

Marina Célia Mendonça

**Silenciamentos produzidos
em questões de leitura**

Dissertação apresentada à Comissão Julgadora do Departamento de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Lingüística.

Orientador: Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1995

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

UNIDADE	8C
N.º C.º	1/UNICAMP
N.º	M 5235
V.	26012
PROJ.	433/95
C	☐
D	☒
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	02/11/95
N.º CPQ	0, m. 0007924 1.9

Mendonça, Marina Célia
M5235 Silenciamentos produzidos em questões de
leitura / Marina Célia Mendonça. -- Campi-
nas, SP: [s.n.], 1995.

Orientador: João Wanderley Geraldi
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

1. Análise do discurso. 2. Leitura. 3. *
Silenciamento. 4. Livros didáticos. I. Geral-
di, João Wanderley. II. Universidade Estadual
de Campinas. Instituto de Estudos da Lingua-
gem. III. Título.



Prof. Dr. João Wanderley Geraldi - Orientador



Profª Drª Maria Augusta Bastos de Mattos



Profª Drª Lilian Lopes da Silva

Profª Drª Raquel Salek Fiad

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Mari ne Célia
Mendonça.

e aprovada pela Comissão Julgadora em
29, 08, 1995.

Prof. Dr. João Wanderley Geraldi

Para

Turido

marido-menino

Eurico e Maria Tereza

por quem sou quem sou

Agradeço

ao Wanderley, pelas sugestões, pela orientação livre e amiga...

à Guta e à Lilian, pela leitura atenta e crítica...

à Bete e à Ju, amigas no trabalho e na vida...

à Capes, pelo apoio financeiro...

Sumário

Introdução.....	010
Notas da Introdução.....	015
Capítulo 1 - A produção da leitura.....	016
I - Sujeito e linguagem.....	017
II - As condições de produção da leitura.....	023
1. A interdiscursividade.....	025
2. As formações imaginárias.....	027
III - Uma breve e parcial história da leitura.....	030
1. O autor no centro dos sentidos.....	030
2. O leitor no centro dos sentidos.....	032
3. O texto no centro dos sentidos.....	035
4. Contraproposta: a história produzindo os sentidos..	038
Notas do Capítulo 1.....	040
Capítulo 2 - A (re)produção da leitura na escola.....	043
I - Algumas ideologias na história da escola.....	044
II - A escola (re)produtora.....	049
III - A produção sobre/da leitura na escola: desencontros...	053
IV - Os leitores na escola.....	054
1. Leitor iniciante.....	055
2. Leitor suposto não iniciante.....	056
3. Leitor privilegiado.....	057
Notas do Capítulo 2.....	059

Capítulo 3 - Aos dados: um olhar panorâmico.....	061
I - Do texto ao texto (Ulisses Infante).....	063
1. Intervalo entre teoria e prática.....	066
2. Intervalo na teoria.....	072
II - Para entender o texto (Fiorin e Platão).....	074
1. Intervalo na teoria.....	075
2. Intervalo entre teoria e prática.....	076
III - Conclusão (de passagem).....	081
Notas do capítulo 3.....	083

Capítulo 4 - Um olhar, uma janela: questões pessoais e direcionamentos (formas de silenciamento 1).....	085
I - Silenciamento.....	086
II - Questões com "respostas pessoais".....	088
1. A posição da questão pessoal dentro do exercício...	092
2. Questões pessoais que induzem a uma resposta.....	097
3. Respostas taxativas do leitor privilegiado.....	100
4. Objetivos do leitor privilegiado.....	103
III - A leitura dirigida.....	107
1. Questão-(com)pré-requisito.....	109
2. Questão-conferência/justificativa.....	113
3. Questão-pista.....	114
4. Ausência da questão pessoal.....	115
5. Final fechado.....	116
IV - Conclusão (de passagem).....	117
Notas do capítulo 4.....	119

Capítulo 5 – Outro olhar, outra janela: (re)produzindo	
estruturas e sentidos (formas de silenciamento 2).....	121
I – Produção de estruturas e sentidos.....	122
II – (Re)produção de estruturas e sentidos.....	125
1. Casos de descrição.....	125
2. Um caso de resenha crítica.....	128
3. O caso da dissertação.....	132
III – Conclusão (de passagem).....	140
Nota do capítulo 5.....	141

Capítulo 6 – Outro olhar, outra janela: (re)produzindo	
identidades (formas de silenciamento 3).....	142
I – (Re)produção de identidades.....	143
1. Discurso do dever.....	144
2. Discurso da sugestão.....	146
3. Discurso valorativo.....	148
4. Discurso do modelo.....	150
II – Jogo de imagens na (re)produção de identidades.....	152
Notas do capítulo 6.....	156

Conclusão (ainda de passagem)

Outro olhar, outra janela:

a família reunida na sala de jantar.....	157
--	-----

Anexos.....	164
-------------	-----

Referências Bibliográficas.....	174
---------------------------------	-----

Resumo

Nesta dissertação, analiso dois livros didáticos que realizam um trabalho com leitura. São livros considerados bons por professores e que se destinam principalmente a alunos de segundo grau. Parto da concepção de língua de Bakhtin e uso conceitos teóricos da Análise do Discurso francesa para fazer este estudo, enfocando o silenciamento de sentidos que é produzido nos exercícios de leitura desses livros --o que chamei de *censura naturalizada de sentidos*.

Os leitores privilegiados (autores dos livros didáticos) produzem formas diferentes de silenciamento. O que convencionei chamar de *formas de silenciamento 1* relaciona-se com a construção de relevâncias a partir da formulação de perguntas. Quando se desvalorizam --ou se negam-- as opiniões pessoais e as experiências dos leitores iniciantes (alunos), quando se faz uma leitura tão dirigida que só interessam os sentidos desejados pelos leitores privilegiados, esforça-se em impor sentidos a textos. As *formas de silenciamento 2* dizem respeito à cristalização de estruturas clichês de textos na prática escolar --através do esforço de imposição de estruturações, também se realiza um silenciamento de sentidos que seriam produzidos se elas fossem outras. As *formas de silenciamento 3* procuram realizar uma (re)produção de identidades negativas --incompetência, má capacidade de leitura...-- tanto no leitor iniciante quanto no leitor suposto não iniciante (professor).

Desenvolvo, como consequência dos silenciamentos analisados, o jogo de imagens que constitui grande parte das condições de produção da leitura em contexto escolar. Imagens que colaboram mais para uma (re)produção de leituras do que para uma produção que dê ao heterogêneo espaço de surgimento.

Palavras-chave

1. Análise do discurso.
2. Leitura.
3. Silenciamento.
4. Livros didáticos.

Introdução

Este texto nasce marcado por uma experiência pessoal na prática da leitura em contexto escolar. Mas, ao invés de uma proposta de trabalho com leitura na escola, minha contribuição pretende ser outra. O que me move é a dúvida, o não-saber-fazer, o intervalo entre teoria e prática. Move-me, fundamentalmente, uma necessidade de questionar práticas de leitura que desapossam o sujeito de seu discurso. Este texto deve ser entendido, portanto, como uma proposta de um não-fazer; o que é suficiente para um primeiro passo rumo a novas trilhas. Perguntas no fazer escolar sempre permanecem.

Perguntas saturam (e purificam) a leitura na escola. Perguntas de alunos que poderiam quebrar o ciclo de perguntas-respostas que realizam um esforço de fechamento de sentidos dos textos na prática escolar. Elas revelam realmente um "querer saber" e colocam em xeque a dominação a que são submetidos os alunos, pois reivindicam o direito à palavra, ao poder que o dizer encerra. "Por que não pode ser isso, professora?". "Por que a leitura precisa ser essa?".

Muitas vezes, as respostas a essas perguntas têm por argumento que o sentido precisa ser aquele que é produzido pelo leitor privilegiado, ou que um texto tem um sentido melhor que os outros, ou (pior?) que a polissemia não existe. "Porque o texto está dizendo isso"; "Porque o autor do livro didático pôs assim"; "Porque o autor do texto quis dizer isso"; "Porque a leitura é essa".

Minha questão inicial, quando professora de cursinho pré-vestibular, era: "Por que preciso convencê-los dessa leitura?".

A apostila vinha com respostas prontas, os vestibulares tinham publicado os gabaritos e as "respostas corretas" eram aquelas, mas meus alunos apareciam com leituras interessantes que não coincidiam com as "oficiais". Meu papel ali era exatamente o de convencê-los do desinteresse de suas interpretações¹ dos textos. O de colocá-los no lugar que se desejava que eles estivessem. Eu não podia pôr em dúvida, sequer relativizar as respostas que o material trazia, sob risco de dessacralizar apostilas e livros por cuja qualidade os alunos estavam pagando e que, afinal, representavam meu "patrão". Acabava, portanto, colaborando para a produção de auto-imagens devastadoras: "Não sei ler"; "Não sou bom em interpretação de textos"; "Dá pra ditar a resposta certa?".

Desde então, algum caminho percorrido e muitas pedras. Muitas perguntas permanecem a respeito de questões elaboradas sobre textos e de respostas que são dadas a elas pelos autores dos livros didáticos. Apesar disso, proponho-me desenvolver aqui uma reflexão sobre essas questões e essas respostas e todas as implicações ideológicas que trazem consigo. Seus efeitos nos alunos e professores, suas contribuições para a (re)produção² de um modelo de escola, de cultura, de sociedade, enfim, de estruturas sociais.

O campo privilegiado de minha análise é o livro didático, porque ele ainda é o grande "professor" na maioria das escolas brasileiras. Como as críticas a esse verdadeiro manual (no sentido de "aquilo que dita o que e como fazer") são recorrentes, além do assunto leitura estar em evidência não só no meio aca-

dêmico mas também no contexto escolar, corro o risco de ser duplamente redundante. Mas já que a concepção teórica que me move supõe que nossos discursos ancoram-se sempre em outros discursos para reformulá-los, desejo me inserir nessa arena onde se produzem sentidos, também porque a paráfrase já tem algo de novo nessa nova formulação. Nessa concepção, o redundante não existe.

Escolhi dois livros (e seus cadernos de resposta) para nelas centrar minha reflexão: *Do texto ao texto - curso prático de leitura e redação*, de Ulisses Infante (1991), e *Para entender o texto - leitura e redação*, de J.L. Fiorin e F. Platão Savio (1990). Para essa escolha, parti novamente de minha experiência. Eram textos que considerava bons em minha prática escolar, e nos quais me inspirava para algumas aulas. Ulisses Infante me atraía por trazer, além de uma variedade grande de textos, questões enfocando noções que a Linguística mostrou serem fundamentais na estruturação textual, entre elas as noções de coerência e coesão. Fiorin e Platão trazem uma reflexão abrangente sobre o discursivo --o caráter teórico do livro era o que me atraía.

Minha apreciação desses textos era compartilhada por professores de escolas de Franca (SP) e Campinas (SP) e um deles, o de Fiorin e Platão, era texto apontado em bibliografia do curso de Letras, na área de Linguística, da Universidade de Franca (UNIFRAN). A questão propulsora deste trabalho foi esta: mesmo esses que são vistos como bons livros estão inscritos num projeto de (re)produção de estruturas de poder?

Apesar de centrar minha análise em dois livros didáticos, as reflexões que forem suscitadas por eles podem ser projetadas a outros livros, outras práticas escolares de leitura, para produzir outras reflexões. O leitor mesmo verá que esses livros são reflexos de outros discursos sobre leitura recorrentes na escola. Nessa relação entre textos, se perceberá que há muito de homogêneo nos dois livros estudados, homogeneidade comparável à de outros livros didáticos que qualquer professor de português conhece, o que produz, por sua vez, a homogeneidade de leituras de textos e, por extensão, de leituras do mundo.

Sendo toda educação um projeto político, essas semelhanças, essas compressões em fronteiras não são inocentes. É a partir dessa constatação que pretendo desenvolver uma reflexão sobre a produção da leitura em contexto escolar.

Para finalizar esta introdução, como contraponto a esse projeto (re)produtor de leituras, gostaria de deixar registrada uma experiência. Em uma disciplina de meu curso de mestrado em Linguística (em 1993), ministrada por Geraldi, tive a oportunidade de participar de uma prática de construção de aula a partir das reflexões dos alunos. É uma experiência que foi e é importante para este meu trabalho, porque mostra a viabilidade de se trabalhar com leitura considerando o que os outros leitores têm a dizer sobre o texto. Mostra a leitura como ela deve ser: um espaço permanente de produção de sentidos --porque não fixos, sempre *de passagem*. Essa idéia --a *de passagem*-- também é inspirada em Geraldi (1991a) e atravessará todo meu texto.

Notas da introdução

1. Usarei interpretação como sinônimo de compreensão ou leitura. Orlandi (1988:101-17) propõe uma distinção entre interpretação e compreensão, a saber: a interpretação levaria em conta o contexto linguístico e a compreensão, o contexto de situação. Mas essas distinções não são tranquilas na produção científica que tem por objeto de estudo a leitura. Remeto o leitor à dissertação de mestrado de Guedes (1988), principalmente ao seu capítulo 1, para uma discussão mais ampla dessa questão. Como não desejo inserir-me nela, tomo os conceitos como sinônimos, mesmo porque minha discussão do assunto segue outros caminhos. Sobre a concepção de leitura adotada aqui, ver capítulo 1 desta dissertação.

2. Grafarei *(re)produção* nesta dissertação porque a *reprodução* de sentidos sugere a possibilidade de igualdade quando da retomada, quando de uma nova leitura etc. Como o leitor verá no capítulo 1, tomo a produção de sentidos como *atualização que tem como elementos o mesmo e o diferente*. Nunca a retomada é realmente idêntica ao elemento anterior, nunca é realmente o mesmo, nessa concepção. *(Re)produção* será aqui entendida como uma tentativa de fazer permanecer o mesmo quando da retomada, uma priorização do mesmo, em detrimento do diferente.

Capítulo 1

A produção da leitura

I - Sujeito e linguagem

Os desenvolvimentos da Lingüística forçosamente implicaram uma nova reflexão sobre o trabalho que se faz com leitura em sala de aula.

Depois do desenvolvimento da teoria da enunciação em semântica, não se poderia pensar numa prática de leitura que não enfocasse os efeitos da inclusão do sujeito na e pela linguagem --por influência dos estudos de Benveniste. A questão da subjetividade na linguagem foi então levantada por lingüistas na segunda metade deste século, estudos que tiveram grande impulso a partir da leitura, no Ocidente, de um mestre ignorado até então --Bakhtin--, cujas reflexões sobre a linguagem se dão no entrecruzamento da questão do sujeito e da ideologia¹.

Os estudos sobre o sujeito e sua relação com a linguagem não são convergentes e têm-se desenvolvido em muitas linhas de análise (que, no entanto, nem sempre se mostram inconciliáveis): a linha psicológica, a psicanalítica, a social, a histórico-ideológica, entre outras. O espaço que abri para a inclusão de outras correntes nesse rol deve-se ao desejo de não reduzir os estudos feitos na área, os quais nem sempre aceitam um ou outro rótulo, ou nem sempre se incluem somente em uma linha, ou quase sempre encontram um outro rótulo para si mesmos.

Este trabalho aproveitará estudos *principalmente* das duas últimas correntes, assumindo um caráter sócio-histórico-ideológico, o que explica que eu também traga aqui reflexões sobre a

sociologia da educação. Espero poder-me beneficiar da amplitude desta perspectiva --mesmo que possa ser acusada de estar torcendo por vários times e, o que é pior, jogando contraditoriamente. Assumo este texto como apertado em fronteiras (e procurando uma fresta entre elas) porque não desejo incluir-me sem restrições em nenhuma dessas linhas de análise.

Uma linha de análise do sujeito e sua relação com o discursivo que não desejo adotar aqui é aquela aceita por parte de corrente francesa de analistas do discurso (AD), por influência de Althusser (1970): *a ideologia interpela o individuo em sujeito, um sujeito completamente assujeitado pelas injunções sociais*. Para Althusser, o sujeito é sempre-já sujeito, isto é, mesmo antes de nascer ele já tem seu lugar na estrutura social. Essa noção de assujeitamento, pelo caráter de infinitude do advérbio e pela metáfora de lugar, leva a uma concepção de imobilidade social que não coincide com uma concepção histórica (de lutas e conflitos) de sociedade que desejo adotar aqui. Seu sujeito só serve a uma (re)produção social.

Outros estudos, com base principalmente em Freud, Lacan e Nietzsche, enfatizam o papel do inconsciente e da linguagem na estruturação do sujeito e em sua manipulação. Seria então o sujeito totalmente assujeitado pelo inconsciente e/ou pela linguagem? Apesar de fundamentais para as reflexões que desejo fazer, não tenho formação suficiente para aprofundar-me nas contribuições que esses estudos poderiam dar a este trabalho. Mas,

segundo Haroche (1984:209), nem mesmo Freud afastou completamente a idéia de autonomia do sujeito: para ele, o humor é uma marca de sua relativa autonomia. Além disso, para Nietzsche, o

"(...) homem não é um descobridor de verdades independentes de seu desejo de poder ou de seu instinto de sobrevivência, mas sim um produtor de significados e, portanto, de conhecimentos que se consagram através das convenções que disciplinam os homens em grupos sociais."

(Arrojo e Rajagopalan, in Arrojo, 1992:54).

Há, segundo essa concepção, um sujeito que produz conhecimentos que são as verdades que são o mundo. Não um sujeito passivo a modelos sociais prontos que a ele se imponham mecanicamente.

Sem tomar o sujeito-leitor como dono de seus atos, origem das ações que pratica e totalmente consciente dos efeitos que provoca, também não desejo ver nele um sujeito completamente à mercê das injunções sociais, de seu inconsciente e da linguagem, um marionete que não pode ser responsabilizado por seus atos. Essa também é a posição de Haroche:

"Reconhecendo a justeza evidente do "eu que não é mais mestre de si", não podemos entretanto contornar a realidade daquilo que se poderia designar como "margem de autonomia", aparecendo aqui sob a forma de uma crítica, ali de uma resistência, e mais além de uma revolta."

"(...) os efeitos conjugados de um assujeitamento excessivo ao Estado e de um assujeitamento demasiadamente bem sucedido pelo sistema jurídico associam-se, às vezes, paradoxalmente com os malefícios de uma certa radicalização nascida de uma vulgarização sumária e, frequentemente, errônea, da psicanálise. Colocando, às vezes, de forma superficial e esquemática as noções de inconsciente, de narcisismo,

de desejo, de eu, tanto umas quanto as outras têm por resultado contribuir para reforçar o sentimento de "irresponsabilidade" e de passividade do sujeito."

(Haroche, 1984:208/210)

Para as reflexões que desejo fazer sobre leitura, não só são fundamentais as pesquisas que foram feitas sobre o sujeito na Lingüística; também as considerações sobre a linguagem (e sua produção de sentidos) são fundamentais para a concepção de leitura que desejo adotar aqui.

Hoje, clássicas dicotomias saussureanas como língua/fala, sincronia/diacronia, que foram adotadas por estruturalistas e que colocavam a língua como sistema fechado, interessante para a Lingüística porque era homogêneo e asséptico dos efeitos históricos, não podem ser vistas sem grande reserva. Já o denunciava Bakhtin (1929), para quem o "objetivismo abstrato" na Lingüística retirou da língua seu conteúdo ideológico por colocá-la como imutável, com significado imanente².

É o conceito de língua de Bakhtin que desejo adotar aqui:

"A palavra é fenômeno ideológico por excelência".

"(...) em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes."

"Sabemos que cada palavra se apresenta como uma arena em miniatura onde se entrecruzam e lutam os valores sociais de interação contraditória. A palavra revela-se, no momento de sua expressão, como o produto da interação viva das forças sociais."

(Bakhtin, 1929: 36/46/66)

Bakhtin considera o sujeito (ou o indivíduo) preñado de história e essa história influi decisivamente na produção de sentidos atribuídos à linguagem. Apesar, portanto, do autor enfocar nessa sua obra o caráter interacionista da constituição de sentidos, esse "interacionismo" não deve ser entendido aqui como recuperação só de situações contextuais mais restritas, como momento da enunciação, intenções do sujeito, grau de comprometimento dos sujeitos falantes... Sem dúvida, o texto de Bakhtin é fonte rica para esses estudos, mas não deve ser confinado a eles.

"A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos de sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor."

(Bakhtin, 1929:114)

A linguagem não será entendida aqui como *código* passível de *decodificação*, porque essa visão é restritiva dos sentidos de textos. A decodificação sugere que o sentido, além de ser imanente, seja transferível facilmente de um emissor para um destinatário que pertença ao mesmo grupo social que o emissor, tenha o mesmo conjunto de crenças e valores, esteja interessado na relação comunicativa estabelecida, possua a mesma história de leituras que ele...³

Tampouco trabalharei com *discurso* tal e qual o considera a AD: o discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico (Pêcheux). O lingüístico, como sugere Bakhtin, é

ideológico em todas suas manifestações: não existe palavra sem valor ideológico. Dessa forma, não faz sentido perpetuar a distinção entre lingüístico, ideológico e discursivo que subjaz à definição de Pêcheux.

Essa definição, adotada pela AD, nasceu de uma preocupação de colocação do discurso no foco dos estudos lingüísticos, isso em meio acadêmico de estudos lingüísticos segundo orientação estruturalista, em que a língua está separada de seu caráter ideológico. A definição não é boa porque perpetua a separação que não desejamos mais fazer.

Ainda nas palavras de Bakhtin:

"(...) na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para um falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário (...).

Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. *A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*"

(Bakhtin, 1929:95)

Se a palavra é fundamentalmente ideológica, é fundamentalmente histórica; por isso, é polissêmica. Portanto, o lingüístico será aqui entendido como múltiplo de sentidos em todas suas manifestações, já que ele, para fazer sentido, precisa da história que o atualize e esse atualizar é o confronto entre o homogêneo e o heterogêneo. Não existe, no que se refere à lín-

qua, o homogêneo separado do heterogêneo. Estamos ao mesmo tempo irremediavelmente tomados pelo que se denominou o sentido literal (o do dicionário) e irremediavelmente distantes dele. Eis porque a não-aceitação da imanência dos sentidos, a não-aceitação da literalidade e sua oposição à metáfora⁴.

II - As condições de produção da leitura

Um estudo que pretenda recuperar a figura do leitor como sujeito histórico, participando da produção de sentidos de uma linguagem também histórica (e, portanto, ideológica) em todas suas manifestações, não pode estar restrito a condições de produção imediatas e imediatamente visíveis.

É o que faz uma corrente de analistas da conversação, por exemplo, quando considera menos "interativas" a linguagem escrita e algumas formas de linguagem falada como os monólogos (ver como exemplo Marcuschi, 1986:75). Assim, quando a Análise da Conversação só considera interlocutores concretos para que haja interação, ela peca pelo empirismo exagerado e prescinde do que hoje é fundamental para o estudo do discursivo: o imaginário.

Bakhtin já mostrara que a enunciação não é monológica em nenhuma de suas manifestações, abrindo espaço para o imaginário na constituição do discurso e para a interdiscursividade que o atravessa.

"Uma análise mais aprofundada revelaria que as formas mínimas do discurso interior são constituídas por monólogos *completos*, análogos a parágrafos, ou então por enunciações completas. Mas elas assemelham-se mais ainda às réplicas de um diálogo. Não é por acaso que os pensadores da Antigüidade já concebiam o discurso interior como um *diálogo interior*."

"Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Não passa de um elo da cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, trava uma polêmica com elas, conta com as reações ativas da compreensão, antecipa-as."

"(...) a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor."

(Bakhtin, 1929: 63/98/112)

O percurso que aproveitarei desse imaginário nas condições de produção da leitura passa por Pêcheux (1969, in Gadet e Hak, 1990), Osakabe (1979) e Geraldi (1991a). Ainda considerando as condições de produção da leitura, desenvolverei uma reflexão baseada em Ducrot (1984a), Authier-Revuz (1990) e Orlandi (1988), autores que, de perspectivas diferentes, abordam a heterogeneidade do discurso⁶. Estudarei, portanto, como elementos constitutivos das condições de produção da leitura, principalmente a interdiscursividade (via noção de heterogeneidade) e as imagens que se fazem (e que fazem) os interlocutores no acontecimento discursivo.

1. A interdiscursividade

Gostaria de destacar aqui a noção de polifonia como aparece em Ducrot (1984a). Segundo o autor, o discurso é polifônico pois nele podem ser inseridas perspectivas múltiplas. Casos estudados por ele são, entre outros, a negação --em que uma perspectiva anula outra-- e a oração adversativa --que contém a diretividade argumentativa pretendida pelo locutor, apagando a perspectiva apresentada pela oração que a acompanha.

Authier-Revuz (1990) também mostra a polifonia na e da linguagem através dos estudos sobre heterogeneidade. A autora progride na análise do aspecto polifônico da linguagem dando-lhe um cunho histórico/psicanalítico. Por um lado, ela mostra que a enunciação constitutivamente é polifônica devido aos diversos discursos que a atravessam, isto é, porque é atravessada pela interdiscursividade. Por outro, ela também acrescenta (quando comparada a Ducrot) aos estudos sobre a heterogeneidade a visão fundamental do sujeito dividido da psicanálise, ou seja, não só o discurso é heterogêneo, mas também o sujeito o é, com o Outro constitutivamente fazendo parte de ambos.

Mas, apesar da heterogeneidade constitutiva dos textos, eles parecem monofônicos aos leitores, que procuram, também num trabalho de autoria, dar-lhes coerência, unidade. Busca-se, na leitura, o monossentido, embora esse se dê sob o signo da heterogeneidade, da interdiscursividade. Além disso, institucionalmente também se procura apagar o interdiscurso. O sentido dos

textos, na escola, produz-se sob o efeito da monofonia (Orlandi, 1989), com uma voz homogeneizante que é a suposta voz unificada do autor do livro didático: um leitor privilegiado.

Sobre o conceito de leitura privilegiada veja-se Orlandi (1988). Segundo a autora, a história de leituras do aluno não é valorizada na escola, que o considera num "grau zero" de aprendizagem, e o autor do livro didático seria o leitor privilegiado nesse contexto. Parece-me que o autor do livro didático incorpora as leituras já feitas sobre o texto (ou melhor, a história de leituras do texto) como se fossem as suas (sem atentar para a interdiscursividade que as produz) e, pelo lugar que ocupa na instituição escolar, pode realizar o esforço de impô-las como as corretas, verdadeiras.

É importante destacar que determinados sentidos de textos (principalmente os sentidos dos textos literários, que têm sua história de leituras mais conhecida) são *naturalizados* na história. A seleção desses sentidos é sempre feita da perspectiva dos leitores privilegiados, que se utilizam também da escola para (re)produzi-los, (re)produzindo a monoleitura autorizada. Numa perspectiva mais ampla, os sentidos da linguagem, *potencialmente* polissêmica, são sempre selecionados por uma classe social dominante. O que é a *significação natural*, portanto, não passa de um estado passageiro que se pretende eterno. Um fenômeno ideológico que se pretende estrutural, porque a *significação* é vista como imanente.

"Mas aquilo mesmo que torna o signo ideológico vivo e dinâmico faz dele um instrumento de refração e de deformação do ser. A classe do-

minante tende a conferir ao signo ideológico um caráter intangível e acima das diferenças de classe, a fim de abafar ou de ocultar a luta dos índices sociais de valor que aí se trava, a fim de tornar o signo monovalente."

(Bakhtin, 1929:47)

2. As formações imaginárias

Uma grande contribuição de Pêcheux à AD é a noção de formação imaginária, dentro do conceito de condições de produção.

"(...) um discurso é sempre pronunciado a partir de *condições de produção dadas*".

"(...) não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um "efeito de sentidos" entre os pontos A e B. (...) A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social. (...) o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro".

(Pêcheux, 1969. In Gadet e Hak, 1990:82/77)

Apesar das "*condições de produção dadas*" e da metáfora do lugar, que sugerem ambas uma fixidez, uma imobilidade e assujeitamento, cumpre valorizar as imagens propostas por Pêcheux na produção dos efeitos de sentidos:

=====		
Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
=====		
A	IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A
	IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A
	IA(R)	"Ponto de vista" de A sobre R
=====		
B	IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B
	IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B
	IB(R)	"Ponto de vista" de B sobre R
=====		

(Pêcheux, 1969. In Gadet e Hak, 1990:83-4)

O processo discursivo, ainda segundo Pêcheux, supõe, por parte do emissor, uma antecipação das representações do receptor (e vice-versa), sobre a qual se funda a estratégia do discurso. Teríamos, então, as expressões: IA(IB(A)), IA(IB(B)), IA(IB(R)), IB(IA(B)), IB(IA(A)), IB(IA(R)).

Osakabe (1979) acrescenta uma outra representação nessa estratégia de discurso: o que A pretende de A ao produzir seu discurso? e o que A pretende de B ao produzir seu discurso?

Essa última representação é avessa ao modelo de Pêcheux porque o autor não considera as intenções do sujeito importantes para os discursos que produz, visto que as injunções sociais é que são relevantes, nessa concepção, para a produção de sentidos.

Desejo aderir à proposta de Osakabe, porque, apesar de que os sentidos não estejam prioritariamente na intenção do locutor⁶, nem por isso ela deve ser desprezada totalmente. Se o sujeito tem intenções (já que está dividido entre consciência e inconsciência) não há por que não as incluir nas condições de produção do seu discurso. Isso não significa, absolutamente, priorizá-las. Fazê-lo seria esquecer a lição da psicanálise.

Geraldi (1991a) faz um aproveitamento dessas formações imaginárias de Pêcheux (via Osakabe) para a reflexão sobre a produção de textos na escola. Nesta dissertação desenvolverei, a partir dos mesmos questionamentos, as formações imaginárias que configuram grande parte das condições de produção da leitura em contexto escolar.

III - Uma breve e parcial história da recepção de textos

Que a linguagem seja preta de sentidos é aceito na lingüística moderna, mas não na prática escolar de produção da leitura. Essa prática segue de perto um conceito de sentido transparente, não com a opacidade própria da heterogeneidade discursiva e advinda da interdiscursividade. Procura-se abolir dos textos sua tendência natural à ambigüidade, ao meio-tom, à relatividade.

Apesar dessa tendência ao monossentido, na verdade a prática escolar não é totalmente dissociada de desenvolvimentos de estudos sobre leitura: ela acaba refletindo uma polêmica que se percebe na história de estudos da recepção de textos. Essa polêmica centra-se basicamente nisto: Onde deve ser procurado o "verdadeiro" sentido (no plural?) de um texto: no autor, no leitor ou no próprio texto?

1. O autor no centro dos sentidos

Essa polêmica passou pela sacralização do autor e sua intenção, sacralização que pode ser percebida, por exemplo, numa facção da Análise da Conversação americana. Segundo essa concepção, há um sentido correto que é fruto da intenção do au-

tor/locutor. Ver nesta o centro dos sentidos é um reflexo deformado da aplicação da Pragmática à noção de significação. Supõe-se então um leitor tão *cooperativo* que é transformado em marionete do autor, e as leis griceanas (Grice, 1968) da relevância, sinceridade etc, acredita-se, seriam suficientes para cercar, cercear os sentidos. Isto é, seriam suficientes para que o leitor chegasse ao significado desejado pelo autor.

Nesses estudos, freqüentemente, supõe-se que os falantes de uma mesma comunidade sejam capazes de fazer exatamente as mesmas inferências sobre ações linguísticas. Na perspectiva de sujeito que adotei --descentrado e constitutivamente heterogêneo-- essa crença não faz sentido. Mas ela é questionada dentro mesmo da Análise da Conversação por Tannen (1989)⁷. Segundo a autora, numa mesma comunidade há diferenças, entre os indivíduos, que convergem em "estilos conversacionais" diferentes. No caso, a diferença pode ser vista como uma regra, não uma exceção, e ela conduz a muitos mal-entendidos.

Uma análise que tome por incompreensão o fato de alguém responder da forma não esperada pelo locutor é muito redutora. Esse analista acredita que existe um *sentido ideal* que deve ser atingido pelo ouvinte e que está na intenção do locutor --as leituras diferentes são deturpações, incompreensões. O diferente é a exceção, não a regra. Essa análise é unilateral. Nela, *cooperar* significa *reconhecer* as estratégias do outro e, se a compreensão residir aí, o sentido está no outro e não pode ser produzido na interação --interação é o que acreditam estar propondo esses analistas da conversação. Chamar de interação esse

tipo de "jogo", em que o ouvinte/leitor deve ser marionete do locutor, é reduzir o sentido da palavra. Como se vê, a crítica a essa concepção pode partir de dentro do próprio aparato teórico que a sustenta.

Por outro lado, por se desconsiderar o caráter ideológico e histórico da linguagem, toda atividade parece aí praticada com plena consciência, como se não houvesse também injunções a conduzir o sujeito. Nega-se o movimento próprio do sujeito na produção de sentidos: entre consciência e inconsciência, entre liberdade e assujeitamento.

2. O leitor no centro dos sentidos

A polêmica também passa pela liberdade incondicional do leitor na tarefa de atribuição de sentidos a textos.

Se a AD já foi acusada de propor tal liberdade, essa crítica hoje não se sustenta e mesmo Pêcheux preocupou-se em frisar isso em um dos seus últimos textos:

"(...) toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (*a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente*). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a inter-

pretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso."

(Pêcheux, 1988:50/53, grifo meu)

O leitor não é livre porque, como diz acima Pêcheux, há uma proibição de interpretação própria ao logicamente estável na língua. A língua mesma exerce coerções no sujeito por meio dos sentidos naturalizados na história. O sentido naturalizado que é o logicamente estável que é o que está na verdade. Nos processos interativos, esses sentidos são internalizados no processo de construção da consciência, no sentido que lhe dá Bakhtin (1929). Note-se que os sentidos naturalizados são estáveis, não fixos.

Por outro lado, a própria concepção de assujeitamento que acompanha a AD inviabilizaria esse projeto de "liberdade de leituras" num texto fundamentalmente polissêmico --os sentidos estariam então supostamente fechados por injunções sócio-ideológicas, dentro das fronteiras das formações discursivas¹⁴.

Outra corrente de análise de textos que é alvo de críticas nesse sentido é aquela que se convencionou denominar *desconstrução*. O conceito, elaborado por Derrida, se pretende como

"(...) de-sedimentação (...) de todas as significações que brotam da significação de *logos* [a razão, a palavra de Deus, a fala, o discurso]. Em especial a significação de *verdade*."

(Derrida, *apud* Arrojo, 1992:9)

Cabe ao leitor a tarefa de desconstrução e daí o temor

desse leitor que faz-desfaz aparentemente sem limites, um leitor produzido pela linguagem, que também produz o mundo e as verdades. Em nosso meio acadêmico, esse leitor também tem espaço e, como a citação abaixo mostra, *os sentidos aí não estão só no leitor e ele não está totalmente livre*; ou melhor, prioritariamente os sentidos estão dentro do sujeito, mas com as "convenções" sociais a movê-lo. Vê-se que, nessa concepção, o leitor da AD e o da desconstrução estão muito próximos.

"(...) toda leitura envolveria uma produção --e não uma descoberta-- de significados, criados a partir das circunstâncias que constituem o leitor e a situação de leitura. Em outras palavras, o significado não se esconde nem se embute no texto à espera de que um leitor o decifre, compreenda ou resgate; *o significado é produzido pelo leitor a partir de suas circunstâncias e das convenções que organizam e delimitam suas instituições, inclusive a linguagem*. Nesse sentido, nenhuma leitura poderia ser considerada absolutamente correta ou incorreta, absolutamente aceitável ou inaceitável. Uma determinada leitura pode ser considerada correta ou inaceitável apenas dentro de uma determinada situação ou perspectiva e esse julgamento seria necessariamente diferente em outra situação e a partir de outra perspectiva."

(Arrojo e Rajagopalan, in Arrojo, 1992:88 - grifo meu)

Seria inadmissível, lingüisticamente falando, admitir-se esse leitor que esteja fora das restrições que a linguagem (com suas convenções e efeitos ideológicos) coloca a ele. Nem a AD, nem a desconstrução poderiam fazê-lo. O que se percebe nessas linhas de análise e em outras que procuraram valorizar o leitor⁷ é um esforço para desencadear um justo deslocamento na maneira de conceber a produção de sentidos.

3. O texto no centro dos sentidos

Um crítico muito difundido em nosso meio acadêmico como o defensor da textualidade, da intenção do texto, em detrimento das intenções do leitor e do autor, é Umberto Eco. Constrói em sua obra um conceito muito difundido e polêmico: o leitor-modelo. O autor mesmo resume suas concepções:

"Um texto é um dispositivo concebido para produzir seu leitor-modelo. Repito que esse leitor não é o que faz a "única" conjectura "certa". Um texto pode prever um leitor-modelo com o direito de fazer infinitas conjecturas. O leitor empírico é apenas um agente que faz conjecturas sobre o tipo de leitor-modelo postulado pelo texto. Como a intenção do texto é basicamente a de produzir um leitor-modelo capaz de fazer conjecturas sobre ele, a iniciativa do leitor-modelo consiste em imaginar um autor-modelo que não é o empírico e que, no fim, coincide com a intenção do texto. Desse modo, *mais do que um parâmetro a ser utilizado com a finalidade de validar a interpretação, o texto é um objeto que a interpretação constrói no decorrer do esforço circular de validar-se com base no que acaba sendo o seu resultado*".

(Eco, 1992a:75 - grifo meu)

O conceito de leitor-modelo foi muito criticado e caricaturizado pelos opositores de Eco. A definição leva, à primeira vista, à noção de que a leitura do texto seja uma só e que o leitor-modelo deva decifrá-la. Como fica claro na citação, o autor não diz isso. Ele frisa, inclusive, que considera o leitor na atribuição de sentidos a textos, porque é ele que constrói, por meio de suas conjecturas, o objeto textual; o texto, enquanto "máquina", para funcionar demanda o leitor.

Eco critica uma prática que denomina *superinterpretação* ou uso de textos (realizada principalmente, segundo ele, pelos herméticos, esotéricos e desconstrucionistas) e propõe uma *interpretação* que respeite a intenção do texto: sua coerência interna, o princípio da economia e simplicidade, seu pano de fundo sócio-cultural... Portanto se, para ele, não há regras para definir as melhores interpretações, então há para definir as más.

A despeito da justiça que se deva fazer à contribuição de Eco na quebra do empirismo no estudo da leitura, sugerindo imagens criadas na sua produção, e contribuição na tentativa de colocar um ponto final na crença de que os sentidos sejam infinitos (para ele, é o "infinito enquanto dure"), há ressalvas a fazer a esta perspectiva.

Interpretação, para Eco, é a decifração de estratégias textuais: o texto é só conteúdo e estrutura, tem prioritariamente a função de comunicar. É assim que ele desvaloriza o que chama de *superinterpretação* (ou uso, ou *suprainterpretação*), fechando a atividade de leitura num círculo em que interessa o que se disse (e como se disse) em detrimento do *porquê* e *para quê*. Enfatiza, portanto, a *estrutura* e relega o *funcionamento* à tarefa dos picaretas do texto. Essa minha visão é compartilhada por Culler, para quem

"Se interpretação é a reconstrução da intenção do texto, então [perguntas típicas da *suprainterpretação*] não levam àquele caminho; indagam o que é o texto e como: como se relaciona com outros textos e com outras práticas; o que oculta ou reprime; o que afirma ou do que é

cúmplice. Muitas das formas mais interessantes da crítica moderna não perguntam o que a obra tem em mente, mas o que ela esquece, não o que ela diz, mas o que toma como ponto pacífico."

(Culler. *Apud* Eco, 1992a:136-137)

Eco sacraliza o texto literário e seus argumentos lembram bandeiras levantadas contra a prática de transformar textos em pretextos para outros estudos, na tentativa de ressuscitar a importância da literatura (e sua função "redentora") em sala de aula¹⁰. Uma contraproposta pode ser vista em Geraldi (1984, 1991a), para quem é legítimo o uso que se deseja fazer de textos literários para objetivos outros que não sejam a "interpretação" *stricto sensu*¹¹.

Além de sacralizar o literário, a proposta de Eco de trabalho com o texto não atinge o leitor enquanto agente/recebedor do processo de produção de sentidos e seus efeitos histórico-ideológicos. Assim, se o contexto é considerado, é só o contexto textual e aquele que diz respeito à história de escrita do texto, mas não o da história da sua recepção. É por isso que acredito que Eco relega ao leitor um lugar desprestigiado, já que escamoteia sua história de leituras e suas concepções histórico-ideológicas. O seu leitor, inclusive, para ser competente, precisa conformar-se a uma certa concepção de texto que coincida com a dos leitores prestigiados: não os autores, mas os críticos literários e o que eles consideram pertinente numa leitura de obras literárias (por exemplo: espera-se uma interpretação econômica). A heterogeneidade só é permitida dentro desse parâmetro.

é ainda nessa mesma linha de reflexão que desejo levantar uma última ressalva. O autor não consegue ver conceitos como "critério de economia", "coerência textual" como historicamente constituídos e, por isso, bens culturais arbitrários em sua "qualidade" da boa textualidade. É esse modelo textual, dentro de certas convenções culturais, que serve para ele validar ou não interpretações, sem perceber que o modelo poderia ser outro. Sem, sobretudo, perceber que a literatura pode não ser tão sagrada assim para determinados estratos sociais¹².

4. Contraproposta: a história produzindo os sentidos

A respeito dessa discussão da "origem" dos sentidos (no autor, no leitor ou no texto) vale a pena também destacar um artigo de Possenti. Segundo ele

"(...) a questão relevante, no caso da leitura, é certamente a que pergunta pela contribuição dos vários ingredientes, e não a que recoloca a questão da origem".

(Possenti, 1990).

Não desejo negar nenhum dos "ingredientes" nessa minha reflexão sobre a leitura em sala de aula. No entanto, ela precisa ter um eixo a partir do qual partirá e que movimentará os diversos aspectos envolvidos na questão, e esse eixo será a história. É ela que impulsiona o autor na produção do texto, o lei-

tor na produção dos sentidos e a linguagem com seus sentidos naturalizados.

No entanto, parece-me legítimo que, nesta divisão de poderes a serem atribuídos a cada um dos "ingredientes", o leitor fique com a maior fatia. É que o autor está, muitas vezes, ausente da prática de leitura de seu texto, e a história de sua produção está, também muitas vezes, perdida; além disso, a recuperação dessa história, quando acontece, é feita por leitores dessa história. A linguagem... esta só existe para e com sujeitos marcados pela história e inscrevendo-se nela num movimento nem sempre concêntrico. É porque o sujeito sai dos trilhos que os sentidos se produzem em muitas direções, tantas direções quantas forem as histórias já produzidas pelo sujeito e por sua linguagem, e a serem ainda produzidas.

Notas do capítulo 1

1. Em *Marxismo e filosofia da linguagem* (1929), o autor destaca a necessidade da presença do sujeito para que a linguagem possa se realizar. Não há linguagem, para Bakhtin, sem sujeito -- só há um código abstrato de normas convencionadas por lingüistas e gramáticos interessados em retirar da linguagem sua essência, que é seu caráter de acontecimento ideológico.

2. Remeto o leitor a *Marxismo e filosofia da linguagem*, especialmente ao capítulo 4 desta obra, para uma leitura mais detalhada do que Bakhtin chama de "objetivismo abstrato", e de como o Saussure do *Curso de Lingüística Geral* pode ser visto nessa perspectiva.

3. O conceito de história de leituras, baseado em Orlandi (1988), será melhor trabalhado mais à frente.

4. Ver sobre essa distinção Arrojo e Rajagopalan (Arrojo, 1992:47-55).

5. Bakhtin, em *Marxismo e filosofia da linguagem*, faz um estudo interessante sobre a heterogeneidade da linguagem percebida via discursos relatados. Remeto o leitor a seus estudos.

6. A compreensão de textos tem sido vista há muito tempo como reconhecimento de intenções do emissor, o que é desprezar totalmente o papel do ouvinte na produção de sentidos e o conceito de discurso como potencialmente polissêmico.

7. Outro texto a ser destacado, dentro da Análise da Conversação, mas com enfoque diferente do dado por Tannen, é o de Blum-Kulka e Weizman (1988), que analisam exemplos de conversações em que, apesar dos esforços empreendidos pelos falantes para que haja intercompreensão, os mal-entendidos permanecem.

8. O conceito de *formações discursivas* é central na AD: "(...) determinam e o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjun-

tura, isto é, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes." (Pêcheux e Fuchs, 1975. In Gadet e Hak, 1990: 166-7)

9. Uma outra linha de estudos da recepção, inscrita na área da crítica literária, também se preocupou em valorizar o papel do leitor na atribuição de sentidos a textos. Trata-se de uma corrente muito heterogênea: a estética da recepção, nascida na década de 60 e tendo como principal representante H. R. Jauss. Zilberman (1989), em introdução a essa corrente, dá-nos os conceitos básicos do pensamento de Jauss que nos interessam aqui: a obra predetermina a recepção oferecendo orientações ao leitor, isto é, evoca o *horizonte de expectativas* e as regras do jogo familiares ao leitor "(...) que são imediatamente alteradas, corrigidas, transformadas ou também apenas reproduzidas" (p. 34) pelo leitor; "Compreende-se o texto quando se compreendeu a pergunta a que ele dá a resposta" (p. 37) e isso é conseguido reconstituindo-se o horizonte de expectativas diante do qual foi criada e recebida uma obra. Uma crítica feita pela autora ao modelo de análise de Jauss é que

"(...) percebe-se logo que Jauss não se dirige aos leitores, preferindo ir ao texto na busca do diálogo propiciado pela obra. Pode-se argumentar que mais uma vez Jauss escamoteia o leitor, a não ser quando o leitor é ele mesmo. Todavia, seu projeto não tem outro objetivo: frisa seguidamente que seu procedimento metodológico é sugerido pela hermenêutica literária e, como tal, visa evidenciar o intercâmbio da obra com o leitor a partir da lógica da pergunta e da resposta embutida no texto, não no destinatário." (p. 61)

Em suma, na estética da recepção, escamoteia-se o leitor --apesar de proclamar-se seu defensor-- em função de uma experiência estética que é recuperável no próprio texto e que está, por isso, restrita às visões que os leitores privilegiados têm dela.

10. Essa é a posição de Lajolo, em artigo publicado inicialmente em 1988 sob o título "O texto não é pretexto". Ver Lajolo (1993).

11. Para o autor, a leitura pode ser praticada principalmente (e sem juízos de valor a colocar formas superiores ou inferiores) como: busca de informações, estudo do texto, pretexto, fruição do texto. Ver Geraldi (1984:77-92 /1991a:168-175).

12. Remeto o leitor interessado em maiores detalhes sobre o autor a dois outros textos dele: O leitor-modelo, e *Les limites de l'interprétation*. Ver referência bibliográfica na bibliografia.

Capítulo 2

A (re)produção da leitura na escola

Sobre a leitura na escola, muito já foi dito e há muito mais a dizer. Muito já se produziu sobre o tema tanto no meio acadêmico quanto por professores de 1º e 2º graus, mas a produção acadêmica parece mais frutífera nesse caso que a "escolar", já que práticas e ideologias consideradas ultrapassadas continuam fazendo parte do cotidiano das salas de aula.

Soares (1986) comenta diversas ideologias que atravessaram (e atravancaram) a escola. Numa rápida retomada dessas ideologias, mostrarei como elas permanecem ainda, simultâneas e contraditórias, no que se refere à leitura.

I - Algumas ideologias na história da escola

Segundo a *ideologia do dom*, o ensino é democrático porque dá direitos iguais a todos e, se o aluno fracassa, a causa está nele, que não é capaz de assimilar o saber consagrado. Essa ideologia me parece ainda presente no discurso pedagógico sobre leitura, em que se percebe uma consagração de alguns como os leitores a serem (re)produzidos, os aptos, colocando "cada um no seu devido lugar". Como veremos no capítulo 6, a ideologia da incompetência é decorrência também da ideologia do dom e é incorporada tanto por alunos quanto professores, o que é fundamental para que os livros didáticos e seus cadernos de resposta continuem (re)produzindo aulas e leituras.

A *ideologia da deficiência cultural* desloca a culpa do fracasso escolar do indivíduo-aluno para o grupo social a que ele pertence: há uma pobreza cultural (envolvendo afetividade, capacidade cognitiva e lingüística) nas classes populares que impede que seus membros estejam aptos para o ensino a ser ministrado pela escola. Essa ideologia tem sua base em algumas formas de leitura dos trabalhos de Basil Bernstein (nos anos 60), e nos de Sapir e Whorf. Essa concepção também coloca cada um em seu devido lugar e, fruto de uma visão preconceituosa para com as classes populares, deixa de abrir-lhes espaço para ocupar outras posições no contexto social.

Sua permanência pode ser confirmada neste trabalho, no capítulo 6, também colaborando para a ideologia da incompetência de alunos e professores. Além disso, sua permanência se confirma por uma pesquisa realizada em Porto Alegre por Silva (1992)¹, segundo a qual, numa escola de periferia, escamoteava-se o ensino em função de uma imagem da classe social a que pertenciam os alunos.

"[O fracasso dos alunos] acontece por causa da vida de família delas: eles não se interessam por nada." (professora de geografia)

"Por que sujeitá-los a esses testes vocacionais se nós sabemos que eles vão vender verduras ou colocar tijolos? Esta é a nossa realidade social." (orientadora educacional)

(Silva, 1992:122)

No que se refere à leitura, também a ideologia da deficiência cultural se reflete hoje em nossas escolas. São comuns

reclamações de que os alunos não gostam dos livros que os professores lhes dão, não entendem poemas... é que eles têm uma pobreza cultural muito grande...

Da ideologia das deficiências passa-se à das *diferenças culturais e lingüísticas*, que teve espaço também devido ao desenvolvimento da Sociolingüística, segundo a qual as diferenças lingüísticas não devem ser tomadas em termos valorativos (mais ou menos eficientes, mais ou menos ricas, ou simples, ou lógicas). Propôs-se, no âmbito do ensino de língua, um *bidialetalismo funcional*, isto é, um conjunto de práticas pedagógicas que visavam "aparelhar" o aluno para assumir posições sociais mais elevadas através da aquisição do dialeto padrão. É essa a posição, por exemplo, de Miriam Lemle e Labov. Mas Soares conclui que aí a escola também não é democrática porque, na tentativa de adaptação das classes desfavorecidas às regras de uma sociedade estratificada, ela desapossa o aluno de seu discurso.

Vale destacar práticas pedagógicas que estimulam a leitura de textos "culturalmente superiores" porque os alunos, supõe-se, precisarão deles, enquanto não só se silencia a respeito de sua história de leituras (Orlandi, 1988:41-46), como também se a despreza. Como contraproposta a essas práticas, Lajolo aponta a necessidade de

"(...) *inscrição* do e no texto, no e do cotidiano do aluno, entendendo que este cotidiano abrange desde o mundo contemporâneo (no que esta expressão tem, intencionalmente, de vago e amplo) até os impasses individuais vividos por cada um, nos arredores da leitura de cada texto."

(Lajolo, 1993:16)

A proposta de *bidialetalismo funcional*, dentro da ideologia das diferenças culturais, contrapõe-se o *bidialetalismo* para a transformação, que também vem comentado em Soares mas cuja noção é mais clarificada por Geraldi:

"(...) o confronto de diferentes formas lingüísticas produz novas formas lingüísticas: novo que contém velho, mas que não é o velho. E participar da construção do novo, ter acesso às instâncias públicas de uso da linguagem é construir-se em cidadão. Não se trata, portanto, de "aprender a língua padrão" para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da "cultura elaborada", mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a lingüística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições".

(Geraldi, 1989)

A falta de confronto será fundamental na análise que farei dos livros didáticos escolhidos, em que o silenciamento de posições/leituras procura barrar o contraponto capaz de produzir o novo.

Segundo Soares, na mesma obra, em todas essas ideologias (do dom, das deficiências culturais e das diferenças culturais) tem-se uma escola que se propõe redentora, de libertação do indivíduo de sua "marginalidade" cultural --apesar de a pesquisa de Silva, a que já me referi, mostrar que essas ideologias também podem servir a uma escola que se julga impotente, a confirmar pelos depoimentos citados. Na escola redentora, a capacida-

de de leitura tem figurado como termômetro de êxito ou fracasso do sistema; por isto a ênfase que atualmente se dá à necessidade da leitura: ela aparece como a fada madrinha capaz de possibilitar o acesso a novos horizontes.

"Só a leitura e o incentivo pelos bons autores poderá melhorar a redação dos alunos, cada vez mais pobre e restrita pela TV (...)".

"Motivamos a classe a ler, a ler sempre (...) poucos são os comentários de falta de interesse, talvez porque repito sempre o slogan: quem não lê, mal fala, mal ouve, mal vê."²

(depoimentos de professores. Lajolo, 1993:12)

De acordo com análise de Lajolo, o professor, nesses casos, está investido da função sagrada de guardião do templo e de propagandista de um produto cultural que deve ser comercializado e digerido. Essa é, aproveitando a reflexão já feita, uma redenção de alunos somente *propalada*, na melhor das hipóteses *desejada* pelos professores, mas o manifesto preconceito e o estereótipo que esses depoimentos transbordam levam-nos para outro lugar: de receitas mal digeridas e de distância entre professor e aluno. Ambiente pouquíssimo propenso a suscitar o novo através do confronto entre posições diferentes.

II - A escola (re)produtora

A essas escolas *redentoras*, contrapõe-se uma escola *importante*, (re)produtora de estruturas, estratificações sociais, de cuja (re)produção não há saída.

O conceito da (re)produção será visto aqui da perspectiva de duas posições fundamentais: *A reprodução* (Bourdieu e Passeron, 1970) e *Aparelhos Ideológicos de Estado - Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado* (Althusser, 1970/1976)³.

Não desejo aprofundar-me nas incoerências do texto de Althusser⁴; interessa-me sobretudo a sua concepção de escola (re)produtora, instituição que, para ele, é o mais importante Aparelho Ideológico de Estado nas sociedades capitalistas maduras. Ele vê na escola um papel de inculcação diferenciada de ideologia, fazendo uma "divisão" de ensinamentos: aparelhando uns para o exercício da dominação através do fato de imbuí-los da ideologia dominante para desempenhar "diligentemente" sua tarefa (e, como ele diz, através também do perfeito domínio da norma culta) e outros para serem dominados. Isto é, há uma distribuição diferenciada de conhecimentos/valores entre as classes, via escola, que perpetua a estrutura social vigente⁵.

A reflexão pode ser estendida ao Brasil de hoje e fica fácil perceber como a falência das escolas públicas e a ascensão das escolas particulares realizam esse projeto. A pesquisa feita por Silva (1992), citada anteriormente, também vem confirmar que as classes sociais recebem diferentemente conhecimentos

(pedagogicamente falando). Por essa perspectiva, pode-se pensar que a escola no Brasil esteja engajada no projeto da (re)produção das relações de produção de nossa sociedade desigualitária.

Na perspectiva da leitura, são importantes as considerações de Foucambert (1989), para quem se pratica, nas escolas francesas, um tipo de leitura (ou alfabetização) funcional que não permite que o aluno se torne proficiente na leitura e participe, conseqüentemente, do intercâmbio de teorizações próprio de quem está no poder e que só é acessível através da escrita. Esse é um projeto que perpetua, sem dúvida, o modelo social vigente.

Para Foucambert, o progresso dos dominados não passa pela adoção dos bens do dominante. Aqui ele se aproxima da crítica ao bidialetalismo funcional⁶. A proposta dele é que haja uma verdadeira democratização da leitura, oferecendo oportunidade de que novos pontos de vista apareçam e também novos produtos culturais. Seria o equivalente à posição de Geraldi citada anteriormente, em que se dá voz ao aluno, permitindo que haja mobilidade de hegemonia cultural e social também via escola.

Bourdieu e Passeron (1970), como Althusser, também defendem que a instituição escolar tem por função a (re)produção da estrutura social, sem que possa haver possibilidade de que sua função seja transformadora. É a escola agindo em prol das classes mais favorecidas economicamente, que possuem o capital linguístico escolarmente rentável, numa economia movida por relações de força simbólicas.

Nesse modelo teórico, argumenta-se que, como os alunos das

classes populares não possuem a linguagem legitimada pela escola, eles fracassam porque as atividades pedagógicas supõem um conhecimento prévio dessa linguagem a nível prático. A instituição escolar vale-se de um trabalho pedagógico atado às classes privilegiadas, isto é, um trabalho pedagógico que procura inculcar um arbitrário cultural dominante; esse trabalho é exercido por sujeitos revestidos de autoridade pedagógica, legitimada e por isso desconhecida enquanto poder arbitrário. E a inculcação se faz no sentido de promover um *habitus* que seria capaz de ajudar a reproduzir a estrutura social. Assim, um agente reativa a história em seu estado objetivo (acumulada ao longo do tempo) quando a incorpora através do *habitus* (noção mais desenvolvida em Bourdieu, 1989).

A escola, nesse contexto, seria instrumento fundamental da continuidade histórica, funcionando como uma "transmissão do capital genético" na ordem da cultura:

"(...) transmite uma informação geradora de informação análoga".

(Bourdieu e Passeron, 1970:45).

Considerando *a priori* que Bourdieu e Passeron têm razão ao mostrar que a criança das classes populares chega à escola sem o capital cultural necessário para obter êxito nessa instituição (ou melhor, sem o *habitus* próprio das classes dominantes e que será tomado como pré-requisito para a educação inicial), mas não concordando que essa seja uma situação irremediável, Foucambert (1989) propõe que se desescolarize a leitura através

de um processo de leiturização, isto é, que se promova às classes populares uma convivência orgânica com a leitura/escrita, um engajamento com a escrita que anteceda, inclusive, o saber ler.

Outra fresta por onde podemos vislumbrar um afastamento da (re)produção social através da escola, está na negação de uma afirmação de Bourdieu e Passeron de que uma ação pedagógica que dê a conhecer as relações de força que legitimam e criam o arbitrário cultural, que dê a conhecer o arbitrário cultural enquanto bem arbitrário, é impossível (1970:28). Esse "dar a conhecer", na minha opinião, é possível, mas depende de uma mudança da relação entre professores e cultura/conhecimento: eles próprios precisariam ver nos bens culturais que se adentram pelas escolas bens arbitrários, frutos de condições de produção específicas; e nos conhecimentos a serem "ensinados", frutos de reflexão científica e, por isso, passíveis de reformulação. A afirmação de que os conteúdos de ensino são considerados a-históricos dentro da escola (e por isso são cristalizados na prática escolar) é de Geraldi:

"(...) o trabalho de ensino fetichiza o produto do trabalho científico, isto é, autonomiza as descrições e explicações lingüísticas desconsiderando o processo de produção do trabalho científico que produziu as descrições e explicações ensinadas."

(Geraldi, 1991a:74)

Desejo não me engajar no sentimento de impotência da escola frente às estruturas sociais; portanto, este trabalho traz

críticas a práticas de leitura que colaboram para um projeto de (re)produção social via escola. Veremos que elas são fruto de um esforço de que a linguagem não se revele polissêmica e de que os sujeitos-leitores não produzam determinados sentidos para os textos que lêem.

III - A produção sobre/da leitura na escola: desencontros

"O leitor não é aquele que lê o livro que lhe é proposto, mas aquele que cria seus próprios meios de escolher os livros que irá ler".

(Foucault, 1989:135)

"(...) outros alunos, por não terem hábito ou gosto pela leitura, infelizmente a maioria, só lêem se obrigados. Outros ainda, a minoria, não lêem nem obrigados (...)". (depoimento de professor, Lajolo, 1993:12)

"Não caiu literatura, só caiu livro".

(candidata ao vestibular Unicamp-87, sobre a prova de literatura, Abaurre, Durigan, Vieira, 1987:145)

"Enquanto escrevo este texto, estou construindo uma trama que, para mim, neste momento, tem apenas uma possibilidade de significado, aquela que lhe atribuo agora. No entanto, este texto, colocado no papel e lido por outra pessoa, inclusive por mim mesma, em outro momento, será uma nova escritura; a primeira trama, já desfeita, será tecida novamente, mas formando outros desenhos, novas formas, e junto com ela tecendo-se, a cada vez, a ilusão de se prender o signo na nova malha."

(Grigoletto, in Arrojo, 1992:32)

Texto: "Cabe a cada um de nós refletir bem e escolher aquela que, de acordo com nossas concepções, forneça as melhores explicações".

Profª: ... O que significa "nossas concepções"? O que significa a palavra ... esse vocabulário aí "concep -- ção?// Quem é que sabe?...

Alunas: Dona, de acordo com cada um, Dona?

Profª: É. De acordo com nossas concepções. Que significa isso?"

(Kleiman, 1989:197)

"Quem é leitor não considera o livro como um objeto sagrado; já os que freqüentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele: o livro está com razão e eles estão errados."

(Foucambert, 1989:16)

"A casa é bonita.

A casa é do menino.

A casa é do pai.

A casa tem uma sala.

A casa é amarela."

(texto de aluno da 2ª série do 1º grau. Geraldi, 1984:122)

IV - Os leitores na escola

O subitem acima desvela práticas de leitura presentes na escola, a despeito do que se produz sobre leitura no meio acadêmico. Ao leitor, deixo a produção de seus sentidos.

Dividirei em três os leitores responsáveis por essas práticas --e resultantes delas:

1. Leitor iniciante

Trata-se o aluno, que é sujeito considerado sem história (por isso o adjetivo *iniciante*), como um repositório vazio e desimportante no que se refere à leitura. A tarefa deste leitor, como veremos adiante na análise de questões e respostas dos autores dos livros didáticos, é simplesmente (re)produzir as leituras feitas pelos leitores privilegiados. Seu próprio lugar ocupado nesse contexto, o de aprendiz, já o condiciona a esse tratamento autoritário, assujeitante e "dessujeitante". *Ele pergunta porque não sabe, responde porque precisa aprender, não questiona porque não é ninguém.*

Torna-se importante, nesta discussão, o conceito de história de leituras desenvolvido por Orlandi (1988). Segundo a autora, um texto tem sua história de leituras, a qual limita os seus sentidos possíveis, tornando-se parte de suas condições de produção. História de leituras do leitor --que configura, em parte, a compreensibilidade desse leitor-- e história de leituras que já foram feitas do texto. O que parece interessante em suas colocações é que se deve recuperar, nas atividades pedagógicas, a história de leituras do leitor, sob risco de perpetuarem-se as (re)produções dos sentidos já fixados do texto.

2. Leitor suposto não iniciante

O professor é um sujeito mediador --segundo terminologia usada por Orlandi (1989:41-46)-- que se esforça em fixar sentidos produzidos por, no mínimo, um outro mediador: o autor do livro didático. É um leitor supostamente não iniciante que tem a tarefa de legitimar sentidos através da autoridade pedagógica de que é revestido, conferida a ele pela posição que ocupa dentro dessa escala de leitores, ou, como querem Bourdieu e Passeron, dentro de uma relação de comunicação pedagógica.

Segundo esses dois autores, ao professor é conferida desde sempre uma autoridade pedagógica:

"Desde que toda AP [ação pedagógica] em exercício dispõe por definição de uma AuP [autoridade pedagógica], os emissores pedagógicos são logo de imediato designados como dignos de transmitir o que transmitem, e por conseguinte autorizados a impor a recepção e a controlar a inculcação por sanções socialmente aprovadas ou garantidas".

(Bourdieu e Passeron, 1970:34)

Mas, nas sociedades capitalistas contemporâneas, o professor não parece ser o grande mediador do arbitrário cultural dominante. Ele, sujeito desvalorizado por alunos e Estado, é simplesmente, de acordo com Geraldi, um *capataz* --de produtor de conhecimento, passou a transmissor de conhecimento e, nas sociedades atuais, é controlador de aprendizagem:

"(...) sua função é de controlar o tempo de contato do aprendiz com o

material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem".

(Geraldi, 1991a:94)

Quem seleciona o material e elabora exercícios é um mediador mais autorizado que o professor, com poder mais legitimado: o autor dos livros didáticos. *O professor pergunta a pergunta daquele que sabe, responde a resposta também daquele que sabe, não questiona também porque não é ninguém.*

Por isso, apesar de ele ser também um mediador que se esforça em fixar sentidos, ele é aqui denominado *leitor suposto não iniciante*. Na relação com os sentidos de textos, veremos que ele é tratado nos livros didáticos estudados como incompetente, digno da tarefa de capatazia, um leitor, na verdade, sempre iniciante.

3. *Leitor privilegiado*

Como afirmado anteriormente, o autor do livro didático é que prepara as aulas, selecionando o que deve ser estudado e o que não deve, o que os alunos podem ler e o que não podem⁷. Ele *pergunta porque sabe, responde porque é dono dos sentidos, só põe em questão o que pode ser posto tendo em vista um consenso na sua sociedade de discurso*⁸.

Quanto a esse leitor, gostaria de destacar dois pontos.

Segundo Orlandi (1989:43) o mediador contribui para a formação do consenso, é uma voz social homogeneizante que se torna *indeterminada* porque geral. Mas essa indeterminação --que não passa de um efeito discursivo-- acredito que tenha razão social de ser, tenha causas específicas que a geram. Ela não deve ser posta num modelo funcionalista de análise no qual suas causas seriam desimportantes e, até, inatingíveis. Se assim o fosse, não faria sentido nossa luta contra o livro didático, contra o professor capataz, porque os agentes teriam um destino traçado desde sempre e irremediavelmente.

Outro ponto a ser destacado é que, nessa escala proposta de leitores, o *leitor privilegiado autor do livro didático* não é, na realidade, o único leitor privilegiado no contexto escolar. O professor que adota um livro didático já tem privilégio de leitura se comparado ao leitor iniciante; quando não adota, mas formula perguntas a textos como se faz no livro didático, transforma-se de leitor suposto não iniciante em leitor privilegiado. O crítico literário, no caso da leitura de textos literários, também é um leitor com privilégio que está, inclusive (aproveitando a imagem da escala) num ponto acima do autor do livro didático. No caso deste texto, pelo trabalho que propus fazer, será analisado praticamente o *sujeito-leitor privilegiado autor do livro didático*. O fato de considerarmos sua leitura a privilegiada nesse contexto não exclui que ele produza leituras que já foram produzidas privilegiadamente por outros, já que o interdiscurso atravessado pela ideologia é o terreno em se produzem os sentidos.

Notas do capítulo 2

1. Trata-se de uma pesquisa realizada em Porto Alegre com três escolas: uma particular, freqüentada por alunos de classe médio-alta e alta, em que se enfatizavam práticas pedagógicas inspiradas em Piaget; duas estaduais, uma freqüentada por alunos de classe média e médio-alta e outra por alunos de uma vila periférica popular. O autor conclui: "1) As escolas examinadas em meu estudo fornecem de fato diferentes modos pedagógicos. 2) Essas diferentes pedagogias podem ser atribuídas, entre outros fatores, às características de classe social das crianças que freqüentam essas escolas." (p. 127)

2. Os depoimentos, citados pela autora, foram extraídos de pesquisa feita pela Abril Educação, como parte da promoção da Série Literatura Comentada, lançada nacionalmente em 1981.

3. Outra dupla de teóricos da (re)produção, Bowles e Gintis, com o seu *Schooling in capitalist America* (1976), é citada por Silva (1992). Sobre seus estudos: "(...) No modelo de Bowles e Gintis, embora a raiz das desigualdades escolares também esteja localizada na estrutura da economia capitalista, e aquelas contribuam para alimentar esta, reproduzindo assim sem cessar o circuito da reprodução (...), é sobretudo a vivência de um contexto escolar que se constitui na imagem especular do contexto do local de trabalho (o mesmo tipo de relações sociais, uma forma similar de alienação, a mesma fragmentação e competição entre os diferentes grupos sociais) que produz o tipo de personalidade adequada às divisões existentes na produção capitalista e na hierarquia do local de trabalho" (p. 17).

4. Remeto o leitor à introdução crítica, de J. A. Guilhaon Albuquerque, a *Aparelhos Ideológicos de Estado -- Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*.

5. Nas palavras de Althusser:

"(...) a reprodução da força de trabalho não exige somente uma reprodução de sua qualificação mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às normas da ordem vigente, isto é, uma reprodução da submissão dos operários

A ideologia dominante por parte dos operários e uma reprodução da capacidade de perfeito domínio da ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também "pela palavra" o predomínio da classe dominante." (p. 58)

"Os mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista [o de reprodução das relações de produção] são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita, que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como neutra, desprovida de ideologia (uma vez que é leiga), aonde os professores, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda confiança) pelos "pais" (que por sua vez são também livres, isto é, proprietários de seus filhos) conduzem-nas à liberdade, à moralidade, à responsabilidade adulta pelo seu exemplo, conhecimentos, literatura e virtudes "libertárias". (p. 80)

6. Sobre a leitura funcional: "(...) escritos do ambiente, os que parecem funcionar para não-leitores, aqueles que, pensa-se, provocam nessas pessoas as inadequações mais gritantes: nomes de ruas, letreiros e placas do comércio, cheques, documentos de registro civil, correspondência administrativa, classificados, etc. (...) Por mais úteis que sejam para a "sobrevivência", eles não exigem que seu usuário seja um "leitor" capaz de "ler" mais que o significado de uma cabeça de cavalo, fixada acima da porta de um açougue que vende carne de cavalo. (...) A "funcionalidade" da leitura está em outro lugar, no intercâmbio de teorizações e no poder. Por isso aprende-se a ler com textos longos, não com palavras." (Foucault, 1989:46-47)

7. Remeto o leitor a artigos interessantes de Marisa Lajolo (1993) sobre catálogos de literatura infanto-juvenil e encartes de livros destinados à infância ou à juventude. A autora faz uma análise do esvaziamento da função do professor que esses catálogos e encartes fazem, bem na linha de reflexão que faço aqui.

8. Sociedade de discurso é um conceito emprestado a Foucault (1971): "(...) [as sociedades de discurso] têm por função conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular num espaço fechado, não distribuí-los a não ser segundo regras estritas e sem que os detentores sejam despossuídos por esta mesma distribuição."

Capítulo 3

Aos dados:
um olhar panorâmico

Os textos escolhidos para análise (*Para entender o texto -- leitura e redação*, de Fiorin e Platão, e *Do texto ao texto -- curso prático de leitura e redação*, de Ulisses Infante) são livros didáticos (a partir daqui, LDs) pouco representativos daqueles que costumam ser adotados em escolas públicas. Por um lado, não enfocam a reflexão sobre a gramática, sendo "especializados" no trabalho com leitura e escrita; por outro, não se dividem em séries, nem se rotulam como adequados a determinada faixa etária.

Aparentemente, são cursos "livres", bem no caráter elitista que esses cursos têm hoje na realidade brasileira. Cursos para suprir a falta de leitura e escrita na escola. Nem por isso cursos a não serem ministrados na escola. Pelo tema enfocado, revelam uma preocupação de seus autores (e, por extensão, da sociedade que os acolhe) com a carência do trabalho com textos que se faz a nível escolar. Revelam também uma intenção de aprimorar esse trabalho.

É esse o interesse deles para esta dissertação. Até que ponto chega esse *aprimorar*, onde param as boas propostas, o que oculta sua prática, o que perpetua?

I - Do texto ao texto (Ulisses Infante)

Trata-se de um livro que enfoca bastante a prática de leitura e redação, dedicando-se à parte teórica com parcimônia. Divide-se em três unidades: *O papel do texto*, *O texto no papel*, *As funções da linguagem e a produção de textos*. Na primeira, enfoca-se a função do texto no panorama comunicativo; na segunda, analisa-se a estruturação dos textos; e na terceira, a importância das funções da linguagem na leitura e produção de textos.

Na introdução a cada subdivisão das unidades, há uma curta reflexão teórica. Ulisses Infante tem uma visão de linguagem que veste a roupa do moderno: com vários sentidos, adaptável a diversas situações (ele enfoca bastante estratégias necessárias para conseguir-se tal e tal efeito, pois a linguagem é essencialmente vista como um ato de comunicação). Sua concepção de texto também procura aproximar-se de novas tendências na Linguística, incorporando estudos de coesão e coerência à reflexão sobre o fazer textual. A seleção de textos realiza aquilo que, no imaginário que povoa o "dever fazer" escolar hoje, é considerado bom: oferecem-se à leitura e análise uma variedade grande de textos (desde textos literários até os de propaganda, didáticos, receitas culinárias, entre outros).

Na primeira e segunda unidades, o trabalho com textos é dividido em, basicamente, *Lendo o texto*, *Relendo o texto*, *Lei-*

tura e criação, Leitura e debate, nessa ordem. Na terceira unidade, tem-se respectivamente, para cada texto, *Leitura e criação* e *Leitura e debate*. A seção *Lendo o texto* é aquela que mais se aproxima das questões tradicionais de interpretação na escola, enfocando basicamente o conteúdo e a divisão em partes dos textos estudados, esta enquanto "percurso de idéias" seguido pelo autor. *Relendo o texto* é uma seção em que Ulisses Infante faz comentários sobre o texto lido, enfocando o aspecto estudado. Em *Leitura e criação*, há um conjunto grande de textos sobre os quais o autor propõe um *Trabalhando o texto* (em que se enfoca mais o aspecto que interessa para o estudo em questão do que a compreensão de conteúdo propriamente dito) e uma *Proposta de redação*.

Mesmo que essa sistematização não seja estanque --já que, por exemplo, em alguns "Trabalhando o texto" há enfoque do conteúdo-- ela revela de forma geral o projeto desse LD. Mostra um percurso seguido pelo autor (a partir daqui, leitor privilegiado), no trabalho com leitura, que revela uma concepção sua do processo de compreensão e do que deve ser feito com um texto em sala de aula. Essa concepção compreende, respectivamente:

- a) reconhecimento do conteúdo do texto lido (englobando principalmente idéias centrais, com pouco enfoque para vocabulário, a não ser que a palavra ou expressão pareçam fundamentais para o que se pretende que seja o entendimento "global" do texto);
- b) reconhecimento de uma estrutura ou de um caminho argumenta-

tivo, invariavelmente ligado à divisão em parágrafos; reconhecimento de estratégias que revelam intenções no fazer textual;

- c) reflexão sobre o conteúdo do texto lido, a estrutura ou estratégias, tendo por base a experiência pessoal do aluno;
- d) reflexão sobre o conteúdo do texto lido, a estrutura ou estratégias, tendo por base o conhecimento do leitor privilegiado;
- e) atividade de escrita como exercício de fixação do conteúdo estudado, já que ela é quase sempre inspirada nesse conteúdo;
- f) outras atividades que objetivam o enriquecimento do conteúdo estudado.

Deve-se destacar que o leitor privilegiado dá prioridade aos itens *b*, *d*, e. O item *d* é realizado mais explicitamente na seção "Relendo o texto", e é por isso que o coloquei em quarto lugar na sequência dada; mas o leitor privilegiado a todo momento opina/delibera sobre os textos lidos.

Anexo ao livro do professor é oferecido um encarte com as respostas de todas as questões do LD e com propostas de trabalho. Na verdade, esse encarte é um guia completo de como dar aula e de como usar esse LD.

1. Intervalo entre teoria e prática

Ulisses Infante tem dificuldade para colocar em prática o pouco de teorização que faz em seu livro. Para mostrar essa dificuldade, destaquei um exercício em que ele trabalha com sinonímia. Antes desse exercício, ele disserta sobre o significado de palavras, sugerindo uma riqueza de sentidos que tem origem no contexto linguístico e social:

"(...) as palavras só adquirem seu significado pleno quando em uso, ou seja, quando se relacionam com outras palavras e com o mundo. 'Às vezes, o significado decorre de fatores sociais mais sutis: pense no uso da palavra *progresso* no discurso de um deputado ligado a interesses de grandes empresas e na mesma palavra numa publicação de um grupo radical de defesa do meio ambiente. No primeiro caso, ela provavelmente terá algo de divino e profético; no segundo, sugerirá algo perigoso, que inspira cuidados. Fique, pois, atento a essas relações entre as palavras, os textos e o mundo."

(Infante, 1991:38)

Isso, dito, vamos ao feito: analiso abaixo um exercício proposto como parte de um trabalho de *Leitura e criação*.

Exercício 1¹

REBENTO

Rebento, substantivo abstrato,
O ato, a criação, o seu momento,
Como a estrela nova e seu barato
Que só Deus sabe lá, no firmamento.

Rebento, tudo que nasce é rebento,
 Tudo que brota, que vinga, que medra,
 Rebento raro como flor na pedra,
 Rebento farto como trigo ao vento.

Outras vezes rebento simplesmente
 No presente do indicativo,
 Como a corrente de um cão furioso,
 Como as mãos de um lavrador ativo.
 'As vezes, mesmo perigosamente,
 Como acidente em forno radioativo,
 'As vezes, só porque fico nervoso,
 Rebento.

'As vezes somente porque estou vivo.
 Rebento, a reação imediata
 A cada sensação de abatimento.
 Rebento, o coração dizendo "bata",
 A cada bofetão do sofrimento.
 Rebento, esse trovão dentro da mata
 E a imensidão do som desse momento.

GIL, Gilberto. *Literatura comentada*. São Paulo, Abril
 Educação, 1982, p. 65.

TRABALHANDO O TEXTO

1. Em quais sentidos a palavra *rebento* é utilizada no texto?

R - a) como sinônimo de ato de criação; b) como sinônimo de broto;
 c) como flexão do verbo *rebrantar*.

2. Qual desses sentidos predomina nas três últimas vezes que aparece
 no texto?

R - Parece predominar nessas três últimas vezes o sentido de ato de
 criação, ainda que impregnado pelos dois outros sentidos.

3. Com o que se relaciona o conteúdo do texto?

R - O texto se refere basicamente à atividade criadora do artista, cujo rebento (ato criador) rebenta (forma verbal) como rebento (broto) em diversas ocasiões: seja por nervosismo, seja por fúria, seja por atividade laboriosa.

4. Há, na segunda estrofe, uma série de sinônimos. Aponte-os e procure indicar as sutis diferenças de significado que apresentam. Se necessário, consulte um dicionário apropriado.

R - Os sinônimos são os verbos *rebentar*, *brotar*, *vingar* e *medrar*. Importante discutir com os alunos a relatividade do conceito de sinônimo.

(...)

6. Boa parte da riqueza das imagens do texto provém das comparações. Faça um levantamento das várias comparações empregadas e comente a impressão causada por elas.

R - (...) O aluno deve observar a riqueza dessas imagens comparativas, todas de força expressiva profunda; particularmente, a imagem do trovão dentro da mata é de profundo vigor e beleza.

(Infante, 1991:43)

Se o leitor privilegiado considera que o significado de palavras não deve ser entendido fora do contexto em que aparecem, se acredita que os sinônimos são relativos (ver resposta à questão 4), não faz sentido propor questões e respostas como as que temos oportunidade de ler acima. Teço abaixo algumas considerações sobre estas propostas de exercício e estas concepções do leitor privilegiado.

Se fosse possível uma resposta "completa" à questão 1, do que duvido, ela precisaria ser muito mais desenvolvida que aquela proposta pelo leitor privilegiado. Só no dicionário Au-

rêlio o verbo *rebentar* tem 13 sentidos diferentes... Considerando-se que os dicionários têm a conotação de "cemitérios das línguas"², já que os sentidos se produzem ininterruptamente, a cada acontecimento enunciativo e sob o signo da heterogeneidade (mesmo que sob as constrictões históricas homogeneizantes), a tarefa do aluno --se é esperada uma resposta homogênea-- é de realização praticamente impossível. Isso inviabiliza também a resposta à questão 2.

É revelador, para a reflexão sobre a sinonímia, o que afirma Ducrot sobre o referente:

"A palavra não cessa de projectar um mundo que, diferente dela, não se pode reduzir ao que ela diz dele, mas que, no entanto, fica inacessível a qualquer outra palavra. Um tal mundo é indizível: por um lado, não pode ser esgotado pelo discurso que o revela (...) mas, por outro lado, nenhum discurso diferente pode revelá-lo melhor".

(Ducrot, 1984b:437)

Quando coloca o referente como mundo fundamentalmente indizível, ele está colocando a co-referência como fundamentalmente problemática. A sinonímia deve ser pensada dessa perspectiva. O sentido de *rebento* não se esgota em um sinônimo porque nenhuma palavra pode ser substituída perfeitamente por outra.

Além disso, estudos sobre o aspecto cognitivo da leitura procuram demonstrar que o leitor faz inferências sobre o sentido de palavras quando lê, e essas inferências caracterizam um "refinamento gradual"³ que o significado dessa palavra vai adquirindo para ele à medida que aparece em novos contextos

(Kleiman, 1993:69). Para Kleiman, esse é um processo que explica como o sujeito aprende o significado de novas palavras.

Desejo aplicar esse mecanismo, essa "habilidade linguística" de inferência de sentidos, à análise de discurso (perceber-se que esse deslocamento teórico também realiza um deslocamento na concepção sobre o mecanismo). Pode-se dizer que o sentido da palavra *rebento* vai sendo produzido e novamente produzido à medida que a leitura do texto se desenrola, a partir das inferências que o leitor vai fazendo sobre o sentido que a palavra vai assumindo nos vários contextos. Não é possível separar um momento, desse processo, em que se possa dar um significado exato e completo dessa palavra. É um significado que carrega consigo os anteriores e, ao mesmo tempo, está à espera dos outros que virão. Isto é, quando ele passa a outro sentido, esse outro não pode mais ser separado do anterior. É por isso que, no final do texto, a palavra não parece ter um sentido exato nem para o leitor privilegiado (ver resposta à questão 2).

Esse processo, se aplicado agora ao "conhecimento que o indivíduo tem das palavras", pode confirmar sob o aspecto cognitivo o que venho argumentando a favor da necessidade de se pensar na história de leituras do sujeito-leitor. Nada garante que uma outra leitura do poema de Gil não possa partir de leitores assim tão diversamente constituídos pela linguagem que os atravessa. Ou ainda, constituídos pela história que os atravessa.

Esse exercício de Ulisses Infante já dá mostras de como a noção de obviedade e transparência dos sentidos está presente

na prática escolar do manejo da leitura. O texto é trabalhado (quando não também visto) como se fosse um quebra-cabeça com peças que só preenchem um vazio específico⁴. Ao invés de funcionar como um jogo de quebra-cabeça, a leitura deveria ser assumida como um jogo de esconde-esconde, em que dificilmente se encontram os mesmos sentidos, nos mesmos contextos, nos mesmos lugares históricos. O poema de Gil é ilustrativo deste último processo. Na resposta à questão 3, o leitor privilegiado realiza um esforço de fechamento dos sentidos múltiplos do texto, mas é perfeitamente possível que se leia esse texto sem fazer a interpretação proposta por esse leitor, qual seja: o poema refere-se basicamente à atividade criadora do artista.

Uma outra hipótese de leitura é que o poeta faz um *elogio à vida e às suas manifestações mais evidentes*. Poder-seria, neste caso, ler a primeira estrofe como referindo-se ao ato sexual, ao ato do desvirginamento (que não deixa de ser um *reberto*) e, simultaneamente, à criação da vida, do *reberto*. O *barato* da estrela nova pode ajudar a validar essa leitura, pela sugestão de prazer. Na segunda estrofe, devido à recorrência de palavras do campo semântico do desenvolvimento biológico (a saber: nasce, brota, vinga, medra), pode haver uma confirmação dessa leitura. Nas outras estrofes, o poeta estaria se referindo a outras manifestações evidentes de vida (nesse caso, por oposição à *apatia*): fúria, dor, nervosismo, sofrimento, barulho... O *reberto*, enquanto ato "explosivo", em todas as conotações/denotações que a palavra vai assumindo no processo de leitura, é a prova dessa manifestação evidente.

Ainda enfocando esta hipótese de leitura, há a possibilidade de não se ver em *nascer, brotar, vingar, medrar* sinônimos, mas elementos justapostos em gradação, como estágios sucessivos do desenvolvimento da vida. Essa leitura invalidaria a questão 4.

Com relação à questão 6, o leitor privilegiado que nos perdoe: impressão é uma coisa tão pessoal que nós, leitores, damos-nos o direito de ter nossas preferências no texto do Gil. Falta sobretudo a esse leitor privilegiado acreditar que existam leitores. Falta a ele uma prática com leitura que respeite, ao menos, suas concepções sobre o sentido das palavras, a menos que elas sejam de fachada (concepções, principalmente, de que os sinônimos sejam relativos e de que o significado decorra da relação entre palavra e mundo).

2. Intervalo na teoria

Retomando o fragmento já citado de Ulisses Infante ("as palavras só adquirem seu significado pleno quando em uso, ou seja, quando se relacionam com outras palavras e com o mundo"), percebe-se a crença num significado pleno, verdadeiro; isso significa que o leitor privilegiado está sendo coerente ao propor uma atividade como a que analisei, em que há um esforço de imposição de um sentido para o poema lido? Eu deveria, então, voltar à análise feita e admitir que o leitor privilegiado es-

tava coerente com sua teorização? Teria, se o fizesse, que reformular minha interpretação de *mundo* e até de *relatividade* de sinônimos, tal como aparecem em seu texto. Mas fazer isso seria ser extremamente condescendente com ele. Em epígrafe que introduz a *Apresentação* de seu LD, cita Paulo Freire:

"A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente."

Isso já autoriza minha leitura desse LD: quando o leitor privilegiado diz *"as palavras só adquirem seu significado pleno quando em uso, ou seja, quando se relacionam com outras palavras e com o mundo"*, espero que ele vá valorizar também o mundo do aluno, sua leitura do mundo. Espero isso porque essa é a leitura que faço de Paulo Freire. Por sinal, os leitores de Paulo Freire que conheço veriam como uma heresia desconsiderar a importância do mundo do aluno nos escritos do autor. Sem dúvida, é minha leitura de Paulo Freire, minha história de leituras, minha concepção de leitura, que fazem com que eu veja incoerência em *Ulisses Infante*. Se os sinônimos são relativos, desejo levar essa relatividade à última prova. Se os sentidos dependem da relação entre linguagem e mundo, também desejo levar esse mundo às últimas, pelo menos às que me parecem as últimas, conseqüências.

Ao invés, portanto, de ver coerência sua entre prática e teoria, opto por ver incoerência não só na relação entre práti-

ca e teoria, mas também incoerência na teoria: não há possibilidade de significado pleno, completo quando se pensa que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. Porque as histórias de leituras do mundo são diferentes. A plenitude aí é só um efeito de sentido.

II - *Para entender o texto* (Fiorin e Platão)

Os autores de *Para entender o texto* trazem uma teoria sofisticada para a reflexão textual, introduzindo na prática escolar conceitos da análise do discurso, da semântica, da Linguística Textual. Além de noções como intertextualidade e historicidade, Fiorin e Platão usam conceitos como pressuposição, implícito, coesão e coerência textuais, conotação, denotação, temas e figuras, estrutura profunda de texto... usam-nos de forma muito mais sofisticada e, aparentemente, completa que outros LDs vêm fazendo, tão "completa" que esse texto tornou-se bibliografia básica até para concurso público recente⁸.

A estruturação desse LD é simples e constante: uma gravura que ilustra o tema da unidade (que eles chamam Lição); a parte teórica propriamente dita; um texto comentado exemplificando a análise segundo os conceitos apresentados na teoria; um questionário em que se pretende levar o aluno a refletir segundo o tema da unidade; e uma proposta de redação também inspirada no que foi visto.

A concepção do processo de compreensão de textos e de desenvolvimento da capacidade de escrita que aflora nesse LD poderia ser assim sistematizada, num movimento sucessivo:

- a) o aluno deve ter, primeiro, um modelo de análise em que se apoiar;
- b) o aluno deve ser orientado para chegar à leitura mais adequada do texto; é possível fazer isso através de um questionário adequado;
- c) deve-se colocar o aluno frente a uma atividade de escrita em que ele fixe o conteúdo estudado; a redação deve estar atada a esse conteúdo.

No final do livro do professor, há um encarte de respostas mais simples que o de Ulisses Infante. Os leitores privilegiados limitam-se a responder às questões por eles formuladas, sem sugerir propostas de atividades.

1. Intervalo na teoria

A concepção de leitura que esses leitores privilegiados adotam é semelhante à de Eco, exposta no primeiro capítulo desta dissertação, com relevo para a textualidade em detrimento do leitor e de sua história. Dou a palavra a eles:

"A recorrência de traços semânticos estabelece a leitura que deve ser feita do texto. Essa leitura não provém de delírios interpretativos, mas está inscrita como virtualidade (possibilidade) no texto." (p.102)

"O leitor precisa ter sensibilidade para encontrar a chave do texto, ou seja, seu princípio estruturador básico: ora a organização sintática, ora a cobertura figurativa, etc." (p. 385)

"Outra característica é a intangibilidade, isto é, o caráter intocável do texto literário. O poeta francês Valéry, a propósito do texto não-literário e do texto literário, diz que, quando se faz um resumo do primeiro, apreende-se o essencial; quando se resume o segundo, perde-se o essencial. (...) Enquanto a linguagem em função utilitária pretende ter um único significado, a linguagem em função estética é plurissignificativa". (pp. 351-2)

"A exploração do valor conotativo das palavras não é apropriada ao enunciado científico. Nele, os vocábulos devem ser definidos e ter um só significado." (p. 310)

Mas Fiorin e Platão, numa análise mais acurada das citações acima, revelam-se contraditórios. Se a linguagem literária é plurissignificativa, como pode existir uma chave que revele seu significado? Como pode haver um único ou melhor significado para esses textos literários? Se há uma virtualidade de sentidos inscrita nos textos (veja-se, não só literários), não pode haver uma (só uma) leitura que deva ser feita deles.

2. Intervalo entre teoria e prática

Não só há um intervalo na teoria desse LD. Esse vão pode ser facilmente percebido até entre teoria e prática, como de-

monstram as análises feitas de textos literários, nas seções *Texto comentado*.

Quando da análise do capítulo "A borboleta azul" de *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (Machado de Assis), esses leitores privilegiados tomam o cuidado de afirmar:

"Este texto apresenta múltiplas possibilidades de leitura. Vamos nos ater a uma e analisar a coerência do texto".

(Platão e Fiorin, 1990:266)

No entanto, esse cuidado é raro no texto deles, fazendo prevalecer quase sempre uma leitura, a despeito da afirmação, citada anteriormente, de que os textos literários sejam pluris-significativos. Destaco um exemplo de análise literária ainda de Machado de Assis. Escolhido o texto transcrito abaixo, os leitores privilegiados esforçam-se em impor sua leitura:

Exercício 2_____

Rubião fitava a enseada --eram oito horas da manhã. Quem o visse, com os polegares metidos no cordão do chambre, à janela de uma grande casa de Botafogo, cuidaria que ele admirava aquele pedaço de água quieta; mas, em verdade, vos digo que pensava em outra coisa. Cotejava o passado com o presente. Que era, há um ano? Professor. Que é agora? Capitalista. Olha para si, para as chinelas (umas chinelas de Túnis, que lhe deu recente amigo, Cristiano Palha), para a casa, para o jardim, para a enseada, para os morros e para o céu; e tudo, desde as chinelas até o céu, tudo entra na mesma sensação de propriedade.

-- Vejam como Deus escreve direito por linhas tortas, pensa ele. Se mana Piedade tem casado com Quincas Borba, apenas

me daria uma esperança colateral. Não casou; ambos morreram, e aqui está tudo comigo; de modo que o que parecia uma desgraça...

Que abismo há entre o espírito e o coração! O espírito do ex-professor, vexado daquele pensamento, arrepiou caminho, buscou outro assunto, uma canoa que ia passando; o coração, porém, deixou-se estar a bater de alegria. Que lhe importa a canoa nem o canoeiro, que os olhos de Rubião acompanham, arregalados? Ele, coração, vai dizendo que, uma vez que a mana Piedade tinha de morrer, foi bom que não casasse; podia vir um filho ou uma filha... -- Bonita canoa! -- Antes assim! -- Como obedece bem aos remos do homem! -- O certo é que eles estão no céu!

Assis, Machado de. *Obra Completa*; Quincas Borba.

Rio de Janeiro, Nova Aguilar, 1979. v. 1, p. 643.

"(...) Ao relatar que contemplava aquele pedaço de água quieta, [o narrador] transfere a tranquilidade do personagem para as águas, dando a entender que o estado do personagem contagia o próprio ambiente. É uma forma de transferir para o mundo exterior as emoções do indivíduo, fazendo do mundo extensão de uma individualidade. (...) "

"(...) No primeiro parágrafo, o narrador mistura sua voz à do personagem: "Cotejava o passado com o presente. Que era, há um ano? Professor. Que é agora? Capitalista". O narrador mescla sua voz à do personagem, para mostrar que a visão de mundo do capitalista não é uma construção do intelecto, mas invadiu todo o seu ser. Por isso, ela não lhe permite reagir senão em função de seus interesses."

(Fiorin e Platão, 1990:140-141)

Os fragmentos da análise destacados são possibilidades de leitura porque, segundo querem Fiorin e Platão, são coerentes com uma virtualidade inscrita no texto. Mas são colocadas como se fossem a única leitura do texto -- basta destacar o caráter incisivo das afirmações: "[o narrador] transfere", "O narrador

mescla... para mostrar..." De forma alguma o texto precisa ser lido dessa maneira, não há nenhuma evidência de que o logicamente estável da língua esteja fechando tanto assim os sentidos.

Uma outra leitura, oposta à deles, e mesmo assim com respeito à estabilidade lingüística, será exposta abaixo. Poder-se-ia interpretar o estado do personagem como contrário ao apontado por Fiorin e Flatau: Rubião não está tranqüilo, sua tranqüilidade é aparente. Alguns passos a confirmar essa interpretação:

a) Quando o narrador diz "Quem o visse... cuidaria que ele admirava aquele pedaço de água quieta; mas, em verdade, vos digo que pensava em outra coisa", podemos interpretar que "admirar aquele pedaço de água quieta", neste contexto, significa, por analogia à figura "água quieta", que ele está quieto, tranqüilo, em paz. Porém a conjunção adversativa *mas* introduz um argumento com diretividade argumentativa oposta, isto é: ele não está tranqüilo. Temos aqui, na esteira da polifonia tal como colocada por Ducrot (1984a), dois enunciadores com perspectivas diferentes, e a diretividade iniciada pelo conectivo adversativo é que prevalece para efeitos argumentativos, apagando a perspectiva anterior.

b) apesar de que, explicitamente, não se fale em estado de espírito nesse primeiro período do texto, o contexto lingüístico que o segue pode confirmar tanto a analogia tranqüili-

dade X intranquilidade quanto a opção por intranquilidade feitas nesta leitura, porque logo em seguida o narrador introduz as indagações do personagem, as quais culminam no conflito expresso no final;

- c) essas indagações, nesta leitura, não são "para mostrar que a visão de mundo do capitalista não é uma construção do intelecto, mas invadiu todo o seu ser" (como querem nossos leitores privilegiados). Elas parecem revelar muito bem essa passagem do mundo exterior para o mundo interior do personagem, essa passagem das aparências ("Quem o visse...cuidaria que ele admirava aquele pedaço de água quieta") para o conflito interior. O discurso indireto livre serve, nesta perspectiva, para esse mergulho na psicologia de Rubião, mergulho produzido por personagem e narrador, numa cumplicidade que não esconde nem privilegia nenhuma das vozes⁴.

Apesar de Fiorin e Platão procurarem amenizar esse caráter autoritário das análises feitas nas seções *Texto Comentado* (conforme a citação abaixo revela), o autoritarismo permanece.

"b) um texto comentado em que se aplica o mecanismo estudado na parte tórica. Esse comentário teve sempre a preocupação de explorar a funcionalidade do mecanismo explicitado para fins de compreensão do significado global do texto sob consideração. O comentário sugerido pode ser sempre ampliado pelo professor ou pelos alunos. Como se sabe, nenhuma análise é completa e acabada."

(*Prefácio*. Fiorin e Platão: 1990:4 - grifo meu)

Há um (e só um) significado global, e a análise pode ser ampliada, mas não faceada com outra. Isto é: o texto (literário) é rico em sentidos mas não é, paradoxalmente, plurissignificativo. É essa concepção que pode ser percebida em todo o fazer pedagógico desse LD, apesar de se proclamar a polissemia para textos literários. Tem-se, portanto, um intervalo entre teoria e prática. Por outro lado, no que diz respeito ao sentido de textos não literários, o trabalho pedagógico dos leitores privilegiados não é incoerente. Para eles, nestes textos é possível que uma palavra tenha um mesmo e sempre sentido num contexto dado; suas análises e propostas de exercícios são coerentes com essa concepção teórica.

III - Conclusão (de passagem)

Esse olhar panorâmico sobre os textos em foco revela pontos cruciais para o trabalho que desenvolvo aqui.

As análises feitas, que recortam *flashes* de incoerência no fazer teórico e prático dos leitores privilegiados, apontam para uma mesma direção: esses LDs parecem não valorizar a história de leitura dos leitores iniciantes e nem mesmo dos leitores supostos não iniciantes, respectivamente alunos e professores.

O resultado é sempre o mesmo: aparentemente continua válida uma única leitura, a do leitor privilegiado, que num lampejo constante de *inspiração* procura validar sua interpretação. É um

movimento narcisista de legitimação da leitura do próprio leitor privilegiado que podemos perceber já nessas duas pequenas análises. Esse movimento serve, sem dúvida, ao esforço de imposição do mesmo em detrimento do diferente e essa é uma forma de perpetuar leituras. Perpetuar leituras porque só é aceita uma quando quase sempre podiam ser tantas. Perpetuar porque esforça-se por anular vozes de leitores, que são tomados como se fossem bonecos a serem programados para repetir leituras.

Esse primeiro olhar permite fazer uma inversão de perspectiva. No início do capítulo, mostrei o que de "moderno" e "positivo" um primeiro olhar panorâmico sobre os dois textos permitia desvelar, principalmente no que diz respeito às teorizações ou aspectos teóricos enfocados nesses LDs. Agora, meu olhar desvia-se para os exercícios propostos por esses leitores privilegiados, numa tentativa de pôr à luz o que antes estava à sombra, escondido pela aparência de modernidade e completude. Nessa inversão de perspectiva, um olhar mais acurado põe à luz janelas que deixam entrever o projeto em que esses leitores privilegiados se engajam.

Notas do Capítulo 3

1. Os exercícios de leitura destacados, a partir daqui, seguem uma ordem de numeração para facilitar as referências, quando necessárias.

2. Expressão inspirada em Bakhtin (1929).

3. Kleiman considera possível distinguir *significado exato* de *significado aproximado*. Por isso a figura "refinamento gradual". Essa é uma distinção que não desejo fazer aqui por contrapor-se à noção de linguagem assumida no Capítulo 1.

4. O vestibular de 1992 para ingresso na Universidade Federal de Uberlândia tem uma questão que ilustra bem esse procedimento, mostrando que essa não é uma prática só presente em LDs: pede que se escolha uma entre cinco definições de *flamejar*, definição esta que supostamente se encaixaria melhor no significado dessa palavra no texto dado. Ver transcrição abaixo.

QUESTAO 1 - "(...) Os sentimentos mais genuinamente humanos logo na cidade se desumanizam! Vê, meu Jacinto! São como luzes que o áspero vento do viver social não deixa arder com serenidade e limpidez; e aqui abala e faz tremer; e além brutalmente apaga, e adiante obriga a flamejar com desnaturada violência."

(QUEIROZ, Eça de. *A Cidade e as Serras*. Fragmento)

O verbo "flamejar", linha 38, tem o significado de

- A) tremular como bandeirinhas ao vento.
- B) movimentar-se com muito tremor, convulsivamente.
- C) resplandecer.
- D) ventar fortemente.
- E) ventar fortemente e em redemoinhos.

Resposta correta: C.

5. Trata-se do concurso para diretores de escola do estado de São Paulo, no início de 1995.

6. Bakhtin (1929) assim se pronuncia a respeito do discurso indireto livre: "No fenômeno lingüístico objetivo do discurso indireto livre, temos uma combinação, não de empatia e distanciamento dentro dos limites da alma individual, mas das entoações da personagem (empatia) e das entoações do autor (distanciamento) dentro dos limites de uma mesma e única construção lingüística." (p. 191)

Capítulo 4

Um olhar, uma janela:
questões pessoais e
direcionamentos

(formas de silenciamento 1)

I - Silenciamento

Desenvolverei aqui o conceito de *silenciamento* de sentidos segundo orientação dos estudos de Orlandi (1992). De acordo com a autora, pode-se distinguir na política do silêncio, ou silenciamento, dois movimentos:

- a) o de silenciar o que não se diz, descartando seu sentido e instalando o antiimplícito (trata-se do *silêncio constitutivo*);
- b) o de interditar o dizer (trata-se do *silêncio local*, cujo exemplo mais visível é a censura).

O *silêncio constitutivo* é definido sócio-historicamente pelas formações discursivas, e o dizer que o implanta é um dizer *possível*; já o *silêncio local* é produzido por um dizer *devido*.

A classificação proposta por Orlandi não deve ser entendida de forma estanque: no discurso pedagógico, o dizer *devido* está imbricado ao *possível*, fazendo parecer, por um lado, constitutivo, natural, o que é fruto de censura de sentidos (trata-se de *censura naturalizada*), e, por outro lado, fazendo o natural parecer como não natural, porque é fruto de censura. Portanto, enquanto na escola se silencia sobre sentidos de textos, simplesmente deixando-se de fazer leituras deles, está-se ao mesmo tempo produzindo um parâmetro do dizível, não só no sen-

tido do que *pode* ser dito, mas também do que *deve* ser dito. Isso porque, na escola, o leitor iniciante faz leituras para ver seu mérito reconhecido por aquele que tem mais poder; essa não é uma relação de forças semelhantes, ao contrário, trata-se de uma relação de forças que miniaturiza um jogo político em que o *não-poder-fazer* é punido com sanções, transformando-se num *não-dever-fazer*.

É essa a noção de silenciamento que adotarei aqui. Ao mesmo tempo "constitutivo", porque é *visto* como natural (deixar de dizer coisas não é, no entanto, uma prática inocente), e "censura", porque não pode ser dissociado do jogo político do dizer. Nos LDs analisados, ficam patentes três formas de silenciamento, uma das quais será analisada neste capítulo. Trata-se, neste caso, do esforço de interdição de leituras/experiências dos leitores iniciantes via rareamento de oportunidades em que eles possam opinar sobre os textos lidos ou refletir sobre suas experiências, e via um direcionamento bem planejado da compreensão. É um silenciamento que se realiza a partir da construção de relevâncias e irrelevâncias através de perguntas. Outros dois tipos de silenciamento serão discutidos nos capítulos 5 e 6.

II- Questões com "respostas pessoais"

Ulisses Infante, apesar de fazer referência à importância dos mundos diferentes na constituição de sentidos de textos, não valoriza esses mundos nas atividades de leitura que propõe. Isso já foi introduzido no capítulo anterior e, agora, desenvolverei essa análise enfocando uma janela que deixa entrever bem esse projeto de silenciamento.

Do texto ao texto - curso prático de leitura e redação possui questões que fazem referência às opiniões e às experiências dos leitores iniciantes. A pergunta mobilizadora que me exigiu um olhar aprofundado foi a seguinte: esse é um espaço em que o sujeito-leitor iniciante tem valorizada sua história de leituras, seu mundo?

Procedi então a uma análise desse LD enfocando o que convençionei chamar de questões pessoais: questões em que se pede/exige explicitamente a opinião ou a experiência do leitor iniciante (e para as quais, parece lógico, deveria haver uma *resposta pessoal*). Coloco exemplos a seguir:

"7. Segundo o texto, língua e sociedade têm vínculos profundos e indissolúveis. Reflita sobre sua experiência social e linguística e dê sua opinião sobre as idéias colocadas no texto."

(Infante, 1991:24)

"8. Você considera coeso o texto que acaba de ler? Comente, utilizando para isso os conceitos de repetição, progressão e relação".

(Infante, 1991:55)

"9. Qual é, na sua opinião, o papel das reticências no final do texto?(...)

11. Você concorda com as relações que o texto estabelece entre o domínio do vocabulário e a capacidade de compreensão e expressão?"
(Infante, 1991:36)

As outras questões foram classificadas como *questões impessoais*, por oposição às anteriores. Essa classificação é inspirada nas próprias questões que aparecem no texto e não deve ser entendida como uma oposição que eu gostaria de fazer. Frente ao conceito de linguagem assumido e suas conseqüências para a concepção da produção de significados, não faz sentido pensar que existam respostas que não sejam sempre também pessoais, pois todas as respostas estarão imbuídas da história dos leitores. Mas essa é uma distinção clara no LD estudado, principalmente quando considerado o caderno de respostas, e é indicativa do projeto de seu autor.

Com base em estatística aproximada¹, investiguei o número dessas questões nesse LD, a posição em que essas questões se encontram no conjunto de questões de cada exercício, e as diferenças entre o que se observa no LD e no caderno de respostas. Alguns dados podem ser vistos no quadro que segue.

	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	MÉDIA TOTAL
número de respostas	pes.: 25%	pes.: 10,28%	pes.: 2,1%	pes.:12,46%
no caderno de respostas	imp.: 75%	imp.: 89,72%	imp.: 97,9%	imp.:87,54%

	UNIDADE 1	UNIDADE 2	UNIDADE 3	MÉDIA TOTAL
número de questões	pes.: 40,9%	pes.: 20,2%	pes.: 17,86%	pes.: 26,32%
no LD	imp.: 59,1%	imp.: 79,8%	imp.: 82,14%	imp.: 73,68%
número de exercícios que possuem questões pessoais	50%	80,65%	50%	60,21%
dos exercícios que têm questões pessoais,				
a) número daqueles em que a última é uma delas.	100%	72%	71,42%	81,14%
b) número daqueles em que a questão pessoal é só a última.	25%	32%	90%	49%

As questões que usei para chegar aos dados acima expostos foram as das seções *Lendo o texto* e *Trabalhando o texto*, que são aquelas que exploram basicamente atividades de reconhecimento, senão do conteúdo, também de estratégias, de estruturas, de contextos sociais em que se inserem os textos. Englobam, portanto, os três itens iniciais da concepção do processo de compreensão que, no capítulo 3, atribuí ao leitor privilegiado desse LD, ou seja:

- a) reconhecimento do conteúdo do texto lido (englobando principalmente idéias centrais, com pouco enfoque para vocabulário, a não ser que a palavra ou a expressão pareçam fundamentais para o que se pretende que seja o entendimento "global" do texto);
- b) reconhecimento de uma estrutura ou de um caminho argumentativo, invariavelmente ligado à divisão em parágrafos: reconhecimento de estratégias que revelam intenções no fazer textual;
- c) reflexão sobre o conteúdo do texto lido, a estrutura ou as estratégias, tendo por base a experiência pessoal do aluno;

Na análise dos dados, salta à vista o número reduzido dessas questões, sugerindo, já de início, o lugar que elas têm no projeto de compreensão adotado pelo autor. Apesar de grande parte dos exercícios fazer uso da prática de remeter a compreensão ao mundo do leitor iniciante (suas opiniões, suas experiências) --uma média de 60,21% o faz-- esse mundo ainda tem pequeno espaço nesse LD, o que se percebe principalmente no caderno de respostas, que tem em média 12,46% de respostas consideradas pessoais. Mas não só o número reduzido é indício de silenciamento desse mundo. Abaixo segue uma reflexão sobre aquilo que me parece mais silenciar as *respostas pessoais*. Ela é consequência também de uma análise desses dados e subdivide-se em quatro itens: a posição da questão pessoal dentro do exercício, questões pessoais que induzem a uma resposta, respostas taxativas do leitor privilegiado e objetivos do leitor privilegiado.

Não pretendo, com esses dados estatísticos, dar a meu trabalho uma aura de objetividade. Eles são parciais como são meu olhar e as janelas que ele decide enfocar; permitiram-me, isso sim, entender melhor o LD em pauta.

1. A posição da questão pessoal dentro do exercício

Os dados do quadro revelam que é dada uma prioridade aos dois itens iniciais da concepção do processo de compreensão de Ulisses Infante, enquanto que a experiência pessoal do leitor iniciante é relegada ao último plano (conforme pode ser conferido no quadro, que mostra uma média de 81,14% de exercícios que têm uma questão pessoal como a última, média conseguida a partir do conjunto de exercícios que fazem uso de questões pessoais). Apesar de certa evidência de que aquilo que fica por último deva ser visto como menos importante, desejo aprofundar a análise da consequência dessa posição predominante da questão pessoal. Veja-se o exercício abaixo:

Exercício 3_____

AS PALAVRAS

Há alguns anos, o Dr. Johnson O'Connor, do Laboratório de Engenharia Humana, de Boston, e do Instituto de Tecnologia, de Hoboken, Nova Jersey, submeteu a um teste de vocabulário cem alunos de um cur-

so de formação de dirigentes de empresas industriais (*Industrial executives*), os executivos. Cinco anos mais tarde, verificou que os dez por cento que haviam revelado maior conhecimento ocupavam cargos de direção, ao passo que dos vinte e cinco por cento mais "fracos" nenhum alcançara igual posição.

Isso não prova, entretanto, que, para vencer na vida, basta um bom vocabulário; outras qualidades se fazem, evidentemente, necessárias. Mas parece não restar dúvida de que, dispondo de palavras suficientes e adequadas à expressão do pensamento de maneira clara, fiel e precisa, estamos em melhores condições de assimilar conceitos, de refletir, de escolher, de julgar, do que outros cujo acervo léxico seja insuficiente ou medíocre para a tarefa vital da comunicação.

Pensamento e expressão são interdependentes, tanto é certo que as palavras são o revestimento das idéias e que, sem elas, é praticamente impossível pensar. Como pensar que "amanhã tenho uma aula às 8 horas", se não prefiguro mentalmente essa atividade por meio dessas ou de outras palavras equivalentes? Não se pensa *in vacuo*. A própria clareza das idéias (se é que as temos sem palavras) está intimamente relacionada com a clareza e a precisão das expressões que as traduzem. As próprias impressões colhidas em contato com o mundo físico, através da experiência sensível, são tanto mais vivas quanto mais capazes de serem traduzidas em palavras -- e sem impressões vivas não haverá expressão eficaz. É um círculo vicioso, sem dúvida: "...nossos hábitos lingüísticos afetam e são igualmente afetados pelo nosso comportamento, pelos nossos hábitos físicos e mentais normais, tais como a observação, a percepção, os sentimentos, a emoção, a imaginação". De forma que um vocábulo escasso e inadequado, incapaz de veicular impressões e concepções, mina o próprio desenvolvimento mental, tolhe a imaginação e o poder criador, limitando a capacidade de observar, compreender e até mesmo de sentir. "Não se diz nenhuma novidade ao afirmar que as palavras, ao mesmo tempo que veiculam o pensamento, lhe condicionam a formação. Há século e meio, Herder já proclamava que um povo não podia ter uma idéia sem que para ela possuísse uma palavra", testemunha Paulo Rónai em artigo publicado no *Diário de Notícias*, do Rio de Janeiro, e mais tarde transcrito na 23 edição de *Enriqueça o seu vocabulário* (Rio, Civilização Brasileira, 1965), de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira.

Portanto, quanto mais variado e ativo é o vocabulário disponível, tanto mais claro, tanto mais profundo e acurado é o processo mental de reflexão. Reciprocamente, quanto mais escasso e impreciso, tanto mais dependentes estamos do grunhido, do grito ou do gesto, formas rudimentares de comunicação capazes de traduzir apenas expansões instintivas dos primitivos, dos infantes e... dos irracionais.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em Prosa Moderna*. 8ª ed. Rio de Janeiro, Editora da FGV, 1980, p. 155-6.

LENDO O TEXTO

1. O que revelavam as pesquisas do Dr. Johnson O'Connor?
2. "Isso não prova, entretanto,...". Localize no texto o trecho transcrito e responda:
 - a) A que se refere o pronome *isso*?
 - b) Qual a relação de significado estabelecida pela palavra *entretanto*?
3. Qual a comparação feita no segundo parágrafo?
4. Retire do texto a frase que melhor sintetiza o conteúdo do terceiro parágrafo.
5. Explique com suas palavras o "círculo vicioso" a que o texto se refere no terceiro parágrafo.
6. Observe a locução *de forma que*, no terceiro parágrafo. Qual a relação de significado que estabelece entre o que a antecede e o que a segue?
7. O que nos indica a palavra *portanto*, na abertura do quarto parágrafo?
8. O quarto parágrafo é construído com base em proporções e contraste. Aponte essas proporções e esse contraste e indique as palavras que os evidenciam.
9. Qual é, na sua opinião, o papel das reticências no final do texto?
10. Elabore um esquema do texto lido, transformando cada parágrafo numa frase que contenha suas idéias principais. A seguir, explique o percurso seguido pelo autor na exposição do assunto.
11. Você concorda com as relações que o texto estabelece entre o domínio do vocabulário e a capacidade de compreensão e expressão? Por quê?

(Infante, 1991: pp. 34-6)

De acordo com a classificação de questões proposta, são *questões pessoais* a 9 e a 11. Principalmente no que diz respeito à 11, parece-me que, devido ao caminho de "leitura" percorrido pelo leitor privilegiado, a resposta está atada à imagem positiva que as questões vão construindo do texto: bem construído, coeso, coerente... Essa imagem poderá influenciar o leitor iniciante a não discordar das idéias de Othon Garcia. Sem dúvida, se a questão fosse feita na introdução do exercício, ela estaria mais livre do silenciamento advindo da censura naturalizada e que é próprio da atividade de formular questões sobre textos, isto é, mais livre do silenciamento produzido pelo caminho de leitura proposto pelo leitor privilegiado que, ao decidir enfatizar um ponto, silencia outro.

Mas não há aqui a crença ingênua de que essa opinião, perdida no início do exercício, estaria livre de coerções. O próprio fato de o texto introduzir uma unidade parece fazer permanecer a orientação de lê-lo como uma lição a ser aprendida, como ocorre em outros momentos desse LD. Além disso, se o professor, inclusive, seguir à risca a orientação do leitor privilegiado, Othon Garcia deverá ter razão nas *relações* estabelecidas. Veja-se a introdução ao estudo desse texto no caderno de respostas:

"Enfatizar a relação entre a posse de um bom vocabulário e a eficiência comunicativa. O texto de Othon Moacir Garcia é, além disso, modelarmente bem construído. É interessante verificar como alguns alunos são sensíveis à argumentação do autor, passando a ter maior interesse pelo estudo da redação após conhecer o sucesso profissional que ela eventualmente pode produzir." (Infante, 1991:V)²

Quero deixar claro que não faço apologia da necessidade de uma *liberdade* de leituras. Nem acredito ser possível, em alguma situação, estar fora das ideologias e suas coerções. No entanto, um projeto de leitura que se proponha não (re)produtor precisa respeitar as opiniões/experiências dos leitores envolvidos no processo. Deve-se, portanto, caminhar nessa direção.

Um indicio desse projeto (re)produtor é a disposição das questões pessoais quase sempre no final das atividades, colaborando para o afunilamento dos sentidos dos textos (ou porque inibe a leitura do leitor iniciante face aos sentidos já produzidos no exercício, podendo levá-lo a reformular uma posição que tomaria se não passasse pela batalha das posições do leitor privilegiado; ou porque é uma disposição que, ao invés de dar ao leitor iniciante a palavra, tira-a enquanto a dá, já que evidencia o lugar em que deve estar sua voz na produção de sentidos: nas últimas posições). Portanto, ou se (re)produzem direções interpretativas (no primeiro caso), ou se (re)produzem relações de poder na sociedade (no segundo caso) --na verdade, essas alternativas não se excluem.

É importante perceber que começar com uma pergunta realmente pessoal uma tarefa de leitura inviabilizaria LDs que propõem seqüências de perguntas, visto que o caminho da compreensão a ser percorrido deveria, então, ser produzido a partir também do mundo do leitor iniciante para que se possa produzir o novo a partir do confronto entre posições diferentes. A imposição do modelo de começar com questões *impessoais* e chegar às *pessoais* é condição de sobrevivência daquilo que o veicula.

2. Questões pessoais que induzem a uma resposta

Retomarei a última questão do exercício 3, acrescentando a resposta oferecida pelo leitor privilegiado, a qual sugere um raro ato de abnegação do direito de impor respostas.

"11. Você concorda com as relações que o texto estabelece entre o domínio do vocabulário e a *capacidade de compreensão e expressão*? Por quê?

R - Resposta pessoal do aluno, que deve remeter o texto à sua própria experiência comunicativa."

(Infante, 1991:36 - grifo meu)

No entanto, não só no caderno de respostas, como introdução a esse exercício (de acordo com citação anterior), o autor manifesta a intenção de ver sua leitura de Othon Garcia (re)produzida no leitor iniciante (senão também no leitor suposto não iniciante). A questão mesma possui em si o germe dessa vontade: *compreensão e expressão* pode ser eufemismo de *pensar e ser capaz de exigir seus direitos*. Quando parafraseia as idéias do autor estudado, o leitor privilegiado faz valer sua leitura, colaborando para sua melhor aceitação. Perceba-se que a resposta do leitor iniciante teria mais chance de ser negativa se essa paráfrase fosse outra, a saber: *O autor sugere que as camadas populares não pensam direito porque não possuem formas de expressão próprias do dialeto culto. Também supõe que não se comunicam bem porque a linguagem delas é inferior. Você concorda com essa posição dele? Por quê?*

Perceba-se que, nos dois casos, a questão não é neutra e pode apontar para uma resposta. Mas a primeira forma de ler o texto (a de Infante) colabora para a (re)produção das estruturas sociais --a paráfrase do leitor privilegiado colabora para a ideologia das deficiências culturais-- e a outra pretende desvendar-lhe seu caráter político excludente. Na primeira paráfrase, a questão política fica de fora da discussão que se oferece ao leitor iniciante. Transcrevo abaixo exemplos diferentes de indução de respostas a partir da formulação da pergunta.

"8. Você, ao escrever, fiscaliza seu trabalho procurando construir textos coesos? Como?"

(Infante, 1991:48)

"4. [a] Você considera o texto coeso? Comente, baseando-se no conceito de relação e no de repetição. Caso você encontre algum problema de coesão no texto, aponte soluções para ele."

(Infante, 1991:55)

"4. [b] A maneira como o relacionamento afetivo é apresentado no texto condiz com sua experiência? Quando você convive com a "pessoa certa" não falta nada, mesmo?"

(Infante, 1991:163)

A primeira questão (a 8) só faz sentido se houver uma resposta positiva para sua primeira parte, sem a qual seria impossível uma resposta para como. Nesse sentido, ela quase que obriga à resposta positiva e essa resposta serviria para a eficácia no aprendizado, já que é uma afirmação, feita pelo leitor iniciante, do que deve ser aprendido, memorizado³. Ao invés de

permitir uma reflexão sobre uma prática, procura incutir uma prática e é, novamente, um tipo de questão que favorece um modelo (re)produtivo de hábitos linguísticos.

A segunda questão (4.a) induz a uma resposta negativa porque a complementação *Caso você encontre algum problema...* é raríssima nesse LD; essa análise pode-se confirmar também porque a última questão do exercício imediatamente anterior (e na mesma página) é: *S. Você considera coeso o texto que acaba de ler? Comente, utilizando para isso os conceitos de repetição, progressão e relação* (veja-se, sem complementação).

A questão 4.b faz um uso enfático do *mesmo* (a confirmar, inclusive, pela vírgula que o antecede) instaurando a dúvida e revelando o ponto de vista do leitor privilegiado. Esse ponto de vista, também privilegiado, tem muitas chances de se ver confirmado na resposta do leitor iniciante, que responderia então de forma negativa.

Considerando-se que a linguagem não é neutra e que, como afirma Bakhtin, ela está sempre carregada de um conteúdo ideológico, o educador deve estar atento às perguntas feitas sobre textos. Atento para não induzir alunos a (re)produzir leituras e hábitos. Atento para os conteúdos ideológicos que acabam veiculando, os quais podem retardar novamente a produção do diferente.

3. Respostas taxativas do leitor privilegiado

Retomemos o exercício 3. A questão 9 e sua resposta foram transcritas abaixo:

"9. Qual é, na sua opinião, o papel das reticências no final do texto?

R - é fundamentalmente irônico, pois indica uma pausa de leitura introdutória ao último termo, que vem carregado de ironia."

(Infante, 1991:36 - grifos meus)

O silenciamento na resposta acima está evidente e dispensa maiores explicações de minha parte. Essa é uma prática muito comum nesse LD, não só no que diz respeito às questões pessoais, mas também às impessoais. No caso dessas últimas, o leitor privilegiado parece acreditar realmente na estabilidade dos sentidos, pois só raramente ele os relativiza. Percebe-se claramente nessa prática o que Pêcheux e Fuchs (1975, in Gadet e Hak, 1990:176) chamaram esquecimento nº 2, isto é: o sujeito acredita na realidade de seu pensamento --essa parece ser a zona onde se dá o "apagamento" dos outros sentidos por sua rejeição como não reais, não possíveis.

Direciono meu olhar agora para a janela já aberta e investigarei esse caráter taxativo de respostas a questões formuladas como se fossem pessoais. Alguns exemplos abaixo:

"6. Qual é, na sua opinião, a função do trecho colocado entre parênteses no final do primeiro parágrafo?

R - Há uma função óbvia, que é a exemplificação; ao lado dela, percebe-se, no entanto, uma evidente intenção crítica. Foi provavelmente essa a razão pela qual a autora optou pelo uso dos parênteses."

(Infante, 1991:70 - grifos meus)

"8. No texto, há abundância de reticências. O que, na sua opinião, justifica seu uso?

R - Elas *acentuam* o caráter de vaguidão melancólica que permeia todo o texto."

(Infante, 1991:92 - grifos meus)

"9. Explique o que você entende por "jogo entre sujeitos".

R - O aluno deve *ressaltar* o caráter interlocutório do texto argumentativo."

(Infante, 1991:104 - grifos meus)

"10. Qual é, na sua opinião, o projeto do poeta ao construir seu texto? De que recursos ele lança mão para alcançar seus objetivos?

R - O projeto do poeta é a denúncia. O poema, no entanto, não escorrega para o banalmente engajado, pois sua estrutura econômica é de alta qualidade poética: a disposição gráfica permite a leitura rítmica e a ênfase de determinadas partes da frase; o título condiciona a natureza estética que o texto passa a ter; além disso, o poema mantém um diálogo evidente com a realidade social, diálogo esse que, como vimos, está presente em todos os textos. Neste caso, a relação texto-contexto é a base mesma da decodificação poética."

(Infante, 1991:157 - grifos meus)

Esse processo de silenciamento, de tão comum nesse LD, é o grande responsável pelo desnível entre o número de questões pessoais presentes no LD e o número de respostas pessoais presentes no caderno de respostas, ou seja, pelo desnível entre o que aparentemente é pessoal e o que não é. Esses números podem ser confirmados no quadro que introduz o presente item (*Questões com respostas "pessoais"*), que convido o leitor a retomar.

Os dados revelam uma diferença entre questões pessoais e respostas pessoais, respectivamente de 40,9% e 25% (para a Unidade 1), 20,2% e 10,28% (para a Unidade 2), 17,86% e 2,1% (para a Unidade 3)⁴.

Além de essas respostas taxativas a questões pessoais representarem sem dúvida uma leitura autoritária dos textos, elas revelam um impasse do leitor privilegiado entre o que deve ser fechado na leitura e o que não deve. Ou seja: elas revelam o impasse mesmo da língua atravessada pelas subjetividades, heterogênea em suas manifestações mas com tendência à homogeneização pela voz de mediadores legitimados. Nesse jogo do mesmo e do diferente, perdem-se até os limites de onde está um ou o outro.

O nosso leitor privilegiado não resolve esse problema e cria muitos outros para o leitor iniciante: este não pode saber quando é que se deseja realmente conhecer sua opinião ou quando esse desejo é de fachada, um construto da retórica de dar valor ao mundo do aluno. O leitor iniciante, que tem sua voz silenciada constantemente nesses exercícios, tende a perder a noção de que sua opinião seja válida para o entendimento dos textos em pauta: face às inúmeras respostas que se esforçam por fechar de forma taxativa os sentidos dos textos (considerando-se que o leitor suposto não iniciante transmita essas respostas ao leitor iniciante, (re)produzindo-as), sua tendência é crer na homogeneidade desses sentidos e na sua incompetência em atingir a leitura correta. Nesse LD, o leitor iniciante que não é o mesmo, é ninguém. O diferente é raríssimo em *Do texto ao texto*.

4. *Objetivos do leitor privilegiado*

Observa-se que os objetivos precisos do leitor privilegiado reduzem as possibilidades de respostas pessoais. Exemplos:

"7. Segundo o texto, língua e sociedade têm vínculos profundos e indissolúveis. Reflita sobre sua experiência social e linguística e dê sua opinião sobre as idéias colocadas no texto.

R - Espera-se que o aluno, em sua resposta, demonstre alguma reflexão sobre os problemas colocados pelo texto. É interessante relacionar tudo o que se viu nesse texto sobre a língua com o que já se estudou sobre as relações entre cultura e comunicação."

(Infante, 1991: 24)

"8.[a.] Você considera coeso o texto que acaba de ler? Comente, utilizando para isso os conceitos de repetição, progressão e relação.

R - O aluno deve perceber que as relações de repetição são fundamentais para a arquitetura do texto. Progressão e relação também estão presentes nesse texto extremamente coeso, apesar de inadequado às finalidades jornalísticas a que se propõe, pois sua correta decodificação exige cautela e reflexão."

(Infante, 1991:55)

"5. No seu trabalho de produtor de textos, você tem levado em conta a figura do receptor e a finalidade a que se propõe seu texto? Qual a importância desses elementos para a confecção de seu trabalho?

R - O aluno deve refletir sobre esses dois elementos da elaboração textual em seu trabalho de produtor de textos.

(...)

8. [b.] Você, ao escrever, fiscaliza seu trabalho procurando construir textos coesos? Como?

R - Despertar no aluno a preocupação com o fato de que o texto é um conjunto articulado de elementos, e não um amontoado de frases ligadas apenas pela proximidade física."

(Infante, 1991:48)

Casos como esses são também bastante responsáveis pelo desnível entre o número de questões pessoais e o número de respostas pessoais. Uma resposta como a dada à questão 8.a é um bom exemplo desse esforço de fechamento do que era pessoal. Ela, aqui, não tem por objetivo saber a opinião do aluno, mas fazê-lo aplicar conceitos estudados. Da mesma forma, o leitor iniciante deve estar atado aos conceitos estudados quando da resposta à questão 7.

Neste último caso, *espera-se e é interessante* são modalizadores que, se comparados ao *deve perceber* de 8.a, fazem diferença com relação àquilo que, para o leitor privilegiado, é passível ou não de ser relativizado na atribuição de sentidos a textos. Em 7 pede-se a opinião do aluno sobre idéias colocadas num texto e uma opinião sobre idéias seria por força, para esse leitor, diferente de uma sobre recursos lingüísticos usados em textos. Peço ao leitor desta dissertação que volte ao subitem anterior e veja como, numa resposta sobre a *função de um trecho colocado entre parênteses* (questão 6), ou sobre o uso de *reticências* (questão 8), não parece caber, para nosso leitor privilegiado, a *opinião* do leitor iniciante.

Isso revela, por um lado, a crença na estabilidade dos sentidos (ou esquecimento nº 2) e, por outro, a crença na incompetência do leitor iniciante para produzir sentidos de recursos lingüísticos usados em textos. Opiniões são aceitas, quando muito, sobre idéias, mas mesmo assim com restrições, como mostra a resposta à questão 7.

A experiência do aluno, apesar de recorrentemente pedida

nesses exercícios, também não é valorizada porque ela deve estar atada ao que foi "estudado"; isto é, faz-se uma leitura e reflete-se sobre uma experiência a partir de uma teoria dada (como é o caso da questão 7). Além disso, não se quer saber o que o aluno faz (não é uma troca de experiências), mas é ainda um *como fazer*, um *deve fazer*, como atestam as questões 5 e 8.b. Se, ao investigar sua própria experiência, o aluno produziria seu conhecimento, aqui o aluno produz o conhecimento que se espera dele. Os objetivos precisos do leitor privilegiado (de que os leitores iniciantes aprendam os conceitos estudados, de que eles cheguem a um lugar específico) dificultam que os alunos "saíam dos eixos". Há uma leitura com um objetivo do leitor privilegiado, com um objetivo incorporado então pelo leitor suposto não iniciante, e não uma leitura com um objetivo do leitor iniciante.

Sobre a atividade pedagógica de querer "chechar" outras coisas, mas não realmente saber da experiência do aluno, escreve Geraldi (ele reflete sobre o depoimento de uma professora, segundo o qual não havia gostado dos resultados obtidos quando partiu da experiência dos alunos; havia pedido aos alunos que escrevessem tudo o que lhes havia acontecido no dia e Luís vieram com um texto "insatisfatório"):

"E nosso aluno Luís, já na 4ª série, sabe que, de fato, não se quer saber nada de seu dia. Quer-se, apenas, que escreva (bastante, se possível). A tarefa que se lhe propõe, portanto, é de um relato que não valerá como relato para alguém interessado no que ele fez durante o dia; é um relato que deve mostrar que manuseia recursos expressivos

sem que do outro lado haja alguém que considerará os resultados de tal manuseio, mas que tomará os próprios recursos expressivos como objeto de leitura."

(Geraldi, 1991b:53)

O autor, na citação acima, apesar de estar refletindo sobre outras práticas pedagógicas (as de fazer redações e corrigi-las), vem confirmar o silenciamento de experiências pessoais que se realiza na escola, e que percebemos no LD estudado. Esse silenciamento, obviamente, não está destituído de sérias consequências para o leitor iniciante.

Na citação, temos uma criança que não vê no leitor-professor um interlocutor, o que a faz, no mínimo, redigir textos não para serem *lidos*, mas para serem *corrigidos*. Em *Do texto ao texto*, temos um aparente monólogo em que a voz do leitor privilegiado é a única que tem vez, com raras exceções. Isso porque ele crê na estabilidade dos sentidos e na incompetência do leitor iniciante, crê que o espaço escolar é de *reconhecimento* de sentidos, *aprendizagem* de conceitos --o projeto em que ele se engaja fica claro nessas crenças: um projeto (re)produtor de leituras. Para ele, a escola não é espaço de *produção* de sentidos, de *produção* de conhecimentos a partir do contraponto de pontos de vista diferentes. Do leitor iniciante, nesse LD, tem-se, no máximo, uma experiência pessoal dirigida por objetivos bem específicos.

III - A leitura dirigida

A leitura dirigida me parece o recurso mais evidente de silenciamento de leituras em *Para entender o texto -- leitura e redação*. Fiorin e Platão têm, em seu livro, um tipo de atividade constante que visa, nas palavras dos autores:

"(...) levar o aluno, por meio da aplicação dos conceitos apreendidos, a perceber o significado global do texto.

"(...) Por outro lado, não basta apenas recomendar ao aluno que leia o texto muitas vezes, é preciso mostrar-lhe para onde dirigir a atenção."

(Prefácio. Fiorin e Platão, 1990:4)

Essa atividade engloba o item *b* da concepção do processo de compreensão desses leitores privilegiados, segundo a sistematização feita no capítulo anterior, a saber:

b) o aluno deve ser orientado para chegar à leitura mais adequada do texto; é possível fazer isso através de um questionário adequado.

Já mostrei, no capítulo anterior, que esses leitores privilegiados esforçam-se em impor uma leitura na seção *Texto comentado* de seu LD, o que é coerente com a crença deles de que haja um (só um) significado global do texto. Os exercícios, como veremos, também fazem esse esforço de imposição através da

bem-intencionada atitude de mostrar ao leitor iniciante para onde dirigir a atenção.

Esses exercícios de compreensão representam uma grande maioria no conjunto do LD, como mostra o quadro que segue.

=====			
de um	nº de lições	porcentagem	discriminação
total	=====		
de 44	30	68,18%	leitura dirigida
lições	=====		
	14	31,82%	problemas de tempos verbais, argumentação, coesão etc
=====			

Geraldi (1991a) aponta a artificialidade das perguntas feitas em sala de aula, que, longe de querer estabelecer uma interlocução (e permitir, por isso, a produção de sentidos, não sua (re)produção), têm já respostas definitivas:

“(...) a [essas respostas] não cabe produzir novas perguntas, mas imobilizar nelas a historicidade dos sujeitos e de seus sistemas de referências.”

(Geraldi, 1991a:173)

Também aquilo que se chamam *perguntas didáticas* (que têm por objetivo estimular operações mentais, servindo de suporte provisório ao raciocínio --nelas, o professor detém a resposta e os passos para se chegar a ela), a despeito de serem elogia-

das por alguns educadores como um bom recurso pedagógico, não estão destituídas de respostas imóveis, não desenvolvem um leitor autônomo e não lhe valorizam a história. Sem dúvida, não estabelecem interlocução e precisam de respostas prontas para poder ter continuidade.

A leitura dirigida proposta por Fiorin e Platão parece-me fazer uso do recurso pedagógico das *perguntas didáticas*, as quais têm por função fazer o leitor iniciante chegar à interpretação desejada pelos leitores privilegiados. Desenvolverei minha análise dessa leitura dirigida dividindo-a em cinco subitens, cada um sendo um fio dessa trança de fios em que se enreda o leitor.

1. Questão-(com)pré-requisito

Abaixo vem transcrito um dos exercícios de *Para entender o Texto* de que partirei nesta minha análise. Os anexos I e II são outros exemplos das práticas que apontarei neste item e nos próximos. Convido o leitor a conferir neles minha análise.

Exercício 4_____

Paisagens com cupim

.....
 No canavial tudo se gasta
 pelo miolo, não pela casca.

Nada ali se gasta de fora,
qual coisa que em coisa se chora.

Tudo se gasta mas de dentro:
o cupim entra os poros, lento,
e por mil túneis, mil canais,
as coisas desfia e desfaz.

Por fora o manchado reboco
vai-se afrouxando, mais poroso,
enquanto desfaz-se, intestina,
o que era parede, em farinha.

E se não se gasta com choques,
mas de dentro, tampouco explode.
Tudo ali sofre a morte mansa
do que não quebra, se desmancha.

Melo Neto, João Cabral de. *Poesias completas* (1940-1965).
3ª ed. Rio de Janeiro, J. Olympio, 1979, p. 149

Questão 1

Anote as palavras que mostram a oposição semântica (de sentido)
/exterioridade/ versus /interioridade/.

Questão 2

Anote palavras e expressões que mostram a oposição de sentido
/silêncio/ versus /ruído/.

Questão 3

As coisas no canavial se acabam silenciosa ou ruidosamente, a
partir de dentro ou de fora? Justifique sua resposta com elementos do
texto.

Questão 4

Com base na resposta à questão anterior, que mostra o modo como
as coisas se acabam, estabeleça o tema do poema.

Questão 5

Os termos "reboco" e "parede" indicam o termo "casa", que tem

um significado físico (edifício) e um significado social (família). Os termos "poros" e "morte" têm um valor humano e um valor não-humano. Que função têm no poema esses termos com mais de um significado?

Questão 6

Levando em conta a possibilidade de várias leituras do poema, a corrosão (o desgaste) pode ser lida em diferentes planos. São eles o plano físico, o histórico (social) e o humano. Como entender a corrosão em cada um desses planos?

Questão 7

O agente da corrosão é o cupim. Com base nas últimas possibilidades de leitura, mostre o que simboliza o cupim.

- (a) O tempo físico das secas e das intempéries, o tempo histórico da estagnação, o tempo psicológico da estreiteza de horizontes e da impotência.
- (b) O homem com seu trabalho, com sua falta de capacidade de luta, com sua inércia.
- (c) A corruptibilidade das coisas materiais, dos sistemas sociais, dos seres humanos.
- (d) Todos os agentes externos que corrompem as coisas.
- (e) As causas indeterminadas de corrosão.

(Fiorin e Platão, 1990:106-8)

O exercício acima, típico desse LD, mostra o esforço de levar o leitor iniciante a assumir uma leitura que se deseja ver assumida. Um recurso utilizado para fazer isso é levá-lo a se convencer dessa leitura, a se preparar para ela, através do que estou denominando *questão-(com)pré-requisito*. Perceba-se que, após responder às questões 1 e 2, o leitor iniciante está pronto para aceitar a leitura (na questão 3) de que *as coisas no canal se acabam silenciosamente e a partir de dentro*, e a

estabelecer na questão 4, conseqüentemente, o tema (como os leitores privilegiados desejam, de acordo com caderno de respostas): *silencioso desgaste, surda corrosão*.

Os leitores privilegiados explicitam na questão 4 esse desejo de ver uma questão "puxando a outra" (cf. a passagem: "Com base na resposta à questão anterior..."), movimento que levaria, aparentemente com boas intenções, o leitor iniciante à resposta *correta*, mas que esconde um projeto especular de ver validadas as leituras autorizadas, senão um projeto especular (e por isso narcisista) de ver validadas leituras pessoais dos textos estudados feitas pelos leitores privilegiados. Quer-se, aí, ver refletida uma leitura, que se torna a leitura, que era a leitura dos leitores privilegiados. Que já não é mais só a deles, porque é também a dos outros leitores que respondem às perguntas que produzem a leitura que eles acham que é a deles. É leitura de todo mundo. A leitura de todo mundo.

Sem todos os direcionamentos (ou pré-requisitos), a leitura tem mais chance de sair dos eixos propostos. Veja-se que não é preciso ler *Paisagens com cupim* da(s) forma(s) proposta(s). Por exemplo: minha leitura não enfoca o silêncio. *Nada ali se gasta de fora,/ qual coisa que em coisa se choca./ (...) E se não se gasta com choques,/ mas de dentro, tampouco explode./ Tudo ali sofre a morte mansa/ do que não quebra, se desmancha.* O poema, para mim, fala de um cupim que corrói lento, sem alarde porque não brusco, mas não sem alarde porque em silêncio. É um movimento manso, sem o choque ou a explosão do imprevisto.

O leitor iniciante, tendo que agarrar-se ao *fio de leitura*

proposto, é enredado por esse fio, achando que faz leitura enquanto (re)produz leituras.

2. Questão-conferência/justificativa

São desse tipo as questões 1 e 2 do exercício anterior. Veja-se que elas apontam já a leitura que se deseja ver (re)produzida, afirmando que existem no texto as oposições exterioridade X interioridade, silêncio X ruído. O leitor iniciante deve provar que elas existem conferindo, no texto, palavras que as justifiquem. Uma afirmação desse calibre não se põe à prova: se o leitor iniciante não encontrar as palavras, o problema está nele, não na leitura feita pelos leitores privilegiados. Se ele encontrar, poderá sentir-se co-autor da leitura feita, porque é cúmplice dela, e a leitura passa a ser essa, e não a que ele faria independentemente dela. Essa é uma prática em que se procura fazer alguém concordar com um modo de ler o mundo, tentando convencer esse alguém da justeza desse modo e fazê-lo adotar essa leitura.

É um forma fácil de evitar questionamentos, respostas divergentes, e parece-me muito usada hoje exatamente por causa disso. São consideradas boas pelos professores porque pedem uma resposta precisa. Normalmente, considera-se ruim uma questão para a qual não há uma resposta precisa porque ela dificulta a avaliação (ou, na fala de alguns, torna injusta a correção)

--na avaliação, portanto, nestes termos, espera-se homogeneidade de respostas. Aperfeiçoar questões tem sido esforçar-se em fechá-las. Uma forma de fazê-lo é construir uma *questão-conferência/justificativa*.

3. *Questão-pista*

Imbuídos desse projeto de ajudar os leitores iniciantes a chegar à leitura correta, os leitores privilegiados encontram na *questão-pista* um instrumento também eficaz. Veja-se a questão 5 do exercício 4 e sua resposta:

"Questão 5

Os termos "reboco" e "parede" indicam o termo "casa", que tem um significado físico (edifício) e um significado social (família). Os termos "poros" e "morte" têm um valor humano e um valor não-humano. Que função têm no poema esses termos com mais de um significado?
R - Esses termos possibilitam várias leituras do poema."

Veja-se que a questão é formulada de forma a que o leitor iniciante perceba que os termos destacados possibilitam várias interpretações do poema. Fornece a ele, portanto, pistas para que chegue à resposta esperada. E é considerado bom leitor aquele que consegue perceber as pistas dadas no enunciado⁵. Veja-se um outro exemplo de questão como essa:

"(Sobre o poema *Vou-me embora pra Pasárgada*, de Manuel Bandeira)

Questão 3

"Vou-me embora" indica o afastamento de um "aqui" e um "agora" que não têm aquilo que o poeta busca em Pasárgada, e a ida para um "lá" e um "então". Como poderia ser definido o tema da ida para Pasárgada?

R - Fuga do espaço do "aqui" e do tempo do "agora". Evasão espacial e temporal."

(Fiorin e Platão, 1990:84)

Sob o pretexto de ajudar o leitor iniciante, ou de saber se ele é um bom observador ou leitor de enunciados, faz-se, com esse tipo de questão, nada menos do que novamente cobrar dele que repita uma leitura previamente feita do texto.

4. Ausência da questão pessoal

Em *Para entender o texto*, há praticamente ausência de questões pessoais, tal como definidas no item anterior. Essa ausência é perfeitamente coerente com o projeto explícito dos autores, qual seja: desejam indicar para onde o leitor iniciante deve olhar, mas não desejam saber para onde ele olharia. Não há ocorrência dessas questões nos exercícios que seguem o modelo de *leitura dirigida*. E nos outros exercícios, quando aparecem, a voz do leitor iniciante é silenciada. Veja-se um exemplo de resposta taxativa do leitor privilegiado:

"Questão 3

Quando se fala em liberdade de expressão, é preciso tomar cuidado, porque liberdade é uma coisa e libertinagem outra. Se não houver nenhum tipo de censura, estabelece-se a anarquia e a baderna.

Sem levar em conta a opinião de quem argumenta, você acha o esquema argumentativo bem montado?

R - Não. O argumento explora algumas dessas palavras de noções confusas, sem o cuidado de defini-las. (...)"

(Fiorin e Platão, 1990:206 - grifo meu)

5. *Final fechado*

Há, nesse LD, o procedimento recorrente de acabar com um teste os exercícios, fechando magnificamente a leitura. Portanto, não é por acaso que ele venha no final do exercício. Nesse teste, o leitor iniciante é praticamente obrigado a afirmar, novamente, aquela que pode não ser sua leitura do texto. É uma afirmação da leitura já realizada no exercício, uma comprovação mesmo dessa leitura, já que ela vem formulada com todas as palavras, com palavras *difíceis* que ajudam a validá-la, nessa rede de poderes. Com base, portanto, na leitura já feita, só se pode concordar com essa voz homogeneizante; também porque as alternativas são só cinco, e uma delas é a correta.

No caso do exercício 4, a resposta para a questão 7 é A, ou seja: "[O cupim simboliza] O tempo das secas e das intempéries, o tempo histórico da estagnação, o tempo psicológico da estreiteza de horizontes e da impotência." Veja-se que a acei-

tação dessa alternativa é possível porque, na questão anterior (uma questão-(com)pré-requisito), há a afirmação de que a corrosão pode ser lida, no poema, nos planos físico, histórico (social) e humano. Faz-se, assim, o leitor iniciante a afirmar como sua --no teste-- a leitura feita pelos leitores privilegiados.

O ato de cumplicidade com algo em que não se acredita, nesse caso e nos outros já analisados, faz da atividade de leitura uma produção sem autoria, uma atividade sem sentido porque não é necessário ter uma leitura do texto, mas simplesmente reconhecer sentidos nele; faz do leitor iniciante um sujeito sem capacidade de "ler com suas próprias pernas" (já que todo ato de interpretação precisa ser *dirigido*) e, portanto, um eterno dependente da leitura dos outros.

IV - Conclusão (de passagem)

O nossos leitores privilegiados fazem uso indiscriminado da legalidade da censura de sentidos em textos --fazem censura naturalizada, uma combinação do silêncio constitutivo e do local. Infante mostra achar natural, quando muito, que se possam ter idéias sobre um texto, mas não acha natural que se tenham leituras para esse texto, ou interpretações sobre a função de recursos lingüísticos usados nele. Fiorin e Platão destilam eficiência na arte de bem conduzir o leitor a determinada lei-

tura. As perguntas didáticas têm por função --não só no LD delas-- fazer com que o leitor iniciante veja aquilo que ele precisa ver no texto. Isso, na escola, é muito *natural*.

O sujeito-aluno, como mostra o texto de Ulisses Infante, só tem por atividade pessoal e livre o ato de responder a algumas raras perguntas, mas não se propõe uma atividade pessoal de iniciativa do aluno, quero dizer, ele propondo, com autonomia, uma atividade... Assim, o aluno é "autônomo" sempre sob controle/vigilância superior. Essa autonomia controlada é *natural* na escola.

Um olhar por essa janela aberta revela projetos (re)produtores de leituras, por mais contraditórios que possam parecer entre si: tanto questões pessoais quanto leitura dirigida podem servir ao mesmo fim. (Realiza-se, nesse caso, um silenciamento de leituras via produção de relevâncias nas perguntas feitas nos LDs. É um silenciamento produzido pela forma de elaborar perguntas. Ela, como vimos, parece *natural* na escola). Mas o *natural* é historicamente produzido. Portanto, o que é *natural* pode deixar de sê-lo se os sujeitos procurarem se desvencilhar dessa rede de malha fina que impede outros sujeitos de caminhar com seus próprios pés.

Notas do capítulo 4

1. Este estudo não se pretende quantitativo, e nuances que poderiam advir de um ou outro procedimento metodológico no manejo de dados estatísticos (as quais poderiam servir de crítica a esse quadro até simplório para profissionais de outras áreas mais "exatas") não representariam uma grande variação dentro do que me proponho a analisar. Ou melhor: não inverteriam, por exemplo, as prioridades entre questões pessoais e impessoais, nem mudariam a evidência da ordem em que aparecem as questões pessoais dentro dos exercícios.

2. Os algarismos romanos, nas referências das citações, relacionam-se às páginas do caderno de respostas. Quando as respostas vierem transcritas imediatamente após as questões, optei por colocar só a referência das páginas do LD.

3. Essa prática faz-me lembrar de um diálogo com crianças: "-- Nenê é bonzinho?/ -- E'..." Faz-se afirmar o que se deseja ver aprendido.

4. A divergência grande entre Unidade 1, por um lado, e Unidades 2 e 3, por outro, deve-se a um tipo de questão pessoal que é recorrente nessa primeira Unidade: questões de criação ou de reescrita que ocorrem nas seções *lendo o texto* e *Trabalhando o texto*, para as quais a resposta deveria ser pessoal. Vejam-se exemplos:

"2. Crie uma situação em que ocorra uma falha de comunicação. Você pode desenhá-la, se quiser.

R - Trata-se de uma atividade quase recreativa. Deve-se, se possível, mostrar como a ambigüidade ocorre em diferentes sistemas comunicativos: verbais, gestuais, pictóricos, etc."

(Infante, 1991:14 - grifos meus)

"3. Reescreva a frase de Henri Lefebvre utilizando suas próprias palavras.

R - Espera-se que em seu trabalho de reescritura o aluno perceba o valor metafórico da palavra *niágaras*."

(Infante, 1991:24 - grifos meus)

Vê-se que a resposta deveria ser pessoal e o leitor privilegiado a fecha, parece-me que mais no primeiro caso do que no segundo. Considerarei os exemplos, portanto, como questões pessoais; e a resposta à 2 como impessoal e aquela à 3 como pessoal. Retirando esse tipo de questões do total de 40,9% (como mostra o quadro), o número cai para 15,9%, aproximando-se dos 20,2% e 17,86% das unidades 2 e 3, respectivamente.

5. Essa é a concepção também de um vestibular que procurou valorizar a leitura: o vestibular da Unicamp. Uma coleção de textos sobre esse vestibular, em que está explícita e é elogiada essa prática de que a resposta esteja no enunciado, é a *Vestibular Unicamp* (São Paulo: Globo, 1993). Conferir principalmente os livros sobre as provas de *literatura* e de *história* da coleção.

Capítulo 5

Outro olhar, outra janela:
(re)produzindo estruturas e
sentidos

(formas de silenciamento 2)

I – Produção de estruturas e sentidos

Retomo aqui a concepção de linguagem que ilumina este trabalho: o lingüístico é múltiplo de sentidos em todas suas manifestações, já que ele, para fazer sentido, constitui-se na história e na história se atualiza; esse atualizar é o confronto entre o homogêneo e o heterogêneo. Assim posso pensar que a heterogeneidade é constitutiva dos significados que são produzidos via leitura, significados esses que podem ser diferentes a cada nova leitura. É exatamente essa concepção que me permite priorizar a história (com toda a amplitude da palavra) na produção de sentidos e valorizar também o papel do leitor nessa atualização (entenda-se que atualização aqui não significa realização *idêntica*, mas *semelhante*; na entanto, a semelhança carrega consigo a diferença, é por isso que sobrepus, à noção de *literalidade*, a de *metáfora* como fundamental na produção de sentidos de textos).

Essa retomada de posições já expostas e usadas como pré-requisitos para as análises já feitas cumpre a função, aqui, de afirmar a necessidade de se pensarem as estruturas dos textos também dentro desses parâmetros. Atribuir uma estrutura a um texto é apresentar uma leitura para ele, é atualizar estruturas conhecidas, é também (por isso) modificá-las.

Kleiman (1993), após assumir que a capacidade de construir uma estrutura é uma das habilidades de leitura que todo leitor deve ter, fala dessa habilidade:

"A capacidade de perceber a estrutura do texto estaria demonstrada se o aluno percebesse as relações entre diferentes partes do texto para construir um sentido global coerente para esse texto(...).

Essa capacidade implicaria a capacidade do aluno para:

- 1) depreender o tema;
- 2) construir relações lógicas e temporais;
- 3) construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero;
- 4) perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, idéia principal *versus* detalhes)."

(Kleiman, 1993:86)

Trarei para o quadro teórico desta dissertação a capacidade exposta acima por Kleiman, substituindo seu *perceber* por *atribuir*, *produzir*. O termo recorrentemente colocado pela autora sugere uma fixidez estrutural nos textos, o que levaria à fixidez de sentidos.

Um estudo que não farei aqui, que fica para outras pesquisas, é desenvolver, a partir de diferentes leituras de um mesmo texto, um trabalho em que se descubra como as diferentes estruturações feitas pelo leitor podem conduzir a produções diferentes de sentido. A noção de hierarquização, por exemplo, não me parece que possa ser dada só pelo texto --como parece sugerir Kleiman com seu "4) perceber relações de hierarquização..."--, mas o leitor tem uma influência muito grande em sua realização. Há enfoques diferentes que podem conduzir a hierarquizações diferentes que, por seu turno, podem conduzir a leituras diferentes. Apesar de esse não ser um trabalho para agora, trago no próximo item um início desse desenvolvimento.

Enfocarei aqui como se cristalizam certas *estruturações* nesses LDs, esperando-se dos leitores iniciantes uma (re)produção da estrutura de um texto *padrão* em textos que não o são. Essa atribuição de uma estrutura já dada não é atribuição de uma estrutura (o que qualquer leitor faz ao ler um texto) mas atribuição *da* estrutura. Isso colabora para a cristalização de uma estrutura que, quando *aplicada* mecanicamente a textos, conduz ao clichê e à aparente estabilidade de sentidos.

Parto do texto de Geraldi (1991a), que mostra em diálogos em sala de aula, por um lado, como se cumpre a cristalização de estruturas de descrições "completas" de pessoas --com aspectos físicos e psicológicos-- e, por outro, como expressões metafóricas clichês são esperadas na resposta do aluno.

"Por fim (...), uma das lições a tirar é relativa ao processo escolar de eternização do clichê, quer em termos da configuração do texto (as regras sobre a descrição), quer em termos internos, na exigência do uso das mesmas expressões metafóricas "consagradas"."

(Geraldi, 1991a:151)

II - (Re)produção de estruturas e sentidos

1. Casos de descrição

Transcreverei dois fragmentos de exercícios, um de cada LD, para neles focar minha reflexão.

Exercício 5

(...) em volta das bicas era um zumzum crescente; uma aglomeração tumultuosa de machos e fêmeas. Uns, após outros, lavavam a cara, incomodamente, debaixo do fio de água que escorria da altura de uns cinco palmos. O chão inundava-se. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; via-se-lhes a tostada nu-dez dos braços e do pescoço, que elas despiam, suspendendo o cabelo todo para o alto do casco; os homens, esses não se preocupavam em não molhar o pêlo, ao contrário metiam a cabeça bem debaixo da água e esfregavam com força as mãos. As portas das latrinas não descansavam, era um abrir e fechar de cada instante, um entrar e um sair sem tréguas. Não se demoravam lá dentro e vinham ainda amarrando as calças ou as saias; as crianças não se davam ao trabalho de lá ir, despachavam-se ali mesmo, no capinzal dos fundos, por detrás da estalagem ou no recanto das hortas.

AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. 13ª ed. São Paulo, Martins, 1957, p.42.

Questão 1

Entre os enunciados que ocorrem no fragmento acima pode-se dizer que há uma progressão temporal de modo que um possa ser considerado anterior ao outro?

R - Todos os enunciados do texto relatam episódios simultâneos. Não

há um enunciado que possa ser considerado cronologicamente anterior ao outro. Todos os verbos estão no imperfeito do indicativo, e não existe nenhum elemento linguístico indicando mudança de estado.

Questão 2

Com base na resposta anterior, pode-se dizer que o texto é descritivo ou narrativo? Explique sua resposta.

R - O texto é francamente descritivo, pois nele todos os fatos são relatados simultaneamente, e não há nada que indique mudança de um estado para outro.

(...)

(Fiorin e Platão, 1990:304-5)

Exercício 6

A paulista Lucila Ribeiro Vilela, de 8 anos, dorme dentro de um verdadeiro bazar de miudezas. Acima de sua cama, pende um quadro do personagem Moranguinho. Nas gavetas da cômoda, as camisetas de cima, as mais usadas, são estampadas com os personagens de Walt Disney. Nas prateleiras, entre os livros didáticos, há um arsenal de material escolar, suficiente para uma classe inteira de alunos. São dúzias de borrachas perfumadas, de lápis e canetas; um par de estojos e uma mochila -- todos com a figura da Turma da Mônica, dos Peanuts, do He-Man, da She-Ra e da Hello Kitty, autênticos *hits* do mundo infantil. Sob o criado-mudo, Lucila guarda ainda a sua menina dos olhos: 500 papéis de cartas coloridos, também com personagens. Trata-se de um universo muito familiar para crianças entre 3 e 12 anos que está experimentando no Brasil seu *big-bang*, um momento de expansão. (...)

(Veja, 24/6/1987)

(...)

2. (...) indique qual a ordem utilizada pelo autor para descrever o quarto de Lucila. (...)

R - Visão geral: "verdadeiro bazar de miudezas"; depois, pela sequência: "acima de sua cama", "nas gavetas da cômoda", "nas prateleiras", "sob o criado-mudo". Passa-se de um plano superior de visão para um plano inferior. (...)

(Infante, 1991:96)

No caso do exercício 5, as respostas dadas pelos leitores privilegiados revelam a intenção de ver refletida, na leitura do leitor iniciante, a estruturação própria da descrição no que diz respeito ao uso dos tempos verbais. Elas empobrecem a reflexão porque nelas se afirma, por exemplo, que *não há nenhum elemento lingüístico que mostre a mudança de estado no texto; no entanto, eles existem*. Vejam-se as expressões adverbiais destacadas no fragmento que segue: são indicadoras de uma mudança de estado.

"Uns, *após* outros, lavavam a cara, *incomodamente*, *debaixo* do fio de água que *escorria* da altura de uns cinco palmos. O chão *inundava-se*. As mulheres precisavam já prender as saias entre as coxas para não as molhar; (...) *era um abrir e fechar de cada instante*, um entrar e um sair sem tréguas. (...)"

Ao invés de fazer o leitor iniciante repetir na leitura de um texto a leitura que outros já fizeram desse tipo de texto, seria interessante pensar, por exemplo, como a descrição em estudo já contém o germe da narrativa. Como ela, enquanto descreve, já conta a história dessa parte do dia dessas personagens. As respostas dos leitores privilegiados banalizam a reflexão sobre o texto.

No exercício 6, a resposta dada pelo leitor privilegiado fixa um modelo de descrição (com ordenação espacial) que não condiz, necessariamente, com o texto lido. As *prateleiras* podem não estar mais *abaixo* do que a *cômoda*. Elas estão acima na minha leitura: vejo um movimento de idas e vindas bastante inter-

ressante nesse texto descritivo, movimento a confirmar um olhar extasiado frente a tantos adereços, sem saber por onde começar. E, por isso mesmo, nada *ordenado*.

Sem dúvida, ao enformar textos conforme estruturas idênticas, processa-se uma banalização de seus sentidos, aproximando-os de clichês facilmente digeríveis. Essa prática também ocorre com o tipo de texto narrativo. Chamam-me a atenção as análises de Fiorin e Platão, que propõem uma divisão em partes desse tipo de texto e procuram aplicá-la nos textos propostos para leitura no exercício. Ver um exemplo em anexo III.

2. Um caso de resenha crítica

Veja-se o exercício abaixo:

Exercício 7

Clima de fascinação

Fernando Marques - especial para o CORREIO

Pantomima, marionetes, dança e música, além dos truques da "câmara negra", são os principais elementos do espetáculo *Uma semana de sonhos*, apresentado pelo Teatro Negro de Praga na Sala Villa-Lobos na quarta e quinta-feira. O grupo tcheco, em turnê pelo Brasil (exibe-se em Belo Horizonte este fim de semana, no Palácio das Artes), cria uma cena rica em movimentos, cores e sons que dispensa texto ou enredo linear.

Os sete grupos que compõem a peça correspondem a sete dias de

sonhos, vividos por um motorista de táxi. O personagem protagoniza e serve como um elo entre as cenas, especialmente na primeira parte do espetáculo.

No primeiro quadro, uma carta modifica a rotina do motorista, que levanta vôo, literalmente, movido por seu conteúdo ou pelo desejo de fazê-la chegar ao destinatário. No segundo segmento, vemos um homem transformado em mágico, vivendo situações igualmente surrealistas, como no número de dança em que contracenam com duas mulheres que têm seus rostos cobertos por cartolas imensas, ao som de música no estilo dos cabarés.

Os quadros se sucedem, marcados pelas surpresas ou sugestões poéticas. No terceiro deles, por exemplo, um homem-aranha captura mulheres-moscas. A cena parece figurar os sanguessugas, os maquiavéis do amor: assim como a aranha aprisiona suas vítimas, o homem-aranha conquista as mulheres para escravizá-las. Não falta à cena, no entanto, certa semelhança aos desenhos animados ou às histórias em quadrinhos infantis, com seus monstros e heróis de caricatura.

A segunda parte de *Uma semana de sonhos* mostra-se menos comprometida com o enredo esboçado na primeira, e situações ainda mais abstratas ou desligadas de qualquer contexto lógico chegam ao espetáculo. O penúltimo quadro faz um objeto transformar-se em outro --procedimento comum em todo o espetáculo-- e um par de óculos vira uma bicicleta. O quadro utiliza guarda-sóis, que giram, imitando rodas.

Toda esta mágica cênica, acompanhada de ponta e ponta por música muitas vezes tensa, de tons eruditos ou jazzísticos, baseia-se no princípio da "câmera negra". Atores cobertos de preto, que se misturam ao fundo também negro da cena, tornando-se invisíveis, influem constantemente no que vemos. O resultado é simples: objetos flutuam, somem e reaparecem, transformam-se, deslizam, caem, voam. Os próprios protagonistas, sob ação dos atores invisíveis, movimentam-se irrealisticamente, lembrando as práticas expressionistas e criando um clima de fascinação que atravessa toda a *Semana de sonhos*.

O espetáculo, que necessita da maquinaria teatral que a Sala Villa-Lobos oferece, ressentiu-se da distância física que separa palco e platéia. Os atores recorrem a gestos e olhares para estabelecer certa cumplicidade com o público, o que costuma realizar-se mais facilmente em espaços pequenos. Isto não impediu, afinal, que *Uma semana de sonhos* encantasse os espectadores.

(...)

2. Podemos dividir o texto em duas partes: numa primeira, apresenta-se o objeto da crítica; na segunda, realiza-se a crítica propriamente dita. Indique o ponto do texto em que se verifica essa divisão. A seguir, responda:

a) A primeira parte é meramente informativa ou já esboça uma avaliação crítica? Justifique sua resposta.

b) A crítica é favorável ou desfavorável?

R - A primeira parte estende-se até o penúltimo parágrafo. A crítica propriamente dita realiza-se no último parágrafo.

a) A primeira parte já esboça uma avaliação crítica em vários momentos: "cena rica em movimentos"; "mágica cena"; "clima de fascinação".

b) Favorável, apesar de apontar um senão: a distância física entre atores e público.

PROPOSTA DE REDAÇÃO

Escolha um filme, uma peça (teatral ou musical), um espetáculo de dança, um programa de televisão, um livro ou qualquer outra manifestação cultural. Faça uma análise crítica do espetáculo, seguindo o modelo do texto "Clima de fascinação". Escreva seu texto em terceira pessoa.

(Infante, 1991:154-5)

Percebe-se que o leitor privilegiado, apesar de assumir já um esboço de avaliação crítica naquilo que ele considera a primeira parte do texto, realiza seu exercício ainda sob o peso da estrutura consagrada, tornando-a um clichê, cuja repetição parece recomendável. Veja-se que a afirmação feita no início da questão, a despeito do modalizador *Podemos*, é a que deve prevalecer. A resenha crítica em questão tem, portanto, para esse

leitor privilegiado, duas partes: uma em que se apresenta o objeto da crítica; e outra em que se realiza a crítica propriamente dita. Essa estrutura consagrada é usada como modelo para uma redação --perceba-se, a estrutura consagrada é modelo, e não o texto efetivamente lido e que deveria ter sido estudado. Cristaliza-se assim um modelo de textos independentemente das manifestações históricas recentes, (re)produzindo hábitos de leitura, de escrita.

O clichê não admite que se pense, para a resenha em questão, numa simbiose entre exposição e crítica, que é o que me parece, enquanto uma leitora, mais evidente nesse caso. Tanto que, aquilo que o leitor privilegiado chama de crítica, isto é, o último parágrafo, parece-me mais como uma ressalva à crítica já feita no texto todo, ressalva que, no entanto, é pequena se comparada ao *encantamento* produzido pelo espetáculo ("Isto não impediu, afinal, que *Uma semana de sonhos* encantasse os espectadores"). *Encantamento* é uma boa palavra para resumir as próprias avaliações críticas encontradas no texto pelo leitor privilegiado: "cena rica em movimentos"; "mágica cena"; "clima de fascinação". Esse é um indício de que a avaliação crítica já estava efetivamente sendo feita¹.

3. O caso da dissertação

Exercício 8

O pensamento ecológico: da Ecologia Natural ao Ecologismo

Para entender o desenvolvimento do pensamento ecológico e a maneira como ele chegou ao seu atual nível de abrangência, é necessário partir da constatação de que o campo da Ecologia não é um bloco homogêneo e compacto de pensamento. Não é homogêneo porque nele vamos encontrar os mais variados pontos de vista e posições políticas, e não é compacto porque em seu interior existem diferentes áreas de pensamento, dotadas de certa autonomia e voltadas para objetos e preocupações específicos. Podemos dizer que, *grosso modo*, existem no quadro do atual pensamento ecológico pelo menos quatro grandes áreas, que poderíamos denominar Ecologia Natural, Ecologia Social, Conservacionismo e Ecologismo. As duas primeiras de caráter mais teórico-científico e as duas últimas voltadas para objetivos mais práticos de atuação social. Essas áreas, cuja existência distinta nem sempre é percebida com suficiente clareza, foram surgindo de maneira informal à medida que a reflexão ecológica se desenvolvia historicamente, expandindo seu campo de alcance.

A Ecologia Natural, que foi a primeira a surgir, é a área do pensamento ecológico que se dedica a estudar o funcionamento dos sistemas naturais (florestas, oceanos etc), procurando entender as leis que regem a dinâmica de vida da natureza. Para estudar essa dinâmica, a Ecologia Natural, apesar de estar ligada principalmente ao campo da Biologia, se vale de elementos de várias ciências como a Química, a Física, a Geologia etc. A Ecologia Social, por outro lado, nasceu a partir do momento em que a reflexão ecológica deixou de se ocupar apenas do estudo do mundo natural para abarcar também os múltiplos aspectos da relação entre os homens e o meio ambiente, especialmente a forma pela qual a ação humana costuma incidir destrutivamente sobre a natureza. Essa área do pensamento ecológico, portanto, se aproxima

mais intimamente do campo das ciências sociais e humanas. A terceira grande área do pensamento ecológico --o Conservacionismo-- nasceu justamente da percepção da destrutividade ambiental da ação humana. Ela é de natureza mais prática e engloba o conjunto das idéias e estratégias de ação voltadas para a luta em favor da conservação da natureza e da preservação dos recursos naturais. Esse tipo de preocupação deu origem aos inúmeros grupos e entidades que formam o amplo movimento existente hoje em dia em defesa do ambiente natural. Por fim, temos o fenômeno ainda recente, mas cada vez mais importante, do surgimento de uma nova área do pensamento ecológico, denominada Ecologismo, que vem se constituindo como um projeto político de transformação social, calcado em princípios ecológicos e no ideal de uma sociedade não opressiva e comunitária. A idéia central do Ecologismo é de que a resolução da atual crise ecológica não poderá ser concretizada apenas com medidas parciais de conservação ambiental, mas sim através de uma ampla mudança na economia, na cultura e na própria maneira de os homens se relacionarem entre si e com a natureza. Essas idéias têm sido defendidas em alguns países pelos chamados "Partidos Verdes", cujo crescimento eleitoral, especialmente na Alemanha e na França, tem sido notável.

Pelo que foi dito acima podemos perceber que dificilmente uma outra palavra terá tido uma expansão tão grande no seu uso social quanto a palavra Ecologia. Em pouco mais de um século ela saiu do campo restrito da Biologia, penetrou no espaço das ciências sociais, passou a denominar um amplo movimento social organizado em torno da questão da proteção ambiental e chegou, por fim, a ser usada para designar toda uma nova corrente política. A rapidez dessa evolução gerou uma razoável confusão aos olhos do grande público, que vê discursos de natureza bastante diversa serem formulados em nome da mesma palavra Ecologia. Que relação pode haver, por exemplo, entre um deputado "verde" na Alemanha, propondo coisas como a liberação sexual e a democratização dos meios de comunicação, e um conservador biólogo americano que se dedica a escrever um trabalho sobre o papel das bactérias na fixação do nitrogênio? Tanto um como outro, entretanto, se dizem inscritos no campo da Ecologia. A chave para não nos confundirmos diante deste fato está justamente na percepção do amplo universo em que se movimenta o uso da palavra Ecologia.

LAGO, Antônio e PADUA, José Augusto. *O que é Ecologia*. 8ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1989, p.13-6.

01. Divida o texto em *introdução*, *desenvolvimento* e *conclusão*. Justifique sua divisão.

R - *Introdução*: primeiro parágrafo; *desenvolvimento*: segundo parágrafo; *conclusão*: terceiro parágrafo. Em sua justificativa, o aluno deve utilizar os conceitos estudados em classe.

02. Como se relacionam a introdução e o desenvolvimento do texto acima? O que há de semelhante e de diferente em relação às outras duas partes do texto?

R - A introdução e o desenvolvimento tocam os mesmos pontos (as quatro correntes do pensamento ecológico), mas o desenvolvimento aprofunda gradualmente os dados expostos.

03. Como se relaciona a conclusão com as outras duas partes do texto? O que ela tem de semelhante e de diferente em relação às outras duas partes do texto?

R - Mais uma vez, fala-se das quatro correntes do pensamento ecológico. Na conclusão, no entanto, faz-se um resumo breve do que foi dito até então, acrescentando-se um dado novo: a afirmação de que o uso da palavra *ecologia* ocorre num amplo universo.

04. Qual a orientação usada pelos autores para expor as quatro grandes áreas do pensamento ecológico? Em que parte do texto essa orientação foi explicitada?

R - Elas se relacionam duas a duas, a partir de algumas afinidades: as de caráter mais teórico-científico e as voltadas para objetivos mais práticos de atuação social. Essa orientação foi explicitada na introdução.

05. Esquematize o texto acima, respeitando a divisão em parágrafos feita pelo autores.

R - 1º parágrafo: Ecologia não é um campo homogêneo: quatro correntes, duas a duas; 2º parágrafo: desenvolvimento de cada uma das quatro correntes, mantendo-se o agrupamento por pares: Ecologia Natural e Ecologia Social; Conservacionismo e Ecologismo. 3º parágrafo: Ecologia, palavra de amplo uso social (breve resumo do que foi exposto anteriormente) e reafirmação do amplo espectro de significação da palavra Ecologia.

(Infante, 1991:110-1)

As questões formuladas pedem que os leitores iniciantes identifiquem, no texto dado, uma estrutura própria do gênero dissertativo, estabeleçam relações e hierarquizem as informações. Abrangem, nesse sentido, os três últimos itens arrolados por Kleiman (1993) e que são indicadores da capacidade da leitura. Repito-os a seguir:

- "1) depreender o tema;
- 2) construir relações lógicas e temporais;
- 3) construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero;
- 4) perceber relações de hierarquização entre as diversas informações veiculadas (por exemplo, idéia principal versus detalhe)."

Portanto, as questões não são ruins, mas a orientação que as guia é que é. Em outras palavras: as respostas dadas pelo leitor privilegiado deixam claro, haja vista seu caráter incisivo, que, para ele, só há uma forma de estabelecimento de relações, hierarquizações (veja-se resposta à questão 4), que só há um jeito de ver o texto dissertativo (a partir da divisão em parágrafos --cf. resposta à questão 1, e a questão 5). Esse leitor demonstra que, no que diz respeito à estrutura do texto, não se pode admitir o heterogêneo. Como se a estrutura pudesse ser separada dos significados veiculados por ela.

E se a leitura fosse outra? E se a divisão em parágrafos não fosse fundamental na hierarquização dessa leitura? E se o estabelecimento de relações fosse outro? Segue-se uma possibilidade de análise alternativa para esse texto.

A introdução iria de "Para entender o desenvolvimento..." até "...compacto de pensamento". Ela conteria uma idéia núcleo do texto em forma genérica: "...a Ecologia não é um bloco homogêneo e compacto de pensamento." O desenvolvimento começaria com a razão dessa não-homogeneidade, ainda no primeiro parágrafo, o qual também conteria "...a orientação adotada pelos autores para expor as quatro grandes áreas do pensamento ecológico" (questão 4), a saber: seu surgimento como consequência do desenvolvimento histórico da reflexão ecológica. Nessa leitura, esse desenvolvimento histórico da reflexão ecológica é, portanto, a orientação usada pelos autores no desenvolvimento do tema, e não a divisão em dois blocos, como propõe a leitura do leitor privilegiado. A hierarquização, neste caso, é outra e exige outro estabelecimento de relações. Essa leitura também se confirma no texto; veja-se o título (*O pensamento ecológico: da Ecologia Natural ao Ecologismo*), e a passagem abaixo é uma pista a confirmar essa leitura:

"A Ecologia Social, por outro lado, nasceu a partir do momento em que a reflexão ecológica deixou de se ocupar apenas do estudo do mundo natural para abarcar também os múltiplos aspectos da relação entre os homens e o meio ambiente, especialmente a forma pela qual a ação humana costuma incidir destrutivamente sobre a natureza. Essa área do pensamento ecológico, portanto, se aproxima mais intimamente do campo das ciências sociais e humanas."

A Ecologia Social não é tratada como semelhante à Ecologia Natural, e por isso não pode, nessa leitura, ser agrupada junto

com esta na classificação teórico-científica, mas é tratada como consequência dos desenvolvimentos na área, e já apontando para o próximo desenvolvimento: o Conservacionismo (veja-se o final: "...se aproxima mais intimamente do campo das ciências sociais e humanas").

O desenvolvimento do texto, portanto, centra-se, nessa leitura, na expansão das reflexões ecológicas através da história da Ecologia, fazendo aparecer linhas de atuação distintas. Ele englobaria, nessa perspectiva, parte do primeiro parágrafo e todo o segundo. Mas poderia também abarcar quase todo o último parágrafo: uma consequência de todas as expansões já expostas seria a abrangência de uso da palavra Ecologia; isso poderia vir como parte do desenvolvimento. A conclusão seria simplesmente o último período, que apresenta uma solução para o problema da confusão que advém do uso amplo dessa palavra: "...a percepção do amplo universo em que se movimenta o uso da palavra Ecologia". Essa solução retoma toda a exposição feita sobre as grandes áreas do pensamento ecológico.

Vê-se que uma análise que faça uso de clichês a respeito da estrutura de textos (como, por exemplo, tomar a divisão em parágrafos como sendo invariavelmente demarcatória das suas partes) leva a exercícios de relações mecânicas, pouco diversificadas, não desenvolvendo a habilidade da leitura do leitor iniciante.

Trago abaixo um exemplo de exercício semelhante, de Fiorin e Platão, em que se estabelecem relações, e o sentido que advém dessas relações é colocado como se fosse o único possível.

Exercício 9

No ensino, como em outras coisas, a liberdade deve ser questão de grau. Há liberdades que não podem ser toleradas. Uma vez conheci uma senhora que afirmava não se dever proibir coisa alguma a uma criança, pois deve desenvolver sua natureza de dentro para fora. "E se a sua natureza a levar a engolir alfinetes?", indaguei; lamento dizer que a resposta foi puro vitupério. No entanto, toda criança abandonada a si mesma, mais cedo ou mais tarde engolirá alfinetes, tomará veneno, cairá de uma janela alta ou doutra forma chegará a mau fim. Um pouquinho mais velhos, os meninos, podendo, não se lavam, comem demais, fumam até enjoar, apanham resfriados por molhar os pés, e assim por diante - além do fato de se divertirem importunando anciãos, que nem sempre possuem a capacidade de resposta de Eliseu*. Quem advoga a liberdade de educação não quer dizer que as crianças devam fazer, o dia todo, o que lhes der na veneta. Deve existir um elemento de disciplina e autoridade; a questão é até que ponto, e como deve ser exercido.

RUSSEL, Bertrand. *Ensaaios céticos*. 2ª ed. São Paulo, Nacional, 1957, p. 146.

*Eliseu é um profeta bíblico, discípulo de Elias. Um dia, um grupo de rapazes zombava dele. O profeta, então, abençoou-os em nome do Senhor. Imediatamente saíram da floresta dois ursos, que despedaçaram quarenta e dois daqueles rapazes. O episódio é relatado em II Reis, 2, 23-25. No texto, ao falar de anciãos que não possuem a capacidade de resposta de Eliseu, o autor quer dizer que há anciãos que não podem defender-se das zombarias das crianças.

(...)

Questão 3

Quando afirma que "toda criança abandonada a si mesma, mais cedo ou mais tarde engolirá alfinetes, tomará veneno, cairá de uma janela alta ou doutra forma chegará a mau fim"; "um pouquinho mais velhos, os meninos, podendo, não se lavam, comem demais, fumam até enjoar, apanham resfriados por molhar os pés", o autor usa uma série de figuras para mostrar o primeiro limite à liberdade de fazer o que quiser. Qual é esse limite?

R - O primeiro limite a ser imposto à liberdade é a integridade física da pessoa. Não se pode permitir que uma pessoa faça alguma coisa que ponha em risco sua saúde ou sua vida.

Questão 4

Quando diz que muitos meninos se divertem importunando anciãos, o autor mostra um segundo limite à liberdade. Qual é ele?

R - Enquanto o primeiro limite diz respeito à integridade individual, o segundo concerne às coerções sociais: o direito dos outros limita a liberdade de fazer o que se quer.

(...)

Questão 6

Pode-se agora responder quais são as liberdades que não podem ser toleradas?

R - As que prejudicam a pessoa em sua integridade física e os outros em seus direitos.

(...)

(Fiorin e Platão, 1990:90-1 - grifo meu)

Os leitores privilegiados propõem que se leiam duas liberdades no conjunto de liberdades arroladas por Russel, mas há a possibilidade de encontrar, nesse texto, outros tipos de liberdade, não só aqueles que afetam a integridade física e os direitos dos outros; por exemplo: os que afetam costumes sociais ("não se lavam, (...) fumam até enjoar"). Ao propor a estruturação do desenvolvimento do texto em dois tipos de liberdade, os leitores privilegiados esforçam-se por impor sua leitura como se fosse a única, descrevendo um movimento circular de leituras que se deseja fixo, concêntrico.

III - Conclusão (de passagem)

Havia trabalhado no capítulo anterior com *formas de silenciamento 1*, a saber: o projeto de elaboração de questões pessoais e o projeto de direcionamento de respostas. Ambos os projetos têm como elemento central a *elaboração de perguntas e respostas específicas para determinados fins*. (Apesar de que *elaboração...para determinados fins* pareça, em princípio, considerar as reais intenções desse leitor privilegiado, gostaria de frisar que não me interessa aqui se ele teve ou não intenção de fazê-lo. Percebi que elaborações de perguntas e respostas específicas realizam um projeto de silenciamento e isso já me é suficiente para lutar contra esse projeto.)

Já neste capítulo, tentei mostrar como *uma visão cristalizada de tipos de texto pode realizar o silenciamento de outras formas de estruturação e de produção de sentidos* -- é esse mecanismo que chamo de *formas de silenciamento 2*. Procurei aqui dar uma contribuição para os estudos de Geraldi (1991a), especialmente no que diz respeito à estruturação de textos: estruturas "consagradas" barram outras estruturas e isso parece desejável na prática escolar hoje. Não se consegue perceber que o clichê é clichê. Fetichiza-se o clichê.

Nota do capítulo 5

1. Fiorin e Platão (1990) também fazem um trabalho com resenha mas não realizam, na estruturação desse tipo de texto, o silenciamento de que vim falando na análise desse exercício. Vejam-se pp. 426-9.

Capítulo 6

Outro olhar, outra janela:
(re)produzindo identidades

(formas de silenciamento 3)

I - (Re)produção de identidades

Até aqui, falei basicamente de dois leitores: o privilegiado e o iniciante. O leitor suposto não iniciante --ou professor, mediador-- ficou quase totalmente fora de minha reflexão porque ele é uma figura que não aparece nos LDs, a não ser em uma ou outra rara concessão. Ele só aparece nos encartes/anexos destinados ao professor e que contêm sugestões de trabalho e respostas dos exercícios.

Sua ausência nos livros é indicativa de muitas ausências na nossa sociedade. Ausência de salário, ausência de profissionalismo¹, de reconhecimento, de formação. Sua presença nos encartes de resposta também se revela como reflexo das ausências anteriores. O professor precisa das respostas porque não ganha para responder, mas para repetir. Precisa porque não é profissional de formação reconhecida. Retomo minhas considerações feitas sobre esse leitor no Capítulo 2: *ele pergunta a pergunta daquele que sabe, responde a resposta também daquele que sabe, não questiona também porque não é ninguém.*

Geraldi (1991a) estuda a formação de identidades do professor na história da educação, relacionando produção de conhecimento e ensino. Distingue três grandes momentos nessa história: professor como produtor de conhecimento até os séculos XIV e XV; professor como transmissor de conhecimento já produzido por outro, a partir do início do mercantilismo; professor como capataz, nas sociedades capitalistas contemporâneas. Esse exercício de capatazia é bem caracterizado pelo autor:

"Em face do desenvolvimento tecnologizado, parece caber ao professor a escolha do material didático que usará na sala de aula. Mas qual a sua função depois disto? Uma boa metáfora é compará-lo a um capataz de fábrica: sua função é controlar o tempo de contato do aprendiz com o material previamente selecionado; definir o tempo de exercício e sua quantidade; comparar as respostas do aluno com as respostas dadas no "manual do professor", marcar o dia da "verificação da aprendizagem", entregando aos alunos a prova já adequadamente preparada, etc."

(Geraldi, 1991a:94)

As reflexões que farei neste capítulo têm a ver com essa identidade do professor atual. Recursos lingüísticos usados no LD e no caderno de respostas colaboram para a produção dessa imagem de capatazia. (Re)produz-se, assim, a cada acontecimento lingüístico, a ideologia da incompetência do professor.

1. Discurso do dever

O que estou denominando *discurso do dever* é um comportamento lingüístico assumido pelo leitor privilegiado (principalmente Ulisses Infante) que coloca, nos termos de um *dever fazer*, o que se espera do leitor iniciante e do leitor suposto não iniciante. Esse discurso usado pelo leitor privilegiado revela um domínio que ele julga ter sobre alunos e professores, domínio conferido a quem tem a chave para se chegar ao (no singular) sentido do texto, domínio também conferido a quem faz o trabalho intelectual, deixando ao professor o de capataz. Abair-

xo seguem exemplos dos muitos que povoam o caderno de respostas de *Do texto ao texto* e que são menos recorrentes em *Para entender o texto*.

"É indispensável discutir com o aluno o conceito de eficiência no uso da língua portuguesa (...). Não convém alimentar qualquer preconceito contra a forma culta do idioma (...)."

(Ulisses, CR:II)²

"Deve-se trabalhar esse esquema [do ato da comunicação] como um instrumento para a conscientização do aluno acerca das variáveis que se devem considerar quando da elaboração de um texto (...)."

(Ulisses, CR:II)

"7. O aluno deve reelaborar a mensagem, tornando-a adequada a uma situação formal.

8. O aluno deve reelaborar a mensagem, adaptando-a ao tipo de relação que mantém com o professor.

9. O aluno deve reelaborar a mensagem, tornando-a altamente formal.

Observação: As respostas às questões 7, 8 e 9 devem ser comparadas e aproveitadas para um ligeiro comentário sobre níveis de uso da língua."

(Ulisses, CR:III)

"Questão 3: Vida X morte. O aluno deve notar que criação remete a vida, e destruição, a morte."

(Fiorin e Platão, CR:3)

A leitura privilegiada, de que estive falando em todo este trabalho, encontra uma de suas bases sustentatórias nesse discurso, já que ela pode realizar-se como privilegiada se tiver poder para tentar impor-se como a leitura correta para os outros leitores. O discurso do *dever* permite portanto esse colocar-se como superior porque faz uso de atos indiretos de ordem nas respostas dos exercícios. Quando se diz que *é indispensável*

discutir, Não convém alimentar, O aluno deve reelaborar, está-se, enquanto se afirma uma necessidade de fazer algo, indiretamente mandando que se faça algo. Quem ordena, ou dá conselhos de forma tão incisiva, tem poder para fazê-lo. É um poder que se consagra novamente a cada ato realizado, mostrando para alunos e professores seus respectivos lugares, não só enquanto leitores, mas enquanto sujeitos no mundo.

O penúltimo exemplo é particularmente interessante porque revela que o leitor privilegiado supõe dominar, pelo uso do ato indireto de ordenar, tanto professor quanto aluno. O mesmo *deve* aplicado aos alunos nas questões 7, 8 e 9 é aplicado em seguida ao professor, como "sugestão" de atividade. Este, como o aluno, tem uma tarefa a cumprir. Tarefa de sujeito mandado.

2. Discurso da sugestão

Esse discurso é dirigido ao professor na forma de *sugestão de atividades a serem feitas com os textos lidos ou produzidos. Aparece em Do texto ao texto. Veja-se a afirmação que encabeça o caderno de respostas:*

"Destacamos que este encarte do professor não se limita a apresentar as respostas das questões: preocupamo-nos também em formular sugestões de aproveitamento dos textos e propostas de redação, tanto na introdução a cada unidade como no interior de cada capítulo. Recomendamos que o professor as analise antes de trabalhar com a classe, ficando a seu critério adotá-las ou não."

(Infante, CR:I)

Um dado a ser destacado do fragmento acima é que as sugestões de aproveitamento dos textos e as propostas de redação é que podem ser refletidas, e adotadas ou não. Mas as respostas às questões são indiscutíveis. Isso revela a crença na estabilidade dos sentidos. Outro dado é que a sugestão se pretende não autoritária. Mas vimos no subitem anterior exemplos desse tipo de sugestão (muito recorrente no encarte) que desvelam, pelo uso do discurso do dever, seu caráter autoritário. Outro exemplo:

"Deve-se previamente consultar os alunos sobre a possível relação entre o controle dos canais de comunicação e o exercício do poder. A seguir, aproveitar os quadrinhos para encaminhar a discussão do problema. Orientar o aluno para que procure produzir um parágrafo logicamente estruturado, como o de *Relendo o texto*, nesse capítulo."

(Infante, CR:III)

Mas o *discurso da sugestão* não se mistura ao *do dever*, como pode sugerir esse início de análise. Enquanto este pode prestigiar o sujeito-leitor privilegiado através do recurso do uso do imperativo (mesmo que indireto), aquele desvela a imagem da incompetência do professor pelos detalhes mesmos de atividades "sugeridas". O professor deve ser orientado com o máximo de detalhes para que se tenha um mínimo de segurança de que ele se saia razoavelmente bem. Veja-se o trecho que segue:

"Fazer a leitura do texto com os alunos, levantando suas principais informações. Destacar os quatro pontos levantados pelo sociólogo Schramm como essenciais para a eficiência comunicativa. Pedir aos alunos

que tragam exemplos de textos para ilustrar esses quatro pontos, sejam eles bem-sucedidos ou não. Se possível, aproveitar a discussão para a elaboração de um texto coletivo, escrito no quadro-negro. Seria interessante se algum aluno questionasse a qualidade da elaboração do texto no antepenúltimo parágrafo, em que o autor passa do tratamento na primeira pessoa do plural ("nossa atenção") para a primeira do singular ("meu interesse", "eu me encontrava")."

(Infante, CR:III)

Ele, autor do "curso", quer que os leitores supostos não iniciantes apliquem-no como ele o faria, que os leitores iniciantes percebam nos textos aquilo que chama a atenção dele. Se depender dele, não há outro nessa história, só um. Aqui, é o leitor privilegiado o único capaz de produzir leituras, e é sua voz de leitor-poderoso que comanda os outros nesse encarte.

3. Discurso valorativo

Chama a atenção, no LD de Infante, a recorrência dos juízos de valor proferidos pelo leitor privilegiado nas sugestões de atividades e nas respostas que estão no encarte do professor. Vamos aos exemplos:

"Se for possível, apresentar a canção por meio de uma gravação: é um belo chorinho de Chico Buarque."

(Infante, CR:III)

"Trata-se de um texto que coloca questões fundamentais sobre a produção escrita, analisando aspectos como a diferença entre a fala e a

escrita, as peculiaridades da língua escrita e a coesão textual. Além disso, é ele mesmo *muito bem-escrito*."

(Infante, CR:VIII)

"2. Sim, o texto recupera o bigode ruivo do violoncelista no antepenúltimo parágrafo, com *brilhantes* efeitos cômicos. Como se nota, as partes do texto se relacionam intimamente. (...)

6. A frase "Um a um, pá-pá" é um *feliz* momento cômico do texto, pois é produzida pelo tocador de tuba num momento que supostamente é de grande tensão. (...)

8. O desfecho foi *finamente* arquitetado pelo autor (...)."

(Infante, CR:X)

Como assumi aqui a concepção de língua herdada de Bakhtin, não faz sentido pensar que existam discursos não marcados pelo sujeito, ou não valorativamente marcados no sentido amplo. Apesar disso, desejo fazer a classificação proposta porque esses evidentes *juízos de valor* --e veja-se que Bakhtin não fala dessas evidências porque a língua, para ele, é sempre marcada por um conteúdo ideológico-- colaboram para a (re)produção da identidade da incompetência do leitor suposto não privilegiado (e do leitor iniciante).

Por um lado, esses juízos, numa resposta que se julga correta, caracterizam-se como o julgamento *verdadeiro* sobre o texto em pauta. Não há aí espaço para relativização; é o caso da última citação, que contém as respostas 2, 6 e 8. Por outro lado, e aqui é que fica patente essa (re)produção de identidades, o ponto de vista do leitor privilegiado, seu juízo de valor, funciona mesmo como um fator de "formação de opinião", de gosto, inclusive para o professor, a confirmar a desinformação/in-

competência que se atribui a esse profissional. A formação de opinião, sem dúvida, silencia opiniões inoportunas sobre os textos em estudo, não só porque esforça-se por tornar *verdadeiro* um juízo de valor, mas também porque confirma, pela necessidade de formação de gosto, a incompetência dos outros leitores do texto.

4. Discurso do modelo

O caderno de respostas de Fiorin e Platão está quase totalmente *limpo* dos três discursos analisados acima. Mas o LD deles está cheio de indícios de que os outros leitores (que não os leitores privilegiados) são *incapazes* de produzir uma leitura sobre os textos que se colocam para estudo. Isso fica claro, por exemplo, nas formas de silenciamento 1, ou seja, quando eles não propõem questões pessoais e quando consideram válida só a leitura dirigida. Esses recursos não só mostram um desinteresse pela opinião dos outros leitores (um desinteresse porque elas não são válidas, importantes?); mostram também que, se não se ajudar o aluno, ele não será capaz de produzir uma leitura para o texto --e disso se pode deduzir que o leitor iniciante seja incompetente--, e que o professor não é capaz de fazer uma interpretação à altura para os textos, e por isso ele precisa do questionário que (re)produza a leitura dos leitores privilegiados.

Outro recurso que colabora para a ideologia da incompetência neste LD é o que estou chamando *discurso do modelo*. Como exposto no capítulo 3, sabe-se que esse LD estrutura-se respectivamente por uma figura, uma parte teórica, um texto comentado em que se propõe um modelo de análise, um questionário de aplicação do modelo de análise proposto anteriormente, e por uma proposta de redação.

Através da seção *Texto comentado*, propõe-se um modelo de análise e essa proposta é colocada como a chave para se descobrir o verdadeiro sentido do texto. Portanto, não é um modelo que pode ou não ser adotado, mas o modelo adequado. É nesse sentido que esse *discurso do modelo* perpetua a (re)produção de sentidos de textos. Mas ele também perpetua a ideologia da incompetência. Traz uma leitura *bem-feita, acabada, renomada* dos textos em pauta. Mostra que esse é um bom modelo de análise, o que justifica sua adoção no questionário que o segue. Um questionário em que se chegará a essa leitura renomada desses sujeitos renomados. Praticamente não há leituras de outros leitores nesse LD. Porque eles são *ainda* incompetentes, por isso precisam do modelo. Um *ainda* que se prolonga até o final desse LD.

II - Jogo de imagens na (re)produção de identidades

Distingui, até agora, dois tipos de silenciamento nos LDs estudados, a saber: o realizado pela *elaboração de perguntas e respostas específicas para determinados fins* (nº 1); o realizado pela *estruturação cristalizada de textos* (nº 2). Gostaria de distinguir agora outro tipo de silenciamento (nº 3): aquele realizado pela *afirmação da incompetência do leitor iniciante e do leitor suposto não iniciante*. Os quatro discursos estudados neste capítulo --o do dever, o da sugestão, o valorativo e o do modelo-- praticam, como vimos, essa última espécie de silenciamento.

Todos os três silenciamentos colaboram para a (re)produção das imagens, de que nos falam Pêcheux (1969. In Gadet e Hak, 1990) e Osakabe (1979), que se fazem de si e dos outros os leitores envolvidos nesse processo interlocutivo que é a leitura em sala de aula. Desenvolverei agora, com base em toda a análise feita, essas formações imaginárias específicas --elas correspondem a parte das condições de produção da leitura na escola. Tomei por base a análise feita por Geraldi (1991a) dessas imagens na produção de textos escolares. Na análise dessas imagens na leitura de textos, considerarei como sujeitos colocados em A o leitor iniciante e o leitor suposto não iniciante. O sujeito colocado em B será o leitor privilegiado.

IA(A) - Quem sou eu para lhe "falar" assim?

O leitor iniciante, e aqui se explica a denominação escolhida, é aprendiz considerado sem história de leituras, iniciante no assunto. Ele pergunta porque não sabe, responde porque precisa aprender, não questiona porque não é ninguém. É um sujeito dessujeitado. Pode ter de si uma imagem de bom ou mau leitor, dependendo da relação anterior que teve com a prática de leitura. Mas ser bom ou mau leitor na escola continua sendo não ser ninguém, porque a leitura que ele faz será a de outros, raramente será a dele. No jogo entre o homogêneo e o heterogêneo, a escola, na prática de leitura, prioriza o homogêneo.

O leitor suposto não iniciante tem de si uma imagem de insuficiência, daí seguir à risca os LDs que lhes são apresentados³. Ele pergunta a pergunta daquele que sabe, responde a resposta também daquele que sabe, não questiona também porque não é ninguém.

IA(B) - Quem é ele para eu lhe "falar" assim?

Um leitor que é competente --porque é autor de livro e mostra tanta leitura--, que sabe o sentido dos textos, por isso pergunta. Ele tem as respostas, por isso está certo. O leitor iniciante deve, então, chegar às respostas esperadas pelo leitor privilegiado. O leitor suposto não iniciante deve checar as respostas dos alunos com as do LD; aquelas devem seguir à risca estas, que são as corretas.

IB(B) - Quem sou eu para que ele me "fale" assim?

Bom leitor. Capaz de formular perguntas interessantes sobre textos. Pergunta porque sabe, responde porque é dono dos sentidos, só põe em questão o que pode ser posto tendo em vista um consenso na sua sociedade de discurso. Tem o direito de interferir diretamente na produção de sentidos de textos.

IB(A) - Quem é ele para que ele me "fale" assim?

É incompetente: um repositório vazio no qual se devem colocar modelos de análise, de estruturas de textos, e a quem se deve orientar. Deve ser ajudado a chegar ao mesmo sentido que o leitor privilegiado chegou, deve ser orientado sobre a forma de trabalhar com textos, sobre o valor estético deles.

IA(R) - De que lhe "falo" eu?

IB(R) - De que ele me "fala"?

O texto é um terreno de contornos (estruturas) e componentes (sentidos) estáveis. Seu significado como um todo deve ser reconstituído, reconhecido. Por isso, B deve ajudar A a chegar até ele, e A deve cooperar com B.

O que A pretende de A ao produzir seu discurso?

Pretende ser bom leitor, acertar a resposta sobre o texto (isto é, responder de forma equivalente a B). Pretende chegar ao sentido pretendido por B.

O que A pretende de B ao produzir seu discurso?

Não pode pretender nada, porque não há resposta de B para o trabalho realizado por A; B é estático e fixo, por isso onipotente e auto-suficiente. No caso de A ser o leitor iniciante, ele responde às questões sobre textos para o leitor suposto não iniciante, que não formulou as questões e nem é dono dos sentidos dos textos. Nessa perspectiva, a atividade de leitura em sala de aula torna-se não responsiva, não interlocutiva, simplesmente de conferência.

Essas imagens hipotéticas resumem bem o resultado da análise feita e revelam as condições em que se produz a leitura em sala de aula quando se usa um LD.

Notas do capítulo 6

1. Geraldi (1991a) alude (na nota 3 da Introdução de seu livro) a um texto de Arroyo em que o autor chama a atenção para o fato da Constituição de 1988 dar tratamento diferenciado a professores, de um lado, e a outros trabalhadores, de outro. A escola seria, nessa perspectiva, lugar de missionários, de pessoas de boa vontade.

2. Neste capítulo, por se usarem muito as respostas/sugestões dadas pelos leitores privilegiados, a referência das citações será feita com um CR (caderno de respostas) seguido da página, desse caderno, de onde foi tirado o exemplo. Todos os destaques (em *itálico*) são meus.

3. Geraldi (1991a: 91/94) mostra depoimentos de alunos (retirados de Beltran, 1989) que comprovam essa prática corrente e indiscriminada de seguir o LD.

Conclusão
(ainda de passagem)

Outro olhar, outra janela:
A família reunida na sala
de jantar

Assumindo que a produção de sentidos de um texto será sempre parcial porque a completude é impossível num objeto que está sempre sendo refeito pelos leitores-autores que o atualizam na história, quis produzir minha leitura do corpus escolhido deixando clara essa incompletude da análise feita. Com a imagem dos olhares e das janelas, tive a intenção de assumir meu trabalho também dentro dessa concepção. E, como os sentidos dos textos são sempre reatualizados pelos leitores-autores históricos, não tenho a pretensão de fechar a análise, nem de mostrar completude numa análise que se produziu por imagens fragmentadas de um todo que nunca pode mostrar-se completamente, porque o completo, nessa concepção, não existe.

Essa conclusão é, portanto, ainda de passagem. Porque eu espero que meus leitores avancem na análise desses LDs a partir dela. Porque espero que meus leitores avancem na análise de outros LDs. Espero que meus leitores discordem dessa análise, não só quando ela estiver fora de moda, sem interesse para as reflexões sobre a leitura em sala de aula, mas também agora, o que desvelaria a heterogeneidade na produção de sentidos, que é o que quero reafirmar. Também espero poder avançar nessa análise um dia, e até discordar dela. Sem dúvida, essa é uma reflexão que caminha.

Na sala de jantar, os diversos elementos analisados em quadros fragmentados podem ser vistos reunidos.

Um olhar panorâmico deixou entrever as incoerências dos

exercícios propostos pelos leitores privilegiados dos LDs analisados, se comparados com a teoria que os sustenta, e fez caminhar os outros olhares para algumas janelas que desvelassem essas práticas. Ao invés de estabelecer uma democracia de sentidos, esses leitores mostraram-se censores de sentidos, é por isso que desenvolvi os diversos olhares a partir da teorização de *silenciamento* feita por Orlandi (1992). A autora fala do *silenciamento local* que é fruto da censura, e do *silenciamento constitutivo*, que faz parte de ato de dizer coisas e silenciar o que não se diz; este último é natural ao ato de dizer. Optei por uma simbiose desses dois silenciamentos no que chamei de *censura naturalizada* de sentidos de textos, feita nos LDs.

A primeira janela desvelada mostrou que os dois LDs, apesar de totalmente distintos na forma de fazer um trabalho pedagógico com leitura, desconsideraram as opiniões/experiências/leituras dos leitores iniciantes. As questões pescoais de Infante o mostram, como também o fazem os direcionamentos de Fiorin e Platão. Convencionei chamar de *silenciamento nº 1* essa forma de censurar sentidos a partir da produção de relevâncias na formulação de questões.

O *silenciamento nº 2* pôde ser visto através da segunda janela e tem a ver com a (re)produção de sentidos de textos a partir de estruturas clichês que lhes são atribuídas. Ou melhor: quando se produzem estruturas, produzem-se leituras dos textos; quando se (re)produzem estruturas, (re)produzem-se leituras.

A terceira janela mostrou para meu olhar o que chamei de

silenciamento nº 3, a saber: a (re)produção de identidades via mecanismos específicos de tornar inferior o leitor que não é aquele privilegiado. É assim que vi o *discurso do dever*, o *discurso da sugestão*, o *valorativo* e o *do modelo*. (Re)produz-se a relação dos outros leitores com o sentido de textos porque são tratados como incapazes, incompetentes, colocando-os nos seus devidos lugares sociais; não podem ser produtores de sentidos, mas devem ser (re)produtores.

Agora, na sala de jantar, com a família reunida, fica mais clara a censura naturalizada nos LDs em pauta. Na escola, é natural que as questões pessoais sejam raras, que venham por último numa leitura "menos dirigida", que não venham na leitura dirigida, que induzam a uma resposta, que tenham respostas taxativas do leitor privilegiado, que devam estar atadas aos objetivos desse leitor. É natural que a leitura seja dirigida o mais "compactamente" possível; é natural a questão-(com)pré-requisito, a questão-conferência/justificativa, a questão-pista, o final fechado. Na escola, é natural que se (re)produzam estruturas que acabam virando clichês para a leitura de textos. É natural que se espere um dever de alunos e professores (e o direito, onde está?), que se deva indicar a eles o caráter valorativo dos textos estudados, que se dê a eles um modelo a ser seguido, que se dêem ao professor sugestões detalhadas de atividades; isso porque é natural que eles sejam vistos como incompetentes.

Na sala de jantar, censurar é natural. Os membros da família possuem um conservadorismo rançoso, que se arrasta como

chinelos velhos em pés de idosos. Servem a uma escola (re)produtora, aquela mesma de que falam Bourdieu e Passeron (1970), e Althusser (1970).

Hoje já parece antigo falar em *reprodução* e *construção*; a palavra que se acredita dever ser usada é *produção*, que contém em si o mesmo e o diferente. Mas parece antigo porque a *reprodução* é vista como natural (e por isso seria ingênuo lutar contra ela); a *produção* mais como *reprodução* que *construção* é natural (nessa perspectiva, a *construção* seria utópica porque pregaria a possibilidade do diferente estar dissociado do mesmo). Optei por retomar o discurso sobre a *reprodução*, retomar o da *construção* e continuar falando em *produção*, mas *produção* em que o heterogêneo realmente tenha o seu lugar de direito. A opção por grafar (re)produção é movida pela intenção de afastar a possibilidade de permanência do sempre-mesmo (o que a *reprodução* sugere); (re)produção é vista aqui como uma *produção* centrada na tentativa de fazer permanecer o mesmo.

Repare-se também que, quando se diz ser possível a *imposição* de sentidos na prática pedagógica de compreensão de textos, sugere-se ser possível mais do que um *silenciamento* de sentidos, isto é, sugere-se um *apagamento* --no movimento de silenciamento, acredito que o heterogêneo continue presente, como elemento latente, com força para se pronunciar. Isso explica a opção por *esforço de imposição* neste texto --porque o diferente é constitutivo da linguagem e do sujeito, ele pode sempre aparecer.

Ampliar o espaço para que ele venha à tona é a tarefa do

professor comprometido com uma educação mais democrática. Principalmente o professor que é profissional da Língua e que não pode negar seu movimento entre o mesmo e o diferente.

"Não é por nenhuma opção ideológica prévia que é necessário dar a palavra a quem foi silenciado: é uma necessidade lingüística ouvi-la se se quiser compreender a atividade com textos como uma atividade de produção de sentidos."

(Geraldi, 1991a:113)

Mas só está aberto para reconhecer os desenvolvimentos da ciência da linguagem aquele que está disposto a agir de acordo com eles. É assim que a prática política se entrelaça à pedagógica e não pode ser separada dela. Na escola, falta disponibilidade para permitir o aparecimento do diferente via verdadeira produção de sentidos, falta interesse político em fazê-lo. É por isso que silenciar sentidos no ato de leitura, na escola, não pode ser visto como uma atividade inocente, neutra, natural. Ela revela, no mínimo, uma convivência com aquela velha história de enquadrar sujeitos, de lapidá-los para que possam caber no molde social adequado. Enformar sujeitos em série.

Se esse discurso antigo sobre essa velha história já dói, de gasto, nos ouvidos do leitor, o que não diriam os ouvidos dos alunos e dos professores, expostos sem trégua à mesma prática de leitura ano após ano. Se esse discurso parece ao leitor como panfletário é porque ele já foi muito repetido e não surte mais o efeito que poderia surtir. As práticas pedagógicas de que vim falando estão tão internalizadas no cotidiano escolar,

estão tão naturalizadas, que essa história de enformar sujeitos é um clichê cujo conteúdo se adivinha e, mais do que depressa, amassa-se e joga fora. Não se crê nele porque parece enganoso, radical. Não se crê nele porque uma contraproposta parece impossível. Quando os problemas parecem sem solução, tendem a deixar de serem vistos como problemas. E uma nova história parece ficar sempre para outros carnavais.

Anexos

Anexo I

EXERCÍCIOS

Os desastres de Sofia

Qualquer que tivesse sido o seu trabalho anterior, ele o abandonara, mudara de profissão e passara pesadamente a ensinar no curso primário: era tudo o que sabíamos dele.

O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos. Em vez de nó na garganta, tinha ombros contraídos. Usava paletó curto demais, óculos sem aro, com um fio de ouro encimando o nariz grosso e romano. E eu era atraída por ele. Não amor, mas atraída pelo seu silêncio e pela controlada impaciência que ele tinha em nos ensinar e que, ofendida, eu adivinhara. Passei a me comportar mal na sala. Falava muito alto, mexia com os colegas, interrompia a lição com piadinhas, até que ele dizia, vermelho:

-- Cale-se ou expulso a senhora da sala.

Ferida, triunfante, eu respondia em desafio: pode me mandar!

Ele não mandava, senão estaria me obedecendo. Mas eu o exasperava tanto que se tornara doloroso para mim ser o objeto do ódio daquele homem que de certo modo eu amava. Não o amava como a mulher que eu seria um dia, amava-o como uma criança que tenta desastradamente proteger um adulto, com a cólera de quem ainda não foi covarde e vê um homem forte de ombros tão curvos. (...)

(Lispector, Clarice. A legião estrangeira. São Paulo, Atica, 1977. p.11)

Questão 1

Nas linhas 4 e 5, o narrador afirma que o professor tinha "ombros contraídos".

Essa característica, fora do contexto em que está inserida, pode sugerir várias interpretações, como, por exemplo:

- que o professor era velhinho;

- que era frágil fisicamente;
- que era concunda;
- que era acovardado e submisso às pressões sociais.

Mas, levando em conta o contexto, apenas uma destas possibilidades contém uma interpretação adequada. Indique qual é essa possibilidade e, com outras passagens do texto, justifique a sua escolha.

R - Confrontando a expressão "ombros caídos" com outras características atribuídas ao professor, não podemos concluir que indique uma qualidade física. Em outras passagens, está dito que "o professor era gordo, grande" e "um homem forte". Isso nos faz depreender que *ombros caídos* faz referência a qualidades psíquicas ou morais de um homem acovardado ("homem forte de ombros tão curvos"), um homem que era fisicamente forte mas que se curvava diante das pressões sociais pois lecionava sem prazer (linhas 2 e 3) e reprimia suas verdadeiras emoções ("controlada impaciência"). Até quando explodia, não levava adiante suas ameaças para não obedecer a uma menina e não sair do seu papel de aparente superioridade.

Questão 2

Há várias passagens do texto em que o narrador dá a entender que o professor era uma pessoa que tomava atitudes contrárias à sua vontade ou tinha características que não combinavam entre si.

Cite ao menos duas passagens do texto que comprovem essa afirmação.

R - "...e passava pesadamente a ensinar no curso primário"; "O professor era gordo, grande e silencioso, de ombros contraídos"; "...pela controlada impaciência..."; "...um homem forte de ombros tão curvos".

Questão 3

Segundo o texto, os sentimentos da aluna pelo professor eram ambíguos, isto é, eram sentimentos que se contrariavam.

- a) Cite algumas passagens em que se manifesta essa contradição.
- b) Qual o motivo dessa ambigüidade?

R - a) "E eu era atraída por ele (...) ofendida, eu adivinhara"; "Ferida, triunfante..."; "...ama-o (...) com a cólera..."

b) A ambigüidade explica-se basicamente pela constatação de que o professor se submetia às imposições que vinham de fora e não à vontade que nascia de dentro dele. Era um homem postiço, sem autenticidade.

Questão 4

Na linha 11, o professor diz: "Cale-se ou expulso a senhora da sala".
 Diante dessa explosão, a alma tem dupla reação.

Procure explicar:

- a) Por que se sentiu ferida?
- b) Por que se sentiu triunfante?

R - a) Porque, conforme várias passagens do texto, ela dizia gostar do professor e se sentia triste por ser repreendida por ele.

b) Porque conseguiu a conquista de fazer o professor revelar seus impulsos verdadeiros, de levá-lo a descontrair os ombros.

Questão 5

Nas linhas 16 e 17, a menina diz que amava o professor "com a cólera de quem ainda não foi covarde". Tente explicar o significado de *ainda* nesse contexto.

R - Ao incluir o advérbio *ainda* o narrador leva a pressupor que ele próprio admite a possibilidade de um dia vir a ser covarde, como o professor.

Só não é covarde porque ainda não teve que se submeter às regras sociais, cujo cumprimento é exigido das pessoas adultas, o que as leva a fazer coisas contrárias ao seu caráter e à sua índole.

Questão 6

Segundo o texto, em que consistia a covardia do professor?

R - Consistia em sujeitar-se a imposições que não correspondiam ao seu modo de ser, em fazer coisas de que não gostava, em reprimir seus impulsos.

Questão 7

Como se sabe, todo texto revela a visão do mundo de quem o produziu. No caso desse texto, pode-se dizer que ele foi produzido para mostrar que:

- (a) todo aluno nutre pelo professor um grande afeto e se irrita quando não é correspondido.
- (b) todo professor se dedica à tarefa de ensinar com extremo cuidado e prazer.
- (c) o professor não tinha mais condições físicas para executar seu trabalho.
- (d) a relação professor e aluno é sempre tensa e contraditória.
- (e) as condições de vida prática e a necessidade de seguir regras e normas podem levar o homem a reprimir suas emoções.

R - Alternativa e.

(Florin e Platão, 1990, pp. 15-7)

Anexo II

EXERCÍCIOS

Entregara-se, corpo e alma, à sedução da linha rapariga que lhe ocupava o coração. À sua natureza ardente e apaixonada, extremamente sensual, mal contida até então pela disciplina do Seminário e pelo ascetismo que lhe dera a crença na sua predestinação, quisera saciar-se do gozo por muito tempo desejado, e sempre impedido. Não seria filho de Pedro Ribeiro de Moraes, o devasso fazendeiro do Igarapé-mirim, se o seu cérebro não fosse dominado por instintos egoísticos que a privação de prazeres agulava e que uma educação superficial não soubera subjugar. E como os senhores padres do Seminário haviam pretendido destruir ou, ao menos, regular e conter a ação determinante da hereditariedade psicofisiológica sobre o cérebro do seminarista? Dando-lhe uma grande cultura de espírito, mas sob um ponto de vista acanhado e restrito, que lhe excitara o instinto da própria conservação, o interesse individual, pondo-lhe diante de olhos, como supremo bem, a salvação da alma, e como meio único, o cuidado dessa mesma salvação. Que acontecera? No momento dado, impotente o freio moral para conter a rebelião dos apetites, o instinto mais forte, o menos nobre, assenhoreara-se daquele temperamento de mauito, disfarçado em padre de S. Sulpício. Em outras circunstâncias, colocado em meio diverso, talvez que Padre Antônio de Moraes viesse a ser um santo, no sentido puramente católico da palavra, talvez que viesse a realizar a aspiração da sua mocidade, deslumbrando o mundo como fulgor das suas virtudes ascéticas e dos seus sacrifícios inauditos. Mas nos sertões do Amazonas, numa sociedade quase rudimentar, sem moral, sem educação... vivendo no meio da mais completa liberdade de costumes, sem a coação da opinião pública, sem a disciplina duma autoridade espiritual fortemente constituída... sem estímulos e sem apoio..., devia cair na regra geral dos seus colegas de sacerdócio, sob a influência enervante e corruptora do isolamento, e entregara-se ao vício e à depravação, perdendo o senso moral e rebaixando-se ao nível dos indivíduos que fora chamado a dirigir.

Souza, H. Inglês. O missionário. Rio de Janeiro, Ed. de Ouro, 1977. p. 383-4.

Questão 1

Qual era a aspiração de Padre Antônio de Moraes em sua mocidade?

R - Tornar-se santo, "deslumbrando o mundo com o fulgor de suas virtudes ascéticas e dos sacrifícios inauditos".

Questão 2

Mais tarde encontra uma linda rapariga, que lhe ocupa o coração. Que faz ele?

R - Entrega-se aos prazeres que a moça lhe proporciona.

Questão 3

O narrador mostra que três são os elementos que concorrem para fazer Padre Antônio abandonar seus ideais e entregar-se "à sedução da linda rapariga que lhe ocupara o coração". Procure identificá-los no texto.

R - A hereditariedade, o meio em que vivia e o momento (o encontro com a rapariga: "No momento dado, impotente o freio moral para conter a rebelião dos apetites, o instinto mais forte, o menos nobre, assenhoreara-se daquele temperamento de matuto...")

Questão 4

Esses elementos agem em conjunto ou isoladamente?

R - Agem em conjunto, pois a ação da hereditariedade pode ser contida pela ação do meio e vice-versa ("Em outras circunstâncias, colocado em meio diverso" até "fora chamado a dirigir").

Questão 5

No século XIX, estando a burguesia em posição hegemônica na sociedade, as ciências físicas e naturais conhecem um grande desenvolvimento. Procura-se desvendar os segredos da natureza com a finalidade de poder colocá-la a serviço da produção. As concepções das ciências naturais invadem as ciências humanas. Procura-se explicar os fatos sociais por leis similares às que regem o fenômeno naturais. Taine, filósofo francês, dizia que "os movimentos do autômato espiritual, que é nosso ser, são governados por leis tanto quanto o são os do mundo material no qual ele está contido"; que a única diferença entre os problemas morais e os físicos é que, no caso daquelas, não se dispõe dos mesmos instrumentos para medir as quantidades envolvidas; que "o vício e a virtude são produtos tanto quanto o vitríolo e o açúcar".

O texto assimila essas idéias do século XIX, expostas por Taine, vendo os atos do ser humano determinados necessariamente por certos fatores?

R - Sim, o comportamento do homem (no caso, de Padre Antônio) é determinado pelo meio, pela hereditariedade e pelo momento.

Questão 6

O narrador condena as atitudes do padre, mesmo mostrando que elas são determinadas por certos fatores. Indique a passagem do texto em que se pode perceber essa posição do narrador.

R - A posição do narrador manifesta-se na seleção de certos vocábulos para designar a atitude do padre: "entregara-se ao vício e à depravação, perdendo o senso moral e rebaixando-se ao nível dos indivíduos que fora chamado a dirigir."

Questão 7

Qual a concepção de homem subjacente ao texto?

- (a) Ser livre.
- (b) Ser determinado por certos fatores.
- (c) Ser dotado de vontade.
- (d) Ser capaz de resistir a todas as pressões.
- (e) Ser autônomo e soberano em relação à natureza.

R - Alternativa b.

(Fiorin e Platão, 1990: 30-2)

Anexo III

EXERCÍCIOS

O acendedor de lampiões

Lá vem o acendedor de lampiões da rua!

Este mesmo que vem infatigavelmente,

Parodiar o sol e associar-se à lua

Quando a sombra da noite enegrece o poente!

Um, dois, três lampiões, acende e continua

Outros mais a acender imperturbavelmente,

A medida que a noite aos poucos se acentua

E a palidez da lua apenas se pressente.

Triste ironia atroz que o senso humano irrita:
 Ele que doira a noite e ilumina a cidade,
 Talvez não tenha luz na choupana em que habita.
 Tanta gente também nos outros insinua
 Crenças, religiões, amor, felicidade,
 Como este acendedor de lâmpadas da rua!

Lima, Jorge de. *Jorge de Lima: poesias*. 3ª ed. Rio de Janeiro, Agir, 1975, p.25 (Nossos Clássicos, 26)

Questão 1

No plano da estrutura narrativa, o poema relata uma transformação de estado operada pelo acendedor de lâmpadas. Explique qual a transformação que se realiza.

R - A transformação consiste na passagem de um estado de privação da claridade (a luz) para um estado em que o sujeito está de posse dela.

Questão 2

O poema começa já pelo relato de uma *performance*: o acendedor de lâmpadas que vem trazer luz para a cidade.

Mas a realização de uma *performance* pressupõe e competência (saber e/ou poder) e a manipulação (querer e/ou dever).

Procure responder:

- a) O texto dá elementos para pressupor que o acendedor queria e/ou devia executar a *performance*?
- b) O texto dá elementos para pressupor que ele sabia e/ou podia executar a *performance*?

R - a) Há elementos no texto que levam a pressupor que o acendedor de lâmpadas estava manipulado, ao menos por um *dever*, já que o seu ofício de acendedor lhe impunha tal obrigação.

b) Dado que seu ofício era o de acendedor e que ele executava essa tarefa sempre ("infatigavelmente"), o pressuposto é evidente: ele sabia e podia executar sua tarefa, já que ninguém executa aquilo que não sabe ou não pode.

Questão 3

Ao relatar uma *performance* que o acendedor é capaz de executar, o texto faz referência a outra que ele não é capaz de realizar.

Qual é essa *performance*?

R - O acendedor não é capaz de iluminar a própria habitação.

Questão 4

O narrador deixa entrever que o acendedor de lampiões recebe uma sanção positiva pela *performance* que executa e uma sanção negativa por não conseguir executar outra *performance*.

- a) Qual é a sanção positiva?
- b) Qual é a sanção negativa?

R - a) A sanção positiva consiste no reconhecimento, manifestado pela voz do narrador, de que em decorrência do ato de acender os lampiões a cidade ganha brilho e esplendor.

b) A sanção negativa consiste no reconhecimento, também manifestado pela voz do narrador, de que há tristeza e ironia no fato de o acendedor não conseguir dar brilho e esplendor à sua choupana.

Questão 5

No poema, há uma comparação que aproxima entre si o acendedor de lampiões e um certo tipo de gente.

Qual a semelhança que o narrador aponta entre os dois elementos dessa comparação?

R - A semelhança consiste no fato de que muitas pessoas, como o acendedor de lampiões, conseguem incutir nos outros certos valores que não são capazes de assumir para si mesmas.

Questão 6

Levando ainda em conta a comparação presente no texto, pode-se concluir que a um lado irônico do acendedor de lampiões corresponde outro lado irônico das pessoas a que se refere a última estrofe do poema.

Qual é esse lado irônico?

R - O lado irônico está exatamente no reconhecimento de que certas pessoas não são capazes de realizar consigo mesmas aquilo que aconselham aos outros.

Questão 7

Levando em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que:

- (a) o acendedor de lampiões, na verdade, não consegue imitar o sol nem a lua.
- (b) por ironia, há pessoas que carecem dos bens que pretendem doar aos outros.
- (c) não há quem seja capaz de fazer para si aquilo que faz para os outros.
- (d) as pessoas religiosas são hipócritas.
- (e) nem sempre, quem pretende fazer bem aos outros consegue realizar seu desejo

R - Alternativa b.

(Fiorin e Platão, 1990:60-1)

Summary

On this research, I analyse two didactic books concerning specially reading. They are considered good books by teenagers and young's teachers. I use Bakhtin's language conception and theoretical concepts of the Discourse Analysis (French trend) in order to make this study, focusing the "silencing" of senses which is produced on the reading exercises of these books --what I called *naturalized censure of senses*.

The privileged readers (authors of the didactic books) produce different forms of "silencing". What I called *forms of "silencing" 1* concerns to the construction of relevances from the formulation of questions. When personal opinions and experiences of the beginning readers (students) are depreciated, when it is done a so "directed reading" that only the senses desired by the privileged readers interest, it is an attempt to impose senses to texts. The *forms fo "silencing" 2* concern to the cristalization of cliché structures of texts on the school practice --through the effort of imposing a way of structuring, there is also a "silencing" of senses, senses that would be produced if the way of structuring was another. The *forms of "silencing" 3* try to accomplish a (re)production of negative identities --incompetence, bad reading capacity...-- into the beginning reader as well as into the reader not supposed as a beginner (teacher).

I study, as a consequence of the "silencing" analysed, the game of images that composes big part of the conditions of the reading production inside school context. Images that contribute more to a (re)production of readings than to a production which give to the heterogeneous the space to emerge.

Key words

1. Discourse Analysis. 2. Reading. 3. Silencing.
4. Didactic Books.

Referências Bibliográficas

- ABAURRE, M. L. M.; FURLAN, F. A. (1993), *Vestibular Unicamp - Literatura*. São Paulo: Globo.
- ABAURRE, M. B. M.; DURIGAN, J. A.; VIEIRA, Y. F. (orgs.) (1987), *A magia da mudança - vestibular Unicamp: língua e literatura*. Campinas: Editora da Unicamp.
- ALTHUSSER, L. (1970/1976), *Aparelhos Ideológicos de Estado - Nota sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE)*. Tradução de Walter J. Evangelista e Maria Laura V. de Castro. 6ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- ARROJO, R. (org.) (1992), *O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. Campinas: Pontes.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990), Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In *Cadernos de Estudos Lingüísticos 19*. Campinas: IEL.
- BAKHTIN, M. (1929), *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BLUM-KULKA, S.; WEIZMAN, E. (1988), The inevitability of misunderstandings: discourse ambiguities. In *Text 8* (3), pp. 219-41.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970), *A reprodução*. Tradução de Reynaldo Bairão. 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BOURDIEU, P. (1989), *O poder simbólico*. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A.
- BRANDÃO, H. H. N. (1991), *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.
- DE DECCA, E. S.; SOUZA, I.L.F.S.C.; SALVADORI, M.A.B., PETTA, N. L. (1993), *Vestibular Unicamp - História*. São Paulo: Globo.
- DUROOT, O. (1984a), Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In *O dizer e o dito*. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
- . (1984b), Referente. In *Enciclopédia Einaudi. Linguagem - Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- ECO, U. (1979), O Leitor-Modelo. In *Lector in fabula*. São Paulo: Perspectiva, 1986.
- . (1992a), *Interpretação e Superinterpretação*. Trad. MF. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- . (1992b), *Les limites de l'interprétation*. Paris: Bernard Grasset (pp. 8-47/125-174)

- FIORIN, J.L.; SAVIOLI PLATAO, F. (1990), *Para entender o texto -- leitura e redação*. São Paulo: Atica.
- FOUCAMBERT, J. (1989), *A leitura em questão*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, M. (1971), *A ordem do discurso*. Tradução de Sírio Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.
- FREIRE, P. (1982), *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.
- GADET, F., HAK, T. (orgs.) (1990), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de B. S. Mariani et alii. Campinas: Editora da Unicamp.
- GERALDI, J. W. (org.) (1984), *O texto na sala de aula*. 2ª ed. Castavel: Assoste, 1985.
- . (1989), Educação e linguagem. *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 8, Dez, nº 14.
- . (1991a), *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- . (1991b), O professor como leitor do texto do aluno. In MARTINS, M.H. (org.). *Questões de Linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- GRICE, H. P. (1968), *Lógica e Conversação*. Tradução de Dascal. In DASCAL, M. (org.) *Fundamentos Metodológicos da Linguística*. Campinas, 1982.
- QUEDES, R. M. F. (1988), *Textos de leituras: o discurso do professor em questão*. Dissertação de mestrado apresentada na UFMS.
- HAROCHE, C. (1984), *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- INFANTE, U. (1991), *Do texto ao texto -- curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione.
- KLEIMAN, A. (1989), *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes.
- . (1993), *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp.
- LAJOLO, M. (1993), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Atica.
- MARCUSCHI, L. A. (1986), *Análise da conversação*. São Paulo: Atica.
- ORLANDI, E. P. (1988), *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP.
- . (1989), Silêncio e Implícito (Produzindo a Monofonia). In GUIMARRES, E. (org.) *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes.
- . (1992), *As formas do silêncio*. Campinas: Ed. da Unicamp.
- OSAKABE, H. (1979), *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós.

- PECHEUX, M. (1988), *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.
- POSSENTI, S. (1990), A leitura errada existe. *Leitura: Teoria & Prática*. Ano 9, Junho, nº15.
- SAUSSURE, F. (1916), *Curso de lingüística geral*. Tradução A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. 3ª ed. São Paulo: Cultrix, 1971.
- SILVA, T. T. da. (1992), *O que produz e o que reproduz em educação: ensaios de sociologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- SOARES, M. (1986), *Linguagem e Escola - uma perspectiva social*. São Paulo, Atica.
- TANNEN, D. (1989), *Talking voices: repetition, dialogue and imagery conversational discourse*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 6-14.
- ZILBERMAN, R. (1989), *Estética da recepção e história da literatura*. São Paulo: Atica.