado pelos produtos que lhe são impostos (ou que os consumidores são passivos frente à mobilidade dos meios de comunicação de massa), Certeau vê a leitura como um aspecto parcial, mas fundamental, do consumo de arte, e que o binômio produção-consumo pode muitas vezes ser substituído pelo seu equivalente escrita-leitura.

Assim, entende-se que a escrita promoveu o desenvolvimento da tecnologia; ampliou as coordenadas tempo/espço; constituiu uma consciência escrita; instituiu a subjetividade, principalmente no mundo contemporâneo. Quando dizemos que somos uma sociedade da escrita, não estamos dizendo apenas que temos a palavra escrita à nossa volta. Mais que isso, temos-la internalizada, ou melhor, ela nos constitui como seres de nossa época.

Dessa forma, nossos modos de pensar e agir estão estruturados pela escrita. Poder-se-ia dizer que se a escrita começou por meio de uma gravação na argila, hoje a talha imprime sua marca no próprio homem: ele escreveu na argila e a escrita o escreveu. “A generalização da escritura provocou com efeito a substituição do costume pela lei abstrata, das autoridades tradicionais pelo Estado e a desagregação do grupo em benefício do indivíduo” (Certeau, 2000, p. 263).

Considera-se, portanto, que a produção da sociedade por um sistema “escriturístico” é acompanhada por uma idéia de que o público é moldado pelo escrito (verbal ou icônico), e torna-se, em termos de arte, semelhante ao que recebe, deixando-se imprimir pelo texto e como o texto que lhe é imposto. Segundo Certeau, esse texto, que antes era escolar, agora é a sociedade: tem forma urbanística, industrial, comercial ou televisiva.

Não obstante essa mudança (da “arqueologia escolar” para a “tecnocracia dos meios”, nas palavras de Certeau) não reduziu a ênfase na crença de que a passividade é

inerente ao consumo. A via que o autor propõe é a da recusa a esse modelo de consumo de arte como receptáculo, a fim de descobrir uma atividade criadora onde ela foi negada e relativizar a pretensão de que uma produção (uma obra) faz a história, “informando” o território nacional como um todo.

Certeau reconhece que escrita e leitura são processos paralelos, porém essa dicotomia não deve ser o foco. Sua inquietação advém do fato de a leitura ser associada a uma atitude passiva (seja essa leitura de uma obra de arte ou da televisão). Ele cita as análises publicadas em 1977 por Michel Charles, as quais apontam para uma atividade leitora cujo efeito é o livro, já que os signos (verbais ou icônicos) são entidades prenes de significado, atualizáveis pelo leitor.

No entanto, o que importa para ele é saber se essa atividade leitora é reservada apenas ao crítico literário ou se pode se estender a todo consumo cultural, já que sua tese é a de refutar a idéia de passividade dos consumidores e massificação do comportamento. Pergunta dirigida à história, à sociologia e à pedagogia escolar.

Embora Certeau reconheça a abundância de estudos consagrados à leitura, considera que eles ainda¹⁰ não responderam a essa pergunta. Há os estudos da história ou da etnologia do leitor, que não distinguem a leitura de uma paisagem da de um texto; da sociologia, que normalmente restringem-se aos dados estatísticos sobre hábitos do entorno do leitor e não sobre a própria operação de ler; e do domínio literário, que ele considera mais rico depois de Barthes, Riffaterre e Jauss, mas que também não responde à pergunta proposta, pois são estudos relativos à fruição dos escritores, e não de leitores comuns.

Certeau, na esteira de Charles, faz eco ao que Fernando Pessoa, na pele de Bernardo Soares, produzira muitos anos antes:

Não conheço prazer como o dos livros, e pouco leio. Os livros são apresentações aos sonhos, e não precisa de apresentações quem, com a facilidade da vida, entra em conversa com eles. Nunca pude ler livro com

¹⁰ Até a época da pesquisa que originou esse texto, entre 1974 e 1978.

entrega a ele; sempre, a cada passo, o comentário da inteligência ou da imaginação me estorvou a sequência da própria narrativa. No fim de minutos, quem escrevia era eu, e o que estava escrito não estava em parte alguma (Soares, 1986, p. 65).

O desassossego de Bernardo Soares reside no fato de que a falta de entrega ao livro é permitida apenas aos “funcionários autorizados”. Certeau afirma que é preciso ser Barthes para se atrever a fazê-la. Ela é proibida aos alunos (reduzidos ao sentido recebido pelo mestre) e ao público (cuidadosamente advertido sobre o que se deve pensar sobre o que se lê).

É justamente por esse desassossego que se interessa Certeau. Ou seja, pela “atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’” (Certeau, 2000, p. 268).

Em oposição à idéia de Alvin Tofler (ibid., p. 259), para quem o consumo artístico de massa tinha gerado uma “nova espécie” humana, migrante e voraz, a qual voltaria ao antigo nomadismo para peregrinar agora nas pastagens artificiais da mídia, Certeau conclui que os leitores são

nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escritura acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não tem garantias contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece), ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido (ibid., p. 270).

Assim, percebemos que, de fato, os estudos sobre a prática da leitura são múltiplos e, de uma forma ou de outra, concebem a leitura como prática social e o leitor como uma entidade ativa.

Agora, para concluir o percurso da construção do leitor, vejamos o que foi dito sobre ele no Brasil.

A prática da leitura na escola

O poema “Liberdade”¹¹ de Fernando Pessoa remete-nos primeiramente à idéia de leitura como dever. E este nos remete à escola. É sobre prática da leitura na escola que gostaríamos de recuar mais uma vez, incrementando nosso mosaico com o que já foi produzido sobre essa vertente de análise.

Um estudo feito por Ferreira (1999), concernente à produção de conhecimento sobre leitura no Brasil de 1980 a 1995 (189 trabalhos analisados), revela que a discussão nacional sobre leitura dá-se mormente no interior da escola e nela tem sua maior produção. Essas pesquisas, em nível de mestrado ou doutorado, foram agrupadas por pontos de convergência ou divergência assumidos pelos pesquisadores, e apresentam três perspectivas: a primeira voltada para o leitor (116 trabalhos); a segunda, para o ensino (69 trabalhos); e a última, cujo foco é a memória de leitura (6 trabalhos).

Na primeira vertente, discutem-se questões relativas a como ele lê, como ele é, como ele se forma leitor. Dentre esses trabalhos, há 76 centrados nos aspectos de legibilidade, compreensibilidade e aquisição de competência em leitura, os quais filiam-se à Psicologia Comportamental. Em tais estudos, a leitura é tomada como processo perceptivo (analisa-se o comportamento do sujeito frente ao texto). A metodologia é realizada por meio de testes, técnicas e/ou outros procedimentos com alunos pertencentes a grupos experimentais, grupos de controle, grupos de comparação de dados (entrevistas, testes, observações). Objetiva-se conhecer e explicar principalmente o desempenho não-padrão em relação ao processo de compreensão da leitura, muitas vezes sugerindo soluções para remediá-lo.

Entre os anos 1986 e 1990, inauguram-se (e a partir daí intensificam-se) as pesquisas afiliadas ao Cognitivismo. Para os teóricos dessa corrente, o leitor é visto

¹¹ Ai, que prazer / Não cumprir um dever, / Ter um livro pra ler e/ Não o fazer! / Ler é maçada / Estudar é nada. / O sol doira / Sem literatura. / O rio corre, bem, ou mal, / Sem edição original. (Pessoa, 1993)

como um agente do processo de construção de sentidos no texto, por meio da interação com a obra.

Nessa segunda vertente dos discursos acadêmicos sobre o leitor, os estudos centram-se no mapeamento de seus interesses, gostos, preferências, expectativas, hábitos e representações. Questiona-se aqui não a aquisição e compreensão da leitura individualmente, mas as correlações sociais que a envolvem. A questão é saber: qual é o leitor com que se lida? Quais são suas condições de acesso a e familiaridade com a leitura? Quais usos, práticas, apropriações e representações ele estabelece com o livro e com a leitura? Essa categoria de pesquisa foi subdividida em quatro subcategorias:

De 1980 a 1985 foram realizadas 6 pesquisas discutindo as complexas relações que se estabelecem entre a prática (ou tentativa) da leitura e os fatores econômicos e sociais;

Entre 1986 e 1990, há 8 pesquisas consagradas à formação do leitor, rastreando o desenvolvimento do gosto pela leitura e sua estreita relação com a instituição escolar;

Na década de 1990, 11 trabalhos dedicaram-se às imagens e representações construídas socialmente pelos leitores acerca da leitura, em sua relação com o livro e com outros leitores. A investigação é feita por meio de depoimentos e não por testes, como ocorrera na década anterior;

Há ainda 15 trabalhos, a maioria entre 1990 e 1995, que focalizam as preferências, gostos, representações, histórias de vida e de leitura do leitor-professor.

Dentre os trabalhos agrupados na segunda perspectiva de abordagem, situam-se 69 pesquisas interessadas sobre o ensino de leitura na instituição escolar e na instituição biblioteca pública. Seu objetivo refere-se à investigação sobre as condições que levam ao fracasso ou ao sucesso da produção da leitura em ambas instituições.

Entre 1980 e 1985 são realizados apenas 5 trabalhos sob essa ótica; na segunda metade daquela década intensifica-se esse tipo de pesquisa, e produzem-se 31 trabalhos num contexto de críticas e denúncias sobre as condições de leitura na escola.

Cria-se uma demanda para a universidade, exigindo-se soluções para o reiterado fracasso escolar. Há um discurso mais ou menos homogêneo nesses trabalhos, os quais demonstram a preocupação de não apenas formar um leitor, mas um cidadão.

Em uma terceira perspectiva de pesquisa, a da memória, a autora identifica 6 trabalhos, a partir dos anos 90, que objetivam o resgate da memória da leitura, do livro e do leitor de diferentes épocas e lugares. Encontram-se trabalhos ancorados na escola também (entretanto, a escola do passado), pertencentes a uma linha histórica e historiográfica que elege como objeto de estudo o conhecimento dos livros, de instituições de leitura, de leitores e práticas de leitura não exclusivamente escolares.

Ferreira aponta, então, um movimento de discussão sobre a leitura no Brasil que a privilegia essencialmente no interior das práticas escolares. Entretanto, o estudo indica ainda a desescolarização do debate sobre a leitura no quinquênio 1990-95, em que se apontam quatro direções para o debate:

Os espaços consagrados à leitura e à formação do leitor deslizam das escolas e bibliotecas para clínicas, asilos ou a rua; o foco muda do leitor-aluno ou leitor-professor para o leitor em geral (velhos em asilos, meninos de rua, portadores de deficiências e leitores comuns); evoca-se o estudo de leituras diversas, abrangendo outras linguagens, outros suportes, legitimando-se inclusive textos de diferentes gêneros; há um movimento que situa o estudo da leitura no paradigma das Ciências Sociais.

Ela conclui que, em um primeiro momento, a pesquisa acadêmica objetivou a leitura modelar, de um leitor ideal, de leituras legítimas de textos qualificados previamente. Mais recentemente, as pesquisas procuram assumir a diversidade de práticas lentes, a multiplicidade de olhares acerca do tema, a historicidade dos gestos que se definem diferentemente em diversas comunidades de leitores, inclusive na escolar.

Neste capítulo, organizamos os estudos sobre a leitura identificando-os sob três aspectos: o leitor na literatura; a análise dessa categoria pela lingüística e pela teoria literária; e as práticas concretas de leitura. Agora, caro leitor, supondo que você tenha

adquirido um quadro em que figuram os constituintes do campo de estudos sobre a leitura, interessa-nos delinear como podemos capturar a emergência do lugar leitor no contexto escolar.

3. O leitor em ação

*Sorveu palavras preciosas,
Sentiu seu ânimo mais forte;
Esqueceu-se de que era pobre,
E que era apenas pó.
Dançou em dias sombrios,
E essa conquista de asas
Lhe veio apenas de um livro.
Que liberdade traz um espírito sem peias!*

EMILY DICKINSON

O leitor é essa entidade que põe em funcionamento a mecânica da palavra escrita. Por sua força motriz, o texto é modificado ao mesmo tempo em que modifica o leitor. Mas como isso acontece? Como o leitor é impelido a fazer mover essa engrenagem? E como a força reativa o modifica?

Em nosso trabalho, intenta-se vislumbrar a mecânica da leitura na escola. Entretanto, tangenciá-la exige a construção de um aparato teórico-metodológico com o qual seja possível perscrutar seu funcionamento.

Nosso objetivo final, como dito anteriormente, é perquirir a construção do lugar leitor no universo escolar, por meio da análise dos discursos produzidos pelos protagonistas privilegiados dessa instituição: professores e alunos. Agora é o momento de tecermos melhor a trama que sustenta a leitura (e é sustentada por ela) nesse universo.

Conforme já exposto, optamos pela análise da leitura na escola por entendermos que todo leitor, de alguma maneira, requer um preceptor. Além disso, entendemos que, além de a escola ter como objetivo fundamental o ensino da leitura, na atualidade, ela também é a responsável por promover a propagação da literatura (Zilberman, s.d).

Assim, passemos agora à configuração geral do quadro teórico da Análise de Discurso, procurando observar a emergência do conceito de leitor e, por extensão, o de leitura. Ao mesmo tempo, para nós, é de fundamental importância considerar, como ponto central da constituição mesma de nosso objeto, as coordenadas institucionais como lastro para a prática da leitura na escola. Para tanto, buscaremos inspiração na

Psicologia Institucional para enfrentarmos nosso objeto de estudo. Sendo assim, no primeiro sub-capítulo relataremos o histórico da Análise de Discurso e, no segundo, esquadriharemos a questão da leitura na escola sob o ponto de vista da Psicologia Institucional.

A partir daí, lançaremos uma proposta de trabalho empírico, o qual permitirá a configuração de nosso *corpus* de pesquisa. Encoraje-se, leitor, a pôr a mão na massa conosco.

A construção do lugar leitor

A história da Análise de Discurso remonta à proposição dos formalistas russos (Brandão, 1995), os quais possibilitaram a inclusão, no campo dos estudos lingüísticos, daquilo que seria chamado de discurso. Esse seria um nível de análise ainda insuspeito, pois se tratava da língua considerando-se o nível sintático como o mais complexo. A frase era, então, a unidade máxima de análise.

Entretanto, a corrente estruturalista limita o aprofundamento desse estudo, pois concebe ainda uma noção de linguagem ligada às estruturas internas do texto, desconsiderando sua exterioridade.

Nos anos 1950, fortalece-se a tendência de considerar a análise do discurso como disciplina autônoma. Harris (apud Brandão, *ibid.*) propõe que se ultrapasse o limite frásico, aplicando os procedimentos da lingüística distribucional estadunidense aos enunciados (denominados discursos). Além dele, Jakobson e Benveniste aprofundam seus trabalhos sobre enunciação.

A diferença entre esses trabalhos definirá a caracterização da perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha estadunidense, que tem uma visão mais espacial da língua, já que essa lingüística é tributária, de um lado, da antropologia, devido aos estudos sobre as línguas indígenas daquele continente; e, de outro, da linha européia, que desenvolveu uma visão histórica da língua, graças à sua ancestralidade registrada em documentos escritos. Quando um estadunidense diz “discourse analysis” ele se refere à análise da conversação. Já na França, por exemplo, onde há uma tradição de estudo de textos literários na escola, “analyse de discours” assume uma outra conotação (Maingueneau apud Guirado, 2000).

Por uma via, o discurso é considerado como mais um nível de análise, e os procedimentos válidos para os outros níveis lingüísticos (fonológico, morfológico, sintático), aplicam-se ao nível discursivo. Isso mantém essa perspectiva ligada a uma lingüística imanente, na medida em que considera apenas o sistema interno da língua.

Por outra via, a européia, que tem a enunciação como objeto, promove-se uma mudança na concepção dos estudos acerca do discurso. Benveniste (1995) interessa-se pelos procedimentos de inscrição do sujeito falante nesse nível lingüístico (o discursivo). Esse foco promove a consideração sobre a posição do locutor, o que demanda a compreensão da relação entre enunciador, enunciado e referente. Essa tríade será o ponto central das reflexões sobre análise do discurso, cujo objeto é a posição sócio-histórica ocupada pelos enunciadores.

Assim, tem-se na análise de discurso estadunidense uma circunscrição do discurso ao sistema lingüístico, considerando-se apenas a organização dos elementos que o constituem. Já a análise de discurso européia promove um deslocamento teórico conflitante com o paradigma da Lingüística imanente, na medida em que busca conceitos exteriores à língua para abarcar a complexidade da linguagem verbal.

Nesse contexto, a Análise de Discurso francesa, à qual buscamos filiação, tem seu desenvolvimento ligado à tradição intelectual européia, habituada a interseccionar as reflexões sobre o texto e a história, e também ligada à prática escolar de explicação do texto.

Em nosso trabalho, tomamos a linguagem como interação. Isso nos filia à corrente teórica que tem em Mikhail Bakhtin (1981, 1992) um de seus precursores, e que se desenvolve nas teorias lingüísticas européias. Para ele, a lingüística deveria compreender, também como objeto de estudo, a fala (*parole*), fixando-se na enunciação. O importante desse aporte teórico, para nós, é o fato de que, ao compreender a enunciação como ponto central da linguagem, Bakhtin (1992) põe em cena a importância do interlocutor, já que os significados dependem de sua interpretação. E mais, a própria formulação do enunciado é orientada socialmente, pois deve adaptar-se à situação comunicativa. Assim, concebe-se a linguagem como algo vivo, dinâmico, dialógico, construtor e constructo da interação verbal.

Dessa maneira, podemos considerar que Bakhtin (ibid.) faz uma lingüística da *parole*, opondo-se a Saussure (1969), que faz uma lingüística da *langue*, pois está

interessado em estudar a linguagem verbal como sistema abstrato, cujos sentidos são imanentes.

Para Saussure, o signo lingüístico tem valor interno à língua; para Bakhtin, ele é ideológico, tem seu significado plurivalente, definido apenas no contexto em que tiver sido usado e de acordo com as vozes que o empregam. Em consequência, a linguagem é o lugar em que a ideologia se manifesta concretamente. A conexão entre o plano formal (*langue*) e o plano interacional (*parole*) é o discurso.

Tal nível de análise da língua demanda a compreensão dos aspectos lingüísticos correlacionados às condições de sua produção. Esse é o novo enfoque que a lingüística posterior aos anos 1960 assume, sob a denominação de Análise do Discurso.

A Análise de Discurso, que aqui será abordada, nasce como área própria de conhecimento entre a Lingüística, a História e a Psicanálise, com objeto específico: o discurso. Michel Pêcheux e Jean Dubois escrevem em 1969, respectivamente, um livro e uma revista que fundam suas bases, na interface com as demais áreas vizinhas, sem perder sua especificidade.

O discurso é um objeto teórico, definido por Pêcheux como “efeito de sentido entre interlocutores”. O discurso vai definir não um resultado, mas um processo de significação, no qual estão presentes a língua e a história, em suas materialidades, e o sujeito, devidamente interpelado pela ideologia. Nessa definição percebem-se as interfaces com a Lingüística, a História e a Psicanálise (Ferreira, 1998).

Para tangenciar o discurso, será necessário considerar tanto o funcionamento lingüístico (ordem interna) quanto as condições de sua produção (ordem externa). Assim, a Análise de Discurso não separa o individual do social. O exterior integra o interior, não se configurando como dicotomia, mas como tensão. Portanto, a Análise de Discurso procura apreender a historicidade do sentido em seus mecanismos de produção. Não é de seu interesse interpretar os textos, mas explicitar procedimentos que exponham ao leitor a densidade do texto e as estratégias de ação dos sujeitos envolvidos (ibid.).

Em nossa proposta de trabalho, a Análise de Discurso (doravante AD) será tomada como aporte para compreendermos nosso objeto de estudo: a construção do lugar leitor no universo escolar. Essa escolha justifica-se na medida em que a própria configuração da linguagem por essa teoria, *a priori*, implica o leitor, oferecendo assim uma substancial contribuição para o trabalho sobre leitura (Orlandi, 1996a).

A AD não deve ser entendida como um método de interpretação, mas um modo de problematizar a relação com o texto. Por meio dela, explicitam-se os processos de produção dos sentidos de um texto (Maingueneau, 1993; Orlandi, 2001), considerando sua dimensão lingüística e sócio-histórica.

Sendo assim, Maingueneau conclui que haverá tantas “Análises de Discurso” quantas forem as disciplinas vizinhas em que se apoiarem. “O ‘discurso’ modifica-se de acordo com as referências que faz à psicologia, à história, à lógica etc., e no interior desses campos, a esta ou àquela escola” (Maingueneau, 1993, p. 12).

Nesse contexto de imbricação entre o aspecto lingüístico e o sócio-histórico da linguagem, há dois conceitos nucleares para a AD (sobretudo a exercida por um de seus teóricos mais profícuos – Michel Pêcheux): os conceitos de ideologia e discurso (Brandão, 1995).

Duas correntes vão influenciar sobremaneira a AD francesa. Em relação ao conceito de ideologia, serão consagradas as idéias de Althusser; quanto ao de discurso, os conceitos de Foucault (ibid.).

Ideologia, para Althusser (apud Brandão, ibid., p. 22-23) é explicada segundo três hipóteses:

- a) a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência;
- b) a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas;
- c) a ideologia interpela indivíduos como sujeitos.

As idéias de Foucault sobre o discurso estabelecem diretrizes para a análise de discurso. Entretanto, conforme afirma Brandão verificar a concretização dessas diretrizes no nível lingüístico é uma tarefa da qual Foucault se furta, deixando-a aos lingüistas. Feita essa ressalva, Brandão (ibid., p. 31) organiza alguns itens dentre as idéias foucaultianas que podem contribuir para o estudo da linguagem:

- a) concepção de discurso considerado como prática que provém da formação dos saberes e a necessidade de sua articulação com outras práticas não discursivas;
- b) o conceito de ‘formação discursiva’ cujos elementos constitutivos são regidos por determinadas ‘regras de formação’;
- c) dentre esses elementos constitutivos de uma formação discursiva, ressalta-se a distinção entre enunciação (que em diferentes formas de jogos enunciativos singularizam o discurso) e enunciado (que passa a funcionar como a unidade lingüística básica, abandonando-se, dessa forma, a noção de sentença ou frase gramatical com essa função);
- d) a concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode mais ser analisado simplesmente sob seu aspecto lingüístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva e também como luta;
- e) o discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder;
- f) a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.

Pêcheux (apud Brandão, ibid.) define, então, um quadro epistemológico para a AD, abarcando: o Materialismo Histórico, para análise das formações sociais; a

Linguística, para análise de aspectos do sistema linguístico – mecanismos sintáticos e de enunciação; e a Teoria do Discurso – no que tange à determinação histórica das configurações semânticas.

Delineando o quadro que sustenta a AD, recuperemos agora seu método: o primeiro procedimento da análise é a constituição do *corpus*. Ele é resultado do ponto de vista que o analista tem sobre o objeto a ser estudado, pois essa tomada de posição revela, de saída, um modo de organização daquilo que será estudado (Orlandi, 2001).

O material linguístico – o que é dito, como é dito, quem diz, em quais circunstâncias etc. – é analisado como pista para a compreensão de como o discurso se textualiza (como o sujeito se inscreve nas palavras, por exemplo) e, assim, faz-se a sua de-superficialização (Orlandi, *ibid.*). Consideram-se também, para analisar o fio do discurso, as formações imaginárias dos sujeitos inscritos na enunciação.

A partir do material bruto (o texto, no que tange à sua formulação linguística) o objeto discursivo é construído, desfazendo-se a ilusão de que o que foi dito só poderia ter sido feito daquele modo. Assim, forma-se um paradigma de memórias discursivas, de interdiscursos, de intertextos, analisando-se o que foi dito nesse discurso e em outros, em diferentes condições.

Em conseqüência da observação dessas diferentes superfícies linguísticas, torna-se visível o funcionamento do discurso. Define-se assim a relação entre o discurso e as formações discursivas¹².

Desta feita, constrói-se o objeto discursivo. Este supõe o trabalho do analista, o qual não é dado *a priori*. A partir daqui, já é possível iniciar o trabalho de análise da discursividade. A intenção é, em suma, transformar a superfície linguística em objeto discursivo, ou seja, desfazer o produto para fazer emergir o processo e, assim, configurar o *corpus* no mesmo momento em que se pratica a análise. Por meio dela, retomam-se conceitos e noções, numa via de mão-dupla entre teoria, consulta ao *corpus* e análise.

¹² O conceito de formação discursiva será abordado adiante.

Depois de constituído o objeto discursivo, deve-se recompor o processo discursivo. Nesse momento, o que está em jogo é a relação entre a formação discursiva e a ideologia. Por meio da análise dos processos discursivos, o analista pode pôr em relevo a maneira como se constituem os sujeitos e a produção dos sentidos.

Em suma, na AD, a análise procede às seguintes etapas: na primeira, a superfície lingüística (texto) é transformada em discurso; numa segunda etapa, transforma-se o objeto discursivo em formação discursiva; na terceira etapa de análise, do processo discursivo depreende-se a formação ideológica.

O objetivo geral da AD, segundo Orlandi (2001), é construir um dispositivo teórico para compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando-se inclusive o modo de interpretação dos sujeitos, pois este é fundamental para o estabelecimento do sentido.

A tarefa de interpretação tem dupla responsabilidade: uma de quem analisa, outra de sua sustentação ao modelo teórico e à rigorosidade ao método (o dispositivo teórico). Ao analista cabe formular a questão que suscite a análise (o dispositivo analítico). Assim, cada analista constrói, então, artefatos diferentes, pois mobiliza questões distintas.

Em nosso caso, nosso dispositivo analítico estará sustentado pela questão de como se constrói o lugar leitor no universo escolar, formulação organizada a partir de alguns pressupostos da Psicologia Institucional (no que tange à análise das relações concretas entre sujeitos institucionais). E o dispositivo teórico refere-se à metodologia da AD, exposta anteriormente.

Uma vez que analisar o discurso abrange a exterioridade do sistema lingüístico, fazê-lo significa analisar as condições de sua produção. Isso implica os sujeitos e a situação do discurso produzido.

As condições de produção são as circunstâncias de enunciação – considerando-se a situação imediata – e o contexto sócio-histórico, ideológico, do qual derivam as formas de organização social das instituições.

A produção do discurso só acontece quando o sujeito se situa na perspectiva do dizível. Em outras palavras, a constituição do sentido (o interdiscurso, eixo vertical, que contém as diferentes possibilidades de formular o discurso, a memória dos sentidos estabelecidos historicamente, do já-dito – e esquecido) determina sua formulação (intradiscurso, eixo horizontal, aquilo que resultou como “escolha” dentre as possibilidades do eixo vertical e que foi dito naquele momento, em determinadas condições). Os sentidos constituem-se, então, pelo jogo entre esses dois eixos.

Há, portanto, uma relação entre a memória do já-dito e a atualidade do que se diz. Deve-se considerar a memória do discurso como estruturante do sentido, como elemento importante para sua composição, mas não para a sua produção (o sujeito do discurso, na verdade, esquece o rol de possibilidades).

Pêcheux (1995) distingue duas formas de esquecimentos no discurso: o esquecimento número dois, relativo à enunciação – as pessoas falam de uma forma e não de outra, imaginando que essa seria a única maneira de fazê-lo, criando, assim, uma ilusão referencial, uma relação natural entre palavra e coisa. E o esquecimento número um, relativo à ideologia – inconsciente, esse esquecimento deriva da maneira pela qual o falante é afetado pela ideologia. Cria-se, portanto, uma ilusão de que aquilo que é dito tem apenas o sentido primeiro, o sentido desejado pelo falante, não se enredando aos dados culturais que, de fato, inscrevem o discurso na história.

Conclui-se, então, que os sentidos são mutáveis, pois o funcionamento da linguagem acontece na margem do conhecido e do novo, da paráfrase e da polissemia. Todo discurso remete a unidades estáveis da língua (talvez aquilo que fora descrito por Saussure na dicotomia *langue* e *parole*) – a paráfrase; mas ao mesmo tempo, remete ao inusitado, ao novo, produzido na enunciação, quando se tem um deslocamento, uma ruptura nos processos de significação – a polissemia.

Além disso, cada enunciado organiza-se em relação a outros enunciados, efetivamente realizados, imaginados ou possíveis. Em decorrência, o falante pode se antecipar ao que seu ouvinte vai compreender e como vai reagir. Esse mecanismo da linguagem estabelece-se por meio de uma relação de forças, segundo a qual o lugar de

onde se fala é constitutivo do que se diz. E a constituição desse lugar resulta das formações psíquicas que sustentam as relações interpessoais acerca do lugar social¹³ que o outro ocupa. Orlandi (2001, p. 40) garante que “não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções”. Essas projeções possibilitam a passagem das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição – aquilo que significa no discurso.

Por outro caminho, Maingueneau (apud Guirado, 2000; Maingueneau, 1993) propõe uma concepção de discurso que implica uma formulação diferente à noção de “lugar”. Frente à importância desse conceito na configuração de nosso objeto de estudo, faz-se necessário adensarmos a discussão em torno dessa torção feita pelo autor.

Para ele, o discurso é uma perspectiva, um ponto de vista. E a análise do discurso tem como objetivo pensar a articulação entre um lugar social e uma organização textual. Os aspectos relativos ao lugar social pertencem ao campo da Sociologia, entre outras disciplinas; os aspectos relativos ao texto consagram-se à Linguística Textual. À AD compete o estudo da articulação entre esses dois elementos, não como realidades opostas, mas paradoxais. O discurso forja a instituição e essa se configura por meio daquele.

Maingueneau, então, considera que essa articulação entre um modo de enunciação e o lugar social sustenta-se pelo gênero de discurso. “Um gênero de discurso é um dispositivo social de produção e recepção do discurso” (ibid., p. 24). Um gênero¹⁴ textual pode ser definido porque se constitui de enunciados relativamente estáveis, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático,

¹³ Mais adiante, definiremos esse lugar como institucional, pois essa acepção, tal como a formula Guirado (1995) nos parece mais apropriada.

¹⁴ O termo “gênero” é utilizado aqui como proposto por Bakhtin (1992): tipos relativamente estáveis de enunciados que se organizam tais como um relato familiar, uma carta etc.

estilo e construção. Ele é concomitantemente um fenômeno social e uma organização textual, justamente o ponto central da AD.

Pensar o gênero de discurso, então, é fundamental na concepção de Maingueneau, pois o gênero pressupõe um contrato entre os interlocutores. Cada interlocutor, em seu turno, constrói uma imagem acerca do outro que vai possibilitar a enunciação. A imagem desse outro vai depender do gênero de discurso.

Em oposição, para Orlandi (2001) o que caracteriza o discurso não é sua tipologia, mas seu modo de funcionamento. Portanto, a preocupação principal de um analista deve ser a de recompor o modo de funcionamento do discurso e não analisar o tipo de discurso (narração, descrição, dissertação)¹⁵.

Atente, caro leitor, para o fato de que nosso objeto de estudo deriva do enquadramento da questão da prática da leitura em um universo específico, o escolar. Para nós, portanto, considerar o gênero de discurso não é um dispositivo acessório à análise, mas constituinte do lugar leitor. Assim, devemos pensá-lo tangenciado-o por meio da análise dos discursos que o instituem nas (e pelas) relações institucionais.

Em nossa percepção, Maingueneau parece construir um aparato analítico, relativo aos conceitos de gênero e lugar, mais apropriado. Ele considera a linguagem em ato e absorve da Pragmática a noção de linguagem inscrita em espaços institucionais¹⁶: “cada ato de fala é inseparável de uma instituição” (Maingueneau, 1993, p. 29).

Além disso, redefine, na esteira da Pragmática, o conceito de gênero, ampliando-o, por entendê-lo configurado não apenas pelos aspectos formais e de procedimento, mas principalmente pela noção de contrato que ele fomenta.

¹⁵ Orlandi (2001) apresenta uma concepção tradicional de gênero, classificando os textos de acordo com a tipologia herdada da retórica (considerada inoperante por Maingueneau, 1993, p. 35).

¹⁶ Em relação à Pragmática, Orlandi (2001) faz uma exposição bastante sucinta, pois a considera como tratando da linguagem em relação ao seu exterior.

Cada gênero presume um contrato específico pelo ritual que define. Vale dizer que um discurso não é delimitado à maneira de um terreno, nem é desmontado como uma máquina. Constitui-se em signo de alguma coisa, para alguém, em um contexto de signos e de experiências (Maingueneau, 1993, p. 34).

Entretanto, não se trata aqui de romper com o modelo apresentado por Orlandi e exposto até agora. Gostaríamos de adensarmos nosso olhar para o discurso considerando os acréscimos feitos por Maingueneau. Se o leitor nos permite a ousadia, o próximo sub-capítulo entrelaça conceitos de ambos os autores.

O lugar leitor na escola

O texto escrito, como vimos, funciona a partir de duas instâncias: a do autor e a do leitor. Não é só quem escreve que controla o significado. O leitor produz sentidos, que são construídos em condições determinadas, cuja especificidade reside no fato de serem sócio-históricas (Orlandi, 1996a) e de serem determinadas pelo gênero do discurso (Maingueneau, 1993). O núcleo da produção de sentidos reside no modo de relação entre o dito e o compreendido. Ao dizer, estabelece-se o princípio da dialogia, fundamento da linguagem (Bakhtin, 1981) e demanda-se a presença simultânea do autor e do leitor, no quadro das relações sociais.

O leitor é o pólo correspondente ao do autor. Assim como este deve assumir seu papel social e representar-se no texto, o leitor também deve colocar-se em relação ao texto de acordo com seu papel social e histórico; em outras palavras, de acordo com seu lugar institucional (Orlandi, 2001).

Assim, podemos afirmar que estamos estudando a leitura como uma prática social, e que o leitor se instala nesse processo de produção de sentidos, fazendo parte desse processo, habitando um lugar leitor circunscrito no discurso.

A configuração do lugar leitor e dos sentidos do texto dependerá, portanto, do lugar institucional que esse sujeito ocupar. Os sentidos não nascem espontaneamente, univocamente. Eles são criados, produzidos, e no plural. A condição de sua produção é determinada na tensão estabelecida entre as relações fundadas sócio-historicamente e permeadas pelos jogos imaginários que as investem. Essa tensão é fundamentada e fomentada nas instituições. Os sentidos são partes de um processo, então. São contextualizados, e erigidos a partir do contexto, não se restringindo a eles. Eles têm historicidade, têm um passado e se projetam no futuro.

Pela Análise de Discurso consideramos que um texto não transmite informações, mas “efeitos de sentido entre locutores”. A esses “efeitos de sentido entre locutores” Pêcheux (1995) denomina “discurso”. O texto, tomado em sua dimensão discursiva, cria o “efeito-leitor”.

A relação do autor com o texto cria uma “unidade textual”, à qual corresponde uma “unidade de leitura”. Assim, a prática da leitura é configurada por seis instâncias, três referentes à emissão e três referentes à recepção, conforme a organização proposta por Orlandi (2001, p. 61) :

Essas funções enunciativo-discursivas podem ser assim descritas:

Locutor – representado como “eu” do discurso, ao qual, na recepção, corresponde a função do *alocutário*, ao “tu” a quem o “eu” se dirige;

Enunciador – representa as perspectivas como aquele “eu” se apresenta; na recepção, corresponde ao *destinatário*, ao “outro” da perspectiva do enunciador. É o “leitor ideal”, inscrito no texto, por antecipação;

Autor – caracteriza-se como o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem das suas significações, como função que o “eu” assume como produtor de linguagem, sendo a dimensão de sujeito mais determinada pela relação com o social. A essa instância corresponde a do *leitor*. O leitor é aquele que se assume como “leitor ideal” na prática da leitura, por ser determinado por uma ordem social dada, num lugar específico.

Dessa maneira, para entendermos a prática da leitura torna-se imprescindível analisar que lugar específico é ocupado pelo leitor. Em nosso estudo, pretendemos (re)conhecer o lugar leitor projetado por sua circunscrição na instituição escolar, analisando o discurso de quem fomenta a instituição leitura na escola: professor/preceptor e aluno/leitor.

Ao elegermos o universo escolar como cenário da prática da leitura, cujos protagonistas são professor e aluno, flagrar o momento em que o leitor é instaurado na e pela relação com o preceptor torna-se uma tarefa que demanda um aporte conceitual de certo vulto. Sendo assim, sentimos, então, que o viés da Psicologia Institucional (e a AD praticada em seu âmbito) poderia nos inspirar no que se refere à compreensão da formação do leitor no universo escolar.

Faremos, a partir de agora, uma pequena explicitação desse aporte teórico.

A Psicologia Institucional, proposta por Guirado (1987), é um campo autônomo, genuíno e contemporâneo, o qual articula as formulações da psicanálise lacaniana e as da “análise das instituições concretas”. Segundo Aquino (1996), seu foco analítico, em relação à instituição escola, concentra-se nas relações instituídas/instituintes da escolarização imbricadas nos jogos discursivos que sustentam essas relações.

Esse referencial teórico nos permite optar pela análise do cenário discursivo institucional, criando uma possibilidade de compreensão das relações concretas entre sujeitos concretos, instituintes de e instituídos no cotidiano escolar.

Entretanto, o ponto central não são as relações efetivamente materializadas por sujeitos concretos. O que interessa à Psicologia Institucional, configurando-se como seu objeto, é a atribuição de sentidos a partir das formulações discursivas que os sujeitos fazem acerca de seus lugares institucionais (seu próprio lugar e o lugar do outro).

Nessa formulação reside um conceito caro à proposta de Guirado (1995): o “conceito dobradiça” de sujeito. Ele num mesmo ato institui o discurso e por este é instituído.

Assim, percebemos no trabalho realizado tendo como arcabouço teórico a Psicologia Institucional um interessante ponto de diálogo para compreender a trama que sustenta os discursos sobre a leitura no universo escolar.

É o “contrato institucional” formulado pelas partes que legitima e rege o funcionamento das práticas institucionais. No caso de nossa pesquisa, interessa-nos compreender como a relação professor-aluno, tomada como núcleo da ação institucional escolar, é exercida no âmbito da leitura.

Na formulação do contrato entre os protagonistas da relação pedagógica existem condições fundamentais e imprescindíveis concernentes a seu funcionamento: estabelecimento de parâmetros de conduta para ambas as partes e explicitação dos objetivos, limites e possibilidades da relação (Aquino, 1999).

Dessa maneira, analisar a produção da leitura no ambiente escolar é considerar os jogos discursivos que permeiam a relação professor-aluno, ou melhor, a relação leitor-preceptor. Esses jogos são tecidos no e pelo discurso dos atores institucionais.

Esse é o motivo pelo qual optamos pelo paradigma teórico da Psicologia Institucional, tal como a concebe Marlene Guirado (1987), já que, por meio dele, teríamos uma ferramenta consideravelmente mais complexa: a iluminação dos jogos discursivos que enquadram a cena institucional e, ao mesmo tempo, a põem em movimento, pois esse paradigma considera o discurso como instância de efetivação das subjetividades, tomadas em atos concretos.

Desse modo, com o intuito de apreendermos as dimensões de nosso objeto de estudo, analisaremos os discursos de professores e alunos, captados por meio de entrevistas, acerca da prática da leitura na sala de aula. Além disso, para compor o *corpus* de pesquisa, será importante observar cenas do cotidiano, ligadas ao funcionamento da biblioteca, ou seja, discursos produzidos não apenas no momento da entrevista, mas no funcionamento mesmo da instituição.

A fim de flagramos o desenvolvimento do leitor na escola, procuramos observá-lo em três momentos da escolarização: alfabetização, quinta série do ensino fundamental e terceiro ano do ensino médio. Com esse objetivo, selecionamos duas escolas: uma pública e uma particular.

Em suma, nossa pesquisa propõe o tangenciamento das representações da prática da leitura na escola, por um ângulo que a considere na concretude das relações institucionais, em que cada ator (professor-aluno/preceptor-leitor) põe em ação, por meio de seu discurso, aquilo que seu respectivo papel define, num movimento de mão dupla, como *instituído por e instituinte de* esse papel.

Nos próximos capítulos, partimos para a análise dos dados, circunscrevendo inicialmente as condições da coleta do material analisado. É chegada a hora de acompanharmos a construção do lugar leitor no universo escolar, efetivamente.

Parte II

Preâmbulo

“Saia e vá viver!”, dizia minha mãe quando me via lendo, como se minha atividade silenciosa contradissesse seu sentido do que significava estar vivo. O medo popular do que um leitor possa fazer entre as páginas de um livro é semelhante ao medo intemporal que os homens têm do que as mulheres possam fazer em lugares secretos de seus corpos, e do que as bruxas e os alquimistas possam fazer em segredo, atrás de portas trancadas. O marfim, de acordo com Virgílio, é o material de que é feito o Portal dos Sonhos Falsos; segundo Sainte-Beuve, é também o material de que é feita a torre do leitor.

ALBERTO MANGUEL

Qualquer estudo que se proponha a investigar o que um leitor faz entre as páginas de um livro sempre terá um quinhão de dificuldade. E ao mesmo tempo será tão instigante quanto descobrir sobre outros mistérios da vida. Seduzidos por essa força mágica (a possibilidade de se ver diante de um desafio essencial e de tentar vencê-lo), fomos buscar meios, não para desvendar os segredos do leitor com seu livro, mas para entendermos algo ainda mais desafiador.

Dentre a variedade de enfoques sobre o estudo da leitura (acompanhados por você leitor participante, nos capítulos precedentes), vimo-nos aqulados a conhecer a origem do leitor, a seguir o canto da sereia emitido nesses outros estudos e mergulharmos nas profundezas para, como Brás Cubas, voltarmos ao início dos tempos, para admirarmos o fenômeno da criação.

Inicialmente, notamos que a origem do leitor não é adâmica, mas construída gradualmente. Então, descobrimos que precisaríamos testemunhar o projeto de sua construção. Para tanto, dirigimo-nos à sua morada, a escola. Daí notamos que não se trata de criar um sujeito leitor, mas um lugar leitor.

Esse entendimento foi sendo-nos oferecido aos poucos, e agora que as idéias estão mais claras e possivelmente melhor estruturadas, gostaríamos de que nosso leitor começasse a conhecer como montamos esse quebra-cabeça. Acompanhe atentamente porque é chegado o momento de revelarmo-lhe a trama.

A acepção da expressão “construção do lugar leitor”, título de nosso trabalho, fixou-se no trapézio de nossa mente e nela descobrimos uma metáfora interessante para explicarmos nossa maneira de entender o lugar leitor. Contamos com sua compreensão, leitor colaborativo, em aceitar o nosso gosto por metáforas. Sempre que possível, procuramos – tentando não prejudicar a clareza de nossas afirmações, fazendo-as sucumbir ao labirinto da polissemia – associar as etapas de realização de nosso trabalho ao processo da construção civil, pelo fato de estarem muito presentes para nós as idéias de “lugar” e de “construção”.

O campo semântico dessa metáfora nos parece apropriado, pois promove o sentido de algo dinâmico, um vir a ser, que depende do trabalho de diversas pessoas e porque cria um espaço para habitar.

Assim, aproximamos o campo semântico da arquitetura e o da leitura, nomeando os capítulos analíticos como cômodos de uma casa e pensando nos professores e alunos ora como arquitetos, ora como moradores, pois eles estão em relação e se alternam nessas funções.

A casa é o abrigo do devaneio, como disse Bachelard. E o espaço propõe uma poética própria. Sendo assim, comecemos por conhecer o terreno onde se edificará o lugar leitor.

4. O terreno

Não, ele não se incomoda de esperar. Nada incomoda um caçador, para quem a vida não passa de uma vigília sem fim. (...) Duvido que ele leia; para ele, um livro é como qualquer outro, nessa terra de vegetação rasteira, da qual ele raramente afasta os olhos... ele decifra sua terra como se fosse uma partitura, da qual interpreta cada sinal.

FRANÇOIS MAURIAC

Uma bola de basquete murcha, uma escada e um rodo. Ao redor, quatro ou cinco mesas para crianças, caixas de plástico vazias amontoadas defronte à janela, obstruindo a passagem de luz. Encostadas nas paredes e em uma parte do vitrô, estantes com livros empilhados e empoeirados. Acima delas, cartazes amarelados com os dizeres “língua portuguesa”, “ciências” – algum resquício do plano de organizar a biblioteca futuramente. Em uma parede, armários de aço fechados a cadeado. Lá dentro repousam os livros de que os professores dispõem para trabalhar em sala de aula, já que a Secretaria Estadual da Educação enviou uma cota de obras paradidáticas a todas as escolas. Em cima de um outro armário de aço, alguns pacotes de livros ainda fechados intitulados “O ABC vai à escola” e “Formando Leitores Ciclo II”.

Essa foi a sala em que entramos quando solicitamos à vice-diretora para nos guiar até a biblioteca, na escola pública, eleita como campo de trabalho dessa pesquisa. Depois de buscar a chave em algum lugar longínquo, uma funcionária nos conduziu até lá. Não há placa identificando-a. Trata-se apenas de uma porta de ferro trancada com chave tetra, ao lado da escada, no andar das salas de aula. Antigamente a biblioteca era grande e tinha placa na porta (embora os alunos tampouco dela pudessem usufruir), contudo a necessidade dividiu-a em três, cabendo-lhe uma parte dessas, e restando apenas esse espaço para guardar os livros.

Essa foi a última parte da visita feita a uma das escolas onde colhemos os dados para esta dissertação. Optamos por começar a descrição dessa etapa do trabalho pela última parte para que nosso leitor possa acompanhar nossa percepção ao longo da coleta de dados, a qual culmina nessa experiência. A imagem da biblioteca nesse estado e com os pacotes fechados dos livros “Formando Leitores Ciclo II” era forte

demaís para entrar por último na sequência cronológica de descrição do modo de obtenção dos dados.

A fim de construir um *corpus* de análise, realizamos 12 entrevistas, seis em escola pública, seis em escola privada. Entrevistamos um professor e um aluno de cada série inicial dos ciclos de Ensino Fundamental I – primeira série; Ensino Fundamental II – quinta série; e da última série do Ensino Médio – terceiro ano.

Outro aspecto considerado na análise da prática da leitura refere-se à observação do funcionamento da biblioteca. Para tanto, fomos conhecê-la e observamos superficialmente o acervo e suas normas gerais de funcionamento (se há funcionário ou não, por exemplo).

Em todos os casos, seguimos um mesmo procedimento: ao chegar à escola, requisitamos uma entrevista com o professor de língua portuguesa de cada uma das séries em questão (cabe lembrar que os professores da primeira série do Ensino Fundamental I são polivalentes, em ambos os contextos escolares: público ou privado; e que no terceiro ano do Ensino Médio da Escola privada, o professor entrevistado leciona exclusivamente literatura, diferentemente do professor da escola pública, que leciona língua, literatura e redação). Depois de mostrar o rol de perguntas (tanto as que seriam feitas ao professor, quanto as que se destinariam aos alunos), realizamos as entrevistas e posteriormente solicitamos aos professores que indicassem um aluno para participar de nossa pesquisa. Invariavelmente, os professores escolheram o aluno que consideravam bom leitor e bom falante, e a nós o encaminharam.

Na escola pública aconteceu um episódio interessante: os professores indicaram duplas para realizar a entrevista; assim, conversei com dois alunos de cada série, mas que fizeram a entrevista ao mesmo tempo. Então continuamos considerando 12 entrevistas e não 15.

A fim de resguardar o anonimato, os nomes dos entrevistados são identificados por sua letra inicial. As escolas também tiveram seus nomes substituídos por um código genérico definido pela letra E, que abrevia a palavra “escola”, e um número sequencial de acordo com a ordem em que aparecem no capítulo.

Escola Pública de Ensino Fundamental Ciclo I – E1

A E1 é uma escola pequena, situada em um bairro periférico da cidade de Jandira, região metropolitana oeste da Grande São Paulo. Seu ambiente é bastante acolhedor, com paredes pintadas com temas infantis, grades discretas e portões vazados. Os funcionários foram bastante atenciosos e prestativos. A diretora, com quem havíamos conversado por telefone, estava aguardando nossa visita e já havia se programado e avisado a professora da primeira série sobre nosso trabalho. Realizamos as entrevistas, nessa escola, em abril de 2003.

A coordenadora pedagógica nos acompanhou até a biblioteca, que conta com um pequeno acervo de livros infantis, organizados sobre uma prateleira especial, de modo que as capas aparecem e podem ser conhecidas ou identificadas pelos alunos. Além disso, dispõe de revistas, livros didáticos e algumas enciclopédias, organizadas em prateleiras identificadas com etiquetas (não há classificação bibliotecária). Tem mesas em número e tamanho adequados para atender uma classe por vez. A biblioteca ainda não foi utilizada neste ano (até o momento da entrevista, realizada em abril) porque lá estão guardados outros materiais, que pertencem à Prefeitura e ainda não foram para o depósito municipal. Conforme a promessa da diretora, balizada pelo projeto da coordenadora pedagógica da escola, antes do final do primeiro semestre será possível o uso contínuo da biblioteca, garantido pelo revezamento entre professores (pois não há bibliotecária contratada).

Depois de conhecermos a biblioteca, iniciamos as entrevistas com a professora A, que tem 5 anos de experiência com ensino fundamental ciclo I, porém este é o primeiro ano em que trabalha com primeira série. Desenvolve seu trabalho utilizando silabário, embora não adote cartilha. Prontamente atendeu nossa solicitação.

A entrevista ocorreu na sala da diretoria e contou com a presença da diretora na maior parte dos seus cerca de 20 minutos de duração, pois ela estava executando algumas tarefas no computador naquele momento. O término da entrevista foi mais rápido que nos demais casos porque muitas questões não se aplicavam à experiência da professora, segundo ela mesma. Ela explicou que não trabalha com literatura

propriamente dita, que ainda está nos primeiros momentos da alfabetização (a entrevista foi feita no início de abril de 2003), e que seus alunos apenas lêem as famílias silábicas.

Inicialmente, a aluna E foi trazida pela professora até a sala dos professores, onde a entrevista seria feita. A professora permaneceu com a criança durante toda a entrevista porque, segundo ela, a menina estava tímida e se sentiria constrangida em conversar conosco sozinha. Entretanto, a garota ficou cada vez mais nervosa e desistiu de participar, apesar de solicitarmos para conversar exclusivamente com ela. Diante disso, a professora preferiu ir buscar outro aluno, N, a quem acompanhou durante toda a entrevista.

Tanto o garoto, como a garota, tiveram dificuldade em desenvolver a conversa porque ainda não lêem livros, nem têm um ambiente de leitura em casa. De qualquer forma, suas respostas foram consideradas, já que são discursos produzidos sobre a leitura, mesmo que ainda num momento incipiente e de maneira bastante sucinta. Esse caso também configura um lugar leitor, como veremos adiante.

Escola Pública de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio – E2

A E2 localiza-se no centro de Jandira. É uma escola de porte médio. Em seu jardim, com vista para quem passa em frente ao prédio, há uma faixa onde se lê: “ler é cultura”, promovendo a biblioteca municipal, recém-inaugurada.

Muros altos, grades, portões intimidadores, funcionários pouco simpáticos “metonimizam” a dificuldade de nossa entrada na escola pública de quinta a oitava séries e ensino médio. Foram feitas várias tentativas, *in loco* e via telefone, para conseguirmos realizar as entrevistas e, mesmo depois de entregarmos uma carta solicitando sua realização (nesse documento, nos apresentamos como estudante de pós-graduação e ex-aluna da escola em questão), cada vez que tentávamos efetivá-las, era necessário explicar novamente o caso e solicitar mais uma vez a autorização a algum funcionário.

A biblioteca, conforme exposto no início deste capítulo, mais se assemelha a um depósito. Segundo a vice-diretora, os professores, quando precisam dispor do acervo, devem solicitar-lhe a chave, para poderem pegar os livros que estão no armário de aço, trancado a cadeado, ou outros que estão amontoados nas estantes. Além disso, há a possibilidade de os alunos emprestarem livros diretamente na biblioteca quando uma pessoa, contratada pela prefeitura em caráter provisório a título de “frente de trabalho”, controla a entrada e saída de livros e de alunos, todos os dias da semana, das 11h às 13h.

A entrevista com a professora de Ensino Fundamental Ciclo II ocorreu na sala dos professores, em meio às conversas alheias. Procuramos ficar em um canto do ambiente, de modo que os outros professores não interferissem no diálogo. A entrevista durou cerca de 25 minutos, pois a professora fala muito rápido e foi bastante objetiva nas respostas.

A professora E formou-se há 2 anos; leciona para a quinta série nessa escola e para o ensino médio em outra escola estadual, em outro município. Procura trabalhar com livros adaptados de obras clássicas. Atendeu prontamente à nossa solicitação e, depois de sua entrevista, combinou conosco que poderíamos conversar com duas alunas suas, em outro dia, pois naquele dia os alunos haviam sido dispensados para que os professores pudessem realizar o Conselho de Classe.

O professor J tem mais de 20 anos de carreira. Atua nessa escola estadual e em outra escola pública do município de São Paulo. Diz-se um ávido leitor, comentando que já teria lido mais de 3 000 livros. Embora reconheça a resistência dos alunos em ler, procura incentivar os mais interessados a desenvolver o hábito de leitura.

A entrevista foi realizada em uma sala de aula, depois do final do período, onde pudemos nos isolar das outras pessoas e realizá-la com privacidade. A conversa durou cerca de 40 minutos e o professor se sentiu lisonjeado em participar da pesquisa. Combinou conosco a próxima visita, em que seriam entrevistadas duas de suas alunas.

As alunas da quinta série foram encaminhadas até nós pela professora E, conforme havíamos combinado. Uma aluna, K, tem 11 anos, a outra, N, tem 12. São

recém-ingressas nessa escola, pois o ciclo I foi oferecido em outra escola, no bairro próximo à casa delas. Entrevistamos a dupla, ao mesmo tempo, cada uma respondendo à pergunta, em seu turno. Realizamos a conversa no pátio, em meio a outros alunos que faziam aula de educação física. Olhares curiosos nos cercavam, sem, no entanto, interferir nos diálogos.

O professor J solicitou a duas alunas do terceiro ano que fossem conversar conosco. Essas alunas, T e F, têm 17 anos, moram em Jandira, estudam pela manhã e, à tarde, ajudam em casa, nas tarefas domésticas. Ainda não trabalham e têm interesse em prestar vestibular no final do ano. Fizemos a entrevista com as duas ao mesmo tempo, obtendo respostas duplicadas a cada pergunta. Conversamos no pátio, no horário em que os outros alunos estavam em aula, o que nos possibilitou bastante privacidade.

Escola privada de Ensino Fundamental Ciclo I – E3

A Escola privada (E3) localiza-se em um bairro nobre, na região oeste da capital paulista. Assim como a escola pública, funciona em dois prédios – um para o Ensino Fundamental I e outro para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio – em endereços próximos, mas com diretoria, coordenação e organização burocrática distintas.

Nossa entrada nessa escola foi facilitada, pois conhecemos uma das coordenadoras pedagógicas. Enviamos-lhe uma carta solicitando as entrevistas e não tivemos dificuldade em agendá-las. No dia das entrevistas, os funcionários já estavam avisados sobre nosso interesse e nos receberam bem. Os professores a serem entrevistados conheciam o teor da carta, onde explicávamos o motivo das entrevistas e apresentávamos o rol de questões a serem feitas a eles e a seus alunos. O fato de a carta ser conhecida por todos contribuiu muito para o bom andamento dos trabalhos.

As salas de aula de Ensino Fundamental Ciclo I funcionam em prédio próprio, originalmente construído como moradia e adaptado para funcionar como escola. Tem aparelhos de segurança discretos (muros, cercas, circuito interno de filmagem, guardas

aparentemente não armados). O ambiente é agradável, ensolarado; o mobiliário é adequado ao tamanho das crianças.

Em uma sala grande, está montada a biblioteca para os alunos de primeira a quarta série; o acervo é razoável e compreende livros didáticos e paradidáticos, enciclopédias, dicionários. Há estantes especiais que mostram a capa dos livros, os quais são classificados de acordo com o grau de dificuldade para leitura e identificados por etiquetas coloridas, além de receberem a classificação tradicional de bibliotecas. Ademais, há uma bibliotecária responsável pelo acervo, por seguir as normas de organização e ensiná-las aos alunos, e também propiciar aulas de leitura com eles. Uma vez por semana, o professor da série leva os alunos até a biblioteca para escolherem um livro a ser lido, o que possibilita a execução freqüente de uma tarefa que obedeça às normas da biblioteca: escolha, empréstimo e devolução do livro.

A professora AL leciona para a primeira série há alguns anos. Desenvolve um trabalho de alfabetização contextualizada, ou seja, os alunos lêem textos que têm circulação fora da sala de aula, tais como: jornais, revistas, folhetos, anúncios etc., e não apenas textos didáticos.

O depoimento dessa professora foi gravado em uma sala reservada, onde pudemos conversar com privacidade. A entrevista durou cerca de 30 minutos.

A aluna da primeira série, M, tem sete anos e sabe ler desde os cinco. Foi indicada pela professora como sendo uma “ratinha de biblioteca”. É uma pessoa muito extrovertida, o que contribuiu muito para que a entrevista fosse bastante fluente. A gravação durou mais de 1 hora (cerca de 75 minutos). Conversamos em uma sala reservada, com bastante privacidade.

Escola privada de Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio – E4

As classes de quinta série a terceiro ano do Ensino Médio estão instaladas em uma edificação escolar construída especificamente para esse fim. Os aparelhos de segurança são sutis, não causando a sensação de constrangimento aos transeuntes.

Nesse prédio, há uma biblioteca equipada com mobiliário adequado para a faixa etária dos alunos. Há um acervo organizado segundo as normas bibliotecárias, e a quantidade parece ser razoável: livros didáticos e paradidáticos para as diversas faixas etárias, livros literários e de não-ficção, enciclopédias, dicionários. Além disso, há uma bibliotecária que se responsabiliza pelo acervo, por seguir as normas de organização e promover atividades dirigidas aos alunos (exposições, organização de murais com assuntos de interesse etc.).

A professora S leciona na escola já há alguns anos e desenvolve seu trabalho por meio de projetos, além de outras estratégias didático-pedagógicas.

A entrevista foi feita em uma sala reservada, e durou cerca de 30 minutos. Antes de realizá-la, já havíamos encontrado a professora, que naquela ocasião encaminhara uma aluna para conversar conosco. Nesse caso, colhemos o depoimento primeiro da aluna e depois da professora.

O professor W leciona literatura para o terceiro ano do Ensino Médio. Procura trabalhar a leitura dos alunos, preparando-os para os textos clássicos e discutindo alguns pontos do livro depois que os alunos já efetuaram a leitura.

A entrevista ocorreu na sala dos professores, em meio às conversas alheias. Procuramos ficar em uma mesa mais afastada, a fim de que os outros professores não interferissem no diálogo. A entrevista durou cerca de 50 minutos, pois o professor era bastante minucioso ao responder cada pergunta.

A aluna L tem 11 anos e estudou as 4 séries anteriores nessa mesma escola (pois a escola E4 faz parte da E3, embora funcionem em prédios diferentes). Foi encaminhada a nós pela professora S, que a identificou como uma excelente leitora. A entrevista foi feita em uma sala reservada, onde pudemos conversar à vontade.

O professor W nos encaminhou a aluna V, pois a considera muito interessada nas aulas de literatura e em teatro. V tem 17 anos, está no terceiro ano do ensino médio e pensa em prestar vestibular neste ano, embora acredite na necessidade em estudar em

um curso preparatório para o vestibular, a fim de aprender as disciplinas da área de exatas.

Das entrevistas

As 12 entrevistas foram realizadas no final do ano letivo de 2002 nas E3 e E4 e no início do ano letivo de 2003 nas E1 e E2.

Antes de iniciar a entrevista, sempre explicávamos ao interlocutor qual era nosso objetivo (conhecer o funcionamento da leitura na escola) e mostrávamos a ele o rol de perguntas (apenas aos professores mostramos as perguntas destinadas a ele e a seus alunos). Procuramos desenvolver as questões no contexto da conversa, a fim de, com isso, possibilitar fluência à exposição do entrevistado. Por esse motivo, o roteiro de perguntas foi satisfeito, mas não seguindo a ordem determinada e, às vezes, possibilitando a inclusão de perguntas não previstas, para facilitar o encadeamento do diálogo.

Os depoimentos foram gravados e depois transcritos. Na transcrição, não nos ativemos a mudanças no ritmo da frase (prolongamento de fonemas, tonicidade enfática em algumas palavras), nem a outras características da oralidade, por entendermos que isso constituiria mais um elemento de análise, o qual fugiria a nossos propósitos. Optamos, então, por considerar os níveis semântico e discursivo das enunciações, ignorando os aspectos relacionados ao significante. Analisamos, portanto, o depoimento dos entrevistados, não privilegiando as marcas de oralidade.

O foco que direcionou as perguntas foi a tentativa de provocar os discursos sobre o funcionamento da prática de leitura e, por conseguinte, do lugar leitor, e não necessariamente a execução da entrevista tal como um questionário.

Em todo caso, gostaríamos de levar ao conhecimento de nosso leitor o roteiro de questões propostas:

Para o professor:

1. Seus alunos lêem? O quê?
2. Como é, em geral, o interesse dos alunos pela leitura? Por quê?

3. Eles têm facilidade/dificuldade para ler? Se sim (ou não), por quê?
4. Poderia relatar alguma situação em que houve mudança de interesse e de desempenho dos alunos quanto à leitura?
5. Você trabalha com literatura? Se sim, como você seleciona os livros literários?
6. Quais e como são os momentos destinados à leitura? Por quê?
7. As atividades de leitura têm relação com algum conteúdo de língua portuguesa ou de outra disciplina?
8. Qual estratégia você emprega para avaliar a leitura feita pelo aluno?

Para o aluno:

1. Você costuma ler? O quê?
2. Você se sente interessado em ler o que a professora indica? Por quê?
3. Você tem facilidade/dificuldade para ler? Se sim (ou não), por quê? Quais?
4. Você se lembra de alguma vez em que não concordava com a proposta de leitura feita pela professora, mas depois mudou de idéia e acabou achando que foi melhor essa proposta?
5. O que você acha dos livros de literatura? Você só lê o que a professora indica ou escolhe outros? Como? Por quê?
6. Quais e como são os momentos da aula destinados à leitura? Por quê?
7. Você vê relação entre as atividades de leitura que a professora indica com algum conteúdo de língua portuguesa ou de outra disciplina?
8. Você se considera um bom leitor?

As categorias que organizaram as questões procuraram versar sobre o *modus operandi* da leitura na escola. Detivemo-nos no interesse em saber se os alunos lêem, o que lêem, como a leitura é tratada em sala de aula, enfim quais são os momentos destinados a ela, se há avaliação e como acontece.

Essas perguntas fomentaram a organização das categorias de análise, as quais pretenderam tecer a formação discursiva e, assim, constituir nosso *corpus* analítico.

Nesse momento, temos nosso terreno limpo, aplainado e pronto para se transformar em um canteiro de obras.

5. Preparação do canteiro de obras

*Catar feijão se limita com escrever:
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco.*

*Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutual,
açula a atenção, isca-a com risco.*

JOÃO CABRAL DE MELO NETO

O objetivo de nosso estudo constitui-se em investigar como o lugar leitor é construído na escola. Para tanto, precisávamos de um arcabouço teórico e instrumental com o qual pudéssemos visualizar e compreender como esse lugar é forjado. Encontramos dois pilares mestres, capazes de suportar nossa empreitada: a Análise de Discurso e a Psicologia Institucional.

Optamos pela Análise do Discurso de orientação francesa, sobretudo a linha defendida por Dominique Maingueneau. Essa escolha nos fez eleger professores e alunos (os atores privilegiados da cena escolar) como sujeitos ao mesmo tempo organizadores e subordinados à formação discursiva desse lugar, produtores e produto do discurso sobre a leitura no universo escolar. É da formação discursiva que os amalgama que se origina o lugar leitor.

Baseando-nos nessa linha metodológica, encontramos a possibilidade de estudarmos o *corpus* a partir de demandas relativas a ele, não concebidas *a priori*, o que fatalmente nos levaria a simplesmente aplicar um método e obter como resultado apenas a aplicação do próprio método e não uma visada interessante sobre o produto do *corpus*, singularmente constituído. Preferimos, então, a partir do enfrentamento com os dados, perceber suas idiossincrasias. Segundo afirma Maingueneau, “é o fato

de levar em conta a singularidade do objeto, a complexidade dos fatos discursivos e a incidência dos métodos de análise que permite produzir os estudos mais interessantes” (1993, p. 19).

Sendo assim, com o intuito de construir teoricamente nosso objeto de estudo, procedemos ao tangenciamento dos depoimentos por meio da configuração de categorias de análise. Ao debruçarmos sobre o *corpus*, fomos capturando elementos de significação do discurso e organizando-os em categorias temáticas, agrupadoras de fluxos de sentidos, com objetivo de darmos forma a um quadro analítico por meio do qual seríamos capazes de estudar transversalmente todos os depoimentos produzidos, não privilegiando as variáveis da coleta (nível de ensino e contexto escolar – público ou privado). Entretanto, em alguns momentos nos vimos compelidos a dar voz às nuances do discurso, de forma a operar a análise sobre os vetores de sentido, possibilitando o enquadramento apenas das falas dos alunos, ou considerando a regionalização da formação discursiva, relativa ao contexto ou à série escolar.

Todavia, chegar a esse ponto significou a re-elaboração de etapas precedentes inúmeras vezes. Baseando-nos em estudo realizado por Aquino (1996), em que focaliza a relação professor-aluno *per se*, pudemos modelar nossa estratégia de tangenciamento dos depoimentos.

Para tanto, ainda no momento da coleta de dados, selecionamos questões que versassem sobre o posicionamento do sujeito em relação à leitura; em relação a si mesmo; e em relação ao outro complementar (preceptor para educando e *vice-versa*). Tal procedimento apóia-se na concepção de que instituição significa “sujeitos em relação” (Guirado, 1987). Como nossa análise regionaliza-se no âmbito escolar, lançamos mão de um aparato teórico-metodológico por meio do qual pudéssemos estudar a leitura como uma prática instituída que funciona em meio a outras práticas. Procuramos, então, pautar nossos dispositivos analíticos em uma esfera que dialoga com a Psicologia Institucional, pois corroboramos a premissa de que “quando o sujeito fala, a instituição discursa” (Aquino, 1996). Nossas entrevistas foram, portanto, um roteiro para incitar o sujeito a falar, para nessa fala visualizarmos a leitura como prática instituída.

Além de nos apoiarmos na metodologia de trabalho da Psicologia Institucional, a formulação do quadro analítico ora proposto derivou da posição de Maingueneau (1993, p. 18), para quem:

frente a um *corpus*, o pesquisador *a priori* não tem nenhuma razão determinante para estudar um fenômeno em detrimento de outro, da mesma forma que nada o obriga a recorrer a um determinado procedimento ao invés de a qualquer outro. Se, para atingir seu propósito, ele se interessa, por exemplo, pelos adjetivos avaliativos, por metáforas ou por algumas estruturas sintáticas, isto ocorre unicamente em virtude de hipóteses, as quais repousam a um só tempo: sobre um certo conhecimento de seu *corpus*; sobre um conhecimento das possibilidades oferecidas ao analista pelo estudo de semelhantes fatos de linguagem.

Assim, vimos que a Análise de Discurso não define uma chave de interpretação dos sentidos, senão um método pelo qual o analista constrói um dispositivo teórico por meio do qual se torna capaz de compreender o objeto analisado. Esse nos pareceu o instrumental mais profícuo para tangenciarmos a prática da leitura.

Como nosso interesse é perscrutar a construção do lugar leitor no universo escolar, mantivemos a dicotomia professor / aluno, uma vez que esses são os atores privilegiados da cena escolar.

Ora, o lugar leitor é constituído concretamente pelos e nos discursos dos sujeitos enunciativos. Isso implica a necessidade de estudarmos como esses sujeitos se posicionam no e pelo discurso, um em relação ao outro, já que “o que fundamenta uma instituição são relações sociais específicas” (Aquino, 1996, p. 16). Trazer essa discussão para o universo escolar justifica-se na medida em que o objetivo primordial da escola é a alfabetização, considerando toda sua complexidade e seu papel no desenvolvimento da cidadania. Assim preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais atuais, vigentes desde 1996:

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou

constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (PCN, 1996, p. 6).

Considerando a esfera institucional e o valor da leitura para a escola, organizamos categorias analíticas que possibilitaram o enfrentamento dos depoimentos e a constituição dos discursos a serem avaliados. Essa categorização tomou como base três temas, associados metaforicamente à arquitetura:

1. O arquiteto (aquele que cria o lugar)¹⁷

- Depoimento dos arquitetos (professores falam sobre si)
- Depoimento de moradores (alunos falam sobre professores)

Nesse plano, interessa-nos conjecturar acerca das formas de subjetivação do ator institucional professor e da percepção da alteridade nos discursos dos alunos, sempre em relação à leitura ensinada na escola; cabe ressaltar que não se questionou sobre a leitura que o professor faz (ele como leitor), e sim o modo como ele a ensina.

2. O morador (aquele que habita o lugar)

- Depoimento de moradores (alunos falam sobre si)
- Depoimento dos arquitetos (professores falam sobre aluno)

Já nesse plano, selecionamos os depoimentos em que o professor de leitura fala do aluno; e o aluno fala sobre si. Por esse viés de análise, procuramos conhecer os efeitos de sentido criados pelo discurso de professores e alunos acerca do lugar leitor.

¹⁷ Dado o marcante papel institucional exercido pelo professor como preceptor no ensino de leitura, principalmente na iniciação, identificamo-lo como construtor do lugar leitor por excelência, embora saibamos que esse lugar é construído a muitas mãos.

3. A casa (os discursos sobre a leitura que edificam o lugar leitor)

- Sala de jantar (leitura como convívio)
- Sótão (leitura como isolamento)
- Quarto de dormir (leitura como prazer)
- Porão (leitura como obrigação)
- Telhado (a posse do livro e intertextos com concepções de leitura)

Destacamos aqui os depoimentos de professores e alunos em relação ao ato de ler. Agrupamo-los de acordo com seis eixos, ou vetores de sentido. Esse corte pretende atingir o cerne da relação relevante para nosso trabalho, motivo que coaduna os atores institucionais, uma vez que é em prol da leitura que a instituição acontece e se alimenta, no caso de nosso recorte.

Obtivemos, assim, um esquadramento longitudinal do *corpus*, por meio do qual selecionamos fragmentos relacionados a esse temário. Observamos, sobretudo, as marcas lingüísticas de subjetividade, a fim de perceber como o sujeito se situa no discurso falando de si, do outro e da leitura, verificando o uso de:

- pronomes pessoais – eu, a gente, nós, você (usado como referência à primeira pessoa do discurso); o professor, alguns, aqueles, eles (sujeito indeterminado usado como referência à instituição escolar);
- qualificadores em geral – adjetivos, advérbios, locuções adjetivas e adverbiais, conectivos;
- discursos diretos e indiretos (as vozes de outros discursos);

- repetições – do mesmo item lexical; por meio do uso de sinônimos, hipônimos¹⁸, hiperônimos¹⁹.

Em seguida, completamos o tabuleiro, considerando as reincidências de temas e de posicionamentos nos depoimentos de todos os entrevistados, recortando o *corpus* de modo latitudinal. À análise dos elementos lingüísticos superficiais efetuada na etapa anterior somou-se a apreensão semântica dos excertos, procurando destacar, sobretudo:

- modo, tempo e aspecto verbal;
- verbos volitivos;
- intertextualidade com discursos pedagógicos.

Depois de considerados esses aspectos mais práticos da coleta de dados, vejamos o embasamento teórico que norteou a constituição de nosso *corpus*. No próximo capítulo, nosso leitor poderá acompanhar todo o levantamento da alvenaria.

¹⁸ Diz-se de vocábulo ou sintagma de sentido mais específico em relação ao de um outro mais geral, em cuja classe está contido (p.ex., *poltrona* é hipônimo de *assento*; *leão* é hipônimo de *animal*) (Houaiss, 2001, p. 1539).

¹⁹ Relativo a ou vocábulo de sentido mais genérico em relação a outro (p.ex., *assento* é hiperônimo de *cadeira*, de *poltrona* etc.; *animal* é hiperônimo de *leão*) (ibid., 1535).

6. Partido Arquitetônico

É quase inacreditável o quanto a frase escrita pode acalmar e domar o ser humano. A frase sempre é uma outra coisa, diferente daquele que a escreve. Ela surge como algo estranho diante dele, como uma muralha repentinamente sólida por sobre a qual não se pode saltar. Talvez seja possível contorná-la, mas antes que se chegue ao outro lado, assoma, formando com essa, um ângulo agudo, uma nova muralha: uma nova frase, não menos estranha, nem menos sólida e elevada, convidando também a ser contornada. Aos poucos surge um labirinto, no qual o construtor ainda, mas com dificuldade, se reconhece. Ele se acalma em meio a seu Dédalos.

ELIAS CANETTI

Antes de iniciar uma obra, faz-se um projeto e nele define-se seu partido arquitetônico – o estilo da edificação. Por meio dele, o arquiteto procura compreender o perfil do morador e traduzir seus anseios em um abrigo tridimensional, capaz de agasalhar corpo e alma do habitante.

Uma vez que estamos procurando vislumbrar a construção do lugar leitor, notamos que o partido arquitetônico adotado faz-se como uma obra modernista, em que a arquitetura é inerente à estrutura, ou seja, a própria estrutura já é a forma plástica final, despida de ornamentos. Por exemplo, não se fazem pilares para sustentar algo que se lhe venha sobrepor, mas o próprio pilar já conta com a forma plástica necessária, esteticamente equilibrada ao conjunto da obra.

Para obter esse resultado, as obras modernistas costumam utilizar o concreto armado. Isso porque ele é constituído por dois elementos que coadunam forças opostas: o ferro (das armações) e uma liga de cimento, pedra, areia, cal e água – o concreto. Para edificar uma estrutura segura, o primeiro tem a função de resistir à tração²⁰, e o segundo, à compressão²¹. O uso dessas forças antagônicas possibilita que a estrutura seja flexível o suficiente para amortecer abalos até certo grau.

²⁰ Tração: (Mec) situação de um corpo submetido a uma força que tende a alongá-lo (Houaiss, 2001, p. 2744).

²¹ Compressão: ação ou efeito de uma força que comprime um corpo, tendendo a aproximar, uma das outras, as partes que o compõem (idem, p. 779).

É justamente essa característica da obra modernista a que percebemos no lugar leitor. Ele é ao mesmo tempo estrutura e plástica, sofrendo forças de tração e compressão, às quais resiste oferecendo força contrária. Nesse aspecto dinâmico encontramos a similitude essencial entre arquitetura e leitura. O espaço do leitor não está dado *a priori* e não tem um limite pré-definido. Ele é um *continuum* colocado em movimento pelo leitor que segura o livro e sorve suas palavras, mas também está sendo moldado no momento que o autor o escreve e, sobretudo, nas palavras ditas aqui e ali sobre sua existência. As palavras proferidas sobre a leitura são o elemento que a iniciam como prática social. Os moradores de Macondo, em seus *Cem Anos de Solidão*, quando acometidos por uma amnésia coletiva, tentaram preservar seu conhecimento sobre as coisas etiquetando-as, nomeando-as para não esquecer-las. Eles explicitaram a relação do homem com o mundo, não mediada, mas criada pela palavra. Dessa mesma forma, procuramos nos depoimentos de professores e alunos entrever a construção do lugar leitor.

O lugar leitor é, então, um lugar sempre em construção, cujas paredes são erguidas a partir de forças opostas – aquela que enaltece a sua prática e aquela que cria impedimentos para sua realização. Ao analisar os depoimentos sobre a leitura no universo escolar, notamos uma certa tensão nos discursos, pela qual organizamos os depoimentos. Vimos nessa tensão diferentes eixos discursivos, os quais atravessavam o *corpus*, e versam sobre o modo como professores e alunos falam sobre o lugar que ocupam (como professor de leitura, como leitor); a maneira como professores e alunos identificam a alteridade e falam uns dos outros (como o professor de leitura é visto pelo aluno-leitor e como este é referenciado por aquele); o modo como a leitura é qualificada: ora como elemento importante para o convívio, ora como ela demanda isolamento; ora como um exercício de prazer, ora por compulsoriedade. E ainda notamos mais dois vetores de sentido, o primeiro relacionado à condição de acessibilidade ao livro; o outro concernente ao intertexto²² que se estabelecia nos depoimentos.

²² Por intertexto de uma formação discursiva, entender-se-á o conjunto dos fragmentos que ela efetivamente cita. (Maingueneau, 1993, p. 86).

Sendo assim, a partir desses eixos, tínhamos a intenção de notar como na relação de forças entre o discurso de professores e alunos edificava-se o lugar leitor. Palmilhando a trilha apontada, chegamos a instâncias que extrapolam o universo escolar, mas com ele estabelecem uma relação de reciprocidade. Esperamos que, ao cingir esses pontos, possamos conhecer melhor o lugar leitor.

Antes de passarmos à análise, ainda faz-se necessário definir alguns conceitos capitais para sua exposição. Começemos pelo conceito de discurso (ou de formação discursiva):

Para referir ao objeto da AD, preferiremos, sempre que parecer útil, recorrer ao conceito de Formação Discursiva. Emprestado, como vimos, da *Arqueologia do Saber* de Foucault, este termo define “o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocução, um sermão, um panfleto, uma exposição, um programa, etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura determinada” (Maingueneau, 1993, p. 22).

Considerando esse ponto, devemos lembrar que os depoimentos foram concedidos à entrevistadora, que se apresentava como uma estudante de pós-graduação e tinha o interesse em conversar sobre o funcionamento da leitura na escola. Esse posicionamento gerava no entrevistado a assunção de uma “posição em uma conjuntura determinada”: o lugar de quem pode falar sobre a leitura.

Em relação ao professor, essa outorga revela o reconhecimento (ou, talvez, uma espécie de cobrança) de como a leitura é promovida em sua aula. Em relação ao aluno, que foi escolhido pelo professor para participar da entrevista, nota-se a ratificação da idéia de que ele é um bom leitor (o lugar que ele ocupa ao enunciar, como veremos nos excertos de depoimentos, e que o professor acaba por confirmar). É desse lugar que os sujeitos vão produzir seus discursos.

Obviamente, a resposta à primeira pergunta da entrevista (“seus alunos lêem?” para o professor; e “você gosta de ler?”, para o aluno) é sempre afirmativa, revelando, assim, que a prática da leitura na escola está em pleno funcionamento.

Deve ser considerado também o fato de que a dupla de alunos de primeira série da escola pública contribuiu de maneira bastante discreta. A primeira entrevistada ficou tão nervosa que não quis mais participar depois da quarta pergunta. O segundo participou até o final, porém suas respostas foram demasiadamente lacônicas (poderíamos imaginar que essa timidez deva-se à tenra idade do estudante, contudo temos como contraponto o depoimento da aluna de primeira série da escola privada de mesma idade, cuja entrevista foi a mais duradoura: 75 minutos).

As alunas da quinta série da escola pública, entrevistadas ao mesmo tempo, também foram um tanto breves. Embora já estejam alfabetizadas, revelaram que não têm livro em casa, que a escola não dispõe de biblioteca e que o único livro de que se lembram ter lido na escola foi feito por elas mesmas.

Se considerarmos a afirmação de Maingueneau (1993, p. 37) de que “o exercício do discurso pressupõe um lugar de enunciação afetado por determinadas capacidades, de tal forma que qualquer indivíduo, a partir do momento que o ocupa, supostamente as detém”, será possível compreender que no caso da leitura, pertencer à sua comunidade discursiva – “grupo ou organização de grupos no interior dos quais são produzidos, gerados os textos que dependem da formação discursiva” (ibid., p. 56) – significa participar de suas diferentes facetas, as quais envolvem, primeiro, a capacidade de ler e, depois, a participação na circulação de livros, seja por compra, ou por empréstimo – da biblioteca, de parentes, amigos, professores.

Assim, justificamos nossa hipótese de que os alunos da primeira série da escola pública não estavam confortáveis nesse lugar leitor, pois ainda estão em processo inicial de alfabetização (– *Você já lê? Estou aprendendo a ler ainda*) e as alunas da quinta série também se sentem um tanto ilegítimas, pois a leitura não é uma prática usual, já que elas não têm livro em casa (exceto os didáticos), não frequentam a biblioteca, nem costumam comprar livros. Assim, pelo avesso, essa fala legitima a prática da leitura, pois mostra seu funcionamento e quem dela pode participar.

Por esse motivo, sentimos a necessidade de agrupar os depoimentos cujo tema versava sobre essa completude/incompletude da prática da leitura, já que notamos aí

um vetor discursivo sobre a importância da posse do livro, um dos elementos que extrapolam o universo escolar.

O outro elemento que também extrapola esse universo refere-se às concepções de leitura que iam se firmando nos depoimentos. Notamos aí um vetor de sentido que demandava uma análise específica, pois dialogava com uma diferente região do campo discursivo²³ – a voz dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Persistindo na metáfora da arquitetura, os depoimentos dos entrevistados estão agrupados de acordo com os eixos de sentido e, para nós, podem ser organizados como cômodos de uma casa, conforme explicitamos no capítulo anterior.

Assim, ordenamos os próximos capítulos de acordo com essa estrutura e identificamos os depoimentos conforme a seguinte sigla:

P = depoimento de professor

A = depoimento de aluno

1 = primeira série (do ensino fundamental)

5 = quinta série (do ensino fundamental)

3 = terceiro ano (do ensino médio)

Pb = pública

Pv = privada

Por exemplo: “A1pb” refere-se a um depoimento de aluno da primeira série da escola pública.

Agora estamos prontos para conhecer a obra. Por favor, senhores leitores, coloquem seus capacetes e botas, e nos acompanhem.

²³ Campo discursivo: é definível como um conjunto de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência, em sentido amplo, e se delimitam, pois, por uma posição enunciativa em uma dada região (Maingueneau, 1993, p. 116).

7. O arquiteto

*Vocês, garotos de colégio, não perguntem ao poeta
quando nasceu.
Ele não nasceu.
Não vai nascer mais.
Desistiu de nascer quando viu que o esperavam
garotos de colégio de lápis em punho com professores
na retaguarda comandando: cacem o urso polar,
tragam-no vivo para fazer uma conferência.*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Depoimento dos arquitetos

Professores da primeira série

Inicialmente, analisemos um trecho do depoimento da professora da escola pública:

A gente está sempre lendo, a gente lê também. Eu faço também auto-ditado. (...) Eu faço com que eles venham acompanhar a leitura comigo. (P1pb)

O professor de primeira série, posicionado como quem pode e deve falar sobre o ensino de leitura, potencializa sua atuação, concebendo seu papel como primordial no desenvolvimento do exercício da leitura pelo aluno. É certo que nessa etapa, sobretudo na escola pública, o foco do conteúdo é a alfabetização inicial. Talvez por esse motivo, o professor se pronuncie acentuadamente no fazer dessa prática, destacando-se por meio do emprego reincidente da primeira pessoa (“**a gente**”²⁴ está sempre lendo”, “**eu** faço com que eles venham acompanhar a leitura **comigo**”).

Aí a gente vai conhecendo, vai lendo, vai viajando. (...) Toda a biblioteca a gente lê. (...) E aí poupei eles de ler o abate da carne bovina, que horror que é! (...) A gente sempre tem que dar uma mãozinha, estar junto. (...) Então, a gente lê junto, troca. Ela lê

²⁴ “A gente” é considerado um pronome pessoal de primeira pessoa do plural (Houaiss, 2001, p. 1443).

uma palavra eu leio duas, três, eu leio a frase, ela vai lendo socadinho, socadinho. Não dá pra entender. (P1pv)

A potencialização de seu papel pode também ser percebida nas hipérboles usadas pelos professores (“toda a biblioteca a gente lê”). Além disso, nota-se essa atitude em outros excertos, nos quais se traduz nitidamente a superproteção ao aluno, no momento da leitura. O professor vai “dando uma mãozinha”, troca os papéis, o aluno lê um pouco, o professor continua. O aluno lê “socadinho, socadinho” (entenda-se sílaba por sílaba) e não ascende ao sentido do texto. Tem-se nesse momento, mais uma vez, um espaço aberto para a ajuda do professor.

Além disso, o uso repetido do pronome “a gente” nos faz pensar que essa seleção em vez de “eu” ou “nós” tem ainda uma outra conotação, pois é preciso lembrar que o substantivo “gente” designa “povo, grupo de pessoas etc.”²⁵. Ou seja, quando o sujeito enuncia “a gente”, traz para seu discurso a carga semântica de “os outros”, cujo traço semântico remete à terceira pessoa do plural (eles). Assim, dissolve a carga de significado dos pronomes “eu” ou “nós”, os quais implicariam a participação do enunciador. Desse modo, o professor, ao mesmo tempo, instaura-se como protagonista e figurante.

Nos excertos destacados, percebe-se um tom maternal, protetor, caracterizado principalmente pelo uso dos diminutivos (“mãozinha”, “socadinho”) e também pela atitude de censurar uma parte do texto a fim de poupar os alunos de um episódio desagradável – o abate da carne bovina.

Professores da quinta série

Analisemos agora o depoimento da professora da escola pública:

Mesmo aqueles (uns 3 ou 4) que fala “não vou ler e pronto”, mas, eles acabam se interessando. Se você chamar a atenção deles, mesmo, eles acabam se interessando. (...) Eu peço para eles lerem

²⁵ Houaiss, 2001, p. 1443.

muito. Mesmo os textos que eu passo na sala de aula, a gente volta pra ler, principalmente em voz alta, pra trabalhar a leitura. (P5pb)

A professora procura posicionar-se ativamente em relação à leitura. Fala de seu lugar como sendo um pólo gerador de ações, constituído pelo uso da primeira pessoa do singular como sujeito de verbos de ação (“**eu peço**”, “**eu passo**”). Como a densidade da auto-referência poderia soar autoritária, ela dilui essa carga semântica ao optar pelos verbos “pedir” e “passar”, cujo valor semântico é mais sutil do que “mandar” e “dar”, respectivos possíveis substitutos, comumente mais usados. Essa escolha lexical revelaria a preocupação da professora em se mostrar mais próxima aos alunos.

Ademais, sua ação também seria responsável por despertar o interesse dos alunos, atitude expressa pela oração condicional “se você chamar a atenção deles”. Aqui, a estratégia parece ser a de disfarçar a força de sua atuação, marcando a primeira pessoa com o pronome “você”. O advérbio “mesmo” conota a ênfase na oração condicional. Seguindo esse raciocínio, essa frase seria equivalente a “se o professor se empenhar realmente, o aluno se interessará”. Ou seja, o leitor depende do professor.

Na seqüência, pontua sua co-participação na atividade lente dos alunos ao construir a próxima frase com o pronome a gente (“**a gente** volta pra ler”).

Essa mesma estratégia é utilizada pela professora da escola privada:

A gente começa o ano lendo “O menino no espelho”. (...) A gente começa a discutir em sala. (...) A gente encaminha esse olhar na leitura. (P5pv)

Mais uma vez, faz-se notar a supremacia do lugar do professor comprovada pela recorrência da estrutura sintática comentada anteriormente. Para se auto-referenciar e compor o sujeito das orações, em todo esse excerto a professora privilegiou e repetiu a forma de significação mais diluída “a gente”, índice de primeira pessoa do singular e do plural. Dessa forma, a professora pontua sua atuação tanto

como agente²⁶ promotor da leitura (com forma alternativa “eu”), quanto como co-participante de um trabalho coletivo realizado por ela e pelos alunos (opcionalmente “nós”).

Professores do terceiro ano

Os professores do ensino médio entrevistados destinam parcial ou exclusivamente sua carga horária ao ensino de literatura, o que os obriga a lidar com a leitura de maneira especial. Esse aspecto determina, de algum modo, sua auto-referência.

Ouçamos o professor da escola pública:

Geralmente os alunos gostam, quando falam dos mitos gregos, coisas assim, a forma de como a gente coloca. Eles acham engraçado quando eu conto a história do Édipo Rei, por exemplo. (...) Quando o aluno tem um desinteresse, como eu falei, às vezes eu mesmo converso com eles, [dizendo] que é uma questão de linguagem, que podendo passar essa dificuldade, ele vai acabar achando interessante. (P3pb)

O professor subordina o despertar do interesse pela prática lente ao modo como ele encaminha, não exatamente essa prática, mas a “conversa” sobre o objeto de leitura. Como Midas, em suas palavras está o poder de transformar a percepção dos alunos sobre o livro (“eles acham engraçado quando **eu conto a história** do Édipo Rei”; “quando o aluno tem um desinteresse (...) **eu mesmo converso com eles**”). Assim, o professor parece supervalorizar sua atuação, colocando-se como sujeito explícito e ativo da ação de promover o interesse pela leitura (o uso do pronome “eu”, reiterado pelo adjetivo de valor reflexivo “mesmo”, atesta essa afirmação).

No mesmo diapasão, o professor da escola particular se auto-define como aquele que age minuciosamente com a intenção de criar o interesse pela leitura.

²⁶ Se me permitem o trocadilho.

Eu costumo fazer uma preparação que, às vezes, começa um ano antes. (...) Mais ou menos preparando, tentando armar a cama pra que eles possam ler e entender e gostar da leitura. (P3pv)

A força da expressão “armar a cama para eles”²⁷ denota a supremacia da posição de professor em relação ao ensino de leitura. No sentido próprio dessa expressão de uso popular, depreende-se a valorização do agente, a dificuldade da tarefa e a intenção de beneficiar alguém. É assim que esse professor resume sua atuação, concebendo a leitura como algo difícil, e, ao que parece, os alunos como incapazes de realizá-la sem sua atitude benévola.

Na seqüência da entrevista, em outra passagem, o depoente caracteriza-se, mais uma vez, como protagonista da ação de “poder fazer” os alunos “poderem entender” e “poderem gostar” de ler. Assim, o professor determina sua hegemonia sobre a possibilidade de realizar tais ações. Procura superdimensionar, dessa maneira, o lugar que ocupa na relação com os alunos no que tange ao ensino de leitura.

Depoimento dos moradores

Os alunos da primeira série

– E como é que é na sua aula? Como é que a professora mostra isso (o livro de alfabetos) pra você?

– Lá em cima da lousa tem as palavrinhas.

– A professora vai mostrando e você vai acompanhando? O que vocês lêem?

[longo silêncio] (A1pb)

A aluna da primeira série nega o lugar do professor, conforme se explicita no excerto. Contudo, mesmo que consideremos o depoimento integralmente, em nenhum momento do depoimento houve referência direta à docência. A aluna não consegue responder às questões relacionadas a esse tópico, expressando-se sempre de forma

²⁷ Fazer a cama para ou a (uso: informal): realizar trabalho ou tarefa difícil em proveito de (outra pessoa) (Houaiss, 2001, p. 579).

lacônica, evasiva, ou por silêncios. Essa ausência é a estratégia discursiva pela qual se estrutura um lugar leitor em obras, incompleto pois ainda não há quem ensine a ler, e ainda não há quem leia.

Vejamos como esse aspecto se estrutura na escola privada:

– E aqui na escola? Como é a aula de leitura? Você tem uma aula de leitura?

– Não é aula de leitura. É o recreio, a saída, a entrada. (...) Daí eu normalmente levo livros pra AL [a professora], pra ela ler, e raramente ela consegue ler.

– Não tem atividade na classe, mesmo?

– De leitura, de vez em quando, só no cantinho. O cantinho é para acabar lições, quando a gente tá muito atrasado. Daí quando eu já acabei tudo, eu começo a ler, porque eu normalmente trago um livro na minha mochila. (A1pv)

A aluna da primeira série também não identifica o trabalho docente como promotor da leitura, negando-o categoricamente: “não é aula de leitura”. Para ela, não existe “aula de leitura” e sim “espaços para a leitura”. Espaços de tempo, traduzidos nos momentos de espera: antes de começar a aula; depois da aula, enquanto o transporte escolar não chega; e após a conclusão de alguma tarefa da sala de aula. E há também espaços concretos, como o “cantinho”, direcionados à atividade lenta. Espaços ocupados individualmente e sem a participação docente, explícita na assertiva “daí eu normalmente levo livros pra AL [a professora], pra ela ler, e raramente ela consegue ler”.

O que se destaca nesse excerto, além do posicionamento alheio, são as marcas da subjetividade. A aluna fortalece sua legitimidade em ocupar o lugar leitor, uma vez que está sempre disposta a praticá-la: tem sempre um livro consigo, lê nos intervalos das atividades etc.

Os alunos da quinta série

– Tem algum livro ou uma história que você achou difícil e daí a professora refez a atividade e você superou essa dificuldade?

– Ah, um livro de português. É “O dia que Pégaso nasceu”. Foi difícil de ler, porque tinha palavra complicada. Mas aí agente fomo lendo, né, até entender. A professora explicou, explicou, a gente olhava no dicionário, aí entendemos. (A5pb)

Ao falar sobre o desempenho da professora, a aluna reconhece o papel ativo desta, lançando mão da estratégia discursiva de explicitar o sujeito da oração, “a professora”, e de repetir o verbo “explicou, explicou”, replicando sua atuação. Assim, pode-se concluir que o lugar da professora é demarcado atribuindo-se a ela a ocupação do pólo gerador de ações promotoras da leitura.

Nesse excerto, também, torna-se palpável a assunção do lugar leitor. A aluna descreve o modo como a dificuldade foi superada: atribui a si um papel ativo (“Mas aí agente fomo lendo, né, até entender”), embora disperso pelo uso do pronome “a gente”; e designa a preponderância da ação da professora, como explicado anteriormente. Nota-se, assim, o contraste entre o lugar do professor e o lugar do aprendiz, circunscritos pela onipotência do primeiro e a condição incipiente do segundo. Ademais, caracteriza-se também a leitura, qualificada como difícil (“foi difícil de ler, porque tinha palavra complicada”).

Acho que ela mostra também, ela dá o interesse da leitura. (A5pv)

A aluna da escola privada pontua de maneira discreta a atuação da professora, ao designá-la pelo pronome de terceira pessoa, menos enfático do que o referente “professora” ou “S”, inicial de seu nome. Entretanto, nesse segmento, único destinado a esse tópico, delinea-se a força do lugar de quem ensina leitura: “ela dá o interesse da leitura”, cujo equivalente seria: “não há interesse pela leitura sem professor”. Resume-se na assertiva da aluna a ação do professor, sintetizada pelo verbo “dar”, cuja acepção é “ceder, entregar, oferecer (algo que se desfruta ou de que se está na posse), sem pedir

contrapartida”²⁸. Nessa construção, a aluna desenha o que significa ocupar o posto de professor de leitura: semear, apenas, sem expectativa da colheita.

Os alunos do terceiro ano

Antes assim desse professor aparecer, o Prof. J., acontecia realmente às vezes de desanimar, tal. Mas ele passa, às vezes, texto pra gente e explica coisas que faz-nos crescer e querermos aprender, que nem ele fala: “Mas tenta ler, vai lendo devagarzinho que vocês conseguem”, entende? A gente sempre teve esse ânimo, a gente nunca teve nenhum problema pra ler. (A3pb)

Podemos notar nesse excerto a preponderância da atividade do professor. É ele o responsável não apenas por despertar o interesse pela leitura, mas por ativar o desenvolvimento lento dos alunos.

Analisemos como essa aluna constrói os enunciados: ela nomeia o professor e separa o aprendizado antes e depois dele “aparecer”, verbo cujo significado principal é “tornar-se visível, perceptível; revelar-se subitamente”²⁹. Assim, a aluna não opta por “desde que o professor começou a trabalhar aqui”, por exemplo, mas prefere a forma que qualifica o quanto esse professor é um divisor de águas em sua vida escolar.

Nesse momento, talvez a fim de oferecer maior credibilidade à sua fala, a aluna usa formas do português culto com hipercorreção, empregando o verbo no infinitivo pessoal conjugado: “explica coisas que **faz-nos crescer** e **querermos** aprender”. Outro artifício é a colocação do discurso direto, por meio do qual a voz do professor presentifica-se. Nessa citação, é possível identificar o tom “maternal” da participação do professor (“mas tenta ler, vai lendo devagarzinho que vocês conseguem”) por meio do uso de diminutivo, das perífrases verbais “tenta ler”, “vai lendo” – a primeira

²⁸ Houaiss, 2001, p. 909.

²⁹ Ibid., p. 246.

denotando valor incoativo³⁰; a segunda, valor durativo³¹. Ambas conotando a atenção do professor para com o desenvolvimento dos alunos.

É o W. que dá aula de literatura, o jeito que ele dá aula é muito legal. Então, faz você se interessar pelo livro, mesmo que o livro seja assim meio chato. (A3pv)

Mais uma vez, a figura de quem ensina leitura parece estar superdimensionada e a ela atribui-se o poder de criar interesse pelos livros. O modo como a aluna constrói esse enunciado expressa essa força, pois lança mão de recursos lingüísticos precisos: referência ao professor pelo nome, identificando-o dentre os demais; uso de expressão adjetiva positiva “muito legal” para qualificar a docência; “então” como conectivo para exprimir a relação de causa e efeito entre a maneira de lecionar e o estímulo à leitura; uso do pronome “você”, que normalmente é preferido para diminuir a força do pronome “eu”. Nesse caso entendemos que a intenção é incluir um interlocutor genérico, de modo a ampliar o raio da possível ação do professor – ação sintetizada pelo verbo “fazer” em “faz você se interessar pelo livro”. Por último a ressalva “mesmo que o livro seja assim meio chato”, a qual denota a amplitude do raio de ação do professor e de seu poder transformador.

Na seqüência do depoimento, a aluna acrescenta:

Se você não tem uma orientação, você vai achar, concordar com tudo que ele [o autor] está falando. Ou sei lá, você não percebe o tanto de ironia que tem em cada pedacinho do conto que ele escreveu. Então, eu acho que [a orientação do professor] dá mais valor, entende? E eu dei mais valor. (A3v)

Além de despertar o interesse pela leitura, o professor também é capaz de orientar a percepção do conteúdo do texto, possibilitando que o aluno desperte de sua ingenuidade “você não percebe o tanto de ironia que tem em cada pedacinho do conto

³⁰ Diz-se de aspecto verbal que acrescenta ao significado do verbo a idéia de 'início da ação' (p.ex.: amanhecer) (Houaiss, 2001, p. 1594).

³¹ Que corresponde a uma ação prolongada (diz-se de aspecto); contínuo (ibid., p. 1091).

que ele escreveu”. Ao final desse trecho, a aluna alterna o uso do pronome “você” – inclusivo de um interlocutor genérico – pelo pronome “eu” – o que dá um tom personalizado e um sentido de testemunho à sua fala: “e eu dei mais valor”. Ou seja, aquilo que pode ser experimentado por qualquer um (o “você”) foi vivido pela aluna, e é oferecido como testemunho da verdade desse acontecimento.

Agora que já conhecemos o que os arquitetos e os moradores pensam sobre aquele que edifica o lugar leitor, passemos a observar o que dizem sobre o morador.

8. O morador

Decifrados a custo os dois apólogos, encolhi-me e desanimei, incapaz de achar sentido nas páginas seguintes. Li-as soletrando e gaguejando, nauseado. Lembro-me de um desses horrores, que bocejei longamente. Um sujeito, acossado, ocultava-se numa caverna. A aranha providencial veio estender fios à entrada do refúgio. E os perseguidores não incomodaram o fugitivo: se ele estivesse ali, teria desmanchado a teia.

D. Maria resumiu essa literatura, explicou-a. E o meu desalento aumentou. Julguei que ela fantasiava; impossível enxergar a narrativa simples nas palavras desarrumadas e compridas.

GRACILIANO RAMOS

Depoimento dos arquitetos

Professores da primeira série

Ao responder sobre a atividade lente de seus alunos, os professores, de maneira geral, posicionam a entrevistadora como alguém que está querendo se certificar sobre o funcionamento da leitura na escola. Portanto, as respostas são sempre afirmativas. Essa indução, inerente a esse tipo de pesquisa, propicia o conhecimento sobre a força da prática da leitura na escola. No decorrer da entrevista, os professores, conclamados a falar sobre o desempenho de seus alunos, desenham o quadro de funcionamento dessa prática escolar, objeto de nosso trabalho. Iniciemos analisando o depoimento da professora de primeira série da escola pública:

– *Seus alunos já lêem?*

– *Lêem.*

– *A gente ainda está em abril. Eles foram alfabetizados pela pré-escola?*

– *O preparo que eles tinham bem mesmo é a coordenação. Muito inteligentes, assim, oralmente. Eles falam bem, eles se desenvolvem bastante assim. Quando a gente conversa com eles, eles têm um raciocínio bem fácil. (...) Então, as sílabas simples eles já estão*

desenvolvendo bem, já no primeiro bimestre, né? Estão lendo bastante já, algumas palavras sim. (P1pb)

Inicialmente, a professora afirma categoricamente que os alunos têm domínio da leitura. Como é uma classe de primeira série, a entrevistadora desconfia da veracidade da afirmação e pede mais detalhes. Diante disso, a professora admite que eles estão à margem da escrita, sendo capazes, por enquanto, de fazer os exercícios de coordenação motora e ter um bom desempenho oral, apenas.

Mais adiante, ela responde à objeção da entrevistadora, informando-a que seus alunos “já estão desenvolvendo bem as sílabas simples, estão lendo algumas palavrinhas sim”. Essa fala tem o objetivo de demonstrar à entrevistadora que a assertiva sobre a capacidade de leitura dos alunos é verdadeira (por isso o uso do advérbio “sim”), ainda que haja ressalvas. A construção dessa resposta delinea o quanto para a professora é importante garantir um lugar leitor a seus alunos e o quanto é importante ocupar o lugar de quem promove a leitura.

Os alunos que foram matriculados depois deste período que nós iniciamos, do conhecimento do alfabeto, das vogais, então fica bem mais complicado, porque uns já estão com início bom, estão lendo as palavrinhas. (...) Eu faço bastante auto-ditado. Agora, esses, eu estou iniciando do zero praticamente, porque não têm coordenação, alguns não freqüentaram a pré-escola, alguns não sabem nem as vogais, não identificam nem o nome, entendeu? Então, tem que fazer um trabalho à parte. Temos as aulas de reforço também. (P1pb)

Na seqüência do depoimento da professora da escola pública torna-se patente a separação que ela faz entre o grupo de alunos que iniciou o ano letivo sob sua orientação e os que passaram a freqüentar as aulas algumas semanas depois. Essa discriminação promove a apreensão de dois aspectos simétricos: a) os alunos por ela tutelados têm melhor desempenho, circunscrevendo dessa forma o seu lugar como eficiente promotora da leitura, como vimos anteriormente; b) os alunos, mesmo na **primeira** série, mesmo no **primeiro** bimestre já apresentam defasagem, e precisam de

aulas de reforço. Vislumbra, assim, a hipótese de *déficit* cognitivo do aluno. A qual parece pautar-se em uma expectativa inflexível de desenvolvimento mental da criança.

Demarca-se, desse modo, o lugar do outro como um espaço de carências, e dependente da intervenção docente. Vejamos como a visão sobre o aluno está construída na escola privada:

– *Os seus alunos lêem?*

– *Eles lêem.*

– *Estamos no final do ano letivo, eles já estão alfabetizados?*

– *Estão alfabetizados. É um trabalho firme, que começa persistente, desde o grupo 5 [crianças de 5 anos]. (...) A Emília Ferreiro falava: “as crianças lêem símbolos, né? Identificam ‘Mc Donald’s’ já com dois, três anos. Eles já reconhecem, já lêem”. E a leitura então é uma coisa que eles fazem há muito tempo. Na primeira série, a gente tem um trabalho super gostoso de leitura, bastante diversificado. Eles lêem, a gente procura ler, assim, tudo que é gênero, então... lêem jornalzinho. (P1pv)*

A professora da escola privada afirma claramente que seus alunos lêem. Diante da insistência da entrevistadora sobre o mesmo tópico, ela não titubeia e reafirma que efetivamente os alunos lêem. Para elaborar sua resposta, usa um argumento de autoridade, citando uma expoente da alfabetização e demonstrando seu conceito de leitura. Posiciona-se, pois, como uma pessoa que tem conhecimento teórico sobre alfabetização, e que está apta a ocupar o lugar do mestre de leitura.

Ao ser inquirida sobre as dificuldades no ensino de leitura, ela lembra:

Esse ano eu tenho uma criança que tem uma dificuldade enorme de ler. Ler uma palavra é muitas vezes muito difícil. Aí, eu acho que tem, tem uma história pessoal, tem uma história de momento dela. (P1pv)

Observemos essa estratégia discursiva: ao identificar apenas um aluno como o contraponto a seu trabalho de ensino de leitura, a professora corrobora a idéia anterior, de que os alunos são leitores, e ratifica sua posição de *expertise* em alfabetização, pois identifica a origem da dificuldade da aluna como um desdobramento dos problemas vividos pela criança fora do âmbito da sala de aula. Ou seja, há uma demanda que justifica e fortalece o trabalho da professora ao mesmo tempo em que se define como um problema exterior à sala de aula. Nesse caso, a justificativa do não aprendizado é novamente atribuída ao aluno, contudo, a causa não é um *déficit* cognitivo, mas afetivo.

Os professores da quinta série

A princípio eles têm preguiça, assim, eles começam com aquela preguiça de não gostar de ler. Aí eles começam a gostar. É por isso que eu gostei de trabalhar com esses livrinhos, mesmo nas séries mais avançadas, porque são linguagens simples. Como são adaptações, então eles começam a gostar. (...) Olha, tem alunos que, por exemplo, assim, eles vêm, e eles não têm, quase que não têm pré-requisito nenhum. Eles lêem muito pouco, são semi-alfabetizados. (P5pb)

A professora da escola pública identifica os alunos como preguiçosos, afirmando que “eles começam com aquela **preguiça** de **não** gostar de ler”. Com essa expressão, ela faz uma dupla negação do lugar leitor do aluno. A sintaxe mais usualmente comum dessa oração poderia ser: “aquela preguiça de ler” – o que seria a primeira negação da leitura; mas a professora usou “preguiça de não gostar de ler” – negando a leitura pela segunda vez, o que pela lógica a transformaria em afirmação, mas que nessa formação discursiva pode funcionar como elemento fortalecedor da negação.

Na seqüência, a professora revela que a chave transformadora da não-leitura dos alunos é a sua atuação. Ela conseguiu êxito ao escolher livros com “linguagem fácil”, versões adaptadas de livros clássicos, uma vez que, em sua concepção, os

alunos “não têm pré-requisito nenhum, eles lêem muito pouco, são semi-alfabetizados”.

Configura-se, mais uma vez, o quadro de inépcia do aluno e eficiência do professor. Somente a facilitação da tarefa de ler é capaz de propiciar a prática da leitura. Antes dela, não há leitor, não há leitura.

Vejamos agora um excerto do depoimento da outra professora:

Alguns alunos têm alguma resistência, ou porque têm dificuldade de ler, ou por que têm essa cultura: “ah, eu não gosto de ler, eu não leio”. (P5pv)

A professora da quinta série identifica o contraponto da leitura (como prática instituída) ao admitir que “**alguns** alunos têm **alguma resistência**” à atividade. Ao dizer que são “alguns alunos”, ela remete à idéia de que para os outros a leitura é um hábito – ou seja, sua tarefa está cumprida porque desenvolve essa prática. Ela assume que há resistência, entretanto, o faz de modo eufêmico, adjetivando a expressão com o substantivo “alguma”.

No próprio sentido de resistência está formulado o jogo de oposições. Vejamos as acepções do termo segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 2438):

Ato ou efeito de resistir; 1. qualidade de um corpo que reage contra a ação de outro corpo; 2. o que se opõe ao movimento de um corpo, forçando-o à imobilidade; 3. capacidade de suportar a fadiga, a fome, o esforço; 4. recusa de submissão à vontade de outrem; oposição, reação; 5. luta que se mantém como ação de defender-se; defesa contra um ataque; 6. reação a uma força opressora; 7. qualidade de quem demonstra firmeza, persistência; 8. aquilo que causa embaraço, que se opõe; 9. força que anula os efeitos de uma ação destruidora.

Destaquemos dentre as acepções, a de número 4: “recusa de submissão à vontade de outrem”. Se há resistência, há uma força em direção contrária. Dessa maneira, a professora reforça a idéia de leitura como prática instituída, pois reconhece

seu contraponto. Para ela, a resistência justifica-se pela dificuldade dos alunos ou pelo hábito de não ler. Essa idéia se fortalece na medida em que ela diz que “não ler” é uma “cultura”. Para fundamentar sua afirmação, corrobora-a com a citação direta da fala de um dos alunos, incorporando-a para seu discurso: “ah, eu não gosto de ler, eu não leio”, oferecendo, assim, um intercâmbio de vozes bastante instigante sobre os mecanismos da leitura.

Iniciemos nosso raciocínio pela acepção do termo “cultura” encontrada no dicionário³²:

1. o cabedal de conhecimentos, a ilustração, o saber de uma pessoa ou grupo social;
2. Rubrica: antropologia. conjunto de padrões de comportamento, crenças, conhecimentos, costumes etc. que distinguem um grupo social;
3. forma ou etapa evolutiva das tradições e valores intelectuais, morais, espirituais (de um lugar ou período específico); civilização;
4. complexo de atividades, instituições, padrões sociais ligados à criação e difusão das belas-artes, ciências humanas e afins³³.

Ao afirmar a “cultura do não ler”, a professora nos remete à primeira acepção do termo: cabedal de conhecimentos. Na atualidade, principalmente considerando a escolarização, âmbito em que foi realizada nossa pesquisa, o cabedal de conhecimentos de uma pessoa relaciona-se ao seu desempenho em leitura. Dessa maneira, a expressão da professora gera um certo estranhamento, pois liga pólos antagônicos: “ter cultura” e “não ler”. Na seqüência dessa definição, na rubrica antropologia, reconhece-se no significado de “cultura” a idéia de grupo social, a qual revelaria a existência de um determinado clã daqueles que não lêem.

Por último, destaca-se a voz do próprio aluno, enunciada como discurso indireto livre pela professora “ah, eu não gosto de ler, eu não leio”. A ênfase na negação do aluno, duplicada na expressão da professora, é mais um elemento a ratificar tanto a

³² Transcrevemos apenas as acepções gerais ou com rubrica da antropologia por entendermos que acepções ligadas à agricultura e outras rubricas não contribuiriam para nossa análise.

³³ Houaiss, 2001, p. 888.

ação da professora, pois dessa frase deriva a idéia de que se os alunos que não lêem, não se trata de inabilidade dela, mas de algo intrínseco a eles, próprio da cultura deles. Quanto à eficiência da leitura como prática instituída, ratifica-se a sobrepujança da leitura, uma vez que só há sentido em negar algo que seja palpável.

Assim, por esse excerto conclui-se que a estratégia de construir o lugar alheio acaba por definir o próprio lugar e o lugar da leitura. O professor se define como promotor da leitura; o aluno é aquele que, mesmo pelo avesso, revitaliza a leitura como instituição; sendo esta a grande beneficiada, por mostrar-se vívida.

Os professores do terceiro ano

Então, o vocabulário deles é muito limitado. Eles não sabem que o bolso da calça chama algibeira. Não entendem uma metáfora, ou até mesmo um provérbio. (P3pb)

Novamente, na fala do professor, caracteriza-se a inépcia do aluno. Constrói-se a imagem generalizada de aluno incapaz, ao afirmar que os estudantes, tomados no coletivo, não entendem as metáforas. Esse argumento é bastante grave, na medida em que o domínio dessa figura de linguagem é intrínseco aos falantes (Chomsky, 1968). Ao dizer isso, o professor assume que os alunos carecem de uma habilidade lingüística inerente ao ser humano.

Segundo o depoente, os alunos têm vocabulário restrito, e exemplifica dizendo que eles não entendem o significado de “algibeira”. Nesse caso, o professor cobra do aluno o conhecimento de uma palavra de origem árabe, que entrou na língua portuguesa a partir do século XVII, mas que está em desuso atualmente por não coincidir com o contexto atual (algibeira, em árabe, significa “pequeno saco em couro com vários bolsos, usado pelos cavaleiros). Essa palavra já entrou na língua portuguesa como opção secundária, uma vez que a palavra “bolso”, originária do latim tardio, já era usual desde 1450, e continua como principal nesse paradigma até hoje³⁴.

³⁴ Houaiss, 2001, p. 154 e 483.

Portanto, entendemos a fragilidade do argumento usado pelo professor, uma vez que seu exemplo não nos parece um comprovante cabal sobre a dificuldade dos alunos. Ademais, o conhecimento lexical de qualquer falante é flutuante, e somente o aprendizado de novas palavras amplia o vocabulário de uma pessoa. Ou seja, parece-nos normal que um estudante não domine uma grande extensão do léxico e que espere desenvolvê-lo justamente na escola. Mas o professor parece esquecer-se disso. Quando trata de falar do lugar leitor, ele concebe como inerente a dificuldade do aluno, construindo a imagem de deficiência, ao qualificá-lo como incapaz de entender uma metáfora ou um provérbio (elementos corriqueiros no desempenho lingüístico de qualquer falante, tanto no registro formal como no informal).

Na seqüência de seu depoimento, afirma:

Eu não digo que a culpa do fracasso escolar seja especificamente do aluno. Não, não é isso. Mas um ambiente cultural mais rico de experiência, de diálogo, vivência, assim, um ambiente doméstico mesmo, onde já se tem mais contato com o texto escrito e se fala mais sobre esse tipo de coisa, ele deixa o aluno mais preparado, né? (P3pb)

Nesse fragmento, o professor parece afirmar textualmente, embora pelo avesso, que a culpa do fracasso escolar é do aluno. Vemos aqui uma estratégia discursiva de uso da dupla negação “eu **não digo** que a culpa do fracasso escolar seja especificamente do aluno” (primeira negação). “**Não, não** é isso” (segunda negação), seguida pela ressalva “mas um ambiente cultural mais rico (...) **deixa o aluno mais preparado**”. O professor afirma seu ponto de vista, na medida em que pelo avesso sustenta que um ambiente cultural mais pobre deixa o aluno menos preparado, o que determinaria seu fracasso como leitor.

Ao mesmo tempo em que formula o espaço que o outro ocupa, o professor enuncia-se: a ele cabe apenas desenvolver aquilo que o aluno já adquiriu fora da escola. Desse modo, reconhece no aluno o valor da falta, a qual ele, em outras passagens, se diz capaz de preencher.

[A dificuldade em praticar a leitura] às vezes é uma característica pessoal do aluno. Às vezes ele tem uma coisa mais voltada pro campo mais de exatas, e as humanidades ele até gosta, mas gosta de uma maneira um pouco mais burocrática. Então, ele não se interessa muito. É uma coisa de gosto. (P3pv)

O professor da escola privada, desenvolvendo uma trajetória diferente da de seu colega da escola pública, chega ao mesmo ponto: quando o aluno não tem a leitura como hábito, esse fato deve-se a algum aspecto que lhe seria inerente.

Esse professor não diz explicitamente que o aluno não gosta de ler. Por meio da generalização, afirma que o aluno (tomado como entidade abstrata) tem seus interesses mais voltados para as ciências exatas, e que as humanas, então, não estariam sob seu foco. Há aqui alguns pressupostos hipotéticos importantes a serem detalhados: a) que quem gosta de exatas, não gosta de humanas; b) a área de exatas prescinde de leitura; c) quem gosta de exatas não gosta de ler. Nesse caso, admite-se e impute-se ao aluno um tipo de carência específica. Aqui o que falta é gosto, empatia pela leitura. Fala-se do aluno como uma entidade abstrata, traduzida pela terceira pessoa do singular “ele”, usam-se eufemismos para designar a não ocupação do lugar leitor definida por gradações “ele **até gosta, mas gosta** de uma maneira **um pouco mais burocrática**. Então ele não se interessa muito. É uma coisa de gosto”. A expressão “gosta de uma maneira um pouco mais burocrática” chama a atenção pelo peso dessa última palavra. “Burocrática” refere-se a burocracia que, segundo Houaiss (2001, p. 532), tem uma conotação pejorativa a partir do século XX:

Tal sistema ou tal corpo de funcionários enquanto estrutura ineficiente, inoperante, morosa na solução de questões, falta de iniciativa e de flexibilidade, indiferente às necessidades das pessoas e à opinião pública, tendente a complicar trâmites e a ampliar sua área de influência e seu poder, com conseqüente emperramento ou asfixia das funções organizacionais que são a sua razão mesma de ser.

Com essa construção frasal, o professor adiciona à qualificação da leitura feita pelo aluno um matiz de inoperância, morosidade, falta de iniciativa.

No discurso desse professor, parece ficar subentendido que o ensino da leitura é, então, imponderável. Ou parte da predisposição do aluno, ou está fadado ao fracasso.

Depoimento dos moradores

Os alunos da primeira série

Vejamos agora como os alunos se auto-referenciam em relação à leitura.

– *Eu queria saber se você já sabe ler? Como é que tá?*

– *Tô bem.*

– *Tá bem. É? E você gosta? Gosta de ler?*

(sinal afirmativo com a cabeça)

– *E o que você gosta de ler?*

(depois de um longo silêncio)

– *Gosto de ler as palavrinhas.*

– *E que palavrinhas você já está lendo?*

– *Coco. Cabo.*

– *E você gosta de livros?*

– *Gosto.*

– *Que tipo de livro você gosta?*

– *De alfabetos*

– *De alfabetos? É ? E como é este livro ?*

– *É aquele que tem abcdefghijklmnopqrstuvxz. (...) E aí tem dia que a professora passa. Aí nós escreve as palavrinha e aí depois nós lê e coloca o alfabeto embaixo. (Alpb).*

Depreendemos desse excerto o modo como esse aluno se situa no discurso, posicionando-se em relação à leitura. Nota-se a fragilidade da assunção do lugar leitor, pois à pergunta “gostaria de saber se você já sabe ler, como é que tá?”, o aluno da

primeira série responde: “tô bem”, desviando o diálogo, ao selecionar apenas a última parte da frase, identificando-a como isolada da parte precedente. Após a insistência da entrevistadora, que desloca o conteúdo da questão, perguntando se o aluno gosta de ler, ele responde afirmativamente, apenas fazendo um gesto com a cabeça.

Dada a insistência do questionamento, o aluno busca em seu repertório sobre leitura os dados que possam satisfazer à pergunta, ao mesmo tempo em que procura garantir seu pertencimento à comunidade dos leitores.

Interessa-nos, sobretudo, o esforço do aluno em afirmar-se leitor e sua estratégia para tornar crível essa afirmação. Primeiro ele escamoteia a resposta, depois responde apenas gestualmente. A seguir, rompe o silêncio e encontra em sua memória de leitura algo que satisfaça a entrevistadora, já que ela o havia posicionado como leitor e ele não deveria decepcioná-la (“gosto de ler as palavrinhas”, “gosto de ler o livro de alfabetos”). Assim, ele assume um lugar leitor, mas com a força do pronome “eu” diluída nas formas de sujeito oculto e de primeira pessoa do plural (“aí **nós** escreve as palavrinha e aí depois **nós** lê e coloca o alfabeto embaixo”) para reiterar sua atividade lenta.

Nota-se aqui a força da leitura como prática instituída e instituinte desse sujeito, o qual não se manifesta explicitamente no discurso, já que não pode habitar confortavelmente o lugar leitor, uma vez que, na realidade, ainda não está alfabetizado. Ele ainda não aprendeu a ler, mas já conhece a importância desse lugar.

Eu leio normalmente. (...) Eu chego em casa e pego um livro e começo a ler. (...) Elas [as amigas] falam que eu adoro ler. Então, que eu tenho que parar, porque eu leio muito rápido. Eu tenho que parar um pouquinho, um pouquinho. E daí elas não brincam muito comigo porque eu tô lendo na biblioteca. (A1pv)

No depoimento da aluna da escola privada, a afirmação sobre o domínio da leitura é clara, explícita desde a primeira frase. Esse enunciado não poderia ser mais contundente, marcado pelo uso do pronome de primeira pessoa do singular e do advérbio – que qualifica a leitura como algo regular, usual, conforme a norma (“**eu**

leio **normalmente**”). Assim, a aluna assume o lugar leitor com firmeza, posicionando-se como leitora fluente.

Lembremos de que essa aluna foi identificada pela professora como “ratinha de biblioteca” e é com essa roupagem que ela se apresenta. Ela ratifica a condição que une entrevistada e entrevistadora, uma vez que se mostraria hiperqualificada para participar de uma pesquisa sobre leitura. Traz à baila, inclusive, a voz do outro (das amigas) a fim de comprovar sua legitimidade (“**elas** falam que **eu** a doro ler”).

– *Eu mal posso ir numa livraria, comprar livro de escola, que em um minuto eu já li a estante toda.*

– *Jura? Mas a estante toda, M?*

– *É. Não aquelas estantes enooormes, aquelas estantinhas. (A1pv)*

Nesse excerto temos mais uma mostra de como a aluna se dispõe a reiterar sua condição de leitora. E mais, como ela se vê como uma “superleitora” (“em **um minuto** eu já li a **estante toda**”). Essa afirmação é questionada pela entrevistadora, que se mostra cética quanto à hipérbole empregada. A aluna não se intimida e justifica que está se referindo às estantes pequenas, mantendo assim a assertiva sobre sua capacidade.

Como se pode notar, a aluna emprega diferentes estratégias para demonstrar seu conforto em habitar o lugar leitor: recorrência da primeira pessoa do singular, testemunho de outras pessoas e construções hiperbólicas. Mais uma vez, a leitura como prática instituída se engendra no discurso, mostrando-se incisivamente.

Os alunos da quinta série

Ah, a gente lê bem, né. (...) Gosto [de ler] quando não tem nada pra fazer, quando não tem lição de casa, eu fico lendo. Meu pai fica assistindo o jornal e eu fico lendo. (A5pb)

A aluna da quinta série da escola pública instala-se no lugar leitor com mais segurança do que seu colega de primeiro ano. Inicialmente, garante realizar a prática lente, contudo essa afirmação não é tão categórica, seja pelo fato de o sujeito enunciar-

se por meio do uso do pronome, “ambíguo” de primeira pessoa, “a gente” (“a gente lê bem”), seja pela estratégia de elisão do sujeito³⁵, demarcado apenas pelo morfema verbal correspondente (“gosto de ler”).

Porém, chama a atenção a recorrência da expressão “eu fico lendo”. Há aqui necessidade de fazermos uma pequena explanação sobre o valor sintático-semântico dessa expressão. A essa altura, o leitor já pode entender a diferença de conteúdo no uso das diferentes formas da primeira pessoa. Nesse excerto, podemos reconhecer a assunção do lugar leitor pelo fato de a aluna empregar o pronome “eu”. Essa carga semântica é reforçada pois o pronome é sujeito de uma perífrase verbal (verbo auxiliar conjugado “fico” mais gerúndio “lendo”) que expressa aspecto iterativo (repetição da ação indeterminadamente) pelo uso do auxiliar “ficar”³⁶. A repetição de “eu fico lendo”, então, é um emblema da ocupação do lugar leitor. Assim, “eu fico lendo” tem como efeito de sentido: a) atividade repetida continuamente; b) restar longamente ocupada com a leitura;

A mesma noção, embora com outra forma, pode ser reconhecida no depoimento da aluna da escola privada:

Eu gosto muito de ler. Ou leio deitada, gosto muito de ler deitada. Gosto de ler antes de dormir, muito. Gosto muito de ler, quando eu passo a tarde inteira lendo, eu gosto de ler, sei lá, no quarto da minha mãe. Gosto muito, gosto muito de ficar lá. E na sala também eu gosto de ler. (A5pv)

Começamos a análise desse fragmento focalizando um aspecto quantitativo. Em menos de cinco linhas, essa aluna usou seis vezes a perífrase verbal “gosto de ler” e suas formas sinônimas. Para que o leitor não se perca, recortemos apenas as perífrases.

³⁵ Uso de sujeito oculto.

³⁶ Ficar: verbo; predicativo intransitivo e pronominal. Permanecer num lugar; continuar a estar num lugar; d) emprega-se como verbo auxiliar, com a prep. *a* mais um verbo no infinitivo (*ficava a rir da irmã*), ou com um verbo no gerúndio (*ficamos horas conversando*), no sentido de 'passar o tempo a' ou 'restar longamente ocupada' (Houaiss, 2001, p. 1335-1336). (Obs.: selecionamos apenas a alínea cuja aceção fortalece nosso argumento).

Conte conosco: 1) “eu gosto muito de ler”; 2) “gosto muito de ler deitada”; 3) “gosto de ler antes de dormir, muito”; 4) “gosto muito de ler”; 5) “eu gosto de ler”; 6) “também eu gosto de ler”. Esperamos que fique claro que essa é uma resposta completa, sem interrupções ou enxertos de outros momentos da entrevista.

Entendemos, então, que a repetição da expressão “gosto de ler” e suas variantes é a tática de posicionamento dessa aluna. Ela inicia seu depoimento afirmando categoricamente seu lugar em relação à leitura: “eu gosto muito de ler”. O uso do pronome reto “eu” e a seleção de “gosto de ler” – cujo significado remete à “vocação, jeito para fazer algo”³⁷ e é intensificado pelo advérbio “muito” – denotam como a aluna assegura a ocupação do lugar leitor. E repete isso à exaustão.

Os alunos do terceiro ano

Eu adoro [ler], principalmente literatura, que é o que a gente precisa principalmente esse ano pros vestibulares. (...) A gente sempre tá lendo o máximo possível, biblioteca mesmo. (...) Tipo, as aulas vagas: tá todo mundo conversando e eu lá lendo. Então, elas falam: “ah, você não conversa..., você é nerd”. (...) Estão todos conversando em família e eu tô no quarto lendo. (...) Porque a maioria do tempo livre que eu não tenho lição, dever de casa, ou então eu não tô assistindo jornal, eu tô no meu quarto lendo. (A3pb)

A aluna do terceiro ano inicia seu depoimento legitimando a ocupação do lugar leitor ao enunciar “eu adoro, principalmente literatura”. É patente a tomada desse lugar, expressa pelo uso do pronome “eu”; do verbo “adoro”, cuja carga semântica é mais enfática do que “gostar”, pois “adorar” é sinônimo de prestar culto, venerar, ter grande apreço; e a opção pela elipse da oração seguinte “ler” (objeto do verbo “adorar”) cujo complemento nominal é “principalmente literatura”. Na sintaxe dessa frase, torna-se clara a ambivalência do verbo adorar, que se completa como “adorar ler” e como “adorar literatura”, esta última elevada a uma condição especial pelo

³⁷ Houaiss, 2001, p. 1468.

advérbio “principalmente”. Desse modo, a aluna demarca a especificidade de seu lugar leitor como graduanda no ensino médio, candidata aos vestibulares para ingresso no nível superior.

Essa aluna lança mão de estratégias de delimitação de seu lugar por meio de recursos já comentados anteriormente, tais como a diluição do sujeito “eu” pelo seu sinônimo “a gente”; o testemunho de colegas usado como argumento de veracidade sobre a ocupação do lugar leitor (elas falam: “ah, você não conversa..., você é *nerd*”); a reiteração da atividade de leitura (“eu tô lendo” e suas variações).

A novidade apresenta-se em um trecho mais adiante:

– *Você se considera uma boa leitora?*

– *Eu me considero sim. Acho que não o suficiente. A gente nunca tá satisfeito com nosso rendimento. A gente sempre tá à procura do melhor, do saber. Mas eu me considero sim, porque eu leio bastante, aproveito muito da minha leitura. Não só ler e não entender. Ler e entender e expor né, no meu dia-a-dia e utilizar. (...) A partir do momento que você tem força de vontade e vai atrás, você tem todas as possibilidades possíveis pra ser considerado um bom leitor. (A3pb)*

Ao identificar-se como boa leitora, o que era esperado, já que a pergunta e o contexto da entrevista induzem o interlocutor a essa afirmação, a aluna define critérios para indicar a acepção precisa do “bom leitor”: ler bastante; aproveitar a leitura – o que significa ler, entender, expor e utilizar no dia-a-dia; e ter força de vontade para se dedicar a essa atividade. Não resta dúvidas, portanto, de que a estudante pertença à comunidade de leitores. Ela sustenta a posse desse lugar de modo contundente, não só pelas estratégias de enunciação de si mesma, mas também por habitar o espaço daquele que pode opinar sobre o que seja um bom leitor. Assim, garante a legitimidade sobre seu quinhão do terreno da leitura.

– *Você gosta de ler?*

– *Bastante.*

– *O que você gosta de ler?*

– *Eu leio muito texto de teatro, que eu gosto muito de teatro. Leio literatura também, é, lia muito. Eu comecei a ler agora conto, eu não leio muito. Crônica eu não gosto muito, eu gosto mais de romance. É romance. É Clarice. Eu li uns que eu gostei muito. Na verdade eu li só um e já foi suficiente. (...) Eu gosto muito de humanas. Então, eu não tenho problema em ler porque normalmente os textos que falam disso eu me interessou. (...) Quando eu tava aprendendo a ler, eu tinha preguiça de ler. Livro muito grande eu tinha preguiça de ler, mas eu nunca reclamei de ler. Eu sempre gostei de ler os livros que a escola dava. (A3pv)*

Diferente dos depoimentos analisados anteriormente, essa aluna deixa implícito o seu posicionamento inicial, apenas qualificando a intensidade de “gostar de ler”, pressuposto na expressão lingüística (ao tornar elípticos os elementos nucleares da oração “[eu gosto] **bastante** [de ler]”). Como a resposta afirmativa é esperada, essa é a forma encontrada pela entrevistada para caracterizar sua obviedade.

Na seqüência, quando é convocada a identificar do que gosta de ler, a aluna faz questão de habitar o lugar leitor. O estratagema para a educanda assenhorear-se de seu espaço sustenta-se em privilegiar o uso do pronome reto de primeira pessoa. Assume sua posse explicitamente por meio de um raciocínio silogístico: a área de humanas requer prática de leitura; a aluna gosta de humanas; portanto, ela gosta de ler. Assim, indiretamente, ela é uma aluna dedicada à leitura. Ela afirma sua disposição para ler pela negação (“eu **não** tenho problema em ler”) e admite, inclusive, a negação da própria leitura, afirmando que já teve preguiça para ler e que não gosta de ler crônicas. Edifica, assim, um patamar de onde pode negar a leitura, quando o cenário montado justamente a condicionaria apenas a reafirmá-la; de onde pode julgar o que é bom (textos dramáticos, contos e romances) e o quanto é suficiente ler para opinar sobre um autor (“na verdade eu li só um [livro da Clarice Lispector] e **já foi suficiente** [para gostar]”).

A negação de alguns tipos de prática de leitura outorga a autenticidade da posse do lugar leitor. Trata-se de um espaço delimitado às (pelas) práticas escolares, como se pode depreender da seguinte passagem: “eu nunca reclamei de ler, eu sempre gostei de ler os livros que a escola dava”. Aqui, o sujeito explícito “eu” opõe “nunca reclamar” a “sempre gostar”, demarcando, assim, a ambigüidade das ações de quem ocupa o lugar leitor. Ao enunciar “nunca reclamei” a aluna traz à tona uma voz reverberante nos corredores das escolas: ler é chato, cansativo, e causa preguiça; em oposição a “sempre gostar”, que ecoa o ramerrão uníssono do apoio à leitura.

Com isso, a aluna rompe o contrato com a entrevistadora, que a tinha confinado ao lugar leitor, antes mesmo de a entrevista começar, como já apontamos anteriormente. Só é possível tornar presente a não-leitura àqueles que detêm a escritura de propriedade desse lugar.

Nos discursos dos alunos sobre si mesmos reconhece-se o fortalecimento da posição docente, já que, a fim de confirmar ao entrevistador que o funcionamento da leitura na escola é satisfatório, os alunos chegam a exagerar. Isso se traduz pela forma de organizar o discurso fazendo várias enumerações, repetições – “eu gosto de ler, gosto muito de ler, deitada, no quarto, na sala” – e hipérboles – “em um minuto eu já li a estante toda”, por exemplo.

Ao mesmo tempo, fortalecem também seu próprio posicionamento, falando de si como leitores hábeis e ativos, uma vez que eles foram os escolhidos para participar da entrevista sobre leitura.

O professor é aquele que lê junto e que tem o poder de tornar a leitura interessante. Essa formação discursiva manteve-se em quase todos os discursos discentes, como observamos no sub-capítulo “o arquiteto”, quando analisamos a fala dos alunos em relação ao trabalho do professor.

Novamente, reafirma-se a idéia de que o professor tem um lugar preponderante frente ao aluno. Este seria incapaz de entender a matéria lida sozinho, seria inapto a aproveitar, a se interessar pela leitura sem a colaboração docente.

O aluno fala de si como um bom leitor, como alguém que pode ficar “melhor” por meio da leitura. Além disso, notamos nos depoimentos a necessidade do preceptor, ou mesmo de um co-leitor. Ao mesmo tempo, fica patente o atendimento a essa demanda por parte do professor. Em seu discurso, é recorrente a concepção de que o professor faz junto. Esse aspecto está marcado linguisticamente pelo uso dos pronomes pessoais referentes à primeira pessoa do plural (nós, comigo, a gente).

Agora que já conhecemos os discursos de subjetividade e alteridade em relação ao lugar de quem ensina leitura e de quem se forma leitor, vejamos como a leitura é referenciada. Adentremos o lugar leitor.

9. A casa

Mas eu não apreciava menos nossos serões cotidianos, no escritório calafetado; meu pai nos lia Le Voyage de Monsieur Perrichon, ou então nós líamos lado a lado, cada um para si. Eu olhava meus pais, minha irmã, e sentia um agradável calor no peito. “Nós quatro!”, dizia-me com emoção. E pensava: “Como somos felizes!”

SIMONE DE BEAUVOIR

Se nos perguntassem qual o benefício mais precioso da casa, diríamos: a casa abriga o devaneio, a casa protege o sonhador, a casa nos permite sonhar em paz (Bachelard, s.d). A partir dessa definição, encontramos aí uma possível conotação metafórica para o lugar leitor. A casa é o nosso primeiro universo, nosso canto do mundo. É no seio da casa que a vida começa, fechada, protegida, agasalhada. Sem ela, o homem se dispersaria. Essa imagem pode ser atribuída também ao lugar leitor. Como ritual de passagem para o mundo adulto, a leitura forja um espaço a ser habitado pelo leitor. Vimos como na história da humanidade esse espaço foi se construindo e como na história de um homem esse espaço se constrói. O texto, o professor, o aluno, os pais, a mídia, a opinião pública, todos eles põem sua mão de obra a serviço da leitura, edificando o lugar leitor.

Todavia, esse lugar não é único, é sempre plural. Como em uma casa, tem compartimentos e cada qual marca a subjetividade de maneira diferente. Convivência na sala de estar, solidão no sótão, prazer no quarto de dormir, dissabores no porão. E sobre tudo isso algo que, como um telhado, recobre todos os cômodos.

Vejamos agora como esses espaços são construídos no universo da leitura.

Na sala de estar: a leitura como convívio

A sala de estar é o espaço da casa destinado a ligar interior e exterior, a permitir a entrada e permanência de visitantes, sem perturbar a privacidade dos recônditos íntimos (Veríssimo e Bittar, 1999). É o lugar do encontro, por excelência.

A gente fez umas coisas pra ficar mais legal. A gente fez almofadas na aula de artes para poder sentar enquanto a professora lia,

sabe? Pra ficar um lugar mais gostoso do que ficar sentado na cadeira e aí todo mundo: “ah, não! a gente tá sentado aqui, vai ser aula, vai ser chato mesmo, vamos conversar, né?” (A5pv)

Nesse depoimento, fica patente o caráter agregador da leitura, transformada em um motivo para o encontro. A relação entre leitura, socialização e aconchego traduz-se pela decisão de fazer almofadas para tornar o ambiente mais acolhedor e oposto ao que seria uma aula convencional. Relaciona-se o modo de sentar à qualidade da aula, aferição atestada pelo testemunho de uma voz coletiva dos alunos: “ah, não! a gente tá sentado aqui, vai ser aula, vai ser chato mesmo, vamos conversar, né?”. Esse enunciado parece sintetizar o modo como os alunos consideram a aula com seu respectivo comportamento – se a aula ocorre no ambiente de sala de aula, em cadeiras convencionais, isso significa que não será agradável e, por isso, os alunos têm o direito às conversas paralelas.

Eu queria ler. Daí minha irmã começou a me dar aulas de leitura. Na verdade foi minha irmã que me ensinou a ler. (A1pv)

Nesse depoimento, em primeiro lugar fica patente a importância da leitura, uma vez que a motivação é da própria aluna (“eu queria ler”). Consagra-se, assim, a leitura como prática instituída e o sujeito como participante dessa prática. Ao mesmo tempo, o valor da companhia na leitura é reforçado na medida em que é do encontro entre aquele que já sabe ler e aquele que ainda o quer realizar, que nasce o leitor.

A frase “na verdade foi minha irmã que me ensinou a ler” atualiza o sentido de que não foi a escola que promoveu a alfabetização, mas um ambiente familiar formado por leitores ativos. Fortalece-se aqui a noção da leitura como instituição, já que institui sujeitos e é instituída por sujeitos, ainda que fora da escola, essa legitimamente reconhecida como promotora da leitura.

Desse excerto conclui-se que o leitor não depende da escola para aprender a ler, mas que está sujeito à ação de um preceptor, alguém que já faça parte da “irmandade da leitura” e que, por isso, está outorgado a iniciar um novo membro.

*“Mãe, conta uma história pra mim, conta uma história pra mim?”
Até que eu aprendi a ler na escola e eu que queria contar uma
história pra ela, entendeu? (A5pv)*

A “irmandade da leitura” mais uma vez se apresenta e demonstra seu vigor. Percebe-se a leitura plenamente ativa, reforçando o vínculo entre mãe e filha, alternantes nos papéis de leitor e ouvinte. A possibilidade de o sujeito do discurso atuar em ambos papéis é verificada pela colocação pronominal. Primeiro como objeto (mim), depois como sujeito (eu) do verbo “contar”, assim se manifesta a aluna. No enunciado “e eu que queria contar uma história pra ela” parece traduzir-se a idéia de gratidão e de reciprocidade. A participação na “irmandade” só se efetiva no momento em que é possível retribuir a leitura recebida.

Acho que é muito legal porque ela aluga³⁸ livro e quando ela lê, ela fala: “Olha, L., lê esse livro”. Aí quando eu alugo eu falo: “M. lê esse livro, é o maior legal”. E a gente acaba trocando os livros. Como eu gosto da opinião dela [a irmã menor], eu tenho que ler, e aí eu leio e percebo que é legal e começo a ler também. (...) “Lê aquele livro, é mó legal”, eu comecei a ler, “nossa que livro chato”, não sei o quê. Mas se ele indicou, eu gosto muito desse meu primo, falei “não deve ser tão ruim, vamos acabar de ler”. (A5pv)

Ler com outras pessoas significa, também, um critério para a seleção dos livros. Nesse depoimento, destaca-se a importância de constituir um grupo de leitores. Os pares indicam livros uns para os outros e esse fato é determinante para que a leitura seja efetivada, mesmo que a obra inicialmente tenha sido considerada pouco estimulante.

Outro aspecto patente é a disponibilidade de livros. Como a biblioteca oferece facilidade de acesso a seu acervo, os alunos têm possibilidade de cada um emprestar um livro e repassar a seus pares. Assim, o livro da biblioteca se aproxima do aluno

³⁸ Nessa escola, quando os alunos emprestam livros da biblioteca, eles denominam esse ato de “alugar” o livro, embora não seja paga nenhuma quantia.

pelo crivo de um outro aluno, de opinião legítima. Essa troca entre os pares, sem a interferência do professor, parece contribuir para a consolidação da autonomia do leitor.

– E como você escolhe um livro?

– Gosto de ler textos de teatro. Vejo qual a história ou, senão, se alguém já falou, se é um livro conhecido né, aí cê sabe que são bons, que as pessoas falam. É porque minha mãe é atriz. Então, ela tem já vários textos de teatro e aí eu comecei a ler dela. (A3pv)

A decisão por ler um título, muitas vezes, é influenciada pela opinião de pares. Há uma troca entre as crianças da mesma faixa etária, ou a escolha de um livro por indicação de uma pessoa mais velha, um membro mais experiente da “irmandade da leitura”, como se pode verificar no depoimento acima. A leitura é uma prática que se não depende, pelo menos se amplia por meio da divulgação.

Dessa maneira, nota-se que o livro é um elemento de interação entre familiares e amigos. Lê-se para alguém, com alguém e por causa de alguém. Essa troca acontece tanto de maneira espontânea, quanto como tarefa escolar, pois os professores entendem esse aspecto do funcionamento da leitura e o praticam em suas aulas, conforme atesta o depoimento a seguir.

Livros de história, contos, ou livros que têm a ver com outros trabalhos, do tipo: a gente tá vendo, sei lá, sobre universo, os planetas. E aí a gente vai, faz uma coletânea de livros. Cada um lê um trecho. Eu leio muito pra eles, né. Acho que também tem uma coisa gostosa do professor ler. (P1pv)

A leitura coletiva é uma das maneiras de compartilhar o conteúdo do texto. Na fala da professora, nota-se uma peculiaridade da leitura na primeira série: o professor lê para os alunos. Esse aspecto é reconhecido como fonte de prazer. Atentemos à expressão “coisa gostosa”. “Coisa” é uma palavra com significado bastante genérico e

totalizante: “tudo quanto existe ou possa existir, de natureza corpórea ou incorpórea”³⁹. A ela se acrescenta o adjetivo “gostosa”, cujas acepções remetem a algo “1. que tem sabor bom, agradável; 2. que dá prazer; agradável; 3. confortável, macio, aconchegante; 4. delicado, suave, macio.”⁴⁰

Dizer que a leitura em voz alta feita pelo professor para alunos é “uma coisa gostosa” significa que essa atividade é um todo saboroso, agradável. A leitura coletiva parece promover prazer, bem-estar a todos que dela participam. Leitura aqui é sinônimo de convívio.

E na sala de aula a gente vai fazer uma leitura em voz alta, com o professor, pra dar o modelo, a entonação, trabalhar um pouquinho com isso também. E eles lêem em voz alta então. Cada aluno lê um trecho. A gente vai observando as entonações, a pontuação, as pausas. A gente faz esse trabalho. (P5pv)

O trabalho na sala de aula tem também um enfoque no aspecto funcional da leitura. A prática coletiva dessa atividade ajuda a garantir o modo de ler. O professor dá o modelo de entonação, de leitura da pontuação, das pausas. Como um maestro, ele coordena a participação de cada aluno.

O trabalho coletivo entre professor e alunos é tão marcado que se destaca nesse excerto a enunciação da professora sobre si mesma. Ela se coloca como pertencente à comunidade dos leitores-alunos (“a gente vai fazer uma leitura em voz alta, com o professor”), como se o professor fosse uma terceira pessoa, afastando-se aqui de sua posição de professora para situar-se como co-leitora.

– Como você faz a avaliação de leitura?

– Eu costumo fechar assim o trabalho, pedindo para eles escreverem alguma coisa, indicando o livro para outra pessoa, contando se eles gostaram, se eles não gostaram, se eles

³⁹ Houaiss, 2001, p. 756.

⁴⁰ Ibid., p. 1469.

recomendam o livro para outros alunos, coisas do gênero. Que daí eles começam a se empolgar um pouquinho mais. (P5pb)

Essa “roda de leitura” torna-se fator de estímulo à prática. Segundo o depoimento, o fato de os alunos terem de tecer comentários a respeito da obra faz com que eles se “empolguem um pouco mais”, pois eles têm que ler com um objetivo já previamente determinado. A indicação da obra lida será o produto de sua leitura e objeto de avaliação pelo professor.

Essa forma de trabalho é qualificada como positiva também pelos alunos, que vêm na experiência coletiva um motivo enriquecedor e estimulante.

Também nós fazermos um dia assim especial pra nós estarmos escolhendo livros, pra estarmos lendo. Escolher um livro e debater entre a sala realmente chamaria a atenção. (A3pb)

Percebe-se nesses dois depoimentos uma tendência: entende-se a leitura como um elemento promotor da sociabilidade. Lê-se para comentar o livro e indicá-lo (ou não) a outro aluno; lê-se para fazer um debate, pois assim se garante que todos leram o mesmo assunto e têm condições de opinar sobre ele, partilhando conhecimentos.

Todavia, a leitura não é só isso ou aquilo. Ela é isso e aquilo. Ao mesmo tempo em que ela é partilha coletiva, também é isolamento. Encaminhem-nos para o próximo cômodo.

Leitura no sótão: o isolamento necessário

Segundo Bachelard (s.d, p. 31), “no sótão, vê-se a nu, com prazer a forte ossatura do vigamento. (...) No sótão, a experiência do dia pode sempre apagar os medos da noite”. O sótão é auspicioso, é lugar de racionalização e iluminação do espaço.

O sótão permite o exercício da solidão, “de fato, as paixões são curtidas na solidão. É fechado na sua solidão que o ser de paixão prepara suas explosões ou suas façanhas” (ibid., p. 25). É nesse espaço íntimo que o leitor pode habitar seu lugar em paz, conforme depreendemos dos depoimentos analisados a seguir.

Eu acho que esse trabalho [projeto de escrita de cartas] no começo do ano impulsionou muito a coisa da leitura, porque eu acho que não tem nada mais prazeroso do que ler a correspondência, né, você ter autonomia porque é uma coisa muito pessoal, né. Uma história você divide no coletivo, é muito gostoso, mas uma correspondência ahn... é muito interessante você ler a sua correspondência, você abrir quando você quer, você mandar o que quiser para o outro, né? Acho que deixa de passar por esse controle assim de escola, né? De correção: infância é com “s” ou com “ç”?

Esse depoimento pode nos dar a dimensão da ambivalência da prática lente. Ao mesmo tempo em que se reconhece o valor da leitura coletiva, também se percebe a importância da leitura silenciosa, individual, salientada pelo sujeito do discurso pela conjunção adversativa “mas”, que revela o contraponto: “**mas** uma correspondência ahn... é muito interessante você ler a sua correspondência”.

Faz-se necessária uma análise mais acurada desse excerto. A professora quer pontuar a importância da leitura individual. Para isso, ela a qualifica como “muito interessante”, destacando o aspecto volitivo nessa atividade: “você abrir quando você **quer**, você mandar o que **quiser**”. Dessa maneira, estimula-se a autonomia na leitura, demonstrando que a leitura individual cria um espaço concernente apenas ao autor e ao

leitor. Não há interferência do professor ou das regras escolares: “acho que deixa de passar por esse controle assim de escola, né? De correção: infância é com “s” ou com “ç”?”

Há ainda um outro aspecto, relativo ao emprego do pronome “você”, reiterado no excerto. Entendemos que a opção por essa estratégia discursiva, constituída pelo uso desse pronome ambíguo, referente à terceira pessoa, no caso os alunos, e ao interlocutor, tenha o objetivo de implicá-lo no discurso, como se ele pudesse ter experimentado a atividade relatada. Essa é a forma de argumentação usada pela professora, que busca na vivência do interlocutor o testemunho de que a autonomia para a leitura e o encontro entre autor e leitor são realmente especiais.

Essa idéia reverbera em outros depoimentos, em que os alunos atestam o quanto o isolamento é importante para o exercício lente.

Minha mãe às vezes reclama muito, porque ela fala que eu sou muito desligada das coisas. Por exemplo, às vezes estão todos conversando em família e eu tô no quarto lendo. Então, isso deixa ela um pouco nervosa, entendeu? A gente às vezes tira um pouco do nosso momento familiar pra nós estarmos lendo né? A gente tá fazendo uma coisa que é bom pra gente. (...) Porque tem que se desligar do mundo. Porque se você fica lendo e tá entre mil pessoas falando, você não consegue absorver nada do que você tá lendo. Então, é necessário que você se desligue assim do mundo. (A3pb)

O depoimento acima exemplifica como a leitura é uma atividade que demanda recolhimento e atenção, e que, se por um lado é uma prática que promove interação entre as pessoas, por outro incita o isolamento. Nesse excerto, a aluna relata a dificuldade de os outros compreenderem o exílio do leitor, necessário para a compreensão do texto. Mais uma vez, a estratégia de implicação do interlocutor é utilizada com o mesmo objetivo descrito anteriormente. A hipérbole “mil pessoas falando” cria uma imagem exagerada, a qual conota a dificuldade de concentração para ler quando se está em companhia de outras pessoas. Ademais, destaca-se o

pressuposto de que para se compreender o que se lê é necessário ensimesmamento (“você não consegue absorver nada”).

Em outro trecho, a aluna relatou que o sacrifício de se dedicar à leitura pode ser recompensado, porque “ler é bom pra gente”.

Porque eu era acostumada a pegar um livro, ler e de repente tá pensando em outra coisa, mas ainda dava pra acompanhar o que tava no livro. Mas com ela [Clarice Lispector], não dava, entendeu? Se eu tivesse pensando em outra coisa, não dava. Então, é quando cê tá assim, cê tá pronta pra se entregar totalmente, porque às vezes cê tem que tá no espírito pra ler. (...) Porque assim, eu gosto bastante de ler, mas eu lembro que eu tinha que ler o texto do Hobbes que era enorme. Assim, foi o maior que ela deu, e cansava, porque cê lê e é a mesma coisa, sabe? Se cê não tá a fim de ler e se entregar pra aquilo, aí não sai nada, aí cê fica pensando no que cê tem que fazer, no que cê queria tá fazendo, aí não dá. Cê tá lá com o olho, mas a sua cabeça tá em outro lugar. (A3pv)

O diálogo insular entre autor e leitor apenas estabelece-se caso haja dedicação do segundo. No depoimento acima explicita-se a idéia de que alguns autores exigem maior concentração do que outros para que esse diálogo se efetive. Não é apenas uma questão de ocupar um espaço físico ermo e estabelecer contato com o texto, mas de abdicar do convívio com outros. A imagem que a aluna constrói para explicar essa relação com a leitura é bastante elucidativa: “então é quando cê tá assim, cê tá pronta pra se entregar totalmente, porque às vezes cê tem que tá no espírito pra ler”.

Analisemos a expressão “estar no espírito para ler”: segundo Houaiss (2001, p. 1233), uma das acepções de espírito é “disposição”. Então essa frase significaria “ter disposição para ler”, mas a palavra espírito significa muito mais do que isso. Significa também “alma”, a própria essência da vida, o “eu total de uma pessoa em sua unidade e inteireza vitais”. Ou seja, para ler, faz-se necessário colocar-se por completo à disposição do texto.

Tal dedicação pode gerar algumas dificuldades de relacionamento, pois um espírito encarnado em uma tarefa fica indisponível a outras:

Bom, sabe, quando eu tô lá em casa, minha mãe tem que brigar comigo e com minha irmã pra gente parar de ler. (A1Pv)

“L. vai comer!”. Aí quando eu vou comer eu lembro que eu tenho que escovar os dentes, tomo banho logo e volto a comer. Aí depois eu lembro que no jantar eu tenho que comer de novo. Aí eu faço a lição e volto a ler, sabe? Eu faço as coisas, assim, importantes eu consigo ajeitar, né? As outras, tipo conversar com as amigas, brincar, descer pra brincar, essas coisas assim eu esqueço totalmente. (A5pv)

Esse trecho do depoimento explicita o modo como a leitura está constituída no universo escolar, com o qual o ambiente familiar interage. Aqui, a aluna versa sobre seu hábito de leitura em casa e em certo ponto comete um lapso, trocando a expressão “volto a ler” por “volto a comer”. Ou seja, ela parece estar mesmo devorando o livro, alimentado-se dele, ingerindo suas palavras, tomando para si aquela história, suas personagens, seu vocabulário. A experiência da leitura mostra-se como uma experiência individual de seu paladar espiritual.

A seguir, a aluna hierarquiza suas atividades, estabelecendo um jogo de oposições, definindo as mais importantes (alimentação e higiene pessoal) e as menos importantes (ter vida social). Topo da lista, a leitura figura acima de qualquer outra atividade. Ler é vital para a alma, por isso não é considerado na hierarquização das atividades relacionadas ao corpo. Ler é prioritário, em detrimento das necessidades pessoais e sociais. As primeiras são “ajeitadas”, as segundas são simplesmente “esquecidas”.

– E seus amigos compartilham desse hábito?

– Alguns acham que é idiotice, que eu fico lendo demais, que não faz sentido eu ficar lendo. Não faz sentido eu ler tanto assim, que não é nada, não tá acontecendo nada. (...) [Eles acham que] é

besteira ficar sentado lendo, é idiota, cê não faz nada, cê não se mexe. (A5pv)

Nesse excerto destaca-se a voz do outro. Uma voz coletiva oposta à realização da leitura, uma voz que estabelece o contraponto, a dissonância. Uma voz antagônica que despreza a leitura, qualificando-a como “idiotice”, “besteira”, algo exagerado, sem sentido, sem ação, “que não é nada”. Ou seja, ler é a pura inexistência de atividade, relacionada inclusive à expressão de imobilidade.

Pensando nesse aspecto, adentremos o cômodo obscuro da leitura: o porão.

No porão: o lado obscuro da leitura

Ao discorrerem sobre a leitura, na maioria das vezes, instaurou-se entre os depoentes uma aura de positividade em relação a essa prática, motivada pelo posicionamento que os sujeitos assumiram diante da entrevistadora, reafirmando, cada um a seu turno, a condição de membro ativo da “irmandade da leitura”.

No decorrer da entrevista, a pesquisadora procurou questionar essa visão indelével, desenvolvendo questões sobre as dificuldades lentas. Nesse momento, ficou patente que nem tudo é positivo quando se fala em leitura. Criam-se categorias para identificar e subcategorizar diferentes tipos de leitura, para que haja espaço para a sua negação. Os entrevistados os qualificam como “chato”, “cansativo”, “demorado”, “complexo”, “utilitário”, “compulsório”.

Esses aspectos negativos constroem um cenário do funcionamento da leitura na escola, segundo seus participantes, ao qual associamos a imagem de um porão – lugar frio, úmido, escuro. “No porão há escuridão dia e noite. Mesmo com uma vela na mão, o homem vê as sombras dançarem na muralha negra do porão” (Bachelard, s.d, p. 31). É sobre esse aspecto que discorreremos a seguir.

“Ah, A.L., mas a gente vai ouvir esse, que chato! A gente quer tomar lanche (porque depois vem o lanche)”. (P1pv)

No depoimento da professora sobre o comportamento lento dos alunos, instaura-se um aspecto diferente do que estava sendo proposto até então: a leitura pode ser chata, pois há uma atividade mais premente disputando o interesse dos alunos – a hora do lanche. Ou seja, reconhece-se que a leitura possa ser desagradável, porém a justificativa é bastante compreensível, pois os alunos estão com fome, de acordo com o que se subentende da expressão falada em tom mais baixo, como que entre parênteses “porque depois vem o lanche”. Para a professora, então, só se admite a negação da leitura em um caso de necessidade essencial.

Mas tem aqueles que não gosta, não gosta, não gosta e não lê. Sempre tem. Não é assim “todos lêem”. Sempre tem aquele que

não entrega o trabalho, que não gostou do livro, que não gostou de ler. (P5pb)

O depoimento dessa professora se caracteriza de maneira diferente. Ela admite que haja a não-leitura e o faz segmentando o monobloco da leitura como prazer incontestável. A repetição da expressão “não gosta” reitera seu significado e antecede a conclusão “não lê”. No último trecho, nota-se uma voz coletiva: “todos lêem”, representando a unanimidade de avaliações positivas sobre a leitura à qual ela oferece o contraponto “não é assim”. Com essa estratégia discursiva, a professora explicita a não-leitura, elemento bastante discreto em todos os depoimentos, de maneira geral.

Nas poucas vezes em que esse aspecto tornou-se mais patente, a não-leitura foi justificada por algum argumento relativo ao conteúdo do livro, o que o tornaria desagradável por tratar de temas divergentes do gosto do leitor.

Então, eu gosto muito de humanas. Então, eu não tenho problema em ler porque normalmente os textos que falam disso eu me interessos. Agora se eu tenho que ler, por exemplo, texto de biologia, química, aí não entra mesmo, não entra. Se eu tenho que ler algum texto em livro de biologia, de química, aqueles nomes de um monte de coisa, não entra. Ler livro de matemática pra mim é impossível, assim, tentar entender o que o cara fez no livro com aquilo que ele escreveu é impossível. Não tá no meu mundo, não. É impossível, pra mim não dá certo isso. (A3pv)

Aprofundemos nesse excerto a análise do enunciado “texto de biologia, química, aí não entra mesmo, não entra”. Observando o feixe de significados da expressão “não entra”, encontramos a definição de “entrar” como “transpor, ultrapassar, atravessar, iniciar, penetrar sutilmente (no espírito, na mente de alguém)”⁴¹. Essas nuances de significado se associam ao mesmo campo semântico da metáfora da leitura como alimento. Ainda na mesma linha argumentativa, a aluna admite a existência de livros de difícil acesso, que geram aborrecimentos e obstáculos

⁴¹ Houaiss, 2001, p. 1165.

intransponíveis. Conclui-se, então, que conforme o assunto, mesmo o leitor mais devoto pode cometer a heresia de praguejar contra a leitura, conforme ressoa no próximo depoimento.

Eu não gostei do Tony Brandão porque tinha um tema específico para ler, tinha que ler aquele tema. Eu acho que não é todo mundo que gosta daquilo [problemas familiares vividos por uma pré-adolescente]. Eu acho que é meio chato às vezes. Eu acho importante, sim, ser obrigado às vezes a ler aquele certo tema. Mas acho que não é muito legal você falar: – Ah, você vai ler desse tipo de livro! Que as pessoas que não gostam de livro nenhum acabam gostando menos ainda. (A5pv)

Nesse depoimento é interessante destacar como a aluna assumiu o papel de um não-leitor: Inicialmente ela nega o prazer da leitura (“não gostei”), depois justifica a negação, argumentando que o assunto abordado pelo livro não era de seu foco de interesse. Embora faça concessões, expressas pelos termos “meio chato” e “às vezes”, a aluna concorda que a leitura possa ser desagradável. A fim de demonstrar que essa não era uma avaliação isolada, generaliza seu discurso e interpõe a voz do outro, admitindo que haja pessoas que não gostam de ler. Portanto, o que pode tornar a leitura chata não é o fato de ela ser obrigatória, como fica subentendido, mas de não haver possibilidade de escolha sobre o livro que gera mais empatia. A mesma noção reverbera em outro depoimento:

Então, por isso que eu acho ruim ter que ler livro assim pra escola, porque vira uma obrigação, não vira um prazer, entendeu? Então, eu tinha que ler A Hora da Estrela [leitura eleita] ou Guimarães Rosa [leitura compulsória]. (...) O Primeiras Estórias que eu sabia que eu tava com um puta livro na mão, só que às vezes eu não tava a fim de ler, mas eu precisava ler. Então, acabava sendo uma coisa chata, entendeu? Porque eu não entendia o que ele tava querendo falar com aquilo, e aí não adianta nada, né? Então, esse é o

problema, às vezes eu acho, mas não tem como ser diferente. Cê tem que ter um prazo, senão não dá, né? Não tem como. (A3pv)

Nesse depoimento, nota-se o paralelo feito pela aluna entre o livro que se quer ler e o que foi determinado pela escola. A obrigatoriedade da leitura dificulta a fruição. Além disso, a justificativa para qualificar o livro como “chato” tem como argumento o fato de a aluna não compreender o texto, absolvendo o texto literário dessa culpa.

Mais adiante, a aluna admite a necessidade do estabelecimento de prazos para que a tarefa de leitura seja cumprida. Ou seja, a aluna identifica o que há de errado no funcionamento da leitura, mas reconhece que esse é um problema inerente à própria dinâmica do ensino de qualquer disciplina. Ela entende que haja necessidade de obrigar todos os alunos a lerem um mesmo texto e marcar uma data para todos terminarem, pois essa é uma regra da “irmandade da leitura” que deve ser cumprida, sob pena de ela não se manter.

Embora muitas vezes essa “lei” seja vista como um tabu:

E pra esse trabalho, tem dois livros que a gente elege, como obrigatórios. Essa palavra é ruim, mas são obrigatórios. (P1pv)

Evidencia-se aqui um tabu na prática da leitura: a sua obrigatoriedade. Essa professora não admite sequer usar a palavra “obrigatório”, qualificando-a como “ruim”.

Outro aspecto identificado como argumento para qualificar o livro como chato refere-se à forma. Nesse caso, o tamanho das letras, o número de páginas e até o tipo de ilustração foram elencados como elementos desmotivantes, porque tornam a leitura cansativa.

Não dá vontade de ler, é uma coisa meio assim. É isso que aconteceu nos primeiros textos. É letra, letra, letra pequena, livro gigante... Cê fica, olha para aquilo, cê: – Oh, não vou agüentar ler isto, sabe, eu nunca vou acabar! (A5pv)

A forma do livro também provoca o desprazer. Nesse excerto nota-se que os aspectos gráficos podem despertar interesse ou não. A aluna desanima diante da quantidade de leitura a ser vencida. Novamente, encontramos aqui a necessidade que os alunos têm de entrar em conjunção com o livro, absorvê-lo, integrar-se a ele. E essa idéia é expressa enfaticamente, pelo uso do discurso direto: “Oh, não vou agüentar ler isto, sabe, eu nunca vou acabar”. O tamanho do livro pode ser um impedimento em razão da linearidade da escrita e decorrente demora em o sujeito se completar com o objeto.

Essa idéia torna-se patente nos seguintes depoimentos:

Só que o [Harry Potter] dois, só a minha irmã lendo foi muito mais rápido. Acabei numa semana. O outro lá demorei um mês pra acabar. (...) Por exemplo, quando é fininho eu acabo num dia. Mas quando é mais grosso eu começo e acabo numa semana. Mas tem uns grossinhos assim que eu acabo num dia. (A1pv)

E quando eu gosto eu acabo lendo muito rápido. Eu acabo muito rápido. (A5pv)

De texto de teatro eu gosto porque livro normalmente eu demoro muito tempo lendo. Eu leio, paro, leio, pego no dia seguinte ou senão depois de muito tempo. (A3pv)

Nos três depoimentos manifesta-se a mesma idéia: é preciso entrar em conjunção com o objeto o mais rápido possível; por isso, os textos curtos são mais aprazíveis. A velocidade na leitura é um critério de avaliação pessoal do aluno, pelo qual ele mede o quanto de prazer um livro proporcionou. E é também um índice para aferição do trabalho do professor, de acordo com o depoimento a seguir.

Eu acho que a avaliação, ela não pode ser todo mundo ler rápido com a pontuação, com a entonação, né? Eu acho que até é bárbaro! A gente trabalhou, seria o esperado, seria muito legal. (P1pv)

Essa professora explicita o aspecto que entende como relevante na leitura: a velocidade. De início, ela nega que esse deva ser o critério, porém na sequência admite que isso seria o esperado. Entretanto, vale lembrar que ela é professora de primeira série e que, na alfabetização, a leitura fluente é prerrogativa de quem já se alfabetizou.

Contudo, esse aspecto que se entende como necessário para qualificar o aluno como alfabetizado será considerado como positivo também nos outros níveis escolares, como vimos nos depoimentos acima. Talvez essa seja a origem da representação da leitura como algo desagradável, caso demorada.

Mais um elemento identificado como promotor do desprazer na leitura é relativo à forma da linguagem.

Por exemplo, eu li Shakespeare em inglês arcaico. O texto até que seria bom, né? Seria agradável se fosse no inglês atual, mas eu não consegui. Resolvi tanto a questão da linguagem para daí chegar na parte da pura essência, que já perdeu a graça... E pros alunos, esse tipo de questão aparece, né? (P3pb)

O professor aqui toma o lugar do aluno e demonstra, com sua própria experiência, o motivo pelo qual os estudantes se afastam da leitura. Os aspectos relativos à forma da língua, com sintaxe e vocabulário diferentes dos usados por eles (ainda que não como desempenho lingüístico ativo, mas ao menos como competência lingüística passiva), fazem com que o livro torne-se chato, desagradável, aborrecido. Dessa maneira, o professor parece defender os alunos não-leitores, compreendendo-os e dizendo que qualquer um, até mesmo ele, passaria pelas mesmas dificuldades.

Esse aspecto é também pontuado em outros depoimentos:

Ler Lusíadas no primeiro ano é uma coisa inevitável. É uma coisa que infelizmente não tem como não passar por ele. E não dá pra não falar do Lusíadas. Então, eu também tento tirar um pouco a aridez. Agora, é um texto árido, para um menino de 13, 14 anos, não tem jeito. Só que é sempre um texto que causa um pouco menos

de satisfação na classe, mas não tem jeito. São essas coisas que também nem tudo também é agradável. (P3pv)

O professor também admite a compulsoriedade da leitura como um elemento intrínseco à prática escolar. Ele reconhece a dificuldade inerente a um texto clássico arcaico, entretanto assume que não existe alternativa. A reincidência de negação em graus chama a atenção, pois o depoente inicia qualificando essa leitura como “coisa inevitável” – um todo que não se pode evitar; define como infeliz o fato de não poder evitá-la; e admite que “não dá pra não falar” do texto em questão. Na seqüência, assume que “nem tudo é agradável”, legitimando, assim, o fato de selecionar um texto que gera dificuldades de trabalho. Ao mesmo tempo, em que assume o contraponto ao ramerrão da leitura.

Esse tipo de leitura é qualificado, portanto, como um mal necessário. O professor não se sente confortável em adotá-lo, o aluno não se sente motivado a realizá-lo, mas instituiu-se que esse livro especificamente, assim como outros, deva fazer parte do rol de leituras no Ensino Médio. E por que isso acontece? Talvez apenas porque faça parte da lista de livros obrigatórios nos exames vestibulares. Esse argumento é sustentado também por alunos, conforme atesta o depoimento a seguir.

O melhor tipo de literatura, principalmente o que cai em vestibular. (A3pb)

[O vestibular] é um argumento que, enfim, acaba sendo um argumento porque eles vão se obrigar a fazer. Porque, afinal de contas, essas coisas funcionam como uma obrigação. Acabam servindo como alguma motivação, mas não funciona bem. (P3pv)

O professor recorre ao argumento de que é importante ler determinado livro porque ele é requerido no exame vestibular, entretanto admite que não seja um argumento forte, porque alinha-se à obrigação, e não à motivação para a leitura.

A dificuldade em tratar com textos clássicos, os quais exigem maior conhecimento epilingüístico, e a obrigação de cumprir o prazo determinado para

finalizar a leitura engendram uma solução recorrente nos depoimentos dos alunos da escola pública, conforme exemplifica o depoimento abaixo:

Então, realmente melhor é o original. Mas, às vezes, assim na pressa, porque é difícil de encontrar o original, ou então porque a gente quer ler muito, na verdade o melhor é o adaptado. (A3pb)

Para a aluna, a obra original é melhor, ecoando uma determinada região do campo discursivo da leitura, a dos puristas. Entretanto, também admite que o livro adaptado atenda à demanda por uma leitura mais fluida, com menos exigência epilingüística e, portanto, mais rápida. Faz eco a outra região discursiva, a dos bibliotecários, incentivadores da massificação da leitura. Destaca-se, nesse excerto, uma visão equivocada sobre a facilidade de circulação de uma obra clássica. Para a aluna, é difícil encontrar a obra original. Desenvolvendo esse tópico (cuja transcrição ficaria incongruente com o assunto por ora abordado), percebemos que ela se referia não à primeira edição da obra, mas simplesmente à versão original do texto escrito pelos autores dos séculos anteriores ao XX. Para ela, o livro *Dom Casmurro*, por exemplo, era difícil de ser encontrado, pois em sua cidade não há livrarias. Ela compra livros de um vendedor ambulante que comercializa as obras adaptadas, já que há um mercado para elas, uma vez que os alunos satisfazem-se em conhecer o conteúdo da história, sem se preocuparem com a forma original.

Caro leitor, gostaria que você atentasse para a fonte dos excertos empregados neste sub-capítulo. Em sua maioria são dos representantes da escola particular, pois esses se vêem no direito de falar que a leitura possa ser desagradável, difícil, incômoda. Dentre os participantes da escola pública, poucos foram os depoimentos que desenvolveram esse assunto, limitando-se aos professores de quinta série e terceiro ano. Os alunos de ensino fundamental não manifestaram opinião sobre isso – porque pouco leram até então. E os alunos do ensino médio relataram apenas sobre a importância da leitura, mas sem admitir que ela possa ser aborrecida. Talvez isso aconteça, pois seu lugar aparentemente não está consolidado. Esses alunos reconhecem a fragilidade de sua ocupação do lugar leitor ao admitir que preferem ler obras

adaptadas. Não se aventuraram nos porões da leitura; preferem o quarto de dormir, nosso próximo cômodo.

No quarto de dormir: o prazer da leitura

Chegamos ao recôndito do lugar leitor: a essência que articula o funcionamento da leitura, aquilo que faz com que os que ainda não participam da “irmandade da leitura” tenham seu desejo desperto.

O quarto é o cômodo da intimidade, por excelência. Destina-se, sobretudo, ao repouso, ao amor, abrindo possibilidades para o ensimesmamento. A ele se associa a imagem do prazer, que por ora queremos conotar. Vejamos se o leitor concorda conosco:

Eu acho que ela [a leitura] serve pra gente descobrir coisas, se divertir e também imaginar. (A1pv)

Essa aluna da primeira série sintetiza o motivo pelo qual a leitura a fascina. O contato do leitor com o livro, único e intransferível, mesmo que a leitura seja ouvida e compartilhada, pode gerar diversão, propiciar a descoberta de novos conhecimentos e ativar a imaginação, criando mundos paralelos à experiência vivida. Poderíamos definir três aspectos que completam o ser humano: conhecimento, prazer e a possibilidade de ampliar a dimensão da vida, pois pela leitura pode-se viver em outros mundos, outras épocas, na pele de outras “pessoas”, dilatando assim a existência.

Às vezes, a gente conta o livro na roda e eles já pegam da mão. É uma coisa assim de continuar a emoção em casa, de rever um pouco aquela emoção que sentiu. Porque eu acho que um livro emociona muitas vezes, né? O livro pega. É gostoso, você quer ler de novo, o livro. Como aqueles filmes que eles vêem repetidamente. Você quer rever. (P1pv)

Nesse depoimento, destaca-se a sensação gerada pela leitura. Acompanhar o desenrolar de vidas alheias por meio da leitura provoca diferentes percepções no leitor. É desse aspecto que a professora trata, notando a necessidade de a criança vivenciar a emoção do livro não só na escola, em meio à roda de leitura, mas depois em casa, com seus familiares, ou mesmo solitariamente, experimentando cada detalhe da vivência alheia, impressa no livro.

Essa idéia traduz-se na expressão “o livro pega”. O verbo escolhido “pegar” significa “segurar, prender, fixar, lançar raízes, firmar-se, estabilizar-se”⁴². Entende-se, então, que a fim de fixar a leitura, estabilizando o significado dela em sua mente, o leitor quer reler, quer tomar posse do livro, quer segurá-lo na mão, e levá-lo para casa. O feixe de significados próprios à palavra “pegar” combina com a idéia de “comer” o livro, metáfora largamente utilizada em relação à leitura, pois por meio dele satisfar-se-ia a fome do espírito, como detalhamos anteriormente.

Essa idéia reverbera no depoimento de outra entrevistada:

Eles lêem dentro da sala. Eles depois começam a comentar o que gostaram, o que não gostaram. Aqueles que já desenvolveram mesmo aquela coisa do gosto pela leitura, eles querem levar o livro e quase que comer assim. Querem terminar rapidinho. (P5pb)

A professora identifica dois grupos de alunos: “aqueles que **já** desenvolveram mesmo **aquela coisa** do gosto pela leitura” e os outros, que não estão enunciados, apenas pressupostos como aqueles que **ainda** não desenvolveram o gosto pela leitura. Se há os que **já** desenvolveram, há os que **ainda** não desenvolveram, demonstrando que a leitura é um vir a ser, é sempre uma possibilidade. Além disso, ao qualificar o primeiro grupo com essa expressão, a professora considera um outro pressuposto, o de que há um já conhecido “gosto pela leitura”, referenciado em “aquela coisa”.

Ao final, resume o comportamento dos alunos em relação à leitura, utilizando-se da metáfora “comer o livro”, conotando, assim, a necessidade de conjunção do sujeito com o objeto, da maneira mais rápida possível.

Como vimos, essa metáfora é proficuamente utilizada, e já tivemos a oportunidade de comentá-la em um excerto do tópico anterior, no qual ela vem à tona do discurso, por meio de um lapso de linguagem.

Quando eu pego um livro pra ler, não consigo parar. Esqueço de tudo que eu tenho que fazer, esqueço de, de ligar para as amigas,

⁴² Houaiss, 2001, p. 2167.

esqueço de fazer trabalho. Acabo entrando no livro. Esqueço do mundo que tá fora de mim. Por isso que eu gosto. Quando eu tô com problema, essas coisas, eu esqueço os problemas, essas coisas porque eu entro no livro, entro na história, assim, em outro mundo.
(A5pv)

Nesse excerto constrói-se o espaço da leitura como evasão. Ler é prazeroso porque proporciona uma vida paralela, como já afirmamos anteriormente. Essa idéia torna-se clara pelas palavras da aluna: “eu esqueço os problemas, essas coisas porque eu entro no livro, entro na história, assim, em **outro mundo**”.

Nesse segmento da entrevista, chama a atenção a quantidade de repetições, enumerações e gradações. A aluna constrói seu discurso num crescendo, partindo da posse do livro: “quando eu pego um livro pra ler”; que então fixa-se para aluna: “não consigo parar”; e ela abdica de outras vivências, que seriam atividades alternativas à leitura, tais como ligar para as amigas, fazer tarefas escolares: “esqueço de tudo que eu tenho que fazer, esqueço de, de ligar para as amigas, esqueço de fazer trabalho”; e chega ao ápice: “acabo entrando no livro, esqueço do mundo que tá fora de mim”. O único mundo que importa é aquele que a leitora vai formulando no desenrolar da história. Esse mundo está dentro dela e a ela pertence.

Prolongar a existência e promover a vivência em outros mundos: essa é a promessa da leitura. Fascinante como um elixir da longa vida, a leitura é uma prática que atrai para si aqueles que desejam obter a sensação de plenitude. Por isso, a leitura promete saciedade, prazer àqueles que dela puderem desfrutar. Essa idéia de prazer é quase que uma obrigação e a vimos manifesta em muitos excertos:

Em geral, e essa turma deste ano, eu acho que eles são bons leitores. Toda proposta de leitura eles adoraram, compraram a idéia, gostaram dos livros que a gente leu. (P5pv)

A professora pontua a qualidade da turma pelo fato de os alunos terem expresso prazer em ler. Somente isso já é argumento suficiente para classificar o grupo como formado por bons leitores.

Essa “ditadura do prazer de ler” destaca-se em outro excerto:

Primeiras Estórias também não li tudo. Eu falei: “gente eu tô, não tô gostando desse livro e eu não quero não gostar desse livro, então eu vou para de ler”. Até fui mal na prova porque ele [o professor] pediu uns contos e eu não tinha lido os que ele pediu.
(A3pv)

É interessante a formulação “eu não quero não gostar desse livro, então eu vou para de ler”, pois a aluna destaca como a prática da leitura figura como algo necessariamente bom, e que um livro de Guimarães Rosa seria obrigatoriamente prazeroso, agradável. Esse parece ser um dos pressupostos sobre o qual sustenta-se o discurso da leitura. No excerto acima torna-se patente que se a leitura não está cumprindo com sua promessa original (levar à plenitude), cabe ao leitor abandoná-la temporariamente, até que ele esteja melhor preparado para poder usufruir de suas benesses.

Em nenhum momento desconfiou-se da capacidade de *Primeiras Estórias* regozijar o leitor. O que se coloca em xeque é a capacidade do leitor em fixar-se na história, digerir seu enredo. A culpa por não ter prazer na leitura passa a ser do leitor e não da própria obra.

Entretanto, algumas vezes nota-se uma outra voz, relativa ao prazer de ler. Essa outra voz não chega a opor-se, entretanto polemiza ao justificar o interesse pela leitura não propriamente pela satisfação de um divertimento, mas por um correlato seu: a saciedade de conhecimento.

Então, com o livro é assim: eu demoro um pouco mais. Peça de teatro realmente não, uma vez que eu pego eu já leio inteira. Aí, por isso que eu gosto bastante de ler porque é, sei lá, eu tenho impressão que toda vez que eu leio um livro alguma coisa a mais entrou, assim sabe em mim. Como se uma caixinha com um certo conhecimento tivesse sido preenchida, sabe assim? Então, com

texto de teatro eu tenho essa sensação mais rápida, entendeu, porque eu terminei ele mais rápido. (A3pv)

Ao reconhecer que a leitura promove um novo conhecimento, a aluna utiliza-se de uma metáfora, também associada à idéia de preenchimento, satisfação, plenitude, ou seja, de conjunção com um objeto desejado (“como se uma caixinha com um certo conhecimento tivesse sido preenchida”). Um aspecto também recorrente é a valorização da velocidade na leitura. Tal valorização é compreendida na medida em que é importante que o sujeito se sinta fundido ao objeto, e que essa plenitude seja alcançada o mais depressa possível.

A noção de que a leitura é um instrumento para a aquisição de novos conhecimentos fica patente também no excerto a seguir:

Para eles não fica muito claro que a literatura possa ser alguma coisa prazerosa. Mesmo para os que gostam. Eu falo assim pra eles, seria mais para os que gostam de ler, é mais uma fonte de conhecimento do que propriamente de lazer. (P3pb)

Inicialmente, nega-se o prazer da leitura, contudo mantém-se a idéia de satisfação – não mais obtida em um passatempo que possa levar ao escapismo, e sim alcançada pela via do conhecimento. Conhecer algo seria também uma forma de regozijo.

Ademais, nota-se nesse excerto a divisão dos alunos da classe em dois grupos: os que gostam de ler e os que não gostam. Esses últimos, mais uma vez, não são referenciados diretamente, mas estão implícitos no discurso por meio da pressuposição.

Essa concepção sobre a leitura verifica-se em outro excerto:

Mas eu procuro ler não só porque eu vou prestar vestibular, mas sim pra evoluir intelectualmente. (...) Com certeza, a pessoa que lê mais, a pessoa é assim, tá um nível a mais, porque ela é uma

pessoa que conversa bem, se sai melhor, tem assunto. E é uma coisa que sempre vai ajudar a nós a crescermos né? (A3pb)

No depoimento da aluna torna-se clara a idéia de que a leitura promove a ampliação dos horizontes. Não aquela possibilidade de dilatação da existência, verificada em outros discursos, mas algo mais pragmático – a possibilidade de conviver em diferentes grupos sociais, mais “evoluídos intelectualmente”. Nessa expressão, desponta um interdiscurso que associa desenvolvimento escolar e inteligência. Trata-se de um dado pré-construído, que determina o sentido de “evoluído intelectualmente” como referente à pessoa que tem grau de escolaridade elevado e, portanto, melhores condições econômicas, já que poderia ocupar postos de trabalho melhores, pois teria mais conhecimento. Assim, nota-se também outro interdiscurso, correlato ao primeiro, desta feita relacionado ao mercado de trabalho. Sendo assim, a prática da leitura parece ser um passaporte para a maturidade intelectual e a possibilidade do ingresso no mundo “culto”. E, por que não dizer, à ascensão econômica e social. Nesse trecho, o interdiscurso torna-se mais palpável. As expressões “conversa bem” e se “sai melhor” denotam que há uma diferenciação entre as pessoas que usam um registro lingüístico mais prestigiado (a norma culta) e que têm melhores chances no mercado de trabalho, pois subentende-se que ela “se sai melhor” nas disputas por emprego.

Mais um ponto importante a destacar nessa passagem refere-se à subjetivação do locutor. Ele é referenciado à distância, pelo uso do pronome de terceira pessoa como sujeito das orações: “com certeza, **a pessoa** que lê mais, **a pessoa** é assim, tá um nível a mais, porque **ela** é uma **pessoa** que conversa bem, se sai melhor, tem assunto”; ao final, o sujeito se auto-refere “e é uma coisa que sempre vai ajudar a nós a crescermos né?”, ainda que de forma discreta, pois optou-se pelo uso do plural de modéstia.

Outro aspecto presente em muitos depoimentos refere-se à relação entre ler e escrever. Para alunos e professores, a prática da leitura proporciona melhores condições para o desempenho na escrita.

Sim, quando você lê, sua escrita fica bem melhor e bem mais rica. Não é uma escrita qualquer, é bem melhor. (A3pb)

A leitura também promove um conhecimento sobre si mesmo, sobre a formação do caráter, pois o leitor pode espelhar-se em personagens das histórias. Somando-se as concepções de leitura-escapismo e leitura-ensinamento, chegar-se-ia à equação de problemas interiores, passíveis de solução pelo recolhimento e imaginação que a leitura produz. Vejamos o próximo excerto:

– Você pode, dependendo da história, como a d’Os Caras, dessa coleção, você acaba percebendo que você pode vencer seus desafios. Cê consegue fazer, se acreditar em você mesmo, cê pode fazer aquilo que você acha que não consegue e aí consegue. Vai além daquilo que você faz, entendeu? Dá uma vontade de fazer a mais do que cê faz e cê não sabe.

– Mas eu poderia ver isso num filme.

– É, mas num filme é um pouco diferente, porque eu acho que no livro você pode, você pensa de um jeito, você entende do jeito que você quer. No filme já tem a imagem, já tem tudo. E no livro você às vezes pode se ver como uma pessoa, parecida com uma pessoa pela descrição dela e não sei o quê. Mas quando tem uma atriz, é mais difícil você se parecer com a atriz porque a atriz já é conhecida. (A5pv)

Esse trecho do diálogo entre entrevistador e entrevistado indica dois aspectos importantes sobre o funcionamento da leitura. O primeiro refere-se à possibilidade de formação do caráter por meio de uma relação de espelhamento entre leitor e personagens, que pode tanto proporcionar um exemplo a ser seguido quanto a ser rechaçado.

O segundo aspecto é a caracterização que a aluna faz da leitura em comparação com a assistência a um filme. As diferenças entre aspectos concernentes às linguagens verbal escrita e cinematográfica são descritas por ela como sendo fundamentais para

que se possa evidenciar o espelhamento entre leitor e personagens. Seu argumento cabal é de que o leitor pode se reconhecer na pele das personagens literárias, pois elas são descritas e não interpretadas por um ator/atriz cujas características físicas já estão determinadas.

Devido aos aspectos inerentes à modalidade escrita da língua, a leitura pode suscitar dificuldades de apreensão e fruição. Porém, essas não são intransponíveis, dependem de dedicação, como já foi comentado anteriormente. Entretanto, a superação desses obstáculos colabora para a promoção da auto-estima do aluno, conforme se verifica a seguir:

Bom, quando eu pego algum livro pra ler, que eu vejo que a linguagem dele é mais complexa, eu me interesso ainda mais porque aquilo te faz buscar, entendeu, buscar novos conhecimentos, superar novos obstáculos. (A3pb)

Como elemento de argumentação, a depoente implica o interlocutor (“aquilo te faz buscar”), substituindo a primeira pela segunda pessoa. Essa estratégia sugere a generalização da assertiva sobre a experiência lente discente, como se esta pudesse ser partilhada ou testemunhada pelo ouvinte.

Esse excerto contrapõe-se à idéia de necessidade de leitura de livros adaptados. Aqui, o leitor quer garantir a ocupação de seu lugar e demonstrar o quanto a leitura pode contribuir para a formação de valores, tais como a auto-confiança.

Dentre as tensões percebidas no discurso sobre a leitura no âmbito escolar, destacaram-se ademais dois aspectos: a importância do livro como bem material e as concepções de leitura nele tecidas.

Agora, caro leitor, precisaremos fazer uma tomada por cima da casa. Acompanhe-nos até a cobertura.

O telhado: coberturas da leitura

Telhado é o elemento que cobre a casa, unindo todos os cômodos e por isso foi escolhido como metáfora daqueles temas que insistiam em perpassar os depoimentos, independente de o locutor ser criança, adolescente ou adulto, ser professor ou aluno, de escola pública ou particular. “Os geógrafos não deixam de lembrar que, em cada país, a inclinação do telhado é um dos sinais mais seguros do clima” (Bachelard, s.d, p. 31), e para nós, nessas falas aparentemente desconexas dos três eixos de significação iniciais (subjetividade, alteridade e a leitura em si) são também sinais do funcionamento da leitura na escola.

A posse do livro

A realização da leitura depende de um bem material, o livro – ou qualquer que seja o suporte, revista, jornal etc. Esse fato pode, em alguns casos, dificultar ou até impedir a efetivação dessa prática. E é nesse contexto que a importância da biblioteca se faz substancial, pois uma vez que o aluno não tem poder aquisitivo para adquirir livros, o sistema de empréstimo de livros na biblioteca supriria essa falta.

Notamos nas entrevistas momentos em que esse aspecto torna-se patente. Levemos esse tópico à reflexão.

– *Você tem livro em casa?*

(silêncio)

– *O que você lê na sua casa?*

– *Tem uns cadernos lá que a minha mãe pegou emprestado com a amiga dela, aí eu leio. (Alpb)*

Desse excerto, primeiramente, o mais importante a destacar é o silêncio. O aluno não consegue responder à pergunta, pois tinha assumido o lugar leitor e esse lugar combina com a posse de livros. À segunda pergunta o aluno já se sente capaz de responder, pois no enunciado da questão está contido o pressuposto de que o aluno lê, e que há o que ler em casa. Na sinceridade de sua resposta percebe-se a negação da posse do livro. Na expressão “tem uns cadernos lá” notamos o tom de generalização,

devido ao uso do pronome indefinido “uns” e o advérbio de lugar “lá”, usado aqui com a função de definir um referente de lugar indefinido. Além disso, na sequência, o aluno afirma que a mãe emprestou esses cadernos, ou seja, mesmo emprestados, em sua casa o material a ser lido são cadernos e não livros.

Em outro pólo está o depoimento de uma professora da escola particular:

Outro momento mais definido de leitura é a biblioteca. Eles vão na biblioteca. Tem uma regra toda funcional de escolher um livro, levar, quanto tempo fica, pode trocar, cuidado com o livro. Mas é um momento legal também que a gente tem aí de cinquenta minutos pra eles estarem lendo. Eu leio na roda ou eles consultam livros do assunto que a gente está vendo em classe. A gente tem também uns projetos na biblioteca pra não ficar assim, ler por ler, tal. Então, conhecer o acervo da biblioteca. Muitas vezes os livros têm resenhas atrás e aí culmina que no final também a gente começa a escrever resenha, né? (P1pb)

A professora define os momentos de leitura identificando a biblioteca como um espaço complementar às aulas: há tempo demarcado e tarefas diversificadas para fazer uso do acervo. Nesse depoimento, ela procura deixar claro que o livro – bem material – está à disposição dos alunos, pois além de a frequência à biblioteca (uma aula semanal), há também uma programação para os alunos conhecerem o acervo, escolherem uma obra e levá-la para casa. Ela também pontua a participação dos alunos na “irmandade da leitura”, demonstrando que eles põem em movimento a circulação dos livros, uma vez que lêem as resenhas dos alunos de anos anteriores e escrevem suas próprias resenhas para os alunos dos próximos anos.

Ademais, a professora promove a leitura também considerando a participação da família:

Já os pais recebem no final do ano a lista de materiais. E entre as listas, os livros que nós vamos ler. E, pra esse trabalho, tem dois livros que a gente elege como obrigatórios. Essa palavra é ruim,

mas são obrigatórios. Que seria A formiguinha e a neve, do Braguinha; e Que eu vou pra Angola, da Ruth Rocha, que trabalha com os contos acumulativos. E aí a gente lê. (P1pb)

O trabalho da professora estrutura-se também pela leitura de textos comuns entre os alunos. Conforme atesta, dentre a lista de materiais escolares estão dois títulos de literatura infantil. Dessa maneira, ela demonstra que garante o pleno funcionamento da “irmandade da leitura”, pois com essa estratégia pode contar com o envolvimento de familiares da criança com a leitura. A posse do livro não é um problema, mas um elemento agregador.

Já na escola pública, a professora estrutura seu trabalho de outra maneira, pois a biblioteca ainda não está em funcionamento:

– Você tem programa de ir à biblioteca? Como é?

– Temos. Foram selecionados os livros. A diretora, a coordenadora está selecionando os livros pela turminha, para quando a gente dar início às visitas à biblioteca, a gente já vai direto para os livros de acordo com as turminhas. Então, é um projeto muito bom com certeza, desde o início. (P1pb)

Na fala dessa professora nota-se a vaguidão de seu planejamento em relação às aulas de leitura. Não é ela quem organiza o trabalho e também não fica muito claro como a diretora e a coordenadora o fazem. No enunciado, o uso do gerúndio “está selecionando” expressa a precariedade da informação, pois a professora reorienta sua fala trocando a certeza do verbo no pretérito perfeito do indicativo “foram selecionados”, pela incerteza dessa locução, como se fosse uma atividade ainda não terminada, com a qual é difícil comprometer-se.

Além disso, fica patente que não há nenhum título pré-definido, nem mesmo um programa que sistematize as visitas à biblioteca. Desse depoimento, depreende-se a necessidade que a professora tem em dizer que a biblioteca funciona, ainda que ela esteja com as portas fechadas e que não haja nenhum projeto definido. Pode-se notar isso pela avaliação genérica desse trabalho: “então é um projeto muito bom, com

certeza, desde o início”. Percebemos aqui a intenção da professora em confirmar a realização do trabalho, entretanto sem citar nenhum exemplo concreto.

A ausência da biblioteca é reconhecida também em depoimentos dos alunos:

– *No Ouro Verde [escola de primeira a quarta] tinha biblioteca, mas a gente nem ia.*

– *Por quê?*

– *A diretora não deixava... A professora tinha que arrumar pra gente ir ver. Tinha que ir lá, pegar e levar para uma classe. Tinha vez que a diretora também não tava. Tava trancada a secretaria. Porque eles deixavam trancada sempre. Aí não dava pra pegar livro.*

– *E na sua casa, tem livros?*

– *Tem... Oh, é um livro bem grandão assim. Aí tem de matemática, geografia, história... Todas as matérias. Tem livro fantasia também (...) Eu não tenho muito livro. Só tenho uns cinco, que a gente ganhou na escola, do Ursinho Puf, do Pequeno Urso, eu ganhei o do folclore... Tem de piada também, de charada. (A5pb)*

Nesse diálogo, a aluna da escola pública relata o não funcionamento da biblioteca e a escassez de livros em sua casa. Embora ela admita essas dificuldades, quer sentir-se participante da “irmandade da leitura” e responde afirmativamente à pergunta “e na sua casa, tem livros?”, lembrando-se primeiro de um manual didático, e depois de livros infantis que foram doados pela Secretaria de Educação do governo estadual.

Entretanto, apesar de afirmar a posse de alguns títulos, notamos a imprecisão de suas afirmações traduzidas pelos silêncios (transcritos como reticências) e pela generalização das informações, visto que a aluna não cita o nome dos livros, nem diz exatamente quantos livros tem: “só tenho **uns cinco**”. Prefere o pronome “a gente”, diluindo a força do pronome “eu” na expressão “a gente ganhou na escola, do Ursinho

Puf, do Pequeno Urso”. Usa o pronome específico uma única vez em “**eu** ganhei o do folclore”, porém não informa o título. No final, diz que “tem de piada também, de charada”, deixando subentendido que dentre os livros doados pela escola existem esses títulos, mas não é possível confirmar se ela os possui ou se fazem parte dessa coleção, da qual ela só tem um número. Enfim, ela assegura seu lugar leitor, contudo, usa estratégias lingüísticas de generalização para não precisar definir como exatamente ocupa esse lugar.

Em oposição a essa relação com o livro (seja por posse ou por empréstimo), temos o depoimento a seguir:

E agora eu acho que tá tendo um trabalho legal na biblioteca, que eles estão perguntando que livros que a gente quer ler, que livros que a gente quer que eles comprem que não tem. Então, a gente tá dando sugestão, tá dando um monte de coisas e a gente tem resenha pra colocar. Agora, toda a quinta série vai fazer resenha. Eu acho que é legal porque a gente faz a resenha, as pessoas vão lá, lêem a resenha e acham legal. (A5pv)

A escola que dispõe de biblioteca gera um trabalho complementar, percebido como positivo pelos alunos. Nesse excerto, fica clara a circulação da leitura, promovida pela estratégia didática de pedir aos alunos que leiam e façam resenhas dos livros. A própria aluna percebe essa força como criadora de novos integrantes da “irmandade da leitura”.

Ter o livro à disposição influencia, portanto, a organização do trabalho docente, conforme explicita o depoimento a seguir.

Tem os livrinhos que vieram do Estado, e na hora da leitura, da interpretação do texto, ajuda todos terem o mesmo livro. (P5pb)

Essa idéia ecoa em outros dois excertos, de maneira antagônica. Observe, caro leitor, o quanto a possibilidade de aquisição do livro implica a adoção de diferentes estratégias didáticas de organização do conteúdo a ser lecionado, ainda que os livros

sejam os mesmos, como é o caso da lista de obras literárias adotadas no ensino médio. Observe como esse aspecto conforma a subjetividade em relação à leitura:

Os livros são de muito fácil acesso. Difícil um livro que não seja encontrado em qualquer lugar. Então, de um modo geral, eles compram os livros, porque, como a maior parte deles são da Ática, que tem edições relativamente boas e por um preço muito baixo, especialmente de escritores até o início do século, então eles costumam comprar e ter isso em aula. Mesmo outros textos que são textos mais recentes, são um pouco mais caros, mas eles também costumam comprar e ter em aula. (P3pv)

Para o professor da escola privada os livros são de muito fácil acesso, os preços são baixos e não há dificuldade para garantir a mesma obra na mão de todos os alunos durante a aula.

Já a percepção do professor da escola pública é diametralmente oposta:

E agora eu mudei, porque eu vi que alguns têm dificuldade de comprar, onde encontrar o livro. Então, eu dou o nome de vários autores, que são representativos, e algumas obras deles, para que eles possam escolher uma e aí eles não lêem todos o mesmo livro.

O fato de os alunos não poderem comprar o livro e de não o encontrarem na biblioteca fez com que o professor mudasse sua maneira de trabalhar, oferecendo vários títulos, de modo que nem todos lessem o mesmo livro, promovendo outras formas de trabalho.

A estratégia do professor nos pareceu bastante genérica, traduzindo, talvez, a dificuldade de trabalho com a leitura na sala de aula, dado o problema de acesso ao livro. A solução por ele encontrada pode dar margem ao não cumprimento da tarefa de leitura pelos alunos, uma vez que não houve, por parte do entrevistado, uma resposta afirmativa em relação ao sucesso desse procedimento ou, pelo menos, mais detalhes sobre sua efetivação.

Intertextos da leitura

Encontramos nos discursos dos entrevistados intertextos com algumas concepções de ensino de leitura em cada um dos graus de escolarização. Nesse momento, achamos importante trazê-los para a análise, o que certamente contribuirá para a configuração do lugar leitor na escola.

O discurso de professores e alunos acerca da prática lente dialoga com outra região do campo discursivo da leitura: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental⁴³ de Língua Portuguesa (PCN). A recorrência de positividade na leitura fica explícita nessa passagem:

Para tornar os alunos bons leitores — para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura —, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. Precisar torná-los confiantes, condição para poderem se desafiar a “aprender fazendo”. Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente (PCN, 1996, p. 5).

Desse excerto, tornam-se patentes, no mínimo, três pontos que, por ora, nos interessam: em primeiro lugar, não basta ensinar a ler, é necessário desenvolver o gosto e interesse pela leitura; em segundo, é preciso fazer o educando acreditar que ler plenamente lhe trará autonomia e independência; em terceiro, toda prática de leitura deve não apenas despertar como também manter o desejo de ler, conforme pontuamos no sub-capítulo sobre esse assunto, intitulado “o quarto de dormir”.

⁴³ Os professores do Ensino Médio, sobretudo os da Escola privada, separam a carga horária para estudos de língua e literatura, não se alinhando, assim, à proposta dos PCN para o ensino médio (p. 18): “Os conteúdos tradicionais de ensino de língua, ou seja, nomenclatura gramatical e história da literatura, são deslocados para um segundo plano. O estudo da gramática passa a ser uma estratégia para compreensão/interpretação/produção de textos e a literatura integra-se à área de leitura”.

O que gostaríamos de aprofundar nesse momento é o diálogo estabelecido entre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa (PCN) e o discurso de professores e alunos. Notamos um ponto de intersecção entre ambos discursos relativo à concepção de ensino de leitura que os estrutura.

Assim, consideraremos que a leitura na escola tem um *modus operandi* sutilmente diferenciado em cada grau de escolarização. No Ensino Fundamental, na primeira série, privilegia-se a alfabetização; na quinta, são selecionados textos com diferentes características para aprimorar a fluência do leitor; no Ensino Médio busca-se, ainda que não como objetivo principal, preparar o aluno para o vestibular.

Atreladas a essa estruturação, tomam forma diferentes concepções de leitura. Essas concepções são geradas (e ao mesmo tempo geram) em (as) formações discursivas dominantes do campo da leitura na escola.

Tais concepções estão formuladas tanto nos discursos de professores e alunos quanto em documentos escolares que proporcionam as diretrizes do trabalho com a leitura, como é o caso dos PCN de Língua Portuguesa para o ensino básico.

Como já foi dito, e até para mostrar como um recorte transversal permite diferentes ilações do discurso, para os professores, a primeira pergunta da entrevista foi “seus alunos lêem?”. Como já sabemos, as respostas foram invariavelmente afirmativas, mas agora gostaríamos de focalizar outra faceta: a concepção de leitura que se institui (e institui o leitor) por essa afirmação.

Na Escola privada, notamos um intertexto com o discurso de alfabetização bastante alinhado ao dos atuais PCN:

Eles lêem, lêem bastante. Estão alfabetizados. É um trabalho que começa desde sempre, não é? A Emília Ferreiro falava: “as crianças lêem símbolos, né? Identificam ‘Mc Donald’s’ já com dois, três anos. Eles já reconhecem, já lêem. (...) E no pré a gente vai formalizando um pouco mais. No grupo cinco também. Começa com o grupo de seis anos, mas o de cinco já tem todo um trabalho

anterior até, quatro, cinco. De reconhecer, ler o nome dos amigos, reconhecer, escrever o nome. E vai trocando as marcas e os desenhos aí já pelo próprio nome. E aí a gente começa uns trabalhos interessantes de jogo de memória com os nomes. E a leitura então é uma coisa que eles fazem há muito tempo. (P1pv)

Encontramos eco a esse fragmento no seguinte excerto dos PCN (1996, p. 19):

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador⁴⁴, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Quando a professora reconhece que o aluno já lê, bem antes de entrar na primeira série e que já é capaz de decodificar elementos como “Mc Donald’s”, isso demonstra sua concepção de leitura, arraigada ao Cognitivismo – teoria que, podemos deduzir, salvo melhor juízo, embasa os PCN.

[Os alunos] já lêem. O preparo que eles tinham bem mesmo é a coordenação. Muito inteligentes, assim, oralmente. Eles falam bem, eles se desenvolvem bastante assim. Quando a gente conversa com eles, eles têm um raciocínio bem fácil. Agora, para leitura, eles já tinham um pouco de dificuldade. O que eles sabiam mesmo eram as vogais, agora o alfabeto, nós fomos desenvolvendo, um mês, praticamente, nas vogais e no alfabeto para eles conhecerem bem, identificarem bem as letrinhas, né? Do nome, não só do nome deles, mas também dos coleguinhas também. Então, eles se

⁴⁴ O termo “portador” está sendo utilizado aqui como referência a livros, revistas, jornais e outros objetos que usualmente portam textos, isto é, os suportes em que os textos foram impressos originalmente.

integraram bastante no alfabeto, aí nós iniciamos as famílias, mas trabalhando principalmente com pequenos textos e dali, identificando. Então, as sílabas simples eles já estão desenvolvendo bem, já no primeiro bimestre, né? Estão lendo bastante já, algumas palavras sim. (P1pb)

A concepção de leitura vigente nesse excerto institui-se pela crença de que a alfabetização se processa partindo-se do conhecimento/reconhecimento do alfabeto, da decodificação de sílabas para a construção de palavras isoladas. Assim, a professora da escola pública demonstra sua concepção de alfabetização arraigada a um modelo comum na década de 1960.

Nos PCN essa prática é vista como algo a ser banido da escola: “A primeira prática questionada foi a dos exercícios de prontidão. Também o silabário da cartilha – confundido muitas vezes com a própria idéia de alfabetização – tem sido substituído por uma grande variedade de textos” (p. 6). A seguir, destacamos a crítica explícita dos PCN a esse modo de alfabetizar:

O conhecimento disponível nos anos 60 levava a buscar no aluno a causa do fracasso escolar. (...) Uma boa ilustração dessa abordagem são os exercícios de “prontidão”. Pensava-se que aos alunos que fracassavam devia faltar algo, sendo, então, necessário compensar esse *déficit* para que pudessem aprender. (...) O conhecimento atualmente disponível a respeito do processo de leitura indica que não se deve ensinar a ler através de práticas centradas na decodificação (ibid., p. 20).

Essa concepção de leitura adotada pelos professores reproduz-se nos discursos dos alunos, e mantém esse campo discursivo sobre a leitura ainda bastante profícuo, apesar de ser localizado como prática comum 40 anos atrás.

No discurso dos alunos, podemos notar a concepção de leitura dominante:

– *Como é na sua aula?*

– *Lá em cima da lousa tem as palavrinhas, a lição do tatu. A lição da baleia é ba.*

- (...) *E você gosta de livros?*
- *Gosto.*
- *Que tipo de livro você gosta?*
- *De alfabetos.*
- *E como que é esse livro?*
- *É aquele que tem abcdefghijklmnopqrstuvxz. (A1pb)*

Professor e aluno demonstram que a concepção de alfabetização que norteia a prática escolar é a do silabário e da cartilha (“a lição do tatu. A lição da baleia é ba”).

Associada à necessidade de prontidão dos alunos, está a urgência do reforço escolar. A professora da primeira série da escola pública, ao responder que os alunos “já lêem” e que eles já haviam sido preparados em relação à alfabetização, porque haviam desenvolvido a coordenação (motora, subentende-se), alinha-se àquele discurso. Para ela, a maior dificuldade enfrentada corresponde aos alunos que se matricularam na primeira série, posteriormente ao início do ano letivo, depois de decorridas algumas semanas de aula:

Os alunos que foram matriculados depois deste período que nós iniciamos, do conhecimento do alfabeto, das vogais, então fica bem mais complicado, porque uns já estão com início bom, estão lendo as palavrinhas. (...) Eu faço bastante auto-ditado. Agora, esses, eu estou iniciando do zero praticamente, porque não têm coordenação, alguns não freqüentaram a pré-escola, alguns não sabem nem as vogais, não identificam nem o nome, entendeu? Então, tem que fazer um trabalho à parte. Temos as aulas de reforço também. (P1pb)

Em mais uma oportunidade, na qual explicam-se quais são os momentos destinados à leitura, vemos reforçada a idéia de que o aluno tem um *déficit* a ser superado, e que precisa de aula de reforço:

Então, tem que fazer um trabalho à parte. Temos as aulas de reforço também, uma hora depois dos alunos, os alunos entram à 1h e aí vão até às 5h. (...) Esse reforço especial para alunos que estão com mais dificuldade, 3 dias na semana, e os demais 2 dias. (A1pb)

Entendamos o sentido de “prontidão” de forma ampla e notaremos a recorrência dessa concepção não somente na alfabetização, mas também no discurso de professores das outras séries.

Eu senti que eles têm uma certa defasagem em relação à leitura. Mas tem criança que quer ler. Eu senti que têm alguns. E aí você tem, sei lá, tem que deixar ela ler, a partir do momento que ela se propôs a ler. Eu acho isso muito interessante. E tentar dando uma corrigida na forma da leitura e fazer um trabalho paralelo com eles, né? Mandar para um reforço paralelo para estar trabalhando mais especificamente. (P5pb)

A professora da quinta série percebe a necessidade de os alunos terem aula de reforço porque “querem ler”. Para aqueles que se propuserem a tal, há aulas paralelas para corrigir a leitura. Entende-se a leitura como um objeto de desejo a ser suprido e as aulas de reforço um meio de satisfazê-lo.

Uma vez mais a força da instituição se consolida, mas o seu fazer é responsabilidade de uma esfera tangente às aulas regulares.

A necessidade do reforço escolar vai gerar outra demanda, e mais uma peça no engenho⁴⁵ da instituição leitura na escola pública: o trabalho com livros adaptados de clássicos da literatura.

Porque eu gostei de trabalhar com esses livrinhos, mesmo nas séries mais avançadas, porque são linguagens simples, como são adaptações. (P5pb)

⁴⁵ Emprestamos esse termo de Guirado (1995), quando fala do “engenho instituinte”.

O professor do terceiro ano não cita a leitura de adaptações em suas aulas, mas no depoimento dos alunos desta série torna-se claro esse hábito:

*Porque é difícil você encontrar a obra original né, dos livros.
Ultimamente tem muito mais adaptados, né? (A3pb)*

Nesses excertos promove-se a configuração de, além do *déficit* do aluno, uma determinada concepção de leitura. Como o aluno não tem preparo, deve ler adaptações, ou tem de fazer aula de reforço paralelo. Ou seja, o problema e sua solução estão fora do alcance do trabalho docente⁴⁶.

Com o intuito de promover o trabalho interdisciplinar na escola, os PCN prevêm uma estrutura de trabalho denominada projeto.

A característica básica de um projeto é que ele tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham. Além disso, os projetos permitem dispor do tempo de uma forma flexível, pois o tempo tem o tamanho necessário para conquistar o objetivo: pode ser de alguns dias ou de alguns meses (PCN, p. 22).

Essa estrutura é empregada, sobretudo, no ensino fundamental. Em nosso *corpus*, encontramos referência a esse tipo de trabalho, sobretudo, nas primeira e quinta séries da escola privada. Nessas séries, inclui-se o trabalho com projetos de leitura ligados à biblioteca.

Desde o primeiro ciclo é preciso que os alunos leiam diferentes textos que circulam socialmente. A seleção do material de leitura deve ter como critérios: a variedade de gêneros, a possibilidade de o conteúdo interessar, o atendimento aos projetos de estudo e pesquisa das demais áreas, o subsídio aos projetos da própria área (ibid., p. 40).

⁴⁶ Aquino (1996) encontra a mesma estratégia de funcionamento da escola no que tange à indisciplina e ao enfrentamento dos motivos de fracasso escolar.

E aí, eu acho que foi tão prazeroso que a gente fez um projeto muito grande sobre correspondência. E agora, a gente tá finalizando assim esse projeto e entrando nos e-mails. (...) Quando a gente trabalha com os contos acumulativos, que é um projeto de primeira série. (...) Aí a gente leu, eles se envolveram muito. Foi na biblioteca, era um projeto da biblioteca. Aí a gente tá combinando fazer um sarau de leitura pra escola. Na verdade o que define o horário da leitura são mais esses projetos. (P1pv)

Para o professor da quinta série, os projetos também são a forma de tornar o trabalho com a leitura mais profícuo:

Na volta das férias, a gente começa realmente o trabalho na História sem fim, que é um trabalho que tem uma parte que é individual, tem uma parte que é em grupo, tem uma parte que é apresentação oral pra sala. Então, é um grande projeto. E agora finalmente a gente está entrando no projeto de fábulas, que eles têm que produzir fábulas. É uma lição de livro. Então, eu acho que eu vou encerrar o ano com as fábulas. (...) A grande maioria leu os clássicos, e gostou e achou legal. Inclusive, a gente fez depois um trabalho de resenha sobre os livros e a gente colocou essas resenhas na biblioteca, junto com outras resenhas da biblioteca. Então, é um trabalho todo, é um projeto mesmo. (P1pv)

Os projetos dão a tônica do trabalho com leitura na escola. É por meio deles que se articula a idéia de trabalhar com textos significativos e cria-se a oportunidade de veiculá-los em atividades em que o objetivo da leitura simula, na escola, o uso real da língua, tal como preconizam os PCN.

Apesar das modulações na concepção de leitura no universo escolar, encontramos outro ponto de intersecção dos discursos e que ressoa nos PCN. Esse ponto refere-se à alta frequência, domínio e desenvoltura no emprego do termo “gênero textual”, sobretudo pelos professores da escola privada. Primeiro,

selecionamos dos PCN um dos trechos em que a crença no trabalho com a leitura baseada na diversidade de textos se instaura:

Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formará (sic) leitores competentes (PCN, p. 20).

Em trecho da página anterior, outro aspecto desse mesmo tema – o trabalho com o texto em situação real de uso – é colocado:

Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a *diversidade de textos* e de combinações entre eles. Significa trabalhar com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes “para quês” — resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto — e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema (ibid., p. 19) (grifos nossos).

Agora vejamos a recorrência dessa concepção nos depoimentos dos entrevistados.

[Eu trabalho com] textos pequenos, música, poesia, fábula. É bastante diversificado, né? (P1pb)

[Eles vão] lendo e destrinchando também, essa coisa, as características desses gêneros, né, as marcas, o que torna esse um conto acumulativo, e não um conto de fadas, como começa, a sequência de personagens. (...) Na primeira série, a gente tem um trabalho super gostoso de leitura, e bastante diversificado, eu acho. Eles lêem, a gente procura ler assim tudo que é gênero. Então,

lêem jornalzinho, um livrinho, o suporte era um livrinho escrito por uma ONG, fábulas, contos, contos acumulativos, essa lenga-lenga. Não é? Tem umas músicas até da tradição oral, e tem vários livros super interessantes. (...) E aí a gente começou a trabalhar também em função de gênero, a diferença entre carta e bilhete, escrever uma carta, um bilhete, uma carta pessoal, uma carta de opinião e aí a gente montou um correio. (P1pv)

A professora da quinta série da escola pública também demonstra sua aderência a essa formação discursiva:

Por exemplo, tem um que é a Odisséia que daí a gente trabalha com História junto e são vários tipos de textos. Tem uns que é conto, que eu uso em forma de teatro. Daí você trabalha junto, com artes, aquela coisa. Então, mistura bem, dá pra misturar bem mesmo. (...) Acho que tão lendo assim bem variável em determinado momento. Lêem história em quadrinhos também, que eles gostam. Lêem tipo aventura, eles gostam de ler essas coisas que prendem mesmo. (...) Uso livro, às vezes eu levo jornal, e às vezes eu levo revista para fazer uns trabalhos para recortar. (P5pb)

Esses excertos mostram como a formação discursiva “é preciso ler de tudo” se fortalece na escola, até por meio de livros didáticos.

A gente trabalha com um didático que é o Olha a Língua, que é da Ana Maria Marcondes e da Maria Bethânia, e é um didático que é baseado na teoria dos gêneros e na teoria do discurso. A gramática é em cima da teoria do discurso, da iniciação. Então, a gente tem uma forma de trabalhar diferente, tanto a gramática como os textos. (...) Como a gente trabalha diferentes gêneros e cada gênero, cada tipo de texto ele propõe uma estrutura, tanto uma estrutura textual grande como estruturas pequenas, são determinados conectivos, determinadas palavras, determinados

tempos verbais, por exemplo. Então, quando a gente trabalha com textos expositivos, o tempo do texto expositivo, em geral, é o presente. Então, aí a gente vai discutir os verbos, por exemplo, os tempos verbais no indicativo. (P5pv)

A visão dos diferentes suportes é verificada também no ensino médio:

Então, tem uma parte que a gente trabalha a dissertação. Dissertação expositiva, de argumentação, de contra-argumentação. Daí, pra isso você precisa de outros materiais, de textos de jornais, às vezes de revista, da televisão também. (P3pb)

Nos depoimentos dos alunos notamos como esse saber circula, pois muitos deles identificam os gêneros que lêem:

Ultimamente eu prefiro esse tipo de livro que tem aventura, essas coisas. (...) Ah, eu gosto muito de poesia. Eu acho legal as histórias meio cantadas, fábulas, jornal, revista Capricho, crônicas. (A5pv)

Em casa tem mais é livro assim de história, geografia, matemática. Gosto de ler gibis, mas jornal assim é difícil eu ler. (A5pv)

Eu leio muito texto de teatro que eu gosto muito de teatro. Leio literatura também. (...) Conto eu leio mais que crônica, crônica eu leio muito pouco, assim só em jornal mesmo. Mas tem aqueles livros de crônica que eu não leio aquele mesmo. (A3pv)

Livros, jornais, revistas. Livro, nós procuramos ler Machado de Assis. O melhor tipo de literatura, principalmente o que cai em vestibular. (A3pb)

Nos depoimentos dos estudantes deve-se notar a fluência com que os alunos da escola privada identificam os gêneros textuais. Dentre os depoimentos dos alunos da escola pública, essa concepção não parece patente; os termos não são usados de maneira precisa, mas mesmo assim, verifica-se uma certa denominação dos tipos de

texto que se associa à categorização dos gêneros e da legitimidade dos diferentes suportes (jornais, gibis etc.). Também no discurso dos professores da escola pública aflora essa mesma imprecisão. Entretanto, apenas o fato de considerar outros suportes de leitura além do livro já garante a profusão desse saber na escola, considerando-se tanto o discurso dos PCN quanto dos atores privilegiados da cena escolar. Mais uma vez é a instituição leitura que se mostra em pleno funcionamento.

Outra nuance relativa à formação discursiva a respeito da leitura é preponderante no terceiro ano do Ensino Médio. Circula na escola, presente no discurso de alunos e professores dessa série, o tema vestibular. Embora não faça parte do discurso dos PCN, reverbera no senso comum da comunidade dos estudantes de ensino médio. Assim, esse discurso também tangencia o funcionamento da leitura na escola, e muitas vezes é visto como um forte apelo à sua promoção – tanto no momento da seleção de livros a serem lidos durante o ano letivo, organizada pelo professor, quanto pela aceitação, por parte do aluno, de um argumento cabal à exigência da leitura.

[O vestibular] é um argumento que enfim que acaba sendo um argumento para que eles se obriguem a ler, porque afinal de contas eles têm interesse etc. Agora isso é mais pra aqueles que não são muito interessados [em leitura]. (P3pv)

As obras que eles pedem [no vestibular], são obras boas. Então, entre os livros que eu dou pra escolher, na minha lista de escolha estão todos eles e mais alguns outros que não estão lá também. (P3pb)

O apelo do vestibular também foi citado nos depoimentos discentes, conforme atestam os dois excertos a seguir, tanto na escola pública quanto na particular:

Os livros que deram esse ano foram muito legais. Assim, são os livros pro vestibular mesmo. (A3pv)

Nós procuramos ler Machado de Assis. O melhor tipo de literatura, principalmente o que cai em vestibular. E jornal a gente lê o

Estadão, a Folha de São Paulo, as coisas atuais, realmente. O que tá acontecendo no mundo, que nem a questão da guerra, entendeu? É o que a gente tá mesmo tentando enfatizar, como a gente sabe que provavelmente cairá em vestibular, também para estarmos atualizados, né, com o mundo. (A3pb)

Assim, vimos uma vez mais, como o lugar leitor vai sendo construído por meio da formação discursiva que configura a subjetividade e o *modus operandi* da leitura na escola. Esse lugar leitor é produto não só da relação professor-aluno, mas também de outras formulações acerca de seu funcionamento.

Agora temos nossa edificação quase pronta. Restam os detalhes de acabamento, nosso próximo e último capítulo, destinado às considerações finais.

10. Acabamentos

Emerson disse que uma biblioteca é um laboratório mágico onde vivem muitos espíritos encantados. Eles despertam, quando chamados. Fechado, um livro é literal e geometricamente um volume, uma coisa entre outras. Quando o livro é aberto e se encontra com seu leitor, então ocorre o fato estético. Deve-se acrescentar que um mesmo livro muda em relação a um mesmo leitor, já que mudamos tanto. Voltando à minha citação predileta, somos o rio de Heráclito, para quem o homem de ontem não é o homem de hoje e o de hoje não será o de amanhã. Nós mudamos incessantemente. Mas se pode afirmar também que cada releitura de um livro e cada lembrança dessa releitura renovam o texto. Porque também o texto é o rio mutável de Heráclito.

JORGE LUIS BORGES

Chegamos à etapa dos acabamentos. Essa é a designação da fase em que são dispostos na edificação os elementos tais como: piso, pintura ou revestimento de parede, as luminárias, as peças do banheiro, da cozinha etc. A próxima etapa é a de mobiliar os cômodos. Por isso mesmo, uma casa nunca está totalmente pronta. Ela sempre passará por mudanças aqui ou ali, a mobília poderá ser trocada no todo ou em partes, novas peças se integrarão às antigas, ou ainda uma reforma parcial ou geral poderá ser realizada mais tarde.

Há igualmente uma relação entre a casa e seu entorno. Se uma nova edificação modifica a paisagem, por esta também será alterada. Mais cedo ou mais tarde, a casa se transformará. Passará por pequenas mutações, pois poderá se acomodar ao terreno, respondendo a seus sutis movimentos; sofrerá a ação do vento, da chuva, do sol, do sereno.

O morador também se relacionará de variados modos com a casa. Ao tempo em que lhe acrescentar novos elementos, ele será por ela modificado. Determinará como ocupar os espaços de acordo com a arquitetura que seu lar oferecer. Ora sentir-se-á acolhido; ora resolverá, de súbito, que aquela casa não lhe serve mais.

A casa que o arquiteto tinha em mente agora se consubstanciou. Ele admirará seu engenho e refletirá o quanto daquilo resultou funcional, belo ou original e o quanto poderá ser melhorado em um projeto futuro.

Da mesma maneira, o lugar leitor no universo escolar é dinâmico, produto e produtor dos discursos de professores e alunos, que em um mesmo golpe os instituem e por eles se instituem.

A fim de que as tensões dessa dupla configuração do lugar leitor (instituinte e instituído) possam tornar-se mais precisas, gostaríamos de recuperar nossas questões iniciais. A elaboração de nosso trabalho foi orientada por uma planta que continha as seguintes indagações:

De que maneira o discurso sobre a prática da leitura insere-se nas coordenadas sociais, principalmente na escola? E como, nessa instituição, a prática da leitura se realiza? Quais são os tijolos que a sustentam? Quais são seus modos de funcionamento? Como os sujeitos dessa prática, no caso professor e aluno, se instituem em relação à leitura? Qual significado de leitura e de leitor constituem-se em/pelos seus discursos?

Talvez agora tenhamos condição de sintetizar não exatamente respostas cabais a essas questões, senão considerações finais resultantes da análise dos dados empíricos e também do histórico dos estudos que têm a leitura como foco. Montemos, então, leitor, no hipopótamo de Brás Cubas e refaçamos nossa história, lembrando inicialmente quem é o leitor, destacando como o discurso sobre a prática da leitura se insere nas coordenadas sociais, principalmente na escola.

O leitor nasce no momento do advento da escrita, entretanto ganhará visibilidade textual, ao que tudo indica, somente no século XVII, pela pena de Cervantes. No século XVIII, o leitor será aconselhado a desistir da leitura, pois essa lhe provocaria males físicos. No século XIX, a razão pela qual deve-se abandonar a leitura seriam os males morais que ela pode causar; assim, são aperfeiçoados os mecanismos de censura aos livros, praticados nos âmbitos eclesial e escolar. No século XX, os bibliotecários, a partir da disseminação da imprensa e da influência do pensamento republicano nas escolas, promovem a massificação da leitura. O importante passa a ser fazer ler. Ser leitor converte-se em um valor positivo universal. No século XXI, surgem estatísticas periódicas para medir os hábitos de um leitor.

Chegamos à cifra de 400 livros lidos até os 10 anos de idade por um leitor inglês comum!

O discurso sobre a prática da leitura na escola espelha, até certo ponto, seu funcionamento em outros âmbitos sociais. Concernente aos depoimentos, vimos o quanto os depoentes têm necessidade de afirmar sua efetiva participação na prática lente, ainda que não disponham de argumentos para comprová-la. A escola erige-se como a instituição por excelência destinada a produzir leitura, seja porque nela as pessoas são alfabetizadas, seja porque nela estão os profissionais responsáveis por sua promoção ao adotar livros, indicá-los, tomá-los como aparato didático, torná-los disponíveis aos alunos (nesses casos, estamos considerando tanto professores como bibliotecários).

É nesse espaço que parece se edificar o lugar leitor. Ao falar do lugar do outro na relação institucional pautada pela leitura, preceptor e leitor dedicam-se a revigorá-la como prática instituída. Um e outro atestam seu pleno funcionamento.

Recordemos, nesse momento, o estudo de Chartier e Hébrard (1995) que identifica no início do século XX o discurso dos bibliotecários, defensor de um modelo consumatório de leitura. Este vinha a acrescentar um dado novo à dicotomia da ideologia Iluminista, adotada pela escola, e da Moralista, adotada pela Igreja.

A ideologia da Igreja, instituição até então (final do século XIX) responsável pela formação do “caráter” das pessoas, tem tradicionalmente uma postura proibitiva em relação aos livros. Desde a Antigüidade são comuns a existência de listas de livros proibidos e a perseguição de seus autores e leitores. Depois do advento da República, que contribuiu para a formação da idéia de um cidadão livre, a Igreja adotou uma atitude mais sutil, entretanto não menos ofensiva: passou a operar por meio da palavra, discorrendo sobre a leitura de bons ou maus livros, interditando os leitores pela formação de uma determinada opinião.

O discurso da escola, afeito aos ideais Iluministas, promove a leitura orientada, ordenada de acordo com o grau de complexidade dos textos. Apesar de aparentemente antagônico à proposta clerical, o funcionamento da leitura na escola parece seguir os

mesmos moldes da leitura promovida pela Igreja: depende de um preceptor; segue uma seleção de obras controlada com o objetivo de formar e moralizar o aprendiz; discrimina a literatura segundo os bons e maus livros, denunciando-os. Assim, todos os modelos caminham para a totalização, porque também o Estado verá na leitura, e nessa forma de leitura sobretudo, o modo de propagar sua ideologia. Como os livros nas sociedades democráticas não são censurados, a interdição recorre a uma autoridade moral, o que explicaria a disseminação de discursos sobre a leitura.

É nesse contexto que surge a proposta dos bibliotecários, atendendo à demanda de uma sociedade consumidora e desenvolvida tecnologicamente, que dispõe, no século XX, de diferentes mídias concorrentes ao livro (e a outros suportes da leitura). Apregoa-se, então, que se leia de tudo, que o limite entre o bem e o mal tornou-se tênue demais e que o importante é ler, independente de o que, quando, onde ou porque.

Tal perspectiva consumatária da leitura nos pareceu fortemente presente na atualidade. Fagocitado pela escola, esse modelo faz com que professores e alunos admitam que o importante é ler. A biblioteca ampliou seus espaços e agora recebe toda sorte de livros e de periódicos, além de proporcionar atividades específicas, como tarefas complementares à sala de aula. Esta abriu espaço para o trabalho com gibis, jornais, folhetos etc. O que importa é assegurar-se de que os alunos leiam. Quanto mais, melhor.

Focalizemos agora a questão: qual é a política de leitura na escola? Segundo os PCN, trata-se de formar um leitor autônomo, que se transformaria em um cidadão pleno. Todavia, essa idéia resulta paradoxal, pois Certeau (2000, p. 267) já afirma que os alunos estão “reduzidos ao sentido recebido pelo mestre”. E isto se confirma nos discursos analisados. O professor quer desenvolver autonomia, contudo cria leitores dependentes de suas explicações. Os alunos querem habitar o lugar leitor confortavelmente, entretanto não se sentem capazes de prosseguir sem seus mestres.

A escola, assim, demandou da Universidade um amplo campo de pesquisas a fim de descobrir como fazer os alunos lerem, com maior frequência e melhores resultados. No Brasil, produziram-se numerosas pesquisas sobre o universo da leitura.

Entre os anos 1980 e 1995 foram realizados 189 trabalhos sobre o tema, dentre os quais 76 centram-se nos aspectos de compreensão do texto, afiliados à Psicologia Comportamental.

Dessa forma, o conhecimento gerado sobre a leitura sob esse viés parece ter recebido certa aderência dos professores, que “aprenderam” a medir o desempenho cognitivo dos alunos, uma vez que essa corrente concebe a leitura como um processo perceptivo, o qual se distingue por graus de apreensão do texto e predetermina uma média ideal. Vimos em muitos depoimentos ecos dessa formação discursiva, principalmente quando se faz necessário justificar um resultado de leitura supostamente aquém do esperado, ou simplesmente quando se ouve uma voz contrária à ideologia do “fazer ler”.

Outra linha de trabalho difundida nas pesquisas universitárias relativas ao funcionamento da leitura na escola afilia-se ao Cognitivismo. Este oferece um contraponto às bases da Psicologia Comportamental, por entender que o leitor é um agente no processo de construção do sentido do texto. Essa formação discursiva também parece reverberar nos depoimentos, inclusive como mote essencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Portuguesa.

Além das pesquisas de cunho psicológico, há outras que questionam as correlações sociais que envolvem a leitura. Nessa linha, incluem-se estudos que procuram as respostas para o mau desempenho em leitura não nas características individuais de compreensão do texto por parte do aluno, mas nos fatores sociais que podem determinar o fracasso ou sucesso do trabalho com a leitura. Nesse cenário de denúncia demandam-se da Universidade soluções para o reiterado fracasso escolar. À imagem de formação de um leitor sobrepõe-se a de formação de um cidadão.

Também essa formação discursiva vimos reiterada nos depoimentos analisados. Tanto professores como alunos difundem a idéia de que, pela leitura, uma pessoa é alçada à condição de cidadão, estando, em tese, mais preparada a participar da vida contemporânea.

Considerando como os sujeitos (professor e aluno) se instituem em relação à leitura, podemos depreender dos depoimentos, em suma, que o professor supervaloriza seu papel. Apresenta-se de modo maternal, protetor, responsável por despertar o interesse do aluno pela leitura. O professor teria a ilusão de dominar a secreta relação entre leitor e livro. Ao mesmo tempo em que se auto-promove, relega o aluno à condição de dependente do desempenho docente. Na escola, o discurso totalizante sobre a prática da leitura é bastante profícuo. Seus agentes privilegiados – os professores – se envaidecem ao dizer que sem a sua ação educativa, o aluno não poderia se interessar pela leitura, nem ao menos entendê-la, tampouco com ela se regozijar.

O aluno, por sua vez, inicia na escola desconfiando dessa capacidade docente. Ele integra a “irmandade da leitura”, muitas vezes, antes de saber ler, porém nega o trabalho docente como responsável por sua alfabetização, conforme se depreende dos depoimentos dos alunos da primeira série. Já nas séries mais avançadas, essa posição se inverte, e ao professor é atribuído um papel onipotente: não há leitura sem ele, graças à crença do aluno em sua própria insipiência.

Essa dicotomia parece gerar um aluno refém da leitura do professor, já que ele não se considera capaz de ler um livro sozinho. Tal incapacidade é medida, muitas vezes, pelo grau de prazer proporcionado pelo livro indicado pelo professor. Vemos aqui um traço impositivo, o prazer de ler como algo compulsório. O raciocínio seria: se o professor indicou um livro, este deve ser bom e prazeroso. Se o aluno não ascende ao mesmo resultado, imputa-se a ele (aluno) a responsabilidade pelo seu próprio fracasso.

Poderíamos enxergar nesse aluno que não lê, que não cumpre as tarefas ou que discorda da importância e benesses que uma certa obra pode gerar, um porta-voz daqueles que ainda se rebelam contra essa sobrepujança docente. Ele representaria um desafio, portanto, à prática magistral. Desafio que seria capaz de gerar novas oportunidades de trabalho com a leitura.

Entretanto, o que se percebe no discurso dos professores é justamente o contrário. Esses alunos que se negam a ler são acusados de apresentar uma certa defasagem em relação ao padrão “normal” de desempenho lento. São encaminhados às classes de reforço ou a eles são destinados os livros adaptados, caracterizados como mais fáceis.

Paradoxalmente, entrevê-se nesse tipo de discurso a imponderabilidade do ensino de leitura: ou principia pelo interesse discente ou fracassa. Em outras palavras, na medida em que o professor aponta a existência de alunos defasados, atribui a si um papel inócuo, uma vez que ele se diz responsável por despertar o interesse da leitura, mas apenas daqueles que já a detêm.

A respeito da leitura *per se*, o posicionamento de professores e alunos possibilita entrever um certo paradoxo constitucional. A fim de que nosso leitor possa notar como o lugar leitor edifica-se a partir de antagonismos, de forças contrárias que o sustentam, organizamos esses discursos como pares opostos.

Por um lado, a leitura parece ser apreendida como elemento agregador, pois o leitor depende de um preceptor, seus gostos muitas vezes refletem a opinião de seus pares, e, ademais, há a interlocução entre família e escola. A “propaganda boca-a-boca” parece ser um importante mecanismo no que se refere à circulação de livros e conseqüente construção do lugar leitor. A troca entre pares favoreceria a promoção da leitura.

Por outro lado, a leitura parece exigir recolhimento e concentração, justamente opondo-se a seu caráter agregador. A leitura isola do convívio social e, na solidão, encontra motivação para se realizar.

De um modo, a leitura pode traduzir uma experiência desagradável, fruto do cumprimento de uma obrigação, de um dever, em uma época em que a tônica é, salvo melhor juízo, a liberdade individualista e a primazia das ações imediatistas.

De outro modo, a leitura pode ser sinônimo de prazer, configurando-se como fonte de regozijo e satisfação por propiciar a dilatação da existência. O leitor encarna, em outros mundos, vidas plurais.

Mais um aspecto importante a salientar ainda em relação ao modo de funcionamento da leitura na escola: há nuances entre as escolas pública e privada. A possibilidade de acesso ao livro modifica o entendimento sobre a leitura, interfere no planejamento e andamento das aulas, uma vez que o pressuposto de o aluno ter condições de acesso material ao livro pode trazer variações à maneira como a aula de leitura é programada. Sendo assim, podemos dizer que esse aspecto conforma o estudante a um determinado comportamento e percepção sobre a leitura como prática instituída/instituinte. Ou seja, instituem-se lugares leitores distintos caso haja, ou não, livros disponíveis.

É nesse contexto que a biblioteca exerce papel ativo na construção do lugar leitor. Na escola em que ela funciona, o lugar leitor erige-se efetivamente, os alunos o habitam de maneira confortável. Situação diametralmente oposta é vivida pelos alunos da escola onde a biblioteca funciona precariamente. O lugar leitor é construído, todavia com materiais demasiadamente frágeis.

A acessibilidade ao livro determinaria, igualmente, a demanda por livros adaptados (normalmente mais baratos e de circulação mais abrangente do que os originais). Notamos aqui um prolongamento do discurso dos bibliotecários, para quem o que importa é a massificação da leitura.

Na configuração de um saber sobre a leitura produzido na escola, notamos uma aparente maior aderência dos depoentes da escola privada ao discurso dos PCN, no que tange à concepção pedagógica da leitura em voga. Com relação ao trabalho com os gêneros textuais, parece haver uma aderência equitativa entre os participantes da escola pública e da escola privada.

Em síntese: muda a casa (o lugar); transmuta-se o morador (leitor), podendo inclusive ser substituído por outro; modifica-se o arquiteto (professor). No universo da leitura não há rigidez, nem estagnação.

Além do dinamismo, paira sobre a leitura a imponderabilidade. Por mais que se leia, tal montante nunca parece ser suficiente; por mais aperfeiçoados que sejam os sistemas de ensino e divulgação da “boa” literatura, tal parâmetro de leitura nunca parece ser alcançado. Entretanto, sua existência parece ser inabalável.

A morada está edificada e tão cedo não será demolida, muito embora a transformação lhe seja inerente. Para os alunos, o lugar leitor figura como uma passagem; para os professores, a fortaleza da qual são guardiões. Como uma casa modernista desponta como, a um só tempo, estrutura e plástica, resultado das forças antagônicas de tração e compressão que moldam o concreto de sua silhueta.

A construção do lugar leitor no universo escolar parece edificar-se a partir de tensões, as quais constituem uma espécie de paradoxo instituinte desse lugar. O lugar leitor encontra-se fortemente edificado, mas sempre incompleto. Ele nunca resulta pleno; antes se apresenta como ocasião de descontinuidade, instabilidade e, portanto, (re)construção permanente.

11. Referências bibliográficas

- ABREU, M. (Org.) (2000) *Leitura, história e história da leitura*, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, FAPESP.
- AQUINO, J. R. G. (Org.) (1996) *Confrontos na sala de aula*, São Paulo: Summus.
- BACHELARD, G. (s.d) *A poética do espaço*, Rio de Janeiro: Eldorado Tijuca.
- BAKHTIN, M. (1981) *Marxismo e filosofia da linguagem*, São Paulo: Hucitec.
- _____ (1992) *Estética da criação verbal*, São Paulo: Martins Fontes.
- BARTHES, R. (1988) *O Rumor da língua*, São Paulo: Brasiliense.
- BENVENISTE, E. (1995) *Problemas de Lingüística Geral I*, Campinas: Pontes.
- BLOOM, H. (1999) *Como e por que ler*, Rio de Janeiro: Objetiva.
- BRANDÃO, H. H. N. (1995) *Introdução à análise do discurso*, Campinas: Editora da Unicamp.
- CALVINO, I. (1996) “A aventura de um leitor” *In: Os amores difíceis*, São Paulo: Companhia das Letras, p. 81-96.
- _____ (2001) *Se um viajante numa noite de inverno*, São Paulo: Companhia das Letras.
- CAVALLO, G. e CHARTIER, R. (Orgs.) (1998) *História da leitura no mundo ocidental*, São Paulo: Estação Liberdade, Vol. 1.
- CERTEAU, M. (2000) *A invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*, Petrópolis: Vozes.
- CHARTIER, A-M. e HÉBRARD, J. (1995) *Discursos sobre a leitura: 1880-1980*, São Paulo: Ática.
- CHOMSKY, N. (1968) *Linguagem e Pensamento*, Petrópolis: Vozes.
- DARNTON, R. (1995) *O beijo de Lamourette*, São Paulo: Companhia das Letras.
- EAGLETON, T. (1997) *Teoria da literatura: uma introdução*, São Paulo: Martins Fontes.

ECO, U. (1986) *Obra aberta: forma e indeterminação nas poéticas contemporâneas*, São Paulo: Perspectiva.

FERREIRA, M. C L. (1998) “Nas trilhas do discursivo: a propósito da leitura, sentido e interpretação” in ORLANDI, E. P. (Org.) (1998) *A leitura e os leitores*, Campinas: Pontes, p. 201-208.

FERREIRA, N. S. A. (1999) *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e de teses de doutorado, defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas.

FRAISSE, E. (1997) “O livro, a leitura e o leitor na crítica literária francesa (1880-1980)” In: FRAISSE, E., POMPOUGNAC, J.C., e POULAIN, M. *Representações e Imagens da Leitura*, São Paulo: Ática, p. 109-149.

GUIRADO, M. (1987) *Psicologia Institucional*, São Paulo: EPU.

_____ (1995) *Psicanálise e análise do discurso*, São Paulo: Summus.

_____ (2000) *A clínica psicanalítica na sombra do discurso*, São Paulo: Casa do Psicólogo.

HALLEWELL, L. (1985) *O Livro no Brasil: sua história*, São Paulo: EDUSP.

HAVELOCK, E. (1997) "A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna" in OLSON, D. e TORRANCE, N. *Cultura escrita e oralidade*, São Paulo: Ática, p. 17-34.

HÉBRARD, J. (2000) “Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural in ABREU, M. (Org.) *Leitura, história e história da leitura*, Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, FAPESP, p. 33-77.

HOMERO, Séc. 9 a.C. (1944) *Ilíada*, Lisboa: Sá da Costa.

_____ (1960) *Odisséia*, São Paulo: Difel.

LAJOLO, M. (2000) *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*, São Paulo: Ática.

_____ e ZILBERMAN, R. (1998) *A formação da leitura no Brasil*, São Paulo: Ática.

MACHADO DE ASSIS, J. M., (1988) *Dom Casmurro*, São Paulo: Ática.

_____. "Questão de vaidade" in www.uol.com.br/machadodeassis, acesso em: 07 maio 2002.

MAINGUENEAU, D. (1993) *Novas tendências em análise do discurso*, Campinas: Pontes.

_____. (1996) *Pragmática para o discurso literário*, São Paulo: Martins Fontes.

MANGUEL, A. (1997) *Uma história da leitura*, São Paulo: Companhia das Letras.

MORRISON, K. (1995) "Estabelecendo o texto: a institucionalização do conhecimento por meio das formas históricas e filosóficas de argumentação" In: BOTTÉRO, J. e MORRISON, K. – *Cultura, pensamento e escrita*, São Paulo: Ática, p. 141-194.

OLSON, D. R. (1997) *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*, São Paulo: Ática.

ONG, W. (1998) *Oralidade e cultura escrita*, Campinas: Papirus.

ORLANDI, E. P. (1996a) *Discurso e Leitura*, São Paulo: Cortez e Ed. da Unicamp.

_____. (2001) *Análise de discurso: princípios e procedimentos*, Campinas: Pontes.

PAIXÃO, F. (Coord.) (1998) *Momentos do livro no Brasil*, São Paulo: Ática.

PÊCHEUX, M. (1995) *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Campinas: Editora da Unicamp.

SAUSSURE, F. (1969) *Curso de lingüística geral*, São Paulo: Cultrix.

SOARES, B. (1986) *Livro do desassossego*, São Paulo: Brasiliense.

VERÍSSIMO, F. S. e BITTAR, W. S. M. (1999) *500 anos da casa no Brasil: as transformações da arquitetura e da utilização do espaço de moradia*, São Paulo: Ediouro.

ZEVI, B. (1989) “As várias idades do espaço” *In: Saber ver a arquitetura*, São Paulo: Martins Fontes, p. 53-136.

ZILBERMAN, R. (s.d) “A leitura no Brasil: suas histórias e suas instituições” *In:* <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/index.html>, acesso em: 07 maio 2002.

12. Bibliografia

- AQUINO, J. G. (Org.) (1999) *Autoridade e autonomia na escola*, São Paulo: Summus.
- BARTHES, R. (2002) *O prazer do texto*, São Paulo, Perspectiva.
- BAKHTIN, M. (1990) *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec.
- CALVINO, I. (2001) *Seis propostas para o próximo milênio*, São Paulo: Companhia das Letras.
- CANETTI, E. (2001) *A consciência das palavras*, São Paulo: Companhia das Letras.
- CÂNFORA, L (2001) *A biblioteca desaparecida: histórias da biblioteca de Alexandria*, São Paulo: Companhia das Letras.
- CHARTIER, R. (Org.) (1996) *Práticas da leitura*, São Paulo: Estação Liberdade.
- DIETZSCH, M. J. M. (Org.) (1999) *Espaços da linguagem na educação*, São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP.
- FOUCAMBERT, J. (1998) *A criança, o professor e a leitura*, Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOUCAULT, M. (2000) *A arqueologia do saber*, Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____ (2000) *A ordem do discurso*, São Paulo: Loyola.
- FURTADO, J. P. (1997) *Uma república de leitores: história e memória na recepção das cartas chilenas (1845-1989)*, São Paulo: Hucitec.
- GNERRE, M. (2001) *Linguagem, escrita e poder*, São Paulo: Martins Fontes.
- ISER, W. (1996) *O ato da leitura: uma teoria do efeito estético*, São Paulo: Editora 34, vols. 1 e 2.
- KATO, M. (1995) *O aprendizado da leitura*, São Paulo: Martins Fontes.
- KUPFER, M. C. (1992) *Freud e a educação*, São Paulo: Scipione.

- LAJOLO, M. e ZILBERMAN, R. (2001) *O preço da leitura: leis e números por detrás das letras*, São Paulo: Ática.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1997) *Olhar, escutar, ler*, São Paulo: Companhia das Letras.
- MACHADO, A. M. (1999) *Contracorrente: conversas sobre leitura e política*, São Paulo: Ática.
- MARINHO, M. e SILVA, C. S. R. (1998) *Leituras do professor*, Campinas: Mercado de Letras.
- MARTINS, M. H (1996) *Questões de linguagem*, São Paulo: Contexto.
- MARTINS, W. (2001) *A palavra escrita: história do livro, da imprensa e da biblioteca*. São Paulo: Ática.
- MESERANI, S. C. (1995) *O intertexto escolar: sobre leitura, aula e redação*, São Paulo: Cortez.
- MINDLIN, J. (1998) *Uma vida entre livros: reencontros com o tempo*, São Paulo: EDUSP/Companhia das Letras.
- MOURA, F. (2002) “As pupilas do senhor leitor: o mundo maravilhoso da leitura dinâmica” *In: Revista Ácaro*, nº 1, outubro de 2002, p. 43-46.
- ORLANDI, E. P. (1996b) *A linguagem e seu funcionamento*, Campinas: Pontes.
- _____ (Org.) (1998) *A leitura e os leitores*, Campinas: Pontes.
- OSAKABE, H. (1999) *Argumentação e discurso político*, São Paulo: Martins Fontes.
- PENNAC, D. (1995) *Como um romance*, Rio de Janeiro: Rocco.
- POSSENTI, S. (2001) *Discurso, estilo e subjetividade*, São Paulo: Martins Fontes.
- RASMUSSEN, S. E. (1986) “Observações básicas” *In: Arquitetura vivenciada*, São Paulo: Martins Fontes, p. 1-27.
- SAMPSON, G. (1996) *Sistemas de escrita: tipologia, história e psicologia*, São Paulo: Ática.
- SEVERINO, A. J. (2000) *Metodologia do trabalho científico*, São Paulo: Cortez.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. (1998) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*, São Paulo: Ática.

_____ (1999) “Leitura literária e outras leituras” *In*: BATISTA, A. A. G. e GALVÃO, A. M. O. (Org.) *Leitura: práticas, impressos, letramentos*, Belo Horizonte: Autêntica, p. 71-87