



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CARLA CORREIA DE ALMEIDA

**A LEITURA SOB A ÓTICA MIDIÁTICA: UMA BREVE REFLEXÃO PELA
ANÁLISE DE DISCURSO**

São Cristóvão- SE

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

CARLA CORREIA DE ALMEIDA

**A LEITURA SOB A ÓTICA MIDIÁTICA: UMA BREVE REFLEXÃO PELA
ANÁLISE DE DISCURSO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos Linguísticos da Universidade Federal De Sergipe como requisito à obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Linha de pesquisa: Descrição, Leitura e Escrita da Língua Portuguesa.

Prof. Dr. FABIO ELIAS VERDIANI TFOUNI

(Orientador)

São Cristóvão- SE

2019

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

CARLA CORREIA DE ALMEIDA

**A LEITURA SOB A ÓTICA MIDIÁTICA: UMA BREVE REFLEXÃO PELA
ANÁLISE DE DISCURSO**

Esta dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Teorias Linguísticas e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Sergipe.

São Cristóvão, dia 6 de fevereiro de 2019.

Dr. FABIO ELIAS VERDIANI TFOUNI (Orientador)

Universidade Federal de Sergipe

Dr. WILTON JAMES BERNARDO DOS SANTOS (Banca)

Universidade Federal de Sergipe

Dr. ANDERSON DE CARVALHO PEREIRA (Banca)

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Dedico, com toda gratidão, a DEUS que me permitiu chegar até aqui.

AGRADECIMENTOS

O versículo “**Tudo posso Naquele que me fortalece**” (Filipenses 4.13) traz a mensagem que o Senhor nos dará poder para fazer qualquer coisa que Ele queira que nós, teus filhos, façamos, conforme Sua vontade. Não há impossibilidades. Assim, foi a minha entrada no mestrado, vontade de DEUS! Não imaginava que entraria, pois o fiz sem me preparar, só para testar. Mas ELE quis! E eu sou, em todos os momentos, grata a ELE, por mais essa graça. Tudo foi preparado para esses dois anos. Obrigada, meu SENHOR, por me dar essa oportunidade de realizar esse sonho! ELE preparou tudo.

E sou gratidão... Aos meus pais, minha base e amor maior, minha gratidão por tanto! Em todos os momentos são presentes e me incentivam a prosseguir, a ir além. Segurando minha mão quando preciso, foram minha fortaleza nesses dois anos, assim como sempre foram desde que nasci. Sou Grata a DEUS pelos pais maravilhosos que tenho, amo-os! Grata também por tanto amor e carinho do meu sobrinho- afilhado João Pedro, o que faz de mim mais forte. E, em memória, agradeço a minha estrela Odete, minha querida avó Nete que sempre me incentivou e sei que estaria muito feliz com essa conquista. Também tenho muito que agradecer a Roger Matos que foi mais que um namorado e noivo; foi companheiro, amigo, parceiro, técnico, incentivador, dentre tantas funções, esteve ao meu lado aguentando comigo todas as alegrias e desesperos que são característicos dessa jornada. Minha gratidão a DEUS por ter me presenteado com essa pessoa especial, e a ele por ser “Tão”! Grata, também, pelos familiares e amigos que seguiram incentivando meu crescimento profissional e acadêmico, na torcida, em especial, minha tia- madrinha Cleide, sempre presente em minha vida, e tia Rose que tanto me ajudou. Meu muito obrigada a todos vocês que são tão importantes para mim!

Em seguida, quero agradecer aos meus mestres que foram tão relevantes nessa jornada. O professor Fábio Tfouni, meu orientador, que foi tão paciente e conduziu esse período de forma tranquila e muito produtiva, além das aulas excelentes e de grande aprendizado. Obrigada professor, por todos os ensinamentos, leituras e incentivos, tão valiosos. Também sou muito grata ao professor Wilton James que também foi muito importante nesse processo de aprendizagem pelas aulas maravilhosas e repletas de conhecimentos e reflexões. Vocês foram inspiração para mim e serão mestres inesquecíveis. Agradecer também a professora Maria Emília que, antes mesmo do mestrado, incentivou-me e foi de grande importância e inspiração para essa fase. Ao professor Anderson, pela gentileza no processo de qualificação e pelas contribuições valiosas e sugestões preciosas. Enfim, aos professores do PPGL, além da

coordenação do programa. Não posso deixar de citar Zeca e Moisés que sempre são solícitos em ajudar e esclarecer as dúvidas. Minha gratidão a todos, ao PPGL por completo.

O mestrado é um sonho que faz parte de outro muito maior, um projeto de vida. E, além do aprendizado, de conhecer professores maravilhosos, também tive o prazer de conhecer colegas maravilhosos com os quais partilhei conhecimento, dúvidas, incertezas, angústias, enfim pessoas especiais com quem dividi grandes momentos e que ficarão para sempre em minha história: minha gratidão a cada colega que conheci. Em especial, quero agradecer minhas amigas queridas Thaíse e Déborah. Mais que colegas, o mestrado possibilitou que essa amizade crescesse e fosse além. A querida Déborah, com quem converso quase todos os dias, com quem divido sonhos, muito feliz foi nosso encontro, obrigada! E a querida Thaíse, que mesmo estando em outra cidade, sempre está por perto, pessoa que já ganhou meu coração; como foi bom conhecê-la, obrigada! Portanto, quero agradecer a todos que fizeram parte desses dois anos: vocês são presente de DEUS!

Assim, finalizo meus agradecimentos, retornando ao início para agradecer àqueles que me incentivaram a participar do processo, na última semana, e me ajudaram em todos os detalhes: Alan Kardec e Adelaine. Vocês foram anjos de DEUS, muito obrigada! Por isso, sou grata ao Meu SENHOR que fez tudo no momento certo, quando eu menos esperava, e colocou pessoas incríveis no meu caminho, fazendo com que esse período fosse único e que eu percebesse que Tudo posso NELE! Encerro meu texto com a música do padre Fábio de Melo, composição de Celina Borges:

“Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir
Quero, tudo quero, sem medo entregar meus projetos
Deixar-me guiar nos caminhos que Deus desejou pra mim e ali estar

Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer
E mesmo quando a visão se turva e o coração só chora
Mas na alma, há certeza da vitória

Posso, tudo posso Naquele que me fortalece
Nada e ninguém no mundo vai me fazer desistir

Vou perseguir tudo aquilo que Deus já escolheu pra mim
Vou persistir, e mesmo nas marcas daquela dor
Do que ficou, vou me lembrar
E realizar o sonho mais lindo que Deus sonhou
Em meu lugar estar na espera de um novo que vai chegar
Vou persistir, continuar a esperar e crer ...
Eu vou sofrendo, mas seguindo enquanto tantos não entendem
Vou cantando minha história, profetizando
Que eu posso, tudo posso... em Jesus”

Com muita gratidão: **OBRIGADA!**

“Compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, é compreendê-lo enquanto objeto linguístico- histórico, é explicitar como realiza a discursividade que o constitui.” (Orlandi, 2005, 70).

RESUMO

A leitura e a escrita são assuntos de interesse social. Muitos estudos e debates envolvem esse tema devido aos problemas com o ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, o sujeito frequentemente é atravessado por discursos pautados na ideologia do fracasso escolar devido à suposta dificuldade em desenvolver habilidades de ler e compreender textos. Esse discurso de fracasso com as habilidades leitoras circula na sociedade, nos meios acadêmicos, na mídia, enfim é uma discursividade que se baseia em técnicas ou habilidades escolares, ou mesmo na cognição, mas que não considera a historicidade e as formações discursivas e ideológicas constitutivas do sujeito enquanto leitor e que atravessam a questão. Este trabalho pretende abordar os efeitos de sentido produzidos por materialidades discursivas que tratam o tema “Leitura” em alguns exemplares da Revista Veja e da Revista Conhecimento Prático de Língua Portuguesa, entre os anos de 2000 a 2017, fazendo um contraponto entre essas discursividades e analisando a construção do sujeito- leitor que elas trazem. Intentou-se desenvolver um trabalho analítico, refletindo sobre o conceito de sujeito, pensado por Michel Pêcheux, após as leituras das obras de Althusser e Lacan, e trabalhado por Eni Orlandi, bases teóricas deste estudo. O objetivo é compreender como a forma sujeito- leitor é produzida no discurso dessas mídias, além de analisar as formações ideológicas que formam tais materialidades. Assim, observa-se também, como dispositivo teórico-analítico, as formações discursivas e ideológicas que as constituem, além das relações de paráfrase e polissemia que elas põem em funcionamento. A questão central é analisar o *corpus* por meio dos recortes, observando as formações discursivas e ideológicas que são produzidas no fio discursivo da mídia citada sobre a forma sujeito e como a forma sujeito- leitor é construída. Os procedimentos metodológicos foram baseados em uma revisão bibliográfica, possibilitando a reflexão sobre o conceito de sujeito que pertence à AD e levando em conta a análise do *corpus*. Dessa forma, a reflexão sobre as formações ideológicas que constituem a forma sujeito – leitor nessas revistas- uma popular, outra voltada aos interessados pela área- podem nortear os pontos principais na relação com as problemáticas encontradas na compreensão da leitura. No *corpus* analisado, as três materialidades são atravessadas por formações ideológicas tradicionais da educação que, mesmo tentando buscar caminhos inovadores, com novas teorias, tem o discurso sempre pautado como tendo um culpado, no caso, ou o aluno, ou o professor, ou a escola. O acontecimento discursivo leitura é sempre pautado no fracasso escolar. Não há uma reflexão embasada na exterioridade, na qual são consideradas as condições de produção que faziam parte do início da instituição escolar e, com isso, do ensino- aprendizagem, não sendo para todos com as mesmas condições. O sistema de produção e reprodução das classes sociais também foi levado para a educação e que influenciam nesse acontecimento. E os discursos anteriores vão se reproduzindo em uma relação parafrástica em que a mesma ideologia sempre é reformulada. Por isso, é relevante essa observação pelo viés discursivo, para que se possa compreender esses discursos predominantes, pois é o discurso da classe dominante. Dessa forma, observando essa relação sócio- histórica, é possível repensar tais discursos e compreender os gestos de leitura de outra forma, transformando as práticas na escola e na sociedade.

Palavras-chave: Sujeito- leitor. Formações Ideológicas. Mídia. Leitura.

ABSTRACT

Reading and writing are matters of social interest. Many studies and debates involve this theme because of problems with teaching-learning. In this perspective, the subject is often crossed by discourses based on the ideology of school failure due to the supposed difficulty in developing abilities to read and understand texts. This discourse of failure with the reader's abilities circulates in society, in the academic circles, in the media, finally it is a discursivity that is based on techniques or school skills, or even in the cognition, but that does not consider the historicity and constitutive discursive and ideological formations of the subject as a reader and that cross the question. This work intends to address the effects of meaning produced by discursive materialities that deal with the theme "Reading" in some copies of *Veja Magazine* and the *Portuguese Language Knowledge Magazine*, between the years 2000 and 2017, making a counterpoint between these discursivities and analyzing the construction of the reader-subject they bring. It was tried to develop an analytical work, reflecting on the concept of subject, thought by Michel Pêcheux, after the readings of the works of Althusser and Lacan, and worked by Eni Orlandi, theoretical bases of this study. The objective is to understand how the subject-reader form is produced in the discourse of these media, besides analyzing the ideological formations that form such materialities. Thus, as a theoretical-analytical device, we can observe the discursive and ideological formations that constitute them, as well as the relations of paraphrase and polysemy that they put into operation. The central question is to analyze the corpus through the cutouts, noting the discursive and ideological formations that are produced in the discursive thread of the media quoted on the subject form and how the subject-reader form is constructed. The methodological procedures were based on a bibliographical review, making possible the reflection on the concept of subject that belongs to AD and taking into account the analysis of the corpus. Thus, the reflection on the ideological formations that constitute the subject - reader form in these journals - a popular one, another one directed to those interested in the area - can guide the main points in the relationship with the problems found in reading comprehension. In the corpus analyzed, the three materialities are crossed by traditional ideological formations of education that, while trying to seek innovative paths with new theories, has the discourse always ruled as having a culprit, in this case, either the student or the teacher, or the school. The discursive reading event is always based on school failure. There is no reflection based on exteriority, in which the conditions of production that were part of the beginning of the school institution and, hence, of teaching-learning are considered, not being for everyone with the same conditions. The system of production and reproduction of social classes has also been brought to education and influencing this event. And the previous discourses are reproducing in a paraphrastic relationship in which the same ideology is always reformulated. Therefore, this observation is relevant by the discursive bias, so that one can understand these prevailing discourses, because it is the discourse of the ruling class. Thus, observing this socio-historical relationship, it is possible to rethink such discourses and understand reading gestures in another way, transforming practices in school and in society.

Keywords: Subject-reader. Ideological Formations. Media. Reading.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Imagem 0- Lendo o mundo e escrevendo a vida: Qual o papel do educador na formação de um leitor escritor? | 64 |
| Figura 2 – Imagem1-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 70 |
| Figura 3 –Imagem2-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 70 |
| Figura 4 –Imagem3-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 71 |
| Figura 5 –Imagem4-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 71 |
| Figura 6 –Imagem5-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 72 |
| Figura 7 –Imagem6-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 72 |
| Figura 8 –Imagem7-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 73 |
| Figura 9 –Imagem8-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 73 |
| Figura 10 –Imagem9-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 74 |
| Figura 11–Imagem10-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 74 |
| Figura 12 –Imagem11-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 75 |
| Figura 13 –Imagem12-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 75 |
| Figura 14 –Imagem13-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 76 |
| Figura 15 –Imagem14-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 76 |

| | |
|---|----|
| Figura 16–Imagem15-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 77 |
| Figura 17 –Imagem16-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 77 |
| Figura 18 –Imagem17-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011) | 78 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|----------------|----|
| Tabela 1 | 34 |
| Tabela 2 | 36 |
| Tabela 3 | 37 |
| Tabela 4 | 80 |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1.1 OBJETIVOS | 17 |
| 1.1.1 Objetivo geral | 18 |
| 1.1.2 Objetivos específicos | 18 |
| 1.2 JUSTIFICATIVA | 18 |
| 2 A ANÁLISE DO DISCURSO | 20 |
| 2.1 O SUJEITO DA AD | 29 |
| 2.1.1 O sujeito conforme as três épocas da AD..... | 30 |
| 2.1.2 A forma-sujeito..... | 32 |
| 3 LEITURA, INTERPRETAÇÃO, AUTORIA E MÍDIA | 40 |
| 3.1 A IDEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR..... | 47 |
| 3.2 AS MÍDIAS E A FORMAÇÃO DE OPINIÃO | 50 |
| 4 METODOLOGIA..... | 55 |
| 5 A ANÁLISE..... | 59 |
| 5.1 TEXTO 1 – “LENDO O MUNDO E ESCREVENDO A VIDA -QUAL O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR ESCRITOR?” | 59 |
| 5.2 TEXTO 2: ENSINO -REFLEXÕES SOBRE A LEITURA..... | 70 |
| 5.3 TEXTO 3: UMA GERAÇÃO DESCOBRE O PRAZER DE LER..... | 74 |
| 6 CONSIDERAÇÕES | 86 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| ANEXOS | 92 |
| ANEXO A – LENDO O MUNDO E ESCREVENDO A VIDA: QUAL O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR ESCRITOR?..... | 93 |
| ANEXO B – ENSINO REFLEXÕES SOBRE A LEITURA..... | 97 |
| ANEXO C- UMA GERAÇÃO DESCOBRE O PRAZER DA LER..... | 100 |

1 INTRODUÇÃO

A leitura é um tema bastante discutido e retratado na sociedade. A problemática envolvendo as habilidades leitoras¹ é debatida dentro e fora do âmbito escolar, uma vez que a grande maioria dos cidadãos não detêm mecanismos que possibilitem que eles leiam e compreendam o que foi lido, conforme é esperado pela sociedade, contextualizando e transformando essa leitura em informações concretas. Os índices nacionais de aprendizagem (como a Prova Brasil, ANA, entre outras)² são baixíssimos, corroborando com a assertiva de fracasso no desenvolvimento da habilidade de leitura, uma vez que os alunos tornam-se, cada vez mais, leitores funcionais, ou seja, só conseguem decodificar o que está escrito, todavia não conseguem compreender, muito menos refletir e reproduzir sobre os temas trabalhados nas leituras. Tais índices nem sempre são avaliados de maneira adequada à realidade de aprendizagem do aluno, nem sempre correspondem ao que é estudado em sala de aula. O trabalho com o ensino-aprendizagem de leitura pouco desenvolve a interpretação, de acordo com estudos acadêmicos, e quando o faz, ela é superficial, o leitor não compreende o tema lido ou o objetivo do texto trabalhado. Assim, a reflexão sobre o ensino de leitura passa por grandes transformações, surgindo novas teorias e explicações, devido às problemáticas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem, além de diferentes perspectivas.

A dificuldade do trabalho com a leitura em sala de aula para que o aluno leia e compreenda o que está lendo é o maior desafio para o professor de língua portuguesa. O desenvolvimento inadequado das competências leitoras reflete em outras disciplinas e também reflete na vida social do aluno. Nesse contexto de ensino de leitura/escrita, há várias concepções de leitura. Orlandi (2012) faz um apanhado da polissemia em torno desse vocábulo. Ler pode

¹ Entendendo a habilidade como a aplicação prática de uma determinada competência para resolver uma situação complexa. E a competência como qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade. Essas definições são baseadas no dicionário Aurélio e nos estudos sobre ensino- aprendizagem.

² São avaliações que tentam aferir o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental. “A Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) é uma avaliação externa que objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. As provas aplicadas aos alunos forneceram três resultados: desempenho em leitura, desempenho em matemática e desempenho em escrita.” <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

“A Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) são avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC). Têm o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.” <http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

ser visto como extrair significado do texto, ou como atribuir significado a ele. No primeiro caso, o leitor está preso ao texto, só vê o que está explícito. Já para o segundo conceito, o leitor reflete sobre o texto e atribui significado a ele, sendo relevante o contexto em que foi escrito, o seu conhecimento de mundo. Socialmente, ler ainda está relacionado, formalmente, à leitura dos livros canônicos, e, geralmente, atrelada à leitura literária. Muito se comentou sobre o fim dos livros com o avanço tecnológico, justamente, devido a essa visão de leitura como leitura escolar. Porém, esse processo não deve ser desenvolvido como uma espécie de sistema fechado do texto, como uma espécie de decodificação do que é posto e está evidente nele. Há uma relação do texto com o contexto, com o social, com a linguagem e com seu uso efetivo.

A leitura é, paulatinamente, um processo individual e social. É individual, pois as particularidades do leitor, sejam suas características intelectuais, sua memória, sua história, são expressadas na leitura. É social, porque é sujeita às convenções da língua, do contexto social e da política. Segundo NUNES (1994), ela surgiu devido ao florescimento da sociedade burguesa e à ascensão do capitalismo. Esse contexto social do século XVIII faz surgir o público leitor e a sociedade de consumo. Ainda conforme o autor, “a prática da leitura está inserida em uma questão de ética e política” (NUNES, 1994, p.28). Essa prática vai se relacionar com uma formação ideológica. Diante desses pontos, tem-se que a leitura é produzida, por isso é relevante que se atente às condições de produção, além de levar em conta a história das leituras e a história do sujeito-leitor. Nessa perspectiva, NUNES coloca que “a língua é o lugar onde se realizam efeitos de sentido produzidos com fonte nos processos discursivos”. (1994, p.26)

A linguagem tem extrema relevância no contexto social. Os sujeitos e os sentidos se constituem simultaneamente no funcionamento da linguagem, em seu uso. Essa linguagem é, segundo a Análise de Discurso Francesa (A.D.), dual, ao mesmo tempo, integralmente formal e integralmente atravessada pelas questões subjetivas e sociais. A AD se constitui no trabalho contínuo e constante das contradições epistemológicas e históricas entre diferentes regiões do conhecimento. Nessa perspectiva, a proposta epistemológica de Pêcheux (1969) de articular Ciências Sociais (História, Sociologia e Filosofia) e o referencial marxista, além da Linguística, da Teoria do Discurso e da Psicanálise iniciou a reflexão não só sobre a linguagem, como também sobre a ideologia, observando as relações possíveis na noção de discurso. O discurso é efeito de sentidos entre interlocutores, é o resultado da interação entre sujeitos que são marcados histórico e socialmente. Segundo Orlandi (2012, p.99), “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”, ou seja, a linguagem é influenciada historicamente, e o Sujeito-leitor é também influenciado por suas especificidades e pela história.

A Análise de Discurso Francesa, doravante AD, analisa o discurso, observando as formações discursivas, ou seja, aborda a língua vinculada com o contexto, com a história, com as condições de produção, não como algo fechado aos enunciados. Observa os textos, discursos, em uma exterioridade dentro do interior do seu sentido. Esse aspecto da AD corrobora para desenvolver um leitor ativo, um leitor que não se atém somente ao enunciado do que está escrito, mas consegue relacionar o que lê com o contexto histórico de sua produção. E esse aspecto permite que o leitor faça correlações, reflita e seja ativo socialmente. Ler é importante para a formação do cidadão em todas as fases da vida. Na sociedade capitalista contemporânea, a leitura contribui para que a população tenha acesso a uma qualidade de vida digna, pois ela é um instrumento que possibilita o questionamento de valores e ideologias veiculados pela sociedade e contribui para a formação de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres.

Nesse contexto, é relevante observar as formações ideológicas que atravessam os discursos sociais, sobre leitura como também as formações discursivas. Quanto esse aspecto, as mídias são consideradas como “formadoras de opinião”, pois são onipresentes na sociedade tendo um papel relevante no debate de importantes temas do país. À respeito desta temática, Gregolin (2003), (2007) e Charaudeau (2010) apresentam algumas reflexões que norteiam este trabalho. Por isso, formulou-se a problemática deste estudo: Os discursos que circulam nas grandes mídias sobre leitura são atravessados por quais formações ideológicas (FI)? Assim, o contraponto entre matérias de uma revista popular e matérias de uma revista voltada para a área de educação possibilita vislumbrar quais FIs estão influenciando os discursos, observando as condições de produção dos mesmos.

Atinente a essa temática, o trabalho aqui delineado pretende observar as formações discursivas sobre leitura que são produzidas em uma revista de circulação nacional, a *Veja*, analisando uma edição cujo artigo aborda esse tema, fazendo reflexões sobre os discursos circundantes nessa matéria sobre a leitura e o ensino de leitura. Também foi observada uma outra revista, voltada à educação, chamada de *Revista Conhecimento Prático de Língua Portuguesa*, que se encontra fora de circulação, refletindo sobre os mesmos pontos para fazer um contraponto entre os dois posicionamentos sobre o tema.

Nessa perspectiva, tais FIs sobre leitura serão observados e analisados pela teoria da AD, bem como a teoria de letramento e autoria de Tfouni (2006). Segundo a autora, a alfabetização “refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” (2006, p.9). Já o letramento, conceito relevante para esse estudo, “focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (2006, p.20). Assim, os estudos de letramento não são apenas

direcionados à aquisição da leitura e da escrita, todavia “buscam investigar também as consequências da ausência da escrita a nível individual, mas também remetendo ao social mais amplo, isto é, procurando, entre outras coisas, ver quais características da estrutura social têm relação com os fatos postos” (TFOUNI, 2006, p.21).

Esses aspectos sobre letramento e alfabetização são relevantes para compreender essas FIs que compõem o conceito de leitura na sociedade e que direciona as posturas na relação de ensino- aprendizagem, tão relacionada à alfabetização, tanto podendo haver níveis de alfabetização, como também de letramento. Nessa linha, também se delinea o conceito de autoria que é a apropriação que o sujeito do discurso tem nos processos discursivos que possibilita que ele trate a “dispersão” e a “deriva” (coerência e coesão) de tais processos (TFOUNI, 2010, p.221). Portanto, o letramento é relevante para a leitura, pois vai além da alfabetização, propiciando a autoria. A possibilidade de alfabetizar letrando pode reverter esse quadro, considerado pela sociedade, de “fracasso escolar” que tanto é colocado nos discursos sobre o tema.

1.1 OBJETIVOS

É relevante analisar os conceitos de leitura que permeiam a sociedade, apresentados pelos especialistas e estudiosos em Educação e que são difundidos por meio da mídia, a fim de compreender os discursos sobre leitura, os quais afirmam que ela é deficitária e decodificadora na sociedade, discurso este que permeia a sociedade desde o início do processo de instituição das escolas, e, com isso, do ensino-aprendizagem, ocasionando o “fracasso escolar”. Entender como se compreende o ato leitor e o sujeito- leitor é imprescindível para que ele seja um leitor/ autor eficiente, assim como propõe Tfouni (2006), (2008), (2010). Nessa perspectiva, pensou-se no objetivo geral e nos objetivos específicos para este trabalho.

1.1.1 Objetivo geral

Analisar os discursos sobre leitura que perpassam as matérias em circulação pela revista Veja e pela revista Língua Portuguesa, fazendo um contraponto entre elas, tendo como base os pressupostos da Análise do Discurso Francesa.

1.1.2 Objetivos específicos

- Refletir os discursos sobre leitura que circulam na sociedade;
- Analisar como esses discursos circulam nas matérias das revistas, e quais conceitos de leitura estão permeando tais discursos;
- Identificar as FIs e FDs presentes nos discursos que circulam nessas mídias;
- Descrever como o sujeito- leitor é construído nos discursos midiáticos;
- Desenvolver um contraponto entre os discursos da revista popular e da revista voltada para a área de educação.

1.2 JUSTIFICATIVA

O tema “leitura” é bastante atual, apesar de anos e anos que ele tem sido motivação de estudos e teses. As diversas vertentes sobre a leitura e as diversas concepções acerca do ensino- aprendizagem das habilidades leitoras têm ocasionado debates e uma grande confusão na prática escolar. A preocupação que existe com o número de leitores e com a proficiência destes é pauta de um discurso que permeia a sociedade, seja ele pedagógico, seja ele financeiro. A ideia de fracasso na relação ensino/aprendizagem de leitura despertou uma série de pesquisas e estudos de metodologias que tentam colaborar e reverter tal quadro. Tal pensamento vem desde a formação brasileira, início das instituições escolares que coloca como fracasso escolar as dificuldades que os alunos possuem nesse processo, sem relacioná-las aos problemas sociais

da formação da sociedade no Brasil. O acontecimento da leitura é atravessado por essa discursividade de fracasso constantemente, e esta dificuldade de desenvolver as habilidades leitoras em sala de aula compreende uma preocupação em fazer com que as crianças leiam e compreendam o que estão lendo. Despertar o gosto pela leitura é um movimento social que sempre tem destaque. Todavia, os discursos sobre o suposto problema sempre pendem para a ideologia de fracasso ou da escola, ou do aluno, nunca permeia o viés social. Ou a dificuldade é considerada cognitiva, ou como consequência da relação familiar desestruturada, ou é pela incapacidade do professor que não tem base para ensinar adequadamente, traços resultantes da teoria da carência cultural. Pautando-se na teoria da Análise de Discurso Francesa, a qual teoriza que o sentido e o sujeito se constituem simultaneamente no funcionamento da linguagem, e que o discurso se institui como o efeito de sentido entre os interlocutores, é relevante observar como os sentidos estão constituindo a sociedade no que diz respeito à leitura e ao desenvolvimento das habilidades leitoras.

A análise feita neste trabalho visa a uma reflexão acerca dos discursos que atravessam os sujeitos sociais e como esses discursos são materializadas pela mídia mais popular e pela mídia voltada aos profissionais e curiosos pela educação. Objetiva-se analisar as discursividades que circulam na sociedade acerca do tema para se refletir sobre a forma sujeito-leitor na sociedade. Essa observação traçará um panorama das FIs que formam esse imaginário social do que a leitura representa, de como ela está sendo praticada. Dessa maneira, poder-se-á reconhecer os posicionamentos sociais adotados e inferir algumas questões que circundam a leitura e o trabalho ensino/aprendizagem de habilidades leitoras. Pensar questões nesse aspecto, observando a formação discursiva na qual a temática se insere, além de refletir os aspectos sócio-históricos que permeiam o assunto, permite vislumbrar direcionamentos mais adequados e contextualizados que possam direcionar soluções para o problema. E, então, pode-se pensar em um direcionamento mais social que possibilite enxergar outras formas, observando o discursivo, para se pensar o sujeito-leitor e, assim, sujeito-autor de textos.

2 A ANÁLISE DO DISCURSO

A Análise do Discurso de linha francesa, AD, surgiu em meados dos anos 1960 como uma reação às ideias positivistas da época. Pêcheux, em 1969, lança a Análise Automática do discurso (AAD), refletindo o funcionamento da língua como efeito de sentidos. Para ele, o sentido é regulado no tempo e espaço da prática humana, decentralizando o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico. O objeto de estudo da AD é o discurso, que vislumbra a palavra em movimento como prática social da linguagem. Isto significa que ela busca refletir as questões de sentido inseridas numa relação entre o sujeito, sua linguagem e a historicidade. De acordo com Orlandi (2011), é uma área de entremeio de outras áreas, propondo problematizar as formas de reflexão consagradas.

Esse campo teórico estuda as construções ideológicas contidas no texto, produto da atividade discursiva. Ele não se concentra na estrutura da língua, ou em suas regras; não objetiva analisar a língua ou a sua gramática formal, apesar da relevância destes conhecimentos. A AD observa o discurso, o efeito de sentido produzido. Seu interesse está em compreender a linguagem em curso, fazendo sentido. Assim, ainda conforme Orlandi (2011), discurso é a palavra na prática da linguagem. Isso significa que o discurso requer uma exterioridade à língua, que está no social, interligado aos aspectos históricos e ideológicos próprios do discurso nos diferentes contextos sociais.

O discurso é o objeto de estudo dessa área do saber que se materializa no texto. Ele é, ao mesmo tempo, social e histórico e é por meio dele que sujeito e sistema são confrontados. Essa teoria não é descritiva, nem explicativa, pois trabalha com as condições de produção da linguagem, ou seja, é uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Dessa forma, é fundamental essa relação entre linguagem e contexto de produção para observar as regularidades à remissão da linguagem e do contexto de produção (ORLANDI, 2011).

Michel Pêcheux tentou construir uma teoria que não abordasse o sujeito como produtor de sentido, todavia, buscou evitar os formalismos e mecanicismos para a criação do método de análise de discurso propriamente francês (AD), como é conhecido atualmente. Para isso, foi influenciado por autores como Althusser e Lacan. O autor se baseia no conceito de ideologia proposto por Althusser para dar espaço ao sujeito assujeitado, que se constitui ao mesmo tempo que o sentido na articulação da língua com a história, atravessado por diversas formações discursivas e formações ideológicas.

Com essa organização teórica, a AD se articula ao campo das ciências sociais, à teoria linguística e ao materialismo histórico. Nessa perspectiva, entende-se a teoria das formações sociais pelo materialismo histórico, incluindo a relação entre a ideologia e o inconsciente; a teoria linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e a teoria do discurso, como determinação histórica dos processos semânticos. Destaca-se também uma teoria de ordem psicanalítica não subjetiva do sujeito, uma vez que o sujeito é afetado pelo inconsciente, e, dessa forma, o indivíduo é interpelado em sujeito. Este é Sujeito do inconsciente, da linguagem, interpelado pela ideologia, descentrado, constituído e atravessado pela linguagem.

A Análise de Discurso se constitui no trabalho contínuo e constante da observação das contradições epistemológicas e historicamente condicionadas, entre diferentes regiões do conhecimento. Conforme já exposto, o discurso é compreendido como efeito de sentidos entre interlocutores, sendo o resultado da interação entre sujeitos que são marcados histórico e socialmente. Para Orlandi, “A análise de discurso é a forma de conhecimento que realiza em seu objeto - o discurso - a conjunção desses três modos de opacidade: a do sujeito, a da língua e a da história”. E ainda, seguindo o pensamento da autora, “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2012, p.99).

Todo discurso é uma construção social que só pode ser analisada considerando seu contexto histórico-social e suas condições de produção, isto é, o discurso é histórico, unidade e descontinuidade na própria história (FOUCAULT, 2007). O sujeito é observado na produção de sentidos, no social, pois não está deslocado do mundo. Ele pertence a um tempo, a um lugar, a um espaço determinado, representando, portanto, uma determinada classe, e, em seu discurso, estão implicados interesses e a ideologia de um determinado grupo social. A AD busca refletir as questões de sentido inseridas numa relação entre esse sujeito, sua linguagem e a história, haja vista que o que se pretende é “construir procedimentos que exponham o olhar leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito. (...) O desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las” (PÊCHEUX, 1999, p. 11).

O materialismo dialético é uma das bases da AD e corresponde ao modo de abordar os fenômenos da natureza, entendendo que todo fenômeno pode ser compreendido e explicado, se observado em sua ligação indissolúvel com os fenômenos sociais e condicionado por eles. Por isso, este método é conhecido como a teoria das formações sociais, estando incluso a ideologia. Assim, entende que os processos devem ser compreendidos como movimentos progressivos, em uma perspectiva ascensional, em um processo de evolução ou de transição,

não como uma simples repetição do caminho já percorrido. O materialismo é pensado em oposição as teorias idealistas, observando a “matéria” em uma relação dialética, isto é, de diálogo com o psicológico e o social. Este método pensa que nenhum fenômeno da natureza pode ser compreendido isoladamente, sem está interligado aos fenômenos que o cercam.

A AD não tem por base o idealismo, ou ideias que não são observadas no contexto social. De acordo com Orlandi

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção humana. (ORLANDI, 2005, p.15)

É histórico, pois aplica os princípios do materialismo dialético no estudo da vida social, dos fenômenos da vida em sociedade. É relacionado ao estudo destes e de sua História, analisando como os aspectos históricos intervêm nos processos sociais e qual a historicidade deles. A análise parte da conjuntura, observando o contexto em que foi produzido o discurso, ou seja, as formações discursivas e também as condições de produção.

O materialismo histórico dialético observa os acontecimentos em seu curso, fazendo sentido. Este sentido não está solto, corresponde a outros sentidos que com ele dialogam, já ditos em outro lugar. Esse processo de efeito de sentido forma o discurso. É essa relação de efeito de sentido no social que é o objeto de estudo da Análise de Discurso. Os efeitos discursivos derivam de uma materialidade específica.

A Análise de Discurso não concebe a língua como um sistema fechado em si mesmo como a linguística concebia por meio dos estudos de Saussure e Chomsky. Não entende a língua como um sistema abstrato e formal, muito menos o sujeito como a origem dos sentidos. Estes não são produzidos pelo sujeito; é anterior e externo a ele. Dentre as diversas maneiras de se observar a linguagem, a AD a compreende como mediação necessária entre o homem e a realidade social, por meio do discurso. Discurso é definido por Orlandi: “E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.” (ORLANDI, 2005, p.15)

As práticas discursivas nas quais o homem se insere permite que ele seja capaz de significar e significar-se, e o discurso possibilita tanto a permanência e a continuidade, quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade na qual vive. A AD viabiliza essa

relação de aproximação com a linguagem, já que, como foi exposto, o discurso é a prática da linguagem e concebe-a como a intermediação entre o homem e a realidade social. A discursividade é o modo como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele. É a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. Por esse contexto, levando em consideração que, para essa teoria, a língua possui uma ordem própria, o real da História é afetado pelo simbólico e que o sujeito é descentrado, tem-se a não evidência dos sentidos, a opacidade da linguagem e o papel do inconsciente e da ideologia na produção de efeitos de sentidos. Isso coloca em questão a premissa da teoria da comunicação que leva em conta o emissor, receptor, mensagem, referente e código, pois corrobora com a afirmação de que “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar” (ORLANDI, 2005, p.21).

Como a linguagem está relacionada a sua exterioridade, observa-se a língua agindo no mundo, com homens se expressando, produzindo sentidos, enquanto sujeitos e enquanto membros da sociedade. Consequentemente, julga o linguístico como integrante da prática do discurso e pensa a história e a sociedade como indissociáveis do fato que significam. Por isso, a língua deve fazer sentido enquanto trabalho simbólico, que significa a partir do trabalho social, constitutivo do homem e da sua história. Esses deslocamentos na concepção de língua e linguagem ocorrem pelo fato de que essa concepção é um lugar teórico que se delinea no entremeio de outras disciplinas, retomando alguns fundamentos e deslocando-os ao mesmo tempo, objetivando compreender essa relação entre língua/ linguagem, história, ideologia e sujeito. E nisso desconstrói a Teoria da Comunicação, bastante utilizada nos discursos sobre língua/ linguagem.

A linguagem é entendida como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social, diferindo da maneira como a comunicação entende a linguagem como transmissão de mensagens entre emissor e receptor. Já a língua admite a falta, o furo, a falha, o equívoco; não é entendida como uma estrutura fechada e homogênea, utilizando o termo “real da língua” para expressar essa incompletude. Logo, no discurso não há linearidade na disposição dos elementos do quadro comunicativo, uma vez que a língua não é apenas um código. A Linguística será o lugar de reflexão sobre a língua e a linguagem. A AD, dessa forma, encontra-se no lugar de entremeio, enquanto disciplina que objetiva a compreensão do funcionamento dos processos de significação, reorganizando o que era colocado como extralinguístico. Por isso, o linguístico e o histórico não devem aparecer como campos distintos que se complementam, mas como campos das ciências humanas que estabelecem uma relação

constitutiva nos processos de produção de sentido. Esse fato, acaba com a evidência da transparência da linguagem. Não há a literalidade das palavras, há a transferência de sentidos.

Para se compreender tal concepção, faz-se necessário conhecer o que significam as condições ideológicas da “reprodução/ transformação” das relações de produção, baseadas na divisão de classes, nas relações capitalistas de produção. Nesse contexto, essa relação “reprodução/ transformação” não se dá somente através de um elemento, a ideologia. Esta não é feita de ideias, mas de práticas, e, é nos Aparelhos Ideológicos de Estado, observados por Althusser, que a ideologia dominante se realiza, se torna dominante. As condições de reprodução/ transformação são constituídas num dado momento histórico, para uma dada formação social pelo conjunto de Aparelhos Ideológicos de Estado dessa formação social. A dominação da ideologia ocorre pelo desmembramento em diferentes “objetos” ideológicos como família, religião, justiça, etc. Esse desmembramento divide o sujeito e impossibilita-o de ter acesso às condições de produção, favorecendo à relação desigualdade- subordinação. Orlandi expõe a explicação de Haroche sobre formações ideológicas

“[...] cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais, mas se reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte enquanto componentes uma ou mais formações discursivas interligadas”. (HAROCHE *et alii*, 1971, apud ORLANDI, 2011, p. 27)

Pêcheux afirma que só há ideologia pelo e para o sujeito. É o efeito ideológico que proporciona a evidência de que o sujeito é origem do que diz, e que tem controle do que diz, as evidências da “transparência da linguagem”, fato contestado pelo filósofo. Essa transparência, na verdade esconde a opacidade da linguagem. O sujeito e o sentido se constituem pela interpelação. Segundo Pêcheux, “o ‘não sujeito’ é interpelado- constituído” em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 1995, p.155). Ainda sobre esse aspecto, o autor coloca

Primeiramente, trata-se da evidência do sujeito como único, insubstituível e idêntico a si mesmo: a resposta, absurda e natural; “sou eu!” à questão “quem é?” faz eco a observação que fizemos acima (pp101-2) - a saber, que é “evidente” que eu sou a única pessoa que poderia dizer “eu” ao falar de mim mesmo; dizíamos também que essa evidência oculta alguma coisa, que escapa a Russel e ao empirismo lógico. (PÊCHEUX, 1995, p.155)

Pêcheux alega que a interpelação possui um “efeito Münchhausen”, ou seja, uma vez que todo indivíduo interpelado pelo discurso ideológico é “sempre já sujeito”, um efeito circular ou “retroativo” é produzido. Assim, o autor ilustra esse conceito com a figura do barão de Münchhausen, que, conforme a lenda, alçou a si mesmo de dentro de um pântano em direção ao ar, com “toda a força de um braço puxando seu próprio cabelo”.

Daí coloca-se a noção de pré-construído, que, segundo o autor, “consistiria numa discrepância pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar, independentemente” (PÊCHEUX, 1995, p.155). O pré- construído é a modalidade do discurso em que o indivíduo é interpelado em sujeito, num processo de interpelação-identificação. Esse conceito propicia que a ideia de “transparência da linguagem” seja desfeita, pois essa contradição aparente relativa à formulação de que os sujeitos aceitam como evidente o sentido do que eles ouvem, dizem, leem e escrevem como “sujeitos falantes”, sendo origem. É pela ideologia, na ordem do discurso, que se produz as evidências que possibilitam a relação imaginária entre o homem e suas condições materiais de existência. A ideologia, através do uso, do hábito, designa o que é e o que deve ser. É ela que possibilita as evidências de identificação e faz com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem (PÊCHEUX, 1995, p.160). Nesse ponto, do caráter material do sentido, o autor conceitua formação discursiva, que, segundo ele, é

Aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa, etc). (PÊCHEUX, 1995, p.160)

A formação discursiva (FD) pode ser entendida como uma relação de enunciados regulares, em relação a linguagem, que são mobilizados em assuntos e posições ideológicas na produção do que é dito. As palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Isto significa que os sujeitos são interpelados em sujeitos-falantes, sujeitos de seu discurso, pelas formações discursivas que representam as formações ideológicas correspondentes na linguagem. Nesse decurso, há o processo discursivo que, segundo o autor, “passará a designar o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinónimas, etc., que funcionam entre elementos linguísticos- “significantes” - em uma formação discursiva dada.” (PÊCHEUX, 1995, 161). E, relacionado com formação discursiva, tem-se o interdiscurso como

“todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 1995, p.162), isto é, o retomado, tudo que pode ser dito e se realiza na relação com outro discurso. Um discurso é perpassado por várias formações discursivas que, por meio do interdiscurso, coloca o que pode e não pode ser dito. As FDs dependerão das condições de produção que correspondem ao contexto sócio-histórico e ao imaginário produzido pelas instituições, sobre o já-dito, sobre a memória. Essa memória do dizer, ou interdiscurso, segundo Orlandi (2005), é o exterior constitutivo do discurso que é responsável pelos sentidos que provêm de outro lugar. Está associado ao eixo da constituição, denominado pela autora como eixo vertical, no qual ter-se-ia os dizeres já ditos, esquecidos, representantes do dizível.

No pré-construído, pode-se verificar o interdiscurso, o “sempre-já-aí”, voltado à paráfrase. A articulação é a relação do sujeito com o sentido, representando, no interdiscurso, o que determina a dominação da forma-sujeito. Também é relevante para esse mecanismo o conceito de intradiscurso que é o funcionamento do discurso com relação a si mesmo. Está no eixo horizontal e é associado a ideia de formulação, “isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2005, p.33). Assim, o dizível estaria para a memória (constituição) e para a atualização do já-dito(formulação). Pêcheux coloca “o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o “fio do discurso”, enquanto discurso de um sujeito.” (PÊCHEUX, 1995, p.166) Outro ponto importante são os esquecimentos, constitutivos do sujeito, ou seja, ilusões que nos constituem enquanto sujeitos. Há dois tipos de esquecimentos, o esquecimento número um e o esquecimento número dois. O primeiro, coloca o sujeito na ilusão de ser a origem do que diz, a origem do dizer; já o segundo, diz respeito à

ilusão de ter liberdade sobre o que diz. Pêcheux coloca que

O efeito da forma-sujeito do discurso é, pois, sobretudo, o de mascarar o objeto daquilo que chamamos o esquecimento nº 1, pelo viés do funcionamento do esquecimento nº 2. Assim, o espaço de reformulação- paráfrase que caracteriza uma formação discursiva dada aparece como o lugar de constituição do que chamamos o imaginário linguístico (corpo verbal) (PÊCHEUX, 1995, p.177)

Pêcheux (2010) afirma que um discurso é composto por um sujeito A e um destinatário B, os quais se encontram em lugares determinados pela estrutura de uma formação social. Tais lugares estão representados nos processos discursivos e são transformados por eles. Então, um discurso não envolve simplesmente troca de informações entre A e B, mas há um jogo de “efeitos de sentido” entre os participantes. Os sentidos seriam produzidos pelo

imaginário, que é social, resultado das relações entre poder e sentidos. A ideologia traria o efeito de desconhecimento dos sentidos por meio de processos discursivos que são observáveis na materialidade linguística. Orlandi (2005, p.47) coloca que “a ideologia não é ocultação, mas função necessária entre língua e mundo”. Assim, toda a prática discursiva opera para que o efeito de sentido constituído produza a ilusão de um sentido único. Esse processo resulta na ilusão de que os sujeitos são a fonte do sentido (ilusão do esquecimento nº 1) e de que têm domínio do que dizem (ilusão do esquecimento nº 2). Nos processos discursivos, várias formações imaginárias funcionam e designam os lugares “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, 2010, p.82). A ideologia, pois, não possui um exterior para si mesma, mas é exterioridade para a realidade. E o ponto de partida para se compreender esse aspecto está nas condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção que dão origem a forma-sujeito.

No processo discursivo, há dois recursos que são usados: o parafrástico e polissêmico. A formação discursiva é um sistema de paráfrases, ou seja, de constante retomada e reformulação dos enunciados, como forma de preservar sua identidade, são as várias formas de retorno aos espaços do dizer, uma vez que, na conjuntura, ela é o que pode e deve ser dito, ou seja, o que tem que ser. A paráfrase é o sentido já existente, é a retomada daquilo que já fora dito, que está sedimentado. Já o polissêmico significa múltiplos sentidos possíveis. É a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem, ou seja, é a constituição de um novo sentido, é a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso, é o deslocamento. Ainda a autora traz que

[...]a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos- e os sujeitos- não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico. (ORLANDI, 2005, p.38)

Poder-se-ia afirmar que a paráfrase (a repetição do mesmo) é condição anterior e necessária para que a polissemia (a ruptura, a inauguração de um sentido outro) possa ser efetivada. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico. Há, portanto, nesse processo, uma tensão entre o “mesmo e o diferente”,

porém tanto a paráfrase quanto a polissemia precisam ser objetos de reflexão sobre a linguagem. Pêcheux (2015) em seu livro “O discurso: estrutura ou acontecimento” esboça essa relação entre a repetição e o novo. Para ele, a estrutura é o repetível (a paráfrase), e o acontecimento (a polissemia) é o deslocamento que inaugura o novo. Ele afirma seguramente que o discurso é simultaneamente estrutura e acontecimento. E é a relação entre discurso e exterioridade que possibilita que os sentidos sejam múltiplos e variem como, pelo uso regulamentado, pode haver a sedimentação dos sentidos pela história.

Diante do exposto, é pertinente entender o sentido de compreensão para esta teoria, uma vez que ela objetiva compreender como os objetos simbólicos produzem sentido. Ainda em Orlandi (2005, p.26), tem-se que

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciando, texto, pintura, música etc.) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso a um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permitem que se possam “escutar” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem.

É na interpretação que os processos parafrásticos e polissêmicos ocorrem. E no processo de significação, Orlandi (2012, p.114) expõe que “a leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta.” Dessa forma, a leitura, o texto tem sua história, e diversas leituras podem ser possíveis; há leituras previstas para um texto.

Os conceitos supracitados compõem o aporte teórico- metodológico da AD e foram abordados por darem subsídios a este trabalho na seção de Análise, corroborando com a reflexão feita para o *corpus*. Claro que há outras possibilidades de leitura do mesmo, tendo como base o próprio conceito de leitura e interpretação da AD. Partindo desse aporte teórico, na seção seguinte, será apresentado o sujeito da teoria discursiva e a forma- sujeito, conceitos importantes para a compreensão dessa teoria e para o desenvolvimento da análise das FIs acerca do sujeito-leitor que constituem o *corpus* neste trabalho.

2.1 O SUJEITO DA AD

A noção de sujeito para a AD não é a de indivíduo falante, sujeito empírico, cuja existência é individualizada no mundo. O sujeito da AD é aquele que forma uma conjuntura social, inserido em um lugar social, marcado histórica e ideologicamente. Ele não é o centro de seu dizer; em sua voz, outras vozes, heterogêneas se manifestam. Esse sujeito é também o sujeito dividido da Psicanálise, o qual possui dois sistemas: Pré- consciente/ consciente e o Inconsciente.

Nessa perspectiva, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, submetendo-se à língua, assujeitando-se a ela, produzindo sentido pelo simbólico na história. Dessa forma, o sujeito para ser constituído, deve se assujeitar a língua no seu processo com a história, na produção de sentidos, e ao simbólico. Nesse contexto, o sujeito já é sempre sujeito, conforme Orlandi (2012), baseando-se no pensamento de Pêcheux, afirma que a identidade do sujeito vai depender de sua identificação que se dá na interpelação pela ideologia.

O sujeito, visto em Althusser (1974) e de acordo com as reflexões de Pêcheux (1993), é um efeito ideológico elementar, uma vez que a ideologia, que é inconsciente, transforma indivíduos concretos em sujeitos concretos através da interpelação por meio da função ideológica dos aparelhos de Estado. Se trata de um efeito elementar porque a Ideologia é eterna, apesar das outras ideologias serem múltiplas e históricas, na medida em que é concebida como a representação da relação imaginária do sujeito com o mundo. Não há um sujeito sem sociedade e sem a ideologia que sempre o interpelará para que se transforme em sujeito.

Por isso, não se trata somente de um sujeito, todavia se trata de um sempre-já sujeito, uma vez que o indivíduo é inserido dentro de relações que lhe são estranhas e é interpelado a todo momento para se assumir como sujeito em diversas situações, assumindo essa posição. Dessa maneira, o sujeito não é resultado de suas escolhas pessoais, muito menos resultado da formação do caráter ou da moral. Ele é um sempre-já sujeito, que não é um sujeito natural, pois seu estatuto de sujeito depende do assujeitamento a que é submetido através dos Aparelhos de Estado. Assim, como todo o dispositivo, o sujeito foi estudado nas três épocas da AD.

2.1.1 O sujeito conforme as três épocas da AD

Desde o surgimento da teoria da Análise de Discurso, ela passou por reformulações em seus conceitos. Esquemáticamente, foram três fases idealizadas pelo seu mentor, a fim de aprimorar seus dispositivos teóricos. O conceito de sujeito também foi pensado nessas etapas que serão brevemente expostas.

A primeira fase da AD, chamada AD I, foi o momento de inserção do sujeito assujeitado na teoria. Pêcheux (1993) pensou, em primeira instância, um sujeito submetido à maquinaria discursiva. A ideia de maquinaria discursiva torna o discurso algo fechado em si, o que faz com que esta fase seja entendida como uma posição “estruturalista”, uma vez que pretendia analisar a estrutura da frase em máquinas, sendo, então, restritas às máquinas discursivas. A ideia do outro, dentro da máquina discursiva, é resultado do mesmo processo de produção do eu, isto é, o outro é produto do mesmo processo discursivo, portanto, se situa como mesmo, perde sua alteridade. Já o outro, localizado em outras máquinas discursivas, que Pêcheux chama de “estrutural”, é impossível de ser aproximado do eu. A aproximação para comparação e análise do eu só ocorre quando este pertence à mesma máquina discursiva, porém, nesta situação, já se torna o mesmo. Nessa fase, o sujeito é conhecido como sujeito da máquina discursiva.

Na segunda fase da AD, o conceito de interdiscurso e a noção foucaultiana do sujeito como dispersão tomam espaço. O sujeito é, nesse momento, concebido como uma função que pode desempenhar diferentes práticas dependendo das diferentes posições em que se encontra, em que enuncia. É um sujeito descentralizado que envolve diferentes discursos e a possibilidade prática de um mesmo indivíduo ocupar diferentes posições num mesmo texto, numa mesma fala. Nessa fase, a noção é sujeito como dispersão.

A terceira fase da AD traz o sujeito como clivado. Há um deslocamento na concepção do sujeito, influenciada pela teoria lacaniana, que não é mais visto (o sujeito) unicamente como posição, função. Ele passa a ser disputado pelo consciente e inconsciente, desta forma, não é possível declarar consciência sobre suas falas. Pêcheux foca na articulação entre ideologia e inconsciente. Faz uma relação entre ambos os conceitos e a teoria da ideologia e do sujeito no marxismo, emprestado de Althusser. Na perspectiva lacaniana, quando o sujeito fala, sua fala é assujeitada ao domínio do outro. O Outro de Lacan se identifica com o Sujeito em Althusser, o sujeito universal para quem os sujeitos se assujeitam.

Dessa forma, cria-se uma correlação produtiva entre o assujeitamento, sujeito a, e identificação ideológica, e a primazia do inconsciente sobre o consciente, uma vez que o inconsciente do sujeito é o discurso do Outro. O Outro se destaca mais na oposição outro x, apesar da noção de máquina discursiva impor a ideia fechada sobre os discursos, o que permitia a hegemonia de um privilégio sobre o mesmo em detrimento do outro. Nessa fase, ele se destaca pelas considerações sobre o sujeito: o outro, desconhecido, passa a ser parte integrante da identidade do eu, que precisa dele para ser sujeito. Ao mesmo tempo, o privilégio dado ao outro produz a necessidade de se tematizar o discurso-outro. Pêcheux coloca

[...] esse sujeito, com um S maiúsculo- sujeito absoluto e universal-, é precisamente o que J. Lacan designa como o Outro (Autre, com A maiúsculo), e, de outro lado, que, sempre de acordo com a formulação de Lacan, “o inconsciente é o discurso do Outro”, podemos discernir de que modo o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar como o processo do Significante na interpelação e na identificação, processo pelo qual se realiza o que chamamos as condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção. (PÊCHEUX, 1995, p.134)

O sujeito, em sua heterogeneidade, possibilita se manter como condutor do discurso a partir de duas ilusões. Estas, o individualizam e, ao mesmo tempo, o tornam detentor do que diz. Tais ilusões ou esquecimentos são: o esquecimento número 1, caracterizado como sistema inconsciente, que o sujeito se põe como origem do que diz, fonte do sentido do seu dizer. Já o esquecimento número 2 traz que o sujeito- falante escolhe em sua formação discursiva enunciados numa relação de paráfrase, retomando o seu discurso para explicar a si mesmo o que diz, para reformulá-lo ou aprofundá-lo, isto é, coloca-se como detentor de seu discurso, como se aquilo que se diz fosse de fato idêntico à realidade. É no esquecimento número 2 que se encontra a “liberdade” do sujeito falante. Esses conceitos são relevantes para entender a forma- sujeito.

2.1.2 A forma-sujeito

A forma-sujeito diz respeito ao processo de interpelação- identificação que Pêcheux coloca como “a evidência de ‘eu sou realmente eu’”. (PÊCHEUX, 1995, p.159). É através dela que o espaço vazio do sujeito é preenchido. A interpelação assujeita o indivíduo, identificando-o com a formação discursiva específica a qual ele faz parte, a partir das condições de produção específicas da prática discursiva. Essa interpelação é feita através dos aparelhos estatais e ideológicos. “Quanto ao sujeito ideológico que o reduplica, ele é interpelado- constituído sob a evidência da constatação que veicula e mascara a ‘norma’ identificadora[...]” (PÊCHEUX, 1995, p.159). Explicando como se dão essas evidências, o autor ainda afirma

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queira dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (PÊCHEUX, 1995, p.160).

As formações discursivas vão representar, na linguagem, as ideologias (FIs) das quais os sujeitos falantes fazem parte. A transparência da linguagem é característica do esquecimento número 2, e o assujeitamento se dá sob a forma da autonomia, que é o fundamento do esquecimento número 1. Com isso, a forma- sujeito nunca será o princípio, ou, conforme Pêcheux, “o ponto de partida”; será, pois, o resultado ou efeito. O “ponto de partida” seria, por sua vez, as “condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção” que possibilitaram o desenvolvimento da forma-sujeito, pautado na ideia de que a “ideologia é exterioridade”, e que “a ideologia não possui um exterior” (PÊCHEUX, 1995, p.180).

Diante do exposto, o sujeito é tomado como posição entre outras, subjetivando-se a medida em que sai da posição de indivíduo do mundo para sua posição no discurso. Essa posição sujeito é a posição assumida pelo indivíduo no discurso, sendo esta posição ideológica. Dessa maneira, é através da interpelação que esses indivíduos se transformam em sujeitos e são constituídos pelo “esquecimento” de suas determinações e, ao mesmo tempo, pela identificação com a formação discursiva que dá base à interpelação. Esse sujeito é assujeitado, pois se submete a língua. Ele é produto histórico, efeito discursivo de diferentes formas- sujeito que se

mantêm na relação com a historicidade e com as formas de poder. Estão inseridos em uma formação discursiva e perpassados por formações ideológicas pertencentes a elas. Mas, segundo Orlandi (2005, p. 50) “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que se denomina de assujeitamento.”

Dessa forma- sujeito, deriva-se a forma sujeito- leitor que é constituída pela sua inscrição social. Há um efeito- leitor³ que representa a relação do sujeito com a ordem social numa determinação histórica. Nunes(1994) coloca que

a partir de uma perspectiva histórico- social, consideramos os sujeito- leitores como posições dentro de uma conjuntura social, posições estas que não refletem aspectos individuais, psicossociais dos falantes, mas sim os traços enunciativos que regulam o dizível e o legível em condições determinadas da produção do discurso e da leitura.(NUNES, 1994, p. 55)

Assim, as condições sócio- históricas que caracterizam esse sujeito- leitor serão utilizadas na produção da leitura, produzindo sentidos. Estes são construídos nessas relações sócio-históricas fundadas e atravessadas pelas relações de poder com os jogos imaginários. O efeito- leitor é determinado pela posição do sujeito. Esse sujeito é perpassado pela ideologia do individualismo e por mecanismos coercitivos que são impostos. Orlandi coloca que “Há, assim, dupla determinação: uma determinação interna pelo sujeito e uma determinação externa do sujeito” e cita Foucault (1977) com os aparelhos disciplinarizantes por meio de mecanismos individualizantes que fabricam o sujeito do capitalismo (ORLANDI, 2012). Nessa relação, o sujeito- autor se dá quando o sujeito se assume como produtor da linguagem, do dizer numa relação com sua exterioridade, com as condições que o caracterizam sócio-historicamente. Essa concepção, ainda segundo a autora, “desgruda” o sujeito do imediatismo de uma relação mecânica com a situação de enunciação, o “prende” na responsabilidade do dizer, o de ser autor (leitor) e, logo, o de ser a origem, não do discurso, mas de sua unidade e coerência” (ORLANDI, 2012, p.137).

Pensando ainda na forma sujeito- leitor, destaca-se o conceito fôrma-leitor de Soraya Pacífico (PACÍFICO, 2002), resgatando o sentido de fôrma, molde, ou seja, fôrma, pois a ideologia dominante determina cada formação social, objetivando limitar o processo de

³ Segundo Orlandi, o efeito- leitor corresponde à posição do sujeito, é determinado historicamente pela relação do sujeito com a ordem social. Ela coloca: “Ele [o leitor] terá, assim, sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social e é em relação a esse “seu” lugar que se define a “sua” leitura.” (ORLANDI,2012, p.139)

significação do sujeito e sua possibilidade de interpretação. Então, o sujeito-leitor que assume essa fôrma-leitor desenvolve uma leitura parafrástica, pautada no sentido presente, retornando ao já- dito. A autora defende que, no processo de leitura, o sujeito pode ocupar duas posições discursivas: fôrma-leitor, citada acima; e função-leitor que faz um outro percurso, ou seja, já se apropriam do processo polissêmico, não repetem os sentidos instituídos como dominantes, compreendendo como são criados alguns efeitos de sentido e não outros, buscando refletir como se dá, num dado momento sócio-histórico, o funcionamento discursivo, que é novo e único em cada texto, realizando uma leitura interpretável, polissêmica (PACÍFICO, 2002).

Diante do dispositivo teórico exposto, o *corpus* foi analisado nas categorias teórico-metodológicas supracitadas para a reflexão sobre as formações ideológicas que constituem a forma sujeito – leitor das revistas selecionadas que serão apresentadas na seção de análise. Observando as categorias FDs e FIs, nas materialidades do *corpus*, nos três textos selecionados das revistas, foram analisados alguns recortes que trazem as FDs mais presentes nos textos, mesmo que em enunciados diferentes, todavia as FIs são reformuladas em construções parafrásticas:

Tabela 1⁴

| TEXTO 1 – “LENDO O MUNDO E ESCRIVENDO A VIDA -QUAL O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR ESCRITOR?” | |
|---|---|
| FD's | <ul style="list-style-type: none"> • Discurso de escrita como algo que causa medo: Recorte 1 “Difícil identificar o que amedronta mais um aluno: um texto para ser interpretado ou uma folha em branco para que ele a preencha produzindo seu próprio texto”. • Discurso científico, de definições sobre leitura: Recorte 7 “Dentre os textos escritos podemos ter: crônicas, romances, poemas, reportagens, editoriais, anúncios, etc.” Recorte 8 “Existem várias estratégias das quais podemos lançar mão: a aproximação com a realidade, a aproximação com outros textos parecidos, o questionamento do professor |

⁴ Essas tabelas foram organizadas para fazer uma ligação entre o aporte teórico explanado, e o *corpus* analisado, observando as definições de FD e FI, e também como elas se materializam no discurso, sendo reformuladas parafrasticamente nos recortes. Nessa primeira análise, foram elencados alguns recortes das três materialidades conforme as FDs e, em seguida, as FIs que foram observadas. Dessa maneira, delinea-se a reflexão sobre os discursos que circulam na sociedade sobre leitura e identificar as FIs e FDs presentes neles conforme enumerado nos objetivos.

| | |
|------|---|
| | <p>que, num primeiro momento, cumpre o papel do interlocutor, concordando, discordando e acrescentando também”</p> <p>Recorte 9 “Além da capacidade de decodificação, é preciso adquirir a capacidade de compreensão.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso de formação profissional, leitura para alcançar um bom emprego: <p>Recorte 14 “Talvez por falta de boa vontade, talvez por incapacidade; o certo é que, todo ano, centenas de jovens saem à procura de emprego ou de uma vaga nas universidades que proliferam por aí e alguns mal sabem escrever o próprio nome com iniciais maiúsculas.”</p> <p>Recorte 15 “Que tipo de profissionais teremos num futuro próximo?”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso da importância do uso da gramática padrão, fazer parte da sociedade: <p>Recorte 2 “Quando o texto deixa de ser apenas um modelo do “bem falar e bem escrever, passa-se a estudar outras funções intrínsecas às suas mais diversas finalidades.”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso da leitura como finalidade de algo: <p>Recorte 3 “Qualquer que seja o texto, ele não é um objeto isolado. Foi produzido a partir de uma certa realidade, para atingir um determinado grupo social”</p> <p>Recorte 4 “Ninguém escreve simplesmente por escrever. E todos têm um foco em comum – o leitor.”</p> <p>Recorte 6 “Ele tem uma função, tem diferentes funcionalidades”</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso da leitura como lazer, prazer: <p>Não teve</p> |
| FI's | <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia do discurso pedagógico, do pedagogismo; • Ideologia capitalista do aprendizado para um fim profissional; • Ideologia do medo da leitura/ escrita; • Ideologia da escolarização para fazer parte da sociedade; • Ideologia capitalista de leitura como prazer, diversão. |

Tabela 2

| TEXTO 2: ENSINO -REFLEXÕES SOBRE A LEITURA | |
|---|--|
| FD's | <ul style="list-style-type: none"> • Discurso de escrita como algo que causa medo: Recorte 1 No entanto, bem mais do que estimular esse papel instrumental da leitura, <i>o grande desafio sempre presente é fazer com que ler ajude a dar significados diversos para aqueles que vão se apropriando das letras.</i> • Discurso científico, de definições sobre leitura, fazer parte da sociedade: Recorte 1 No entanto, bem mais do que estimular esse papel instrumental da leitura, o grande desafio sempre presente é fazer com que <i>ler ajude a dar significados diversos para aqueles que vão se apropriando das letras.</i> Recorte 2 A cultura ocidental, por razões históricas, deu à palavra um peso fundamental. Recorte 4 Do mesmo modo, o leitor pode correr, parar, saltar, enfim, agir como quiser no processo da leitura, pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo. Recorte 9 Toda leitura depende de nossas experiências, idade, gênero, país, época em que vivemos, classe social a que pertencemos, enfim, de nossa história de vida. Recorte 8 Como falantes, participamos de um diálogo permanente, no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores. Dessa forma, um quadro pode ser um texto, pois tem um significado articulado por meio da linguagem da pintura (linguagem pictórica). Um filme, além do texto verbal dos diálogos, apresenta um texto visual, constituído pelas imagens que se sucedem na tela. O mesmo acontece com a televisão. Quantas vezes lemos, isto é, damos um significado às imagens que vemos na “telinha”, mesmo que não estejamos ouvindo som? Essa tarefa de leitura, de atribuição de significados, depende da vivência de cada leitor, porque é essa vivência que faz cada um |

| | |
|------|---|
| | <p>de nós observarmos o mundo de uma forma diferente da dos outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Discurso de formação profissional, leitura para alcançar um bom emprego: Recorte 3 Aprender a palavra, dominá-la, encontrar a procedência e justeza de seu uso tornou-se um crescente desafio para podermos compartilhar dos saberes e das informações que nos circundam, especialmente nesses tempos em que os verbos ler e escrever passaram a ser utilizados como quase sinônimos de acesso ao mercado de trabalho e à formação da cidadania. • Discurso da importância do uso da gramática padrão: Não teve • Discurso da leitura como finalidade de algo: Não teve • Discurso da leitura como lazer, prazer: Recorte 5 Se lemos um texto partindo do princípio do prazer, não podemos julgá-lo como sendo bom ou ruim, mas considerá-lo a partir do que ele significa para nós enquanto leitores de uma determinada época. |
| FI's | <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia do discurso pedagógico, do pedagogismo; • Ideologia capitalista do aprendizado para um fim profissional; • Ideologia do medo da leitura/ escrita; • Ideologia da escolarização para fazer parte da sociedade; • Ideologia capitalista de leitura como prazer, diversão. |

Tabela 3

| TEXTO 3: UMA GERAÇÃO DESCOBRE O PRAZER DE LER | |
|--|--|
| FD's | <ul style="list-style-type: none"> • Discurso de escrita como algo que causa medo: Recorte 17 “[...]tem- se tornado um pesadelo para qualquer docente que deseja transformar leitura em fruição e não em aversão.” |

| | |
|------|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Discurso científico, de definições sobre leitura: Recorte 18 “Para quem não tem o hábito da leitura (e, entre os brasileiros, muitos não têm), o projeto de se tornar um leitor sofisticado pode parecer inatingível- e tedioso, e cansativo” Recorte 19 “Com a leitura, dá-se esse mesmo processo de aprendizagem, cumulativo, e por que não, suave.” • Discurso de formação profissional, leitura para alcançar um bom emprego: Não teve • Discurso da importância do uso da gramática padrão, fazer parte da sociedade: Recorte 20 “Ler é indispensável para aqueles que querem se expressar bem[...].” Recorte 21 “É a forma mais eficiente de saber e de humanizar, colocando-se no papel do outro.” • Discurso da leitura como finalidade de algo: Não teve • Discurso da leitura como lazer, prazer: Recorte 1 “Uma geração descobre o prazer de ler” Recorte 3 “Mas foi só ao descobrir a série Harry Potter que se apaixonou pela leitura e transformou em parte central de seu dia a dia.” Recorte 12 “Basta sentir aquele comichão do prazer, e da curiosidade- e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.” Recorte 22 [...]nos primeiros meses, não importa muito o que a pessoa lê, desde que ela adquira a habilidade essencial de ler apenas por prazer.” Recorte 23” A leitura consolidou-se como uma experiência individual e solitária” |
| FI's | <ul style="list-style-type: none"> • Ideologia do discurso pedagógico, do pedagogismo; |

| | |
|--|---|
| | <ul style="list-style-type: none">• Ideologia capitalista do aprendizado para um fim profissional;• Ideologia do medo da leitura/ escrita;• Ideologia da escolarização para fazer parte da sociedade;• Ideologia capitalista de leitura como prazer, diversão. |
|--|---|

Partindo dessa noção de sujeito e forma- sujeito, além de observar as FDs e FIs que circulam acerca de leitura e sujeito-leitor, compreende-se o “papel” que se toma no discurso, e como se constitui a posição sujeito- leitor, aspecto relevante para esse estudo. E, diante da contextualização mediante dados do *corpus*, percebe-se que a posição leitor é determinada pelas condições sociais. Assim, na conjuntura social contemporânea, tem-se a sociedade capitalista, e é perceptível, pela análise, como os recortes apontam para essa direção de escolarização, mercado de trabalho, interesse mercadológico, enfim corroborando com os moldes capitalistas. Em suma, a discursividade do fracasso escolar é reformulada e corroborada pelas FDs, e as FIs apontam para essa forma sujeito-leitor escolarizada que é criada e recriada socialmente.

Apresentado os conceitos fundamentais, o próximo capítulo traz a noção de leitura de forma mais aprofundada sob a perspectiva discursiva, assim como conceitos relevantes ao proposto nesse trabalho como o de interpretação e de autoria, além da abordagem discursiva de letramento que é proposta por Tfouni (1995, 2001, 2003, 2005) e está relacionada com a ideia de autoria. É sob essa ótica que a Análise aqui proposta é delineada.

3 LEITURA, INTERPRETAÇÃO, AUTORIA E MÍDIA

Não são recentes as reclamações acerca do trabalho com leitura na sociedade brasileira. A ideia do suposto fracasso escolar é pautada, justamente, no fato de todos atribuírem os problemas escolares e até sociais à dificuldade de desenvolver habilidades leitoras eficazes. Há um descompasso no processo de ensino- aprendizagem e nas concepções do que é leitura. Existem muitos questionamentos e estudos sobre esse assunto, sobre fórmulas que colaborem para que o sujeito leia autonomamente. É uma temática de grande repercussão, mas que não encontrou consenso. Relevante é refletir até que ponto essas reclamações são legítimas e se não são apenas mera reprodução de um discurso de desqualificação da escola pública ou do sistema escolar, além de um discurso de culpabilização do professor e do aluno.

Orlandi (2012) traz a polissemia da noção de leitura, apresentando alguns sentidos em que ela é tomada. A leitura pode ser compreendida como um processo de decodificação de símbolos linguísticos, como extração de informação do texto, como atribuição de sentidos a ele, depende da vertente de orientação. Também se compreende a leitura como fonte de lazer e diversão, como fonte de conhecimento. Alguns estudos colocam que o que prejudica a leitura é a falta de compreensão do léxico, o texto não elaborado adequadamente ou até mesmo a falta de conhecimento prévio sobre o assunto que se está lendo. Diversos conceitos e designações, todos presos à cognição, ou ao texto ou ao contexto imediato de circulação de um texto que, às vezes, é confundido com estudo gramatical. Todas essas formas de entender a leitura levam a uma visão estrutural do texto, ou ao contexto superficial dele e de sua compreensão.

No processo de aprendizagem de leitura, reconhecer as palavras e juntá-las, dando significado à palavra não é suficiente. Entender o texto como fonte de sentido ou como possibilitador de sentidos também não colabora para se entender as colocações sobre a “problemática” de ensino-aprendizagem de leitura de forma produtiva. É preciso compreender como esse sujeito entende a leitura e em que condições esse processo chega a ele. Como esse mecanismo se deu durante a história brasileira, como se construiu a ideia de sujeito- leitor para não se atribuir o possível fracasso a destinatários que não podem ser culpabilizados por isso. Ainda com Orlandi, tem-se que “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 2012, p.10). Nunes também expõe que

A leitura é uma atividade ao mesmo tempo individual e social. É individual porque nela se manifestam particularidades do leitor: suas características intelectuais, sua memória, sua história; é social porque está sujeita às convenções linguísticas, ao contexto social, à política. (NUNES, 1994, p.14)

Nesse contexto, a interpretação é de extrema relevância no processo leitor. E para que se pense de forma profícua, a interpretação precisa ser compreendida como processo de leitura historicizada de um texto, isto é, o leitor, no ato da leitura, será capaz de considerar as condições de produção desse texto, tanto no seu sentido estrito (quem escreveu; quando; sobre o que escreveu, etc.), quanto no sentido amplo, ou sócio-histórico que corresponde à compreender as filiações históricas do texto; o interdiscurso em que está inscrito; os aspectos materiais e linguísticos que indicam o funcionamento discursivo e direcionamento da língua. Para formar um sujeito-leitor é preciso que ele tenha liberdade de interpretar, que não esteja preso a moldes, a estruturas, que ele possa ir além de uma paráfrase, ou mera reprodução. O sujeito precisa ter liberdade para circular por diversas formações discursivas e ideológicas sem ser tolhido. Assim ele conseguirá ser um sujeito-leitor e poderá também ser um autor consciente.

A AD observa esse gesto de leitura sob uma nova perspectiva de interpretação. Orlandi (2012, p.158/159) afirma que “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” e “Compreender, eu diria, é saber que o sentido poderia ser outro” (2012, p.156), ressaltando a importância de atentar para leitura que deve ir além da simples atividade mecânica de retirada de ideias do texto sem fazer a ligação com os elementos externos que influenciam essa leitura. É preciso, então, entender o que é o texto e a leitura para essa vertente. O texto seria o lugar do “jogo de sentido”, “materialidade linguístico- histórica” (ORLANDI, 2012, p. 88). Sobre a leitura, Orlandi coloca

A relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. O que, já em si, é uma crítica aos que falam em interação do leitor com o texto. O leitor não interage com o texto (relação sujeito/ objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor etc.) (ORLANDI, 2012, p. 10).

Nessa vertente, tem-se como base, os estudos de Tfouni que possui vários trabalhos sobre letramento e autoria. Ela e Assolini iniciam a introdução do artigo “Interpretação, autoria e prática pedagógica escolar”, destacando esse gesto leitor que a AD propõe.

Temos defendido o argumento de que, para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete” (TFOUNI; ASSOLINI, 2008)

O texto ao ser produzido está determinado pelas condições de produção, pelos fatos históricos e sociais, pelas formações discursivas que o atravessam. A partir desse entendimento sobre o texto, o gesto leitor não pode ficar preso ao próprio texto, ou a interpretações superficiais. A leitura deve ter um outro direcionamento conforme Felicíssimo (2009, p.37), para a AD,

a leitura é tida como produção de sentidos. É nessa linha que o leitor é reconhecido como interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos propostos no texto, como também interage com os discursos presentes nele (esta ambiguidade nos foi favorável, tendo em vista que o leitor interage tanto com discursos que circunscrevem o texto como com os discursos que o constituem (o leitor) e que são “acionados” quando no ato da leitura).

Ainda pautando-se na autora, “o sujeito-leitor, alguém ativo, que se apropria de um texto com sua história e sua cultura de vida e de leituras. A partir de um reconhecimento de si, do outro e do lugar da leitura (possíveis graças à memória discursiva) o sujeito-leitor constrói sentidos” (FELICÍSSIMO, 2009, p.39).

A noção de leitura, segundo Orlandi (2012), é polissêmica, pois a palavra possui vários sentidos, cada palavra terá um sentido dependendo da FD que esteja inserida. Ler é uma ação de interpretação que se estabelece na relação entre autor/texto/leitor. Ao analisar um texto, considera-se não apenas os elementos linguísticos, uma vez que o mesmo é afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua. Quando se escolhe pelo que foi dito, já houve um direcionamento, uma posição no que se disse. Desta forma, há diversos modos de leitura, e a vida intelectual de cada um é relacionada com os modos e efeitos de leitura de cada formação discursiva e ideológica a qual está inserido. Por isso que a leitura é produzida.

Isso significa dizer que a leitura não é um ato livre em que cada leitor tem sua interpretação, independente do seu referencial sócio- histórico e das instituições em que as interações sociais são produzidas. Muito menos que é um ato preso e estrutural em que se extrai ou se atribui sentidos do e ao texto. Deve-se levar em consideração o lugar de produção em que o texto foi produzido, bem como as formações ideológicas que estão presentes, isto é, compreende a ação do pensamento e os seus efeitos sobre a própria língua. Nesse contexto, segundo Nunes (1994, p.28), “a prática da leitura está inserida em uma questão de ética e política.” E, por isso, relaciona-se com alguma(s) FI(s).

Nessa atividade de efeito de sentido, as habilidades imediatistas que são utilizadas não são suficientes. Esse processo vai além da decodificação, implica saber o que está dito e o que não está dito, mas fica subentendido em sua constituição. Nessa perspectiva, como já mencionado, a leitura é produzida, ou seja, parte de algum lugar, de um tempo, a partir de uma posição social. Orlandi (2012) traz para a discussão a opinião de que a leitura deve ter na escola a função de trabalho intelectual, porém o que se verifica, frequentemente, é uma visão que ela chama de “pedagogismo”, isto é, preocupam-se com técnicas para a leitura, diagnósticos, decodificação, com o imediato. O professor utiliza-se do saber científico e transmiti-o para o aluno através do seu conhecimento, daí saber e dizer se equivalem.

Além do pedagogismo, tem-se o Discurso Pedagógico (DP) que se configura como um dos tipos de discursos que regulamentam os Aparelhos Ideológicos de Estado, nesse caso a escola. Como instituição reguladora, reproduz seu discurso, autoritário e lúdico, para garantir sua legitimidade, por meio das formações discursivas pedagógicas que produzem discursos institucionalizados e oficiais. Tais discursos respaldam o discurso da classe dominante, e é, por meio do DP, que os valores dessa classe são perpetuados em um dado contexto histórico, reproduzido mesmo que inconscientemente, e que mantém a divisão das classes, o silenciamento e as relações de poder. Assim, Nogaro (2000) coloca

O DP, comumente, é visto como autoritário porque não leva em conta as condições de produção da leitura do aluno, fazendo com que o aluno real e o virtual coincidam sem que se opere uma mudança nas condições de produção. No DP a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. (NOGARO, 2000, p.14)

Destarte, desvincula-se o caráter histórico-social da leitura o que teria um fim em si mesmo. Paulatinamente, a leitura também tem sido tratada de forma homogeneizada e homogeneizante, pois o objetivo é focar os modelos clássicos escolares que nem sempre

possuem uma validade produtiva, ou mesmo avaliar a importância do que está sendo lido e para que se está lendo. Os objetivos da leitura escolar ficam restritos ao que se pretende alcançar nesse ambiente, e essa leitura é a que é considerada. O professor e o livro didático se tornam autoridade. O que eles dizem é tomado pelo aluno como conhecimento, no processo de escolarização, num processo de aquisição da metalinguagem, isto é, o que o professor ou livro didático informa é tomado pelo aluno, autorizando-o a dizer que sabe. Saber pronto, no sentido já posto, já dito.

O pedagogismo e o DP vão de encontro ao processo de compreensão. Compreender é desconstruir teoricamente, essa é a formulação de mais um aspecto da historicidade que caracteriza o discurso, o conceito histórico- político de compreensão, isto significa dizer que não há compreensão sem historicidade, a textualidade é histórica. Conforme essa visão de leitura, por meio da compreensão, compreender é alcançar (desconstruir) a relação enunciação/enunciado, formulação/constituição do sentido. Segundo Cazarin (2006, p.309)

Em síntese, os sujeitos não estão fora da interpretação e, por conseguinte, da história. Importa, então, no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, ao ler, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito autor— desconstrói para reconstruir, de acordo com os saberes próprios ao “lugar social” em que está inscrito. É nesse processo, que intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivos do dizer.

A leitura, portanto, deve ser algo dinâmico que faça o sujeito leitor refletir sobre o que lê, baseando-se em seus conhecimentos, no que corresponde a sua ideologia, no que faz parte de sua vivência. O aluno tem que possuir os mecanismos necessários para ir além do que está dito e explícito no texto. Por isso, considerar os meios em que o texto foi produzido e sua historicidade colabora para despertar tais habilidades leitoras, pois o texto não foi escrito de forma alienada, fora de um contexto. Texto e leitor possuem um lugar social, o leitor precisa se apoderar dessas estruturas para produzir sentido.

Dessa forma, o espaço da interpretação, marcado pelo trabalho da história com o significante, vem a ser o espaço da falha, do equívoco, do efeito metafórico, do possível. Todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seus enunciados, configurando uma região particular na memória do dizer. Com relação à liberdade de interpretação, suposta nas teorias que defendem a existência de uma relação direta entre as palavras e o mundo, antepomos Pêcheux (1997), para quem o direito à interpretação (à leitura)

é sócio-historicamente definido, uma vez que, do ponto de vista das formações sociais, as instituições regem as (im)possibilidades de interpretação.

Pêcheux, em “Ler o Arquivo Hoje”⁵, coloca o apagamento do sujeito- leitor, desde a Idade Média, por meio da cópia e da repetição dos documentos e dos textos e foi com essa mera reprodução que se constituiu a memória coletiva das sociedades. O arquivo é compreendido como conjunto de documentos relacionados e disponíveis sobre determinado fato, questão. Relaciona-se com o interdiscurso e com o pré-construído, também se relacionando com ele mesmo. A leitura era uma prática silenciosa e voltada ao que era consagrado por instituições como a Igreja, o Estado, enfim instituições de poder. E nisso se perdia a originalidade e o apagamento desse sujeito- leitor. O autor coloca a atual conjuntura do trabalho de leitura, segundo ele “nos encontramos diante de uma nova divisão do trabalho intelectual, cujas consequências repercutirão diretamente sobre a relação de nossa sociedade com sua própria memória histórica” (PÊCHEUX, 1994, p.59). É essa memória histórica que possibilitará a leitura interpretativa proposta pela AD, leitura que sai da repetição, e vai para a originalidade, ou seja, pode transformar a leitura parafrástica em uma leitura polissêmica.

Nesse texto, o autor faz uma reflexão sobre a leitura do arquivo tanto no contexto literário quanto no contexto científico. Essa reflexão parte da ilusão da opacidade da linguagem, além da materialidade da língua tida como algo qualquer. Ele destaca a discursividade como inscrição de efeitos linguísticos materiais na história para a leitura do arquivo hoje. As diversas formas de leitura são caracterizadas pelas formas de trabalho sobre o arquivo. Segundo Pêcheux (1994)

É a existência desta *materialidade da língua na discursividade do arquivo* que é urgente se consagrar: o objetivo é o de desenvolver práticas diversificadas de trabalhos sobre o arquivo textual, reconhecendo as preocupações do historiador tanto quanto as do linguista ou do matemático-técnico em saber fazer valer, face aos riscos redutores do trabalho com a informática- e, logo, *também* nele- os interesses históricos, políticos e culturais levados pelas práticas de leitura de arquivo. (PÊCHEUX, 1994, p.63)⁶

Essa reflexão de Pêcheux acerca da leitura do arquivo e o embate entre o discurso literário e o discurso científico se articula com os estudos feitos pela abordagem discursiva de

⁵ Esse texto está no livro, organizado por Eni P. Orlandi, intitulado “Gestos de Leitura- da História no Discurso”, 1994.

⁶ Destaques em itálico do próprio autor.

letramento, proposta por Tfouni, levando em consideração esse conceito de leitura e interpretação. O letramento para ela é,

(...) um processo cuja natureza é sócio-histórica deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços da escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os letrados também os não-alfabetizados, mas com baixo grau de escolaridade”. (TFOUNI,1995, p. 31)

Isso significa que, mesmo não sendo alfabetizados, os sujeitos podem ser autores do seu dizer; podem ser letrados, e tanto os discursos escritos quanto os orais são relevantes nesse processo. Dessa forma, é importante rever a leitura do arquivo, conforme Pêcheux, para que se possa observar essas articulações entre o sujeito-leitor e a linguagem.

A teoria discursiva do letramento considera os aspectos históricos-sociais da aquisição, de uma sociedade, de um sistema escrito, e da utilização de instrumentos mediadores, dos processos mentais, do raciocínio, enfim dos processos sociais do desenvolvimento. Para Tfouni (2006), não há na sociedade moderna um sujeito sem letramento, ou seja, iletrado não poderia ser o antônimo de letrado. Ela ainda afirma haver “graus de letramento”⁷, mas não há um grau zero. Outra distinção feita pela autora é entre letramento e alfabetização, processo que acompanha o processo de escolarização.

Tfouni (2006) coloca que o letramento está associado à autoria⁸. O sujeito é autor de seu dizer, quando ele domina, alfabetizado ou não, os mecanismos de escrita instituídos e consegue seguir o fio do discurso, produzindo sentido. Conforme exposto pela autora, Pêcheux afirma que “O autor tem a ver com a noção de sujeito do discurso, visto que o primeiro trabalha no intradiscurso, e este último está na dimensão do interdiscurso, e inter e intradiscurso não podem ser concebidos separadamente” (PÊCHEUX, 1988, apud TFOUNI, 2006, p.42). Assim, o sujeito é autor quando ele tem a ilusão de produzir um texto em que não é a origem do seu dizer e de ser a tradução literal do seu pensamento.

O letramento parte do princípio de que o sujeito- autor produz algo linear, coeso e coerente, estruturado com início, meio e fim, fazendo as conexões adequadas que correspondem ao fio do discurso. Nesse processo, os sujeitos possuem a habilidade de entender mecanismos

⁷Destaque da autora.

⁸ Orlandi (2012, p.102) expõe o “princípio de autoria” de Foucault(1971). Segundo a autora: “O princípio de autoria de Foucault estabelece que o *autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações*. O autor está na base da coerência do discurso.” (Destaque da autora)

sociais e históricos dos gestos de interpretação, não estando presos apenas à estrutura do texto, como estático, ou em seu contexto imediato. Orlandi afirma que

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição interpreta. O sujeito- leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. Sem teoria não há compreensão. (ORLANDI, 2012, p.157)

Com isso, possibilita-se um outro viés para se compreender a leitura e os leitores.

Nesse interim, a leitura é constituída de FIs que tentam justificar essa leitura descontextualizada, mecânica e sem originalidade. Uma dessas FIs é a do fracasso escolar que permeia a sociedade desde o período colonial, no qual surgiu o interesse pelas instituições escolares, e a necessidade da escolarização. O tópico seguinte aborda essa ideologia que está presente na sociedade e no meio científico até os dias de hoje, além de estar constituindo as materialidades analisadas.

3.1 A IDEOLOGIA DO FRACASSO ESCOLAR

A leitura surgiu com o florescimento da sociedade burguesa e a expansão do capitalismo que possibilitou o surgimento do público leitor no século XVIII e o desenvolvimento da sociedade de consumo. No Brasil, a organização social permitiu o surgimento das primeiras instituições escolares, baseando-se no modelo português, sem as devidas condições estruturais necessárias para que elas se estabelecessem. A partir de 1960, a educação passa a ser vista por uma lógica econômica, então ocorre a massificação da escola, como efeito da reprodução social e da democratização. Nesse processo, a educação foi vista como organizadora da nação, como mantenedora da paz social, como transmissora de valores, depois como elevador social, ou seja, é um capital que traz benefícios para a vida profissional.

Nesse percurso controverso, os problemas na base educacional brasileira permeiam a sociedade desde o período colonial. Orlandi (2017) afirma que

A Educação funciona, na sociedade brasileira, como no capitalismo, em geral, como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e

politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais. (ORLANDI, 2017, p. 237)

Várias tentativas foram feitas com o objetivo de solucionar tal problema. Reformas educacionais, projetos de pesquisa na área e um conjunto de medidas técnico-administrativas tomadas pelos órgãos oficiais têm se mostrado ineficientes no decorrer do tempo. O discurso pedagógico instituído é de fracasso escolar que tem sido difundido e sedimentado na sociedade, respaldado por teorias e estudos, nem sempre adequados e oriundos desde tal período. Essa ideologia de fracasso escolar é levada para o social, pois os sujeitos que não conseguem se desenvolver bem na compreensão e na resolução de problemas cotidianos, são vistos como fracassados, ou não são vistos como sujeito, principalmente no que tange à leitura e à escrita.

O preconceito é a base da sociedade, na qual um analfabeto, muitas vezes, é visto como incapaz. O conhecimento popular, de senso-comum, é deixado à margem, por uma cultura predominantemente embasada na leitura/escrita, e, nesse âmbito, a importância de se conhecer a língua padrão para fazer parte do cenário social é de extrema relevância. Orlandi (2017) coloca sobre essa questão

A existência da Escola, responsável pela validação da Escrita, não significa só no seu interior, mas no conjunto da sociedade, em sua natureza e estrutura; desse modo, afeta também quem está fora dela. Isto porque, na sua individuação pela Escola, o sujeito define-se como escolarizado e não escolarizado e isso determina as relações sociais que ele estabelece, em que significa e é significado. (ORLANDI, 2017, p. 238)

A relevância em ser escolarizado é primordial para estabelecer as relações sociais e para conquistar uma posição social. Nesse contexto, o uso da língua considerada padrão e o uso adequado das regras gramaticais tornam-se a preocupação do ensino-aprendizagem para que o aluno saiba utilizar a língua oficial adequadamente. Todavia, o que ocorre no cotidiano, é o uso da língua considerada coloquial que é diferente da institucionalizada. Somando-se a esse fato, a suposta ineficiência nos processos de ensino-aprendizagem, o pedagogismo e a falta de compreensão dessas formas coloquiais e dos vários letramentos, dentre outros fatores, são as causas desse fracasso com a leitura e a escrita.

Maria Helena de Moura Patto desenvolveu um estudo acerca dessa construção ideológica, baseada no materialismo histórico, tecendo uma crítica ao discurso do fracasso escolar. Em seu livro “A produção do fracasso escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia”, ela expõe reflexões pautadas na vivência real com alunos de escolas públicas, enquadrados nesse

contexto de “deficiência na escola”. Para embasar seu trabalho, faz um apanhado com uma revisão crítica da literatura sobre as causas das desigualdades educacionais na sociedade brasileira e uma análise das raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar. Utiliza como explicações desse discurso, as teorias do déficit e de diferença cultural, as quais, segundo ela, devem ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem.

A revisão das raízes históricas e do contexto socioeconômico e político brasileiro permitiram analisar o contexto em que se criou a determinação de pessoas das camadas populares por meio de preconceitos e de estereótipos sociais. Essa realidade possibilitou a criação de uma teoria sobre as diferenças de rendimento escolar existente entre crianças de diferentes origens sociais e que desmerece a escola pública, o aluno e o professor. Conforme Patto (2015), repensar os pontos de referencial teórico-metodológicos possibilitou as reflexões sobre a educação escolar no país, vislumbrando novas possibilidades de conceber a escola numa sociedade de classe.

O discurso sobre as causas do fracasso escolar nos países capitalistas tem se fundamentado em teorias positivistas passadas, como a "teoria da carência cultural". Diante desses estudos iniciais que foram cercados de teorias racistas, cientificistas, presas a aspectos reduzidos da aprendizagem, e teorias pautadas na capacidade biológica, cognitiva, percebe-se as reformulações atuais desses discursos, como um discurso dominante, cujo interesse é manter as relações de poder. Um outro aspecto é a representação dominante da escola como instituição social que está a serviço da ascensão social daqueles que são mais capazes, mais aptos. Assim, os alunos que têm mais condições financeiras são considerados mais aptos, sendo que há condições sociais que possibilitam essa discrepância na aptidão entre as classes sociais.

Segundo a autora, a inadequação escolar é perpassada pela sua má qualidade; por achar que os alunos pobres não têm habilidades, mas na realidade possuem; pela ideia de que a clientela não desenvolve, e, quando o faz, é em condições precárias; pelo fato dos professores não terem sensibilidade de compreender a realidade do aluno por ser diferente da sua; e que a desorganização familiar interfere no aprendizado. Isso se dá devido à desvalorização social dos alunos das classes menos favorecidas da escola pública elementar, por despreparo em relação aos educadores e pela estrutura escolar que é deixada em segundo plano, como se fez desde o início de sua instituição.

Ela destaca que os alunos nunca são ouvidos nas pesquisas e são tratados como números. Aponta também para a relevância de ouvi-los, de conhecer a realidade das versões sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças de diferentes origens sociais

(PATTO, 2015). A autora ainda coloca o preconceito de classes como uma das causas para esse discurso. Assim, esse discurso do fracasso é resultado inevitável de um sistema educacional que produz obstáculos à realização de seus objetivos, é governado pelo discurso científico que possui respaldo e é naturalizado por todos que fazem parte do processo. Ela também destaca a contradição do processo educativo, porém esses fatores não devem permitir que haja as mudanças, muito menos calar o sujeito.

Com esse estudo, reflete-se as formações ideológicas sobre a leitura e “o fracasso” nas habilidades leitoras que atravessam a sociedade, estando atreladas a esse ideário do processo educacional. São ideologias que remetem à culpados, a alguém que não está fazendo adequadamente seu papel no processo (a escola, ou o aluno, ou o professor). Todavia, precisa-se analisar as condições de produção em que se dão essas dificuldades, e em que aspecto estão atrelados os estudos sobre os processos de ensino- aprendizagem. Remeter à exterioridade do processo, observando os sujeitos, a historicidade e atentando para a sociedade de classes e os efeitos da sociedade capitalista de produção/reprodução é estabelecer gestos de leitura que vislumbrem os aspectos sócio- históricos e como esse contexto interfere na educação.

Essas FIs acerca da leitura e do sujeito leitor circulam na sociedade e são disseminadas e corroboradas pela mídia, no processo de institucionalização do poder. A mídia é um meio de comunicação, responsável pela circulação de informações e notícias, muitas vezes, responsável por formar ou contribuir na formação da opinião de massa. A seguir, será apresentada uma reflexão sobre a mídia e a formação de opinião, uma vez que o *corpus* desse estudo é materialidade retirada da mídia escrita veiculada pela internet. Até que ponto a mídia é responsável pelas ideologias que constituem a sociedade? Elas realmente são formadoras de opinião? Não será uma reflexão exaustiva, mas sim, uma sucinta apresentação dos questionamentos propostos.

3.2 AS MÍDIAS E A FORMAÇÃO DE OPINIÃO

As mídias fazem parte do contexto social comunicativo e são responsáveis pela difusão da informação. Elas estão no centro de grandes debates acerca da propagação dos acontecimentos. O próprio nome se refere ao conjunto de comunicação social de massa. Segundo Gregolin

A criação dessa ilusão de “unidade” do sentido é um recurso discursivo que fica evidente nos textos da mídia. Como o próprio nome parece indicar, as mídias desempenham o papel de mediação entre seus leitores e a realidade. O que os textos da mídia oferecem não é a realidade, mas uma construção que permite ao leitor produzir formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta. (GREGOLIN,2007, p..16)

Com os avanços tecnológicos, a propagação das informações ficou mais intensa e dinâmica, reproduzindo simbolicamente a realidade de um acontecimento. É a mídia a principal propagadora de informações que sempre estarão pautadas pela concepção de um responsável por elas, ou pela concepção da agência que a circula. Ainda de acordo com Gregolin

Na sociedade contemporânea, a mídia é o principal dispositivo discursivo por meio do qual é construída uma “história do presente” como um acontecimento que tensiona a memória e o esquecimento. É ela, em grande medida, que formata a historicidade que nos atravessa e nos constitui, modelando a identidade histórica que nos liga ao passado e ao presente. (GREGOLIN,2007, p.16)

O processo de comunicação abarca as condições de construir a representação que as pessoas possuem acerca das coisas e dos acontecimentos. Por isso, a comunicação é considerada um *locus* de poder. A mídia estabelece uma comunicação unidirecional que produz uma versão hegemônica de representação do mundo exterior e, portanto, da realidade. Essa representação é hegemônica, mas não totalitária, pois existe a chamada “contra hegemônica” de mídias que são alternativas, mesmo que pouco visíveis pela massa. Nessa circulação das informações, tanto na versão hegemônica quanto na contra hegemônica, articulam-se mecanismos de construções de sentido, transmitindo como efeito de verdade um discurso, um acontecimento. Os profissionais da mídia vão representar o “pensamento oficial do meio em que trabalham”, ou os interesses circunstanciais dos meios de comunicação ou a linha de pensamento do proprietário.

Assim, as identidades sociais são afetadas por tais discursos que são uma representação da “verdade”. E, pensando nisso, difunde-se o discurso de que a mídia de massa é manipuladora e aliena a população que não possui subsídios sócio- culturais que possibilitem um gesto de interpretação crítico se reconhecendo como sujeito- leitor. Patrick Charaudeau afirma em relação a esse discurso de manipulação que “[...] as mídias manipulam de uma maneira que nem sempre é proposital, ao se automanipularem, e muitas vezes, são elas próprias

vítimas de manipulações de instâncias exteriores” (CHARAUDEAU, 2010, p.252). O autor ainda coloca que “[...] se olharmos para o público que se informa, reconhecemos que ele é corresponsável do processo de espetacularização do mundo que as mídias nos propõem” (CHARAUDEAU, 2010, p.253). Segundo o autor, as mídias são ao mesmo tempo agente manipulador e paciente manipulado, então é necessário ter cuidado para não radicalizar em colocar os profissionais como deformadores em maior nível.

Gregolin (2006) coloca que as mídias são mediadoras entre seus leitores e a realidade. A partir dos textos midiáticos, o leitor produz formas simbólicas de representação de sua relação com a realidade concreta, utilizando o recurso discursivo da ilusão da unidade. Essa unidade cria o imaginário social que é composto por ideologias materializadas. Daí surgirem as visões de mundo, os modelos sociais que são seguidos pelas comunidades de sentido. Cada comunidade vai criar seus símbolos coletivos que formarão o imaginário social, todavia esses símbolos não são estáticos. Nesse aspecto, os sujeitos vivem regulados pelo imaginário que sobrepõe o real e é controlado pelos aparelhos ideológicos de estado, como a mídia, a escola, que regulamentam e controlam os sentidos. Há em relação de poder nesse mecanismo típica do sistema capitalista de produção/reprodução.

Como grande formadora de opiniões, a mídia objetiva passar informações, fazendo com que a sociedade se una e discuta sobre vários temas abordados pela mesma, sendo eles políticos, sociais ou econômicos. Contudo, frequentemente, a mídia traz uma opinião mesclada à notícia, a uma tendência, ou a uma ideologia dominante, e, dessa forma, se dá a manipulação. O sujeito é atravessado por formações ideológicas e discursivas que podem levá-lo a concordar ou discordar do ponto de vista expresso na notícia que são assumidos como fatos. Porém, se o sujeito não possui formas para compreender a historicidade e as condições ideológicas da reprodução/ transformação das relações de produção, se ele não dispõe de condições para estabelecer gestos de leitura interpretativos, terá aquele discurso como verdade e será influenciado. A estrutura da sociedade capitalista formula esse meio de fazer os sujeitos acreditarem nas informações que querem que sejam institucionalizadas pelos aparelhos ideológicos de Estado. Também há a ilusão de ser a origem do dizer e do sentido que faz com que as redes de interdiscurso se reproduzam. Nessa relação, o poder é regulado. Dessa forma, o poder é regulamentado conforme os interesses da classe dominante, uma vez que os veículos midiáticos também são os reguladores ideológicos que mantêm os interesses da conjuntura, estabelecendo o que deve ser seguido, obedecido.

Além desses aspectos, a mídia possui relevante função na formação do imaginário e, portanto, no processo de identidade. No processo de disseminação de informação e

conhecimento utilizado pela mídia em geral, as estratégias de convencimento ocorrem no conflito entre o conhecido e o desconhecido, entre o novo e o velho, o mesmo e o diferente, naturalizando e legitimando o que é tido como dado. Coracini (2006) coloca que

Ora, se partirmos do pressuposto de que as verdades são sempre construídas e, como tal, sempre produto de interpretação, compreenderemos melhor o que acontece com a mídia na sua relação com o público: ela interpreta o objeto anunciado, que, por sua vez, foi interpretado por seu(s) criador(es), sempre a partir do imaginário construído em torno do consumidor (ou do telespectador). (CORACINI, 2006, p.227)

Portanto, a característica da mídia como manipuladora, como formadora de opinião é uma das formas de controle da ideologia dominante que precisa tomar sentidos como verdades, numa ideia de unidade. Para Gregolin (2003, p.96), “A mídia produz sentido por meio de um insistente retorno de figuras, de sínteses-narrativas, de representações que constituem o imaginário social”. Logo, ela se funda numa prática social, exercendo forte poder na sociedade, a qual se embasa em representações das práticas sociais. Tais práticas permeiam fatos sociais, o que confere a eles sentidos que se tornam, às vezes, verdades absolutas e incontestáveis. Orlandi (2017), destacando a relação entre a informação e o sujeito, bem como o modo como ela significa na relação dele com sua existência, coloca que

A mídia, como prática discursiva, que está presente, continuamente, na relação dos sujeitos entre si e com a sociedade em que vivem, assim como a relação com o político, que constitui a vida social em suas divisões relações de força e estabelecimento de hierarquias e valores atribuídos às diferentes formas de significar, é parte importante no modo como este sujeito se representa, no imaginário social, como sujeito de conhecimento. E o discurso dominante da mídia é o que o reduz a um consumidor. E liga, de certo modo, o consumo à cidadania. O que leva este sujeito, submetido a este imaginário, a ver-se, na conquista de seu conhecimento, como um consumidor de saberes (informações). Ou seja, um conhecedor no sentido pragmático apenas, esquecendo o que existe de político nas diferentes formas de conhecimento e, sobretudo, nas diferentes relações dos sujeitos com o conhecimento. (ORLANDI, 2017, p. 242)

Cabe refletir o papel tanto dos produtores midiáticos, enquanto detentores das condições de circulação dos sentidos, quanto dos leitores/ telespectadores nos gestos de leitura

que fazem para interpretar tais informações, não permitindo que elas sejam o único gesto de leitura possível, uma vez que o simbólico é inerente ao homem, isto é, é constitutivo do homem, específico dele. Essa rede do simbólico regula a relação entre o imaginável e o inimaginável, o possível e o impossível, permitindo, dessa forma, agir, ou não agir, porque fornece as interpretações, conscientes ou não, de que precisamos para a tomada de decisões.

E nesse processo midiático, os discursos são formulados e reformulados, relacionando-se com o discurso dominante, com o discurso capitalista, aquele que vai manter o poder nas relações de produção/reprodução. E por isso, os discursos se mantêm nessa relação parafrástica, como é o caso da ideologia do fracasso escolar que sempre é retomada em FDs que a reatualizam e costumam significar o que é reflexo dessa relação, como sendo um problema dos sujeitos, não do sistema.

4 METODOLOGIA

O presente trabalho teve como base o aporte teórico-metodológico da Análise de Discurso de Linha Francesa, AD, que, como já exposto, é um campo interdisciplinar do conhecimento, constituído no início da década de 1960, com Michel Pêcheux, na França, por meio de sua tese *Analyse Automatique du Discours*, em 1969. Essa obra traz os aspectos teóricos desse campo do saber, defendendo que as ciências se confrontam, particularmente, a história, a psicanálise e a linguística. Outro aporte teórico que embasa esta análise é o estudo apresentado por Eni P. Orlandi, também estudiosa dessa teoria e responsável pelas traduções dos livros de Pêcheux no Brasil, dentre outros estudiosos.

Para a Análise de Discurso, a linguagem é, segundo Orlandi (2012), transformadora, “produção social geral”. O discurso “é um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística (2012, p. 21). Assim, não há uma preocupação com o produto em si, mas do processo que leva a esse produto. Pensa-se no sujeito da interação que faz parte de uma realidade social. Como a unidade de estudo é o texto que materializa o discurso, faz-se necessário ir além da noção de informação, pois o texto não é fechado em si mesmo. Ele é, portanto, polissêmico, e poderá ser interpretado de diversas formas, dependendo do sujeito e suas vivências. Portanto, ainda segundo Orlandi (2012, p.18) “as diferentes perspectivas pelas quais se observam um fato, ou acontecimento, dão origem a uma multidão de objetos de conhecimento, cada qual com suas características e propriedades.”

Nesse contexto, compreender é perceber que efeitos de sentido são produzidos em um objeto simbólico, e como as interpretações funcionam. Busca-se os processos de significação presentes, além de outros sentidos que também são constituídos. Observa-se como a materialidade discursiva organiza os gestos de interpretação que relaciona o sujeito e o sentido. Nesse processo metodológico, faz-se necessário entender o que é o Dispositivo Teórico e o Dispositivo Analítico. O Dispositivo teórico compreende os direcionamentos intelectuais das noções e conceitos da AD para a análise. Já o Dispositivo Analítico é o aparato que o analista constrói para uma determinada análise e é determinado pelo dispositivo teórico. Esse aparato dependerá da natureza do material analisado, da questão do analista e de sua finalidade. Assim, o momento inicial dos procedimentos analíticos para a realização da pesquisa foi a constituição do arquivo, portanto, não sendo somente uma categoria teórica, mas também uma categoria teórico-metodológica.

Nesse processo de desenvolvimento do trabalho, o segundo momento foi o organização do corpus analítico, definido por Léon e Pêcheux como

um sistema diversificado, estratificado, disjunto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou de justaposição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados.” (PÊCHEUX & LÉON, 2015 [1982], p. 165).

Diante disso, os fatos da linguagem são compostos de sua memória, sua espessura semântica, sua materialidade linguístico- discursiva que demonstram a opacidade da linguagem, a determinação histórica dos sentidos e as formações ideológicas que perpassam o sujeito e constituem-no pela ideologia e pelo inconsciente, portanto o assujeitando. Tais elementos devem ser observados no discurso, por meio de um dispositivo de análise que, segundo Orlandi,

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2005, p.59)

Nos aspectos teóricos deste trabalho, são abordados vários conceitos de Análise do Discurso, os quais serão utilizados para trabalhar o *corpus*. A AD realiza um batimento entre teoria e análise, metodologicamente, o que se faz é utilizar conceitos da teoria, trazendo-os para a prática de interpretar os efeitos de sentido das materialidades discursivas em análise. A revisão da literatura buscou refletir concepções das categorias: Discurso, Interdiscurso, Intradiscurso, Memória discursiva, Formação discursiva, Formações imaginárias, Sujeito, Ideologia, Paráfrase e Polissemia. O questionamento colocado foi, primeiramente, que formações ideológicas perpassavam a concepção de leitura nas grandes mídias, e quais efeitos de sentidos eram produzidos por essa materialidade. A escolha foi trabalhar com “fatos” e não “dados” de linguagem, uma vez que os fatos têm memória e historicidade.

A escolha do *corpus* foi orientada pelo tema leitura, uma vez que é um tema bastante trabalhado na teoria e, socialmente, um tema bastante debatido pela sociedade acadêmica e geral. A grande preocupação com o desenvolvimento de habilidades que possibilitem uma

leitura fluente e eficaz, a preocupação com a leitura dos clássicos e com o desestímulo pela leitura são temáticas de muitos estudos e debates. Há uma histórica preocupação com o processo de aprendizagem da leitura e escrita, desde a constituição da sociedade brasileira e da sociedade capitalista. A visão acadêmica, a visão comercial, a visão escolar, todas buscam um caminho, uma resposta e traz teorias. O objetivo desse estudo é, justamente, perceber quais são essas ideologias que perpassam o social e quem é esse sujeito- leitor que é construído socialmente, apontando para alguns aspectos como a paráfrase e a polissemia.

A materialidade discursiva foi organizada a partir de matérias da revista *Veja* cujo tema era *Leitura* e da revista *Língua Portuguesa*, entre os anos de 2007 e 2017, percorrendo um período de dez anos para fazer a análise de tais dados. Foi observada a edição 2217 da revista *Veja*; e duas edições da *Revista Conhecimento Prático de Língua Portuguesa*, a edição 62 e 56. A matéria dessas edições foi escolhida porque a temática central é a importância da leitura e do desenvolvimento das habilidades leitoras. Cada reportagem foi analisada individualmente e, depois, foi feito um paralelo entre as análises, bem como um contraponto entre as matérias das revistas.

A *Veja*, como já se sabe, é uma revista de circulação em massa, lida por leitores de classe média, porém também é motivo de grandes críticas, devido ao seu direcionamento político. Os temas abordados por ela são em sua grande maioria voltados a política, e, com menos incidência, temas que estão em pauta no cenário social. Já a revista *Conhecimento Prático de Língua Portuguesa*, já fora de circulação, é mais direcionada aos profissionais de letras ou de educação, e aos estudantes ou curiosos da área, circulando com temáticas voltadas à língua portuguesa e ao ensino.

Assim, esse material das revistas foi utilizado como *corpus* de análise e dele foram retirados recortes. A noção de recorte foi pautada em Orlandi (1984, p. 14): “é uma unidade discursiva de fragmentos correlacionados de linguagem e situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva”. De acordo com Orlandi, “O texto é o todo que organiza os recortes.” (Orlandi, 2011, p.140). Isto significa dizer que a noção de recorte discursivo (RD) corresponde a uma operação descritiva que possibilita recortar, fragmentar o objeto de pesquisa, e cada fragmento é observado como uma unidade de análise, constituída por uma forma material. Os recortes foram constituídos e analisados num gesto interpretativo do *corpus* discursivo, apresentados ao longo do presente texto para analisar as discursividades que permeiam tais matérias, as formações ideológicas que formam esses discursos e como o sujeito leitor é construído neles. Foi utilizado em alguns momentos a abreviação “R”, referindo-se à recorte. Observar, nesse contexto, o imaginário construído sobre a temática, e se houve uma

evolução no conceito de leitura que é posto de uma maneira mais contextualizada com as teorias atuais nos documentos oficiais de ensino, nos livros didáticos, nos debates acadêmicos, mas que, na prática, ainda está arraigada nas visões tradicionais e estruturalistas de ensino, causando, assim, confusões.

Partiu-se da premissa de que há o discurso de fracasso escolar provocado pela falta de habilidades leitoras, pois é um aspecto bastante frisado em todas as materialidades. Diante disso, o objetivo das reflexões apresentadas é investigar quais discursos sobre leitura perpassam essas discursividades, fazendo um contraponto entre elas, tendo como base os pressupostos da Análise de Discurso Francesa. A questão do fracasso escolar é analisada sob a ótica de Patto (2015) que traz a abordagem discursiva e questiona esse “fracasso”.

Não há, aqui, nenhuma pretensão em teorizar sobre a leitura, ou avaliar conceitos, ou posições. Muito menos se pretende ser uma análise exaustiva, ou homogeneizante. Antes, é um gesto de leitura que tem o objetivo de refletir os discursos sobre leitura que perpassam tais matérias, tendo como base os pressupostos teóricos apresentados. É apresentar as ideologias que interpelam esses discursos, refletindo sobre elas e sobre o sujeito. Nessa análise, espera-se que permita a abertura para a reflexão pelo viés discursivo sobre esse tema.

5 A ANÁLISE

A análise está organizada por materialidades das revistas designadas como Texto 1, Texto 2, Texto3. Cada tópico traz uma materialidade e a enumeração dos Recortes por ordem de sequência, esquematicamente, em que aparece textualmente. Primeiramente, o Recorte é analisado individualmente, conforme os efeitos de sentido produzidos, e as FDs e FIs interpretadas. Em seguida, é apresentada uma análise do todo textual, conforme os dispositivos. Ao final, foi organizado um quadro de efeitos de sentido que foram recorrentes nas discursividades, e os recortes que trazem tais efeitos e que são reformulados pelo processo parafrástico.

5.1 TEXTO 1 – “LENDO O MUNDO E ESCRREVENDO A VIDA -QUAL O PAPEL DO EDUCADOR NA FORMAÇÃO DE UM LEITOR ESCRITOR?”

A materialidade escolhida foi retirado da Revista Conhecimento Prático de Língua Portuguesa, intitulado “Lendo o mundo e escrevendo a vida- Qual o papel do educador na formação de um leitor escritor?”, publicado em 21 de junho de 2017, escrito por Rita Cássia Milharci e adaptado por Giovanna Henriques. Essa revista é voltada aos profissionais de Letras, estudantes ou interessados por assuntos voltados à Língua Portuguesa, porém já fora de circulação. Apresenta seu acervo na internet pela editora Escala, edição número 62.

Recorte 1 “Difícil identificar o que amedronta mais um aluno: um texto para ser interpretado ou uma folha em branco para que ele a preencha produzindo seu próprio texto”.

No Recorte 1, observa-se o uso do vocábulo “amedrontrar”, deixando marcada a formação ideológica que constitui a sociedade de que o texto causa medo tanto para escrever quanto para compreender, pois o processo de escrita é difícil, vai muito além de preencher uma página, “folha em branco” e, muitas vezes, o aluno não domina a questão, estando atrelado ao sentido do medo. A evidência de que nem todos conseguem “dominar” as habilidades leitoras e de escrita está presente no texto e no discurso atual, relacionada aos processos de ensino de leitura e escrita (processo pedagógico de ensino- aprendizagem), da visão mais popular à visão dos profissionais da educação. É uma FD tanto acadêmica, quanto pedagógica de que ler e escrever é difícil, traz medo.

Percebe-se, quanto ao aspecto semântico, além do verbo amedrontar, também o uso da preposição **para** em “um texto para ser interpretado” e “uma folha em branco para” que indica finalidade, utilidade do texto. A FD de finalidade do texto. Também desperta a atenção

o vocábulo preencher que supõe procedimentos burocráticos, prática de escrita. A FD de processo prático e burocrático da escrita é produzida, como algo um não dito de que não é um processo natural. A conjunção coordenativa alternativa **ou** marca o sentido dominante da leitura no texto, mostra uma dicotomia entre a leitura (interpretar) e a escrita (preencher), colocando em jogo a materialidade simbólica da folha em branco que “precisa ser escrita”.

Uma outra FD se apresenta pela expressão “próprio texto”, remetendo à ideia de propriedade, posse, na ordem do capital. Essa FD suscita a questão da autoria, de o aluno ser autor do que ele escreve, de produzir seu texto, sujeito liberal. Um processo que vai além de apenas escrever, ser “escritor”. Pensa-se, neste caso, no princípio da autoria de Foucault, sendo retomado por Orlandi (2012, 102) em que “autor é o princípio de agrupamento do discurso, unidade e origem de suas significações”. Essa concepção se dá pelo esquecimento número 1, isto é, sujeito na origem do que diz, sujeito tem a ilusão de ser autônomo. É na função autor que o sujeito do discurso está mais afetado pelo social e suas coerções, segundo a autora. O sujeito torna-se autor quando constrói uma organização, uma unidade que possui início, meio, progressão e fim, além de coerência, chamado por Orlandi como textualidade.

A perspectiva discursiva coloca que o sujeito é a categoria preexistente para um sujeito social, pois a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Nessa condição, considera-se a posição de onde ele fala, sendo por ela determinada. A forma- sujeito é constituída da ilusão ideológica de ser origem do que diz, todavia ela apenas retoma sentidos preexistentes e já inscritos em outras formações discursivas.

A função autor é assumida pelo “eu” enquanto produtor da linguagem. Nessa perspectiva, a forma-sujeito possui a ideia de autonomia e responsabilidade, essa responsabilidade está também em respeitar as regras da linguagem, no caso a dominante. Atinente a forma sujeito- autor, pode-se pensar nas condições utilizadas para a própria significação que o sujeito enquanto autor tem para produzir seu texto, as condições de produção que vão desde o contexto histórico- social, ideológico, a situação discursiva, os interlocutores e o objeto de discurso. Será que essas condições são apresentadas para que os sujeitos autores e leitores produzam sentido? Segundo Tfouni e Assolini:

Para nós, proporcionar situações práticas em que as crianças pudessem falar e discorrer sobre suas opiniões, argumentos, percepções e fantasias, consiste em uma valiosa oportunidade, tanto para o educando quanto para o educador, de trabalhar a construção de arquivos, criando assim condições para que ambos possam abrir sua compreensão para os diferentes sentidos e as relações que se estabelecem nestes documentos. Dessa forma, seria instaurada uma prática de ensino que permitiria ao

aluno, e ao próprio professor, inaugurar leituras e gestos de interpretação o que os deslocaria da posição de “escreventes”, ou seja, a de sujeitos que apenas cumprem tarefas e sustentam o efeito de literalidade da linguagem para a de “sujeitos-intérpretes” (TFOUNI; Asso 2008)

A produção de um texto escrito provoca medo, conforme o Recorte, o medo do aluno, medo da escrita, das coerções da norma, na dificuldade de explicitação, coerência, conhecimento das regras gramaticais etc. Essa é uma FD que circula em diversas reformulações parafrásticas. Porém o sujeito pode ter facilidade de criar textos orais coerentes e coesos, pois não sente as exigências de um sujeito- autor, todavia esse processo não é considerado na escola. Não se observa os diversos letramentos existentes, pois o ensino ainda está preso aos moldes tradicionais, FIs dominantes que tomam o processo de escolarização como mais relevante no contexto social.

Ainda sobre esse aspecto, há uma confusão de texto com gramática e gramática com língua, fato bastante recorrente em aulas de língua portuguesa, livros didáticos e no âmbito social também. Pensa-se que a língua é a gramática, com isso tem que saber as regras prescritas, falar “adequadamente”, e daí escrever conforme a gramática, sendo o texto um pretexto para ela. Essas formulações reforçam a o prestígio da Norma Padrão (NP), e, com isso, da ideologia dominante. Tal FI da relevância da NP também está presente no Recorte 2.

Recorte 2 “Quando o texto deixa de ser apenas um modelo do “bem falar e bem escrever, passa-se a estudar outras funções intrínsecas às suas mais diversas finalidades.”

Em **R2**, como já apareceu no primeiro recorte, tem-se a explicitação da presença marcante da linguagem padrão, institucionalizada como centro do processo de aprendizagem da leitura e escrita, das regras da gramática que trazem o modelo do “bem falar” e do “bem escrever”. Essa forma institucionalizada de se compreender a língua, instituída pela classe dominante. Saber escrever, saber ler de acordo com a norma te faz respeitado, te faz partícipe da sociedade, sendo uma FI de que “bem falar”, “bem escrever” é “bem viver” em sociedade. Na outra margem, encontra-se os que não dominam essa norma, e por isso, estão à parte, à margem da sociedade, não vive bem.

Mas o autor apresenta também uma outra FD, pela qual o texto pode ser visto além desse modelo, pode ser visto em outras finalidades, conforme a funções que ele diz intrínsecas ao texto. O texto passa de um conjunto de regras estruturais para também ter uma função ou finalidade. Esse trecho remete às funções da linguagem de ROMAN JAKOBSON (2005) com

a Teoria da Informação. Através dessa teoria, seis fatores da comunicação determinariam a função exercida pelo texto, sendo elas Funções emotiva, referencial, conativa, metalinguística, fática e poética. Assim, o texto fica subentendido como conjunto de regras e destinado a finalidades, conforme a função que desempenha. Essa FD remete a cientificidade, aos estudos da língua e suas funções, produzindo o efeito de sentido de que aprender a escrever e a ler é estudar as regras e conhecer a funcionalidade do texto. O trecho é finalizado com o período “Um texto pode divertir, informar, sugerir, entreter, apelar, insinuar, argumentar e assim por diante”. Todas as funções textuais que são observadas nos estudos de texto, o texto “serve para”. Essa FD do domínio da ciência linguística sendo aplicado ao ensino e a aprendizagem de línguas, um discurso pedagógico. Um discurso que interpela o sujeito professor que se apropria do científico. Orlandi afirma que o professor se apropria do cientista, tomando a “verdade”, o conhecimento para si.

No recorte seguinte, apresenta-se mais uma concepção de texto, a concepção de texto com uma finalidade para algo.

Recorte 3 “Qualquer que seja o texto, ele não é um objeto isolado. Foi produzido a partir de uma certa realidade, para atingir um determinado grupo social”

Nessa materialidade, fala-se de “grupo social”, de que o texto não é “isolado”. Sai da concepção de ‘texto pelo texto’, em que se observa a estrutura, as regras, e a função para sua relação com um grupo social. O texto é entendido como um todo que permite interpretação e transmite uma mensagem para um grupo social, ou tem uma função para ele. A FD de aprendizagem de leitura e escrita apenas como decodificação é seguida pela FD de texto como processo de interação da teoria da comunicação, constituída da FI de práticas sociais, da funcionalidade do texto. Assim, a adequação do texto ao público é uma função da linguagem, a função conativa, da teoria da comunicação, ou seja, adequamos nossa linguagem para atender a um objetivo específico na comunicação, mas uma vez a FD do discurso pedagógico.

Também remete à retórica, FD do bem falar, que é o conjunto de regras que constituem a arte do bem dizer, a arte da eloquência; oratória. Essa unidade discursiva remete à função da linguagem, destacando a funcionalidade do texto como FI. Nesse trecho “atingir um determinado grupo social”, tem-se a antecipação da imagem do tema do texto, do leitor e do que se espera dele como autor para escrever esse texto, elementos constitutivos dessa engrenagem de texto para interação. As materialidades se apropriam desse discurso científico, reproduzindo-o.

O R 4, 5 e 6 corroboram com esse discurso da funcionalidade do texto, do objetivo a se atingir.

Recorte 4 “Ninguém escreve simplesmente por escrever. E todos têm um foco em comum – o leitor.”

Nessa discursividade, a FD de objetivo da escrita é reforçada, quem escreve, escreve por um motivo, voltado para um alvo; a ideia de texto como interação. Escreve-se com um objetivo, para comunicação. Há aí a concepção de leitor imaginário, um possível leitor que é pensado pela antecipação. Por isso, trata-se da função conativa da linguagem, ou seja, quando se escreve um texto, há intenções que ficam evidentes, o reforço do discurso científico-pedagógico. Para que isso aconteça, deve-se adequar a linguagem utilizada para atender a um objetivo específico na comunicação. Esse conceito corresponde ao que Pêcheux chamou de formações imaginárias: “Quem fala? Para quem fala? Sobre o que fala?”. Ou seja, a imagem que se faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Segundo Pêcheux (1990, p.83), todo processo discursivo supõe a existência das seguintes formações imaginárias: IA(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A - Quem sou eu para lhe falar assim?; IA(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A - Quem é ele para que eu lhe fale assim?; IB(B): Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B - Quem sou eu para que ele me fale assim? ; IB(A): Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B - Quem é ele para que me fale assim?

Recorte 5 “Ele deverá inferir que um texto não é apenas um emaranhado de palavras.”

Em **R5**, a palavra “emaranhado” destaca a ideia de organização textual, que possui um sentido nessa organização, pois as palavras não estão dispostas aleatoriamente, e o aluno deve ter a consciência desse mecanismo de organização do texto. Então, reforça-se, pelo não dito, a FD do “bem escrever”, das regras gramaticais. Percebe-se, ao mesmo tempo, a responsabilidade da autoria, de conhecer as regras da língua escrita, dos mecanismos de coesão e coerência do texto, de saber organizá-lo, a ideologia da norma, da língua dominante como relevante. Também o termo “inferir” traz esse discurso científico, se deduz, se conclui como o texto deve ser.

Recorte 6 “Ele tem uma função, tem diferentes funcionalidades”

A discursividade da funcionalidade é retomada e ratificada, reforçando a concepção de que o texto é escrito por alguém e possui um destinatário, tendo uma funcionalidade e um objetivo a ser atingido. O que retoma a FD e FI dos recortes anteriores.

No R7 e R8, já se observa um outro efeito de sentido. Apresenta-se as formas textuais e maneiras de se conceber o texto, e assim, se praticar a leitura.

Recorte 7 “Dentre os textos escritos podemos ter: crônicas, romances, poemas, reportagens, editoriais, anúncios, etc.”

Como é um texto de uma revista voltada a área de Língua Portuguesa, o autor, mesmo não utilizando uma linguagem técnica ou específica, tem como base os elementos de teorias textuais que circulam, e apresenta os gêneros textuais verbais que são tidos como a materialização dos textos sociais, segundo características e finalidades comuns, seguindo a teoria de Marcuschi (2005). O discurso científico embasa esse recorte, constituído de FDs teórico- pedagógicas das tipologias textuais. Os textos são organizados em gêneros de acordo com características específicas e são utilizados para a aprendizagem de leitura e escrita na escola.

Recorte 8 “Existem várias estratégias das quais podemos lançar mão: a aproximação com a realidade, a aproximação com outros textos parecidos, o questionamento do professor que, num primeiro momento, cumpre o papel do interlocutor, concordando, discordando e acrescentando também”

Em R8, observa-se, ainda, a FD teórico- pedagógica de estratégias de produção textual. A apresentação de estratégias para o ensino/ aprendizagem de leitura, levando em conta o contexto, a intertextualidade, o interlocutor, sendo atravessado ainda pela FI da prática social do texto. São sugestões para que o professor possa melhorar a habilidade leitora do aluno, o pedagogismo citado por Orlandi, segundo foi mencionado. Dentre as estratégias não se apresenta nenhuma que observe o texto na relação entre língua e história, trabalhando a ideologia e o inconsciente, nenhuma prática discursiva é citada. As estratégias pensam o social, mas não levam em conta as formações discursivas, a historicidade e ideologia que atravessam o sujeito- leitor e os efeitos de sentido que são produzidos. Essas **estratégias** remetem à moldes, modelos prescritos e que são utilizados no âmbito escolar.

Outro aspecto desse Recorte está presente no trecho: “concordando, discordando e acrescentando também”. Nele, percebe-se que é o professor que deve direcionar o aluno, ainda destacando o FD do pedagogismo. Porém, é importante que, nesse processo, o aluno tenha a

oportunidade de se colocar, de ocupar um lugar, de se filiar a uma formação discursiva. E isso é essencial à produção de textos com autoria, de acordo com Tfouni,

o autor é visto na bibliografia como aquele que organiza o discurso escrito, dando-lhe uma orientação por meio de mecanismos de coerência e coesão, mas também garantindo que certos efeitos de sentido e não outros serão produzidos durante a leitura. Assim, podemos dizer que efeitos de sentido, tais como: a sensação de “cumplicidade” entre narrador e leitor/ouvinte, ou ainda a criação de um efeito de suspense, seriam preenchidos pela função- autor. (TFOUNI, 2006, 53/4)

Segundo a autora, na criação de um texto, há “um movimento de deriva e dispersão de sentidos que a função- autor pretende controlar” (TFOUNI, 2006, 54). Então, o processo não deve ficar restrito ao que o professor diz, tomado pela autoridade e pelo poder desse processo de ensino- aprendizagem. Ele deve permitir que o aluno também se apodere do processo, formulando suas próprias redes de sentido. E é esse processo de construção de redes de sentidos que é citado no R9.

Recorte 9 “Além da capacidade de decodificação, é preciso adquirir a capacidade de compreensão.”

Aqui, a FD de leitura como decodificação, utilizada durante muito tempo, visão baseada pela FI estruturalista que considera compreensão como traduzir o que está escrito, sem entender os sentidos presentes no que foi lido. Daí, tem-se o que foi por muito tempo chamado de analfabetismo funcional, ou seja, processo de decodificar, mas não compreender. A expressão **é preciso** traz o anonimato, a generalização, retomando o discurso publicitário, voltado à venda. Nesse R, já se aponta para uma mudança de FD: da decodificação para a compreensão, para entender “as ideias” contidas no que foi lido.

No Recorte a seguir, a FI de texto como prática social do “bem viver” também o constitui, trazendo a FD do “bem ler”, “bem escrever”.

Recorte 10 “Situarse dentro de um contexto, passar a usufruir de sua cidadania e sentir-se parte da grande engrenagem que move o mundo”

Nesse R, observa-se a formação discursiva de que a leitura é fundamental para fazer parte de um contexto, o social, sendo cidadão. Quem lê faz parte do mecanismo, ou segundo o texto, **engrenagem**, vocábulo que indica elementos mecânicos que imprimem movimento aos eixos rotativos de uma máquina. Assim, quem lê e compreende faz parte desse movimento que

faz o mundo se desenvolver, “move”, ideia de movimento das coisas possibilitada pela leitura. A palavra **cidadania** retoma esse discurso de ler nos moldes expressos na revista leva a aproveitar (**usufruir**) da prática social. Tfouni (2006) reflete sobre escrita, alfabetização e letramento, em que só o indivíduo alfabetizado pode ser autor de textos e ter ideias coerentes. Segundo a autora, muitas pessoas que não leem e escrevem conseguem organizar um texto oral coerente e com efeitos de sentido, estruturando ativamente o texto, sendo por isso um sujeito-autor, conforme o conceito de autoria da AD. Nessa FD, fica implícito que quem não participa desse processo de leitura/ escrita fica fora da “engrenagem”, à margem da sociedade.

Os próximos recortes apresentam o texto como algo vital, necessário do cotidiano do indivíduo, questionando o problema que provoca a dificuldade em desenvolver essa habilidade.

Recorte 11 “Quase desnecessário dizer que, no decorrer de sua vida, o indivíduo terá de ler e interpretar um sem número de textos em sua língua materna.”

Em **R11**, continua a mesma discursividade, seguindo o conceito de leitura fechado, padronizado, desconsiderando outras leituras que não estejam ligadas ao processo leitura/escrita, outros processos de letramento. Traz uma FD de leitura como injunção social, como algo vital. Ler é entendido como uma injunção social, uma necessidade para a convivência social, para viver. Numa sociedade letrada (que adotou a leitura e a escrita) como a nossa, ler e escrever é uma injunção. O sujeito é, na prática, obrigado a ler e a escrever com alguma desenvoltura. Os analfabetos sofrem dificuldades por viverem numa sociedade letrada sem saber ler nem escrever, pois são desconsiderados nos seus letramentos.

Recorte 12 “Se o indivíduo não apresenta nenhum tipo de distúrbio cognitivo que o impossibilite de aprender, onde reside o problema?”

Nessa situação discursiva, a dificuldade de leitura e escrita é relacionada ao biológico, à cognição, à alfabetização e ao letramento. O vocábulo “distúrbio” pressupõe algo que atrapalha o processo mental, a percepção. Por que o aluno tem dificuldade no processo de leitura e escrita? Questiona onde está o erro. Patto (2015) expõe a história desse processo que quer explicar o discurso do fracasso escolar e atribui a fatores biológicos, cognitivos, familiares, os problemas com a aprendizagem de leitura. Ou o problema é atribuído ao aluno ou ao professor. Essas questões são colocadas por Patto que faz um apanhado histórico desse tema (conforme apresentado), levando à reflexão a importância de se compreender os processos histórico-sociais da implantação do sistema escolar brasileiro e sua não correspondência ao público heterogêneo quanto a formação social, mas tratado, no processo de ensino-

aprendizagem, como homogêneo. A FD de problemas cognitivos que se relacionam com a aprendizagem e a FI de fracasso escolar constituem essa discursividade.

Os R 13, 14,15 e 16 trazem a FD do erro, do certo e do errado e do desinteresse, ainda permeada pela FI do fracasso escolar. O R 14 partindo dessa FD e FI, apresenta outros sentidos gerados, num processo metafórico que reformula a ideologia do fracasso escolar, trazendo a FD da leitura para o mercado de trabalho, para o futuro profissional.

Recorte 13 “Muitos não admitem que estão errados e mostram-se completamente desinteressados. Acham que já sabem ler e escrever e isso basta!”

Na **R13**, é suscitada a questão de erros e acertos no processo de ensino-aprendizagem de leitura, e como os alunos se mostram desinteressados, pois já sabem ler e escrever, mesmo que no processo mecânico, se desinteressam pelas aulas, pelos processos do pedagogismo. É interessante que o processo escolar desenvolve as habilidades leitoras e de escrita, tendo como base erros e acertos sem ponderar o que o aluno apresenta e traz consigo enquanto sujeito, sem observar que há graus de alfabetização e de letramento (TFOUNI,2006) surge a desmotivação e o desinteresse abordado no texto.

Recorte 14 “Talvez por falta de boa vontade, talvez por incapacidade; o certo é que, todo ano, centenas de jovens saem à procura de emprego ou de uma vaga nas universidades que proliferam por aí e alguns mal sabem escrever o próprio nome com iniciais maiúsculas.”

Esse recorte apresenta a formação discursiva da leitura/ escrita para o mercado de trabalho, para o sucesso profissional. Destaca a “incapacidade” (o indivíduo não possui essa habilidade, não é capaz) ou a “falta de boa vontade” (questão de querer) do “sujeito”: se o aluno não se desenvolve bem pelo desinteresse ou por não conseguir desenvolver as habilidades, e vão para o mercado de trabalho, para o social, sem estar alfabetizado “adequadamente”, conforme reforçado pela expressão “mal sabem escrever”, como vão conquistar o mercado de trabalho? Está é a questão abordada nessa discursividade. Outro ponto, está no emprego do vocábulo “proliferam”, referindo-se às universidades, destacando também a multiplicação dos espaços acadêmicos, porém os jovens não estão aptos para ingressarem neles. É destacado a formação para o mercado profissional.

Recorte 15 “Que tipo de profissionais teremos num futuro próximo?”

Em **R15** continua a reflexão de **R14**, atrelando a leitura e suas habilidades à profissão, ao trabalho e visando ao futuro social com profissionais sem habilidades de leitura/escrita adequadas. Nessa formulação, reflete-se sobre o futuro e, no não dito, reforça a ideologia do fracasso do ensino- aprendizagem.

Recorte 16 Por isso cabe, principalmente ao professor de língua portuguesa, fazer com que estes jovens leiam cada vez mais, interpretem cada vez mais e escrevam cada vez mais.

Em **R16**, o autor apresenta um possível caminho que é o ato de ler e escrever mais, destinado às aulas de Língua Portuguesa que carregam essa responsabilidade, como se a leitura fosse melhor desenvolvida nesse processo, de repetição; como se a quantidade foi solucionar o problema, ou seja, o fracasso. O professor de português é que precisa, segundo o texto, praticar mais em suas aulas a leitura e interpretação e a escrita. Mais uma vez, o professor é autorizado pelo poder de “deter” o conhecimento científico e possibilitar esse conhecimento ao aluno. Há FI ainda estrutural de ensino. O desenvolvimento das habilidades de leitura não são considerados pelo conhecimento do aluno, o que ele traz consigo, de outras leituras, sua relação com o processo de leitura, seus letramentos. A leitura não é pensada como efeito de sentido. Há uma ideia “mecânica” do processo leitura/escrita.

Após a análise dos recortes retirados da materialidade “Lendo o mundo e escrevendo a vida”, observa-se A FD que traz as habilidades de leitura e escrita como ponto central para entender o mundo e a vida. O subtítulo “Qual o papel do educador na formação de um leitor escritor?” já norteia as FDs que constituem a concepção de leitura, aquela relacionada ao ensino da língua materna, dos textos escolares. Uma FD do pedagogismo e das práticas científicas é sempre reformulada e atravessada pela ideologia do fracasso escolar. A imagem colocada na reportagem completa o título, um menino lendo grossos livros, antigos, com a aparência de um intelectual. Além desses aspectos, a revista preconiza um sujeito transparente, diferente do sujeito da psicanálise, trazido pela AD.

O texto se reporta à preocupação com o ensino / aprendizagem de leitura e escrita, analisadas de forma inseparável, como se um processo dependesse do outro. Tal temática é bastante discutida pela sociedade e pelo meio acadêmico devido a quantidade de indivíduos que não conseguem significar, compreender o que leem. O autor apresenta várias FDs de leitura, como também algumas FIs que constituem o discurso da ideologia do fracasso escolar. FDs como Leitura como decodificação, ou como extração de significado do texto, ou como atribuição de significado a ele são trazidas. No primeiro caso, só há a transcrição do que está

escrito; no segundo, o leitor está preso ao texto, só vê o que está explícito. Já para o terceiro conceito, o leitor reflete sobre o texto e atribui significado, sendo relevante o contexto em que foi escrito, o seu conhecimento de mundo. Outra FD é a de funcionalidade do texto, abordando a teoria dos gêneros textuais na qual o texto pode ser produzido. E, por isso, o texto serve para ler o mundo, um mundo que possui textos em tudo. Ainda há referência à teoria da informação de Jakobson que reside, basicamente, no esquema de transmissão/decodificação de mensagens entre emissor e receptor, além de destacar as funções da linguagem. Essa teoria foi contestada pela AD, conforme exposto na parte teórica.

Seguindo as teorias discursivas, o autor apresenta algumas estratégias, corroborando outras já apresentadas como “Informar quem é o autor, situá-lo em um momento histórico, falar sobre suas obras, sobre suas características na composição de seus trabalhos, comparar com algum outro texto conhecido, hipotetizar e intertextualizar ajudam o aluno a ter um melhor contato com o conteúdo a ser lido levando-o a um entendimento melhor do mesmo.” São estratégias também apresentadas nos documentos oficiais que direcionam o ensino de língua portuguesa.

Encontra-se a concepção de autoria ligada ao processo de escrita, de organização textual “Entender o que se lê e escrever o que se pensa, sente e sabe são tarefas interligadas.” Esse enunciado materializa a FI de que a leitura e a escrita são indissociáveis. A autoria é confundida com o processo de transcrição, sem a originalidade. O aluno precisa desenvolver essas habilidades para se tornar um integrante da sociedade e participar do seu movimento, “engrenagem”. Fica, então, a ideia de letramento veiculada a de alfabetização, ou seja, só produz sentido quem é alfabetizado. E, assim, esse “letramento” é que é relevante, pois o mercado de trabalho, o futuro universitário estão relacionados a ele. As pessoas que não são alfabetizadas parecem não fazer parte dessa “engrenagem” do mundo.

A leitura, na concepção da AD, é, segundo Orlandi, “concebida como trabalho simbólico, tendo em sua base a variação assim como o texto comporta sempre outras formulações” (ORLANDI, 2012, 65) e continua “a leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis” (ORLANDI, 2012, 65). Desse modo, percebe-se que as FDS que formam essa discursividade não trazem para o contexto da leitura, o efeito-leitor, considerando o simbólico, os equívocos, a historicidade e a inscrição do sujeito nas redes significantes, observando os gestos de leitura possíveis.

5.2 TEXTO 2: ENSINO -REFLEXÕES SOBRE A LEITURA

Essa materialidade também foi retirada da Revista Conhecimento Prático de Língua Portuguesa, cujo título é “Ensino- Reflexões sobre a leitura”, publicado em 3 de abril de 2017, escrito por Aline Fernanda Camargo Sampaio e adaptado por Isadora Couto. É a Edição 56, uma adaptação do artigo “Tecendo os fios das palavras: Reflexões sobre a leitura”.

Essa discursividade é permeada por FDs semelhantes a da materialidade anterior. AS FDs com discurso pedagógico, com a funcionalidade da leitura são as mais presentes, sendo incluída a FD de leitura como prazer.

Recorte 1 “No entanto, bem mais do que estimular esse papel instrumental da leitura, o grande desafio sempre presente é fazer com que ler ajude a dar significados diversos para aqueles que vão se apropriando das letras.”

No **R1**, as expressões “papel instrumental” e “dar significados” produzem os sentidos de leitura como instrumento, trabalho mecânico de decodificar, FD da prática tradicional de ensino da leitura que atribui significado ao texto. Circulam efeitos de sentido por meio das palavras “estimular” que reflete a FD de prática de leitura, a necessidade de incentivar a leitura. Esse sentido é corroborado pela expressão “grande desafio”, retomando o sentido de ensino-aprendizagem como problema.

Segue-se com a FD teórico- pedagógicas das práticas de leitura, e a concepções padronizadas dominantes nos Recortes 2, 3, abordando a FD de leitura para o desempenho profissional.

Recorte 2 “A cultura ocidental, por razões históricas, deu à palavra um peso fundamental.”

A invenção da escrita foi um marco na história da humanidade, o que está ressaltado pela autora do texto que traz a relevância que a palavra, linguagem verbal, possui na sociedade moderna. Essas razões históricas remetem à ideologia do capitalismo que atravessam os sujeitos da sociedade moderna, em que quem detém a palavra é detentor do domínio, do poder. Em “deu à palavra um peso fundamental”, percebe-se a relevância da adoção da leitura e da escrita,

retomando a questão do letramento, e a importância social da escolarização, no sentido da aprendizagem de ler e escrever como fator determinante para exercício da cidadania.

Recorte 3 “Apreender a palavra, dominá-la, encontrar a procedência e justeza de seu uso tornou-se um crescente desafio para podermos compartilhar dos saberes e das informações que nos circundam, especialmente nesses tempos em que os verbos ler e escrever passaram a ser utilizados como quase sinônimos de acesso ao mercado de trabalho e à formação da cidadania.”

Nesse recorte discursivo, tem-se a formação ideológica presente de que o domínio do código verbal é extremamente relevante para o convívio social e para o acesso à profissão e ao mercado de trabalho. O uso das palavras “domínio”, “procedência” e “justeza” referindo – se a “palavra” suscita essa importância de reconhecer o código na sociedade moderna e que é “sinônimo” (semelhante) à participar ativamente dessa sociedade. Mais uma vez, fica subentendido que quem não detém esse código fica à margem, parecendo incapaz de participar da sociedade, pois não detém nenhum saber, não consegue entender o mundo, ou produzir nada.

Nesse contexto, ainda fica evidente no R4 a FD das práticas de leitura e formas pedagógicas de ensino- aprendizagem desse processo. No Recorte 5, já é retomada a FD de leitura como lazer, diversão e a FD das teorias científicas da leitura. O recortes seguintes permeiam essas FDs num processo parafrástico de reformulação das FIs de leitura como relevante para a participação social e desempenho profissional.

Recorte 4 “Do mesmo modo, o leitor pode correr, parar, saltar, enfim, agir como quiser no processo da leitura, pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo.”

Em **R4**, o leitor interage com o texto no processo de leitura em um processo particular e como se ele tivesse o controle sobre isso: “agir como quiser”, “pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo”. Para Tfouni (2006) esse é o processo de se colocar no texto.

Recorte 5 “Se lemos um texto partindo do princípio do prazer, não podemos julgá-lo como sendo bom ou ruim, mas considerá-lo a partir do que ele significa para nós enquanto leitores de uma determinada época.”

Nesse **R**, tem-se o conceito de prazer da leitura, de leitura boa ou ruim e de contexto de produção do texto, a leitura como lazer. O princípio do prazer foi posto por Freud e diz que

esse princípio é a força motriz do id (componente da personalidade composto de energia psíquica inconsciente que trabalha para satisfazer impulsos básicos, necessidades e desejos), o qual busca a satisfação imediata de todas as necessidades, desejos e impulsos, isto significa que o princípio do prazer se esforça para cumprir nossos impulsos mais básicos e primitivos, incluindo fome, sede, raiva e sexo. A leitura despertaria esse princípio, seria algo para relaxar, para lazer.

Recorte 6 “O leitor mergulha nessa rede e constrói novas ideias a partir do diálogo permanente com o texto. Nessa perspectiva dialógica instaurada pela relação texto-leitor[...]”

Pode-se perceber a teoria da ideologia do dialogismo de Bakhtin, em Marxismo e filosofia da linguagem, em que coloca o diálogo como o princípio geral da linguagem, da união solidária e coletiva, não sendo apenas como a comunicação ou a troca de opiniões entre locutores. O leitor estabelece um diálogo com o texto e com o contexto em que está inserido: “diálogo permanente com o texto”

Recorte 7 “Assim, um homem não compõe sozinho um produto cultural; necessita estar entre e com os outros homens; precisa ouvir uma voz aqui, outra lá, apanhar um grito aqui, outro lá, lançar o grito anterior para outro homem.”

Como em todo texto, essa discursividade é perpassada pela teoria bakhtiniana, pela ideia de interação, de diálogo, contexto e história: “um homem não compõe sozinho um produto cultural” e “precisa ouvir”, nesse aspecto, também se percebe o conceito de polifonia dado em Bakhtin em que várias vozes exteriores marcam um discurso.

Recorte 8 “Como falantes, participamos de um diálogo permanente, no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores. Dessa forma, um quadro pode ser um texto, pois tem um significado articulado por meio da linguagem da pintura (linguagem pictórica). Um filme, além do texto verbal dos diálogos, apresenta um texto visual, constituído pelas imagens que se sucedem na tela. O mesmo acontece com a televisão. Quantas vezes lemos, isto é, damos um significado às imagens que vemos na “telinha”, mesmo que não estejamos ouvindo som? Essa tarefa de leitura, de atribuição de significados, depende da vivência de cada leitor, porque é essa vivência que faz cada um de nós observarmos o mundo de uma forma diferente da dos outros.”

Essa superfície discursiva apresenta as várias formas em que o texto pode se apresentar, seja ela, verbal ou não verbal, e a forma como eles significam. Nesse sentido, somos

interlocutores, pois interagimos, dialogamos com eles a partir de nossas experiências, do contexto, ou seja, da nossa interação com o social. Há também a colocação de leitura como “atribuição de significados”, parece uma volta ou confusão aos/de conceitos da/ com a Linguística do Conteúdo ou do Texto em que se atribui sentido ao texto.

Recorte 9 “Toda leitura depende de nossas experiências, idade, gênero, país, época em que vivemos, classe social a que pertencemos, enfim, de nossa história de vida.”

Em R9, percebe-se o conceito de enunciação presente na ideia de leitura que seria, na perspectiva dialógica, o momento do uso da linguagem, um processo que envolve não somente a presença física dos participantes, mas o tempo histórico e o espaço social de interação.

Recorte 10 “O ser humano deveria ter um olhar atento para o que o rodeia, de forma a comparar, relacionar e inferir sobre suas leituras, filmes, papos entre amigos, revistas de qualidade e trazer tudo isso para seu universo pessoal.”

Nessa situação discursiva o que se destaca é a percepção do leitor pelo seu “olhar atento” e suas ações de “comparar”, “relacionar” e “inferir” sobre o que lê. Além da colocação “revistas de qualidade” que demarca ou direciona o tipo de leitura que se deve fazer e onde.

Conforme foi analisado, a textualidade dois, também retirada da revista Conhecimento Prático em Língua Portuguesa, por ser um texto de um estudioso da área traz em sua textualidade um pensamento mais teórico e embasado, semanticamente estruturado, tendo como principal norte a teoria dialógica de Bakhtin que se difundiu em meados dos anos 60, a partir do Círculo Linguístico de Praga. Fica claro a FD teórico- científica, formulada por essa concepção teórica, na passagem: “Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo”. Outros pontos são as expressões “caráter plurissignificativo” e “Nessa perspectiva dialógica” que também remetem a teoria dialógica bakhtiniana que diz: “as relações dialógicas são relações semânticas entre todos os enunciados na comunicação verbal” (BAKHTIN, 1979, p. 345).

Além dessa base que direciona esse discurso, há outras referências teóricas como Roland Barthes e sua reflexão sobre texto e leitura que fundamenta várias teorias da linguística textual, além de remeter ao literário, citando João Cabral de Melo Neto. Tem uma textualidade cheia de conceitos teóricos, perpassando linguística e literatura, sempre remetendo ao eixo moderno que destaca o sujeito e a língua, pensando esta como atividade social. Além dos conceitos de linguagem, texto e leitura, traz a reflexão da importância de ler, observando o

contexto, o social, “Aprender a ler o mundo significa conhecer valores e ideias. Significa, também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria. Com isso, ler o mundo, decifrá-lo e reconstruí-lo, é ideal para o desenvolvimento não só de textos, mas também da vida.”

Diferente da materialidade 1, esse texto apresenta uma formação discursiva voltada às teorias de texto com uma visão ampla, não somente a de ensino- aprendizagem de leitura presa aos domínios da aula de língua portuguesa. Aborda a leitura como um todo, atrelando ao social. O texto 1 trouxe o discurso do contexto escolar e das dificuldades desse âmbito. Esse discurso também atrelava leitura e escrita, destacando a posição autor, não tratada diretamente nesse discurso. As formações discursivas que permeiam tais recortes são distintas, com formações ideológicas que, mesmo seguindo direções diferentes, trazem a leitura e a linguagem como intrínsecas, no sentido de domínio desta como o fator fundamental para o desenvolvimento das habilidades leitoras.

5.3 TEXTO 3: UMA GERAÇÃO DESCOBRE O PRAZER DE LER

A revista VEJA é nacional, um meio de comunicação de massa, cuja distribuição é semanal, publicada pela Editora Abril às quartas-feiras. Sua criação se deu em 1968 pelos jornalistas Roberto Civita e Mino Carta. Trata de temas variados de abrangência nacional e global, tendo destaque as questões políticas, econômicas, e culturais. Esse artigo consta na Edição Especial da revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler de 18 de maio de 2011.

Essa materialidade é constituída por FDs que formulam as FIs de cunho capitalista, para a comercialização de livros contemporâneos. AS FDs de leitura como lazer, diversão, prazer são recorrentes, tentando fazer uma atualização entre a FIs de leitura tradicional para FIs de leituras comerciais que despertam esse hábito. Seguem os Recortes abaixo:

Recorte 1 “Uma geração descobre o prazer de ler”

Nesse **R**, tem-se a FD de leitura como prazer, o vocábulo “descobre” expressa o sentido de que o prazer pela leitura é algo recente “descoberto”, ou seja, não se sabia antes que

a leitura proporcionava prazer, que poderia ser lazer. Fica implícito o sentido de leitura como algo desagradável que não proporcionava prazer.

Recorte 2 “A ideia de reunir jovens que estavam cansados de ler as séries de ficção que lideram as vendas nas livrarias e passar a ler obras de grandes autores.”

Em **R2**, há a colocação de livros mais vendidos e as grandes obras dos autores, ou seja, os livros que são mais comercializados não são considerados de grandes autores. Há a discursividade de leitura mais popular e leitura mais canônica, mais prestigiada, fato que corrobora com a ideologia da língua padrão como mais relevante, reforçando a ideologia dominante.

Recorte 3 “Mas foi só ao descobrir a série Harry Potter que se apaixonou pela leitura e transformou em parte central de seu dia a dia.”

Nessa superfície, o vocábulo “apaixonou” reforça o sentido de leitura como sentimento, como prazer, sendo reformulado nessa FD. Aponta a leitura, como transformadora, uma leitura que não é dos clássicos literários, a literatura comercial.

Recorte 4 “Quando a saga do bruxinho virou mania entre as crianças e os adolescentes, uma década atrás, vários céticos apressaram-se em decretar que esse seria um fenômeno de resultados nulos”.

Em **R4**, o sentido de leitura clássica é posta em questão, seguindo a mesma FI de leitura tradicional, quando se aponta que a leitura dos livros juvenis não seria de boas influências para o despertar da leitura, ou para o aumento de leitores. Os vocábulos “céticos” e “decretar”, presentes nessa situação discursiva apontam a força da FD de leitura presente no contexto social, e a preocupação com o número de leitores.

Recorte 5 “[...]os livros da inglesa J.K. Rowling seriam incapazes de conduzir a outras leituras e propiciar a evolução desde iniciantes.”

O ideário de que tipo de leitura possibilita que os leitores leiam mais, ou seja, tenham “prazer” pela leitura, constituída pela FD do prazer da leitura. Daí o vocábulo

“evolução” traz a FD das práticas de leitura para o crescimento do leitor nas habilidades leitoras... Nessa discursividade, a afirmativa de que os clássicos não permitiram essa “evolução”, esse crescimento do leitor em ler mais, coloca uma nova FI, de cunho comercial-capitalista em oposição a FI de leitura tradicional.

Recorte 6 “Ler é prazer”

Mais uma vez, a FD de ler como algo que permite o prazer, a diversão, a satisfação. Pensa-se, então, que o que não permite o prazer, não possibilita a leitura e as habilidades leitoras. Será que a leitura realmente disponibiliza esse prazer, essa sensação? Ou será que há várias possibilidades de gestos leitores?!

***Recorte 7 “Basta um empurrãozinho[...]* para que o leitor potencial deslanche e, guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares.”**

Aqui, percebe-se o efeito de sentido do desenvolvimento de habilidades, interesse. O vocábulo “empurrãozinho” mobiliza o sentido de ajudar em desenvolver algo, uma habilidade, uma prática. Esse FI leva à mesma FD de leitura como algo voltado ao prazer, como algo que precisa ser despertado, uma formação discursiva capitalista. As colocações “empurrãozinho”, “leitor potencial deslanche”, “guiado”, “curiosidade”, “aventure” corroboram com essa ideologia do prazer que a leitura precisa despertar, da leitura como lazer para que se possa ter autores, ou por esse prazer se tem autores diversos.

Recorte 8 “Várias vezes, no decorrer do último século, previu-se a morte dos livros e do hábito de ler.”

No **R8**, retoma a FD da relevância dos clássicos. Os especialistas em educação sempre colocam em questão os problemas com a leitura, a relação leitor e livro e o pequeno número de leitores que leem muitos livros, assunto sempre em pauta nos âmbito educacional. Um discurso acadêmico constante sobre a leitura e a leitura como um hábito, sendo reformulado por essas FDs.

Recorte 9 *“O sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores, o pouco apreço dado a instrução como valor social fundamental e até dados muitos práticos, como a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguisse de maneira irremediável.”*

R9 coloca a situação da educação brasileira como fator que possibilitou o pequeno número de leitores e a falta de condições para a leitura, também um discurso da educação, FD do discurso pedagógico. Cita ainda, seguindo a mesma FI capitalista, “a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui”, discursos presentes entre os educadores.

Os recortes abaixo trabalham num processo parafrático as FDs que reforçam uma FI comercial, com discurso capitalista:

Recorte 10 *“Contra todas as expectativas, porém vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país- movida, sim, por sucessos globais como as séries Harry Potter[...]”*

Recorte 11 *“É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância.”*

Recorte 12 *“Basta sentir aquele comichão do prazer, e da curiosidade- e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.”*

Recorte 13 *“Os aventureiros de espírito podem zarpar de um desses portos e chegar a destinos fulgurantes como “Moby Dick, Grande Sertão: Veredas o um busca do tempo perdido.”*

Recorte 14 *“Taize, como a carioca Iris Figueiredo, caiu de amores pela leitura por meio de Harry Potter, anos atrás.”*

Recorte 15 *“[...] ela é uma ponte com um público que resiste aos canais tradicionais de divulgação, como jornais e revistas.”*

Recorte 16 *“[...]ela é um caminho alternativo: os livros, na escola, costumam ser motivo de tédio; redescobri-los como fonte de deleite, passo a passo com pessoas da mesma idade, é um*

papel que a internet- sim, uma daquelas invenções que iriam assassinar a leitura, segundo os pessimistas- vem desempenhado de forma espontânea e com surpreendente eficácia.”

Nos Recortes 10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16, tem-se o discurso capitalista dos livros de entretenimento, “sucessos globais”, que são colocados como a solução para os problemas com a leitura. São com eles que “É mais fácil tornar a leitura um hábito”, reforçando a mesmo discurso de leitura como prazer, como despertar da curiosidade. A leitura é descrita como aventura, viagem. Inicia-se com os “livros globais” até chegar aos clássicos, pela evolução do gosto pela leitura. Também está presente os novos acessos à leitura, os meios digitais e a contribuição dos “digitais influences”, como se vê no **R 14** e **15**. Como os chamados meios tradicionais de leitura não chamam a atenção do leitor, busca-se o chamado “caminho alternativo”, pelos meios digitais para despertar a atenção dos jovens para os livros que são lançados.

Os Recortes 17,18, 19, 20 e 21 retomam o discurso acadêmico e da educação da dificuldade de transformar os alunos em leitores, de trazer o gosto pela leitura, retomando o discurso literário da leitura como fruição

Recorte 17 “[...]tem- se tornado um pesadelo para qualquer docente que deseja transformar leitura em fruição e não em aversão.”

Recorte 18 “Para quem não tem o hábito da leitura (e, entre os brasileiros, muitos não têm), o projeto de se tornar um leitor sofisticado pode parecer inatingível- e tedioso, e cansativo”

Recorte 19 “Com a leitura, dá-se esse mesmo processo de aprendizagem, cumulativo, e por que não, suave.”

Recorte 20 “Ler é indispensável para aqueles que querem se expressar bem[...]”

Recorte 21 “É a forma mais eficiente de saber e de humanizar, colocando-se no papel do outro.”

Vê-se em **R17** “transformar leitura em fruição”. Também coloca-se a leitura como um processo cumulativo e de sua importante para se expressar bem (**R20**), ou seja, para saber se expressar bem é necessário ler bastante. Outra característica pertencente ao mesmo discurso é a leitura como humanização, como se ver no outro, presente na **R 21**.

Os Recortes 22 e 23 reforçam os discursos presentes de ler por prazer, não importa o que, discurso comercial e capitalista, reforçando tudo que foi dito durante toda a matéria.

Recorte 22 [...]nos primeiros meses, não importa muito o que a pessoa lê, desde que ela adquira a habilidade essencial de ler apenas por prazer.”

Recorte 23” A leitura consolidou-se como uma experiência individual e solitária”

Em **R23** tem-se a afirmação de leitura como algo individual e solitário, FD da leitura tradicional da escola, dando a entender como mais um fator que interfere no despertar do prazer pela leitura, daí subentende-se o jogo implícito da necessidade dos novos livros, da comercialização de livros que tragam esse prazer.

Na materialidade 3, percebe-se que FDs diversas permeiam os discursos sobre leitura, principalmente, discursos voltados à educação, ao âmbito escolar, como também o discurso editorial, comercial. A leitura como prazer, discurso comercial das editoras para mobilizar leitores e a aceitação dos livros não consagrados pela literatura canônica, é o foco dessa materialidade discursiva, colocados para reafirmar a importância dessa categoria de livros, fazendo um paralelo entre o fracasso da leitura na escola com os livros consagrados pela literatura, FI tradicional, e o novo contexto que tem trazido livros recordes de venda nas livrarias, FI de cunho comercial. Esses discursos explicitam as formações ideológicas que constituem a textualidade da matéria apresentada pela Veja. As formações discursivas que formulam o discurso da escola, voltado para a educação, trazendo sempre dados e estudos sobre o fracasso em desenvolver as habilidades leitoras e sobre os leitores que são em pequeno número em nossa sociedade devido a estrutura e falta das bibliotecas, além dos altos preços dos livros, são delineados para dar base a outro discurso, o discurso das editoras, formado por várias FDs do nosso sistema social. Assim, traz-se a leitura na perspectiva do lazer como prazer, deleite e fruição. Os livros que são o carro chefe das editoras aparecem, nesse texto, como a saída para o prazer da leitura, para levar os leitores aos cânones da literatura. Então apresenta-se o discurso de leitura como entretenimento como solução para despertar o gosto pelo hábito de ler. Tais discursos permeiam o ideário social, formando as formações ideológicas que formam a grande massa social, trazendo traços de formações discursivas distintas.

Observando as FDs que constituem as materialidades analisadas, foi organizada uma tabela com os efeitos discursivos mais recorrentes e os recortes em que eles operam em uma relação parafrástica que atualiza as FIs, atravessando a sociedade, e circulam na mídia, fortalecendo a ideologia dominante. O quadro tem o intuito de deixar mais claro e didático a organização das FDs por FIs, fazendo uma síntese dos efeitos de sentidos que essas categorias

trouxeram. Cada efeito de sentido traz recortes das três materialidades, esquematizando os efeitos mais recorrentes de forma comparativa como um possível resultado das análises.

Tabela 4

| Efeitos de Sentido encontrados | Recortes (recortes das três materialidades) |
|--|---|
| <p><i>Medo/Assusta/ Problema</i></p> | <p>Recorte 1(T1) “Difícil identificar o que amedronta mais um aluno: um texto para ser interpretado ou uma folha em branco para que ele a preencha produzindo seu próprio texto”.</p> <p>Recorte 12 (T1) “Se o indivíduo não apresenta nenhum tipo de distúrbio cognitivo que o impossibilite de aprender, onde reside o problema?”</p> <p>Recorte 17(T3) “[...]tem- se tornado um pesadelo para qualquer docente que deseja transformar leitura em fruição e não em aversão.”</p> <p>Recorte 18(T3) “Para quem não tem o hábito da leitura (e, entre os brasileiros, muitos não têm), o projeto de se tornar um leitor sofisticado pode parecer inatingível- e tedioso, e cansativo”</p> |
| <p><i>Habilidade / desenvolvimento</i></p> | <p>Recorte 5(T1) “Ele deverá inferir que um texto não é apenas um emaranhado de palavras.”</p> <p>Recorte 9(T1) “Além da capacidade de decodificação, é preciso adquirir a capacidade de compreensão.”</p> <p>Recorte 14 (T1) “<i>Talvez por falta de boa vontade, talvez por incapacidade;</i> o certo é que, todo ano, centenas de jovens saem à procura de emprego ou de uma vaga nas universidades que proliferam por aí e alguns mal sabem escrever o próprio nome com iniciais maiúsculas.”</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Recorte5(T3) “[...]os livros da inglesa J.K. Rowling seriam incapazes de conduzir a outras leituras e propiciar a evolução desde iniciantes.”</p> <p>Recorte7(T3) “Basta um empurrãozinho[...]para que o leitor potencial deslanche e, guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares.”</p> <p>Recorte 11(T3) “É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância.”</p> <p>Recorte 22(T3) [...]nos primeiros meses, <i>não importa muito o que a pessoa lê, desde que ela adquira a habilidade essencial de ler apenas por prazer.</i>”</p> <p>Recorte 23”(T3) A leitura consolidou-se como uma experiência individual e solitária”</p> |
| <p><i>Modelo do bem falar e bem escrever/ Discurso acadêmico</i></p> | <p>Recorte 2(T1) “<i>Quando o texto deixa de ser apenas um modelo do “bem falar e bem escrever, passa-se a estudar outras funções intrínsecas às suas mais diversas finalidades.</i></p> <p>Recorte 2 (T2) “A cultura ocidental, por razões históricas, deu à palavra um peso fundamental.”</p> <p>Recorte 4(T3) “Quando a saga do bruxinho virou mania entre as crianças e os adolescentes, uma década atrás, vários céticos apressaram-se em decretar que esse seria um fenômeno de resultados nulos”.</p> <p>Recorte 9 (T3) “O sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores, o pouco apreço dado a instrução como valor social fundamental e até dados muitos práticos, como a falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguasse de maneira irremediável.”</p> <p>Recorte 15(T3) “[...] ela é uma ponte com um público que resiste aos canais tradicionais de divulgação, como jornais e revistas.”</p> |

| | |
|--|--|
| | Recorte 20(T3) “Ler é indispensável para aqueles que querem se expressar bem[...]” |
| <i>Finalidade da leitura-escrita /função</i> | <p>Recorte 2(T1) “Quando o texto deixa de ser apenas um modelo do “bem falar e bem escrever, <i>passa-se a estudar outras funções intrínsecas às suas mais diversas finalidades.</i>”</p> <p>Recorte 3(T1) “Qualquer que seja o texto, ele não é um objeto isolado. Foi produzido a partir de uma certa realidade, para atingir um determinado grupo social”</p> <p>Recorte 4(T1) “Ninguém escreve simplesmente por escrever. E todos têm um foco em comum – o leitor.”</p> <p>Recorte 6(T1) “Ele tem uma função, tem diferentes funcionalidades”</p> <p>Recorte 8 (T2) “Como falantes, participamos de um diálogo permanente, no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores. Dessa forma, um quadro pode ser um texto, pois tem um significado articulado por meio da linguagem da pintura (linguagem pictórica). Um filme, além do texto verbal dos diálogos, apresenta um texto visual, constituído pelas imagens que se sucedem na tela. O mesmo acontece com a televisão. Quantas vezes lemos, isto é, damos um significado às imagens que vemos na “telinha”, mesmo que não estejamos ouvindo som? Essa tarefa de leitura, de atribuição de significados, depende da vivência de cada leitor, porque é essa vivência que faz cada um de nós observarmos o mundo de uma forma diferente da dos outros.”</p> <p>Recorte 21(T3) “É a forma mais eficiente de saber e de humanizar, colocando-se no papel do outro.”</p> |
| <i>Sucesso /Profissão</i> | Recorte 14 (T1) “Talvez por falta de boa vontade, talvez por incapacidade; o certo é que, todo ano, <i>centenas de jovens saem à procura de emprego ou de uma vaga nas universidades que</i> |

| | |
|--|---|
| | <p><i>proliferam por aí e alguns mal sabem escrever o próprio nome com iniciais maiúsculas.”</i></p> <p>Recorte 15(T1) “Que tipo de profissionais teremos num futuro próximo?”</p> <p>Recorte 3 (T2) “Aprender a palavra, dominá-la, encontrar a procedência e justiça de seu uso tornou-se um crescente desafio para podermos compartilhar dos saberes e das informações que nos circundam, especialmente nesses tempos em que os verbos ler e escrever passaram a ser utilizados como quase sinônimos de acesso ao mercado de trabalho e à formação da cidadania.”</p> |
| <p><i>Fazer parte da sociedade/ Injução social</i></p> | <p>Recorte 10(T1) “Situar-se dentro de um contexto, passar a usufruir de sua cidadania e sentir-se parte da grande engrenagem que move o mundo”</p> <p>Recorte 11(T1) “Quase desnecessário dizer que, no decorrer de sua vida, o indivíduo terá de ler e interpretar um sem número de textos em sua língua materna.”</p> <p>Recorte 9(T2) “Toda leitura depende de nossas experiências, idade, gênero, país, época em que vivemos, classe social a que pertencemos, enfim, de nossa história de vida.”</p> |
| <p><i>Prática comercial</i></p> | <p>Recorte 2(T3) “A ideia de reunir jovens que estavam cansados de ler as séries de ficção que lideram as vendas nas livrarias e passar a ler obras de grandes autores.”</p> <p>Recorte 10 (T3) “Contra todas as expectativas, porém vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país- movida, sim, por sucessos globais como as séries Harry Potter[...]”</p> <p>Recorte 16 (T3) “[...]ela é um caminho alternativo: os livros, na escola, costumam ser motivo de tédio; redescobri-los como fonte de deleite, passo a passo com pessoas da mesma idade, é um papel que a internet- sim, uma daquelas invenções que iriam assassinar a leitura, segundo os pessimistas- vem desempenhado de forma espontânea e com surpreendente eficácia.”</p> |

| | |
|---|---|
| <p><i>Práticas / conceitos de leitura</i></p> | <p>Recorte 7 (T1) “Dentre os textos escritos podemos ter: crônicas, romances, poemas, reportagens, editoriais, anúncios, etc.”</p> <p>Recorte 8(T1) “Existem várias estratégias das quais podemos lançar mão: a aproximação com a realidade, a aproximação com outros textos parecidos, o questionamento do professor que, num primeiro momento, cumpre o papel do interlocutor, concordando, discordando e acrescentando também”</p> <p>Recorte 13(T1) “Muitos não admitem que estão errados e mostram-se completamente desinteressados. Acham que já sabem ler e escrever e isso basta!”</p> <p>Recorte 16 (T1) “Por isso cabe, principalmente ao professor de língua portuguesa, fazer com que estes jovens leiam cada vez mais, interpretem cada vez mais e escrevam cada vez mais.)</p> <p>Recorte 1(T2) “No entanto, bem mais do que estimular esse papel instrumental da leitura, o grande desafio sempre presente é fazer com que ler ajude a dar significados diversos para aqueles que vão se apropriando das letras.”</p> <p>Recorte 4 (T2) “Do mesmo modo, o leitor pode correr, parar, saltar, enfim, agir como quiser no processo da leitura, pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo.”</p> <p>Recorte 6(T2) “O leitor mergulha nessa rede e constrói novas ideias a partir do diálogo permanente com o texto. Nessa perspectiva dialógica instaurada pela relação texto-leitor[...].”</p> <p>Recorte 7(T2) “Assim, um homem não compõe sozinho um produto cultural; necessita estar entre e com os outros homens; precisa ouvir uma voz aqui, outra lá, apanhar um grito aqui, outro lá, lançar o grito anterior para outro homem.”</p> <p>Recorte 10 (T2) “O ser humano deveria ter um olhar atento para o que o rodeia, de forma a comparar, relacionar e inferir sobre suas leituras, filmes, papos entre amigos, revistas de qualidade e trazer tudo isso para seu universo pessoal.”</p> <p>Recorte 8(T3) “Várias vezes, no decorrer do último século, previu-se a morte dos livros e do hábito de ler.”</p> |
|---|---|

| | |
|------------------------------|--|
| | |
| <p><i>Prazer / Lazer</i></p> | <p>Recorte 5 (T2) “Se lemos um texto partindo do princípio do prazer, não podemos julgá-lo como sendo bom ou ruim, mas considerá-lo a partir do que ele significa para nós enquanto leitores de uma determinada época.</p> <p>Recorte 1(T3) “Uma geração descobre o prazer de ler”</p> <p>Recorte 3(T3) “Mas foi só ao descobrir a série Harry Potter que se apaixonou pela leitura e transformou em parte central de seu dia a dia.”</p> <p>Recorte 6 (T3) “Ler é prazer”</p> <p>Recorte 12(T3) “Basta sentir aquele comichão do prazer, e da curiosidade- e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.”</p> <p>Recorte 13(T3) “Os aventureiros de espírito podem zarpar de um desses portos e chegar a destinos fulgurantes como “Moby Dick, Grande Sertão: Veredas o um busca do tempo perdido.”</p> <p>Recorte 14(T3) “Taize, como a carioca Iris Figueiredo, caiu de amores pela leitura por meio de Harry Potter, anos atrás.”</p> <p>Recorte 19(T3) “Com a leitura, dá-se esse mesmo processo de aprendizagem, cumulativo, e por que não, suave.”</p> <p>Recorte 22(T3) [...]nos primeiros meses, não importa muito o que a pessoa lê, desde que ela adquira <i>a habilidade essencial de ler apenas por prazer.</i>”</p> |

6 CONSIDERAÇÕES

Na AD, o sujeito é tomado como posição entre outras, subjetivando-se à medida em que sai da posição de indivíduo do mundo para sua posição discursiva. Essa posição sujeito é a posição assumida pelo indivíduo no discurso, sendo esta posição ideológica. Dessa forma, é através da interpelação que esses indivíduos se transformam em sujeitos que são constituídos pelo “esquecimento” de suas determinações e, ao mesmo tempo, pela identificação com a formação discursiva que dá base à interpelação.

Esse sujeito é assujeitado, pois se submete a língua. Ele é produto histórico, efeito discursivo de diferentes formas- sujeito que se mantêm na relação com a historicidade e com as formas de poder. Estão inseridos em uma formação discursiva e perpassados por formações ideológicas pertencentes a elas. Mas, segundo Orlandi (2005, p. 50) “ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Essa é a base do que chamamos de assujeitamento.”

Assim, o sujeito- leitor não deveria ser pensado como algo fora da historicidade, do contexto. Sempre é constituído por discursos que partem de fracassos na compreensão e reprodução de textos fora do contexto, sem considerar as formações discursivas e ideológicas que perpassam esse sujeito. É relevante destacar que esse “medo” e esse “fracasso” são construídos socialmente em discursos que se materializam e são retomados em FDs diversas. O ensino é baseado em prática e reprodução de textos, sem observar a materialidade discursivas que eles trazem. Assim, conforme Tfouni e Assolini, “para que o educando possa produzir textos caracterizados pela criatividade e pela autoria, faz-se necessário que ele tenha o direito e a possibilidade de ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete” (TFOUNI; ASSOLINI,2008).

No *corpus* analisado, as três materialidades são constituídas por formações ideológicas tradicionais da educação como a do fracasso escolar, a da relevância da leitura tradicional baseada na normatividade e a do pedagogismo científico. Mesmo tentando buscar caminhos inovadores, com novas teorias, práticas de ensino –aprendizagem de leitura, o discurso é sempre pautado como tendo um culpado, no caso, ou o aluno, ou o professor, ou a escola. Não se pensa discursivamente, pautando-se na exterioridade em que são consideradas as condições de produção que faziam parte do início da instituição escolar e, com isso, do ensino- aprendizagem em que não foi dado as mesmas condições para todos de aprender. As

discursos permanecem tradicionais, mesmo havendo outras FIs que pensam a leitura de um novo aspecto. O sistema de produção e reprodução das classes sociais também foi levado para a educação. E os discursos anteriores vão se reproduzindo em uma relação parafrástica em que a mesma ideologia sempre é reformulada. Por isso, é relevante essa observação pelo viés discursivo, para que se possa compreender esses discursos predominantes, pois é o discurso da classe dominante. Dessa forma, observando essa relação sócio- histórica, é possível repensar tais discursos e compreender o gesto de leitura de outra forma, transformando as práticas na escola e na sociedade.

O discurso pedagógico opera pela memória que estabiliza sentidos, conduzindo o senso comum. Porém, também pode ocorrer o confronto, a resistência, pois é, segundo Orlandi (2004), na passagem de uma maneira de atribuir sentidos, cultural e socialmente determinados nos rituais específicos e solidificados, para uma outra forma de significação, que há a possibilidade de haver rupturas. Esse novo olhar, possibilita compreender as condições de produção em que os conceitos de leitura estão sendo formulados, pelas bases capitalistas, as formações ideológicas e as formações discursivas (de ler para conhecimento, por prazer, para ser “alguém” etc.), que não permitem ir além. A leitura entendida como compreensão da discursividade e múltiplas possibilidades de sentidos, proporciona compreender a escola e o lugar que a sociedade coloca a educação e os professores, atravessados pelas determinações históricas e ideológicas, permitindo essa ruptura, isto é, uma abertura a outras abordagens e interpretações. Para esse ensino de leitura, ainda conforme a autora, os sujeitos devem ser inscritos nas redes de significantes, um jogo de gestos de interpretações que se dá na materialidade do texto. Assim, pode-se criar redes de significantes para uma leitura reflexiva e se repensar as práticas pedagógicas e sociais acerca do tema.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 1ª ed, Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1974.

CAZARIN, Ercília Ana. **A leitura: uma prática discursiva**. *Linguagem em (Dis)curso - LemD*, Tubarão, v. 6, n. 2, p. 299-313, mai./ago. 2006.

CHARAUDEAU, Patrick. **Discurso das Mídias**. Tradução Ângela S. M. Corrêa. 2 ed.- São Paulo: Contexto, 2010.

CORACINI, M. **Posições subjetivas e o sentimento de identidade: a mídia televisiva e a escola**. *Revista Desenredo*, v. 2, n. 2, 18 ago. 2009.

FELICISSIMO, Manuela. **Análise do discurso e leitura: o sujeito, o texto e o sentido**. *Revista do Mestrado em Letras Linguagem, Discurso e Cultura – UNINCOR*. N. 2, v. 1, jul.-ago. 2009.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2007.

GREGOLIN, Maria do Rosário (org). **Discurso e mídia: a cultura do espetáculo**. São Carlos: Claraluz, 2003.

_____. **Análise do discurso e mídia: a (re)produção de identidades**. *Mídia, comunicação e consumo*. São Paulo, v.4, n.11, p. 11-25, nov. 2007.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 2005.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

NOGARO, Arnaldo. **O Discurso Pedagógico na perspectiva da Análise do Discurso**. *Revista Pedagógica- UNOESC- Chapecó*, nº 4, jan/jun, 2000.

NUNES, José Horta. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. Campinas: editora da UNICAMP, SP, 1994, Coleção Viagens da Voz.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Segmentar ou recortar**. *Linguística: Questões e Controvérsias*, Centro de Ciências Humanas e Letras da Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2012, 9 ed.

_____. **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 2ª ed., 2003.

_____. **Cidade dos Sentidos**. Campinas: Pontes, 2004.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas –SP: Pontes, 2012, 4 ed.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007, 5ª ed.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, Campinas-SP: Pontes, 2005, 6ª ed.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Pontes, 2011, 6ª ed.

_____. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012. 3ª ed.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

_____. **GESTOS DE LEITURA: da história no discurso**. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

_____. **EU, TU, ELE- Discurso e real da história**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2ª ed., 2017.

_____; LÉON, J. **Análise Sintática e Paráfrase Discursiva** [1982]. In: ORLANDI, E.(org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, 4ª ed., p.163-173.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Tese (Doutorado em Ciências), Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto-USP, 2002, 193p.

_____; TFOUNI, Leda Verdiani. **Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer**. Anais. Ribeirão Preto: FFCLRP-USP, 2002.

_____; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. **Letramento, autoria e interpretação: a propósito de uma competição.** Linguagem (São Paulo), v. 16, p. 1-15, 2011.

PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar- Histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Intermeios, 2015, 4ª ed.

PAULA, F. S.; TFOUNI, L. V. **A persistência do fracasso escolar: desigualdade e ideologia.** Revista Brasileira de Orientação Profissional, v. 10, p. 117-127, 2009.

PÊCHEUX, M. **A análise de discurso: três épocas (1983).** In: GADET, Françoise; HAK, Tony. Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1993, 2ª ed. p. 311-318.

_____. **Análise Automática do Discurso (AAD-1969).** In: GADET Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Eni P. Orlandi. Campinas: Unicamp, 1993, 2ª ed. p. 61-161.

_____. **Ler o Arquivo Hoje.** In: Gestos de Leitura, E.P. Orlandi (org.), Ed. Unicamp, Campinas, 1994.

_____. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. De Eni P. Orlandi. São Paulo: Pontes, 2015, 7ª ed.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas: Editora da Unicamp, 1995, 2ª ed.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização.** São Paulo, Cortez, 2006, 8.ed. Coleção Questões de Nossa Época; v.47.

_____. **Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010 (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

_____; ASSOLINI, F. E. P.. **Interpretação, Autoria e prática pedagógica escolar.** Odisseia (UFRN) (Cessou em 2006. Cont. ISSN 1983-2435 Revista Odisseia), v. 1, p. 1, 2008.

_____; PAULA, F. S. (2008). **O cotidiano do fracasso escolar: Uma análise discursiva.** Niterói, RJ. Anais do II Congresso Internacional Cotidiano: Diálogos sobre diálogos.

TIZIOTO, P. A.; PACIFICO, S. M. R.; ROMÃO, Lucília Maria Sousa . **Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil**. Leitura. Teoria & Prática , v. 1, p. 61-70, 2009.

<https://www.escala.com.br/conhecimento-pratico-lingua-portuguesa>

<https://acervo.veja.abril.com.br/#/editions>

<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>

<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil>

ANEXOS

ANEXO A – Lendo o mundo e escrevendo a vida: Qual o papel do educador na formação de um leitor escritor?

21 de junho de 2017 Giovanna Henriques 0 Comentário

Texto Rita Cássia Milharci | Adaptação Giovanna Henriques | Texto Shutterstock

<http://conhecimentoportuguesa.com.br/lendo-o-mundo-e-escrevendo-a-vida/>

Difícil identificar o que amedronta mais um aluno: um texto para ser interpretado ou uma folha em branco para que ele a preencha produzindo seu próprio texto. Estes dois atos parecem muito simples para quem analisa, fria e superficialmente, o desenrolar dos ensinamentos a partir da primeira série do ensino fundamental. A expectativa para que a criança comece a ler e escrever, seja por parte dos pais, seja por parte dos educadores, é muito grande; tanto que algumas crianças já vêm para a escola quase alfabetizadas.

O desafio, porém, não é apenas colocá-la em contato com as letras. Vai muito além disso. Há vários pequenos processos dentro deste processo maior chamado leitura escrita. Quando o texto deixa de ser apenas um modelo do “bem falar e bem escrever”, passa-se a estudar outras funções intrínsecas às suas mais diversas finalidades. Um texto pode divertir, informar, sugerir, entreter, apelar, insinuar, argumentar e assim por diante. Como, então, aproximar o aluno deste mundo tão variado, fazendo com que ele consiga enxergar essa diversidade e entendê-la? Qualquer que seja o texto, ele não é um objeto isolado. Foi produzido a partir de uma certa realidade, para atingir um determinado grupo social e com uma finalidade específica a cumprir. Ninguém escreve simplesmente por escrever. E todos têm um foco em comum – o leitor.



Imagem 0- Lendo o mundo e escrevendo a vida: Qual o papel do educador na formação de um leitor escritor?

Para cada finalidade, o texto certo. A partir daí, é preciso colocar o aluno em contato com esta realidade. Ele deverá inferir que um texto não é apenas um emaranhado de palavras. Ele tem uma função, tem diferentes funcionalidades. Não precisa necessariamente ser composto apenas por palavras, pode trazer imagens também, ou apenas só imagens. Dentre os textos escritos podemos ter: crônicas, romances, poemas, reportagens, editoriais, anúncios, etc. As Histórias em Quadrinhos podem ser usadas para exemplificar os textos que possuem apenas imagens ou mesclam palavras e imagens; assim como as tiras e os anúncios publicitários.

Diante da vivência de cada grupo e do tipo de texto a ser abordado para leitura, é necessário um “warm up” que conduzirá os alunos a identificarem o texto dentro de um determinado contexto social. Existem várias estratégias das quais podemos lançar mão: a aproximação com a realidade, a aproximação com outros textos parecidos, o questionamento do professor que, num primeiro momento, cumpre o papel do interlocutor, concordando, discordando e acrescentando também. Informar quem é o autor, situá-lo em um momento histórico, falar sobre suas obras, sobre suas características na composição de seus trabalhos, comparar com algum outro texto conhecido, hipotetizar e intertextualizar ajudam o aluno a ter um melhor contato com o conteúdo a ser lido levando-o a um entendimento melhor do mesmo.

Além da capacidade de decodificação, é preciso adquirir a capacidade de compreensão. Um texto precisa ser dissecado. Tal e qual o aluno deve dialogar com ele, esse mesmo aluno deve perceber que aquele dialoga com outros textos, com a vida e com o mundo. E será a partir destes diálogos que ele adquirirá a capacidade de se conectar com tudo que o cerca. Situar-se dentro de um contexto, passar a usufruir de sua cidadania e sentir-se parte da

grande engrenagem que move o mundo. Entender o que se lê e escrever o que se pensa, sente e sabe são tarefas interligadas.

A partir da leitura e compreensão de um texto, pode-se, como consequência óbvia, construir outros textos para expor ideias, entreter pessoas, alegrar vidas, informar, persuadir, divertir, defender, acusar, etc., etc. O papel que cabe ao educador é infinitamente maior do que apenas depositar conhecimento. Por nosso intermédio é que a criança ou adolescente receberá as ferramentas para que um dia venha a produzir textos coesos e coerentes. As dificuldades não existem apenas para alunos das séries iniciais; muitos chegam ao ensino médio sem a capacidade mínima de leitura exigida para que consigam compreender um texto simples. Ao pedir para meus alunos do terceiro ano do ensino médio que lessem um texto qualquer de seu livro didático, pude perceber que muitos não têm a menor noção das pausas, não conseguem pronunciar as palavras com ortografia um pouco mais complicada, não sabem qual a sílaba tônica de muitas palavras, estejam elas acentuadas ou não.

Quase desnecessário dizer que, no decorrer de sua vida, o indivíduo terá de ler e interpretar um sem número de textos em sua língua materna. Como ficam, então, aqueles que possuem dificuldades terríveis de leitura e, por conseguinte, de interpretação? Enquanto estudantes, como conseguem notas razoáveis em suas provas? Percebo que os mesmos que apresentam tais dificuldades também as apresentam na hora de construir um texto. Não adianta não querer enxergar, mas este tipo de dificuldade vem desde a alfabetização. Malfeita, digamos assim. Se o indivíduo não apresenta nenhum tipo de distúrbio cognitivo que o impossibilite de aprender, onde reside o problema? Por que algumas crianças chegam à 5ª série (6º ano) com graves problemas de alfabetização?

Este ano trabalhei com terceiros anos do ensino médio e com um sexto ano. Em alguns alunos, tanto de uma série quanto de outra, pude encontrar dificuldades semelhantes com relação à leitura, compreensão e produção de textos; porém, uma coisa que me chamou a atenção foi uma resistência maior por parte dos menores com relação a mudanças. Muitos não admitem que estão errados e mostram-se completamente desinteressados. Acham que já sabem ler e escrever e isso basta!

Como nas escolas do estado a média para aprovação é cinco – e se tiver quatro pontos e meio esta nota deve ser transformada em cinco –, o esforço para passar de ano precisa ser mínimo e isto acaba fazendo com que ocorra certo comodismo por parte dos alunos. Outra coisa que acaba facilitando a vida deles são as provas em forma de testes. Por experiência própria pude constatar que, em provas com questões dissertativas, um grande número de alunos sequer se dava ao trabalho de responder nem que fosse uma única linha. Seria só preguiça?

Também, mas uma boa porcentagem, na realidade, não consegue formular uma resposta com mais de três linhas em que haja coerência. Talvez por falta de boa vontade, talvez por incapacidade; o certo é que, todo ano, centenas de jovens saem à procura de emprego ou de uma vaga nas universidades que proliferam por aí e alguns mal sabem escrever o próprio nome com iniciais maiúsculas. Que tipo de profissionais teremos num futuro próximo?

Por isso cabe, principalmente ao professor de língua portuguesa, fazer com que estes jovens leiam cada vez mais, interpretem cada vez mais e escrevam cada vez mais. Deve-se entender que somos instrumentos na construção de cidadãos que, por intermédio de nossas orientações, passarão a ler o mundo e a escrever a vida.

Fonte: Revista Conhecimento Prático Língua Portuguesa Ed. 62

ANEXO B – Ensino Reflexões sobre a leitura

Bem mais do que estimular o papel instrumental da leitura, o grande desafio é fazer com que ler ajude a dar significados diversos. Confira!

3 de abril de 2017 Isadora Couto 0 Comentário

Texto Aline Fernanda Camargo Sampaio | Adaptação Isadora Couto | Foto Shutterstock

<http://conhecimentoportuguesa.com.br/reflexoes-sobre-a-leitura/>

Não é de hoje que vivemos um afunilamento das percepções no que diz respeito ao papel da educação e, dentro dela, acerca do papel ocupado pela leitura. No entanto, bem mais do que estimular esse papel instrumental da leitura, o grande desafio sempre presente é fazer com que ler ajude a dar significados diversos para aqueles que vão se apropriando das letras. Significados de aprendizagem, sem dúvida. Mas também significados de identidade pessoal e coletiva, de humanização por meio da experiência, de maravilhamento poético, de percepção ética, enfim, de aproximação do legado da cultura por meio de seus mais diversos matizes. A cultura ocidental, por razões históricas, deu à palavra um peso fundamental. E, à medida que as relações sociais ganharam complexidade, as palavras passaram a ser utilizadas numa dimensão não apenas oral, mas também escrita, através do conhecimento acumulado pela experiência do homem. Aprender a palavra, dominá-la, encontrar a procedência e justeza de seu uso tornou-se um crescente desafio para podermos compartilhar dos saberes e das informações que nos circundam, especialmente nesses tempos em que os verbos ler e escrever passaram a ser utilizados como quase sinônimos de acesso ao mercado de trabalho e à formação da cidadania. Nesse sentido, podemos ampliar, também, o conceito de texto. A palavra texto deriva, etimologicamente, do vocábulo latino *textum* (do verbo *texere*), que, dentre outras valências, significa: tecido, urdidura, entrelaçamento. Desta raiz comum derivam palavras semanticamente aparentadas, tais como: texto, textura, tecer, tecido, tessitura. Com efeito, também o texto é um entrelaçamento de palavras e de frases, é um tecido. Melo e Castro, poeta e crítico português contemporâneo, compara o trabalho do profissional que tece ao profissional que escreve. Ele diz: “Tanto se pode dizer que tecer é escrever, como escrever é tecer”.

Em ambos os casos, o resultado é o mesmo: um tecido ou uma tessitura; apenas variam os materiais: de um lado, os fios do tecido; do outro, os fios das palavras. Em *O prazer do texto* (1996), o crítico francês Roland Barthes tece comentários acerca do prazer e da fruição provocados pelo texto e vivenciados pelo leitor durante o ato da leitura. Segundo Barthes, um

texto lido com prazer significa que foi escrito com prazer. Mas o prazer de escrever não assegura o prazer do leitor no ato de ler, pois a recepção do texto dependerá de cada um. Nessa obra, o crítico francês avalia a escritura de alguns autores de renome como Flaubert, Zola, Proust, Balzac, dentre outros, e ressalva que cada leitura demanda um ritmo. Em certos casos, se a leitura encontra-se muito lenta, o leitor salta algumas partes e vai em busca do que lhe interessa. Do mesmo modo, o leitor pode correr, parar, saltar, enfim, agir como quiser no processo da leitura, pois sua atitude diz respeito somente ao texto e a ele mesmo. Caracterizada como um ato solitário, a leitura flui e o prazer dos relatos é marcado pelo ritmo “do que se lê e do que não se lê” (BARTHES, 1996, p.18). Assim sendo, Barthes leva-nos a perguntar: o que determinado texto é para cada leitor? Por que ele causa prazer? Por que desperta interesse? Qual é a razão de seu estranhamento? Torna-se pertinente realizar esses questionamentos porque o texto literário tem um caráter plurissignificativo, o que possibilita várias leituras. Se lemos um texto partindo do princípio do prazer, não podemos julgá-lo como sendo bom ou ruim, mas considerá-lo a partir do que ele significa para nós enquanto leitores de uma determinada época. Barthes também parte da concepção de que o texto é um “tecido”, e que o leitor se perde nesse tecido como “uma aranha que se dissolve ela mesma nas secreções construtivas de sua teia” (BARTHES, 1996, p. 83). O tecido pode significar os vários sentidos ocultos produzidos pelo texto, no entanto, o crítico utiliza essa metáfora para expressar que o texto se produz em um entrelaçamento contínuo.

O leitor mergulha nessa rede e constrói novas ideias a partir do diálogo permanente com o texto. Nessa perspectiva dialógica instaurada pela relação texto-leitor, pode-se estabelecer uma analogia com o poema “Tecendo a manhã”, de João Cabral de Melo Neto, em que o eu-lírico nega-se à individualidade (“Um galo sozinho não tece uma manhã”) e afirma a coletividade (“ele precisará sempre de outros galos”). Assim, um homem não compõe sozinho um produto cultural; necessita estar entre e com os outros homens; precisa ouvir uma voz aqui, outra lá, apanhar um grito aqui, outro lá, lançar o grito anterior para outro homem. Do conjunto de vozes emerge a obra cultural de uma época, que não é uma obra solitária (um fio), mas uma obra solidária (um conjunto de fios). Reconhecer a linguagem como uma atividade humana significa dar a ela a devida dimensão na nossa relação com o mundo. A palavra está na base de nossos questionamentos e indagações sobre o modo como o mundo se organiza e sobre como nos relacionamos com ele e com as pessoas com as quais convivemos. Como falantes, participamos de um diálogo permanente, no qual somos ao mesmo tempo atores e espectadores da performance dos nossos interlocutores. Dessa forma, um quadro pode ser um texto, pois tem um significado articulado por meio da linguagem da pintura (linguagem pictórica). Um filme,

além do texto verbal dos diálogos, apresenta um texto visual, constituído pelas imagens que se sucedem na tela. O mesmo acontece com a televisão. Quantas vezes lemos, isto é, damos um significado às imagens que vemos na “telinha”, mesmo que não estejamos ouvindo som? Essa tarefa de leitura, de atribuição de significados, depende da vivência de cada leitor, porque é essa vivência que faz cada um de nós observarmos o mundo de uma forma diferente da dos outros. Toda leitura depende de nossas experiências, idade, gênero, país, época em que vivemos, classe social a que pertencemos, enfim, de nossa história de vida. Aprender a ler o mundo significa conhecer valores e ideias. Significa, também, pensar sobre eles, desenvolvendo uma posição crítica e própria. Com isso, ler o mundo, decifrá-lo e reconstruí-lo, é ideal para o desenvolvimento não só de textos, mas também da vida. O ser humano deveria ter um olhar atento para o que o rodeia, de forma a comparar, relacionar e inferir sobre suas leituras, filmes, papos entre amigos, revistas de qualidade e trazer tudo isso para seu universo pessoal.

***Adaptado do artigo “Tecendo os fios das palavras: Reflexões sobre a leitura”

Fonte: Revista Conhecimento Prático Língua Portuguesa | Ed. 56

ANEXO C- Uma geração descobre o prazer da ler



Imagem1-Revista Veja n° 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



Imagem2-Revista Veja n° 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



mais rico. Meu português melhorou, e consegui fluência no inglês”, diz. O maior desafio de Iris será o lançamento de seu livro, previsto para o segundo semestre. “Sou extremamente grata à literatura”

Os Deuses Selva (1991) do chileno Roberto Bolaño

O (s) a. er de H

G

100 | 18 DE MAIO, 2011 | veja

vivaz Elizabeth Bennett e o arrogante Mr. Darcy, os protagonistas do romance. Iris se entusiasma ao falar do sucesso de suas reuniões — que já abordaram títulos como *O Retrato de Dorian Gray*, de Oscar Wilde, 1984, de George Orwell, e *Feliz Ano Novo*, de Rubem Fonseca. Desde pequena, ela é boa leitora. Mas foi só ao descobrir a série *Harry Potter* que se apaixonou pela leitura e a transformou em parte central de seu dia a dia. Quando a saga do bruxinho virou mania entre as crianças e os adolescentes, uma década atrás, vários céticos apressaram-se em decretar que esse seria um fenômeno de resultados nulos. Com o eminente crítico americano Harold Bloom à frente, argumentavam que *Harry Potter* só formaria mais leitores de *Harry Potter* — os livros da inglesa J.K. Rowling seriam incapazes de conduzir a outras leituras e propiciar a evolução desses iniciantes. Jovens como Iris desmentem

essa tese de forma cabal. Ler é prazer. E, uma vez que se prova desse deleite, ele é mais e mais desejado. Basta um pequeno empurrãozinho — como o que a universitária ofereceu por meio do convite em seu blog — para que o leitor potencial deslanche e, guiado por sua curiosidade, se aventure pelos caminhos infinitos que, em 3000 anos de criação literária, incontáveis autores foram abrindo para seus pares.

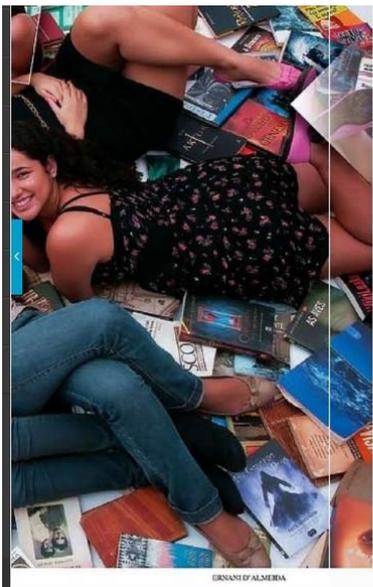
Várias vezes, no decorrer do último século, previu-se a morte dos livros e do hábito de ler. O avanço do cinema, da televisão, dos videogames, da internet, tudo isso iria tornar a leitura obsoleta. No Brasil da virada do século XX para o XXI, o vaticínio até parecia razoável: o sistema de ensino em franco declínio e sua tradição de fracasso na missão de formar leitores, o pouco apreço dado à instrução como valor social fundamental e até dados muito práticos, como a

falta e a pobreza de bibliotecas públicas e o alto preço dos exemplares impressos aqui, conspiravam (conspiram, ainda) para que o contingente de brasileiros dados aos livros minguassem de maneira irremediável. Contra todas as expectativas, porém, vem surgindo uma nova e robusta geração de leitores no país — movida, sim, por sucessos globais como as séries *Harry Potter*, *Crepúsculo* e *Percy Jackson*. Em 2005, a rede de livrarias Saraiva vendeu 277 000 exemplares de títulos voltados para o público infantojuvenil. Em 2010, foram 1,7 milhão — um estardalhaço aumento de 514%. O crescimento deve-se em parte à ampliação da rede, com a compra da Siciliano, em 2008. Mas nenhum outro segmento se desenvolveu tanto quanto o juvenil.

Também para os cidadãos mais maduros abriram-se largas portas de entrada à leitura. A autoajuda (e os roman-

ces com fortes tintas de autoajuda, como *A Cabana*) é uma delas; os volumes que às vezes caem nas graças do público, como *A Menina que Roubava Livros*, ou os autores que têm o dom de fugar com suas histórias, como o romântico Nicholas Sparks, são outra. E os títulos dedicados a recuperar a história do Brasil, como *1808*, *1822* ou *Gula Politicamente Incorreto da História do Brasil*, são uma terceira, e muito acolhedora, dessas portas. É mais fácil tornar a leitura um hábito, claro, quando ela se inicia na infância. Mas qualquer idade é boa, é favorável, para adquirir esse gosto. Basta sentir aquela comichão do prazer, e da curiosidade — e então fazer um esforço, bem pequeno, para não se acomodar a uma zona de conforto, mas seguir adiante e evoluir na leitura.

Imagem3-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



UM LIVRO PUXA OUTRO

Se o seu ponto de partida é...
...a série *Harry Potter*, da inglesa J.K. Rowling

Os Doze Trabalhos de Hércules (1944), do paulista Monteiro Lobato

A série do detetive **Sherlock Holmes** (1887-1917), do escocês Arthur Conan Doyle

Ivanhoé (1819), do escocês sir Walter Scott

A trilogia **O Senhor dos Anéis** (1954-1955), do inglês J.R.R. Tolkien

A Ilha do Tesouro (1883), do escocês Robert Louis Stevenson

A trilogia **O Tempo e o Vento** (1949-1962), do gaúcho Erico Veríssimo

Dom Quixote (1605-1615), do espanhol Miguel de Cervantes

O Homem da Areia (1815) e outros contos do alemão Ernst Hoffmann

O Nome da Rosa (1980), do italiano Umberto Eco

Mestre dos Mares (1969), do inglês Patrick O'Brian

Odisséia **Robinson** **O Aleph** **Os Maias**

A carioca **Iris Figueiredo**, de 18 anos, é líder de um evento exemplar, no Rio de Janeiro. Mensalmente, ela organiza um encontro com jovens para discutir clássicos da literatura. Fazem parte do repertório autores como Jane Austen, Oscar Wilde, George Orwell e Rubem Fonseca. “É uma galera que estava cansada das séries adolescentes e queria evoluir em suas leituras”, diz. Incentivada pelos pais desde a infância a ler, ela, como tantos, descobriu de fato esse prazer com *Harry Potter*. Em 2009, criou um blog para registrar as impressões dos livros que lia, e dele partiu para as reuniões. “A ideia era estimular a leitura de clássicos por prazer, e não por obrigação, como é feito nas escolas.” A iniciativa teve êxito: atraiu cerca de vinte adolescentes. “O vocabulário dos clássicos é muito mais rico. Meu português melhorou, e consegui fluência no inglês”, diz. O maior desafio de Iris será o lançamento de seu livro, previsto para o segundo semestre. “Sou extremamente grata à literatura”

100 | 18 DE MAIO, 2011 | veja

Imagem4-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

mais nco. meu por...
horou, e consegui...
inglês", diz. O maior desafio de Iris será o lançamento de seu livro, previsto para o segundo semestre. "Sou extremamente grata à literatura"

de alemão Ernst Hoffmann
do italiano Umberto Eco
inglês Patrick O'Brian

Odisséia (século VIII a.C.), tradução em prosa, do grego Homero

Robinson Crusóe (1719), do inglês Daniel Defoe

O Aleph (1949), do argentino Jorge Luis Borges

Os Maias (1888), do português Eça de Queirós

Os Detetives Selvagens (1998), do chileno Roberto Bolaño

Kafka à Beira-Mar (2002), do japonês Haruki Murakami

O Decamerón (c. 1353), do italiano Giovanni Boccaccio

Moby Dick (1851), do americano Herman Melville

Grande Sertão: Veredas (1956), do mineiro Guimarães Rosa

Coração das Trevas (1902), do anglo-polonês Joseph Conrad

As Cidades Invisíveis (1972), do italiano Italo Calvino

O Leopardo (1958), do italiano Giuseppe di Lampedusa

veja | 18 DE MAIO, 2011 | 101

Imagem5-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

Um livro puxa outro, não há dúvida. Por isso, nas páginas desta reportagem, VEJA oferece sugestões de caminhos pelos quais enveredar a partir de certos pontos iniciais que as listas de mais vendidos comprovam ser eficazes: as séries *Harry Potter* e *Crepúsculo*; os best-sellers *A Cabana* e *A Menina que Roubava Livros* e os romances de Nicholas Sparks. Os aventureiros de espírito podem zarpar de um desses portos e chegar a destinos fulgurantes como *Moby Dick*, *Grande Sertão: Veredas* ou *Em Busca do Tempo Perdido*.

Veja-se o exemplo da universitária catarinense Taíze Odelli, de 21 anos. Taíze, como a carioca Iris Figueiredo, caiu de amores pela leitura por meio de *Harry Potter*, anos atrás. Hoje, discute com desenvoltura sobre a obra do clássico russo Fiódor Dostoiévski ou a do contemporâneo anglo-indiano Salman Rushdie. Taíze percorreu esse trajeto levada por sua curiosidade, e agora cuida de despertá-la em outros jovens como ela. A cada mês, recebe cerca de dez

lançamentos de quatro editoras nacionais e os resenha em seu blog. Para as editoras, ela é uma ponte com um público que resiste aos canais tradicionais de divulgação, como jornais e revistas. Para a garotada que acompanha seu blog (ou o de Iris, que, funcionando nos mesmos moldes, conta cerca de 16000 acessos mensais), ela é um caminho alternativo: os livros, na escola, costumam ser motivo de tédio; redescobri-los como fonte de deleite, passo a passo com pessoas da mesma idade, é um papel que a internet — sim, uma daquelas invenções que iriam assassinar a leitura, segundo os pessimistas — vem desempenhando de forma espontânea e com surpreendente eficácia. "Não gosto de Machado de Assis até hoje porque lembro que fui obrigado a lê-lo no colégio quando ainda não estava preparado", diz o administrador paulista Eduardo Ribeiro. Machado de Assis é frequentemente um dos primeiros autores a ser indicados como leitura obrigatória em sala de aula — e tem se tornado um pe-

sadelo para qualquer docente que deseja transformar a leitura em fruição e não em aversão. "Exigir a leitura de *Memoórias Póstumas de Brás Cubas* e marcar uma prova semanas depois definitivamente não é o caminho", diz a pedagoga Elizabeth Baldi, fundadora da Escola Projeto, em Porto Alegre.

Os leitores adolescentes impulsivonaram os maiores sucessos das livrarias na última década. Nunca se produziu, traduziu e fez circular tanto livro para eles como agora — e na lista de mais vendidos de VEJA, na categoria ficção, eles figuram nas melhores posições. A série *Harry Potter*, com vendas mundiais que ultrapassam os 400 milhões de exemplares (no Brasil, chegaram a 3 milhões), detonou essa onda, é evidente. Em 2008, um novo sucesso surgiu no país: a saga *Crepúsculo*, com 120 milhões de exemplares comercializados (5,5 milhões no Brasil). E af o fenômeno começou a ganhar novos contornos: através de comunidades e perfis nas redes sociais, os adolescentes

passavam horas discutindo o destino da menina Isabella Swan e do vampiro Edward Cullen — e, nessa fase, se um amigo demonstra um interesse, é rapidamente copiado pelos outros. "Não é mais possível lançar um livro para esse público sem pensar numa estratégia de atração por meio das redes sociais", diz Jorge Oakim, editor da Intrínseca. Ele é um caso exemplar de ajuste às mudanças ocorridas no mercado editorial. Desde a inauguração de sua editora, em 2003, viu seu negócio mudar radicalmente: no início, 15% dos lançamentos eram destinados ao público jovem. Atualmente, esse número saltou para 80% — e esse mesmo percentual representa o faturamento atual da editora com os jovens.

No meio do curso na faculdade, garotas como a carioca Iris Figueiredo e a catarinense Taíze Odelli não estão ainda pensando em emprego. Mas não é

de semana e em toda e qualquer brecha — nem puxa papo com taxistas, para aproveitar os minutos no banco de trás

Coelho (196...
ameri...
John U.

102 | 18 DE MAIO, 2011 | veja

Imagem6-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

ria de fusões e aquisições. Ribeiro trabalha doze horas por dia. Costuma ler nos fins de semana e em toda e qualquer brecha — nem puxa papo com taxistas, para aproveitar os minutos no banco de trás

passavam horas discutindo o destino da menina Isabella Swan e do vampiro Edward Cullen — e, nessa fase, se um amigo demonstra um interesse, é rapidamente copiado pelos outros. “Não é mais possível lançar um livro para esse público sem pensar numa estratégia de atração por meio das redes sociais”, diz Jorge Oakim, editor da Intrínseca. Ele é um caso exemplar de ajuste às mudanças ocorridas no mercado editorial. Desde a inauguração de sua editora, em 2003, viu seu negócio mudar radicalmente: no início, 15% dos lançamentos eram destinados ao público jovem. Atualmente, esse número saltou para 80% — e esse mesmo percentual representa o faturamento atual da editora com os jovens.

No meio do curso na faculdade, garotas como a carioca Iris Figueiredo e a catarinense Talize Odelli não estão ainda pensando em emprego. Mas não é

O Apanhador no Campo de Centeio (1951), do americano J.D. Salinger

A Metamorfose (1915), do checo Franz Kafka

Memórias Póstumas de Brás Cubas (1881), do carioca Machado de Assis

Howards End (1910), do inglês E.M. Forster

O Ateneu (1888), do fluminense Raul Pompeia

Feliz Ano Novo (1975), do mineiro Rubem Fonseca

O Talentoso Ripley (1955), da americana Patricia Highsmith

Coeelho Corre (1960), do americano John Updike

O Complexo de Portnoy (1969), do americano Philip Roth

A Montanha Mágica (1924), do alemão Thomas Mann

Hamlet (c. 1601), do inglês William Shakespeare

Em Busca do Tempo Perdido (1913-1927), do francês Marcel Proust

O Vermelho e o Negro (1830), do francês Stendhal

O Estrangeiro (1942), do franco-argelino Albert Camus

Crime e Castigo (1866), do russo Fiodor Dostoiévski

Imagem7-Revista Veja n° 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

Especial

exagero especular que, com seus biogs de resenhas, já estão se profissionalizando. Mesmo quando os benefícios dos livros não parecem tão imediatos, porém, eles são concretos e até quantificáveis. Um estudo divulgado no mês passado pela Universidade Oxford demonstra uma conexão inequívoca entre leitura e sucesso profissional. Conduzida pelo americano Mark Taylor, do departamento de sociologia, a pesquisa ouviu 17 200 pessoas nascidas em 1970. Comparou as atividades extracurriculares desenvolvidas por elas quando tinham 16 anos com a sua posição hierárquica aos 33. A leitura se revelou o único fator que, de forma consistente, esteve associado à ascensão profissional. Para as mulheres, a chance de ter um cargo mais elevado cresce de 25% para 39% quando leem; para os homens, de 48% para 58%. Nenhuma outra atividade — cinema, esportes, visitas a museus e galerias — teve impacto significativo. O progresso pode estar associado ao desenvolvimento do vocabulário e ao domínio de conceitos abstratos propiciados pelo hábito da leitura. E vale enfatizar: a pesquisa centrou-se na leitura extracurricular. Ou seja, o livro lido por prazer — e não porque foi exigido em

Quando Laura e Júlia pediram na adolescência um exemplar de *O Apanhador no Campo de Centeio*, de J.D. Salinger, os pais Mário e Diana Corso ficaram orgulhosos. Publicado em 1951, o livro ainda é um dos melhores retratos do desamparo da adolescência. “É um período duro, e *Apanhador* faz com que os jovens não se sintam tão sozinhos”, diz Mário. A reação foi diferente quando Júlia, de 18 anos, pediu a série *O Diário da Princesa*, da americana Meg Cabot. “A impressão era que ela estava patinando no mesmo lugar”, diz Diana. Mas ambos os livros foram dados: especializado na psicanálise de crianças e adolescentes, o casal acha fundamental dar liberdade na escolha das obras — seja qual for a idade e seja qual for a escolha. Ambos leitores onívoros (“Nunca tive livro proibido dentro de casa”, diz Mário), creem que terem lido histórias infantis todas as noites para as filhas ajudou a desenvolver nelas o interesse pela leitura. “Criamos as duas com ficção e mitologia grega na mamadeira”, fala o casal.

Rom e Juli (c. 159 inglês W. Shakes

Imagem8-Revista Veja n° 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



Imagem9-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de

maio de 2011)



Imagem10-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de

maio de 2011)



Imagem11-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

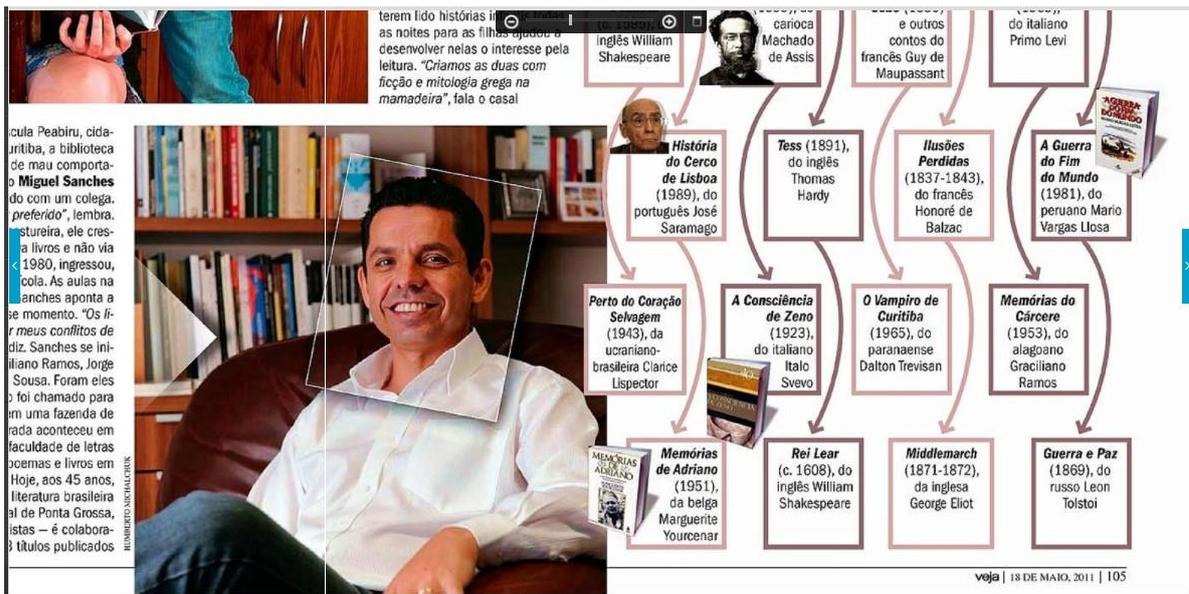


Imagem12-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



Imagem13-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)



Imagem14-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

...cutem e sugerem ao p...
títulos. Tony, porém, é...
quanto aos leitores digita...
"Nada substitui o prazer quase...
carnal de colocar um livro nas...
mãos, virar suas páginas e sen...
tir seu cheiro."

...ou o saboroso *Ata Fidelidade*, de Nick...
Homby. Relembrando a juventude em...
suas *Confissões*, Santo Agostinho ex...
pressa sua surpresa ao ver como, em...
torno do ano 384, Santo Ambrósio, bis...
po de Milão, realizava suas leituras:
"Quando ele lia, seus olhos perscruta...
vam a página e seu coração buscava o...
sentido, mas sua voz ficava em silêncio...
e sua língua, quieta". Na Antiguidade,...
lia-se em voz alta, até para ajudar no...
entendimento das frases, pois ainda...
não existiam sinais de pontuação. Não...
admira, portanto, que Agostinho tenha...
registrado com tanta ênfase a quietude...
concentrada de seu mestre. O mergulho...
quase solipsista na página, a absorção...
na voz íntima do livro, que hoje reco...
nhecemos na pessoa que lê em uma bi...
blioteca universitária, em uma praça ou...
em um banco de ônibus, era ainda ex...
cepcional. Em *Uma História da Leitu...
ra*, Alberto Manguel informa que a lei...

...tura silenciosa só se tornaria usual no...
Ocidente a partir do século X. Em um...
ensaio sobre o culto aos livros, o es...
critor argentino Jorge Luis Borges —...
um dos maiores leitores do século XX...
— descobre na atitude descrita por Sa...
nto Agostinho a prefiguração de uma...
nova postura cultural em relação ao li...
vro: "Aquele homem passava direta...
mente do signo da escrita à intuição,...
omitindo o signo sonoro; a estranha ar...
te que se iniciava, a arte de ler em voz...
baixa, conduziria a consequências mar...
avilhosas. Conduziria, passados muit...
os anos, ao conceito de livro como fim...
não como instrumento de um fim".
Ainda assim, subsistem formas de...
congratamento social em torno do li...
vro. Ler para o outro pode ser uma fo...
rma de generosidade ou uma celebração

...Graham Greene (1991), do angolano Pepetela (1920), do russo Isaac Bábél (1925), do americano F. Scott Fitzgerald (1925), do japonês Shusaku Endo (1966), do irlandês James Joyce (1914), do inglês Daniel Defoe (1719), do colombiano Gabriel García Márquez (1967), do fluminense Euclides da Cunha (1902), do argentino Ricardo Piglia (1980), do inglês E.M. Forster (1924), do americano Saul Bellow (1964), do americano Henry James (1880), do sul-africano J.M. Coetzee (1999), do francês Voltaire (1758), do francês Choderlos de Laclos (1782), do peruano Mario Vargas Llosa (1977), da inglesa Zadie Smith (2000), da brasileira Helena Morley (1942), da italiana Umberto Eco (1980), do francês Honoré de Balzac (1833), da inglesa Virginia Woolf (1928), do francês Gustave Flaubert (1857), do brasileiro José Amado de Carvalho (1955), do brasileiro Memória (1955), do brasileiro Os Sofrimentos (1955), do brasileiro Lolita (1955).

veja | 18 DE MAIO, 2011 | 107

Imagem15-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

do talento. No século XIX, o romancista inglês Charles Dickens atraía multidões para as sessões públicas de leitura de seus romances. Em âmbito bem mais modesto, no Brasil, José de Alencar lembra, em *Como é Porque Sou Romancista*, que era chamado por sua mãe e outras mulheres da família para ler em voz alta folhetins açucarados, que elas ouviam, às lágrimas, enquanto costuravam e faziam tarefas domésticas. Festivais de literatura contemporâneos continuam a trazer escritores consagrados para sessões de leitura de suas obras. De novo, pode ser também a tecnologia a varinha de condão que reúne os homens em torno dos livros e ideias: o Kindle, leitor digital comercializado pela megalivraria global Amazon, possui ferramentas que fazem com que o usuário tenha a sensação de que não está sozinho. Ao sublinhar um trecho de um capítulo que atraiu particularmente sua atenção, por exemplo, o usuário é informado do número de leitores que marcaram a mesma passagem. Outros recursos permitem o gesto amigável de emprestar um livro digital a outra pessoa, ou ouvir o texto em voz alta. O que hoje entendemos como literatura precede a escrita: a *Ilíada* e a *Odisseia*, os dois grandes épicos gregos, começaram...

UM LIVRO PUXA OUTRO
Se o seu ponto de partida é...
...A Menina que Roubava Livros (2005), do australiano Markus Zusak

O Diário de Anne Frank (1947), da alemã Anne Frank

De Amor e Trevas (2002), do israelense Amos Oz

Minha Vida de Menina (1942), da mineira Helena Morley

A trilogia O Tempo e o Vento (1949-1962), do gaúcho Erico Veríssimo

Dentes Brancos (2000), da inglesa Zadie Smith

Tia Julia e o Escrivinhador (1977), do peruano Mario Vargas Llosa

Madame Bovary (1857), do francês Gustave Flaubert

O Nome da Rosa (1980), do italiano Umberto Eco

Eugénia Grandet (1833), do francês Honoré de Balzac

Oriando (1928), da inglesa Virginia Woolf

Capitães da Arcádia (1955), do brasileiro José Amado de Carvalho

Memória (1955), do brasileiro Memória

Os Sofrimentos (1955), do brasileiro Os Sofrimentos

Lolita (1955), do brasileiro Lolita

Nesta semana

CAS

A maior e melhor revista de decoração e design - edição de aniversário.

Viva

Imagem16-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

larmente sua atenção, por exemplo, o usuário é informado do número de leitores que marcaram a mesma passagem. Outros recursos permitem o gesto amigável de emprestar um livro digital a outra pessoa, ou ouvir o texto em voz alta. O que hoje entendemos como literatura precede a escrita: a *Ilíada* e a *Odisseia*, os dois grandes épicos gregos compostos em torno de VIII a.C. e atribuídos a Homero, surgiram como poemas a ser memorizados e recitados, e não lidos. Seja qual for o meio — a voz, o papel, a tela do leitor eletrônico —, a leitura existe para isso: para ligar os homens pelo fio comum de sua experiência.

Cena verídica observada em um dos mais caros shopping centers paulistanos: uma mãe passeia pelos corredores com seus dois filhos, de uns 5 e 8 anos, quando o mais velho exclama, entusiasmado: “Olha, uma livraria! Vamos lá, mamãe!”. Ao que ela repreende, seguindo na direção contrária: “Livraria? E o que é que você quer fazer lá?”. Ora, mamãe, por favor. Da próxima vez, deixe que seu filho a puxe pela mão e se perca entre as estantes. E aproveite para fazer o mesmo. Você vai se surpreender com o que encontrará lá — e consigo mesma.

Madame Bovary (1857), do francês Gustave Flaubert

O Nome da Rosa (1980), do italiano Umberto Eco

Grandet (1833), do francês Honoré de Balzac

Orlando (1928), da inglesa Virginia Woolf

Capitães da Areia (1937), do baiano Jorge Amado

Memorial do Convento (1982), do português José Saramago

Os Sofrimentos do Jovem Werther (1774), do alemão Johann von Goethe

Lolita (1955), do russo-americano Vladimir Nabokov

O Primo Basílio (1878), do português Eça de Queirós

Cem Anos de Solidão (1967), do colombiano Gabriel García Márquez

O Capote (1842), do russo Nikolai Gogol

Reparação (2001), do inglês Ian McEwan

Tonio Kröger (1903), do alemão Thomas Mann

Austerlitz (2001), do alemão W.G. Sebald

Vidas Secas (1938), do alagoano Graciliano Ramos

A Casa das Belas Adormecidas (1961), do japonês Yasunari Kawabata

Confira na VIVA a Promoção Revistas da Abri! dia! Prêmios Todo Dia. São 2 prêmios por dia durante 90 dias. Participe!

VIVA 50

Assine agora com 6 meses de desconto! Faça os seus durante 90 dias!

Você mesmo aplica o código e seu romance é porra de trabalho

As 5 melhores naturais para

ELAS DESTACAM A CABANA COM A FÉ

Não deixe

Imagem17-Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)

Fonte: Revista Veja nº 2217: Uma geração descobre o prazer de ler (18 de maio de 2011)