

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO MUSEIFICADO NO MANUAL
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

EDISSA FRAGOSO DA SILVA

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE FLUMINENSE
DARCY RIBEIRO – UENF
CAMPOS DOS GOYTACAZES/RJ
FEVEREIRO-2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Edissa Fragoso da Silva

**LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO MUSEIFICADO NO MANUAL
DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para obtenção do grau de mestre em Cognição e Linguagem.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Arruda de Moura
UENF

Campos dos Goytacazes
2010

FICHA CATALOGRÁFICA
Preparada pela Biblioteca do CCH / UENF

010/2010

S586 Silva, Edissa Fragoso da
Leitura do texto literário museificado no manual de língua portuguesa /
Edissa Fragoso da Silva – Campos dos Goytacazes, RJ, 2010.
167 f. : Il

Orientador: Sérgio Arruda de Moura
Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) – Universidade
Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro de Ciências do
Homem, 2010-04-21
Bibliografia: f. 164 – 167

1. Discurso Literário. 2. Leitura Literária. 3. Livro Didático. I.
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Centro de
Ciências do Homem. II. Título.

CDD - 401

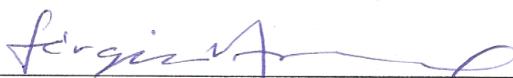
Edissa Fragoso da Silva

LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO MUSEIFICADO NO MANUAL
DE LÍNGUA PORTUGUESA

Dissertação de mestrado apresentada no Programa de Pós-graduação em Cognição e Linguagem do Centro de Ciências do Homem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro como requisito final para obtenção do grau de mestre em Cognição e Linguagem.

Data da aprovação: 09/02/2010

Banca:



Sérgio Arruda de Moura (Pós-doutor em Análise do Discurso Literário/
Université de Paris XII) – orientador – UENF/RJ



Eliana Crispim França Luquetti (Doutora, Linguística)
UENF/RJ



Analice de Oliveira Martins (Doutora, Literatura)
IFF-Campos/RJ



Luís Filipe Miranda de Souza Ribeiro (Doutor, História)
UFF/RJ

Muitos anos atrás, em tempos hoje quase imemoriais diante dos tortuosos caminhos, descaminhos e desafios palmilhados, uma criança de oito anos, diante do rosário de pessoas emergentes num "exame de consciência" que, à hora de dormir, inventariava os bemfeitos e malfeitos do dia e consignava os múltiplos agradecimentos pela dádiva da vida, sentenciou ao pai: "A gente sempre tem mais que agradecer do que pedir, né?!"

É... E agora, vencida mais uma caminhada iniciada há trinta anos, sou devedora de tantos, tantos reconhecimentos e gratidões que, neste momento, nomear alguns seria negligenciar tantos!

Mas, simbolizando tudo e todos, agradeço a um pai que, mil, novecentos e setenta e sete anos atrás, teve seu Calvário a me ensinar a vencer os desafios, todos, pela boca e exemplo de meu pai, Francisco Manoel da Silva.

Existe tarefa mais importante realizada pela escola do que esta de ensinar a ler e escrever?

Havia uma desconfiança: o mundo não terminava onde céus e terra se encontravam. A extensão do meu olhar não podia determinar a exata dimensão das coisas. Havia o depois. Havia o lugar do sol se aninhar enquanto a noite se fazia. Havia um abrigo para a lua enquanto era dia. E o meu coração de menino se afogava em desesperança.

Eu que não era marinheiro nem pássaro sem barco e asa. Um dia aprendi com Lili a decifrar as letras e suas somas. E a palavra se mostrou como caminhos poderosos para encurtar distância, para alcançar onde só a fantasia suspeitava, para permitir silêncio e diálogo. Com as palavras eu ultrapassava a linha do horizonte. E o meu coração de menino se afogava em esperança. Ao virar uma página do livro eu dobrava uma esquina, escalava uma montanha, transpunha uma maré. Ao passar uma folha eu freqüentava o fundo dos oceanos, transpirava em desertos para, em seguida, me fazer hóspede de outros corações.

Pela leitura temperei a minha pátria, bebi de minha cidade, enquanto, pacientemente, degustei dos meus desejos e limites. Assim, o livro passou a ser o meu porto, a minha porta, o meu cais, a minha rota. Pelo livro soube da história e criei os avessos, soube do homem e seus disfarces, soube das várias faces e dos tantos lugares de se olhar. No livro soube do Gênesis e no livro leio novos testamentos do percurso. Ler é aventurar-se pelo universo inteiro.

Bartolomeu Campos de Queirós

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo estudar os *protocolos de leitura* inscritos no discurso didático do manual de língua portuguesa intitulado *Português: uma proposta para o letramento*, de Magda Soares, adotado nas escolas de nível fundamental. Pretendemos abordar os textos literários comumente utilizados nesses livros escolares, a fim de avaliar a forma como são encaminhadas propostas de leitura e análise entre jovens estudantes. Nesse sentido, nosso trabalho enfocará a teoria geral do discurso literário, de Maingueneau, que apanha o livro didático dentro de uma concepção metafórica de museu a fim de entender o que acontece quando os textos literários são tomados como *objetos museais*, isto é, quando eles são tomados fora de suas reais condições de produção.

Palavras-chave: Protocolos de leitura. Objetos museais. Discurso didático.

ABSTRACT

This present dissertation aims at the study of the *protocols of reading* unscripted in the didactic discourse of the Portuguese language handbook entitled *Portuguese: a proposal to the literacy*, by Magda Soares, used in schools of fundamental levels. We intend to approach the literary text, commonly used in this kind of school books, in order to evaluate the way how exercises of analysis and reading are carried on among young students. In this sense, our work is focused on the general theory of the literary discourse, by Maingueneau, who takes the didactic book into the metaphoric museum conceptualization in order to understand what happens when the literary texts are taken as *museum objects*, that is, when they are taken out from their real conditions of appearance.

Key-words: Protocols of reading. Museum object. Didactic discourse.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
UM TEMA, UMA OBRA, UM AUTOR E UMA PESQUISA: A DISSERTAÇÃO EM CONTEXTO	18
1 A NOÇÃO DE DISCURSO	24
1.1 IDÉIAS-FORÇA.....	25
1.2 AS LEIS DO DISCURSO.....	33
1.3 GÊNEROS DO DISCURSO LITERÁRIO.....	38
2 FORMAÇÃO DISCURSIVA	45
2.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLOGIA.....	51
3 O DISCURSO CONSTITUINTE ASSOCIADO A UM QUADRO HERMENÊUTICO	60
3.1 DISCURSO LITERÁRIO EM MAINGUENEAU.....	67
3.2 AS CENAS DE ENUNCIÇÃO.....	75
3.3 QUADRO HERMENÊUTICO.....	78
4 LEITURA COMO ENUNCIÇÃO	82
4.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	87
4.2 PROTOCOLOS DE LEITURA.....	95
4.3 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA.....	103
5 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA	112
5.1 POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	115
5.2 O PAPEL DO EDITOR NO PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO LIVRO ESCOLAR.....	120
5.3 A CENA GENÉRICA DO LIVRO DIDÁTICO.....	124

6 PORTUGUÊS – UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO: UMA INTERAÇÃO ENTRE PALAVRAS, COLADAS NOS OBJETOS QUE CONFIGURAM SEU CENÁRIO MUSEOLÓGICO.....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	158
REFERÊNCIAS.....	164

INTRODUÇÃO

O nosso intento de estudar a mediação da leitura através do discurso didático nos manuais de língua portuguesa desde logo tomou como caminho os pressupostos teóricos e metodológicos da análise do discurso. O estudo da obra de Maingueneau, *O contexto da obra literária* (1995), conduziu-nos a investigações em torno do tema a leitura do texto literário museificado nos manuais de língua portuguesa, determinando como ponto de partida e base referencial de análise os estudos teóricos do autor sobre o discurso literário, cujo interesse se volta, sobretudo, para as condições de emergência das obras e, portanto, para o pólo da criação.

Tanto em *O contexto da obra literária* (1995), quanto em *Discurso literário* (2006), Maingueneau estabelece uma estreita articulação entre aparelho escolar e língua literária, destacando a escola entre as diversas instituições que contribuem para valorizar e dotar de sentido a produção e o consumo de obras literárias.

Ao afirmar que a maneira como o texto se institui materialmente é parte integrante de seu sentido, chama a atenção para o manual escolar que, ao apresentar em suas páginas fragmentos de obras imortais da literatura, realiza uma operação de museificação, ou seja, transforma esse tipo de texto em símbolo representativo e informativo de uma determinada manifestação do campo literário, texto/símbolo este que, fora do seu contexto original, perde suas funções e ganha novos sentidos inerentes ao contexto no qual foi inserido e, por explicitar apenas um aspecto parcelado da produção literária do homem, é um objeto fragmentado.

Há opiniões críticas acerca desta inclusão fragmentadora da obra original, por desvirtuá-la. Todavia, Maingueneau relativiza o alcance dessa censura, afirmando que não há musas sem museus. Portanto, ao se falar em obra literária, deve-se levar

em consideração sua pretensão constitutiva de não se encerrar num território, pois é de sua essência negar os fatores que a tornaram possível, circunscrever *corpis*, panteões. Nesse caso, convém que levemos em conta que as obras aparecem nas antologias, nos manuais escolares e em alguns outros lugares. No entanto, convém frisar que o propósito dessa pesquisa não é analisar, em si, o processo de museificação dos textos literários nos manuais de língua portuguesa, mas abordar os protocolos de leitura que possibilitam a produção de sentidos destes textos, embora museificados.

A respeito dos conceitos de museificação e objeto museal que passaremos a usar, necessárias se fazem algumas elucidações semânticas. Embora esses termos soem pejorativamente, trata-se tão somente de um recurso metafórico referente à estratégia, do museu, no sentido de recolher traços, signos, sinais com o objetivo de recompor uma trajetória histórica. Entendemos que um livro didático, pela coleção de textos literários que apresenta, e pela variedade que os constitui, não faz mais do que apresentá-los como vestígios de um dado campo discursivo, justo como o faz um museu.

Esclareçamos qual é a concepção de museu e de objeto museal que estamos a considerar nesta pesquisa.

De um modo geral, quando se faz referência a museu, atualmente, faz-se de modo pejorativo ao vincular seu significado a algo ultrapassado, velho, empoeirado e mofado; isto, talvez, decorra de uma concepção de museu como uma instituição estagnada, cujo papel é simplesmente preservar o passado, colecionando objetos da cultura material de determinados segmentos sociais, os quais são tidos como raridades e coisas exóticas, guardados em vitrines para serem contemplados. Nesta perspectiva de museu, a exposição é organizada obedecendo a uma fragmentação e a uma linearidade histórica com relação aos objetos museais.

Divorciado desta visão de museu, este trabalho considera, num entendimento mais global, não somente as dimensões cultural e social dessa instituição e, mais ainda, contempla uma terceira dimensão – a pedagógica – aludindo ao caráter educativo do processo documental.

Tomando como referência as produções de estudiosos no assunto, concebemos o objeto museal como um meio instrumental peculiar de inventário/registro/fonte no processo de produção de conhecimento, tendo como vetor a produção cultural do homem, a qual é indissociável da rede de relações

sociais, políticas e econômicas na qual foi este objeto museal produzido, tendo um significado cultural de uso, função e movimento no passado e no presente.

Visto assim o objeto museal, como objeto de conhecimento, sua leitura não é apenas um ato de simples contemplação ou decifração de suas propriedades, mas uma atividade sócio-cognitiva que pressupõe uma interação entre a consciência de quem lê e a consciência de quem o produziu – exatamente como ocorre com a leitura de qualquer texto.

Nestes termos, passaremos a ver o museu como uma instituição educativa, de caráter dinâmico, que tem por objetivo-síntese, ao organizar uma exposição de bens culturais, proporcionar ao visitante condições de identificar, pensar e atuar a partir dos elementos culturais que são apresentados num discurso museológico, explicitando as relações e as contradições contidas no objeto museal.

Essa concepção, porém, implica numa nova maneira de organizar o cenário museológico; este, elaborado a partir desta concepção, segundo Elisa Guimarães Ennes (2003), toma como foco o objeto museal em sua substância de agente de informação e construtor de significados, tanto próprios quanto relacionais, entre os diversos elementos que o compõem, espacial e cronologicamente.

Assim construído, este cenário museológico opera como instância de mediação, permitindo a elaboração de uma narrativa cultural.

Considerando que um cenário museológico reúne e articula seus objetos museais de modo a mediar a leitura de suas mensagens culturais, devemos conceber que, de modo idêntico, considerado por analogia por Maingueneau como "espaço museológico", o manual escolar de língua materna organiza-se de maneira e com a finalidade de mediar a leitura do texto literário nele museificado; para tal finalidade aqueles textos são, geralmente, tomados de modo fragmentado/condensado, adaptado ou, pura e simplesmente, reescrito.

Nesta perspectiva, o livro didático pode ser visto/lido como uma espécie de cenário museológico, em que ilustrações, aspectos gráficos e outros, funcionam similarmente a vitrinas, legendas, etc, numa sala de museu, configurando uma narrativa museológica. Desse modo, a leitura daqueles textos assume, paralelamente, algumas características de salas de museus vivos em que legendas, exercícios e práticas diversas configuram um fio que conduz a leitura.

A questão que aqui se coloca é: assim como a construção de um cenário museológico *strictu senso* utiliza protocolos distintos, específicos, para constituir-se

como "narrativa" oferecida a seu público visitante/leitor, a construção de um livro didático, concebido na perspectiva aqui aludida, utiliza protocolos de leitura distintos, específicos, para construir seu peculiar "cenário museológico", cuja visita/leitura/estudo é substancialmente diversa da que os mesmos leitores/visitantes fariam diante do texto original de que se valeram os autores/editores para, no quadro do uso do texto literário no livro didático para fins pedagógicos, realizar o processo de mediação inerente às atividades que envolvem "aprendizagem".

Partindo desse questionamento geral, tomando como espaço de análise o discurso didático de Magda Becker Soares, na coleção *Português – uma proposta para o letramento* (2002), destinada ao ensino de língua portuguesa nas quatro últimas séries do ensino fundamental, e elegendo como objeto de estudo o conjunto de protocolos de leitura que configura a cena enunciativa, mediadora entre o aluno leitor e aqueles referidos textos, a situação-problema de nosso estudo fora, de início, sintetizada como segue.

- I. Que protocolos de leitura Magda Soares utiliza na coleção em estudo?
- II. Como são construídos/propostos/organizados estes protocolos de modo a configurarem o "cenário museológico" da obra?
- III. Que características de concepção, proposição de leitura e aplicação se configuram nesses protocolos de leitura?
- IV. Que observações práticas e reflexões podem ser colhidas, entre estudantes usuários daqueles quatro livros, em relação a tais protocolos de leitura de textos museificados num manual didático?

O desenvolvimento da pesquisa demonstrou-se de tal maneira variado, amplo, instigante, que findamos por optar, no nível da elaboração da dissertação de mestrado, por dedicar-nos apenas aos dois primeiros tópicos, ficando o terceiro e o quarto para futuro aprofundamento no tema.

Com base nos conhecimentos arrolados durante a pesquisa bibliográfica, estruturamos esta dissertação em dois eixos.

O primeiro deles contemplou a construção de um *corpus* de conhecimentos que serve de apoio teórico à análise do discurso em questão. A discussão desses conhecimentos, relacionados à situação levantada em estudo foi feita nos cinco primeiros textos, constitutivos do material para o exame de qualificação, e resultou na definição de conceitos-chave como: discurso, formação discursiva, texto literário

constituente e leitura, estabelecendo suas relações e ressaltando pontos teóricos e práticos marcantes na trajetória analítica da pesquisa. Integram este *corpus*:

* Um tema, uma obra, um autor e uma pesquisa – a dissertação em contexto;

A finalidade desse texto preliminar é contextualizar as ideias da análise do discurso, na perspectiva dos estudos de Maingueneau relativas ao fato literário, cuja produção de sentidos tem como ponto de partida as condições de emergência das obras.

A Análise do Discurso relaciona as palavras a lugares e visa a apreender a estrutura dos enunciados através da atividade social que os carrega; portanto, ao considerar a atividade dos sujeitos que falam como discurso, reunindo o sistema da língua e a situação de enunciação, a Análise de Discurso impõe uma nova concepção do fato literário, a de um ato de comunicação no qual o texto e seu contexto são indissociáveis.

* A noção de discurso;

A noção de discurso é fundamental na compreensão do fato literário, suscitando alguns pontos que ampliam a concepção de texto, no ato de ler. Tomando o texto como a manifestação linguística do discurso, este assume características que vão além de sua estrutura frasal:

O texto, assim visto, é uma forma de ação produtora de efeitos, com poder de intervenção no real; é um interdiscurso, cujos sentidos são produzidos no âmbito de outros discursos; é a reunião de práticas linguísticas que constituem sistematicamente os objetos de que falam; portanto só há texto no contexto; é assumido por um sujeito que não é senhor absoluto de seu discurso, uma vez que temas, figuras, valores, juízos etc. provêm das visões de mundo existentes na "formação social", na qual se insere; é orientado por uma rede de relações que revele uma conexão entre as intenções, as ideias e as unidades linguísticas que o compõem e, por fim, isto a que denominamos "texto" é algo que não se completa, mesmo parcialmente, se visto como divorciado do leitor, daquele "terceiro do discurso" a que se refere Bakhtin.

O texto tem uma organização que extrapola sua estrutura frasal, pois é regido por leis, não só gramaticais, mas também as leis que constituem o contrato implícito entre os interlocutores. Essas "leis" variam de acordo com os gêneros dos discursos

e desempenham um papel fundamental na interpretação dos enunciados, definindo uma espécie de competência linguística.

* A formação discursiva;

A noção de formação discursiva, nesta pesquisa, é básica, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos do texto e possibilita estabelecer regularidades nos discursos aqui analisados: literário e didático.

A formação discursiva é definida por regras que controlam o dizer, determinando, em cada circunstância histórica, o que pertence e o que não pertence a um determinado campo discursivo, a partir de um dado lugar social, no qual se articulam discurso e ideologia.

No binômio formação discursiva/ideologia, se inscreve todo processo de produção de sentidos, o qual se dá nas relações que se estabelecem entre o sujeito com a língua e entre o sujeito e o lugar social que ele ocupa nas interações com o outro, num determinado espaço geográfico, num dado momento histórico. É nesse processo instável de significação que ocorre a necessidade de institucionalização das palavras.

* O texto literário constituinte associado ao quadro hermenêutico;

A noção de literatura como discurso constituinte, de acordo com Maingueneau, propõe a literatura como discurso auto-legitimador, ligado a uma rede complexa de textos, de agentes e de modos de circulação e, além disso, abre as fronteiras do texto literário, favorecendo o entendimento da relação dicotômica entre o discurso literário e o discurso didático que, ao longo da história da educação brasileira, convivem nas páginas do manual de língua materna, uma vez que a escola jamais abdicou da literatura enquanto saber social prestigiado.

Cabe ressaltar que a convivência desses dois tipos de discurso acontece por meio de um processo de descontextualização de qualquer discurso literário da sua fonte de origem, para, depois, configurá-lo como instrumento de conhecimento ou objeto de estudo.

Desse modo, como se dá a produção de sentidos daqueles textos forçosamente fragmentados e fora do seu contexto original? A resposta a essa pergunta exige introduzir o papel do quadro hermenêutico para clarificar o processo de interpretação do texto literário que, como discurso constituinte, pretende ter um

alcance global que depende do entrelaçamento de duas comunidades: as que produzem e as que geram o discurso. Nesta última estão os professores, que fazem parte do quadro hermenêutico, o qual garante o processo de interpretação, independentemente da legibilidade aparente do texto.

* A leitura como enunciação

A partir das noções de discurso, formação discursiva, literatura como discurso constituinte, iniciamos a reflexão sobre leitura na perspectiva discursiva, concebendo-a como um ato de enunciar com base na concepção de que a língua é de natureza essencialmente dialógica, cuja unidade básica é a enunciação que, por ser o reflexo do diálogo, é de natureza social, portanto ideológica.

Nesse entendimento, o papel do leitor como co-enunciador, introduzido por Maingueneau, afirma o caráter interacional da leitura e nos faz pensar que o ato de ler é a construção coletiva de um discurso.

Partindo desse pensamento, a reflexão sobre leitura pode ser delimitada a partir das ideias de interpretação e de compreensão, às quais estão relacionadas as noções de legibilidade e incompletude do texto. A incompletude é um dos aspectos importantes na produção da leitura, pois sua definição implica as noções de implícito e de intertextualidade.

A leitura dos implícitos de um texto reafirma sua intertextualidade, ou seja, sua relação com outros (existentes, possíveis, ou imaginários). Isso quer dizer que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades de interpretar o que está dito na superfície linguística de um texto. Por ser um ato assim complexo, a leitura exige metodização, isto é, protocolos de leitura: elementos que vão assinalar no texto as características de um "leitor ideal que, com precisão, decodificaria o sentido com que o autor pretendeu escrevê-lo.

No presente estudo, essas concepções são vistas na perspectiva da Análise do Discurso que, com relação ao ensino da leitura, lança mão da linguística como um verdadeiro instrumento de investigação, a partir do qual devem-se elaborar protocolos de pesquisa e interpretações.

Com relação aos protocolos que o livro didático propõe para a leitura de textos literários, museificados em suas páginas, refletimos acerca de alguns aspectos que Magda Soares aponta, cuidando de uma adequada escolarização do texto literário.

O segundo eixo da pesquisa, por sua vez, voltou-se para a análise do discurso didático na coleção *Português: uma proposta para o letramento*, gerando dois capítulos, a saber:

* O livro didático no contexto da educação brasileira

Nesse capítulo, nosso intento foi, de um modo geral, mostrar as condições que o campo educacional ofereceu para a emergência da obra em análise e, ao mesmo tempo, desenhar em contornos a cena genérica, sobre a qual Magda Soares e a equipe de editoração engendraram a cenografia, na qual se inscreve o discurso didático, midiático, da leitura de textos diversos. Com tal propósito, abordamos o livro didático nos seguintes pontos: conceito, usos, política de edição e distribuição, morfologia;

* *Português - uma proposta para o letramento: uma interação entre palavras coladas nos objetos que configuram seu cenário museológico.*

Finalmente, orientada pelos estudos de Maingueneau, entramos no museu do livro didático, com a finalidade de observar que protocolos de leitura foram utilizados e como foram articulados para organizar o cenário, onde estavam expostos os mais variados textos, dentre os quais os literários.

Partindo da analogia entre museu e livro didático, adotamos, como estratégia de análise, o critério de fazer uma leitura sequencial e cuidadosa da coleção didática, tomando-a como uma unidade temática, dividida em quatro subtemas. Com essa leitura, pudemos seguir, paulatinamente, os protocolos estabelecidos pela autora e sua equipe de editoração e, passo a passo, construir a narrativa didática que, por fim, é uma narrativa ficcional que possibilita a produção de sentidos dos textos nela contidos.

E por falar de estratégia, queremos esclarecer como tivemos acesso aos protocolos expressos nas artes gráficas, as quais incluíram formas, cores, imagens, ícones, variadas fontes e tamanho de letras, tudo isso organizado nos espaços das páginas, de modo a indicar, no roteiro de leitura, a progressão, as paradas, os atalhos, os recuos e os avanços. Nada disso é visível numa leitura eletrônica em que o leitor, por ser deficiente visual, utiliza a ajuda de um *software* leitor de tela do computador. Este é o nosso caso.

Para ultrapassar tal barreira programática, procuramos uma assessoria, isto é, alguém habilidoso que pudesse adaptar os sinais gráficos de modo a serem lidos pelo programa, através de uma descrição "linguística-quase-fotográfica", paralela a uma adaptação narrativa retratando minuciosamente as imagens, detalhando cores, formas, medidas e o posicionamento nas páginas. Este trabalho, realizado no quinto e no oitavo volume da coleção, foi feito por Jônatas Fragoso da Silva.

A coleção didática estudada, tanto na parte assim adaptada quanto nos dois outros volumes, está no CD em que apresentamos esta dissertação.

Trata-se, enfim, de um trabalho de dissertação que, concebendo as grandes contribuições da análise de discurso no campo das ciências humanas e a importância da teoria do texto literário desenvolvida por Maingueneau, tratou de trazer suas contribuições para o campo educacional, objetivando repensar o tratamento didático dado ao conteúdo "leitura" no manual de língua portuguesa no ensino fundamental.

A partir dessas contribuições, concebeu-se uma recriação de práticas de leitura, transformando-as em espaços de interações sociais, fugindo do caráter estritamente pedagógico, para revesti-las de uma roupagem funcional e, ao mesmo tempo, ficcional.

Considerando os textos literários e o manual escolar de língua portuguesa como espaços dialógicos pode-se, concluímos, planejar protocolos de mediação capazes de conduzir o leitor às interações sociais que requerem o desenvolvimento da competência linguística, possibilitando-lhe assumir, no campo discursivo, sua devida posição de co-enunciador.

UM TEMA, UMA OBRA, UM AUTOR E UMA PESQUISA: A DISSERTAÇÃO EM CONTEXTO

Analisar a obra didática "Português: Uma Proposta Para O Letramento", de Magda B. Soares, em torno do tema proposto, tomando como base referencial de análise os fundamentos teóricos e metodológicos da Análise do Discurso e como ponto de partida os estudos de Maingueneau, é antes de tudo perceber o fato literário do ponto de vista das condições de emergência das obras; e isso só nos é permitido através de uma rede de conceitos, tais como: discurso, gênero do discurso, cenografia, comunidade discursiva, paratopia etc.

De acordo com os estudos de Maingueneau (1995), são múltiplas as pesquisas que tentaram relacionar a obra literária com a configuração histórica da qual ela emerge. Entre os discursos que marcaram a reflexão atual sobre o assunto, destacam-se os da filologia, do marxismo e do estruturalismo.

A filologia, com o objetivo de determinar a origem dos manuscritos, compará-los, detectar possíveis falsificações, acompanhar suas transmissões, desenvolveu uma rica metodologia de crítica textual

O texto, por ser considerado a expressão do espírito e dos costumes da sociedade de sua época, era tratado pelo filólogo, antes de mais nada, como um documento e o seu autor, como um indivíduo notável que têm o poder de "expressar" os pensamentos e os sentimentos de seus contemporâneos. Desse modo, a obra tem a pretensão de revelar, ao mesmo tempo, a individualidade do autor e a sociedade de seu tempo.

Para o filólogo, é evidente que a literatura expressa uma certa sociedade, mas, por não considerar o "como" dessa expressão, acredita não só na neutralidade de sua técnica de análise, como também, na neutralidade da relação entre a obra

literária e suas condições de origem. Maingueneau apresenta duas razões para dizer porque é ilusório acreditar nessa neutralidade: primeiro, com relação à técnica de análise, porque as perguntas que são feitas e as respostas que são propostas dependem da concepção que se tem da obra literária e, segundo, quanto a obra e suas condições de origem, porque "a literatura não é apenas um meio que a consciência tomaria emprestado para se exprimir, é também um ato que implica instituições, define um regime enunciativo e papéis específicos dentro de uma sociedade" (MAINGUENEAU, 1995: 7).

Se, na relação autor/obra/momento sociohistórico, as pesquisas filológicas enfatizam o espírito do autor como fonte de sentidos da obra, os pensadores marxistas clássicos concentram seus estudos no outro extremo daquela tríade, voltando-se para os problemas políticos e econômicos encontrados nas classes sociais, acreditando estar aí a fonte de sentidos de toda obra literária..

Segundo essa linha de pensamento, o autor da obra é aquele que tem o máximo de clareza sobre os sentimentos e conceitos que configuram uma visão coletiva de mundo e qualquer grande obra literária ou artística, constituindo, portanto, a sua expressão. [...] "a literatura é vista como um elemento da "superestrutura" e as obras, por serem determinadas pela luta de classes, não passam de um reflexo ideológico e, portanto, deturpado de uma instância que lhe é exterior" (MAINGUENEAU, 1995: 8)

Desse modo, o analista atravessa a obra e vai buscar no exterior o seu verdadeiro sentido, sem se preocupar com os funcionamentos textuais, recursos de que a literatura dispõe para expressar a realidade objetiva. Nesse tipo de análise, os gêneros literários são levados em consideração mas, não enquanto instituições da comunicação literária e, sim, em função do tipo de "reflexo" da sociedade que expressam.

Com a expansão do pensamento estruturalista, que não relaciona o texto com a consciência do autor, nem com sua inscrição sócio-histórica mas que pretende apreendê-lo em sua "imanência", tornou-se difícil explicar a literatura como simples elemento da superestrutura social. Surge, então, para explicar o caráter coletivo da criação literária, a hipótese da homologia entre as estruturas do universo da obra e as estruturas mentais de certos grupos sociais.

Mas essas duas estruturas são de naturezas tão diferentes, que para destacar uma estrutura que seja comum ao texto e à sociedade, ou estruturas "homólogas", seria necessário evocar relações muito pouco especificadas.

Ainda dentro do pensamento marxista, outras pesquisas questionando a relação entre obra literária e visão do mundo, passaram a considerar a especificidade dos efeitos ideológicos que ela produz e o modo segundo o qual ela os produz, abandonando a idéia de reduzir a literatura a algo que não ela própria. A obra, então, passou a ser vista como um lugar de contradições ideológicas e não a expressão de uma visão coletiva de mundo, cumprindo, ao mesmo tempo, uma função dentro dos "aparelhos ideológicos de Estado". O desdobramento dessas idéias assinala uma mudança interessante com respeito à sociologia marxista "tradicional", procurando definir, entre obras e luta de classes, articulações combinando aparelho escolar, língua e literatura.

Dentro dessa mesma linha de pensamento, Maingueneau cita os estudos de Jacques Dubois que considera a literatura como um "aparelho ideológico de Estado", sujeito a um conjunto de aparelhos que legitimam a obra, dotando de sentido sua produção e sua circulação, entre os quais se destaca a Escola que, como se sabe, é um importante aparelho ideológico de Estado.

Muitos foram os estudos que, embora com abordagens divergentes, uniram-se para combater a história literária oriunda da filologia do século XIX, mas foram os estruturalistas os que mais se afastaram do pensamento filológico, concentrando seus esforços no estudo do texto imanente da própria obra.

Os estruturalistas, por acreditarem ser a língua um sistema regido por leis próprias, ou seja, uma estrutura "arbitrária" que não pode ser explicada a partir de considerações de ordem psicológica ou sociológica, não podem admitir que a história literária vá buscar o sentido do texto fora do texto, na consciência criadora ou no entorno histórico.

Isso não quer dizer que os estruturalistas neguem a historicidade de seu objeto, mas sim que só é possível desenvolver uma "teoria da articulação" entre o texto e a sociedade onde ele surge, pensando de imediato o texto como sistema pois, Antes de relacionar a obra com um contexto, deve-se compreender seu "funcionamento": não é este ou aquele detalhe da obra que se deve relacionar com este ou aquele fato histórico, mas uma estrutura textual com uma estrutura não textual.

Entre as idéias em torno da relação obra literária/sociedade, que se desenvolveram à margem do estruturalismo, colocam-se de um lado, os linguistas que se concentraram apenas nos fenômenos propriamente gramaticais e de outro, os que impuseram uma nova concepção do fato literário, a de um ato de comunicação no qual o dito e o dizer, o texto e seu contexto são indissociáveis, preferindo considerar a atividade dos sujeitos que falam como discurso, reunindo o sistema da língua e a situação de enunciação.

Além da noção de discurso, a textualidade é uma outra noção que renova o pensamento sobre a relação entre a obra literária e a sociedade na qual ela surgiu.

As condições dessa renovação foram preparadas pelo estruturalismo, que dissociou com rigor "história literária" e "estilística", rompeu o vínculo de dependência unilateral entre o sujeito criador e a obra; considerando o texto como um artifício produzido por regras semióticas, transformou em problema a estudar a natureza e o modo de organização dos textos, os quais pareciam, até então, óbvios.

Entre as idéias em torno da relação obra literária/sociedade, que se desenvolveram diversamente dos pontos de vista do estruturalismo, destacam-se, nesse capítulo, apenas aquelas da análise do discurso, abordadas na perspectiva teórica de Maingueneau, as quais cumprirão a finalidade de lançar as bases teóricas do trabalho analítico e abrir caminho à estruturação das idéias que serão levantadas em torno do problema em estudo.

Mussalin (2001) ao discutir a gênese da Análise do Discurso no contexto do pensamento marxista e das idéias estruturalistas e citando o pensamento crítico de Michel Pêcheux sobre a lingüística, chama atenção para o fato de que a instituição da AD seja um conjunto de idéias sobre o discurso que ao invés de se constituir uma passagem natural da Lexicologia (estudo das palavras) para a Análise do Discurso, exige uma ruptura epistemológica, que coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito. (p. 105)

A mesma autora também mostra que o pensamento lacaniano é um outro ponto fundamental na gênese da Análise do Discurso. Baseada no pensamento marxista, a AD concebe o discurso como uma manifestação, ideológica, decorrente do modo de organização dos modos de produção social. Dessa maneira, o sujeito do discurso não é livre para decidir sobre os sentidos e as possibilidades

enunciativas do próprio discurso, mas é levado, sem que tenha consciência disso a ocupar seu lugar em determinada formação social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras.

Com essa concepção, a AD passa a se interessar pela a teoria lacaniana que concebe o sujeito, clivado, dividido, mas estruturado a partir da linguagem.

A descoberta do inconsciente por Freud traz uma reviravolta na concepção da homogeneidade do sujeito, a qual passa a ser questionada diante da concepção freudiana de sujeito clivado, dividido entre o consciente e o inconsciente. Lacan faz uma releitura de Freud, abordando o inconsciente como uma estrutura discursiva regida por leis, e o faz "apoiado" no estruturalismo linguístico, principalmente nas idéias de Saussure e Jakobson.

Para poder trazer à tona seu material, Lacan assume que o inconsciente se estrutura como uma linguagem, como uma cadeia de significantes [...] latente que se repete e interfere no discurso efetivo, como se houvesse sempre, sob as palavras, outras palavras, como se o discurso fosse sempre atravessado pelo discurso do Outro, do inconsciente. A tarefa do analista [...] seria a de fazer vir à tona, através de um trabalho na palavra e pela palavra, essa cadeia de significantes, essas "outras palavras", esse "discurso do Outro". (MUSSALIN, 2001:107)

O discurso do outro que emana do inconsciente é o discurso do pai, da família, da lei, e é em relação a ele que o sujeito se define, ganha identidade; portanto, ele é visto da ordem da linguagem, pois se representa a partir do discurso do outro, numa abordagem que se relaciona, bem de perto, com o conceito de "terceiro do discurso", ou de "terceiro do diálogo", tão importante na obra de Bakhtin.

Para Lacan, "a linguagem é condição do inconsciente"; portanto, o sujeito é definido em função do modo como ele se estrutura a partir da relação que mantém com o inconsciente, com a linguagem.

De acordo com Saussure, as estruturas da língua são definidas em função da relação binária que estabelecem entre si no interior de um mesmo sistema lingüístico, ou seja, os elementos são sempre tomados dois a dois – e se organizam a partir do critério diferencial, que determina que todos os elementos do sistema se definam negativamente.

Com base nisto, o significado, para Saussure, também é definido a partir de uma relação de diferenças no interior do sistema.

Lacan, por inserir o sujeito falante no sistema linguístico no intervalo entre dois significantes, afeta sua estrutura e rompe com a concepção de que o sistema é

fechado em si mesmo, já que o sujeito, por ser o significante do outro, dividido entre o consciente e o inconsciente, – "descompleta" o conjunto dos significantes.

Lacan também discute a maneira como é concebida a relação do sujeito com o Outro, a partir da concepção do processo comunicativo de Jakobson, que é apontado como estruturalista, pelo fato de abordar o processo comunicativo como um sistema segundo o qual um remetente, ocupando uma posição inicial no processo de comunicação, coloca-se, simetricamente em relação comunicativa com um destinatário, que ocupa uma posição terminal no sistema, fechado e recorrente, como um circuito comunicativo, composto de elementos – remetente, destinatário, código, mensagem, contexto, canal – que se relacionam no seu interior.

Jakobson atesta uma simetria entre esses interlocutores na medida em que não considera a supremacia de nenhum deles sobre o outro. Nesse ponto, Lacan também rompe com o estruturalismo, pois segundo ele, os interlocutores ocupam um lugar relativo no sistema de comunicação, ou melhor, o Outro ocupa uma posição de domínio com relação ao sujeito, é uma ordem anterior e exterior a ele, em relação à qual o sujeito se define, ganha identidade.

No fecundo terreno das idéias do marxismo, do estruturalismo e da psicanálise, o pensamento da análise do discurso "explora as múltiplas dimensões da discursividade, buscando precisamente explicar a um só tempo a unidade e a irreduzível diversidade das manifestações do discurso" (MAINGUENEAU, 1996: 18).

A análise do discurso visa a apreender a estrutura dos enunciados através da atividade social que os carrega. Ela relaciona as palavras a lugares. Através da multiplicidade das situações de comunicação, o discurso eclode numa multiplicidade de gêneros, cujas condições de possibilidade, rituais e efeitos se devem analisar.

Assim, Eni Orlandi sintetiza as idéias básicas da AD:

- a) a língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Lingüística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
 - b) a história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
 - c) o sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.
- As palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós.(ORLANDI, 2000: 18-19)

1 A NOÇÃO DE DISCURSO

A noção de discurso é necessariamente, sem sombra de dúvida, a pedra fundamental do alicerce do conhecimento que se pretende construir em busca de respostas às questões aqui levantadas. Quando aplicada à abordagem do ato de ler, à própria leitura, ao próprio texto, a noção de discurso introduziu uma nova maneira de vê-los, reconceituando-os e reformulando os parâmetros para sua análise. Com respeito ao texto literário, neste particular, afirma Maingueneau (2006: 38) que a noção de discurso é "passagem obrigatória para toda compreensão do fato literário". Enumeram-se, aqui, alguns pontos importantes, os quais este mesmo autor chama de "idéias-força", que servirão de pontos de ancoragem proposta: o ato da leitura do texto literário, no livro didático. O texto está na base de todo conhecimento construído na escola, pois, como afirma Bakhtin, "quaisquer que sejam os objetivos de um estudo, o ponto de partida só pode ser o texto" (2000: 330). Nas atividades curriculares, em geral, o texto está presente como objeto de leitura, como instrumento de registro ou como exercício de criação verbal. Tanto é assim que o livro, o caderno e o quadro de giz têm se constituído como material didático fundamental, imprescindível em qualquer ambiente formal de aprendizagem. O livro didático, por exemplo, ao organizar suas propostas de atividades de estudo em função de um texto, seja ele literário, científico ou outros, é prova cabal dessa afirmação

Sendo o texto a unidade curricular do conhecimento, a escola planeja e organiza um conjunto de procedimentos pedagógicos e didáticos com o objetivo de mediar a relação que se estabelece entre o aluno e o texto, e o faz de acordo com a concepção que tem de texto, a qual depende de suas concepções de língua e de sujeito.

Ingedore Koch (2002) fala da inter-relação que existe entre essas concepções a partir de três principais maneiras de pensar a língua.

Na idéia de que a língua é a representação do pensamento, o sujeito, indivíduo psicológico, é livre para expressar seu pensamento e o texto é o produto dessa expressão, cabendo ao ouvinte/leitor, apenas, o papel passivo de captar o pensamento e as invenções do autor.

Na concepção de língua como estrutura/código, o sujeito falante é um codificador, assujeitado ao sistema e o texto é visto, portanto, como mero instrumento de comunicação, simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, ao qual, para o interpretar, basta o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito.

Já na visão interacionista/dialógica da língua, o sujeito, visto sempre em relação com o outro, é um ator/construtor social e o texto é considerado o próprio lugar da interação, onde os sentidos são construídos a partir do contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Muitos foram os estudos que contribuíram para ampliar a concepção de texto; no entanto, foi a noção de discurso que suscitou alguns pontos (idéias-força), aos quais temos que estar atentos quando se vivifica o texto no ato de ler

1.1 IDÉIAS-FORÇA

Esta seção será composta da enumeração e discussão de seis idéias-força consideradas por Maingueneau para analisar todo e qualquer discurso.

1) Discurso como forma de ação.

O discurso é uma forma de ação. A problemática dos atos de fala desenvolvida por filósofos como Austin e, mais tarde, Searle, difundiu maciçamente a idéia de que toda enunciação constitui um ato ilocutório. Num nível superior, esses atos elementares se integram, por sua vez, a atividades lingüísticas de um gênero determinado (um panfleto, uma consulta médica, um jornal de televisão...), elas próprias inseparáveis de atividades não-verbais. A idéia de que a fala é uma atividade pode parecer banal, mas modifica os modelos tácitos que regem nossa abordagem dos textos (MAINGUENEAU, 2006: 39).

Partindo da premissa de que toda enunciação é um intercâmbio, explícito ou implícito, com outros locutores, virtuais ou reais, Maingueneau ainda ressalta que a conversação não é apenas um dos modos de manifestação da interatividade fundamental do discurso, mas que toda enunciação, mesmo produzida sem a presença de um destinatário, é de fato tomada numa interatividade constitutiva.

A idéia de que o dizer é o fazer modifica, antes de tudo, a concepção de linguagem, a qual passa a ser vista como discurso produtor de efeitos, com poder de intervenção no real, mas não como um meio de os locutores exprimirem seus pensamentos ou até transmitirem informações.

Se o discurso é uma atividade que modifica uma situação, fazendo com que o outro reconheça uma intenção pragmática, e a enunciação é pensada como um ritual baseado em princípios de cooperação entre os participantes do processo enunciativo, segue-se que, ao analisar um discurso, este será considerado não só à luz do enunciador, mas o par formado pelo enunciador e seu co-enunciador. Nesse caso, o texto deixa de ser aprisionado numa estrutura frasal, como antes era visto, de um modo geral, pelo professor, como explicitado no código, cabendo ao leitor uma única maneira de o interpretar. Esse modo de pensar acarreta uma avaliação escolar rígida, autoritária, na qual os parâmetros de acerto ou erro estão nas respostas previamente estabelecidas pelo professor ou pelo livro didático. Agora, se o texto é visto como a manifestação lingüística de um ato de fala, expressa a interatividade discursiva entre as consciências dos enunciadores, oferecendo diversos elementos que possibilitem várias leituras, expandindo o texto para além das fronteiras frasais. Nesse ato de ler, deve-se levar em consideração elementos como: o caráter dialógico da interação discursiva, a progressão do discurso, a dinâmica topológica dos enunciadores e a intenção dos mesmos na interlocução.

Se o texto é uma materialização lingüística de um acontecimento, sua compreensão depende de elementos lingüísticos e não lingüísticos que permeiam o seu dizer; aí, então, a leitura deixa de ser um ato de decifrar ou codificar para ser um ato de enunciar.

Regina Zilberman (2005), tecendo comentários sobre o livro que agrada, com sua experiência de escritora e leitora, com vários testemunhos, ao considerar que a literatura não contraria a lei de Lavoisier, conforme a qual nada se cria, tudo se transforma, conduz-nos à seguinte reflexão: se os sentidos de um texto fossem limitados a sua estrutura lingüística, este não seria a fonte inesgotável de criação

verbal, ou seja, um ponto de partida muito amplo, de modo que as variações são incontáveis, e as obras bastante diferentes entre si. Contudo, o criador não pode ir longe demais: isto porque o discurso é uma interação entre dois ou mais sujeitos e obedece a um contrato social, além das normas lingüísticas, mediante as quais se constitui.

Como se vê, a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com o que já foi produzido. Nesse sentido, os textos, como manifestações lingüísticas do discurso, estão em constante e contínua relação uns com os outros, ainda que, em sua literalidade, isso não se explicita: esta relação é que se tem chamado intertextualidade – conceito este que trouxe novos pensares sobre a produção textual e a prática da leitura.

Em sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em todo e qualquer texto, como componente decisivo de suas condições de produção, isto é, ela é condição mesma da existência do texto, já que há sempre um já-dito, prévio a todo dizer. Segundo J. Kristeva, criadora do termo, o texto é um mosaico de citações, de outros dizeres que o antecederam e lhe deram origem (KOCH e ELIAS, 2007: 85).

2) O discurso considerado no âmbito do interdiscursivo

Daí decorre uma segunda "idéia-força", que Maingueneau considera importante para o estudo do texto literário:

O discurso é considerado no âmbito do interdiscurso. Ele só assume um sentido no interior de um universo de outros discursos através do qual deve abrir seu caminho. Para interpretar mesmo o menor enunciado, é preciso relacioná-lo com todos os tipos de enunciados (MAINGUENEAU, 2006: 41).

Noutra obra, entre nós publicada em 1998, este mesmo autor, para explicitar melhor essa idéia-força, chama a atenção para o fato de que o valor interativo de qualquer enunciado mostra-se, evidentemente, quando se distingue entre diálogo e dimensão dialógica, e o faz segundo Bakhtin ao afirmar que não há diálogo no sentido estrito, visto que a natureza da linguagem é dialógica; alguns estudiosos, ressalva Maingueneau, empregam indiferentemente esses dois termos para os enunciados interativos, mas outros propõem uma distinção segundo a qual diálogo aplica-se à interlocução estrita e dialógico, aos discursos que não esperam resposta (orais ou escritas), mas que se utilizam de várias vozes, instalando a polifonia na relação entre os interlocutores.

Em análise do discurso, o termo dialogismo é utilizado para referir-se à dimensão profundamente interativa da linguagem (oral ou escrita): o objeto de qualquer discurso se torna, inevitavelmente, o ponto onde se encontram as várias opiniões de interlocutores, na esfera da troca cultural.

Maingueneau distingue, ainda, duas formas de dialogismo: dialogismo intertextual, o qual remete às marcas de heterogeneidade enunciativa, à citação, no sentido mais amplo, e dialogismo interacional, às múltiplas manifestações da troca verbal. Mas, citando Bakhtin, o autor ressalta que não podemos, em um nível mais profundo, dissociar essas duas faces do dialogismo:

Toda enunciação, mesmo sob sua forma escrita cristalizada, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal. Ela é apenas um elo na cadeia dos atos de fala. Toda inscrição prolonga aquelas que a precederam, estabelece uma polêmica com elas, aguarda reações ativas de compreensão, antecipa-se sobre estas etc. (MAINGUENEAU, op. cit.: 42).

Falar em diálogo evoca, para qualquer pessoa, uma situação teatral. Todavia, a dimensão dialógica não é apenas evidenciada no teatro: mesmo num texto narrativo autobiográfico, ela pode se tornar particularmente visível.

Muitos textos aparecem desse modo como uma verdadeira encruzilhada intertextual em que a palavra do enunciador é constantemente habitada por outras, tecida de seu eco. Durante séculos, a maior parte da literatura francesa constituiu uma espécie de palimpsesto: só era acessível a leitores familiarizados com a cultura greco-latina. Existia um vasto espaço de "humanidades", duas vezes milenar, dentro do qual circulavam os textos. Essa intertextualidade, porém, não passa de um aspecto particularmente vistoso de um fenômeno que se refere ao conjunto das obras literárias, o da transtextualidade, para repetir um termo de G. Genette (MAINGUENEAU, op. cit.: 24).

Essa perspectiva pragmática aponta a intertextualidade como um ponto que convém ser cuidadosamente analisado nos protocolos de leitura, principalmente no caso de leitura de textos literários, museificados nas páginas de livros didáticos, nos protocolos de leitura dos manuais de língua portuguesa, fragmentados e fora de seu lugar de origem. Trata-se, então, de considerar uma variável muito importante, antes de selecionar textos e sugerir protocolos de leitura: "o texto constrói uma certa posição de leitura e implica por aí um espaço de convivência através das estratégias de decifração que ele impõe. Mas isso absolutamente não exclui decifrações lacunares e até errôneas" (MAINGUENEAU, op. cit.: 25).

3) Só há discurso contextualizado

E, “além disso, o discurso contribui para definir seu contexto e pode modificá-lo ao longo de uma enunciação (MAINGUENEAU, op. cit.: 41)

Nesta mesma obra, ao analisar os discursos, o autor deixa claro que existe entre as coisas e as palavras um forte e estreito vínculo que, na prática discursiva, se manifesta como um conjunto de regras que lhes são próprias. Portanto, o discurso é considerado como práticas que constituem sistematicamente os objetos de que falam e não como um conjunto de signos ou de elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações.

Essa concepção de discurso muda completamente a noção de contexto que, neste estudo, é fundamental, pois se constitui o ponto de partida de toda investigação. No dizer de Maingueneau, não há mais como pensar o contexto na exterioridade do texto, distribuído ao seu redor, em camadas sucessivas; o texto é, na verdade, a gestão do seu próprio contexto. E considerando que a palavra é sempre regulada por normas institucionais, o discurso não pode ser pensado fora do ambiente imediato do texto: seus ritos de escrita, seus suportes materiais, sua cena de enunciação. Portanto, sendo a obra literária um discurso, seu conteúdo é permeado pela sujeição a suas condições de enunciação, a qual é parte integrante do mundo.

A relação entre a obra literária e seu contexto é assim esclarecida por Maingueneau (2006, op. cit.: 42):

As condições do dizer permeiam aí o dito, e o dito remete a suas próprias condições de enunciação (o estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário, os papéis vinculados com os gêneros, a relação com o destinatário construída através da obra, os suportes materiais e os modos de circulação dos enunciados).

4) O discurso é assumido por um sujeito

Esta condição conduz a uma reflexão, que é o ponto central da análise do discurso, visto que a enunciação supõe diversas formas de subjetividade.

O discurso supõe um “centro dêitico”, fonte de pontos de referência de pessoa, tempo e espaço; mas supõe também a atribuição da responsabilidade dos enunciados a diversas instâncias usadas na enunciação. Essa separação possível entre centro dêitico e fonte do ponto de vista é fundamental para a análise dos textos “dialógicos”. Ora, sabe-se que o discurso literário é um dos lugares privilegiados de manifestação do dialogismo (MAINGUENEAU, op. cit.: p. 41).

Portanto, usando o discurso de Fiorin (1998: 77), conclui-se que é ilusório pensar que o homem é senhor absoluto de seu discurso. "Ele é antes servo da palavra, uma vez que temas, figuras, valores, juízos etc. provêm das visões de mundo existentes na formação social".

Pensando assim, neste estudo acerca da coleção didática em análise, cabe-nos levar em consideração que a autoria dos protocolos de leitura não é, apenas, uma criação de Magda Soares mas também das condições de sua editoração entre as quais estão aquelas a que, falando em termos gerais, se refere Aníbal Bragança: "O trabalho do editor escolar é [...] condicionado externamente por regulamentos e diretrizes que estabelecem como devem ser feitos compêndios, manuais e cartilhas. A criatividade editorial deverá exercer-se dentro desses limites".

5) O discurso é orientado

Isso ocorre não somente porque ele é concebido em função de uma meta do locutor, mas também porque se desenvolve no tempo. Com efeito, o discurso é construído em função de um fim, julga-se que tenha uma destinação. Mas ele pode desviar-se no meio do caminho (digressões...), voltar à sua direção inicial, mudar de direção etc. Sua linearidade costuma manifestar-se mediante um jogo de antecipações ou de retornos da parte do locutor, que efetua um verdadeiro "direcionamento" de sua fala. Mas esse direcionamento se efetua em condições muito diferentes (MAINGUENEAU, op. cit.: 40).

A dinâmica da orientação do discurso, manifestada no jogo da enunciação, é esclarecida por Koch (2000) ao discutir o papel da argumentação no discurso. A autora, retomando os estudos dos filósofos analíticos de Oxford, particularmente Austin, e também Searle, faz a distinção dos atos de fala entre atos ilocucionários, que encerram a "força" com que os enunciados são produzidos, e de atos perlocucionários, que dizem respeito aos efeitos visados pelo uso da linguagem, entre os quais os de convencer e de persuadir. Citando uma afirmativa de Beveniste (1974), ela começa por esclarecer a produção de reação e efeitos do discurso:

Ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é por sua vez constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem (KOCH, 2000: 21).

Nesse jogo de representações sociais a argumentação está sempre presente. O homem, por ser dotado de razão e vontade, está sempre avaliando, julgando,

criticando, isto é, formando juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso, tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe de suas opiniões. Mesmo quando não é esta a sua intenção, mesmo quando seu discurso é uma mera apropriação do discurso do outro, a simples seleção das opiniões a serem reproduzidas já implica, por si mesma, uma opção. Até mesmo quando simplesmente se narra ou descreve algum objeto ou situação, a argumentatividade se faz presente. Ora, para que de fato ocorram comunicação e produção de sentido, o discurso carece de ser logicamente estruturado, deve conter, implícitos ou explícitos, todos os elementos necessários à sua compreensão e obedecer às condições de continuidade e coerência. Isto quer dizer que o discurso não pode ser um simples somatório de frases, mas um texto que se caracteriza por uma rede de relações que revele uma conexão entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas que o compõem.

A progressão de todo discurso se dá por meio das articulações argumentativas, cujo desempenho cabe aos interlocutores, através de um mascaramento recíproco que é parte constitutiva essencial do jogo argumentativo da linguagem. Por essa razão, nem sempre a comunicação se dá de maneira transparente, com a única intenção de informar.

Num ato de comunicação, o subentendido é construído como uma explicação da enunciação, em que o locutor apresenta seus atos de linguagem como um enigma a ser decifrado.

As intenções de um falante ao se comunicar podem ser as mais variadas possíveis; portanto, não cabe ao discurso uma única e verdadeira interpretação. Desse modo, a intencionalidade se torna um aspecto fundamental na reflexão sobre o papel do discurso didático ao mediar a leitura dos textos literários nos manuais escolares, pois, de acordo com as palavras de Koch (2000, op. cit.: 19), “a todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende ‘neutro’, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade”.

Esta afirmativa traz uma outra reflexão, importante na discussão sobre o fenômeno da comunicação, que é o que se chama de consciência da realidade – condição primeira da cidadania. A noção grega da realidade como verdade objetiva que se manifesta aos sentidos ou ao intelecto de modo evidente, já foi superada pela visão fenomenológica que afirma ser impossível captar a realidade em si, mas

somente a realidade fenomênica, isto é, aquela que aparece segundo a intencionalidade do sujeito.

Ressalta-se, então, o compromisso ético dos manuais didáticos com a diversidade das versões da realidade dos fatos ao elaborar protocolos de leitura que conduzem a produção de sentidos, conforme a realidade construída de acordo com os interesses dominantes.

6) O discurso supõe uma organização transfrástica.

Isso não quer dizer que ele tenha necessariamente um tamanho superior à frase, mas que mobiliza estruturas de ordem diversa das da frase.

A análise dos estudos feitos por Moura (2005, s/p) nos remeteu à idéia de que

a linguagem se completa obrigatoriamente em dimensões além do mero enunciado. Ainda mais: se a superfície lingüística, "a mera sentença, fosse suficiente para nos envolver com a natureza e a realidade, teríamos, em vez dela, uma estrutura lógica discernível da natureza, que a nomeia.

Baktin, ao falar da bipolaridade do texto, mostra isto claramente, ou seja, que este texto, enquanto enunciado, supõe uma organização transfrástica que mobiliza estruturas de ordem diversa das da frase.

Se o texto é da esfera dos signos, é óbvio que por trás de cada texto há uma língua, um sistema compreensível para todos (convencional, dentro de uma dada coletividade) ainda que seja a língua da arte. 'Porém, ao mesmo tempo, cada texto (em sua qualidade de enunciado) é individual, único e irreproduzível, sendo nisso que reside seu sentido (seu desígnio, aquele para o qual foi criado). É com isso que ele remete à verdade, ao verídico, ao bem, à beleza, à história. Em relação a esta função, tudo o que é repetitivo e reproduzível é da ordem do meio, do material. O texto é o que não entra no âmbito lingüístico e filológico. Este segundo aspecto (pólo) pertence ao próprio texto, mas só se manifesta na situação e na cadeia dos textos (na comunicação verbal dentro de uma dada esfera). Este pólo não o vincula aos elementos reproduzíveis de um sistema da língua (dos signos) e sim aos outros textos (irreproduzíveis) numa relação específica, dialógica e dialética, quando se abstrai o autor' (BAKTIN, 2000: 331-332).

Se o texto, enquanto discurso, vai para além de sua estrutura frasal, quando a questão é a leitura, temos que considerar não só as leis gramaticais mas, também, as leis que constituem o contrato implícito entre os interlocutores.

1.2 AS LEIS DO DISCURSO

Embora correndo o relativo risco de uma (talvez) longa digressão nesta análise da leitura do texto literário museificado no livro didático consideramos necessário, no âmbito deste estudo sobre o discurso, examinar as leis que o regem, precisamente delimitando e conferindo, aos fragmentos museificados, seu caráter de "literários", justificadores de sua inserção nos manuais de língua materna.

Com base nos estudos de Maingueneau (1996), concebe-se que o discurso é regido por uma espécie de contrato tácito, um acordo implícito que, embora não convencional e inconsciente, é constituído por leis, segundo as quais os participantes ajustam seus comportamentos aos dos outros, baseados em sistemas de expectativas mútuas: o que significa dizer que, num jogo de interação verbal, O que é subentendido baseia-se num conjunto de normas, ou seja, leis do discurso -- uma espécie de código de bom comportamento dos interlocutores, que se supõe seja respeitado. Essas "leis" variam de acordo com os gêneros dos discursos e desempenham um papel fundamental na interpretação dos enunciados, definindo uma espécie de competência pragmática.

Entre as leis do discurso distinguem-se dois grupos: aquelas inerentes a própria natureza do discurso e as que são relativas ao comportamento social dos participantes; ambas as categorias se baseiam em três princípios fundamentais: 1) o princípio da cooperação, 2) o da pertinência e 3) o da sinceridade.

- O princípio de cooperação

A cooperação é condição primeira para que um ato discursivo tenha êxito, pois se não houver, por parte dos participantes, um esforço para não bloquear o intercâmbio, a atividade discursiva pode ser interrompida ou, até, nem mesmo iniciada. Para que haja cooperação é necessário que cada um dos participantes reconheça a si e a seu co-enunciador os direitos e os deveres vinculados à elaboração do intercâmbio.

Na teia das palavras tecida por Orígenes Lessa no conto A ARANHA, publicado em 1929, o discurso que se desenrola entre Enéias e o seu interlocutor se apresenta vivo, dinâmico, nervoso, cortante e coloquial, espelhando na ficção a cena real do cotidiano. É nos espaços deixados por entre os fios desse diálogo que

vamos encontrar um exemplo de cooperação conquistada pela insistência do interlocutor que teve a iniciativa do diálogo.

Na narrativa em análise, Enéias é o protagonista que tem a iniciativa do diálogo; procura a cooperação do seu interlocutor lançando-lhe uma pergunta que é, ao mesmo tempo uma oferta: "quer assunto para um conto?" Diante da recusa, Enéias insiste em manter o diálogo, lançando um forte argumento: "— Mas é assunto ótimo, verdadeiro, vivido, acontecido, interessantíssimo!" e ouvindo novamente uma resposta negativa, mostra-se compreensivo mas, mesmo assim torna a insistir, argumentando: "— Bem, de outra vez será. Dá um conto estupendo. E com esta vantagem: aconteceu... É só florear um pouco." A narrativa continua e Enéias, aproveitando a entrada de outro interlocutor no discurso, continua, ora cedendo ao outro, mostrando-se compreensivo, ora fortalecendo, cada vez mais, seus argumentos com o objetivo de lograr êxito.

Em um dado momento da história, depois de muitos sobe e desce do elevador, o interlocutor que se recusava ouvir o Enéias, dizendo estar com muita pressa, resolve cooperar: "— Desce! "Eu vou na outra viagem."

O princípio da cooperação não consiste apenas em aceitar ou não o discurso do outro; é também selecionar e organizar a fala de tal modo que fique clara e objetiva.

- O princípio de pertinência

De acordo com uma concepção mais informativa de pertinência, um enunciado é tanto mais pertinente quanto com menos informação leva o ouvinte a enriquecer ou modificar ao máximo seus conhecimentos ou suas concepções. Em outras palavras, a pertinência pragmática de um enunciado é diretamente proporcional ao número de consequências pragmáticas que acarreta para o ouvinte e inversamente proporcional à riqueza de informação que ele contém.

Nesse caso, a avaliação da pertinência depende dos destinatários que, de acordo com os conhecimentos de que já dispõem num determinado contexto, julgarão um enunciado mais, ou menos, pertinente.

Numa concepção mais ampla, um enunciado é pertinente quando de uma maneira ou de outra, é apropriado à situação de comunicação.

Se, por exemplo, o locutor diz algo que todos supostamente conhecem, é sempre possível calcular uma interpretação que o tornará pertinente, independentemente de sua falta de informação aparente. A dimensão de pertinência depende, quase sempre, da autoridade da qual o locutor se beneficia. As palavras de uma pessoa reconhecida serão sempre presumidas pertinentes, enquanto as de uma pessoa sem crédito serão desqualificadas com facilidade.

A esse respeito é interessante, como ilustração, observar os versos de Quirino (2006), que fala de um personagem que se considera minimizado por seu nome popularesco e gostaria de o trocar por um outro, nome de personagem importante, "sustançoso" como ele mesmo verseja:

O raso não tem fundura
 ia pro reporter ESSO
 ia ser grande sucesso
 a minha filosofura
 Os doutô naquela artura
 inspaiava o बातêro
 e dizia: - Meu cumpade
 o dono dessa verdade
 é Astrogildo de Medêro.

O raso não tem fundura
 com bravura digo EU
 os doto logo adverte:
 - Pelo que as'sucedeu
 a má palavra se herda
 pois quem falou essa merda
 foi Nuca de Zé Bedêu. (p. 68)

- O princípio de sinceridade

Supõe-se que toda enunciação é sincera. Desse modo, os interlocutores supostamente só devem afirmar o que consideram verdadeiro, só devem ordenar o que querem ver realizado, só devem perguntar aquilo cuja resposta desejam realmente conhecer e assim por diante. Mas isso não passa de uma espécie de regra do jogo, pois o que existe na verdade, no jogo comunicativo, na rotina das relações sociais, das trocas de textos/falas, de acordo com Maingueneau, o que prevalece é, o mais das vezes, uma concepção "cínica" desse princípio; (não existe nem sinceridade, nem falta de sinceridade, mas sujeitos que dizem o que é necessário para serem integrados numa coletividade) e uma concepção psicológica ou ética (ser sincero é dizer o que se pensa).

Na literatura, os autores costumam deixar claro para os leitores que o seu discurso é sincero, mesmo que se trate de narrativas ficcionais. Esse intento pode ser exemplificado nas palavras de Lima Barreto ao escrever "Histórias e Sonhos", datando de 31 de agosto de 1916:

Tendo publicado, há poucos meses um livro, poderá parecer a alguns leitores que estas linhas se destinam a responder críticas feitas à minha humilde obra. Não há tal. Já não sou mais menino e, desde que me meti nessas coisas de letras, foi com toda a decisão, sinceridade e firme desejo de ir até ao fim.

Quem, como eu, logo ao nascer está exposto à crítica fácil de toda gente, entra logo na vida, se quer viver, disposto a não se incomodar com ela. (s/p)

Curiosamente, Maingueneau (1996) lembra que, ao mesmo tempo que supostamente o discurso é regido pelo princípio de sinceridade, a língua dispõe de modalizadores, como "francamente" ou "sinceramente". O que faz supor que existam diversos níveis de sinceridade.

Além das leis propriamente discursivas, Maingueneau (1996) assinala a existência, basicamente, de três outras que dizem respeito ao conjunto dos comportamentos sociais.

De acordo com a teoria das faces, resultante dos trabalhos do sociólogo americano E. Goffman, na vida em sociedade, todos tentam defender seu território (chamado face negativa) e valorizar, fazer com que os outros reconheçam e apreciem a qualidade de sua própria imagem (face positiva). Esse objetivo egoísta, porém, só pode ser atingido quando se poupam as faces negativa e positiva do outro. Daí um trabalho incessante de negociação entre forças contraditórias, condição de qualquer comunicação.

Vejamos brevemente estas últimas leis aludidas, a partir de observações de Maingueneau (1996).

- Poupar o outro

Poupar a face positiva e o território do outro é uma preocupação fundamental dos interlocutores. A tradição literária conhece o personagem do "impertinente" que, sem atentar contra a face positiva de seu destinatário, ameaça com constância seu território, obriga-o a ouvir, toma seu tempo... Esse caso já vimos exemplificado no personagem Enéias, no conto de Orígenes Lessa, antes por nós mencionado. As

múltiplas fórmulas de polidez visam fazer o destinatário reconhecer a intenção que se tem de poupá-lo, isto é, a consciência que o locutor tem de estar ameaçando-o.

- Poupar a si mesmo

Toda medalha tem seu reverso. Como sempre nas leis do discurso, não se devem revertê-las demais. Um locutor que deixa que ameacem demais sua face positiva ou seu território se desvalorizaria. As desculpas excessivas voltam-se contra aquele que as profere, a humildade pode degradar-se em baixa. O que não significa que se deva elogiar a si próprio.

- Um teatro pedagógico

No discurso há sempre uma preocupação do que convém dizer ou não dizer. Nessa dramaturgia essencialmente verbal, tudo se resolve em intercâmbios que são ao mesmo tempo o modelo e o reflexo da deontologia discursiva de uma certa sociedade.

O cumprimento é um exemplo dessa lei social do discurso. Nesse mundo, os ritos de polidez não são absolutamente gestos acessórios: São bagatelas numa sociedade em que a realidade da existência social consiste em funções financeiras e profissionais. Na sociedade de corte, essas "bagatelas" são, na realidade, a expressão da existência social, do lugar que cada um ocupa na hierarquia em vigor.

As leis do discurso não são como as regras da sintaxe ou da morfologia: o enunciador define sua relação com elas definindo sua identidade. Ter poder, ser o senhor é precisamente poder realizar dentro de certos limites o que o comum dos locutores não pode se permitir: ser cumprimentado sem oferecer compensação, não responder a alguém que fala com você, não ser claro, etc. O discurso é um ato de fala interativo, ou seja, um intercâmbio, explícito ou implícito, com outros locutores, virtuais ou reais, que pressupõe cooperação. Portanto, é regido por uma espécie de contrato tácito que se constitui de normas específicas, inerentes ao próprio discurso, e de normas sociais muito gerais mas, nem por isto, desimportantes.

Assim sendo, todos os nossos enunciados se baseiam em formas padrão e relativamente estáveis de estruturação de um todo. Tais formas constituem os gêneros, "tipos relativamente estáveis de enunciados", marcados sócio-

historicamente, visto que estão diretamente relacionados às diferentes situações sociais. É cada uma dessas situações que determina, pois, um gênero, com características temáticas, composicionais e estilísticas próprias. (KOCH, 2002: 54)

Daí, é que a análise do discurso, ao relacionar falas a lugares, em vez de proceder a uma análise linguística do texto em si ou a uma análise sociológica ou psicológica de seu "contexto", visa a conceber o texto, articulando sua enunciação sobre um certo lugar social, ou seja, relacionando-a com os gêneros de discurso trabalhados nos setores do espaço social – a escola, a igreja, a loja ou nos diversos campos discursivos. Assim, A enunciação não deve ser vista como a apropriação do sistema da língua, por um indivíduo, o qual só tem acesso à enunciação através das limitações variadas dos gêneros de discurso.

Alguns estudiosos empregam, indiferentemente, gênero de discurso e tipo de discurso. Mas, nesse estudo que tem por referencial as posições de Maingueneau, gênero de discurso é empregado para os dispositivos de comunicação sócio-historicamente definidos, como, por exemplo, (ademais dos bem conhecidos e reconhecidos como tais, a poesia, o conto, o romance etc), são o editorial, o interrogatório policial, os pequenos anúncios, a conferência universitária e muitos outros.

1.3 GÊNEROS DO DISCURSO LITERÁRIO

Além das leis gerais que governam a interação verbal, convém refletir neste estudo, acerca da importância dos gêneros literários na determinação dos protocolos de leitura, pois cada gênero de discurso define as suas próprias leis; portanto, sabendo diante de qual gênero está, o leitor estrutura suas expectativas de acordo com ele. Estas expectativas procedem de um contrato tácito, o que o autor fez com o leitor produzindo, por exemplo, um romance policial ou um panfleto.

Mas convém ressaltar que todos os contratos possíveis da literatura não são definidos apenas pelo gênero, uma vez que as obras também podem instituir contratos distintos. Com base nisso, Maingueneau distingue três tipos de obras:

- as que se inscrevem exatamente nos limites de um gênero;
- as que brincam com os contratos genéricos (misturando muitos gêneros, submetendo-se a eles de maneira irônica, parodiando-os...);
- as que se apresentam fora de qualquer gênero, isto é, pretendem definir um pacto singular. (1996: 139)

A pretensão deste terceiro tipo de obra, ao definir um pacto singular, só pode ser parcial, pois o contrato que elas estabelecem não passa de um subconjunto no conjunto de regras tácitas que elas respeitam ao se inscreverem na instituição literária para legitimar seus discursos.

Mesmo que a obra seja de antemão legitimada pela instituição literária e pelos contratos genéricos, muitas vezes o autor, ao propor sua obra ao público, sente a necessidade de se justificar, haja vista que o fato de tomar a palavra é uma invasão territorial que merece reparação. O autor utiliza várias estratégias para pedir a palavra ao seu público alvo e, isto, o faz sobretudo nos prefácios, advertências e preâmbulos.

O escritor que, através de sua obra, transgredir uma lei do discurso, sabe que o destinatário vai normalmente recorrer a um mecanismo interpretativo comparável ao do subentendido para conciliar essa transgressão com o presumido respeito às normas. Por exemplo, confrontado a uma obra que apresentaria evidências continuamente (transgressão da lei de informatividade) dará crédito ao autor (pelo menos se este é reconhecido) e buscará uma interpretação compatível com as leis do discurso. (MAINGUENEAU, 1996: 142)

O autor de uma obra literária situa seu discurso em relação às leis do discurso tecendo vários comentários, os quais não podem ser concebidos como metadiscurso, pois são parte integrante dessa obra: como afirma Maingueneau: "o discurso sobre o dizer inscreve-se nesse dizer" (1996: 147).

O entrelaçamento entre o enunciado, os comentários do enunciado e os metacomentários estão relacionados com o fenômeno da reflexividade intrínseca do discurso literário.

O autor, ao escrever sua obra procura se proteger de possíveis transgressões das leis do discurso e, para legitimar suas transgressões, apoia-se no quadro hermenêutico, invocando uma distinção entre sentido manifesto e sentido "verdadeiro" da obra, exigindo do leitor um trabalho de derivação de um sentido escondido. Porém, é bom lembrar que o autor para apoiar sua obra no quadro hermenêutico, tem que, antes de tudo, inscrevê-la num determinado gênero literário e, por conseguinte, no campo literário.

Como vimos, os gêneros, por estabelecerem contratos de leitura restritos, devem ser respeitados em suas características singulares, ao se transportar um texto do seu lugar de origem para as páginas do livro didático, visto que é difícil

interpretar um enunciado quando não se sabe relacioná-lo a um determinado gênero.

Como diz Maingueneau (1998): O gênero de discurso tem uma importância decisiva para a interpretação dos enunciados; além disso, fornecem informações que favorecem a leitura por antecipação; isto quer dizer que diante de um determinado enunciado, sabemos de pronto, desde as primeiras palavras, identificar seu gênero, perceber o volume (a extensão aproximada de um todo discursivo), a estrutura composicional dada e prever seu fim.

Este fenômeno interpretativo, segundo Koch (2002), faz parte da competência sociocomunicativa dos falantes/ouvintes e é imprescindível nas interações sociais, que vai desde um simples diálogo até, mesmo, a leitura de uma obra, pois esta competência leva os interlocutores a perceberem o que é adequado ou inadequado em cada uma das práticas sociais. No caso particular da prática de leitura, a competência do leitor, ao saber distinguir qual é o gênero do discurso que está diante dele, permite-lhe averiguar certos detalhes que predominam no texto como, por exemplo, diferenciar qual o caráter da seqüência: se é narrativo, descritivo, expositivo e/ou argumentativo.

O reconhecimento do gênero dos variados textos que circulam nas interações sociais não é uma tarefa espontânea e simples, requer aprendizagem e, também, uma certa familiaridade com os mesmos; pois os gêneros, como qualquer outro produto social, estão sujeitos às modificações causadas pelas transformações sociais, pelos novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal e pelas modificações do lugar atribuído ao ouvinte.

Nesse sentido, Koch (2002) analisando os estudo de Schneuwly (1994) que desenvolve a metáfora do gênero como "megainstrumento", composto de vários subsistemas semióticos, com a finalidade de agir em situações de linguagem), amplia esta idéia.

Entende o domínio (maestria) do gênero como o próprio domínio da situação comunicativa, domínio este que se pode dar através do ensino das capacidades de linguagem, isto é, pelo ensino das aptidões exigidas para a produção de um gênero determinado. O ensino dos gêneros seria, pois, uma forma concreta de dar poder de atuação aos educadores e, por decorrência, aos seus educandos. Isto porque a maestria textual requer – muito mais que os outros tipos de maestria – a intervenção ativa de formadores e o desenvolvimento de uma didática específica. (p. 55)

Na mesma obra e ainda valendo-se da abordagem de Schneuwly e outros autores, Ingedore Koch mostra que o gênero, por ser considerado um "metainstrumento", é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos de ensino escolares, principalmente, no que se refere ao da produção e compreensão de textos, escritos ou orais; partindo da idéia de que esta atividade curricular é um sistema de ações e que uma ação de linguagem consiste em produzir, compreender, interpretar e/ou memorizar um conjunto organizado de enunciados orais ou escritos, isto é, um texto, a autora leva a concluir, então, que toda ação linguageira requer diferentes capacidades por parte do sujeito: a de adaptar-se às características do contexto e do referente, (tais como capacidades de ação para mobilizar modelos discursivos, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas para dominar as unidades lingüísticas e as operações psicolingüísticas; além disso, defende a hipótese de que todo texto é formado de seqüências, esquemas lingüísticos básicos que entram na constituição dos diversos gêneros e variam menos em função das circunstâncias sociais.

Mais além, e seguindo a refletir sobre os pontos de vista Schneuwly e Dolz Koch, vê os gêneros como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, ou melhor, como entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem, demonstrando, a partir dessa concepção, que estas práticas se encaixam nas atividades de aprendizagem por meio do caráter intermediário e integrador dos gêneros. Desse modo, pode-se considerar que o gênero é, de fato, uma "mega-ferramenta" intermediária para a aprendizagem, cumprindo dupla finalidade: a primeira é fornecer um suporte para a atividade nas situações de comunicação, sendo, a segunda, a de constituir uma referência para os aprendizes.

Trazendo a discussão dos gêneros para o ambiente escolar, num ponto de grande relevância para nosso estudo e ainda na mesma linha de ampliação das idéias dos autores acima aludidos, Koch assinala que, na escola, o gênero é, ao mesmo tempo, ferramenta de comunicação e objeto de ensino/aprendizagem, e distingue três maneiras principais de a escola abordar o ensino da produção textual com relação aos gêneros: as quais implicam na mediação da leitura, já que esta é um ato de enunciar.

Na escola em que o gênero é visto como uma pura forma lingüística, modelos socialmente valorizados de representação do real ou do pensamento, ele é

naturalizado, ou seja, no dizer de Ingedore Koch, sua forma não depende das práticas sociais e é estudado totalmente isolado dos parâmetros da situação de comunicação, não considerando o fato de o gênero continuar sendo uma forma particular de comunicação entre professores e alunos.

Nas atividades de leitura e produção de textos, na escola em que se pratique esta primeira visão, o domínio do gênero é um objetivo a ser, gradativamente, atingido. Como o texto é visto como exatamente a representação do real, ou do pensamento, tal como é produzido, os gêneros devem ser apresentados segundo uma seqüência que vai daqueles que descrevem as realidades mais simples (descrições de objetos ou de eventos) até as mais complexas, que descrevem o pensamento como, por exemplo, a dissertação.

Numa outra abordagem dos gêneros é a da escola que vê, a si própria, como um autêntico lugar de comunicação e as situações escolares como ocasiões de leitura e produção de textos, tratando os gêneros, portanto, como resultantes do próprio funcionamento da comunicação escolar; eles são ainda, aqui, naturalizados; no entanto, essa naturalização ocorre em outros termos: a situação de comunicação é vista como geradora quase automática do gênero, que não é descrito ou ensinado, mas aprendido pela prática escolar, numa progressão que se constitui segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento do aluno. Dentro dessa visão dos gêneros, a escola promove diversas situações de interação comunicacional, na classe, entre classes e entre escolas, utilizando vários gêneros textuais, tais como: texto livre, convites, cartas, bilhetes, jornal da classe e/ou da escola, murais, debates, seminários e outros.

Mas existe uma terceira maneira de abordar o ensino dos gêneros, segundo a qual, a preocupação predominante é a de diversificar a escrita, de criar situações autênticas de comunicação, de levar o aluno ao domínio do gênero exatamente da forma como funciona nas práticas de linguagem de referência. De acordo com esse princípio, age-se como se houvesse continuidade absoluta entre o exterior da escola e o seu interior. Neste caso, o ensino visa, quase que imediatamente, ao domínio de ferramentas necessárias para funcionar nestas práticas, tornando-se impossível pensar numa progressão didática.

Analisando estas três abordagens dos gêneros, vamos nos deparar com a situação problema que resulta do desdobramento, que se opera na escola, fazendo com que o gênero seja, ao mesmo tempo, uma ferramenta de comunicação e uma

ferramenta de aprendizagem. Voltamos a esta colocação para, a partir dela, fazer menção de pontos importantes para alargar os horizontes da análise da situação problema, proposta nesse estudo.

O primeiro ponto, segundo os autores mencionados por Koch, é a consciência do papel central dos gêneros como objeto e ferramenta de trabalho para o desenvolvimento da linguagem; Isto significa que a inserção de um gênero no currículo escolar é o resultado de uma decisão didática que visa a dois tipos de objetivos precisos de aprendizagem:

- levar o aluno a dominar o gênero, primeiramente para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, produzi-lo na escola ou fora dela; para desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes.
- colocar os alunos, ao mesmo tempo, em situações de comunicação o mais próximo possível das verdadeiras, que tenham para eles um sentido, para que possam dominá-las como realmente são. (KOCH, 2002: 58)

A realização desses objetivos passa por uma complexidade que decorre da transformação, ao menos parcial, do gênero de comunicar para gênero de aprender. Essa transformação pressupõe a sujeição do gênero ao tratamento didático (simplificação, ênfase em determinadas dimensões e outros arranjos). Nesse caso, ao transportar essa situação para as páginas do livro didático, convém questionar: a escolarização do gênero terá sido feita adequadamente? e mais: para além deste questionamento posto em princípio, em termos genéricos, estará sendo feita esta adequação como regra, nos manuais de língua materna em geral?

Um outro ponto apontado por Koch (na mesma obra), levantado por Schneuwly e desenvolvida por Rojo (1998), é a existência de dois tipos de gêneros escolares: um é aquele que se constitui por gêneros criados pela escola para ensinar. São exemplos desse tipo de gêneros regras, explicações, exposições, instruções, dos quais a instituição necessita para estabelecer a comunicação no processo ensino/aprendizagem. Este tipo de gênero foi denominado por Rojo como escolares propriamente ditos; mas existe um segundo tipo que ele chama de gêneros escolarizados, que são objeto de ensino/aprendizagem. Este processo de escolarização consiste em transportar, para a sala de aula, gêneros do discurso, transformando-os, por exemplo, em: narração escolar, descrição escolar; a dissertação pertence a este grupo, mas é criada pela escola e só existe nela, já que é feita para a escrita, para o ensino da escrita, para toda a escolaridade.

Os gêneros que pertencem ao primeiro grupo são assimilados espontânea e inconscientemente pelo aprendiz, pela exposição a essas práticas de linguagem na situação de comunicação escolar. Todavia, os que são incluídos no segundo tipo, por serem os objetos de ensino/aprendizagem, são, muitas vezes, submetidos a um processo de fragmentação inadequada e a artificialização, principalmente, quando se fala no livro didático de língua portuguesa. Acredita-se, pois, que a discussão sobre os gêneros poderá trazer importantes contribuições para a mudança da forma de tratamento didático da leitura e da produção textual na escola.

2 FORMAÇÃO DISCURSIVA

Além da noção de discurso, a formação discursiva é um outro conceito que deve ser bem esclarecido, antes da análise que se pretende fazer neste estudo, pois as respostas para a situação problema aqui proposta dependem, em muito, da elaboração do dispositivo analítico, que deve ser adequado ao objeto de estudo da Análise do Discurso, o qual pode ser entendido, de acordo com Maingueneau (1998: 158), quando diz: "a AD se interessa pelas interpretações construídas a partir de hipóteses fundadas na articulação das formações discursivas com as conjunturas históricas".

Fernanda Mussalim (2001: 118-119) também se refere à importância fundamental do conceito de formação discursiva, quando diz: "A formação discursiva é o dispositivo que desencadeia esse processo de transformação na concepção do objeto de análise da Análise do Discurso".

O conceito de formação discursiva foi introduzido por Michel Foucault para designar conjuntos de enunciados relacionados a um mesmo sistema de regras, determinadas historicamente, numa determinada área social, econômica, geográfica ou lingüística, e a dadas condições de exercício da função enunciativa.

Esta noção, a de formação discursiva, é utilizada principalmente na Escola francesa, e difundida por Pêcheux, conforme diz Maingueneau (1998: 67), citando as palavras do referido autor: "adiantava que toda formação social, passível de se caracterizar por uma certa relação entre classes sociais, implica na existência de posições políticas e ideológicas, que *não são o feito de indivíduos*, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação" (grifo nosso).

Ora, se o objeto de análise nesse estudo, é, de modo amplo, o discurso didático que media a leitura do texto literário, materializado no manual de língua portuguesa, não podemos nos esquecer de que este procura atender aos imperativos do campo pedagógico em que está inserido, contendo suas concepções filosóficas, metodológicas e didáticas, e por ser atravessado por várias formações discursivas, principalmente a do discurso científico, refletindo o estágio do conhecimento num determinado momento da história do desenvolvimento da ciência. Portanto, analisar o manual de língua portuguesa de Magda Soares, editado em 2002, não é a mesma coisa que analisar um manual da mesma autora editado na década de 80; isto porque, como afirma Pêcheux, registrado por Maingueneau,

essas formações ideológicas incluem uma ou várias formações discursivas interligadas, que determinam o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição oral, de um programa etc.) a partir de uma posição dada numa conjuntura dada (MAINGUENEAU, op. cit., p. 67).

A presença do outro é uma constante em qualquer discurso; isto quer dizer que a formação discursiva, (doravante mencionada como FD), é um espaço atravessado por outras FDs, e nesse caso, é concebida, por Foucault, como uma dispersão; portanto, ela não pode ser concebida como formada por elementos ligados entre si por um princípio de unidade. O papel do analista do discurso seria descrever essa dispersão buscando estabelecer as regras de construção de cada FD.

A formação discursiva e suas relações com outras FDs foi assim considerada, diferentemente, em cada fase histórica da análise do discurso, as quais, segundo Mussalim (2001: 125), podem ser assim sintetizadas:

na primeira fase (AD-1), a relação entre os discursos é concebida como sendo uma relação entre "máquinas" discursivas justapostas, cada uma delas autônoma e fechada sobre si mesma; a 2ª fase (AD-2) considera a existência de FDs constituídas independentemente umas das outras para depois serem postas em relação. Nesta fase da AD, portanto, o objeto de análise passou a ser as relações entre as "máquinas" discursivas. Na 3ª fase (AD-3), "adota-se a perspectiva segundo a qual os diversos discursos que atravessam uma FD não se constituem independentemente uns dos outros para serem, em seguida, postos em relação, mas se formam de maneira regulada no interior de um interdiscurso. Será a relação interdiscursiva, portanto, que estruturará a identidade das FDs em questão.

A problemática da intertextualidade desemboca, recentemente, em pesquisas que afirmam o primado do interdiscurso sobre o discurso. Maingueneau (2006)

considera que a primazia da intertextualidade desestabiliza a concepção de que uma obra literária é um monumento solitário, fechado em si mesmo, para se pensar as obras como o produto de um trabalho no intertexto, como pontos de cruzamento, nodos em múltiplas séries de outras obras, de outros gêneros.

Severo Sarduy (1970), ao considerar a literatura barroca e a neobarroca, em *Literatura e Desenvolvimento*, escrita por vários autores, mostra a presença da intertextualidade, em primeiro lugar, como uma forma elementar do diálogo (citação), ou seja, a incorporação de texto estrangeiro ao texto, sua *collage*, a superposição à superfície do mesmo, sem que por isso nenhum de seus elementos se modifique, sem que sua voz se altere; em segundo lugar, tratou da forma mediata de incorporação (reminiscência) em que o texto estrangeiro se esconde no primeiro, sem inscrever, na sua superfície, suas marcas e sua autoridade de corpo estranho, mas atingindo, de forma mais profunda os estratos do texto receptor, alterando a coloração de suas redes, modificando-o substancialmente. Um exemplo bem marcante da intertextualidade, Sarduy cita, a seguir:

Entre outros gestos barrocos, Gabriel García Márquez realiza em *Cien años de soledad* um gesto desta natureza, quando, ao contrário da homogeneidade clássica, insiste em uma frase tomada diretamente de Juan Rulfo, incorpora ao relato uma personagem de Carpentier – o Victor Hugues de *El siglo de las luces* –, outro de Cortázar – o Rocamadour de *Rayuela* –, outro de Fuentes – Artemio Cruz de *La muerte de Artemio Cruz* – e utiliza uma personagem que evidentemente pertence a Vargas Llosa, sem contar as múltiplas citações – personagens, frases, contextos – que na obra fazem referência às obras precedentes do autor (1970: 172).

Em outras palavras, Mussalim (2001) diz que uma formação discursiva é constituída por um sistema de paráfrases, pois, em busca da preservação de sua identidade, está sempre num esforço constante de fechamento de suas fronteiras, visto que é um espaço onde enunciados são retomados e reformulados, numa relação de confronto ou aliança. Neste espaço são incorporados discursos que vieram de outro lugar (de uma construção anterior e exterior, ou seja, o espaço de uma FD é atravessado pelo "pré-construído").

Considerando que a formação discursiva é sempre definida em relação a um externo, ou seja, em relação a outras FDs, a idéia de que ela é uma estrutura fechada não pode ser mais concebível, pois elementos que vêm de outro lugar, de outras formações discursivas estão sempre invadindo seu espaço.

Com o objetivo de controlar esse processo de invasão, a formação discursiva é marcada por "regras de formação", concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) ao seu espaço discursivo. Portanto, uma FD determina o que pode/deve ser dito a partir de um dado lugar social.

Além da intertextualidade, uma outra idéia que é preciso destacar, nesse estudo é a de que uma formação discursiva é governada por uma formação ideológica; pois, segundo a análise do discurso, a formação discursiva é o espaço onde se articulam discurso e ideologia.

Assim como uma formação ideológica (FI) coloca em relação necessariamente mais de uma força ideológica, uma FD sempre colocará em jogo mais de um discurso.

Como uma FD é um dos componentes de uma formação ideológica específica, o fechamento, o limite que define uma formação discursiva é instável, pois ela se inscreve em um espaço de embates, de lutas ideológicas. Assim, uma FD não consiste em um limite traçado de maneira definitiva; uma FD se inscreve entre diversas formações discursivas, e a fronteira entre elas se desloca em função dos embates da luta ideológica, sendo esses embates recuperáveis no interior mesmo de cada uma das FDs em relação (MUSSALIM, op. cit.: 128).

De acordo com essa idéia, um mesmo enunciado pode ser compreendido de duas maneiras, dependendo do lugar ideológico de onde é dito. Desse modo, cabe aqui uma reflexão acerca da seguinte questão: se na escola o professor e o aluno ocupam posições diferentes no espaço discursivo, como o professor pode conceber a idéia de que o aluno possa fazer a mesma interpretação que ele faz ao ler um texto lido na sala de aula?

Esta pergunta nos remete à hipótese levantada por Foucault (1971: s/p) ao iniciar o seu discurso na aula inaugural no Collège de France, em 2 de dezembro de 1970:

[...] suponho que em toda a sociedade a produção do discurso é simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

O transporte dessa hipótese para o campo pedagógico, refletido nesse trabalho, desperta-nos para algumas outras reflexões.

Na escola, espaço social onde as interações entre os indivíduos se dão na busca pela apropriação do discurso historicamente construído e socialmente valorizado, a linguagem é a ferramenta ideológica que determina a posição de cada um no jogo que se realiza na dinâmica de seu currículo.

Neste espaço discursivo, na interação entre o professor e o aluno, no processo de ensino-aprendizagem, quase sempre o aluno fica em desvantagem, tanto na recepção da mensagem (na posição de receptor), como na linguagem expressiva (na posição de fonte).

Na escola, os professores geralmente controlam todo acesso aos eventos comunicativos, controlam a vez dos alunos falarem, e têm acesso especial e, por sua vez, controlam o discurso da educação.

Este estudo centraliza-se no quadro de domínio do discurso mediado e desigual, ou seja, nos meios de acesso ao discurso literário, os quais são planejados, no livro didático, de acordo com o modelo institucional, isto é, na configuração das relações de poder que se estabelecem no seu espaço social de acordo com a ideologia dominante.

Todavia, convém pensar que o modelo de hierarquização das relações comunicativas não fica restrito à escola, mas também configura as interações nos macro-sistemas do campo pedagógico. Isto nos faz lembrar as palavras de Marisa Lajolo, falando da subserviência do professor aos ditames do livro didático, ao planejar a metodologia de ensino:

Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar as aulas. O que há, então, para o professor, é um *script* de autoria alheia, para cuja composição ele não foi chamado (1994: 14).

Essas considerações suscitam uma outra interrogação: nas práticas de leituras autoritárias, nas quais nem o professor nem o aluno se colocam à vontade, como será possível produzir sentidos do texto lido?

Os três grandes sistemas de exclusão citados por Foucault (1971), a palavra interdita, a partilha da loucura e a vontade de verdade, fazem-se presentes no discurso escolar.

O mais evidente desses processos de exclusão é o interdito. O aluno, por estar no sistema hierárquico das relações estabelecidas na escola, no lugar inferior

ao do professor, tem consciência de que não tem o direito de dizer o que lhe apetece, que não pode falar de tudo em qualquer circunstância e de que o professor é sempre o dono da verdade.

No dia-a-dia da escola, o interdito revela outro princípio de exclusão: a escola é, ou quer ser, o campo de partilha da sabedoria (juízo), em contraposição à ignorância (loucura, no dizer de Foucault); mas, na verdade, nesta desejada "partilha do saber", cabe sempre ao dominante – o professor, a direção, o próprio sistema educacional em última análise – o peso, o valor "do que sabe", enquanto cabe, ao aluno, a posição e o desvalor atribuído pelo sistema a suas opiniões que, vindas da parte da ignorância/(loucura?), peso algum têm.

Reflitamos: neste quadro, isto é, nesta partilha da sabedoria que a escola se declara, considerando-se "a socializadora do saber", mais valor não estaria sendo atribuído aos mediadores do que à própria sabedoria, ao próprio processo do aprender? Esta questão é sintetizada por Guimarães Rosa em *Grande sertão: veredas*, ao colocar na boca de Riobaldo Tatarana a afirmação de que "o aprender a viver é que é o viver, mesmo".

Retornemos a Foucault. Dos três grandes sistemas de exclusão que incidem sobre o discurso escolar, a palavra interdita, a partilha da loucura e a vontade de verdade, o terceiro é o de maior peso, isso porque, de fato, esse terceiro sistema de exclusão coloca em contraposição o verdadeiro e o falso, cuja partilha é sustentada por todo um sistema de instituições que a impõe de acordo com as contingências históricas do interesse do sistema, e de acordo com a maneira como o saber é disposto numa sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e, de certa forma, atribuído/reconhecido como apanágio de segmentos, instituições, classes, até de indivíduos dados.

As práticas não transparentes que reforçam e reconduzem este sistema de exclusão e qualquer um outro são relevantes para nosso estudo, no que diz respeito, notadamente, às práticas não transparentes do campo pedagógico e de suas formações discursivas: o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, e outros semelhantes.

As práticas sociais que determinam o "discurso verdadeiro", vale dizer, o "da verdade/do falso", tendem a exercer sobre os outros discursos uma espécie de pressão e um certo poder de constrangimento. Nesse caso, Foucault lembra a "maneira como a literatura ocidental teve de apoiar-se, há séculos, no natural, no

verossímil, na sinceridade, e também na ciência, numa palavra, no discurso verdadeiro".

Assim como o discurso pedagógico é controlado por regras que delimitam o seu lugar nas interações sociais, o discurso literário é estritamente delimitado por um cânon dos gêneros, cuja função reguladora e normativa caracteriza a linguagem literária, ou seja, sua estética verbal.

Haroldo de Campos, em "Ruptura dos gêneros na literatura latino-americana" (in *Literatura e sociedade*, op. cit.: 288), aponta o exemplo de um precursor dos rumos da vanguarda da poesia universal.

Trata-se de Joaquim de Sousa Andrade, Sousândrade, que foi marginalizado por seus contemporâneos precisamente porque sua linguagem ultrapassava o limiar de compreensão do seu tempo. Hoje, é reconhecido como o poeta genial da literatura brasileira.

Cuidamos, até aqui, de conceituar e traçar breve esboço de pontos essenciais das formações discursivas. A esta altura, antes de falarmos das relações entre formação discursiva e produção de sentidos de um texto literário, devemos fazer uma reflexão acerca do par "formação ideológica / formação discursiva".

Nessa questão, está a explicação de como o foucaultiano sistema de exclusão, "vontade de verdade", se implica nas práticas de leitura e, por conseguinte, na produção de sentidos de um texto literário, museificado no livro didático.

2.1 FORMAÇÃO DISCURSIVA E IDEOLOGIA

Vamos buscar as idéias de Fiorin (1998) para entender melhor o conceito de ideologia – conceito este fundamental na análise de discurso.

Segundo o referido autor, numa formação social, temos dois níveis de realidade: um é superficial, visível, ou seja, o nível das aparências ou fenomênico, e o outro, é profundo, não visível, isto é, o nível da essência.

Para exemplificar isto, vamos nos transportar ao campo educacional, no qual se insere a obra em análise nesse estudo.

Existe, na sociedade, todo um conjunto de manifestações acerca de "políticas de leitura": programas governamentais, atividades privadas, declarações, opiniões generalizadas na população etc. Mas os fracassos são constatados, são

evidenciados, são divulgados por todos os meios, nuns casos com foros de relatórios sérios, mesmo científicos, e noutros casos, bem mais numerosos, no nível do senso comum, das declarações de indivíduos e meios de comunicação, muitas vezes, com abordagens superficiais e carregadas de ironias. Tomemos como exemplos os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), os chamados "provões" do MEC, e os exames vestibulares pelo país afora.

Avultam aí os fracassos constatados nas políticas de leitura, por regiões inteiras. E estes fracassos são glosados em prosa e verso como ocorre nas centenas de textos que circulam pela internet com títulos como "pérolas do ENEM", "maravilhas do provão", "boas frases dos maus alunos" etc. Quais são estes fracassos? De quem é, nestes exemplos, "a culpa pelos fracassos? Nunca são eles atribuídos "ao sistema", "ao governo", raramente o são "à escola".

Não, nunca! Fracasso? Claro, o fracasso é dos alunos que são burros, relaxados, preguiçosos, não sabem ler, não entendem o que lêem e assim por diante. Mas são também, nesta ótica pervertida, culpa dos professores, estes despreparados, indolentes, incultos. Culpa dos governos? Culpa das elites que planejam e executam segundo seus interesses as políticas de governo? Jamais!

Nesse caso, podemos perceber que se individualiza o social e endeusa-se o individual, ou melhor dizendo, a culpabilização foi usada como mecanismo para desencadear os processos psicológicos, cognitivos e simbólicos como: racionalização, justificação ou legitimação que podem reforçar a manutenção dessa situação de exclusão escolar. A culpabilização consiste em atribuir o sucesso e o fracasso exclusivamente a pessoas particulares, esquecendo-se completamente de causalidades históricas e sociais;

Tudo isso denota que, no nível fenomênico, a realidade põe-se invertida: no nível profundo, o fracasso escolar acima mencionado é acarretado por problemas decorrentes das características socioeconômicas e culturais da sociedade; das deficiências da formulação e execução das políticas públicas na área em questão; ademais destes fatores, emergem ainda os problemas, vícios e deformações éticas e técnicas envolvidas na formulação dessas políticas, bem como, ainda, os problemas decorrentes dos jogos e conflitos e interesse de classe envolvidos em todo esse processo.

Tudo isto, entretanto, no nível superficial é apresentado como problemas no domínio individual ou de grupos específicos, enquanto, na essência, está no domínio

que envolve relações entre classes sociais, uma que se apropria da partilha do saber, valorizado socialmente e outra que, de um modo geral sem condições adequadas de acesso, procura alcançar o saber socialmente valorizado e é geralmente depreciada.

Isto quer dizer que a socialização do saber e a democratização do sistema educacional existem apenas no nível fenomênico, ou melhor, isto significa que as relações igualitárias no campo do saber são ao mesmo tempo afirmadas no nível fenomênico e negadas no nível mais profundo da realidade social.

As idéias dominantes de uma dada formação social, mecanismos de racionalizações que explicam e justificam a realidade, são construídas a partir de uma realidade aparente e são vistas por nós com a totalidade da realidade. É por isso que, na sociedade capitalista, os conceitos de individualidade, de liberdade, são vistos como algo individual, a gerar idéias como as de uma suposta desigualdade natural dos homens, uma vez que uns seriam mais inteligentes, ou mais espertos, ou mais capazes que os outros, parecendo então "natural" a desigualdade social.

Muitas outras idéias deste gênero podem ser citadas e, algumas delas ganham estatuto de verdades científicas:

A esse conjunto de idéias, a essas representações que servem para justificar e explicar a ordem social, as condições de vida do homem e as relações que ele mantém com os outros homens é o que comumente se chama ideologia. Como ela é elaborada a partir das formas fenomênicas da realidade, que ocultam a essência da ordem social, a ideologia é "falsa consciência" (FIORIN, 1998: 28).

Ao afirmar que não há um conhecimento neutro, pois ele sempre expressa o ponto de vista de uma classe a respeito da realidade, Fiorin (1998: 29) amplia o conceito de ideologia: "ela é uma "visão de mundo", ou seja, o ponto de vista de uma classe social a respeito da realidade, a maneira como uma classe ordena, justifica e explica a ordem social

Refletindo sobre "ideologia", clarificam-se, nesta altura, duas idéias fundamentais para nosso estudo: uma é a maneira de ver a leitura de um texto literário, referindo-se a outra à concepção do contexto da obra literária: a primeira delas é a de que cada uma das visões de mundo apresenta-se num discurso próprio, e a segunda idéia é a de que, a despeito de um aspecto um tanto tautológico em sua formulação, a ideologia é construída pela realidade e constituinte dessa mesma realidade; noutras palavras, a ideologia, no nível simbólico, constrói a

realidade a partir das aparências e, ao mesmo tempo, é determinada, em última instância, pelas relações econômicas e materiais; isto é, a ideologia não é um conjunto de idéias que surge da mente privilegiada de alguns pensadores, mas sim um fenômeno pelo qual as idéias e o comportamento dos homens são determinadas pelo modo de produção dominante na sociedade e pelas condições e maneiras pelas quais, a partir daí, esta mesma sociedade se constrói e se apresenta, e não o contrário.

Abordada sob este prisma, a ideologia não é um simples reflexo do nível econômico, mas um processo bem mais complexo.

Conclui-se, por esta via, que a relação entre ideologia e formação discursiva é biunívoca, isto é, a cada formação ideológica corresponde uma formação discursiva, conceituando-se, esta última, como um conjunto de temas e de figuras que materializam uma dada visão de mundo, a qual não existe desvinculada da linguagem, partindo do princípio de que fora dela não existem idéias.

Essa formação discursiva é ensinada a cada um dos membros de uma sociedade ao longo do processo de aprendizagem lingüística. É com essa formação discursiva assimilada que o homem constrói seus discursos, que ele reage lingüisticamente aos acontecimentos. Por isso, o discurso é mais o lugar da reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer (FIORIN, 1998: 32).

Por fim, cabe lembrar que, assim como a ideologia dominante é a da classe dominante, o discurso dominante é o da classe dominante.

A noção de formação discursiva, ainda que polêmica, é básica na Análise de Discurso, pois permite compreender o processo de produção dos sentidos, a sua relação com a ideologia e também dá ao analista a possibilidade de estabelecer regularidades no funcionamento do discurso (ORLANDI, 2000: 42).

A reflexão sobre os sentidos das palavras, ao nosso ver, começa nas palavras de Fiorin (1998), antes já mencionadas: "Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer". Nesse binômio, se inscreve todo processo de produção de sentidos, o qual se dá nas relações que se estabelecem entre o sujeito com a língua e as relações entre o sujeito e o lugar social que ele ocupa nas interações com o outro, num determinado espaço geográfico, num dado momento histórico. Portanto, não se pode pensar que

os sentidos são predeterminados por propriedades da língua. Conforme Orlandi (2000), os sentidos de um discurso

dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se, continuamente em suas relações (p. 43).

O que imprime dinâmica a estas relações e operações é, precisamente, a metáfora. Portanto, antes, é imprescindível entender a noção de metáfora para depois compreender o modo como as palavras significam, pois em princípio não há sentido sem metáfora.

Segundo Pêcheux (1975), o sentido é sempre uma palavra, uma expressão ou uma proposição por uma outra palavra, uma outra expressão ou proposição; e é por esse relacionamento, essa superposição, essa transferência (metáfora), que elementos significantes passam a se confrontar, de modo que se revestem de um sentido (ORLANDI, 2000: 43)

Ainda segundo este autor, as formações discursivas são o espaço, historicamente, mais ou menos provisório, onde se dão as relações de metáforas, realizadas em efeitos de substituição, paráfrases, formação de sinônimos.

Até agora, chegamos à conclusão de dois pontos importantes para nosso estudo:

- 1) que as palavras não têm um sentido nelas mesmas, mas derivam seus sentidos das formações discursivas em que se inscrevem;
- 2) podemos compreender, no funcionamento discursivo, os diferentes sentidos pela referência à formação discursiva; isso significa que a mesma palavra pode ter significados diferentes, de acordo com a sua inscrição numa determinada formação discursiva que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, não há sentido que não seja, sempre, ideologicamente determinado.

Compreendemos que a ideologia é a pedra fundamental para mostrar que os sentidos das palavras se escondem nas evidências ilusórias do significado literal do discurso.

A ideologia produz efeitos que não nos deixam ver o caráter material e a construção histórica das palavras e da identidade do sujeito, fazendo crer que a evidência confere sentido ao dito, quando, na realidade, trata-se de um efeito ideológico. Como se dá esse processo em que a ideologia produz evidências,

colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência? Orlandi (2000) nos responde essa pergunta dizendo que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.

A autora explica a relação entre ideologia/sujeito e sentido, ressignificando a ideologia a partir da linguagem, não como ocultação do verdadeiro sentido das palavras, mas como uma função da relação necessária entre sujeito, linguagem e mundo.

Antes de tudo, devemos considerar que não há realidade sem sujeito e nem sujeito sem discurso e discurso sem ideologia; portanto, não há realidade sem ideologia.

Na Análise de Discurso, a noção psicológica de sujeito empiricamente coincidente consigo mesmo é substituída por uma concepção de sujeito dividido entre o inconsciente e o consciente, atravessado pela linguagem e pela história; sob o modo do imaginário, não tem acesso à totalidade do seu dizer. Portanto, ele está sujeito à língua e à história, pois, para se constituir tem que ser afetado pelos efeitos do simbólico. Também convém pensar que o sujeito tem que ocupar um lugar numa formação discursiva para ser sujeito do que diz.

O sujeito discursivo não tem acesso direto ao interdiscurso que o constitui, pois, também, não lhe é acessível o modo pelo qual ocupa seu lugar, enquanto posição. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação. Todavia, esta relação (sujeito/língua/mundo), apesar de não ser objetivada, só é possível porque a ideologia intervém com seu modo de funcionamento do imaginário.

Só nos apercebemos do sentido da relação da ordem simbólica com o mundo quando nos damos conta de que a língua como sistema incompleto, passível de equívocos, se inscreve na história, e é esta inscrição que se entende por "discursividade". Desse modo, diz-se que o sentido é uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. O sentido, portanto, é o efeito de um ato de subjetivação que relaciona a língua com sua exterioridade, ou seja, o gesto da interpretação.

Diante de qualquer objeto simbólico, o homem é levado a interpretar, atestando a presença da ideologia que, por sua vez, nos apresenta o sentido como evidência, tornando-o natural, negando a interpretação, colocando-a no grau zero.

Por esse mecanismo – ideológico – de apagamento da interpretação, há transposição de formas materiais em outras construindo-se transparência – como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas (ORLANDI, 2000, p. 45).

A ideologia com o mecanismo de esquecimento da interpretação produz efeitos de evidência os quais incidem nos sentidos das palavras, como também mais fortemente, na constituição do sujeito.

São essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações percebidas, experimentadas. Essas evidências funcionam pelos chamados "esquecimentos" [...]. Isso se dá de tal modo que a subordinação-assujeitamento se realiza sob a forma da autonomia, como um interior sem exterior, esfumando-se a determinação do real (do interdiscurso), pelo modo mesmo com que ele funciona (ORLANDI, id.).

A sociedade em que vivemos hoje projeta evidências acerca do sujeito, ou, ao menos, facetas que, para ele, parecem evidências, levando a que ele se presuma autônomo, como sendo um sujeito de direito (jurídico), e não um sujeito determinado por condições externas; supõe-se ele autônomo, responsável único e soberano por seus destinos, assim como se supõe a fonte de seu dizer, sem se dar conta da "evidência social", isto é, do fato de que, ao agir, ao apresentar-se, ao dizer algo enfim, o faz, e o faz deste ou daquele modo, com este ou aquele sentido, precisamente por estar ideologicamente inscrito em uma dada formação discursiva. É este um dos significados principais, ou ao menos um dos significados possíveis, parece-nos, da célebre afirmação de Ortega y Gasset: "Eu sou eu mais as minhas circunstâncias".

As formações discursivas podem ser vistas como regionalizações do interdiscurso, configurações específicas dos discurso em suas relações. O interdiscurso disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação a outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória (ORLANDI, 2000: 42).

Sabemos, portanto, que Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se esboça na relação com outros dizeres: aqueles que estão presentes e aqueles que estão alojados na memória. Conseqüentemente, tudo o que falamos tem um traço ideológico em relação a outros laços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele, ou seja, na discursividade.

Pensando na articulação entre ideologia e discursividade, voltamos ao ato de interpretar como sendo, necessariamente, regulado em suas possibilidades, em suas condições. A interpretação não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido, pois é preciso que a história intervenha, pelo equívoco, pela espessura material do significante, Para que a língua faça sentido. Desse modo, não se pode pensar na interpretação livre de determinações: ela não é "qualquer interpretação"; é "aquela interpretação", ou seja, a interpretação circunscrita e produzida de acordo com uma dada formação social.

A interpretação é garantida por dois aspectos da memória: 1) a memória constitutiva que é formada pelo trabalho histórico da constituição do sentido – o interdiscurso – o interpretável, o saber discursivo; 2) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo onde se separa quem tem e quem não tem direito a ela (o trabalho social da interpretação).

O ato de interpretação é determinado, mas isso não significa que é necessariamente imóvel, visto que ela se faz entre a memória institucional e a memória constitutiva, podendo assim tanto estabilizar como deslocar sentidos. Se levamos em conta que a evidência dos sentidos é um efeito do trabalho da ideologia entre a memória e o esquecimento, somos capazes de apreender, de forma crítica, a ilusão que está na base do estatuto primitivo da literalidade e podemos, finalmente, conceber que

o falante não opera com a literalidade como algo fixo e irreduzível, uma vez que não há um sentido único e prévio, mas um sentido instituído historicamente na relação do sujeito com a língua e que faz parte das condições de produção do discurso (ORLANDI, 2000: 51).

Voltando ao objeto desse estudo, cabe aqui, refletir sobre o papel do formador do leitor ao propor protocolos de leitura.

A literalidade é uma construção que o mediador da leitura deve considerar em relação ao processo discursivo com suas condições, desmistificando que a ilusão do sentido literal ou do efeito referencial representa a relação imanente entre palavra e coisa, fazendo com que o leitor mediado compreenda que as "estratégias" retóricas, "manobras" estilísticas não são constitutivas da representação da realidade determinada pelos sentidos de um discurso. O mediador deve, afinal, expor o olhar leitor à opacidade do texto, para compreender como essa impressão de transparência é produzida e quais seus efeitos.

A condição da linguagem é a incompletude. Nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento. Essa incompletude atesta a abertura do simbólico, pois a falta é também o lugar do possível (ORLANDI, 2000: 51).

Com estas afirmações, a autora aponta, a seguir, para a metodização da construção de um discurso, ou seja, protocolos que vão dirigir a produção de sentidos:

Entretanto, não é porque o processo de significação é aberto que não seria regido, administrado. Ao contrário, é pela sua abertura que ele também está sujeito à determinação, à institucionalização, à estabilização e à cristalização. Esta é ainda uma maneira de referir a linguagem aos limites moventes e tensos entre a paráfrase e a polissemia (ORLANDI, id.: 51).

No ato de dizer, o sujeito se sente impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelas condições que configuram o seu posicionamento nas formações discursivas, articuladas com as formações ideológicas: sua experiência, fatos que reclamam sentidos, e também sua memória discursiva, um saber/poder/ dever dizer.

Entre a língua e o mundo, o sujeito não está livre da falha, do jogo, do acaso, e também da regra, do saber, da necessidade. Neste confronto entre o sedimentado e o a se realizar, na experiência e na história, na relação tensa do simbólico com o real e o imaginário, o sujeito e o sentido se repetem e se deslocam.

Com relação à produção de sentidos de um discurso, Orlandi nos leva, em termos teóricos, à conclusão de que, tanto o autor quanto o leitor, trabalham continuamente a articulação entre estrutura e acontecimento:

nem o exatamente fixado, nem a liberdade em ato. Sujeitos, ao mesmo tempo, à língua e à história, ao estabilizado e ao irrealizado, os homens e os sentidos fazem seus percursos, mantêm a linha, se detêm junto às margens, ultrapassam limites, transbordam, refluem. No discurso, no movimento do simbólico, que não se fecha e que tem na língua e na história sua materialidade (ORLANDI, id.: 52)

Quando a autora fala em materialidade, está justamente referindo à forma, empírica, onde não se separa forma e conteúdo, ou seja, a forma linguístico-histórica, significativa.

3 O DISCURSO CONSTITUINTE ASSOCIADO A UM QUADRO HERMENÊUTICO

Ao longo da história da educação brasileira, desde os Jesuítas até às atuais reformas educacionais, leitura e literatura ocupam lugar privilegiado na escola, integrando-se ao programa de ensino de português, conduzindo, ambas, ao conhecimento da língua materna, que é simultaneamente *Língua pátria* e *Língua literária*. Por isso, nas páginas dos livros didáticos, que se constituem como material pedagógico fundamental, encontram-se estratificações daquilo que é considerado o melhor da literatura produzida, até então, em português.

Sempre que uma reforma de ensino era implantada, o desenho do currículo da escola fundamental sofria alterações e os livros didáticos, especialmente os destinados ao ensino da língua materna, eram obrigados a responder às novas exigências.

Mas, a despeito de todas as mudanças pedagógicas, a leitura sempre foi e continua sendo a atividade básica, em torno da qual se organiza todo processo de ensino-aprendizagem; e o texto literário, nas atividades curriculares destinadas ao ensino da língua portuguesa, em geral, esteve sempre presente como objeto de leitura, como instrumento de conhecimento ou como modelo de criação verbal.

No caso específico do ensino da língua materna, aqui abordado, sendo o texto literário a unidade curricular básica do conhecimento, a escola planeja e organiza um conjunto de procedimentos pedagógicos e didáticos com o objetivo de mediar a relação que se estabelece entre o aluno e o texto, e o faz de acordo com as concepções que ela tem de leitura e literatura, as quais têm variado conforme as diversas concepções de língua e sujeito, assumidas pela escola, nos diferentes momentos da educação brasileira.

Examinando os estudos de Regina Zilberman, podemos rastrear as concepções vigentes de leitura e ensino de literatura, tomando por base as idéias e informações que ela selecionou, debruçada sobre os livros de leitura, desde os primeiros, surgidos no período da colonização, até os editados nos nossos dias.

Basicamente, a escola brasileira, no decorrer de sua história com relação ao ensino da língua materna, assumiu três concepções diante da obra literária, de acordo com as quais planejou a metodização da leitura, produzindo diversas práticas de leitura, que caracterizaram a configuração do discurso pedagógico, na sala de aula e no livro didático.

Primeiramente, consideremos a fase que vai desde a colonização até, mais ou menos, metade do século passado, quando começaram a vigorar as reformas de ensino implantadas na década de 60, como a Lei de Diretrizes e Bases, e na década de 70, que alteraram o desenho do ensino básico.

Nesse período, a obra literária era concebida como um documento que expressava o espírito e os costumes da sociedade de sua época, e o seu autor era considerado como um indivíduo notável que têm o poder de "expressar" os pensamentos e os sentimentos de seus contemporâneos. A leitura, na escola, era fundamentalmente um ato de decodificar para depois, com treinos de repetição, imitando o professor, expressar oralmente o pensamento do autor.

Zilberman (1991, s/p) constata que, tradicionalmente, a natureza oral da leitura era enfatizada, como na introdução à primeira edição do Terceiro livro de leitura, de autoria de Abílio César Borges, o mais célebre autor de livros didáticos do período imperial:

Agora que com algum embaraço podeis já ler palavras, proposições e até páginas inteiras, pelo que fostes julgados dignos de passar a este livro, necessário é saberdes quais os preceitos da boa leitura, a fim de, praticando-os, merecerdes a qualificação de bons leitores. A "boa leitura" e "ler bem" consistem em ler em voz alta: A boa leitura meus amiguinhos, não consiste em ser feita de carreira, sem atender o leitor ao sentido daquilo que vai lendo, unindo, muitas vezes, palavras que devem ser lidas separadamente e separando outras, que convém ditas juntamente. Para fazer boa leitura, deve o leitor ler com moderação, mudando o tom da voz e dando as pausas convenientes, segundo requerem o objeto da leitura e os diferentes sinais da pontuação. Mas o melhor meio para se aprender a ler bem é ouvir atentamente a leitura do mestre, ou de qualquer bom leitor, e repeti-la, procurando imitá-los.

No final desse primeiro período da história da leitura entre nós, outra seleta ainda comprova a predominância desse modelo, segundo o qual o aprimoramento

do gosto literário, e o bom uso da língua, são obtidos graças à leitura das obras dos escritores consagrados. Isto se verifica no Plano de lições, que abre *Língua Pátria* (1923):

No período do ensino, em que o aluno já tenha hábito das formas corretas para se exprimir e falar das cousas que o rodeiam e interessam, começa o seu vocabulário a receber o primeiro contingente de expressões e vocábulos literários. Estes novos elementos, adquiridos já em parte nas primeiras recitações, serão supridos agora, diretamente, pelas composições dos melhores autores, em leitura, interpretação e cópia dos trechos em prosa e verso, devendo ser preferidos os que mais se prestem a uma assimilação pronta, de aplicação imediata. O trabalho de assimilação das formas literárias pelo aluno se operará nas seguintes condições: a) imitando ele a leitura expressiva da professora; b) lendo por sua vez a interpretação do trecho literário; c) respondendo ao questionário que esclarece e confirma a interpretação feita e, mais tarde, lendo o comentário e tomando parte na conversação; d) copiando o trecho literário, cuja ortografia e pontuação vão ser imitadas; e) lendo, aplicadas desde logo em frases e sentenças usuais, as expressões literárias que vão fazer parte do seu vocabulário; f) lendo em manuscrito e escrevendo o ditado da reprodução do texto original.

E logo que é introduzida na série de lições qualquer dessas composições literárias, os elementos que ela fornece são reproduzidos a todo momento em aplicações várias, orais e escritas, de tal modo recapituladas que se tornam uma aquisição completa para o aluno e tão familiares como as demais expressões de uso corrente na própria linguagem (JOVIANO, apud ZILBERMAN, 1991).

Em 1942, a Reforma Capanema trouxe novas "Instruções pedagógicas para a execução do programa de Português", dirigidas ao "curso ginasial do ensino secundário", mas em nada alterou a abordagem privilegiadora da leitura oral no ensino da escola secundária, como se vê nos objetivos gerais do programa e na metodologia de sua execução: a finalidade de ministrar ao aluno apreciável parte do cabedal indispensável à formação do seu espírito e do seu caráter, bem como base à sua educação literária, deveria ser alcançada por meio de um programa prático que compreendesse três partes paralelas: gramática, leitura explicada e outros exercícios.

Usando uma terminologia bem à maneira daquela época, podemos dizer que o que se visava era prestigiar e enfatizar a leitura dos bons escritores como uma atividade a preencher todo curso, desempenhando papel de manancial de idéias que fecundam e disciplinam a inteligência e concorrem para acentuar e elevar, no espírito dos discípulos, a consciência patriótica e humanística.

Com relação ao livro de leitura é importante frisar que, a partir dessa Reforma de ensino, deve ele cumprir novas exigências: conter, além das páginas que preenchem, de um modo geral, a prescrição do programa para cada série, além de textos de leitura (uns que interessam mais às meninas, e outros, aos rapazes).

Em 1971, a Lei de Diretrizes e Bases (5692), mudou a estrutura do ensino fundamental, dividindo o seu currículo em atividades (1ª à 4ª séries) e em áreas de estudo (5ª à 8ª séries); uma dessas áreas era a de “Comunicação e expressão”, na qual foram reunidas as disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, Educação Artística, Educação Religiosa e Educação Física. Nos momentos de planejamento curricular, a orientação dada aos professores era a de que a língua portuguesa deveria ser o eixo principal, para o qual convergiam todos os outros conhecimentos; e, sem dúvida nenhuma, a leitura era a atividade a partir da qual se organizariam as unidades de estudo.

Esta foi a reforma de ensino que, depois de séculos da abordagem tradicional, acima aludida, marcou o início do segundo período da história do ensino da língua portuguesa, que assumiu outra posição diante dos textos literários: a relação discurso pedagógico/discurso literário muda marcadamente a configuração e a narrativa do livro didático.

Nesta época, o discurso pedagógico foi bastante influenciado pelo pensamento da psicologia behaviorista e do estruturalismo americano. Segundo Barbara Weedwood (2002: 130), a obra de Bloomfield, publicada nos anos 1930, com forte influência da psicologia de Wundt, por mais de três décadas marcou os rumos do estruturalismo americano.

Bloomfield adotou explicitamente uma abordagem behaviorista do estudo da língua, eliminando, em nome da objetividade científica, toda referência a categorias mentais ou conceituais. Teve amplas conseqüências sua adoção da teoria behaviorista da semântica, segunda a qual o significado é simplesmente a relação entre um estímulo e uma reação verbal. Como a ciência ainda estava muito distante de ser capaz de explicar de forma abrangente a maioria dos estímulos, nenhum resultado importante ou interessante poderia ser esperado, por muito tempo ainda, do estudo do significado, e era preferível, tanto quanto possível, evitar basear a análise gramatical de uma língua em considerações semânticas. Os seguidores de Bloomfield levaram ainda mais adiante a tentativa de desenvolver métodos de análise lingüística que não fossem baseados na semântica. Assim, um dos aspectos mais característicos do estruturalismo americano pós-bloomfieldiano foi seu completo desprezo pela semântica.

No Brasil, as conseqüências dessas idéias caracterizaram o discurso pedagógico até os anos 1980, exigindo uma transformação do livro didático de língua portuguesa, que passou a ser não somente livro para, também, ser o caderno de exercício do aluno, o qual deveria preencher lacunas, marcar respostas certas com "x", relacionar colunas e resolver outras questões objetivas. Estes livros, ou melhor, manuais, refletiam a concepção de língua como sistema de estruturas, instrumento de comunicação, ou seja, código, e meio de expressão do pensamento.

Os autores de *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (2003), tomando por base o exame de vários livros didáticos de língua portuguesa, analisam diversos aspectos da mediação nas atividades de leitura, mostrando que, de um modo geral, os protocolos de leitura estabelecidos pelos autores ainda consideram o texto como estrutura e não como discurso. Um desses exemplos é o citado por Dóris de Arruda Carneiro da Cunha, analisando, no capítulo sete as atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais, referentes a uma análise do discurso reportado:

Cócco & Hailer (1994:3) têm como objetivo geral "um trabalho de linguagem que leve o aluno a observar, perceber, descobrir, refletir sobre o mundo, interagir com seu semelhante através do uso funcional de linguagens [...]. Vejamos o item Enfoques de interpretação, em que se encontram as seguintes definições: 1. Conteúdo - "O texto é uma mensagem que o emissor transmite ao receptor. Nesse enfoque, compreender o texto é verificar se o receptor entendeu a mensagem, isto é, se decodificou as palavras organizadas gramaticalmente" 2. Estrutura - "Todo texto, além do conteúdo, apresenta elementos estruturais que o emissor escolhe para codificar a sua mensagem (p. 109).

Até então, naqueles dois períodos, durante todo esse tempo, a leitura esteve na base do currículo da escola brasileira; então, pergunta-se: por que, ainda hoje, milhares de brasileiros abandonam os estudos por não conseguirem aprender a ler e escrever?

Antes dos anos 1980, os conhecimentos disponíveis levavam a acreditar que as causas desse fracasso estavam nos alunos que, por lhes faltar algo, necessitavam de intervenções pedagógicas compensatórias para que pudessem aprender. Todavia, os estudos nessa área do pensamento humano foram se avolumando, muitos questionamentos foram levantados, o que fez surgir novos pensares sobre a questão aqui proposta.

A nova Lei de Diretrizes e Bases (9394), promulgada em 1996, iniciou, a nosso ver, uma nova etapa na história do ensino da língua portuguesa e na história da educação brasileira. Os estudos mais recentes nas áreas da psicologia, da

sociologia, da antropologia e da linguagem provocaram mudanças significativas nos modos de pensar a Língua, a linguagem, o texto, a leitura e a literatura. Somando-se isso às experiências e estudos pedagógicos acumulados, tem-se como resultado uma nova proposta de ensino da Língua Portuguesa, a qual se acha explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa nova proposta imprime total reestruturação dos princípios metodológicos que regem essa atividade escolar, que vai desde o estabelecimento dos objetivos até o tratamento didático dado aos conteúdos de ensino da Língua Portuguesa.

Partindo da idéia de que o saber é histórica e socialmente construído; de que, na escola, o aluno é sujeito ativo no ato de conhecer; de que se deve entender a língua como um sistema de signos, cujos significados variam no tempo e de acordo com os diversos usos culturais; de que a linguagem deve ser vista como um processo dinâmico de interlocução que se constrói nas diversas práticas sociais, através da atividade discursiva, cuja manifestação lingüística é o texto – contemplando tais princípios, os PCNs propõem a organização do currículo de língua portuguesa fundamentado numa tríade constituída pela "articulação entre os seguintes elementos: o aluno, a língua e o ensino.

O primeiro elemento dessa tríade, o aluno, é o sujeito da ação de aprender, aquele que age sobre o objeto de conhecimento. O segundo elemento, o objeto de conhecimento, é a Língua Portuguesa, tal como se fala e se escreve fora da escola, a língua que se fala em instâncias públicas e a que existe nos textos escritos que circulam socialmente. E o terceiro elemento da tríade, o ensino, é, neste enfoque teórico, concebido como a prática educacional que organiza a mediação entre sujeito e objeto do conhecimento.

Essa prática deve ser planejada, e implementada com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação/reflexão/ação do aluno.

Há, então, nessa proposta, dois pontos importantes a considerar em qualquer estudo ou reflexão em que o objeto do conhecimento seja o ato de ler. Em primeiro lugar, é preciso considerar que, se a língua é o objeto do conhecimento, o texto é a unidade base dessa investigação e, em segundo lugar, se o aluno é o sujeito do ato de conhecer, sua posição nessa tríade é dinâmica e seu papel é ativo. Isso muda completamente a natureza da relação literatura-ensino da língua portuguesa. Nesse caso, o texto literário deixa de ser um objeto de ensinar para se constituir em objeto de aprender; deixa de ser um conjunto de regras a serem aprendidas, para se

constituir em práticas que possibilitem o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão; pois os textos literários são os que mais favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas.

Nos PCNs, a literatura é vista como uma forma específica de conhecimento da experiência humana, cuja relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário, visto este como um corpo de criações hipotéticas que não se envolve necessariamente com os mundos da verdade e do fato, nem se afasta necessariamente deles, podendo, assim, entrar em todo tipo de relações com ele, indo do mais ao menos explícito.

Pensar sobre a literatura a partir dessa autonomia relativa ante o real implica dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo regido por jogos de aproximações e afastamentos, em que as invenções de linguagem, a expressão das subjetividades, o trânsito das sensações, os mecanismos ficcionais podem estar misturados a procedimentos racionalizantes, referências indiciais, citações do cotidiano do mundo dos homens. A questão do ensino da literatura ou da leitura literária envolve, portanto, esse exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que matizam um tipo particular de escrita (PCNs, : 29).

Numa situação de leitura do texto literário, por exemplo, mediada pelo livro didático, é importante pensar que esse exercício se realiza na relação que se estabelece, simultaneamente, entre o aluno leitor, o discurso literário e o discurso didático, ambos no mesmo suporte e de natureza bem diferente.

Atualmente, são muitas as questões que conduzem estudiosos a pesquisar as oposições internas ou latentes entre o discurso pedagógico e o discurso literário, no espaço escolar. Como se dão as relações de discursos de naturezas tão opostas? Como o discurso pedagógico simplifica, condensa, classifica e, além disso, enquadra de modo instrucional e regulativo as possibilidades de abertura do texto literário, tornando a experiência estética um encontro dialógico entre o aluno leitor e o pólo da criação do texto? De que modo o discurso pedagógico, rígido e autoritário, pode gerar protocolos de leitura que possibilitem o contato direto com a obra em sua essência, nos processos de produção de sentidos?

A dicotomização entre o discurso pedagógico e o discurso literário, segundo o olhar do professor Giselly Lima de Moraes, no texto “A escolarização da leitura

literária”*, vem sendo um dilema educativo, "uma vez que a escola se constitui numa importante agência de letramento literário e, apesar da variação de intenções e formas, jamais abdicou da literatura enquanto saber social prestigiado."

Tratando-se, neste estudo, da literatura nas páginas do manual de língua portuguesa, é imprescindível considerar que o discurso pedagógico, para se estruturar como narrativa didática, recontextualiza-se, partindo de um processo de descontextualização de qualquer discurso literário da sua fonte de origem, para, depois, configurá-lo como instrumento de conhecimento ou objeto de estudo. O processo de descontextualização se dá, forçosamente, pela fragmentação do discurso literário que, por sua vez, é uma adaptação redutora e simplificada, com banalizações de linguagem e de temática, contrariando a natureza da experiência simbólica com a obra literária, cuja apropriação se dá no contato direto com ela, em sua essência original.

Estamos falando de discurso literário. Mas como o discurso pedagógico expresso num livro didático considera a obra literária? Como discurso ou como monumento estrutural? Se ele concebe o texto literário como discurso, qual é a sua concepção de discurso literário?

3.1 DISCURSO LITERÁRIO EM MAINGUENEAU

A relação que se estabelece entre o discurso literário e o discurso didático materializado no manual de língua portuguesa, por nós aqui analisado, é pensada a partir dos pressupostos da metodologia proposta por Maingueneau, a qual expande as fronteiras analíticas do texto literário.

As idéias que permitiram a Maingueneau construir a instigante metodologia de análise do discurso, cuja porosidade nos faz mergulhar em múltiplas e multiplicadoras reflexões, foram colhidas no dialogismo de Mikhail Bakhtin, na Estética da Recepção, na midiologia de Régis Debray, nos estudos sobre história da escrita de Roger Chartier, na *Arqueologia do saber* de Michel Foucault, na teoria do “campo” e do *habitus* de Pierre Bourdieu.

Pondo em evidência uma visão da literatura como interação entre diversas instâncias extradiscursivas, Maingueneau ultrapassa até estes pontos e segue além,

* http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss14_03.pdf. Transcrita em 27/5/2008.

na medida em que a análise do discurso lhe permite não esquecer a dimensão propriamente semiótica da literatura. O autor nos possibilita observar o quanto as instâncias extradiscursivas estão inseridas no enunciado literário, sobretudo sob a forma daquilo que ele denomina "cenografia" e "ethos", como se verá mais adiante.

Com o propósito de compreender os enunciados por meio da atividade social que os sustenta, sujeitando as palavras a lugares, classificando o discurso numa multiplicidade de gêneros cujas condições de possibilidade, rituais e efeitos têm de ser analisados, Maingueneau supõe uma visão interdiscursiva e interdisciplinar do texto literário ao propor uma metodologia que visa a expansão de suas fronteiras analíticas.

Ao introduzir a noção de "ambiente imediato", Maingueneau toma o texto literário como discurso, articulando os aspectos extraliterários no interior do próprio discurso. Em vez de conduzir o analista a relacionar as obras com classes sociais, mentalidades, eventos históricos, psicologia individual etc., obriga-o a considerar o ambiente imediato do texto (seus ritos de escrita, seus suportes materiais, sua cena de enunciação).

Nesse sentido, Maingueneau nos traz uma nova maneira de conceber o contexto da obra literária, e o faz ao dizer que "já não há, de um lado, um texto e, do outro, distribuído ao seu redor, um contexto. Tal conceituação rompe com a idéia de que a obra literária é um monumento fechado, cuja origem não tem comunicação com o exterior, pois parte da crença de que "as condições do dizer permeiam aí o dito, e o dito remete a suas próprias condições de enunciação. Isto devolve as obras aos espaços, onde elas são produzidas, avaliadas, administradas, ou seja, os espaços de onde é possível legitimar a fala expressa no texto literário, tais como as normas que determinam a quem a obra pretende dirigir-se, em que momento o faz, a partir de que lugar o faz, por quais meios (gêneros etc). Nenhuma enunciação consegue extrapolar estes limites, pois esta é a esfera do seu direito no ato de fala, aquela a que não pode escapar sob pena de cair na ininteligibilidade.

Sem dúvida nenhuma, o escritor sabe disso e é por esse motivo que constrói o seu discurso estabelecendo seu direito à existência e justificando a maneira como o faz. Daí decorre que o espaço da enunciação se constitui a partir de elementos necessariamente presentes, tais como o estatuto do escritor associado a seu modo de posicionamento no campo literário; os papéis vinculados com os gêneros; a

relação com o destinatário, construída através da obra; os suportes materiais e os modos de circulação dos enunciados.

Nestes termos, Maingueneau fala do caráter institucional da literatura, e, no momento em que não separa a instituição literária da enunciação que configura um mundo, ele liberta o discurso da interioridade de uma intenção do autor e alarga os horizontes de seu entendimento quando considera o discurso como "força de consolidação, vetor de um posicionamento, construção progressiva, através do intertexto, de certa identidade enunciativa e de um movimento de legitimação do espaço próprio [sic] espaço de sua enunciação" (2006: 42).

A noção de literatura como discurso constituinte, além de fundamentar a ruptura com as noções românticas e modernistas do texto literário, para fins de abertura, propõe a literatura como discurso auto-legitimador, ligado a uma rede complexa de textos, de agentes e de modos de circulação.

O discurso literário, mesmo que tenha suas próprias características bem específicas, não pode ser considerado fora do plano determinado da produção verbal, o dos discursos constituintes, categoria que possibilita entender as relações entre a literatura e os demais discursos, sejam eles constituintes ou não, e que, no caso particular desse estudo nos permite compreender melhor a leitura do texto literário, ou seja, a produção dos seus sentidos.

Quando se vê diante de fenômenos estilísticos que fogem ao que conhece como válidos ao contrato de leitura imposto pelo gênero e quando, em princípio, os julga contrários às leis de clareza do discurso, é apoiando-se na caução fornecida pela instituição literária que, na maioria das vezes, o leitor dá crédito ao texto, presume que ele respeita as leis do discurso num outro nível e de seu modo próprio e, conseqüentemente, executa o trabalho interpretativo exigido: a partir do momento em que a obra se inscreve na instituição literária, coloca também seu direito de dizer como diz, de instituir seu contrato como legítimo e suas transgressões (repetições, obscuridades, digressões são, geralmente, legitimadas pelos analistas). Nesse sentido é que o autor se apóia no quadro hermenêutico para estabelecer um contrato de leitura com seu leitor, o qual, dessa forma, confiado nas garantias da instituição literária, assume que a obra possui um sentido que o pode envolver, dando-se isto, precisamente, em razão de ser, o discurso literário, um discurso constituinte por excelência. "A expressão 'discurso constituinte' designa fundamentalmente os discursos que se propõem como discursos de Origem,

validados por uma cena de enunciação que autoriza a si mesma” (MAINGUENEAU, 2006: 60).

Assim, todo discurso constituinte só existe e só exerce seu poder e sua efetiva circulação na sociedade se for constituído por uma “Instituição discursiva”; com relação ao discurso literário, a instituição discursiva é designada pelo autor como: a vida literária, levando em conta o conjunto de quadros sociais da atividade dita literária, tanto as representações coletivas que se tem dos escritores, como a legislação (por exemplo, sobre os direitos autorais), as instâncias de legitimação e de regulação da produção, as práticas (concursos e prêmios literários), os usos (envio de um original a um editor...), os *habitus*, as carreiras previsíveis e assim por diante.

Essa ampliação do campo literário, no qual emerge o discurso literário, promoveu uma profunda renovação da concepção desse discurso.

Segundo Maingueneau, podemos entender a *constituência* de um discurso a partir de duas dimensões inseparáveis:

a constituição como ação de estabelecer legalmente, como processo mediante o qual o discurso se instaura regrado sua própria emergência no interdiscurso; os modos de organização, de coesão discursiva, a constituição no sentido de estruturação de elementos que compõem uma totalidade textual (2006, op. cit. 61).

Desse modo, o autor, baseado na Análise do Discurso, propõe que uma análise da *constituência* de um discurso deve mostrar que o intradiscursivo e o extradiscursivo têm vínculos indissolúveis e que uma organização textual e uma atividade enunciativa são superpostas entre si: “Cada discurso constituinte revela-se a um só tempo interno e externo aos outros, aos quais atravessa e pelos quais é atravessado. Eles se excluem e se convocam simultaneamente”. (2006, op. cit.: 62).

Ao falar do caráter constituinte de um discurso, Maingueneau nos traz a noção de “inscrição”, a qual, ao nosso ver, é fundamental na discussão de como se deve mediar a leitura do texto literário museificado nas páginas do manual de língua portuguesa, fora do seu ambiente imediato de sua enunciação de origem.

Pensando nesses termos e considerando o caráter constituinte do discurso literário, temos que ressaltar a idéia de que sua “enunciação se instaura como dispositivo de legitimação de seu próprio espaço incluindo seu aspecto institucional; ela articula o engendramento de um texto e uma maneira de inscrever-se num

universo social" (p.61). Este pensamento pode ser resumido usando outras palavras do autor: a enunciação no enunciado.* Podemos então, considerando o caráter constituinte do discurso literário, conceber o enunciado como uma inscrição, ou seja, conferir-lhe um estatuto além do texto por escrito.

O termo "inscrição", de acordo com os dicionários Houaiss e Aurélio, vai além da concepção de escrever; significa também esculpir, entalhar, gravar: traçar, marcar e assinalar'. O ato de inscrever uma obra literária num universo social, por exemplo, requer apresentá-la para o público, os agentes editoriais e os críticos; assentá-la em registro, para garantia de sua circulação com direitos autorais; implementar estratégias de lançamento, ou melhor, criar as condições de sua emergência e perpetuação na memória cultural de um povo.

Vimos então que inscrever não é forçosamente escrever. Antes da invenção da escrita, muitos enunciados orais chegaram até nós porque foram inscritos; todavia os caminhos seguidos por essa inscrição não são os mesmos do código gráfico.

Uma inscrição é por natureza exemplar; ela segue exemplos e dá o exemplo. Produzir uma inscrição não é tanto falar em seu nome quanto seguir o rastro de um Outro invisível, que associa os enunciadores-modelo de seu próprio posicionamento e, para além disso, a presença da fonte que funda o discurso constituinte: a tradição, a verdade, a beleza... A inscrição é assim profundamente marcada pelo oxímoro de uma repetição constitutiva, a repetição de um enunciado que se situa numa rede repleta de outros enunciados (por filiação ou rejeição) e se abre à possibilidade de uma reatualização. Por sua maneira de situar-se num interdiscurso, uma inscrição apresenta-se ao mesmo tempo como citável (MAINGUENEAU, 2006: 62).

Essa noção de inscrição desfaz toda distinção empírica entre oral e gráfico e, segundo Maingueneau, faz uma referência a modalidades de suporte e de transporte dos discursos, ou seja, à dimensão "midiológica" dos enunciados (usando uma expressão de Debray) e, citando o exemplo da epopéia, mostra que há uma relação essencial entre o seu caráter oral, seus modos de organização textual, seus temas etc. e conclui que um posicionamento não se define apenas por "conteúdos":

A mídia é um ponto importante de análise do Discurso literário, que o autor prefere chamar de "mídium". A mídia – numa acepção ampliada, implicando meios de comunicação, mas sobretudo em sentido estrito remetendo ao suporte e ao circuito do signo –, foi sempre negligenciada pela literatura. Prova disso é que o

* ver capítulo 4 de *O contexto da obra literária*, op. cit.

debate sobre o oral e o escrito, crucial para qualquer discussão em profundidade da literatura, raramente foi tratada levando a sério as propriedades mnemotécnicas sem as quais não há linguagem alguma. O mídiun não é supérfluo para a literatura, como provam a midiologia de Régis Debray e outros estudiosos sobre esse assunto.

A reflexão acerca dessa questão é de suma importância para esta pesquisa cuja preocupação se volta, também, para leitura como objeto de aprendizagem, entendendo que a participação do aluno na produção de sentidos de um texto não pode ser esquecida. Todavia, isso só é possível se o mediador considera o texto como uma possibilidade de diálogo, ou seja, um discurso que não se encerra na sua estrutura linguística, mas sim algo que deve ser compreendido dentro do seu contexto.

É esse o ponto que nos parece crucial quando, ao considerar que o suporte original de um texto é parte integrante de seu sentido, constatamos que o livro didático de língua portuguesa, forçosamente, trabalha com fragmentos de obras literárias, museificadas, em suas páginas.

De acordo com Maingueneau (1995), o veículo da obra literária não é apenas um simples contexto; ele informa em profundidade a própria enunciação literária. Em outras palavras, afirma que "as mediações materiais não vêm acrescentar-se ao texto como 'circunstância' contingente, mas intervém na própria constituição de sua mensagem" (p.85). Portanto, a leitura não é uma atividade intemporal: está ligada às sujeições midiológicas: ler um texto desenrolando um longo pergaminho não é o mesmo que ler folheando as páginas de um livro. Um exemplo que demonstra bem a importância do suporte na leitura de um texto é o nosso dia-a-dia de pesquisadora enquanto pessoa com deficiência visual. Temos que utilizar programas de leitores eletrônicos, para a operação de "soletragem" do programa que nos indica a pontuação, as aspas, os parênteses, os travessões, os termos em itálicos ou em negritos e outros tantos sinais gráficos. Quando a obra tem artes gráficas bem modernas, como é o caso da coleção que estamos analisando, a estratégia encontrada foi recorrer aos serviços de uma pessoa vidente e competente para transformar os sinais gráficos em sinais adaptados de acordo com nossos leitores de telas, o Dosvox e o Jaws.

Esta experiência nos faz compreender melhor a afirmação de Maingueneau (1995) quando diz que:

Atualmente, com a difusão e a valorização das artes gráficas, é cada vez maior a consciência de que o livro não é um meio neutro. Seu contexto material (que inclui capa, título, epígrafe, dedicatória, prefácio, posfácio, ilustrações, formato), é indissociável dos gêneros literários e, portanto, contribui para a produção de sentidos da obra, quando lida (op. cit.: 100)

A idéia de que o livro não é neutro nos remete a outras questões, que devem ser consideradas ao se analisar a mediação da leitura do texto literário fora do seu lugar de origem, tais como: a) "o livro não é neutro" e, em consequência, também não o são os textos que o compõem, o que demanda uma mediação específica de leitura; b) tais textos, destacados de seu lugar de origem, são colocados e lidos num outro lugar, isto é, no livro didático, que também não é neutro. Dadas estas duas condições, os textos museificados no manual escolar de língua portuguesa são, já, "outros textos".

Nestas condições, postos, docente e discente, diante de tais textos retirados de uma obra literária e inseridos num manual didático, pergunta-se: a) Que textos são, agora, tais textos?, b) que conjuntos de procedimentos didáticos e metodológicos devem ser organizados para mediar a leitura deste tipo de texto?

Estas são, entre outras já mencionadas, as questões sobre as quais refletimos neste trabalho, levando em consideração a afirmação de Maingueneau:

O interesse pelos suportes materiais da enunciação é recente. Sem dúvida não faltaram eruditos para estudar as técnicas de imprensa, mas os literatos "puros", aqueles que se encarregam da interpretação das obras, consideravam mais as narrativas do que as técnicas tipográficas, mais os romances por carta do que os sinetes de cera ou os modos de envio pelo correio. Não obstante, para tornar pensável o surgimento de uma obra, sua relação com o mundo no qual surge, não podemos separá-la de seus modos de transmissão e de suas redes de comunicação (op. cit.: 212).

Levando em consideração a dimensão midiológica de um texto literário entre vários outros aspectos, trata-se, no caso desse estudo, de repensar que protocolos o manual de língua portuguesa sugere para a análise textual, em vez de conduzir o leitor a uma análise que opõe

ação e representação, fundo e forma, texto e contexto, produção e recepção... Em vez de opor conteúdos e modos de transmissão, um interior do texto e um ambiente de práticas não verbais, é preciso elaborar um dispositivo em que a atividade enunciativa integre um modo de dizer, um modo de circulação de enunciados e um certo tipo de relacionamento entre os homens (2006, op. cit.: 62-63).

O discurso literário se sustenta num conjunto de leis, considerado por Maingueneau, "xamânico" de uma fonte enunciativa, cuja autoridade vem de forças que também vão além do mundo comum dos homens, as quais são legitimadoras do discurso. Esta fonte é associada à determinação de um lugar vinculado com um corpo de locutores consagrados e uma elaboração da memória. Retomemos, para maior clareza, uma questão central deste estudo.

Os discursos constituintes que pretendem ter um alcance global são de estruturas sólidas e são elaborados no seio de comunidades discursivas restritas que não se ocultam por trás de sua produção, que a moldam por meio de seus próprios comportamentos. Distinguem-se dois tipos de comunidades discursivas, estreitamente entrelaçadas: as que produzem e as que gerem o discurso. Com efeito, um discurso constituinte não mobiliza somente os autores, mas uma variedade de papéis sociodiscursivos encarregados de gerir os enunciados; no caso da literatura, as críticas literárias de jornal, os professores, as livrarias, os bibliotecários são exemplos de agentes que exercem este tipo de papel.

Cabe aqui uma ligeira reflexão sobre "paratopia", conceito utilizado por Maingueneau para situar as relações entre o escritor e a sociedade, o escritor e sua obra, a obra e a sociedade, ou seja, três formas do fenômeno:

1) espacial, que implica na relação do escritor com o campo literário; 2) temporal, a posição do escritor em relação aos seus contemporâneos; 3) lingüística, o modo como a obra aciona e negocia com a sociedade, com a instituição literária.

Aquele que enuncia no âmbito de um discurso constituinte, isto é, pretende inscrever sua obra em um determinado universo social, está predestinado a assumir, no seu enunciado, a problemática de seu próprio pertencimento a essa sociedade: não pode situar-se nem no exterior nem no seu interior.

Quando fala sobre a relação de pertinência entre autor/obra/sociedade, Maingueneau faz com que se a compreenda melhor ao dizer:

Sua enunciação se constitui mediante a própria impossibilidade de atribuir a si um verdadeiro "lugar". Localidade paradoxal, paratopia, que não é ausência de lugar, mas uma difícil negociação entre o lugar e o não-lugar, uma localização parasitária, que retira vida da própria impossibilidade de estabilizar-se. Sem localização, não há instituições que permitam legitimar e gerir a produção e o consumo de obras, mas sem deslocalização, não há verdadeira "constituência" (2006, op. cit.: 67).

Na discussão em que o texto literário deve ser lido no livro didático, onde se acha fragmentado e fora de seu lugar de origem, devemos considerar que o papel da cena de enunciação é essencial no processo interpretativo e nos cabe questionar que a obra literária implica uma situação de enunciação. Mas, qual é a situação de enunciação de uma obra? Partindo de um ponto de vista que considera o contexto da obra como exterior ao ato de enunciação comunicativa, somos levados a entender essa "situação" como o entorno físico ou social no qual estão os interlocutores. Todavia, Maingueneau avançou nessa discussão, considerando o processo de enunciação desenrolando no seu próprio interior: "um texto é na verdade o rastro de um discurso em que a fala é encenada" (2006, op. cit.: 249).

3.2 AS CENAS DE ENUNCIÇÃO

Vamos distinguir aqui três cenas que operam sobre planos complementares, mostrando como esses planos influenciam no ato de leitura: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia.

A cena englobante corresponde ao que se costuma entender por "tipo de discurso". Por exemplo, o leitor aluno, diante de um texto nas páginas do livro didático, deve ser capaz de determinar se o texto pertence ao discurso religioso, político, publicitário, literário, ou seja, em que cena englobante se deve situá-lo para o interpretar e em nome de quem ele interpela aquele que o recebe. Diante de um texto literário, por exemplo, ele sabe que esse tipo de discurso permite que seu autor use um pseudônimo, que os estados de coisas que propõe sejam fictícios; esse tipo de caracterização é que define o estatuto dos parceiros num certo espaço pragmático.

No nível superior, pertence à cena englobante literária a cena genérica, pois toda obra é na verdade enunciada através de um determinado gênero do discurso. De acordo com cada gênero, as condições de enunciação correspondem a certo número de expectativas do público e de antecipações possíveis dessas expectativas formuladas pelo autor, em termos de circunstâncias de enunciação legítimas, as quais Maingueneau cita como exemplo: "quais são os participantes, o lugar e o momento necessários para realizar esse gênero? Quais os circuitos pelos quais ele passa? Que normas presidem ao seu consumo? E assim por diante" (2006, op. cit.: 250).

A cena englobante e a cena genérica constituem o quadro da enunciação, mas na literatura, é comum o texto chegar ao leitor, em primeiro lugar, através de sua cenografia; é nesse plano enunciativo que são validados os estatutos do enunciador e do co-enunciador, mas também o espaço (topografia) e o tempo (cronografia) a partir dos quais a enunciação se desenvolve.

A cenografia, que é tanto condição como produto da obra, não designa a si mesma; ela se mostra para além de toda cena de fala que seja dita no texto; portanto, o leitor a identifica baseado em variados índices localizáveis no texto ou no paratexto.

A noção de "cenografia" adiciona ao caráter teatral de "cena" a dimensão da grafia. Essa "-grafia" não remete a uma oposição empírica entre suporte oral e suporte gráfico, mas a um processo fundador, à inscrição legitimadora de um texto, em sua dupla relação com a memória de uma enunciação que se situa na filiação de outras enunciações e que reivindica um certo tipo de reemprego. A grafia é aqui tanto quadro como processo; logo, a cenografia está tanto a montante como a jusante da obra: é a cena de fala que o discurso pressupõe para poder ser enunciado e que em troca ele precisa validar através de sua própria enunciação (2006, op. cit.: 252).

Para exemplificar esse plano da situação de enunciação – a cenografia –, Maingueneau cita, entre outros, as fábulas de La Fontaine, as quais mostram a crueldade de um mundo de predadores através de uma cenografia vinculada à sociabilidade de uma elite refinada; as várias maneiras de evocar a crueldade dos homens passam pela cenografia de um contador de histórias que para se aproximar do seu leitor, apresenta-se como um homem de bem, culto que se dirige a outras pessoas de bem; capaz de intervir na narrativa, de variar o discurso, de não ser prolixo demais, de adotar uma distância irônica, de manipular a alusão e o duplo sentido, de forma sutil e espirituosa.

Ao intitular seu texto "fábulas", La Fontaine enquadra sua cenografia na cena genérica "fábulas" tradicional, mas não procura desqualificar esse gênero ou usar de artimanhas com ela. Portanto, o leitor não está preso a uma cenografia compacta, mas a uma negociação entre uma cenografia de contador de histórias mundano e a cena genérica do fabulista tradicional.

Ora, se o texto, segundo Maingueneau, é enunciação estendida a um co-enunciador, o ato de ler é uma situação enunciativa e o leitor é um co-enunciador; portanto o texto não se destina a ser contemplado, requerendo do leitor uma

compreensão, que deve ser mobilizado para fazê-lo aderir a um certo universo de sentido.

Aqui se levanta a problemática do *ethos*, noção preponderante ao se lidar com a leitura de fragmentos de textos literários, nos manuais escolares tanto com relação à recepção como com a produção de sentidos.

A noção de *ethos* está longe de estar estabilizada no vocabulário crítico. Para alguns teóricos, define-se como um estado afetivo suscitado no receptor por uma mensagem particular; no entanto, Maingueneau prefere designá-lo como a dimensão da cenografia em que a voz do enunciador se associa a uma certa determinação do corpo, cujo papel crucial está vinculado ao poder que ela tem de exprimir a interioridade do enunciador e envolver o do enunciador fisicamente:

No discurso oral, a localização do falante, do enunciador, está indicada por sua própria presença física, o que ele representa, e tudo isto está na enunciação. Já no discurso escrito, este *ethos*, "que é este enunciador", tem que ser buscado, pelo co-enunciador, na representação do enunciador expressa pelo conjunto de seus falares, aqueles que o co-enunciador deve construir/reconstruir, no ato de ler, a partir de índices de várias ordens, indicadores estes fornecidos pelo texto:

Essa representação desempenha o papel de um fiador que se encarrega da responsabilidade do enunciado. O "fiador" possui um caráter e uma corporalidade. O caráter corresponde a um feixe de traços psicológicos. É claro que são apenas estereótipos específicos de uma época, de um lugar, que a literatura contribui para validar e nos quais se apóia. Quanto à corporalidade, é associada a uma compleição do corpo do fiador, inseparável de uma maneira de se vestir e se movimentar no espaço social. O *ethos* implica, portanto, um policiamento tácito do corpo, uma maneira de habitar o espaço social (1995, op. cit.: 139).

Maingueneau fala de incorporação para nomear o fenômeno, no qual o *ethos* permite que a obra tome corpo para o co-enunciador. O autor toma essa "incorporação" em três registros indissociáveis:

a enunciação da obra confere uma corporalidade ao fiador, dá-lhe corpo; o co-enunciador incorpora, assimila desse modo um conjunto de esquemas que correspondem a uma maneira específica de se relacionar com o mundo habitando seu próprio corpo; essas duas primeiras incorporações permitem a constituição de um corpo, o da comunidade imaginária dos que comungam no amor de uma mesma obra (1995, op. cit.: 140).

Finalizando, as ponderações sobre o *ethos*, destacamos o seu papel de articulador, recusando qualquer corte entre o texto e o corpo e entre o mundo

representado e a enunciação que o carrega. Essa "incorporação textual", através da qual o texto integra suas unidades, corresponde, portanto, a uma diversidade de recortes discursivos, em função dos gêneros e das posições estéticas.

Aqui, as imposições de ordem midiológica desempenham um papel essencial. A obra lida individualmente sob forma de livro permite oferecer uma percepção panóptica. Suscita de fato uma tensão entre a linearidade da leitura e a possibilidade de sobrepor, para confrontá-los, parágrafos, páginas, capítulos, partes. Ora, se a comunicação literária apresenta uma estrutura comparável, como se dá o papel integrador do *ethos* no texto literário museificado nas páginas do livro didático? Esta é uma questão que convém ser analisada nesse estudo.

A obra impõe a presença de seu *ethos*, envolvente e invisível, apesar de sua comunicação ocorrer de maneira indireta, sem a presença do corpo físico; mas para que o co-enunciador tenha contato com essa presença invisível, deve recorrer aos recursos da leitura, os quais lhe permitem não só decifrar significados apenas, mas entrar numa cenografia, participando de uma esfera onde pode encontrar um enunciador que seja fiador do mundo representado.

3.3 QUADRO HERMENÊUTICO

Esta afirmativa e a pergunta feita anteriormente nos conduzem à reflexão sobre o papel do quadro hermenêutico para responder a essa e outras questões.

Sendo a obra literária um discurso constituinte, ela mantém uma relação com interdiscurso em duas vertentes: a primeira, as obras se alimentam de outros textos mediante diferentes procedimentos como citações, imitações, investimento de um gênero; a segunda, elas se expõem à interpretação, à citação, ao reemprego. E é este movimento que se repete quando o texto se instaura numa situação de interpretação, ou seja, diante de um leitor e seu comentário; isto significa que o texto literário só é considerado um enunciado ao ser contrastado/inserido num quadro hermenêutico, que garante que este determinado texto deve e tem condições de ser interpretado e tal processo de interpretação parte de um certo número de subentendidos que, dito de modo muito simplificado, configuram o próprio "quadro hermenêutico":

que o texto é digno de interesse, que é singular, extraordinário: por meio dele, uma fonte transcendente envia uma mensagem; que essa mensagem trate de questões relativas aos fundamentos; que essa mensagem seja necessariamente oculta; que haja necessidade de uma exegese, de uma "leitura" não imediata do texto, para decifrá-lo: o comum dos mortais não tem acesso direto a ele. Essa leitura implica, ao mesmo tempo, 1) a existência de técnicas que constituam o objeto de uma aprendizagem e 2) uma relação privilegiada do leitor com a fonte do texto (MAINGUENAU, 2006, op. cit.: 71).

A relação do interpretador, distinto de um simples leitor, é paradoxal: se de um lado, ele deve aproximar-se ao máximo da fonte para ser legítimo e, por conseguinte, enfraquecer o grau em que o texto é enigmático, de outro, é preciso que esse texto seja sempre inacessível para dar valor à sua interpretação; isto porque é essencial que esse texto seja considerado "profundo" para se poder e dever submetê-lo à interpretação; mas é imprescindível que o texto seja submetido à interpretação para ser considerado "profundo", uma fonte reveladora de mensagens importantes para a coletividade.

A interpretação de um texto requer mais e mais interpretações, pois quanto mais é interpretado mais se torna enigmático; o ato de interpretar um texto o clarifica e, ao mesmo tempo, o obscurece. "Uma obra só é digna de interpretação se for interpretada. Cada nova leitura torna mais complexo o labirinto de interpretações ao encerrar o texto um pouco mais em seu próprio labirinto" (2006, op. cit.: 72).

Nesses termos, pode-se, segundo Maingueneau, dizer que a obra inscrita em um quadro hermenêutico, também diz o que não diz; portanto, toda clareza é ilusória: mesmo textos que parecem extremamente legíveis exigem do leitor que derive sentidos ocultos. Em outras palavras, o texto exige do intérprete a proficiência de descobrir o ponto a partir do qual a clareza se obscurece. Não pode assim haver textos ilegíveis, mas apenas intérpretes não competentes. Isto porque, no nível superior, o quadro hermenêutico garante que sejam quais forem as transgressões que a obra cometa com relação às leis do discurso ou das normas do gênero, mesmo assim, ela respeita as exigências da comunicação e sua falta é apenas aparente, cabendo ao destinatário descobrir as interpretações de alcance mais amplo que o texto propõe ao bom entendedor.

Se quisermos analisar a mediação da leitura do texto literário no livro didático, devemos fundamentar nosso estudo neste contrato hermenêutico, pois, segundo Maingueneau, um texto, por ser literário, é portador de um "outro sentido", que não é literal nem trivial.

Na verdade, o quadro hermenêutico vai além de dizer que há um sentido oculto; ele define os contornos da natureza desse sentido, que deve mobilizar referenciais últimos: o destino do homem, os poderes da linguagem, a missão da arte etc. Existe quanto a isso uma tópica [teoria dos "lugares"], consolidada pelo aparelho escolar, cujo domínio é indispensável para elaborar convenientemente explicações de texto, dissertações ou comentários nos jornais ou no rádio (2006, op. cit.: 73).

Nestas palavras, Maingueneau mostra que os sentidos de um texto se sustentam essencialmente na instituição e esta que autoriza quem pode fazer o comentário do texto, por sua vez, se legitima através do processo desse mesmo comentário; por conseguinte, ele mostra então que a literatura é de fato um discurso constituinte, associado a um quadro hermenêutico:

cada intérprete legitima-se mediante cada interpretação bem-sucedida; ao fazê-lo, ele relegitima seu lugar e, ao mesmo tempo, relegitima a condição do texto comentado de membro do quadro hermenêutico, e, para além disso, relegitima o próprio quadro hermenêutico (2006, op. cit.: 73).

Um professor ou crítico que propõe uma estimulante interpretação de uma obra literária mostra pragmaticamente tanto que é competente para pertencer ao quadro hermenêutico como que o texto é enigmático para se inscrever num quadro hermenêutico.

Considerando que a obra literária é um discurso constituinte, cuja leitura se apóia no quadro hermenêutico, finalmente, convém assinalar que, segundo Maingueneau, faz parte da essência da literatura a obra poder circular em tempos e lugares muito afastados dos de sua produção, alcançando públicos indeterminados e, para atravessar os tempos, a obra literária se submete a regras bem mais coercitivas que as da linguagem comum, fechando-se sobre si mesma. Essa estruturação forte multiplica as possibilidades de conexão entre as unidades do texto, tornando-o fundamentalmente ambíguo. É nesse espaço reticente, lacunar e pouco determinado, que a leitura deve fazer surgir todo um universo imaginário, e isso só se torna possível com o trabalho do leitor que deve reconstruir as cadeias anafóricas, preencher as elipses no encadeamento das ações, identificar as personagens, assinalar os subentendidos etc.

Como as obras literárias são lidas através de contextos muito variados, o resultado desse trabalho de decifração é bastante instável e, para isso, o leitor dispõe ou não de um certo número de conhecimentos e de estratégias de vários tipos. Mas, por mais que o texto se esforce em prescrever sua decifração, não

consegue aprisionar seu leitor, que é livre para relacionar quaisquer elementos do texto, desprezando o tipo de progressão que ele pretende impor. A obra literária é, portanto, bastante complexa; ao mesmo tempo que se fecha numa forte estrutura pré-determinada, ela se abre em indeterminado número de espaços, possibilitando a emergência de tantas leituras quantos forem os seus leitores. Desse modo, “decifrar um texto é mobilizar um conjunto diversificado de competências para percorrer de modo coerente uma superfície discursiva orientada temporalmente” (MAINGUENEAU, 1996, op. cit.: 42).

Portanto, ainda de acordo com Maingueneau (1996), a atividade de leitura exige do leitor, antes de qualquer coisa, além de conhecimentos gramaticais, um conhecimento do contexto enunciativo sobre a época, o autor, as circunstâncias imediatas e distantes e o gênero de discurso ao qual a obra pertence.

Desse modo, a leitura é, sem sombra de dúvida, um objeto de conhecimento e, como tal, conteúdo de aprendizagem. Que concepção de leitura satisfaz as especificidades do texto literário? Esta pergunta é objetivo da reflexão do próximo capítulo.

4 LEITURA COMO ENUNCIÇÃO

Introduzindo esse capítulo, estudaremos sucintamente as três grandes concepções de língua buscadas por Weedwood (2002) na obra de Mikhail Bakhtin e, partindo delas, analisaremos a Leitura em sua faceta de operação lingüística. Assim, ela é vista segundo a ótica do que Bakhtin denomina *subjetivismo idealista*; diversa daquela que parte do *objetivismo abstrato* ou Estruturalismo; e, por fim, sob o enfoque daquela outra que concebe a leitura como um dialógico processo verbal, realizada na presença e com a participação ativa do "terceiro do diálogo". É necessário que este estudo reflita-se sobre o fenômeno "leitura", principalmente sobre como ele se concretiza em atividade enunciativa.

O tema aqui proposto para reflexão, já de início, nos chama a atenção para a polissemia da noção de leitura. É importante saber que a leitura, por ser um fenômeno bastante complexo, pode ser tomada em vários sentidos. No nosso caso aqui, a leitura é primeiramente entendida como concepção – ponto de vista teórico – e, em seguida, numa acepção mais restrita, acadêmica, é empregada como a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto. É evidente que o segundo modo de ver a leitura depende do primeiro pois, como diz Rosaura Soligo (s/p), "o ponto de vista é a vista de um ponto" (Coletânea de textos, MEC, 2001).

Nosso objetivo, porém, com essa breve reflexão sobre a leitura do ponto de vista de três grandes concepções de língua a que se refere Weedwood (2002: 148-50), é frisar, mais uma vez, a relação que se estabelece entre leitura/texto literário de acordo com a visão a partir da qual se concebe a relação autor/obra/pólo de criação, na produção de sentidos de um texto.

A primeira concepção de língua, denominada por Bakhtin de *subjetivismo idealista*, concebe a língua como um processo criativo de construção racional ininterrupta que se materializa em atos de fala individuais, regido essencialmente por leis, individual-psicológicas. A língua, enquanto sistema, é um produto acabado e inerte que se constitui como ferramenta pronta para o uso. A segunda concepção de língua é a que Bakhtin chama de *objetivismo abstrato*, conhecida como Estruturalismo, que se fundamenta nos postulados saussurianos. Segundo essa concepção, a língua é um sistema estável, imutável, de formas lingüísticas submetidas, essencialmente, a leis lingüísticas específicas que estabelecem vínculos entre os signos lingüísticos no interior de um sistema fechado. Entre a palavra e seu sentido não existe vínculo natural e compreensível para a consciência e, nem tampouco, alguma motivação ideológica. Também não há nenhuma comunhão entre o sistema e sua história.

A primeira concepção tem no indivíduo psicológico a fonte de toda inspiração e significação do mundo, enquanto que a segunda concepção atribui a língua toda a possibilidade do dizer. A essas duas concepções se opõe uma terceira que se volta, nem para o indivíduo nem para a língua, mas para o processo verbal.

Bakhtin, cujas posições teóricas se cristalizaram a partir da década de 1960 no trabalho dos sociolinguistas, dos teóricos da pragmática lingüística e das diversas escolas de análise do discurso, considera a língua como um fato social, cuja existência se fundamenta nas necessidades da comunicação. Para ele, Só existe língua onde houver possibilidade de interação social, ou seja, diálogo. Portanto, A língua não reside na mente do falante, nem é um sistema abstrato que paira acima das condições sociais. Por ser um trabalho empreendido conjuntamente pelos falantes, a língua é de natureza essencialmente dialógica e sua unidade básica é a enunciação. A enunciação, por ser o reflexo do diálogo, é de natureza social, portanto, ideológica. Se a língua é determinada pela ideologia, a consciência (portanto, o pensamento), a "atividade mental", que são condicionadas pela linguagem, são modeladas pela ideologia. Essa interdependência entre ideologia, língua e atividade mental é o ponto essencial de investigação das novas correntes lingüísticas que compreendem a enunciação como um processo sociocognitivo.

Antes de tentar compreender a leitura de acordo com cada uma dessas três concepções de língua, cabe aqui abrir parênteses para pensar, novamente, sobre

concepções de texto, já que estamos falando de leitura como a relação de aproximação sujeito/texto.

Koch (2002) ao estabelecer a relação entre texto e concepção de língua, apresenta três maneiras de conceber o texto: a primeira, na concepção de língua como representação do pensamento, o texto é visto como representação mental, um produto acabado, resultante do pensamento lógico do autor; a segunda, de acordo com a concepção de língua como código – portanto, como mero instrumento de comunicação –, o texto é entendido como simples produto da codificação de um emissor, o qual, por ser totalmente explícito, para ser decodificado, exige apenas o conhecimento do código; e a terceira maneira de ver o texto está relacionada com a concepção dialógica da língua, segundo a qual o texto é considerado como lugar de interação, onde os interlocutores, atores/construtores sociais, dialogicamente, nele se constroem e são construídos. Desse modo, há no texto, lugar para toda uma variedade de implícitos, os quais só são detectáveis quando se leva em consideração o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Vê-se, portanto, que a relação sujeito leitor/texto varia de acordo com a concepção que se tem de língua e texto e, do mesmo modo, varia também a visão que se tem de leitura.

Na concepção de língua que considera o sujeito falante o senhor de seu dizer e o texto a obra de sua criação intelectual, a leitura é o meio de "captar" essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Com essa visão, a escola promove a leitura oral com o objetivo de ensinar a melhor forma de dizer o texto – qualidade aprendida por imitação de bons leitores. Mas, de acordo com esta concepção, o que é ser bom leitor?

De acordo com a crônica de Maria Amália Vaz de Carvalho, que abre a antologia de Arnaldo de Oliveira Barreto (apud ZILBERMAN, 1990:s/p),

ler bem é dar a cor, o relevo, a vida à obra do escritor; é ter na voz e na expressão a nota patética, o chiste, a vibração irônica, maliciosa, indignada; a doçura, a comoção, a tristeza, a alegria, o riso e as lágrimas. Para tanto, é preciso compreender, é preciso sentir, é preciso ser artista.

Desse modo, a leitura é, também, uma atividade artística de expressão do pensamento, das emoções do autor, enquanto o texto é objeto de admiração, contemplação e, portanto, modelo de manifestação lingüística, cabendo ao leitor apenas o papel de dar a este a voz.

Nos livros didáticos que adotam essa concepção de leitura são comuns, em suas propostas de exercício, perguntas como: o que diz o autor sobre ... ? Então, a resposta, considerada correta, é aquela em que o aluno repete, exatamente, as palavras do autor. Em conformidade com a concepção estruturalista da língua, a leitura é entendida como uma atividade de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, exigindo do leitor competência gramatical para usar o código e as chaves adequadas que lhe permitam inferir dos signos, presentes no texto, os sentidos e a coerência textual.

Com essa concepção, a escola vem desenvolvendo práticas de leitura centradas na decodificação e, com isso, produzindo grande quantidade de "leitores" capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. Utilizando textos produzidos exclusivamente para ensinar a ler, a escola vem contribuindo para que o aluno construa uma visão empobrecida da leitura, a qual passa a ser vista como fim e não como meio, totalmente alienada de qualquer prática social. As repetidas e exaustivas atividades de leitura uniformizadas, decodificando palavra por palavra, respondendo a perguntas cujo objetivo é averiguar o entendimento do texto e cujas respostas são aquelas dadas pelo livro didático, transformam a leitura em processo mecânico, sem nenhum sentido para a vida pessoal e social do aluno e, portanto, cansativo e desinteressante.

Adotando-se a terceira concepção de língua e texto, o foco das investigações sobre a leitura deixa de ser o autor ou o texto para se centrar no processo verbal, ou seja, na enunciação. Nesse caso, a leitura é a própria enunciação – a atividade discursiva que se desenvolve no diálogo que se estabelece entre a consciência do leitor e demais consciências presentes no texto, o qual se constitui num espaço de interação social.

Maingueneau (1996) ao considerar a leitura uma enunciação, ressalta o papel do leitor como co-enunciador, que deixa de ser um captador do pensamento do autor ou decifrador de código para ser um produtor de sentidos, mobilizando, para tanto, saberes lingüísticos e não lingüísticos, reconstruindo-os dentro do próprio evento enunciativo.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação. Também

a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos (KOCH, 2002: 17).

A prática escolar, baseada nesse modo de ver a leitura, muda desde os seus objetivos até a seleção dos materiais, entre os quais devem estar não só os textos escritos, mas também, gravuras, objetos, símbolos, audiovisuais e outros. Os textos escritos devem ser apresentados, sempre que possível, em seus suportes de origem e selecionados entre os mais diversos gêneros que circulam nos ambientes sociais. As atividades de leitura devem atender aos imperativos da vida social e, também, às necessidades pessoais do aluno.

Em qualquer dos pontos de vista, aqui apresentados, a leitura é uma atividade que pressupõe a relação leitor/texto/autor. No entanto, esta relação se dá de forma variada, dependendo do ponto a partir do qual é vista a leitura. Se este ponto é o autor, a relação é de assimilação de idéias; se é o texto, a relação é de interpretação mecânica; mas, se o ponto é a enunciação, a relação é dialógica e nela são envolvidos não só os aspectos de natureza lingüística, mas também, aspectos cognitivos e sociais. A leitura é, portanto, uma atividade sociocognitiva, pois

todo produto da linguagem do homem, da simples enunciação vital a uma complexa obra literária, em todos os momentos essenciais é determinado não pela vivência subjetiva do falante mas pela situação social em que soa essa enunciação. [...] O que caracteriza precisamente uma dada enunciação – a escolha de certas palavras, certa teoria da frase, determinada entonação da enunciação – é a expressão da relação recíproca entre os falantes e todo o complexo ambiente social em que se desenvolve a conversa. As mesmas "vivências psíquicas" do falante, cuja expressão tendemos a ver nessa enunciação, são de fato apenas uma interpretação unilateral, simplificada e cientificamente incorreta de um fenômeno social mais complexo. É uma espécie de "projeção" através da qual investimos (projetamos) na "alma individual" um complexo conjunto de inter-relações sociais. A palavra é uma espécie de "cenário" daquele convívio mais íntimo em cujo processo ela nasceu, e esse convívio, por sua vez, é um momento do convívio mais amplo do grupo social a que pertence o falante. Para compreender esse cenário, é indispensável restabelecer todas aquelas complexas interrelações sociais das quais uma dada enunciação é a interpretação ideológica (WEEDWOOD, 2002:152-3).

Agora, a partir dessa reflexão e de posse das noções: discurso, formação discursiva, literatura como discurso constituinte, temos os fundamentos para compreender a concepção de leitura do ponto de vista da análise do discurso e

entender as razões porque Maingueneau toma o ato de ler como um ato de enunciar.

4.1 A LEITURA NA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Entendendo a língua como um sistema de signos, cujos significados variam no tempo e de acordo com os diversos usos culturais; a linguagem como um processo dinâmico de interlocução que se constrói nas diversas práticas sociais, através da atividade discursiva, cuja manifestação lingüística é o texto, então se pode fazer a seguinte dedução: ora, se a linguagem é vista como discurso produtor de efeitos, como poder de intervenção no real, ou seja, uma atividade que modifica uma situação, fazendo com que o outro reconheça uma intenção pragmática; se a enunciação é vista como um ritual baseado em princípios de cooperação entre os participantes do processo enunciativo, a instância a ser considerada num processo de leitura de um texto, concebido como discurso, não será mais o enunciador, mas o par formado pelo enunciador e seu co-enunciador, em constante interação.

Daí não se deve conceber a leitura como uma atividade passiva em que o leitor é apenas um assimilador da mensagem de um texto ou dos conhecimentos lingüísticos nele presentes, utilizáveis como instrumentos de ensino, mas antes como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo.

Aí, vemos um leitor exercendo um papel ativo: segundo Maingueneau (1998), quando o autor (enunciador) fala, o leitor (co-enunciador) comunica também: ele se esforça para pôr-se em seu lugar para interpretar os enunciados e constantemente através de suas reações regula o discurso, assumindo o lugar do leitor modelo, ou ideal (dotado de um certo saber sobre o mundo, de certos preconceitos, cuja representação o enunciador é efetivamente obrigado a construir para si mesmo, no ato de enunciar. A representação desse co-enunciador modelo é, sobretudo, forçada pelo gênero de discurso; portanto, ao estudar um discurso, pode-se, com base em índices diversos, reconstruir o co-enunciador modelo que ele implica.

Além do co-enunciador modelo regulador do discurso, constata-se nesse mesmo discurso um outro co-enunciador que é o próprio autor, que controla e,

eventualmente, corrige o que diz, reformulando-o através do metadiscurso. Maingueneau, ao introduzir o papel do leitor como co-enunciador do texto lido, reafirma o caráter interacional da leitura e nos faz pensar que o ato de ler é a construção coletiva de um discurso. Nesse caso, ao estudar a leitura, temos que considerar a estrutura lingüística do dizer (texto), os falantes e a topografia que se configura na dinâmica da troca de posições que eles ocupam durante o discurso, as condições dessa construção, o tempo e o espaço social em que está sendo realizada.

Tomando o texto como discurso e a leitura como a construção coletiva desse mesmo discurso, com base nas idéias de Orlandi (1988), a reflexão sobre leitura pode ser delimitada a partir das idéias de interpretação e de compreensão, nas quais está relacionada a noção de legibilidade do texto.

O que é um texto legível? De acordo com o *Aurélio*, o texto legível é aquele que está escrito com caracteres nítidos, ou seja, aquele que se pode ler. Se concebemos o ato de ler para além da decodificação, outros questionamentos nos vem à mente: o texto está bem escrito para quem? Ele é legível para quem?

Um exemplo que mostra a não objetividade das respostas a essas questões é o citado por Abreu (2006). A autora conta da recusa, em 1999, de texto de Machado de Assis por grandes editoras brasileiras, as quais caíram na “pegadinha” feita pela *Folha de S. Paulo* que ofereceu para publicação o pouco conhecido livro *Casa Velha*, de Machado de Assis.

A pegadinha consistia em digitar os supostos originais, imprimir em impressora comum, encaderná-los numa papelaria de esquina e enviá-los sem título sob um falso nome de autor. Para correspondência, era indicado um endereço eletrônico criado especialmente para essa finalidade.

As cartas enviadas pelas editoras recusando a publicação não deram nenhuma pista sobre o motivo do desinteresse, mas garantiram que o texto foi lido e avaliado por especialistas em literatura. Entretanto, apesar de serem leitores de profissão, nenhum deles reconheceu a excelência do texto que tinha diante dos olhos, escrito por aquele que é tido como o maior autor da literatura brasileira.

Nesse caso, o "problema" não está no texto, tampouco nos leitores. Isto revela que a legibilidade do texto tem pouco de "objetivo" e não é apenas uma consequência direta, unilateral e automática da escrita. Portanto, não é absolutamente verdadeira a afirmação de que um texto bem escrito é legível.

Inicialmente, conclui-se que a "legibilidade" do texto está e não está nele. O julgamento da legibilidade de um texto diz mais respeito a quem o faz do que ao próprio texto, ou seja, trata-se de um argumento produzido na relação entre o leitor e o autor, mediados pelo texto. Portanto, a legibilidade se caracteriza, basicamente, pela natureza da relação que o leitor estabelece com o texto. Por sua vez, a legibilidade de um texto não é, também uma questão de tudo ou nada; é uma questão de graus, de condições e não de essência e, no sentido mais amplo, é uma questão sócio-histórica.

No jogo interacional da leitura, as relações leitor/texto se dão, basicamente, em duas direções: do leitor real com leitor modelo e do leitor real com o autor do texto; mas a natureza dessas relações depende, em muito, dos protocolos de leitura (propostos e pressupostos), os quais determinam a dinâmica das relações, através de elementos organizadores, dentre os quais, Orlandi (1988: 9) cita alguns:

a) relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer? b) relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto? c) relação do texto com seu referente: o que o texto diz de X? d) relação do texto com o leitor: o que você entendeu? e) relação do texto com o para quem se lê: (se for o professor) O que é mais significativo neste texto para o professor Z? O que significa X para o professor Z?.

Na mediação da leitura pelo livro didático, esses elementos organizadores estão constantemente em suas páginas como exemplos de protocolos de leitura. No exemplo a seguir, Magda Soares na seção "Preparação Para Leitura", na 1ª unidade, do 5º livro, direciona o processo de leitura estabelecendo, primeiramente, a relação do texto com o aluno leitor, sugerindo a este a relação de identificação com o leitor modelo.

unidade 1

QUEM É QUE EU SOU?

texto

1

POEMA

preparação para a leitura



PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

O tema da unidade: O objetivo é levar os alunos a tomar consciência das características e dificuldades da pré-adolescência, etapa do desenvolvimento que, nesta fase da escolaridade (10, 11, 12 anos), estarão, provavelmente, vivendo.

Este primeiro texto leva os alunos a refletir sobre a transição entre "ser ainda pequeno" e "já ser grande", sob o ponto de vista da criança/pré-adolescente.

Sugestão: Levar os alunos a analisar a capa do livro, interpretar o título e a ilustração, relacionando-os; identificar autor e editora.

- ◆ Observe ao lado a capa do livro de onde foi tirado o poema que você vai ler.
- ◆ Converse com o professor e seus colegas: você também costuma dizer ou gostaria de dizer esta frase?

Mais respeito, eu sou criança!

Ou você não é mais criança?



REPRODUÇÃO

- ◆ Observe o título desta unidade:



Você ainda é criança? Ou já não é mais criança?
Você é grande ou pequeno? Grande ou pequena?

- ◆ O título do poema que você vai ler é esta pergunta:

Grande ou pequeno?

8

(2002: 8)

O jogo existente entre o leitor real e o leitor modelo, inscrito no texto, é a relação básica que instaura o processo de leitura. O leitor modelo é aquele que é constituído no próprio ato da escrita, ou seja, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Assim, pensando no confronto do leitor real

com o leitor já inscrito no texto e nos reportando ao caso, anteriormente citado, podemos imaginar, segundo Abreu, que os avaliadores do livro "Casa Velha" de Machado de Assis devem ter considerado:

há mercado para esse tipo de enredo? Esse arcaísmo lingüístico será um empecilho à leitura? Ou os leitores acharão graça numa história à moda antiga? Temos muitos livros do mesmo tipo em catálogo? Há interesse, no momento, por romances históricos? (2006: 45)

Continuando nas nossas suposições, podemos inferir que a relação entre os leitores avaliadores e o leitor instituído por Machado de Assis em "Casa Velha" era de difícil aproximação, haja vista que a distância que separam os leitores era de mais de um século e, isto, os posicionavam em realidades sociais bem distintas. Estas condições de leitura, os avaliadores, certamente, consideravam ao pensar no público ao qual o livro deveria ser dirigido.

Verificamos, então que a historicidade de um texto interfere na ação de leitura, pois a relação do leitor real e o leitor modelo é uma relação de confronto, social e histórica, mediada pelo texto.

Daí a afirmação de que a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real (ORLANDI, 1988: 9).

Mas não é só esta relação que pode indicar a dinâmica do processo de leitura. Faz parte, também, de toda a contextualização da leitura a própria instauração do autor e do leitor em sua relação como sujeitos, interagindo no processo de enunciação.

Maingueneau (1996) ressalta que a ausência do enunciador do texto literário não deve ser concebida como um fenômeno empírico, pois não é necessária a presença real do autor a um texto que é um objeto de leitura, visto que é o leitor que dá sustentação ao ato de narrar, ao colocar em movimento o narrador.

A esse respeito, o autor evoca um importante fenômeno, nos elementos de lingüística: a referência dos dêiticos com relação à cena de leitura, exemplificando num fragmento do romance de Stendhal *O vermelho e o negro*: nosso herói,

desajeitado, parou junto à cadeirinha de palha que outrora fora a testemunha de triunfos tão brilhantes. Hoje ninguém lhe dirigiu a palavra.

Temos "hoje" onde esperamos "naquele dia", porque é o presente do ato de leitura que serve de referência. O grupo nominal "nosso herói" é igualmente assinalado com relação à leitura, pois tal descrição definida implica que a história é assumida pela narração. Ora, a última só se desdobra graças à atividade do leitor. Se a temporalidade dos eventos contados se projeta necessariamente sobre a da leitura, não é possível continuar a proporcionar uma função secundária à posição de leitura; o termo "co-enunciação" adquire aqui toda a sua força. Num sentido, é o co-enunciador que enuncia a partir das indicações cuja rede total constitui o texto da obra. Por mais que uma narrativa se ofereça como a representação de uma história independente, anterior, a história que conta só surge através de sua decifração por um leitor. O processo narrativo duplica a leitura; qualquer recorte da narrativa coincide com um recorte na leitura (MAINGUENEAU, 1996: 31)

O papel do leitor como co-enunciador, essencial na incompletude de um texto literário, tem eco nas palavras de Iser (1999: 10):

Na produção de uma obra, o ato criativo é apenas um momento incompleto e abstrato; se existisse só o autor, ele poderia escrever tanto quanto quisesse – a obra nunca viria à luz como objeto e o autor pararia de escrever ou se desesperaria. Mas o processo de escrever, enquanto correlativo dialético, inclui o processo da leitura, e estes dois atos dependem um do outro e demandam duas pessoas diferentemente ativas. O esforço unido de autor e leitor produz o objeto concreto e imaginário que é a obra do espírito. A arte existe unicamente para o outro e através do outro.

Este autor atribui um papel relevante ao co-enunciador na intenção comunicativa do texto, a qual se inscreve em certas instruções para sua compreensão. A assimilação dessas instruções significa que o sentido do texto precisa ser constituído. Esse processo de constituição de sentido se dá na consciência imaginativa do leitor. O sentido de um texto é, portanto, determinado dialeticamente pelos dois pólos da comunicação – enunciador e co-enunciador.

A relação dialógica entre os pólos autor/leitor nos leva a crer que, por um lado, o autor não tem competência para controlar, com suas intenções, todo o percurso da significação do texto e, por outro lado, um leitor não é onisciente, cuja capacidade de compreensão possa dominar as múltiplas determinações de sentidos que constituem um processo de leitura. Desse modo, concluímos que um texto não é estrutura acabada, cuja transparência diria por si toda (e apenas uma) significação; portanto, a legibilidade de um texto é relativa.

Desse modo, aqui cabe pensar que a incompletude é um outro aspecto igualmente importante na produção da leitura. A definição de incompletude implica as noções de "implícito" e "intertextualidade".

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito, mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc. (ORLANDI, 1988: 10).

De um outro modo, podemos, então, dizer que as relações de sentidos determinadas pela leitura dos implícitos de um texto afirmam a intertextualidade, ou seja, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, ou imaginários). Isso quer dizer que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades de interpretar o que está dito na superfície lingüística de um texto, pois saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente; e isso envolve várias estratégias sociocognitivas, as quais requerem conhecimentos que, segundo Koch & Elias (2007), se agrupam em três grandes sistemas: conhecimento lingüístico, conhecimento enciclopédico e conhecimento interacional.

Com base no conhecimento lingüístico, que abrange o conhecimento gramatical e lexical, o leitor pode compreender: a organização do material lingüístico no texto; o uso dos elementos coesivos para efetuar a redução ou seqüenciação textual e a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico permite ao leitor o alargamento da produção de sentidos do texto. Esse tipo de conhecimento refere-se a conhecimentos gerais sobre o mundo, bem como a conhecimentos alusivos a vivências pessoais e eventos espaço-temporalmente situados.

Por fim, o leitor necessita, também, do conhecimento interacional, o qual envolve o conhecimento ilocucional, o comunicacional, o metacomunicativo e o superestrutural. Estes conhecimentos se relacionam às formas de interação por meio da linguagem.

Numa situação de leitura, o conhecimento ilocucional possibilita reconhecer os propósitos pretendidos pelo autor do texto, em uma dada situação interacional. O conhecimento comunicacional refere-se às informações necessárias, numa situação

comunicativa concreta, para que o leitor seja capaz de reconstruir o objetivo da produção do texto. Essas informações incluem a seleção da variante lingüística adequada a cada situação de interação e, também, adequação do gênero textual à situação comunicativa. Já o conhecimento metacomunicativo é aquele que permite ao autor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo leitor dos objetivos com que é produzido. Por fim, o leitor necessita do conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais, os quais permitam: a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social; o reconhecimento das macrocategorias ou unidades globais que distinguem vários tipos de textos, e, também, saber sobre a ordenação ou seqüenciação textual em conexão com os objetivos pretendidos.

Indo mais além no estudo da leitura como um ato de enunciar, retomando as idéias de Orlandi (1988), a propósito do que não é imediatamente visível em um texto, mas que o constitui, temos que levar em consideração as relações de forças, ou seja, temos que reconhecer que o lugar social dos interlocutores da enunciação é parte constitutiva do processo de significação.

Uma reflexão mais profunda sobre essas questões leva a concluir que a produção de diversas leituras de um texto, em última instância, é determinada pela relação do discurso com as formações ideológicas – representadas nele pela sua inscrição em uma formação discursiva determinada que se define relativamente a outras formações discursivas.

Como vimos, a legibilidade de um texto é um tema bastante complexo, no qual entram, além da determinação lingüística, outras muito importantes: determinações de natureza histórica, social, ideológica e outras mais.

Um outro aspecto, com relação a atribuição de sentidos a um texto, Orlandi (1988) menciona que, de modo mais amplo, os sentidos variam de acordo com a leitura que se faz: a leitura parafrástica ou a leitura polissêmica. Com a leitura parafrástica, busca-se reconhecer o sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor) e com a leitura polissêmica busca-se atribuir múltiplos sentidos ao texto. Quanto a isto, a autora ressalta:

tanto o reconhecimento quanto a atribuição de sentidos se inscrevem, ambos, na idéia de produção da leitura. Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. No entanto, ler é saber que o sentido pode ser outro (ORLANDI, 1998: 11).

Reflexão ampliada logo adiante:

Entre o Homem e a Instituição, numa relação em que o poder e a ideologia são as constantes, os sentidos balançam entre uma permanência que às vezes parece irremediável e uma fugacidade que se avizinha do impossível (id.: 12).

Agora, já temos elementos para chegar à conclusão de que a leitura, na perspectiva discursiva, é um ato de enunciar, e bastante complexo, no qual a construção de sentidos exige conhecimentos e habilidades que não vêm da capacidade de intuir, mas requer aprendizagem. Nesse caso, temos que pensar que a leitura é passível de metodização, ou seja, é um processo que necessita de protocolos de leitura.

4.2 PROTOCOLOS DE LEITURA

A expressão "protocolos de leitura" foi introduzida por Jacques Derrida, Pensador francês de origem argelina, contemporâneo de Michel Foucault, Gilles Deleuze e Roland Barthes, teve seus primeiros livros publicados nos anos 60.

Sob o título de "protocolos", Scholes (1989), remetendo-se às idéias de Derrida, analisa o problema do estabelecimento de um método que garanta a validade das leituras, apontando como um dos grandes problemas que se apresentam à teoria e à prática da leitura aquele que, em tais casos, entende-se por "melhor".

Haverá, então, qualquer método de leitura correta, susceptível de ser ensinado e aprendido? Scholes reconhece a possibilidade da existência de regras ou protocolos de leitura, mas reconhece, também, que não é tão simples responder a essa questão: se, por um lado, a leitura, por ser de fato aprendida e ensinada, pode fazer-se bem ou mal, por outro, por conter em si uma dose demasiadamente elevada de arte, exige, além de habilidades e conhecimentos, criatividade, o que torna difícil submetê-la por completo – ou mesmo em grande parte à metodização.

Certo de que educar é conduzir o método até as últimas conseqüências e, depois, procurar maneira de prosseguir um pouco mais sem ele, Scholes analisa a questão dos protocolos chamando a atenção para alguns aspectos da leitura que, dentro de uma teoria semiótica, considera ser um processo intertextual, dominado por um leitor ativo.

Sendo a leitura uma atividade intertextual, não se circunscreve aos limites materiais de um texto. O que proporcionaria, então, o melhor tipo de conexão entre textos? Se acaso é possível encontrar uma solução satisfatória para essa questão, então poder-se-á de fato falar em protocolos de leitura.

A leitura é também uma atividade essencialmente deliberativa e construtiva que inclui, entre outros, os elementos da interpretação e da crítica. Tal ação é transformadora, mas essa transformação não pode efetuar-se de qualquer maneira, não se deve ao cabo da intuição mas exige observação dos procedimentos implícitos da estrutura e interpretação do texto: exige, enfim, protocolos de leitura.

Scholes, ao analisar criticamente o pensamento de Derrida sobre o assunto, chama a atenção para a ambivalência de suas idéias: ao mesmo tempo que afirma categoricamente que necessitamos de protocolos, diz não ter encontrado nenhum que o satisfaça e que deve haver regras, mas essas não existem como verdades absolutas.

Segundo Derrida, necessitamos de protocolos de leitura para dispormos de uma estrutura onde ajustar as nossas diversidades, assim como precisamos de outros códigos e de outros hábitos. Todavia, os protocolos não se restringem apenas à leitura de obras literárias e ou artísticas. Todos os textos que nos são caros, sejam eles políticos, religiosos ou artísticos – encontram-se fechados em linguagens ou estilos de pensamento e de representação que, à medida que o tempo passa, mais distantes vão ficando dos nossos, exigindo interpretação.

Nos dias atuais, reconhece-se, por toda a parte, a necessidade da interpretação. Acredita-se, com efeito, que a interpretação está acima de qualquer fato ou acontecimento real.

O que vale não é a ocorrência em si mesma mas sim a repercussão que a textualidade dos meios de comunicação de massas dará porventura ao ocorrido; daí então, o aparecimento da expressão "spin doctor" para designar aqueles cuja tarefa é manipular a interpretação dos acontecimentos públicos.

Nesse caso, a leitura não é de livre iniciativa; não pode ser feita sem a aplicação de regras de transformação interpretativa, isto é, "protocolos de leitura". Mas se estes, como diz Derrida, não existem, o que é que afere ou orienta a nossa transformação exegética ou leitura crítica? O que torna a leitura rigorosamente exorbitante em vez de apenas idiossincrática ou ingênua?

Com essas interrogações, ao analisar o discurso de Derrida, comparando-o com o de Rosen, Scholes remete a questão dos protocolos de leitura para o que eles dizem sobre a teoria e a prática da leitura, considerando em primeiro lugar a maneira como se colocam face às possíveis relações entre a teoria hermenêutica e a prática interpretativa. Ambos afirmam não acreditar na possibilidade da existência de cânones por meio dos quais se possam diferenciar de modo útil leituras legítimas de leituras ilegítimas. Mas, em termos práticos, Derrida afirma com clareza aceitar os cânones tradicionais da interpretação e do ensino, por julgar serem necessários, embora os considere insuficientes, à boa prática da leitura de textos; esta, todavia, diz ele, depende de uma superação dos cânones, de agir-se com "exorbitância".

Certo é que, conclui Scholes, sem a prática, não há um campo em onde a teoria possa situar-se para impor protocolos de leitura Mas também não há lugar para a prática fora da teoria; O papel desta (continuemos a refletir a partir de Derrida e Scholes), não é o de julgar se a prática é ou não correta, constituindo-se em seu superego, mas sim a de esclarecê-la, transformando-se em sua autoconsciência. A teoria não existe para elaborar leis e sim para nos orientar no que fazemos e por que o fazemos. A prática é cega sem a teoria e necessita do máximo possível de sua luz. Mesmo acreditando que a teoria nunca venha a satisfazer nossa prática, devemos continuar a construir os nossos protocolos – assim como a desconstruí-los. Isto, no refletir daqueles pensadores, é verdadeiro não só quanto à interpretação, mas também quanto à crítica.

Considerando certas leituras melhores do que outras, explicando por que motivo assim é na relação dialética de construção e desconstrução entre a teoria e a prática, Scholes retoma a noção de textualidade para refletir sobre os protocolos, tomando como ponto de apoio as dimensões ética e política da leitura, considerando a relação existente entre os textos que nos servem de material de leitura e o mundo no seio do qual agimos e sofremos, relação esta que se materializa, ela própria, na tensão entre as facetas estética, retórica e ética do processo da leitura.

Admitindo a hipótese semiótica de que o mundo inteiro é um texto e a afirmação de Jacques Derrida de que nada existe fora da textualidade, afirma Scholes: "A noção de textualidade recorda-nos que nada se faz sem intervenção dos outros. Estamos permanentemente ligados a eles, intertecidos, textualizados e, por conseqüência, politizados" (op. cit.: 164). Isso leva a crer que, para julgar a legitimidade da leitura, deve-se relacionar o que está representado no texto com o

que se observa no mundo – de maneira crítica por ser política e política por ser textual.

Portanto, não existe uma ética da leitura isenta de problemas políticos. A posse de uma ética significa a posse de certos padrões, cânones ou protocolos. Exprimi-los sob forma textual é submetê-los inevitavelmente às exigências da retórica e às vicissitudes da interpretação, sujeitá-los ao regime completo da temporalidade e da textualidade. A própria ação de pensar nestes protocolos, de imaginá-los e de construí-los é também textualizá-los (SCHOLES, op. cit.: 164).

Retomando a questão inicial que põe em dúvida a possibilidade de haver qualquer método de leitura correta, susceptível de ser ensinado e aprendido, Scholes, ao mostrar que os protocolos estão submetidos a uma dialética histórica sem garantia de uma teleologia do absoluto, à qual se pretende ter acesso, não quer dizer, porém, que se deve negar ou abandonar o assunto;

Quer dizer apenas que deveremos construir os nossos protocolos da mesma maneira que arquitetamos as leituras, as interpretações e as críticas. Se não dispomos de uma verdade com V maiúsculo, cessemos de utilizar tal conceito – seja sob que disfarce for – para aferir o que depois consideramos o fracasso da sua obtenção. Mas não devemos desistir de estabelecer a diferença entre a verdade e a mentira existentes nas estruturas que porventura edificamos para efectuar tais determinações. Dentro dessas estruturas, certas leituras revelam-se melhores do que outras e certos textos melhores do que outros, por motivos que devemos persistir em articular. Por último, mas não finalmente, há que continuar a ler, a reescrever os textos que lemos nos textos das nossas vidas e também a reescrever estas à luz de tais textos (SCHOLES, op. cit.: 165).

Márcia Abreu (1999), ao refletir sobre a maneira correta de ler, também deixa claro que, ao dar como fundamento da leitura o estabelecimento de um modelo de excelência com o qual são comparadas as diversas produções literárias, a metodização da leitura, não constitui algo pronto e acabado, mas algo que se constrói num processo sócio-histórico e estará sempre sujeita às forças políticas que ditam a ética da leitura, dentro e fora do campo literário.

O processo dialético de transformação entre teoria e prática de leitura fica evidente quando a autora relata que, no final do século XVIII e início do XIX, a publicação de tratados entra em declínio, permitindo supor que os protocolos de leitura neles prescritos estariam perdendo espaço. Entretanto, justamente nesse período, começam a surgir as publicações de histórias literárias, com a finalidade de selecionar, hierarquizar e propor modelos de avaliação para os textos literários. Nessas obras pode-se observar, além da presença de diferentes concepções de

literatura, o papel desempenhado por esse conjunto de textos na formação de certos "protocolos de leitura" e na constituição de um determinado "gosto", que varia de acordo com o contexto socio-histórico em que se inscrevem as práticas de leitura.

Roger Chartier, grande estudioso da história das práticas de leitura, evidencia a estreita relação entre a teoria e a prática ao reconhecer a importância dos protocolos para a reconstituição das atitudes antigas das práticas do ato de ler, propondo descobrir nos próprios textos a permanência de certos índices da antiga pragmática que os suscitara. Chartier fala, basicamente, de dois tipos de protocolos. O primeiro deles refere-se aos elementos que o autor dissemina pelo texto, para assegurar ou pelo menos indicar a correta interpretação que se deveria dar a ele. Em outras palavras, poder-se-ia dizer que tais protocolos de leitura assinalam no texto as características de um "leitor ideal que, com precisão, decodificaria o sentido com que o autor pretendeu escrevê-lo.

O segundo tipo de protocolo de leitura é o que se produz na própria matéria tipográfica, em geral de responsabilidade do editor, com o objetivo de facilitar certa extensão da leitura e caracterizar o seu "leitor ideal" que, não necessariamente, é o mesmo suposto pelo autor. Um exemplo desse tipo de protocolo é o da "Biblioteca Azul" (França, século XVII) que, para baratear o custo dos livros e alcançar o maior número de leitores, manipulava o texto de modo a aumentar o número de capítulos, diminuir o tamanho dos parágrafos, abreviar ou cortar certos trechos e, no caso de textos mais antigos, atualizar a ortografia; e tudo isso sem a preocupação de manter o sentido básico do texto original.

Os estudos de Chartier evidenciam que os protocolos, principalmente aqueles inscritos no suporte material do texto, são fundamentais para a determinação da produção do seu sentido nas práticas. Daí que, para esse autor, fazer a história das práticas de leitura é, antes de qualquer coisa, levantar os usos históricos do livro e das várias formas particulares do impresso; trata-se, para ele, de pensar na "ordem do livro", antes da "ordem do discurso".

A história do ler revela que as significações dos textos são constituídas, diferencialmente, pelas leituras que se apoderam deles. Isso implica, primeiramente, considerar a leitura como uma prática criadora, inventiva, produtora, em vez de anulá-la no texto lido, como se o sentido idealizado por seu autor devesse inscrever-se imediatamente com toda a transparência, sem resistência nem desvio, no espírito de seu leitor e, em segundo lugar, pensar que os atos de leitura que dão

significações plurais e móveis aos textos situam-se no encontro de maneiras de ler, coletivas ou individuais, herdadas ou inovadoras, íntimas ou públicas e de protocolos de leitura inscritos no objeto lido, não somente pelo autor, mas também; pelo impressor que compõe as formas tipográficas, esteja, propositadamente ou não, de acordo com os hábitos de seu tempo.

Tanto a leitura oral quanto a silenciosa são exemplos de expressão de competências que imprimem dois tipos de relação com o impresso, às vezes claramente esboçadas, praticadas pelos diferentes grupos – sociais (religiosos, intelectuais, étnicos, etc).

Um desses casos, assinala Chartier, é o da leitura mística que enuncia suas regras, seus procedimentos lentos, penetrantes, suspensos, e seu itinerário, do investimento afetivo ao distanciamento absoluto; outro caso, é o da leitura sentimental do pré-romantismo que pressupõe a emoção do leitor como condição da recepção correta do texto.

Marisa Lajolo (2004), ao analisar como e porque ler o romance brasileiro, dá ao autor a posição de mestre da leitura e mostra, de várias maneiras, como os protocolos conduzem o leitor por entre as páginas de um romance.

Exemplificando a pedagogia do romancista brasileiro, Lajolo ressalta a maestria de dois grandes escritores: o primeiro é Manoel Antônio de Almeida, autor de, entre outros, *Memórias de um Sargento de Milícias*, que com cortesia e desembaraço, tomava a mão do leitor, conduzindo-o carinhosamente do começo ao epílogo do livro, às vezes até com um pouco de cerimônia – de um lado para outro dentro da história, não deixando o leitor se perder entre tantas páginas e tão numerosas personagens.

Narrador paternal, ele antecipa as menores dificuldades que seu leitor poderia encontrar na leitura do romance e toma providências imediatas para aplainá-las. Cuida de tudo e não deixa a menor dúvida na cabeça do leitor de que fará todo o possível para tornar a experiência de leitura o mais agradável possível (LAJOLO, op. cit.: 70).

O segundo mestre, tão atento quanto Manuel Antônio de Almeida, porém menos paciente e muito menos delicado, assinala Lajolo, é o narrador de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, romance que Machado de Assis publicou em volume em 1880, depois de tê-lo dado em folhetins. Manuel Antônio de Almeida e Machado de Assis, nas duas obras acima citadas, começam a dirigir o leitor num certo sentido,

criando expectativas com a palavra memórias no título; fazem esperar narração de histórias verdadeiras, quando na realidade, porém, o título de ambas é um engodo, e a história que cada livro conta é ficção.

Outra maneira de dar uma impressão de veracidade à história narrada é aquela usada por José de Alencar quando escreveu *Iracema*, salpicando-o com notas de rodapé, as quais levam o leitor a vê-las como provas da veracidade do que está narrando.

Uma das personagens do livro é o fidalgo D. Antônio de Mariz, leal súdito português que, não tolerando o jugo espanhol, traz a família para o Brasil. Ao introduzi-lo na história, José de Alencar, em nota de rodapé, informa a seu leitor que a personagem não é fruto de sua imaginação, ou seja, que qualquer semelhança não é mera coincidência: D. Antônio de Mariz: este personagem é histórico, assim como os fatos que se referem ao seu passado, antes da época em que começa o romance. Nos *Anais do Rio de Janeiro*, tomo 1, p. 328, leia-se uma breve notícia sobre sua vida (LAJOLO, op. cit.: 119).

Além das notas de rodapé, Alencar inclui também na obra citações bibliográficas que atestam a veracidade dos costumes indígenas que descreve. A epígrafe é um outro recurso usado pelo autor para facilitar a aceitação e a interpretação por parte do leitor, conectando-o com outros textos, indicando leituras do autor e criando a expectativa de igual familiaridade do leitor com as obras de onde elas provêm. Um caso desse tipo é o romance *Inocência* (1872), do Visconde de Taunay, que utilizou a epígrafe para levar o leitor a interpretar os personagens *Inocência* e *Cirino*, com os padrões constituídos por *Romeu e Julieta*, os amantes da obra de Shakespeare.

Ou seja: inscrevendo a história de *Inocência* entre rodapés e epígrafes, Taunay encena neste livro as várias vozes que compõem a cultura brasileira. A voz da tradição herdada da Europa e a voz que se molda pelos interiores do Brasil, compondo assim um gigantesco painel que registra nossos diferentes modos de ser ao longo de tantas e tão diferentes paisagens geográficas e humanas (id.: 22).

A maestria dos grandes romancistas brasileiros, descrita e analisada por Marisa Lajolo ao longo da história do romance brasileiro, é mais uma prova cabal do acerto da reflexão de Roger Chartier (2001), no sentido de que a investigação dos objetos lidos, com relação aos protocolos de leitura e aos dispositivos de impressão, revela que um livro de 1880 de modo algum se apresenta como um de 1530, existindo evoluções globais que atingem toda a produção impressa em suas regras e

seus deslocamentos; revela também que nessas transformações colocam-se intenções de público ou, mais ainda, intenções de leitura. Quando um texto passa de um nível de circulação a outro, mais popular, ele sofre um certo número de transformações, das quais uma das mais claras é a fragmentação operada ao pôr-se em livro, seja no nível do capítulo, seja no nível do parágrafo, destinada a facilitar uma leitura nada eficaz.

Podemos então concluir, com base em Chartier, que, diante do livro, existem leituras diversas, portanto, competências diferentes, instrumentos diferentes para apropriar-se desse objeto, instrumentos desigualmente distribuídos, segundo o texto, segundo a idade, segundo principalmente o grau de escolaridade pois, como se sabe, na sociedade a leitura obedece às mesmas leis que as outras práticas culturais, com a diferença de que ela é mais sistematicamente ensinada pelo sistema escolar. Isto significa dizer que o nível de instrução, mais que a origem social, é o primeiro fator indicativo do tipo de leitura que alguém costuma fazer, o número de livros que leu no ano e, até mesmo, a sua maneira de ler. Desse modo, torna-se fácil passar da descrição das práticas às descrições das modalidades dessas práticas. Isso se torna ainda mais fácil, quando se sabe que tipo de livros didáticos circulam no sistema escolar, visto que os manuais escolares de língua materna constituem uma rica fonte de investigação na história do ler, porque, como afirma Magda Soares, "eles refletem sempre o estágio do conhecimento num determinado momento e, quando eu falo conhecimento, é tanto do conteúdo, quanto dos conhecimentos pedagógicos também" (Entrevista concedida em 7 de outubro de 2002).

Portanto, no livro didático de língua materna, a relação entre teoria e prática de leitura está na tensão entre as facetas estética, retórica e ética do processo da leitura que, por sua vez, traduz, no contexto de produção e circulação dos manuais escolares, as marcas do discurso didático, as quais refletem as concepções de linguagem, língua, texto e sentido, adotadas pelo sistema escolar num determinado momento histórico de uma sociedade.

No presente estudo, essas concepções são vistas na perspectiva da análise do discurso que, com relação ao ensino da leitura,

O recurso à lingüística não é mero uso de ferramentas elementares ou, como no caso do estruturalismo, de alguns princípios de organização sobremodo gerais; ela constitui um verdadeiro instrumento de investigação: em vez de se contentar em validar mediante noções da gramática descritiva

conclusões que uma compreensão sutil do texto seria suficiente para fundar, deve-se a partir de então elaborar interpretações que a intuição não seria suficiente para produzir. Aquilo que se considerava mero auxiliar intervém na própria elaboração de protocolos de pesquisa e interpretações (MAINGUENEAU, 2006: 37-38).

4.3 A LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA

Até aqui, vimos que, durante quase toda a trajetória da educação brasileira, a idéia de que a literatura é um bem comum, que deve ser lido por todos e lido da mesma maneira, de um modo geral, esteve manifesta nos currículos de ensino de língua portuguesa, caracterizando as práticas de leitura e a avaliação dessa atividade escolar. No entanto, essa neutralidade que envolve a prática pedagógica no ensino da leitura, no nosso caso literária, é uma realidade aparente que suscita muitas questões que põem em evidência a tensão entre o discurso pedagógico e o discurso estético no processo de escolarização.

Quando a discussão entre os professores de português se refere à dificuldade de trabalhar textos literários na escola, de promover a leitura de livros, de contribuir para que os alunos se tornem leitores voluntários e autônomos, a queixa, de um modo geral, é a de que a maioria dos alunos tem repulsa ao objeto, demonstra desgosto no ato de ler e procura se afastar das práticas sociais de leitura. Um exemplo interessante relata Abreu ao abrir a apresentação do livro *Cultura Letrada* (2006), em que um dos alunos mostra, claramente, qual é a posição do professor e do aluno diante da leitura literária, que não é nem um pouco neutra, como podemos constatar no diálogo a seguir:

São seus olhos – diz a jovem professora, lisonjeada com o elogio que acaba de receber do rapaz da terceira fila. Provocador, o garoto do fundo responde: – Se a beleza está nos olhos de quem vê, então eu não tenho que gostar desse monte de autor de literatura chato. A partir daí, a professora passa de lisonjeada a enfurecida e começa a explicar que quando se trata de literatura é tudo diferente: – As obras literárias são a melhor expressão do espírito humano, pois conservam a mais alta qualidade estética, pois fazem um uso especial da linguagem, pois têm sido lidas, ininterruptamente, ao longo do tempo – diz, de um fôlego só, sem sequer respirar. – Pode ser bom para professor, mas para mim não é! – responde o garoto. – E é por isso que você está na escola – diz a professora recobrando a calma. – E preciso que a escola desenvolva o gosto pela verdadeira literatura, pelos clássicos, pelos livros consagrados... – Muito melhor é ler uma boa história de amor, dessas com final feliz – diz, intrometendo-se na conversa, a menina ao lado, querendo fazer média com o garoto. – Quando vocês tiverem concluído sua formação, vão ser capazes de reconhecer o que é realmente bom! – Será? – desafia o garoto. (2006: 9-10).

Analisando este caso e muitos outros que ocorrem nas salas de aula, vemos, de início, que vários aspectos contribuem para o resultado negativo da escolarização da literatura. No caso desse estudo, vamos nos deter, basicamente, na posição de Magda Soares – autora da coleção didática em estudo.

Magda Soares considera inevitável o processo de escolarização da literatura, por ser da essência natural da instituição escolar a transformação dos saberes com a finalidade de dar-lhes um tratamento didático. A autora critica a posição pejorativa do conceito de escolarização e defende a possibilidade de descoberta de uma escolarização adequada da literatura que conduza eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal de leitor que se quer formar, propiciando-lhe a vivência do literário, e não uma distorção ou uma caricatura dele.

A autora interpreta as relações entre escolarização e literatura em duas perspectivas: na primeira concebe a escolarização como um processo de apropriação, pela escola, da literatura, "didatizando-a", "pedagogizando-a", para atender a seus próprios fins; na segunda perspectiva, analisa o processo pelo qual uma dada literatura é produzida para atender aos objetivos que a escola se propõe para ensinar a língua portuguesa, ou seja, para ser consumida pela clientela escolar.

Inúmeros exemplos deste tipo de literatura infantil e juvenil podem ser encontrados nas bibliotecas escolares e isso não causa estranheza, pois se atribui à literatura infantil e juvenil, de um modo geral, um caráter educativo, formador, por isso ela quase sempre se vincula à escola. Isto se observa quando verificamos que o desenvolvimento dessa literatura no Brasil acompanha o ritmo do desenvolvimento da educação escolar.

Magda Soares escolhe, entretanto, a primeira perspectiva para analisar o fenômeno da escolarização, isto é, tomando as relações entre literatura infantil e escolarização como sendo a apropriação, pela escola, para atender a seus fins específicos, de uma literatura destinada à criança, que por sua vez, também, envolve os interesses dela.

Reafirma a autora a inevitabilidade do processo de escolarização dos saberes, pois é o processo que institui a escola e que a constitui: a razão social da escola está inseparavelmente ligada à constituição de "saberes escolares", que se configuram em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigindo um espaço de ensino e de um tempo de aprendizagem. Sendo assim,

pode-se dizer que o processo de escolarização se caracteriza pela ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos.

Portanto, analisar qualquer prática escolar é, antes de tudo, considerar que o fluxo das tarefas e das ações é ordenado através de procedimentos formalizados de ensino e de organização dos alunos em categorias que exigem um tratamento escolar específico, tais como horários, natureza e volume de trabalho, lugares de trabalho, saberes a aprender, competências a adquirir, modos de ensinar e de aprender, processos de avaliação e de seleção, além de outros.

Por conseguinte, não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, ao se tornar saber escolar, se escolarize, pois, do contrário, é negar a própria escola. Como se vê, a crítica pejorativa da escolarização da literatura é improcedente; o que se pode criticar é a maneira como se dá esse processo dentro do currículo escolar "que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendida que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o" (SOARES, 2003: 21).

Magda Soares aponta, na escola, três principais instâncias de escolarização da literatura em geral: a biblioteca escolar; a leitura e estudo de livros de literatura, determinada e orientada por professores de Português; a leitura e o estudo de textos contidos, geralmente, nas páginas do livro didático, componente básico de aulas de Português. Para cumprir os propósitos dessa nossa investigação, esta última instância é que será aqui privilegiada.

Preliminarmente a isso, convém ressaltar que nas três instâncias a leitura é vista como tarefa obrigatória e, conseqüentemente, avaliada. É nesses dois pontos que a prática de leitura na escola, basicamente, se diferencia de qualquer prática social de leitura: a leitura literária na escola tem outros objetivos que movem o leitor para determinada obra; requer outra postura corporal e evoca outras histórias de leitura inerentes ao ambiente de aprendizagem e a vida escolar.

Na escola, o aluno não lê quando quer, o que quer e como quer; a leitura é determinada e orientada, como já foi dito, por professores, em geral os de português, portanto, é vista como tarefa ou dever escolar, sejam quais forem as estratégias para mascarar esse caráter obrigatório. Mesmo sendo o caso do livro escolhido pelo

aluno, o ato de ler jamais será aquele "ler para ler" que caracteriza essencialmente a leitura por lazer, por prazer, que se faz fora do ambiente escolar, se se quer fazer e quando se quer fazer.

Antes de fazer uma crítica ao caráter obrigatório da leitura escolar, devemos considerar, com a máxima importância, o exemplo de Marisa Lajolo. Ela narra, que sua experiência de leitura, intensa e extensa, de romances brasileiros, teve o marco inicial na escola, quando a professora de língua portuguesa mandou ler o romance *Inocência*, de Taunay, o livro que, embora não esteja entre os melhores livros que leu, a ensinou a ler romances e a gostar deles: desconfiando primeiro, abrindo trilhas depois e, finalmente, se entregando à história. Até então, leitura era coisa doméstica. Lajolo preenchia seus momentos livres com as leituras de Monteiro Lobato, as aventuras de Tarzan, os volumes da Biblioteca das Moças.

Lajolo começou a leitura do romance do Visconde de Taunay, com a maior má vontade: primeiro porque ela não teve escolha; segundo, porque o título da obra lembrava a colega com o nome Maria Inocência – loira desbotada, rica e muito chata e, além disso, o autor era desconhecido e visconde, para ela, era o de Sabugosa. Tudo indicava que o presságio de chatice confirmava-se, até que se surpreendeu ao encontrar uma história de borboletas com nome de gente num livro que parecia prometer apenas meninas chatas e ricas. Desde então, livros e leituras foram ocupando espaços cada vez maiores na casa e na vida de Marisa Lajolo. Quem a ensinou a ler um romance foi o mestre, não o da escola, mas sim o mestre que cada obra traz em suas páginas. Se o autor é um mestre que conduz o leitor nas várias viagens, sentimentos e emoções através dos protocolos que são impressos no veículo do texto literário, por que a mediação escolar não pode conduzir o aluno leitor por esses caminhos?

Além da concepção de leitura como dever escolar, Magda Soares lembra que devemos considerar que fora da escola, nunca temos de demonstrar, comprovar que lemos, e que lemos bem, um livro; todavia, na escola, são inúmeras as maneiras como a leitura é avaliada: através de uma prova, preenchimento de ficha, trabalho de grupo, seminário, júri simulado; seja qual for a forma de avaliação, mesmo aquela que se utiliza de estratégias de mascaramento, a leitura feita terá que ser sempre demonstrada, comprovada, porque a situação é escolar, e é da essência da escola avaliar.

Na sala de aula, a literatura se apresenta, de um modo geral, sob a forma de textos, fragmentos de obras, que devem ser lidos, compreendidos, interpretados; é nessa instância, afirma Magda Soares, que a escolarização da literatura é mais intensa; e é também nesta instância que ela tem sido mais inadequada.

Com relação à leitura de textos na escola, a autora considera quatro aspectos principais, a seguir: a seleção de textos (gêneros, autores e obras); a seleção do fragmento que constituirá o texto a ser lido e estudado; a transferência do texto de seu suporte literário para um suporte didático, a página do livro didático; e, finalmente, as intenções e os objetivos da leitura e estudo do texto, os quais vão determinar os protocolos de leitura, que podem ou não resultar numa escolarização adequada da obra literária a ser lida.

Com relação à grande diversidade de gêneros literários, Magda Soares ressalta a situação da escolarização dos poemas no livro didático, onde a poesia é, quase sempre, descaracterizada; ela é abordada apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou, mais freqüentemente, ela é utilizada para fins ortográficos ou gramaticais. Desse modo, o aluno leitor perde a interação lúdica, rítmica com os poemas, que poderia levá-lo à percepção do poético e ao gosto pela poesia.

José Hélder Pinheiro Alves, ao abordar o poema, no capítulo quatro da obra *O livro didático de Português: múltiplos olhares* (2003), reforça a opinião de Magda Soares, quando diz que a presença da poesia é uma constante nos livros didáticos para o ensino de língua portuguesa, destinados ao terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental mas, estima, ainda não foi vista como um valor em si e por ser abordada apenas como um joguinho ingênuo com palavras, ela continuará a ser tratada como gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar.

No que diz respeito à seleção de autores e obras, Magda Soares aponta três pontos que devem ser verificados quando se quer analisar a inadequação da escolarização da literatura nos livros didáticos de língua portuguesa, no ensino fundamental.

O primeiro ponto, considerado pela autora o menos grave, é uma grande recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras nas coleções didáticas, principalmente no que se refere aos textos poéticos e narrativos. Não se pode negar que a seleção é, geralmente, de bons poemas e boas narrativas de excelentes

autores; no entanto, apesar de a literatura infanto-juvenil brasileira ser bastante rica e diversificada, o acesso ao conhecimento dessa literatura é restrito, principalmente aos alunos que não têm oportunidades de leitura literária, fora da escola. Essa seleção limitada de autores e obras pode resultar na formação inadequada do conceito de que literatura se compõe de certos autores e certos textos, a tal ponto que se pode vir a considerar como uma deficiência cultural o desconhecimento daqueles autores e obras que a escola privilegia, mas não a falta da compreensão do literário e o desapeço pela leitura literária.

O segundo ponto que revela a inadequada escolarização da literatura é a ausência de critérios adequados para a seleção de autores e textos; verifica-se que alguns livros didáticos lançam mão de obras e autores muito conhecidos e outros se utilizam de autores pouco representativos e obras de pouca qualidade.

O terceiro ponto, que a autora menciona e que é importante para o nosso estudo, no que se refere à seleção de autores e obras, é a ausência, nos livros didáticos, de referência bibliográfica e de informações sobre o autor do texto. Dessa forma, deserdá-se o autor de seu texto e este é visto como independente da obra a que pertence. Essa inadequada escolarização não favorece o desenvolvimento, no aluno, do conceito de autoria, de obra, de fragmento de obra.

No livro didático a inadequada escolarização da literatura se dá, também, na seleção do fragmento que constituirá o texto.

A redução do texto, em livros didáticos, de um modo geral é necessária para atender a exigência didática, de tal modo que as atividades de desenvolvimento de habilidades de leitura possam ser analisadas e estudadas em profundidade no tempo limitado imposto pelos currículos e horários escolares. Todavia, a seleção do fragmento de um texto deve ser de modo que este tenha de constituir-se uma unidade de linguagem, a qual deve ser percebida pelo leitor como um todo significativo e coerente

A escolarização da literatura através da redução de textos no livro didático é, predominantemente, inadequada quando se trata da narrativa.

Esta tem uma estrutura textual (uma macroestrutura) que se organiza em ciclos seqüenciais: começa com uma exposição, em que o acontecimento que será narrado é "emoldurado", com a apresentação da situação inicial (tempo e lugar, personagens, etc); prossegue trazendo um desequilíbrio que vem perturbar a situação inicial, isto é, uma complicação; evolui para um clímax, em que o desequilíbrio chega a seu ponto máximo; finalmente caminha para o restabelecimento do equilíbrio, pela resolução da

complicação. Torna-se, assim, difícil retirar, de uma narrativa, um fragmento que conserve, em si, todos os ciclos de uma narrativa (SOARES, 2003: 30).

Ainda de acordo com ela e na mesma obra nos livros didáticos destinados ao primeiro seguimento do ensino fundamental são encontradas, basicamente, três maneiras inadequadas de escolarizar o texto narrativo: 1) são apresentados um ou mais ciclos da seqüência narrativa, faltando aqueles que os precedem ou os seguem; 2) o fragmento trunca a exposição, apresentando apenas a complicação; 3) falta a exposição, e apenas se anuncia a complicação.

Estes tipos de fragmentação autorizam o aluno a escrever textos sem sentido, seguindo os modelos que lhes são oferecidos para ler.

Um outro aspecto, de suma importância para a nossa análise, é a distorção que o texto sofre, ao ser transferido de seu suporte original para a página do livro didático, o qual pode apresentar uma inadequação da escolarização da literatura.

Ao ser transportado do livro de literatura infantil para o livro didático, o texto tem de sofrer, inevitavelmente, transformações, já que passa de um suporte para outro: ler diretamente no livro de literatura infantil é relacionar-se com um objeto-livro-de-literatura completamente diferente do objeto-livro-didático: são livros com finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes, protocolos de leitura diferentes. Se a necessidade de escolarizar torna essas transformações inevitáveis, é, porém, necessário que sejam respeitadas as características essenciais da obra literária, que não sejam alterados aqueles aspectos que constituem a literariedade do texto (SOARES, 2003: 36).

Nesse aspecto, uma forma de distorção do texto é a alteração do contexto textual, isto é, da configuração gráfica do texto na página, de suas relações com a ilustração. Isto fica mais sério nos casos em que o texto, separado da ilustração, perde seu sentido e seu impacto. Essa inadequação da escolarização da literatura é bem característica dos livros didáticos para as séries iniciais, cuja análise fugiria ao escopo deste estudo.

A alteração do gênero do texto é uma outra distorção muito grave na leitura do texto literário no livro didático, que freqüentemente transforma o poema em textos em prosa, interpreta textos literários como textos informativos e textos jornalísticos como textos literários, apenas para citar alguns casos.

não há como não alterar o texto, ao transportá-lo de seu suporte próprio – neste caso, o livro de literatura infantil – para o suporte escolar – o livro didático; no entanto, é preciso fazê-lo respeitando o que é a essência caracterizadora do texto, é preciso fazê-lo sem distorcer, desvirtuar, desfigurar; em síntese: se é inevitável escolarizar a literatura infantil, que

essa escolarização obedeça a critérios que preservem o literário, que propiciem à criança a vivência do literário, e não de uma distorção ou uma caricatura dele (SOARES, 2003: 41).

Por último, Soares aponta uma outra inadequação da escolarização da literatura, a qual se manifesta na maneira como textos retirados da literatura infantil são estudados e interpretados. Este é um aspecto que está diretamente ligado ao nosso objeto de estudo ao analisar a coleção didática, por nós escolhida como campo de investigação. Neste aspecto, a inadequação da escolaridade da literatura está relacionada a mais uma exigência do currículo escolar: nos livros didáticos de língua portuguesa, aos textos ou pseudotextos propostos à leitura dos alunos seguem-se, sempre, exercícios de estudo do texto. A escola, ao mediar a relação aluno/texto literário, deve oferecer protocolos de leitura que conduzam o aluno à análise do texto e à explicitação de sua compreensão e interpretação. No entanto, se os protocolos são inadequados, estes centram-se nos conteúdos, e não na recriação que deles faz a literatura; voltam-se para as informações que os textos veiculam, não para o modo literário como as veiculam. Desse modo, o aluno leitor não faz a análise do que é essencial neles e nem consegue perceber a sua literariedade, os recursos de expressão e o uso estético da linguagem; assim, a finalidade do texto literário original é desvirtuada ao se transferir para as páginas do livro didático, pois sua finalidade, agora neste suporte, é o estudo e não mais a emoção, a diversão e o prazer.

A escolarização adequada da literatura deve atender os objetivos próprios de uma atividade estética, ou seja, segundo Soares,

devem privilegiar aqueles conhecimentos, habilidades e atitudes necessários à formação de um bom leitor de literatura: a análise do gênero do texto, dos recursos de expressão e de recriação da realidade, das figuras autor-narrador, personagem, ponto-de-vista (no caso da narrativa), a interpretação de analogias, comparações, metáforas, identificação de recursos estilísticos, poéticos, enfim, o "estudo" daquilo que é textual e daquilo que é literário (2003, op. cit.: 42-43).

Os protocolos de leitura do texto literário que levam à escolarização inadequada, estabelecidos nos livros didáticos, de um modo geral, induzem o leitor à mera localização de informações no texto, ou conduzem às proficiências de metalinguagem (gramática, ortografia); além disso, favorecem apenas a construção de sentidos moralizantes, no texto.

A partir das considerações feitas nesse capítulo, conclui-se que a questão fundamental das relações entre discurso literário e discurso pedagógico é que necessário é saber (ou descobrir?) como realizar, de maneira adequada, a inevitável escolarização da literatura. Esta descoberta principia-se nas palavras de Walty (2003), quando aponta as antilições da escolarização da literatura:

Não se trata, como bem mostrou Magda, de condenar a escola ou a relação desta com a literatura. Literatura e escola são duas instituições e é como tal que também estão em constante interação. Interação que discutimos aqui em nome da relação literatura e escola. Logo tal relação não é apenas inevitável, antes pode ser fecunda e estimulante. Não é a escola que mata a literatura, mas o excesso de didatismo, a burocracia do ensino acoplado a regras preestabelecidas, a normas rígidas e castradoras. Em suma, o uso inadequado do texto literário, fragmentado, deslocado, manipulado, levaria à sua subordinação ao jugo escolar (WALTY, op. cit.: 50-51).

5 O LIVRO DIDÁTICO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Matricular uma criança na escola fundamental tem, para qualquer pessoa, todo um conteúdo simbólico, variável de pessoa para pessoa, de grupo social para grupo social. E, de pronto, o primeiro objeto que nos ocorre é o livro didático, como primeiro degrau, primeiro passo da caminhada.

Aqueles que não tiveram a oportunidade de tornarem-se letrados, mas que buscam futuro melhor para seus filhos vêm-no de um modo quase fetichista, como que uma varinha de condão a redimi-los do estigma do analfabetismo, talvez a maior de todas as marcas discriminatórias, lado a lado com a da pobreza.

Os letrados talvez não encarem o livro didático exatamente deste modo, posto que estão num outro patamar da escala social; mas, também para estes, ele é um símbolo do avanço que os filhos estarão a iniciar na escola, a reviver, ao modo deles, a própria caminhada que já percorreram – quem não se lembra da cartilha, da taboada, do livro de ciências etc?

Nos depoimentos apontados por Lajolo (1994: 61-2), vamos encontrar vozes dissonantes: umas que recordam o livro didático com ojeriza e outras, com louvação. Pertencente ao segundo grupo está Patativa do Assaré, que em versos exalta seus primeiros livros escolares:

Eu nasci aqui no mato
Vivi sempre a trabaia, Neste meu pobre recato, Eu não pude estuda.
No verdô de minha idade Só tive a felicidade
De dá um pequeno ensaio In dois livro do iscritô,
O famoso professo Filisberto de Carvaio.
No primeiro livro havia
Belas figuras na capa,
E no começo se lia:
A pá, o dedo do Papa,
Papa, pia, dedo, dado,
Pua, o pote de melado,

Dá-me o dado, a fera é má
E tantas coisas bonita
Qui o meu coração parpita Quando eu pega a rescordó.

A presença do livro didático na escola é fato que se constata ao longo da história da educação, em todas as sociedades e em todos os tempos. Escola e livro didático são conceitos que estiveram sempre tão próximos no imaginário da sociedade que, hoje, é quase impossível pensar uma sem o outro. O livro didático continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos.

A esse respeito, Kazumi Munakata (1999: 576-594), assinala que o livro didático tem, presumivelmente, dois leitores cativos: o professor e o aluno, já que seu uso tem como finalidade primeira apoiar as situações de aprendizagem coletiva, dirigida pelo professor, nas situações específicas da escola. Nessa dupla de leitores, cabe ao professor uma posição privilegiada, pois é ele que controla a escolha e o uso do livro didático, já que o aluno, apesar de ser o leitor alvo, não tem o direito de escolhê-lo

Nesse mesmo artigo, a autora, também, aponta para certas peculiaridades das práticas que constituem a leitura do livro didático que, por sua especificidade, raramente é lido de capa a capa e, “por envolver tantas práticas diversificadas, não raras vezes a relação com esses livros é indicada não pelo termo ‘leitura’, mas pela palavra ‘uso’” (MUNAKATA, 1999: 577).

No currículo, o livro didático assume o papel de principal controlador: orienta os conteúdos a serem ministrados, a seqüência deles, as atividades de aprendizagem, a avaliação do desempenho dos alunos.

No contexto brasileiro, para a maioria das comunidades escolares, o livro didático é, ainda, praticamente, a única fonte de pesquisa e estudo; não só pela falta de outros livros, revistas e periódicos, mas, também, pelo valor que aquele representa na concepção de escola, ensino e aprendizagem. Ainda é comum ouvir dos pais de alunos a queixa de que se gasta dinheiro com o livro e o professor quase não o utiliza na sala de aula. Isto acontece, quase sempre, quando o professor, alvo da queixa, é aquele que vê o livro didático como apenas um dos recursos pedagógicos e não como o único guia de estudo, a ser utilizado dia-a-dia, página por página. De acordo com aquela concepção tradicional, a competência do professor é avaliada tomando-se por base o modo pelo qual o livro didático é

utilizado por ele; seria competente, então, aquele que, durante o ano letivo, foi capaz de transmitir para os alunos todas as lições, desde a primeira até a última, e de os conduzir na realização de todas as atividades propostas para cada uma dessas lições.

Independentemente do valor que a comunidade escolar dê ao livro didático, se este é de boa qualidade e está em consonância com os princípios pedagógicos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais e adequado ao Projeto Político Pedagógico da Escola, ele se constitui, ainda, no principal veículo de acesso ao mundo escrito, para a maioria das crianças brasileiras.

A importância do livro didático não está apenas no papel que exerce no processo ensino-aprendizagem, mas, também, pela função política e ideológica que cumpre como ferramenta do sistema educacional, o qual, como diria Bourdieu, tem, além de suas funções específicas, as de operar como um aparelho ideológico do Estado, no caso o Estado brasileiro, tendo em vista a atuação deste em relação ao livro didático.

Considerando essa realidade, é fundamental dispor de um livro didático diversificado e flexível, sensível à variação das formas de organização escolar e dos projetos pedagógicos, assim como às diferentes expectativas e interesses sociais e regionais (GLD - Guia do Livro Didático, 2004: 8).

A qualidade do livro didático é fundamental. É ela que contribui para propiciar a construção de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para o aprendizado e o exercício da cidadania, sem a veiculação de informações preconceituosas e discriminatórias.

A preocupação com a qualidade do livro didático se faz presente nos diversos períodos da história da educação em nosso país; no princípio, se manifestou na proibição dos livros adotados pelos mestres jesuítas e, hoje, esta preocupação suscita, de um modo geral, críticas que se fundamentam nas mais diferentes razões:

que muitos livros didáticos contêm erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de Comunicação e Expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etecéteras que quem é freguês da matéria conhece bem (LAJOLO, 1994: 62).

A preocupação com a qualidade do livro didático, por parte do Estado, foi oficialmente marcada com a criação, no ano de 1929, de um órgão específico para

legislar sobre políticas do livro didático, o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja finalidade foi contribuir para dar maior legitimação ao livro didático nacional e favorecer no aumento de sua produção.

5.1 POLÍTICA DO LIVRO DIDÁTICO

Apesar da instalação do INL, o livro didático somente fez parte, verdadeiramente, das políticas públicas para a melhoria da qualidade do Ensino Básico, quase dez anos depois, com o Decreto Lei 1006, de 30 de dezembro de 1938, que instituiu a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), estabelecendo a primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.

Desde então, o livro passou a ser, formalmente, considerado um instrumento, político e ideológico, da educação, sendo o seu uso, controlado e censurado pelo Estado, e até hoje a ação federal nessa área vem evoluindo com a finalidade de prover as escolas das redes federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal com obras didáticas e para-didáticas e dicionários de qualidade.

De acordo com as informações sobre o PNLD, disponíveis na página do MEC (<http://www.mec.gov.br>), a trajetória do livro didático, como objeto de políticas públicas, foi pontuada por ações governamentais que, pouco a pouco, foram repensadas, objetivando garantir o acesso a livros didáticos de qualidade, para todos os alunos matriculados nas unidades de ensino básico da rede pública.

Em 26 de dezembro de 1945, o Estado, através do Decreto-lei no 8.460, consolidou a legislação sobre as condições de produção, importação e utilização do livro didático, atribuindo ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos.

Com a preocupação de estabelecer a gratuidade do livro didático para a população que não tinha possibilidades financeiras para comprá-lo, o Estado, em 1966, favoreceu a produção e distribuição, injetando no mercado de livros verbas públicas. Tal ação foi garantida pelo acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (Usaid), que resultou na criação da Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (Colted), cuja atribuição primeira era de coordenar as ações referentes à produção, edição e distribuição do livro didático. O acordo assegurou ao MEC recursos suficientes para a distribuição gratuita de 51 milhões de livros no período de três anos.

Quatro anos depois, o Estado amplia suas possibilidades de controle no mercado do livro didático, implementando o sistema de co-edição de livros com as editoras nacionais, com recursos do Instituto Nacional do Livro (INL), de acordo com a Portaria nº 35, de 11/3/1970, do Ministério da Educação.

Encerrado o convênio MEC/Usaid fez-se necessária a criação do Fundo do Livro Didático, que contou com a contrapartida das Unidades da Federação, parceria que se efetivou com a implantação no sistema de contribuição financeira, gerenciado pelo Instituto Nacional do Livro (INL) que, a partir de 1971, passa a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), assumindo as atribuições até então a cargo da Colted.

Em 1976, o INL foi extinto e as responsabilidades da execução do programa do livro didático tornaram-se encargo da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME).

Com o Decreto nº 77.107, de 4/2/76, o governo avança na meta da gratuidade do livro didático para os alunos do ensino fundamental, assumindo a compra de boa parcela dos livros para distribuí-los a parte das escolas e das unidades federadas. Para tal finalidade, foram utilizados os recursos provindos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e das contribuições das contrapartidas mínimas estabelecidas para participação das Unidades da Federação. No entanto, esses recursos ainda eram mínimos e grande parte das escolas do ensino fundamental da rede pública foi excluída do programa do livro didático.

A criação, no ano de 1983, da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), que substituiu a FENAME, procurou mudar os rumos do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental, propondo a participação dos professores na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das demais séries do ensino fundamental.

Mas o instrumento jurídico que regulamentou legalmente a questão do livro didático foi o decreto 9.154/85, que implementou o Programa Nacional do Livro Didático, o qual, no seu artigo 2º, estabelece a avaliação periódica dos mesmos. A substituição do PLINDEF pelo PNLD trouxe diversas mudanças na política pública do livro didático, tais como:

Indicação do livro didático pelos professores; Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e

possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos; • Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª séries das escolas públicas e comunitárias; • Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores (<http://www.mec.gov.br>).

A meta de expandir a distribuição gratuita do livro didático sofreu, em 1992, um retrocesso acarretado pelas limitações orçamentárias. Portanto, para manter o fluxo regular de recursos financeiros, a Resolução FNDE nº 6, em julho de 1993, vincula recursos para a aquisição dos livros didáticos, destinados aos alunos das redes públicas de ensino, voltando, gradativamente, a universalização da distribuição, entre 1995 e 1997.

Objetivando a melhoria da qualidade do livro didático para o ensino fundamental público, em 1995, o Ministério da Educação iniciou um processo avaliativo com vistas à seleção para sua compra e repasse ao sistema educacional.

Esse processo envolveu, além de dirigentes e técnicos do MEC e da então Fundação de Assistência ao Estudante – FAE, especialistas de diversas áreas, editores, autores e entidades interessadas. Desse esforço conjunto resultaram os Guias de Livros Didáticos, editados anualmente, abrangendo os diversos campos do conhecimento ensinados nas escolas, que estabelecem critérios, segundo os quais, os livros passaram a ser classificados e caracterizados, com o objetivo de indicar os recomendados para aquisição e distribuição pelo Plano Nacional do Livro Didático.

Esse processo de avaliação é realizado e revisto a cada três anos, sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Fundamental (SEF), assessorada por uma comissão técnica que, segundo o art. 2º da Portaria nº. 82, de 20/01/2000, deve ser constituída por "professores e especialistas de reconhecido saber nas áreas de Língua Portuguesa, inclusive Alfabetização, Matemática, Ciências, História e Geografia, indicados pela própria SEF e designados pelo Ministro de Estado da Educação".

Muitas decisões vêm sendo tomadas para aperfeiçoar o processo de avaliação e distribuição do Livro Didático, mas

A mudança mais significativa, no entanto, diz respeito à parceria estabelecida com Universidades públicas de diferentes estados, para a realização do processo de avaliação. Por meio dessa parceria, o MEC buscou impulsionar o interesse da pesquisa sobre o tema. Com isso, as Universidades contribuem para o aperfeiçoamento, a socialização e a

melhoria da eficácia do processo da análise de livros didáticos (GLD, 2004: 11).

Como resultado dessa parceria, muitas são as pesquisas realizadas e publicadas que, de uma forma ou de outra, ampliam e aprofundam as discussões sobre esse tema, no Brasil. Magda Soares e Marcuschi, por exemplo, cujos textos já fazem parte da bibliografia dos programas de formação continuada de professores, trazem à baila a reflexão sobre a concepção de língua falada e escrita nos manuais de português de primeiro e segundo graus. Assim como entre estes especialistas, tais discussões vêm ocorrendo no âmbito das mais diversas instituições relacionadas ao tema (por exemplo, a Abrale – Associação Brasileira de Autores de Livros Educativos, a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional e o INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) que já publicaram obras importantes com o propósito de contribuir para a melhoria da qualidade do Livro Didático.

Contudo, ainda há muito a ser feito na direção dessa meta. Quem reconhece isso é a Secretaria de Educação Fundamental do MEC, que, no, Relatório da Gestão Financeira do Exercício de 2001, ressalta a necessidade de se intensificar o debate sobre a qualidade e o papel do livro didático nas ações de escolha consciente e uso crítico deste recurso didático-pedagógico pelos professores.

Com a finalidade de descentralizar a avaliação pedagógica do livro Didático, o Ministério da Educação, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, em especial as já envolvidas com o Programa Parâmetros em Ação, deu início ao programa Política do Livro Didático em Ação – PNLD em Ação, desenvolvendo atividades como um contínuo diagnóstico da situação local (quanto a escolha do livro, realização de oficinas locais para orientação quanto a essa escolha, bem como orientação às escolas para seu uso.

Embora se observe uma melhor qualidade nos últimos livros recomendados pelo MEC para o ensino fundamental, a seleção destes, no que diz respeito ao atendimento das necessidades e características peculiares de uma determinada escola e, em particular de uma turma de alunos, é uma tarefa dos professores como profissionais. No entanto, essa tarefa tem sido, freqüentemente, confiada a um grupo de especialistas responsáveis por analisar os livros e recomendá-los aos professores.

Há uma preocupação oficial de fazer um chamamento aos professores, através dos meios de comunicação, para assumirem essa tarefa, mas a participação docente nesta política ainda é pouco expressiva.

Tal participação ativa exige dos professores determinados saberes, critérios e competências para poderem, em conjunto com os colegas de trabalho, realizar uma escolha consciente e adequada às exigências de um currículo aberto e flexível que atenda às necessidades da diversidade dos alunos.

Aqui se encontram pontos cruciais no processo de escolha do Livro didático: que tipo de currículo é desenvolvido na escola? Estaria ele em consonância com os princípios teóricos e metodológicos indicados nos PCNs? Estariam os professores capacitados e conscientizados para a escolha dos livros que utilizarão? Quais os critérios empregados nessa escolha? Estaria a escola a cuidar adequadamente do processo de escolha deles, e de sua utilização ao longo do período letivo?

Estas questões se tornam mais graves ao se tratar da seleção do livro de Língua Portuguesa, principalmente quando se está a falar do ensino fundamental, pois é nessa etapa da vida escolar que a criança inicia o processo sistemático de desenvolvimento das capacidades lingüísticas para o uso da língua nas situações de comunicação e de interação com o mundo cognoscível.

Qual é, então, o papel do professor nessa escolha, se os livros chegam à escola recomendados pelo PNLD e acompanhados pelo Guia do Livro Didático, o qual traz a resenha de cada livro ou coleção de livros?

Preliminarmente, é preciso frisar que a avaliação do Livro Didático, proposta pelo PNLD, deve ser feita em duas etapas: a primeira, feita pela comissão de avaliação do PNLD, e a segunda, pela equipe de professores, no âmbito da escola. No primeiro plano a avaliação obedece a princípios e critérios mais abrangentes, cujo objetivo principal é a eliminação dos livros que não apresentem um padrão consensual mínimo de qualidade para o ensino escolar; a segunda, realizada na escola, deverá se basear em princípios e critérios que representem as especificidades do currículo nela desenvolvido e, particularmente, na sala de aula.

Antes de chegar à escola para a segunda fase de seleção, quais as exigências que os manuais de língua portuguesa devem cumprir para serem recomendados? No caso particular deste estudo, qual o tratamento didático que a coleção deve dar ao conteúdo "leitura"?

No entanto, não se deve falar somente das exigências didáticas e pedagógicas. O livro didático tem, também, que cumprir várias outras exigências para se inscrever nesse processo de avaliação e escolha, ou seja, o autor da obra deve percorrer todos os trâmites que envolvem a conquista de um lugar nesse campo pedagógico, observando as leis que constituem o contrato tácito entre ele e o seu leitor. Essas leis são de natureza não somente pedagógicas mas, também, sociais, técnicas e políticas.

Nesse caso temos que analisar o papel do editor na emergência do livro no processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista as condições sociais, políticas e pedagógicas que permitam a inscrição de sua obra nas páginas do Guia do Livro Didático.

5.2 O PAPEL DO EDITOR NO PROCESSO DE EMERGÊNCIA DO LIVRO ESCOLAR

O processo editorial do livro didático, aqui pensado com base, principalmente, nos estudos de Aníbal Bragança, apresenta especificidades que lhe são próprias e que devem ser consideradas nesse estudo, pois esse processo fala das condições de enunciação, onde o autor engendra seu discurso didático, objetivando legitimá-lo.

No Brasil, a história do editor de livros escolares tem como um dos expoentes a figura de Francisco Alves que, no final do século XIX e início do século XX, dedicou as suas atividades empresariais, basicamente, a edição do livro didático. No entanto, só se pode falar do editor escolar como profissional, depois que o poder público assumiu a responsabilidade pelo ensino elementar, criando um sistema escolar público e, conseqüentemente, estabelecendo normas para chamar a si a decisão sobre quais livros poderiam ou não ser adotados na escola.

O impulso nas atividades editoriais se deu quando o Estado passou a ter interesse político, social, econômico e cultural em intervir na formação educacional da criança, mobilizado pelas idéias nacionalistas de afirmação da unidade nacional, impondo modelos de civismo e culto à ordem instituída.

Essa época corresponde aos anos quarenta do século passado que, segundo Dutra,

de fato assinalam a emergência e o fortalecimento de condições sociais, culturais e técnicas – traduzidas por políticas voltadas à escolarização, pela

abertura de bibliotecas e instalações de livrarias e tipografias – que propiciarão a formação de um público leitor (DUTRA, 1999: 477).

Historicamente, o desenvolvimento do mercado de livros didáticos, no Brasil, se deu paulatinamente à medida que o poder público se dispôs efetivamente a pagar os custos da manutenção de um sistema de escolarização universal.

Desse modo, a expansão desse mercado específico aconteceu de maneira lenta, acompanhando as esparsas medidas governamentais em prol da qualidade e gratuidade dos manuais escolares. Isto significa dizer que a editoração do livro didático está sujeita as condições que configuram o campo educacional num dado momento histórico.

Por conseguinte, a criatividade editorial deverá exercer-se dentro dos limites, os quais são impostos por regulamentos e diretrizes que estabelecem como devem ser feitos compêndios, manuais e cartilhas.

O procedimento editorial dirigido a produção e distribuição de uma obra didática segue as mesmas etapas das demais: escolher, fabricar, distribuir; no entanto, se investe de características peculiares que são próprias do campo educacional, no qual se inscreve a obra.

O editor terá sempre como Norte, em suas escolhas, preliminarmente, o atendimento às exigências das autoridades escolares. Dentro desses parâmetros, deve escolher dentre os eventuais originais apresentados aqueles que possam satisfazer aos professores, por onde passa, em maior ou menor nível – de diretores de escola, coordenadores de área até ao professor da sala de aula –, decisão sobre a adoção e a recomendação do consumo ou não da obra pelos alunos. E, finalmente, deve fazer livros que agradem também aos alunos – e a seus pais – já que seu feedback pode ser decisivo para reverter a decisão ou confirmá-la nos anos seguintes. (BRAGANÇA, s/d; s/p)

Como já foi visto, desde 1996, os livros do PNLD são submetidos a uma avaliação trienal. As obras aprovadas por comissões autônomas ligadas a universidades são incluídas no "Guia do Livro Didático, acompanhadas de resenhas críticas. A partir desse catálogo professores escolhem com quais obras irão trabalhar, e o MEC as adquire. Desse modo, é lógico pensar que as editoras fazem de tudo e mais um pouco para ter seus títulos aprovados, garantindo assim pelo menos três anos de faturamento em vendas. Na disputa por um lugar nas escolas públicas, o editor deve percorrer várias etapas, cumprindo em todas elas uma série de regras que vão desde as exigências burocráticas e técnicas até as excelências didáticas e pedagógicas.

As regras estabelecidas pelo PNLD estão minuciosamente detalhadas no edital de convocação para inscrição do livro didático, publicado no Diário Oficial da União e disponibilizado no sítio do FNDE na Internet. O edital também determina os critérios de exclusão das obras do processo de seleção, inscritas pelas empresas detentoras de direitos autorais, como se vê a seguir:

8.1. A inscrição das coleções implica aceitação, pelo participante, de forma integral e irretratável dos termos deste Edital, bem como da legislação aplicável, especialmente em matéria de direito autoral, não cabendo impugnações posteriores [...]

8.4. O FNDE/MEC poderá, a qualquer tempo, desde que devidamente comprovado por razões de interesse público decorrente de fato superveniente, revogar, total ou parcialmente, o presente processo (MEC, Edital... 2005: 11-2).

Primeiramente, a obra inscrita passa por um processo de triagem, realizado pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT), responsabilizado pela coleta de amostras e pelas análises das características físicas dos livros, de acordo com especificações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), normas ISO e manuais de procedimentos de ensaio pré-elaborados. Nessa etapa, a obra pode ser assim classificada:

1.8. Livros Caracterizados – Livros que contenham todos os elementos essenciais ao volume, discriminados neste Anexo. 1.9. Livros Descaracterizados – Livros que não contenham qualquer identificação de um ou mais elementos definidos neste Anexo (MEC, Edital...2005: 14).

Analisando as características que no edital são estabelecidas como critérios de exclusão da obra, na etapa de triagem, alguns pontos devem ser ressaltados para se pensar o discurso didático da obra analisada neste estudo.

Antes de tudo, temos que conceber que, nesta etapa do processo ao menos, o papel do editor é tão importante quanto o do autor, uma vez que sua liderança requer conhecimentos burocráticos, técnicos e, até mesmo, didáticos e pedagógicos. Se esse editor não for um pedagogo ou um professor, deve recorrer à orientação de um especialista nos assuntos educacionais. Ademais, temos que considerar que os protocolos de leitura criados pelo editor, estão enquadrados dentro de uma faixa muito estreita de possibilidades de inovações gráficas e dependem, em muito, dos conhecimentos das possibilidades e limites técnicos de editoração, relativos aos processos e aos materiais a serem empregados na impressão dos exemplares.

Nesta etapa de triagem serão excluídas as coleções didáticas que apresentarem livros consumíveis, assim definidos pelo anexo I do edital:

livros com lacunas ou espaços que possibilitam a realização das atividades e exercícios propostos ou que utilizem espaçamento entre as questões e textos que induzam o aluno a respondê-los no próprio livro, inviabilizando a sua reutilização (MEC, Edital... 2005: 14).

Este critério de exclusão tem implicações não só nos protocolos de leitura determinados pelo material de impressão e artes gráficas, como também nos protocolos de leitura estabelecidos pelo autor, de natureza didática e pedagógica.

De acordo com os critérios de exclusão definidos no edital, podemos citar várias outras características que sujeitam as possibilidades de emergências da obra didática no campo educacional, tais como coleções que apresentam livros multidisciplinares, multisseriados, suplementares; livros consumíveis convertidos em não-consumíveis; livros apresentados em mais de um volume para uma única série, ano, ciclo, ou volume; livro do aluno que adote sinal gráfico referencial ou textos que induzam à obrigatoriedade do uso do caderno de atividades ou outros materiais didáticos; livros que apresentem encartes e/ou cadernos de atividades que constituam volume em separado e livros não acompanhados do manual do professor;

Com tais características excludentes, conclui-se, portanto, que uma coleção didática, no caso aqui em estudado, deve apresentar um volume para cada ano de escolaridade (5^o ao 8^o), acompanhados do livro do professor, com a finalidade de instrumentalizar, exclusivamente, o ensino de língua portuguesa e, além disso, adotando protocolos de leitura que não infrinjam as normas pré-estabelecidas no anexo I do edital.

Os livros classificados como caracterizados são encaminhados à Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), onde serão submetidos a uma avaliação pedagógica. Esta avaliação é feita por especialistas selecionados, conforme critérios divulgados no edital, os quais elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o guia de livros didáticos. Este material é disponibilizado na internet e, ao mesmo tempo, é enviado às escolas cadastradas no censo escolar. Na escola, a obra didática é submetida à avaliação dos educadores, cuja escolha é registrada em formulários previamente elaborados pelo FNDE.

Depois de cumprir as exigências da política centralizadora e preencher o perfil exigido pelos professores, a obra chega ao final do processo de escolha, passando às duas últimas etapas: fabricar e distribuir.

Todavia, o controle continua após o processo seletivo, seguindo os trâmites estabelecidos no PNLD. O FNDE inicia o processo de negociação com as editoras, tendo em vista que a aquisição é realizada por "inegibilidade de licitação", prevista na Lei 8.666/93. “– Concluída a negociação, o FNDE firma o contrato e informa os quantitativos e as localidades de entrega para as editoras, que dão início à produção dos livros, com supervisão dos técnicos do FNDE” (<http://www.mec.gov.br>).

Conclui-se, conforme Bragança, que o editor como líder do processo editorial, deve acompanhar tudo, verificando os cálculos precisos de custos para o orçamento final, com olho na viabilidade comercial do projeto, que, em grande parte, vai depender do preço final de cada exemplar.

O processo de editoração do livro didático exige sofisticadas e complexas estruturas administrativas, técnicas e operacionais; envolve profissionais altamente capacitados e especializados, nos seus vários níveis e departamentos; além disso, envolve também numerosos consultores e assessores.

Dadas as características peculiares do mercado brasileiro de livros escolares, que por suas dimensões se coloca entre os maiores do mundo, uma edição nacional, exige um grande investimento inicial que demorará um bom tempo para começar a dar retorno; portanto, a concorrência neste setor se dá, em grande parte, entre as empresas com grande poder econômico

Descrevemos, no processo editorial dos manuais escolares, de um modo abrangente, as condições atuais, as quais configuram o campo educacional, onde emerge a obra didática, ou melhor, desenhemos em linhas gerais a cena englobante, na qual se circunscreve a cena genérica do discurso didático.

5.3 A CENA GENÉRICA DO LIVRO DIDÁTICO

O estudo morfológico do livro didático é complexo e, segundo Batista (1999), vai além da descrição das características físicas, da relação dos conteúdos que expressam, da exposição de seus pressupostos ideológicos e vai, também, para além dos seus fundamentos teórico-metodológicos. Isto porque

esses livros de fato expressam valores e modos de relação com o conhecimento, não o fazem de per si; seus efeitos de sentido, suas conseqüências pedagógicas e cognitivas são produzidos e não se oferecem de modo transparente nem ao pesquisador nem àqueles que o utilizam, mas se manifestam num conjunto de tomadas de posição diversificadas, tendo em vista condições de natureza heterogênea (p. 533).

Desse modo, a produção didática obedece regras, as quais subordinam sua elaboração, produção, comercialização e utilização, que variam historicamente de acordo com o campo educacional, ou seja, seu pólo de criação.

Portanto, o gênero escolar assume diversas formas, propondo um contrato de leitura e utilização com seus leitores, ensejando diferentes modos de estruturação e organização do material didático, assim como diferentes modos de articulação com o trabalho pedagógico e os processos de ensino e formação. Estes modos se manifestam "nas funções que buscam preencher, nos leitores que buscam alcançar, na modalidade de relação, que buscam construir entre aqueles que os utilizam e entre esses e os objetos de conhecimento" (BATISTA, 1999: 543)

Segundo sua função no trabalho pedagógico, os livros didáticos, de acordo com Batista et alii, podem ser distribuídos em dois grandes grupos: o dos paraescolares e o dos manuais.

No grupo das obras paraescolares incluem-se obras bastante diferentes que têm por função resumir, ampliar e/ou aprofundar o conteúdo educativo, trabalhado nos espaços de aprendizagem instituídos na escola. Considerados auxiliares facultativos do processo ensino-aprendizagem, os paraescolares apresentam quase sempre uma indicação precisa do nível ao qual são destinados; são concebidos para uma utilização individual, na biblioteca ou em casa, e sua aquisição é deixada à iniciativa dos alunos ou de suas famílias.

Neste estudo, nosso interesse recai para o segundo grupo, pois a obra em análise preenche, em termos funcionais, de um modo geral, as características dos manuais didáticos – os utilitários da sala de aula.

Os livros didáticos considerados como manuais são aqueles concebidos para serem utilizados sistematicamente na sala de aula, sob a regência do professor, nas situações de aprendizagem homogeneizadas e coletivas, o que, por sua vez, remete para outras tantas práticas diversas. Estes livros servem de suporte escrito ao ensino de uma dada disciplina contida no currículo escolar e são destinados a um nível, a uma série ou a um grau e se referem a um programa específico. O manual

fornece, então, ao aluno, o conteúdo desse programa, segundo uma progressão claramente definida, e sob a forma de lições ou unidades.

Até meados do século XIX, segundo Batista (1999), o papel dos manuais não se apresenta claramente definido. Essa definição torna-se, cada vez mais, delineada à medida que vão sendo criadas, progressivamente, as estruturas educativas estáveis, uniformes e sempre mais diversificadas. Isto se verifica nos resultados da pesquisa realizada pelo referido autor, com a colaboração de outros pesquisadores, cuja análise das obras do acervo disponíveis para a pesquisa, situadas entre os anos de 1866 a 1956, demonstra uma tendência de diminuição da representação de livros isolados, em detrimento de um aumento do aparecimento de obras em séries graduadas, atendendo às exigências do sistema educacional brasileiro, caracterizado pela adoção da seriação e do ensino simultâneo, em vez do método individualizado.

Os manuais que apresentam séries graduadas – em particular, os destinados ao ensino da língua materna – organizam-se em unidades introduzidas por um texto, seguidas de exercícios para o aprendizado da gramática funcional, para a compreensão do texto e para ampliação do vocabulário, na maior parte das vezes) e, fechando a unidade, atividade de composição de texto.

Ao longo da história da educação brasileira, com base nos resultados da pesquisa realizada por Batista et alii, a maior parte da produção dos manuais didáticos pode ser classificada em quatro categorias: narrativas, antologias, compêndios e cadernos de atividades.

Foram enquadradas como narrativas as obras que apresentam um esquema narrativo constituído de seqüências de acontecimentos, a partir de uma dada situação, em geral ficcional. A narrativa, também, cumpre a finalidade de transmitir conteúdos instrutivos, morais e cívicos ou religiosos. Uma obra que exemplifica esse gênero didático é a publicada em 1910, pela Francisco Alves, de autoria de Olavo Bilac e Manuel Bomfim; narra a história de dois irmãos que, em busca do pai doente, fazem uma travessia pelo Brasil a fora, ancorando valores morais e conhecimentos sobre o Brasil, sua geografia, sua gente, sua história.

As obras consideradas como antologias apresentam coletâneas de textos que são, na maioria das vezes, curtos e assinados por diferentes autores. Todavia, em algumas antologias, são encontrados textos não assinados, sugerindo que são de autoria do organizador da obra. Organizam-se esses textos, de um modo geral, em

conjuntos de natureza temática, como é o caso da antologia "Contos infantis em verso e prosa" organizada por Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes da Almeida, publicada pela editora Francisco Alves em 1910. A intenção das autoras era levar as crianças, com amenidade, de historinha em historinha, às boas emoções, inculcando os valores morais e o gosto pela estética.

Os livros classificados como compêndios caracterizam-se por uma exposição didática de um conjunto de conteúdos, tendo em vista uma área de estudo, na qual são progressivamente organizados. De acordo com esse gênero didático, o Dr. J. Maria de Lacerda, por meio de perguntas e respostas, expõe sete períodos da história do Brasil (do descobrimento à república), em compêndio publicado originalmente pela Garnier, no Império, e completado em 1905, por Olavo Bilac.

Os livros relacionados como "cadernos de atividades" são aqueles que se utilizam do texto, seja este de qualquer área de estudo, para desencadear uma série de atividades, com o objetivo de mediar o aprendizado de um conteúdo específico. No caso particular de língua portuguesa, esses livros deixam de ser um livro de leitura para ser um livro de língua materna, onde a leitura constitui-se, ao mesmo tempo, um conteúdo a ser aprendido e também uma atividade pedagógica, em torno da qual a obra se organiza para mediar o aprendizado de conhecimentos gramaticais, ampliação do vocabulário, construção de textos e outros. Um exemplo desse gênero de livros é o citado por Batista et alii: a obra *Exercícios de linguagem (gramática funcional)*, publicada pela Livraria Selbach, de Porto Alegre, presumivelmente, em 1886, de autoria de Edith Guimarães Lima, Maria Guimarães Ribeiro e Giselda Guimarães Gomes.

De acordo com a referida pesquisa, os manuais escolares passaram por diversas transformações. No entanto, até o ano de 1960, as antologias e as narrativas apresentaram um comportamento, mais ou menos, homogêneo numa trajetória ascendente, com a predominância das antologias sobre as narrativas até 1940 quando experimentam um decréscimo e são suplantadas pelas narrativas.

Quanto aos compêndios e cadernos de atividades, não se verificou uma estabilidade representativa na produção dos livros escolares, ao longo do século XIX. Durante esse período, os primeiros praticamente desaparecem para, já no final do mesmo século, aparecerem como os mais inventariados.

Já os cadernos de atividades, inexistentes entre os livros do acervo da pesquisa até 1940, parecem se caracterizar como um gênero mais recente. O

período situado entre os dois marcos temporais daquela pesquisa (1866-1956) é caracterizado pela nacionalização do livro de leitura e pelo surgimento de seus novos modelos, assinalando sua construção, consolidação e transformação relativamente estáveis e uniformes.

O início desse período foi marcado por Abílio César Borges que publicou uma das séries mais editadas na época, considerada uma inovação que substituiu as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos. No entanto, o final desse ciclo sinaliza uma nova renovação dos padrões do livro escolar de leitura, com o início da publicação, em 1956, da série "Pedrinho e seus amigos", de autoria de Lourenço Filho.

Embora não se possa reduzir as obras aos modelos, podemos de modo sucinto apresentar os grandes modelos produzidos ao longo desse processo de editoração dos livros de leitura, no Brasil, visto que esses modelos, segundo Batista et alii, são construções abstratas que, embora não se identifiquem objetivamente com o livro, permitem descrever princípios de didatização da leitura postos em funcionamento na produção dos livros, ou seja, são eles que estabelecem os protocolos de leitura.

No acervo das obras analisadas por Batista et alii, foram arrolados cinco grandes modelos, assim designados: 1) modelo da leitura manuscrita; 2) modelo instrutivo; 3) modelo formativo; 4) modelo retórico-literário e 5) modelo autônomo (terminologia dos autores da pesquisa).

Ao longo do século XIX, ainda quando dominava a cultura da escrita manuscrita, ler e manusear esses tipos de textos era algo necessário e, portanto, estes comportamentos deveriam ser ensinados nas escolas. Todavia, mesmo com a consolidação da imprensa no país, a escrita manuscrita e sua leitura continuaram a fazer parte do ensino nas escolas do Brasil e o modelo de livro manuscrito foi utilizado, de acordo com documentos pesquisados, até o início da década de 1960, como o demonstram quatro diferentes edições dessas obras didáticas manuscritas existentes na Biblioteca Nacional, das quais se "estima que aquelas mais recentes sejam de 1954 e 1955." (BATISTA et alii: 13).

Os livros instrutivos ou enciclopédicos são livros de leitura, cujo conteúdo pedagógico tende a se identificar com um conjunto de conteúdos instrutivos de ciências, geografia, história e outros. O Livro de leitura (série graduada do 1º ao 5º livro) de Felisberto de Carvalho, publicado em 1892, é um exemplo desse modelo de

livro de leitura. O quarto livro da série, por exemplo, organiza-se em lições que alternam textos sobre a história do Brasil, sobre a geografia brasileira, o corpo humano, os animais e assim por diante.

Os livros identificados como modelo formativo consideram as características do público infantil e voltam-se, fundamentalmente, para a transmissão de valores morais, em detrimento do objetivo de transmitir conteúdos instrutivos. Olavo Bilac é um exemplo de autor cujos livros apresentam textos com conteúdos morais, cívicos e ideológicos que evidenciam o intento de contribuir para a formação da criança.

No prefácio de *Através do Brasil*, Olavo Bilac evidencia as relações de concorrência entre os modelos de livros formativos e livros enciclopédicos, utilizando argumentos pedagógicos para mostrar que, em sua opinião, é um erro compor o livro de leitura segundo o molde das enciclopédias, que se constitui de amontoados didáticos, formando um todo disparatado, sem plano, sem pensamento diretor, em cujas páginas insípidas se desorienta e perde a inteligência da criança. O autor didático encerra seus argumentos afirmando que o professor é a verdadeira enciclopédia das crianças, nas classes elementares.

O modelo retórico-literário é constituído de livros organizados em torno de uma seleção textual voltada para a formação do gosto literário, apresentando modelos de redação. Um dos exemplos desses livros, encontrados entre os poucos do acervo da pesquisa, é a *Selecta em prosa e verso*, de Alfredo Clemente Pinto, publicado pela Livraria Selbach, de Porto Alegre, destinada ao ensino primário. O autor, de acordo com o prefácio da edição de 1930, com correção, clareza e elegância da linguagem, apresenta os princípios didáticos que nortearam a escolha dos textos e sua organização em unidades de estudo. Atento a não sobrecarregar o aluno de informações, a não causar tédio e a incutir valores, o autor propõe textos variados, amenos, com assuntos úteis, omitindo, portanto, os de natureza demasiadamente científicos, para não causar tédio aos jovens leitores.

Ainda no prefácio, o autor afirma que escolheu os textos mais próprios para despertarem, nos alunos, o respeito à religião, o amor à pátria e à família, cultivando-lhes ao mesmo tempo os sentimentos mais elevados; com isso, ele aproxima sua obra ao modelo formativo; entretanto, na verdade sua obra se diferencia desse modelo pelo fato de estar organizada com base em critérios de natureza literária e retórica, visando, também, colocar, diante dos alunos, modelos de redação.

A partir da primeira metade do século XX, surge o quinto modelo de livro de leitura – o modelo autônomo – o qual coincide com a época em que a leitura parece ganhar certa autonomia em relação aos conteúdos dos textos. Embora estes livros apresentem textos com conteúdos informativos e também formativos, a ênfase não está nos conteúdos dos textos mas, sim, num conjunto de habilidades de leitura

Seguindo esse modelo, Lourenço Filho escreve A série de livros de leitura de Pedrinho, publicada em 1956, marcando o surgimento de novos padrões, que terminaram por influenciar a produção de livros posteriores. Essa obra trouxe como inovação uma apresentação gráfica cuidadosa, o planejamento do conteúdo e a especificação dos objetivos de ensino por série. Assim, toda a série graduada é apresentada por meio de objetivos de ensino correspondentes a habilidades de leitura, com a preocupação em organizar e sistematizar o trabalho didático. Além dos textos, estes livros trazem exercícios de compreensão de textos, incluindo o estudo do vocabulário e explicações gramaticais.

Com o surgimento do modelo autônomo de livros de leitura, verifica-se, então, que a leitura passou a ser um objeto de aprendizagem, relativamente autônomo em relação aos conteúdos dos textos, o que não ocorria nos demais modelos, segundo os quais a leitura era concebida como um instrumento para se alcançarem outros objetivos.

Enfim, a leitura, a partir desse marco histórico na educação brasileira, com relação ao processo ensino-aprendizagem, passa a ser fim e não meio.

De acordo com Batista (1999), a diversidade dos livros didáticos tem sido, em parte, uma consequência dos diferentes modos, através dos quais as diversas disciplinas se consolidaram historicamente. No caso, aqui analisado, o ensino de língua portuguesa de 5ª a 8ª série, a partir dos anos 1960, tem, basicamente, um caráter procedimental, ou seja, não se desenvolve em torno de conteúdos gramaticais por meio da exposição de matérias ou conjunto de princípios mas, sim, é organizado através de um conjunto de atividades, com a finalidade de desenvolver habilidades de leitura, de redação e de linguagem oral, para o aprendizado dos conteúdos gramaticais.

Por essa razão, a tradição recente dos livros didáticos de Português de 5ª a 8ª série é a de apresentar unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e ordens de saberes em jogo, e de se estruturar predominantemente de modo a propor atividades e exercícios, nos quais deverão ser desenvolvidas as habilidades visadas. Por isso, são

livros que, diferentemente dos de Matemática, possuem um alto grau de dependência do contexto da sala de aula. Não possuem um resumo do "conteúdo" e muitos estudantes percebem essa ausência quando falam que, nos livros de Português, nunca há uma "matéria" a ser estudada para a prova ou as avaliações de leitura e de produção de textos (BATISTA, 1999: 548).

Desse modo, os manuais de língua portuguesa tendem, cada vez mais, abandonar o ensino formal dos conteúdos gramaticais; com isso, apresentam características segundo as quais estes impressos parecem mais cadernos de exercícios do que propriamente livros. Portanto, de acordo com a política do livro didático, vigente até 1985, nas escolas brasileiras, estes cadernos didáticos eram produzidos com material adequado para os tornarem descartáveis.

Além da dimensão das funções assumidas pelos livros didáticos, Batista (1999) considera que uma outra dimensão deve ser analisada quando se quer compreender as transformações morfológicas desses impressos; esta se refere aos leitores a que se destinam e ao modo pelo qual seus movimentos de leitura ou de utilização são esperados.

A produção didática, ao longo da história, alternou professores e alunos como leitores visados e, atualmente, embora o exemplar do professor venha separado do do aluno na maioria das coleções, esta alternância adquiriu características de cumplicidade.

Apesar disso, o modelo de livro didático que parece ter prevalecido é aquele dirigido ao aluno. A destinação a esse leitor é evidente na organização e na linguagem dos textos e impressos e em sua utilização. O prefácio e a apresentação dos livros se dirigem ao aluno; nos exercícios e atividades, as instruções também; estas, ao mesmo tempo, solicitam sua intervenção, que deve ler textos, dar respostas, discutir passagens, fazer exercícios e assim por diante (BATISTA, 1999: 550).

Entretanto, o papel do professor não pode ser dispensado, pois, apesar do livro ser dirigido ao aluno, deve ser utilizado com a mediação do professor, ou seja, o livro didático por ser um instrumento, ao mesmo tempo, de aprendizagem e de ensino, cabe a este, pelo menos, uma dupla mediação: entre o aluno e os conhecimentos e uma mediação entre o aluno e o professor. Batista fala em, no mínimo, duas mediações; porém, pensando no importante lugar que o livro didático ocupa no processo de ensino, questionamos: entre o professor e as práticas educacionais, principalmente dos professores pouco experientes, não seria, então, uma terceira mediação?

O modo pelo qual o livro didático realiza as mediações constitui uma terceira dimensão de "contrato" de leitura e sua inerente proposta de utilização. No decorrer da história, com relação à diversidade de propostas de mediação, Batista (1999) aponta duas tendências extremas.

A primeira, em geral manifestada em manuais didáticos anteriores à década de 1970, constitui um complemento à ação do professor, que deve introduzir e desenvolver a matéria, sugerir exercícios, fazer avaliações, propor acréscimos. Neste caso, os manuais realizam uma mediação que possibilita ao professor um alto grau de autonomia em relação a eles.

A segunda tendência é oposta à primeira e manifesta-se, predominantemente, nos manuais didáticos que são produzidos a partir dos anos 1960, com as inovações tecnológicas editoriais.

Nesse caso, os manuais tendem a se organizar como estudos dirigidos, propondo não apenas uma seleção do conteúdo a ser ensinado, mas também um modo de distribuí-lo no tempo escolar – com base numa progressão de unidades –, assim como um conjunto de atividades que introduzem, desenvolvem a matéria e, muitas vezes, avaliam seu domínio pelo aluno. Terminam, por isso, a se dirigir diretamente ao aluno em enunciados e textos ("Faça agora o exercício", "Pergunte a seu professor", "Leia o texto..."), a assumir, sob um ponto de vista discursivo, a voz do professor e, assim, a construir, para o docente, um lugar subordinado e dependente no processo de ensino (BATISTA, 1999: 552).

No capítulo a seguir, devemos levar em consideração que a cena genérica da obra em análise, onde se inscrevem as tomadas de posição que expressa, decorre, fundamentalmente, da complexidade das condições em que a coleção é produzida, "vale dizer, da complexidade do conjunto de fatores que condiciona sua elaboração, produção, comercialização e utilização e das soluções de compromisso que essas tomadas de posição realizam com essas condições" (BATISTA, 1999: 552).

6 PORTUGUÊS - UMA PROPOSTA PARA O LETRAMENTO: UMA INTERAÇÃO ENTRE PALAVRAS, COLADAS NOS OBJETOS QUE CONFIGURAM SEU CENÁRIO MUSEOLÓGICO

Retomando a metáfora do museu, sugerida por Maingueneau, queremos, inspirada nos versos do soneto VISITA À CASA PATERNA, de Luís Guimarães Junior, imaginar que, em busca do saber sonhado, revisitamos o museu da cultura, localizado na região do conhecimento -- a mais importante região do mundo escolar. As paredes desse museu são feitas de papel, diferentes das conhecidas, normalmente, nos museus em geral; no entanto, elas também expõem aos visitantes objetos que fazem parte da herança cultural, reconhecidos socialmente por carregarem significados artísticos e históricos, e, por isso, tem o direito de ser salvaguardados como itens de valor cultural e como um legado do passado. Estamos falando do livro didático que, segundo Maingueneau, museifica, em suas divisões fragmentos imortais de obras literárias

A idéia de correlacionar museu e livro didático pode se justificar ressaltando alguns aspectos que, segundo Santos (2009), (profissional da memória, dedicada às ações museológicas educativas), identificam, de alguma forma, as duas instituições no âmbito educacional.

Embora livro didático e museu estejam em espaços sociais diferentes, o objetivo maior destas instituições, com relação aos que as visitam, é contribuir para o exercício da cidadania, possibilitando o acesso ao patrimônio cultural socialmente valorizado, do qual o cidadão deve se apropriar e os manter preservados, tomando-os como base de construção de novos conhecimentos transformadores, utilizados no processo de construção e reconstrução da sociedade.

Com este entendimento, o museu e o livro didático devem se voltar para a seguinte questão: o acervo cultural é destinado para quem e para quê? A resposta a esse questionamento deve passar, entre outras coisas, pela arrumação do cenário museológico que deve ser construído de tal forma que a exposição assuma o caráter de uma narrativa para quem a visita, como fonte de uma criação ficcional para cada visitante, à luz de suas vivências pessoais, de seus conhecimentos etc.

Nesse caso, de acordo com Ennes (2007), a exposição deve ser pensada como:

um cenário dramático para objetos e informações. As cores, os níveis de luz, os estímulos visuais, o som, o drama da montagem e do design, a beleza e a originalidade dos objetos específicos – tudo isso tem um papel no desenvolvimento da metáfora, da tradução, da narrativa construída, da ficção que é a exposição.

Um outro aspecto que nos leva a fazer uma analogia entre museu e livro didático é o de que em ambos os cenários o profissional da memória e o autor do livro didático engendram um discurso midiático, ou seja, pensando como Ennes, a exposição pode ser concebida como uma instância de mediação, na qual se elaboram, respectivamente, a narrativa cultural e a didática, pois a exposição, tecnicamente, é composta de elementos organizados em espaço harmonicamente elaborados para permitir que seja lida uma determinada mensagem, com fins culturais ou educacionais.

Partindo do pressuposto de que o livro didático é um museu, refletimos acerca da questão levantada por Maingueneau relativamente à produção dos sentidos de um texto literário, transformado em objeto museal no livro didático, fora do seu contexto de origem.

Estes objetos museais, fora de seu contexto original, passam à imobilidade e perdem a função para a qual foram criados; aí então, são investidos de valores documental e simbólico, relacionados à realidade do passado da qual foram separados, cumprindo função instrumental no processo de ensinar.

Os textos literários, ao se transformarem em objeto museal, revestem-se de funções simbólicas e são concebidos como modelos e testemunho de uma estética verbal que o livro didático quer preservar e produzir. Todavia, tomados isoladamente, aqueles textos tornados objetos museais não assumem automaticamente o caráter de elemento narrativo necessário para a construção da

narrativa ficcional de que vimos falando; não obstante, constituem pontos de referência da narração a construir-se no livro didático.

No cenário do livro didático, podemos observar que os textos literários estão relacionados com outros textos como intertextos, ligados entre si por um fio condutor -- unidade temática, permitindo ao visitante-leitor a construção de uma narrativa a partir de sua própria reflexão crítica. E esta reflexão crítica dá-se tanto no nível do visitante real de qualquer museu, *stricto sensu*, quanto no nível do visitante que aqui nos interessa de perto, o visitante-leitor do museu/livro didático, quer seja, ele, aluno ou professor, tanto um quanto outro a observar e, ao mesmo tempo, a construir sua narrativa do cenário, tomando como ponto focal o objeto museal que se configura, como fonte da informação educativa, com uma dupla natureza, a um tempo material e simbólica.

Por fim, ao entrarmos no museu livro didático, vamos analisar sua narrativa midiática a partir da cenografia que o autor engendra para inscrever seu discurso didático num determinado cenário, considerando que os textos literários, enquanto objeto museal, são vetores de comunicação por se tratar de elemento de cultura e se inscrevem no plano das mensagens que o meio social, por meio da ação educativa, envia ao indivíduo.

***Como a ave que volta ao ninho antigo,
Depois de um longo e tenebroso inverno,
Eu quis também rever o lar paterno,
O meu primeiro e virginal abrigo.***

De quem, de nós, leitoras e leitores hoje, os primeiros livros escolares não constituíram um “primeiro e virginal abrigo”?

Para voltar ao livro didático, escolhemos visitar a coleção Português - Uma Proposta para o Letramento, de autoria de Magda Soares, publicada pela Editora Moderna, na versão de 2002. Nesta oportunidade, pretendemos acompanhar o discurso didático da autora, a qual investimos no papel do profissional da memória que organiza o cenário museológico, com a finalidade de dirigir a leitura, tanto do professor quanto do aluno.

Antes de entrar, devemos fazer uma leitura preliminar, pois a obra, mesmo fechada, oferece vários indícios que nos apontam a direções que devemos tomar no decorrer da visita. Na qualidade de profissional da educação podemos, através desses indícios, trazer à tona informações e conhecimentos que podem contribuir para a construção dos sentidos dos textos literários integrantes da cenografia criada pela autora. Observando a antecapa de cada livro, a exposição das imagens traz a visão geral da obra, organizada como coleção, composta de quatro volumes dedicados ao aluno, os quais vêm acompanhados por seus respectivos manuais do professor. Ora, se se trata de uma coleção, pressupõe-se que o discurso não se fragmenta na passagem de um livro para o outro, o que quer dizer, continuando a utilizar a metáfora do museu, cada volume deve ser considerado como pavilhão, cuja exposição está voltada para o tema geral, que caracteriza o perfil do museu. Fugindo à fragmentação do ensino fundamental, comum nos livros didáticos em geral, a autora constrói sua exposição didática buscando uma unidade teórico-metodológica que fundamenta e orienta a aprendizagem e, sendo assim, os protocolos de leitura dão condições para que o aluno desenvolva e aperfeiçoe, de forma progressiva, contínua e integrada, o uso da língua, ao longo de todo o ensino fundamental.

Construindo dessa forma sua narrativa didática, Magda Soares não fere as regras vigentes da legislação educacional brasileira, inscrevendo sua obra no campo educacional, o qual oferece alternativa flexível, possibilitando à escola optar entre formas diversas de organização curricular: organizados por séries anuais, por ciclos, por períodos semestrais, por grupos constituídos segundo diferentes critérios, formas que pressupõem continuidade e não ruptura do processo de aprendizagem.

Nessa obra, a exposição foi organizada para quem e para quê? Mesmo, ainda, do lado de fora desse museu, pode-se responder a essa pergunta. O jogo de cores, formas, palavras e números que compõem o *design* da capa de cada volume, mostram que a coleção é destinada aos alunos e professores da escola que ministram o ensino fundamental e que cada volume é dirigida aos alunos, que preencham os pré-requisitos para pertencerem a um determinado nível de escolaridade, e aos professores envolvidos com as classes compostas por esses alunos.

As capas mostram, também, que a visita é franqueada durante os anos letivos de 2008, 2009 e 2010, pois o retângulo de fundo amarelo e de contornos pretos, situado na metade inferior da capa, alinhado à direita, revela que a coleção foi

submetida às regras estabelecidas pelo PNLD, no edital de 2005 – o que significa que, sendo aprovada, é posta em circulação nas escolas públicas, para ser utilizada nos referidos anos letivos.

Embora a exposição da obra seja destinada a determinados tipos de alunos, cujo ingresso é permitido gratuitamente na rede de ensino público, nada proíbe que qualquer pessoa, adquirindo o passaporte, possa visitar esta exposição.

A finalidade dessa exposição está explícita no título da obra, que sugere uma proposta de ensino de português, privilegiando o trabalho com o letramento -- uma proposta pedagógica inovadora e adequada à tendência atual do ensino de Língua Portuguesa, ou seja, a apropriação das práticas sociais de leitura e escrita na interação social.

As quatro imagens dispostas nas capas dão a idéia de que cada volume se organiza em quatro unidades, construídas em torno de temáticas específicas e da exploração de diferentes gêneros textuais e esferas de produção e circulação dos mesmos, na sociedade. Pelos tipos de imagens, antecipa-se que, entre os assuntos focalizados, destacam-se: infância, família, violência, língua portuguesa, escrita, preconceito, dentre outros. Pressupõe-se, também, que esses temas apresentam enfoques diversificados, permitindo ao aluno familiarizar-se com diferentes gêneros e distintos contextos sociais, pontos de vista e perspectivas de abordagem.

Por fora, a beleza estética traz a harmonia visual com a combinação dos elementos: cores, formas, sinais gráficos e imagens – o que leva a presumir que a exposição é um espetáculo que vale a pena observar, analisar e estudar nos mínimos detalhes, para tirar o máximo proveito da visita. A capa é um convite ao ingresso.

Antes de entrar, um dizer chamou-nos a atenção: livro não consumível, escrito com letras brancas, numa faixa vertical, alinhada na metade inferior da capa e bem junto ao dorso. A cor branca, em nossa cultura, significa pureza, limpidez e harmonia; achamos que estes dizeres recomendam ao visitante que sua entrada é gratuita, mas deve conservar o ambiente limpo, sem rabiscos, anotações e sujeiras, para que o próximo visitante possa encontrar o ambiente o mais agradável possível.

O nome Magda Soares, destacado no alto das paredes, de frente e detrás de cada pavilhão, sem dúvida nenhuma, mostra que a exposição desse museu é resultado de sua criação. No entanto, é ilusório pensar que a individualidade criadora é independente do espaço em que a obra emerge. Baseado nas palavras

de Maingueneau (1995), ao relacionar a obra, o escritor e o pólo de sua criação, pode-se afirmar que não é possível produzir enunciados reconhecidos como didáticos sem se colocar como escritor, pertencente ao campo educacional, definindo seu comportamento com relação às representações associadas a essa condição.

A inscrição do campo educacional na sociedade é problemática e, por conseguinte, o pertencimento do escritor a esse campo não se dá sem negociações, pois sua "enunciação se constitui através da própria impossibilidade de se designar um "lugar" verdadeiro." (MAINGUENEAU, 1995: 27).

Decerto, o campo educacional é parte da sociedade, mas a enunciação nele inscrita que, não podendo jamais ser neutra, segundo Freire (2000, s/p),

tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável.

Essa realidade, que se caracteriza como palco de confrontações entre forças que reagem ao avanço e forças que por ele se batem, desestabiliza o escritor escolar, relativizando seu lugar que não é dentro e nem fora – o que Maingueneau chama de paratopia do escritor.

Freire deixa claro que não há atualidade que não seja palco de confrontações entre forças que reagem; isto porque, a reação imobilizante, por fazer parte da atualidade, de um lado, tem eficácia, de outro, pode ser contestada. Portanto, a luta ideológica, política, pedagógica e ética travada pelo escritor progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa quanto nas relações sociais e profissionais, permeando o seu dizer.

Maingueneau (1995) corrobora essa idéia quando afirma que o caráter autobiográfico é uma dimensão constitutiva de qualquer criação. Para designá-la, o autor fala de "bio/grafia, com uma barra que une e separa dois termos em relação instável" (p. 46). Esta relação é de natureza biunívoca, percorrendo em dois sentidos: da vida para a grafia e da grafia para a vida.

A existência do criador desenvolve-se em função da parte de si mesma constituída pela obra já terminada, em curso de remate ou a ser construída. Em compensação, porém, a obra alimenta-se dessa existência que ela já habita. O escritor só consegue passar para sua obra uma experiência da vida minada pelo trabalho criativo, já obsedada pela obra. Existe aí um envolvimento recíproco e paradoxal que só se resolve no movimento da

criação: a vida do escritor está à sombra da escrita, mas a escrita é uma forma de vida. O escritor "vive" entre aspas a partir do momento em que sua vida é dilacerada pela exigência de criar, em que o espelho já se encontra na existência que deve refletir. (p.46-7)

Desse modo, ao visitar a obra, é importante observar como Magda Soares, como criadora de uma obra didática, se relaciona com as condições oferecidas pela conjuntura do campo educacional com a sociedade de sua época. Entretanto, essa gestão participa da criação da escritora; não deve ser considerada como exterior à obra, mas parte integrante que une a vida e a grafia.

O ato de escrever, de trabalhar num manuscrito, constitui a zona de contato mais evidente entre "a vida" e "a obra". Trata-se de fato de uma atividade inscrita na existência, como qualquer outra, mas que também se encontra na órbita de uma obra, na medida daquilo que assim a fez nascer. A ponto de se discutir muitas vezes para se saber onde passa a fronteira entre o texto e o "antetexto" (MAINGUENEAU, 1995: 47).

***Entrei. Um gênio carinhoso e amigo,
O fantasma, talvez, do amor materno,
Tomou-me as mãos, olhou-me grave e terno,
E, passo a passo, caminhou comigo.***

Logo que entramos no primeiro pavilhão, encontramos Magda Soares que se dirigiu a nós com um ar de professora e, com diligência, introduziu-nos numa turma de alunos pré adolescentes que, acompanhada da professora, estava iniciando a visita à exposição desse pavilhão. Colocamo-nos como pesquisadora e, discretamente acompanhamos a turma, ora no papel de professora, ora no lugar de um aluno. Mesmo como professora ou como aluna, ali, estávamos assumindo o papel de um eterno aprendiz, pois estávamos diante de uma autoridade, criadora da cenografia, inscrita no cenário daquele museu.

Magda Soares é pesquisadora de reconhecimento internacional. Doutora em Educação e graduada em Letras pela UFMG, onde se dedicou como educadora que formou e continua formando, indiretamente, milhares de alunos brasileiros.

Sua trajetória profissional é marcada pelas criações que mostram o perfil de uma lutadora por projetos, pelos quais sonha transformar o mundo. Este sonho é uma aspiração política que, na verdade, traz contra sonhos, portanto, é óbvio

presumir que a vida de Magda Soares é pontuada de realizações e obstáculos, acarretando avanços, recuos, marchas às vezes demoradas e cansativas.

Nos anais da Universidade Federal de Minas Gerais consta os feitos da emérita professora, que deu tudo de si para enobrecer a instituição que a fez crescer. Nela, Magda Soares foi professora e diretora do Colégio de Aplicação, participou da implantação de sua reforma universitária e da criação da Faculdade de Educação, da qual foi diretora.

Quando membro da Fundação de Assistência ao Estudante (FaE), Magda Soares criou o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), referência nacional e internacional por suas atividades de pesquisa e formação de professores na área da Alfabetização.

O livro didático tem sido um tema que Magda Soares vem desenvolvendo, tanto como autora quanto como pesquisadora e como assessora técnica, como é o caso de ter sido membro do Grupo de Trabalho instituído pelo Ministro de Estado da Educação para análise dos livros didáticos de primeiro grau distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático, FAE/MEC, a partir de 1995.

São tantas as realizações da professora Magda Soares que, talvez, para mencioná-las efetivamente, teríamos que escrever um livro; porém basta citar algumas para nos convencer de que ela engendrou, com muita competência a narrativa da exposição museológica que estamos a visitar.

Sílvia Araújo Motta, num Acróstico-biográfico, aponta-nos as principais características que vêm marcando a trajetória profissional de nossa personagem: uma ação que promove a melhoria da qualidade da leitura e da escrita, pois sua pesquisa transcende a alfabetização, orienta planos educacionais internacionais e é referência para consultoria e conferências; uma inteligência a serviço do bem comum, como instrumento de transformação social, que tem publicado, excelentes obras didáticas, defendendo especialmente a Língua Portuguesa, nas interações sociais.

Estamos ao lado de uma mulher que, acima de tudo, escolheu dedicar sua vida à educação, formando, diretamente e indiretamente, milhares e milhares de alunos brasileiros. Daí, então, temos de antemão a certeza de sermos guiados por uma mão segura que vai mostrar, palmo a palmo, o roteiro da exposição, dirigindo nossas práticas de leitura.

Em poucos instantes, muita coisa aconteceu dentro de nós. A presença de Magda Soares nos conduziu entre os labirintos do passado e deixando-nos levar pela inspiração de sua figura gentil, voamos na imaginação e, de súbito, entramos no museu do nosso primeiro livro de leitura. De repente nosso pensamento foi tomado pela expectativa do que podíamos encontrar por entre as paredes desse museu. Então, pouco a pouco vimos abrir-se o cenário onde cenas se desenrolavam como se acontecimentos reais fossem.

Este, porém, não foi nosso primeiro encontro. Muitas vezes, em outros ambientes escolares, nossos caminhos se cruzaram e, pelas Veredas, abertas pelas palavras, seguimos juntas. Magda Soares nos contou coisas que, em nós, fizeram sair do lugar aquelas que guardara na infância para mais tarde lembrar com carinho e saudade: os discursos que desenrolaram em nossa vida, entretecendo narrativas vividas, ora na escola, ora fora dela, de histórias de descobertas fascinantes, prazerosas, tempestuosas e desafiantes que deixaram marcas indeléveis e que, hoje, compõem o repertório que se constitui numa fonte de significação para esta leitura.

Desta vez, a história é outra. A curiosidade fez crescer em nós a expectativa e, com os olhos fixos nas portas que abriam caminho, já não tínhamos momentos para voltar ao passado.

Com base nos protocolos de leitura apresentados até aqui, levantamos a hipótese de que nesse museu didático expõe-se uma narrativa, cujo objetivo é ensinar a língua portuguesa, conduzindo o aluno no sentido de:

- 1) identificar as relações de independência, dependência e interdependência entre o discurso oral e o discurso escrito, nas práticas de oralidade e de letramento de forma integrada;
- 2) ouvir, produzir oralmente, ler e escrever, com habilidade, textos de diferentes tipos e gêneros, para diferentes interlocutores, em diferentes situações e diferentes condições de produção, nas situações de aprendizagem discursivas diversificadas em que haja motivo e determinado objetivo;

Essa proposta de mediação é estruturada numa exposição dividida em quatro pavilhões, cujos temas, coerentes com o tema geral do museu, voltam-se para os

assuntos de interesse do pré-adolescente e do adolescente, tendo como cenário os ambientes sociais, na família, escola, vizinhança e outros. Em cada pavilhão a exposição é organizada em quatro alas, expondo, cada uma delas, uma unidade temática.

No saguão de entrada, podemos conhecer as pessoas e instituições responsáveis pela produção daquela exposição e, além disso, catálogos e outros dados. A exposição contou com a competência de uma renomada educadora, a própria Magda Soares, e com grande e diversificada equipe composta de: editores, revisores, ilustradores e diagramadores; pessoas responsáveis pela pesquisa iconográfica, pelo projeto gráfico, edição de arte e capa e, além do mais, empresas para fornecer imagens e cuidar do tratamento de imagens, das saídas de filmes, da impressão e acabamento. Este grande investimento da editora Moderna nos dá a impressão de que a obra é de boa qualidade.

Ao entrar na próxima sala, a curiosidade aguçou nossa atenção. A parede, de pronto visível aos nossos olhos, é um enorme mural que expõe uma imagem, que ao nosso ver refere-se ao tema exposto nesse pavilhão, cuja escolha levou em consideração os interesses dos alunos pré-adolescentes.

Esta parede foi-nos descrita, assim como aconteceu durante toda a visita ao museu, por Jônatas, nosso acompanhante, que nos emprestou os olhos, possibilitando o acesso a esse protocolo de leitura, segundo o qual podemos fazer antecipações ao percorrer a narrativa exposicional. Pois lá ia ele, paciente e minucioso, a pincelar tudo com sua voz branda.

Esta página está toda preenchida com uma pintura. Não há espaço em branco respeitando as margens. A pintura é manchada como se tivesse sido mal pintada ou feita com pintura a dedo. A cor que predomina no resultado da mistura das manchas contidas no plano de fundo, é um rosa meio salmão, meio areia. Não dá para descrever a cor exata. Quase no centro da página, estão uma garota e um garoto caminhando da esquerda para a direita sobre uma corda bamba. Esta corda é formada por palavras. São elas: ESCREVER - PENSAR - LER - APRENDER - FALAR - ENTENDER - LER - ESCREVER - OUVIR - PENSAR - FALAR. (JÔNATAS)

A corda bamba sugere que a menina e o menino, na pré adolescência, vivem uma fase em que a percepção de suas identidades oscila entre grande e pequeno, criança e adolescente.

Numa outra sala, duas paredes, unidas num ângulo de 90 graus, formam um grande painel. Elas possuem um plano de fundo como se fosse um campo listrado

em tom rosado e alaranjado, cujas listras medem 6 milímetros de largura. Neste painel, estão os índices das quatro temáticas, a serem expostas nas quatro alas, com suas imagens e cores correspondentes. Os índices das unidades 1 e 2 estão numa parede e os das unidades 3 e 4, na outra parede. As imagens, cujas áreas medem, mais ou menos, quatro centímetros por cinco, estão sempre ao lado direito do título da unidade temática correspondente. O número da unidade mede mais de um centímetro e meio de altura, enquanto as do título têm pouco menos de um centímetro.

Aqui nos chama a atenção, mais uma vez, a correspondência entre a unidade temática, a cor e a imagem, possibilitando a visão global da exposição e, também, a relação dos objetos museais que vamos encontrar em cada ala do pavilhão.

No acesso a cada uma dessas alas existe uma ante-sala, onde é apresentado o tema, utilizando as imagens e as cores pré estabelecidas para caracterizar cada unidade temática. Com esse protocolo o discurso midiático não se torna cansativo e facilita ao visitante a percepção do fio onde se desenrola a narrativa exposicional.

Chegamos a esta sala que dá acesso a ala 1 do quinto pavilhão; com detalhes, foi-nos assim descrita:

Esta página e a próxima, juntas, formam uma como se fosse um A3 na horizontal. As duas estão completamente preenchidas com a pintura manchada. Não há espaço em branco. A pintura vai de borda a borda. A cor resultante fica entre um tom de goiaba fechado e o ameixa. Na página da esquerda (esta), está o título da unidade. E na página da direita (a próxima), o número da unidade, e a imagem do garoto se olhando no espelho. A imagem mede aproximadamente 12 centímetros de largura por 11 de altura. Aqui, centralizado na vertical, está o título da unidade 1. Ele está dividido em cinco linhas. As letras são de tamanho grande e médio, mais de dois centímetros em média. Elas parecem ser talhadas em pedra, estão desalinhadas e são de um amarelo bem pálido. Na borda esquerda desta página há uma mancha vertical, de largura e borda irregulares, 2 centímetros em média, na cor ameixa (JÔNATAS).

Quem é que eu sou? – estas palavras, localizadas na página seis, constituem o título da unidade 1 do volume 5; e como se fosse a continuidade do texto, a imagem da página sete completa o sentido da mensagem, aqui apresentada, pois, de um modo geral, a leitura se faz da esquerda para direita.

Aqui no centro desta página, está a identificação da unidade: 'unidade 1'. A palavra 'unidade' está escrita com letras minúsculas na cor rosa-lilás. O número '1' também possui a mesma cor. As letras medem, em média, dez milímetros de altura, e o número, dezessete milímetros. Logo abaixo, na metade inferior da página, está a imagem tema da unidade. A imagem mostra um garoto com os cotovelos apoiados sobre um tampo. O braço

direito descansa sobre a superfície do tampo, e o esquerdo apóia a cabeça pelo queixo. O garoto está se olhando em um espelho oval, posicionado a sua frente, um pouco à esquerda. A figura não é uma fotografia e sim, uma pintura um pouco embaçada. A imagem mede treze centímetros de largura por onze de altura. Ela está centralizada, abaixo do número da unidade (JÔNATAS).

Analisando esta descrição, de pronto, concluiremos que o "eu" do título é de uma criança pré-adolescente. Contextualizando esta imagem no ambiente museal, podemos construir várias hipóteses com relação ao conteúdo da narrativa que transcorre na ala um.

***Era esta a sala... (Oh! se me lembro! e quanto!)
Em que, da luz noturna à claridade,
Minhas irmãs e minha mãe... O pranto***

Finalmente, entramos na ala 1. Muitas lembranças vieram à tona. nesta sala do tamanho do mundo. Nossa atenção se voltou, um pouco mais, para Magda Soares que, pouco a pouco, apresentava os objetos expostos, um a um. No seu discurso, pausado, reflexivo e sedutor, de um modo geral, contemplava a turma como um todo, por exemplo: "Observem a capa e o título destes dois livros", "Após a apresentação dos grupos, discutam e avaliem", mas, de vez em quando, sua fala era, diretamente, dirigida para o aluno, individualmente. Essa alternância verifica-se, principalmente, quando há o propósito de mudar a dinâmica das situações de interação lingüística, como no caso da leitura silenciosa: "Leia e discuta com o professor e seus colegas" ou "a. Analise as imagens no provérbio", quando se trata de reflexão sobre a língua.

O discurso da autora, apesar de dirigir-se sempre aos alunos, não dispensa, por nada, a presença do professor. Com o propósito de enriquecer as interações propostas, de quando em quando, orienta a turma a procurar o professor, como se vê nestes exemplos: "Com a orientação do professor, discuta com seus colegas as características do texto que você leu"; "antes de ler a entrevista, discutam, com a orientação do professor, as questões abaixo" ou, ainda, "o professor vai ler o poema em voz alta; ouçam com atenção".

Discretamente, através do manual, orienta o professor da turma para intervir na mediação, de modo a exercer o papel de líder do grupo, indispensável à dinâmica e à progressão do drama, sugerido pela narrativa expositiva. Na ala 1 do pavilhão 5, antes de mostrar o texto "O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai", de Ruth Rocha, Magda Soares chama à parte o professor e orienta:

texto
6

TEXTO NARRATIVO

preparação para a leitura

Converse com o professor e seus colegas.

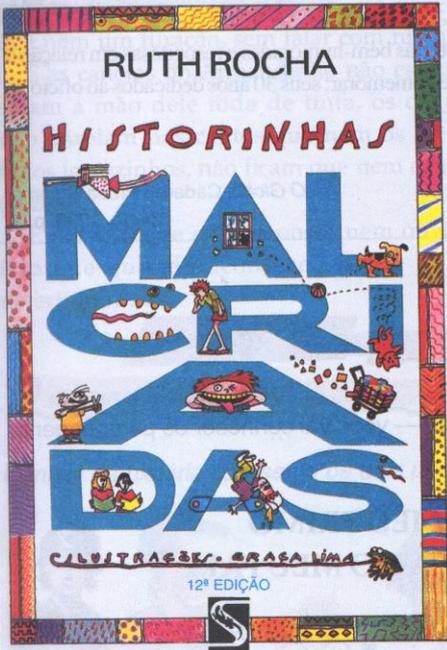
PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Os objetivos são: contextualizar o texto no livro, dar informações sobre a autora e levar os alunos a fazer previsões sobre o conteúdo do texto.

Sugestões: Se for possível, mostrar o livro aos alunos, a página do Índice, localizando nela o texto que será lido, as ilustrações, chamando a atenção para o nome da ilustradora, mostrar as páginas em que aparece o texto; mostrar também outros livros de Ruth Rocha, levar os alunos a identificar os livros dela e o site que mantém na Internet, indicados nas Sugestões de Leitura. Ler e discutir com os alunos as informações sobre a autora, esclarecendo dúvidas de vocabulário e compreensão; chamar a atenção para a referência bibliográfica, recordando o conceito de "caderno" de jornal; relacionar os dados cronológicos apresentados no texto do jornal com o momento em que a leitura está sendo feita.

♦ Vocês vão ler uma *historinha malcriada...*

Ela está neste livro:



REPRODUÇÃO

Vejam as histórias que estão no livro — a que vocês vão ler é a última, apresentada em **negrito**:

- O dia em que eu mordi Jesus Cristo
- Apanhei assim mesmo...
- Bom pra tosse...
- **O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai...**

O que será que aconteceu?
Por que e como o primo quebrou a cabeça do pai?
E por que será que esta história é uma historinha malcriada?

91

Observamos que a obra em análise propõe um ensino, predominantemente, de caráter procedimental e, portanto apresenta unidades construídas de modo complexo, buscando articular os diferentes saberes e estruturando-se de modo a propor diversificadas situações de interação lingüísticas, as quais, para serem realizadas, dependem, fundamentalmente do contexto da sala de aula.

Com o fito de fazer uma análise mais objetiva da visita, seguimos a progressão do discurso midiático, observando os protocolos de leitura apresentados, tanto na fala da autora, como nos estabelecidos no *layout* da exposição.

Os protocolos utilizados dividem a narrativa exposicional de cada unidade temática em seções, as quais são: preparação para a leitura, leitura silenciosa, interpretação escrita, produção de texto, vocabulário, reflexão sobre a língua, interpretação oral, linguagem oral, leitura oral e língua oral - língua escrita. Cabe ressaltar que a ordem e a ocorrência das seções, as quais configuram o cenário de cada unidade temática, variam ao longo da narrativa que expõe os objetos museais, em todos os pavilhões que compõem o museu.

Com o andamento da visita, verificamos que a segmentação da obra em seções, na prática, é uma questão apenas metodológica, pois elas se articulam de modo próprio à situação relacional em que estão integradas; por exemplo, os aspectos relativos aos conhecimentos lingüísticos podem ser encontrados tanto na seção Reflexão sobre a língua, quanto em Vocabulário e em Língua oral–Língua escrita. Dessa forma, a cenografia, engendrada pelo autor da obra, é percebida como uma sala de aula, em que a turma, em situações de aprendizagem, é orientada por uma professora que, passo a passo, envolve os alunos em um determinado tema, trazendo para a sala de aula as diversas situações de interações sociais, que o aluno experimenta na família, na roda de parceiros, entre amigos e em outras atividades vivenciadas no dia-a-dia.

A dinâmica das aulas se articula entre essas seções, possibilitando ao aluno familiarizar-se com diferentes gêneros discursivos, utilizando-os, adequadamente, em diferentes contextos sociais, levando em consideração os pontos de vista e perspectivas de abordagem assumidos pelos participantes da interação comunicacional. O tema da pré adolescência, desenvolvido nesta primeira ala do pavilhão cinco, por exemplo, é visto a partir do poema de Pedro Bandeira, que coloca o dilema "grande ou pequeno" como ponto inicial de uma vasta leitura que

passa pelas interações entre familiares, entre parceiros e outras, numa abordagem literária, jornalística, entre as demais.

A passagem de uma seção a outra, de uma ala a outra e de um pavilhão a outro, é assinalada por protocolos, articulados de várias formas, dando a direção da progressão do discurso midiático. Essas articulações são percebidas na arrumação dos espaços, na combinação de cores, formas, imagens, ícones e ornamentos gráficos. Chamou-se de ornamentos gráficos todas as faixas, linhas, e pequenos polígonos coloridos que foram utilizados no *layout* do livro, descritos por Jônatas como segue, um a um, seguidos de nossa análise.

Ornamento 1: Em todas as páginas pares ou esquerdas, aparecem no topo superior esquerdo a identificação da unidade e o título da mesma. Exemplo: Unidade 1 QUEM É QUE EU SOU? Por trás da identificação, 'Unidade 1', como plano de fundo, há uma faixa parecida com um trapézio alongado, na cor rosa-goiaba claro. Esta faixa mede pouco mais de três centímetros de largura por quatro milímetros de altura. O lado esquerdo do trapézio, encostado à borda da página, possui ângulo reto. O lado direito do mesmo é inclinado de cima para baixo, da esquerda para a direita. Há uma linha irregular na forma e na espessura, como se fosse feita à mão livre, sublinhando apenas o trapézio. Ela pára antes do título da unidade, e prossegue após o mesmo por um centímetro e meio, onde encontra um círculo um tanto irregular. A linha é de cor areia com sombreamento inferior de cinza escuro. O círculo é amarelo limão com sombreamento cinza escuro. Ele mede 6 milímetros de diâmetro. A faixa completa, incluindo o trapézio, o título, a linha e o círculo, mede onze centímetros. Ela está posicionada na borda esquerda da página, fora da margem, e quase na borda superior, bem acima da margem.

A visualização rápida desse ornamento lembra ao visitante, de instante a instante, o lugar do museu em que ele está e a unidade temática que envolve todos os objetos museais que estão ali expostos. Este protocolo facilita a construção da narrativa que se desenrola, etapa por etapa, ao longo do período de visitação que, nesse tipo de museu, é muito demorada e se faz etapa por etapa. Facilita, também, a contextualização imediata do objeto museal, no caso analisado.

Ornamento 2: No decorrer da unidade vários textos serão trabalhados. Nas especificações e indicações dos textos, há também faixas e linhas servindo de plano de fundo. Exemplo: 'texto 1 POEMA'. O exemplo citado está sobre uma faixa, um tanto retangular, de um centímetro de altura, em média, por doze centímetros de comprimento. Esta faixa é formada por duas faixas sobrepostas. A faixa que está por trás é um pouquinho mais larga e um pouco maior que a que está na frente. Ela é cor de areia. Sua extremidade esquerda é meio circular, e é nessa extremidade que aparece a palavra 'texto' e o número '1'. A palavra está em cima e o número em baixo, como fração. Na faixa menor, de cor rosa goiaba, de aproximadamente 10 centímetros, que está na frente da maior, aparece meio centralizada, um pouco para à esquerda, a palavra 'POEMA'. Uma linha de forma e

espessura irregulares, já descrita acima, na cor rosa salmão, e com sombreamento inferior cinza escuro, aparece na frente das duas faixas sublinhando todo o texto, de uma extremidade a outra. A palavra 'texto' está escrita com letras minúsculas na cor preta. A fonte é pequena. O número '1' está na cor rosa pink, e a sua altura corresponde ao dobro da altura da palavra 'texto'. A palavra 'POEMA' está escrita com letras maiúsculas, um pouco menor que o número '1', na cor preta.

Este protocolo destaca o objeto museal (texto) como se fosse uma figura que tem como pano de fundo um grande texto, que constitui a narrativa expositiva. Desse modo a autora considera o texto como um intertexto, ou seja, um interdiscurso, um elo na cadeia discursiva. Vale dizer que a cor utilizada na faixa que está na frente, no caso, rosa goiaba, lembra o contexto em que o texto está inserido.

Estamos abrindo parênteses na análise dos ornamentos para falar dos ícones utilizados nas divisões internas das unidades temáticas. São eles descritos a seguir:

A Mão: É uma pequena figura de aproximadamente oito milímetros. Ela aparece sempre espalmada com o polegar voltado para a nossa direita. O preenchimento é preto. Não há linhas de contorno.

O Olho: É uma pequena figura de aproximadamente oito milímetros de largura por seis milímetros de altura. Ele não tem preenchimento. A pupila é uma espiral preta dentro da elipse alongada, que representa as pálpebras. Na pálpebra superior há tracinhos formando os cílios. Nada de preenchimento, só contornos pretos.

A Boca: É uma pequena figura de aproximadamente oito milímetros de largura por seis milímetros de altura. A figura mostra apenas os lábios. Eles possuem preenchimento preto. Não há linhas de contorno. Há um pequeno espaço vazio entre o lábio superior e o inferior, como se estivessem falando.

A Orelha: É uma pequena figura de aproximadamente cinco milímetros de largura por oito de altura. Ela tem um pequeno preenchimento preto na entrada do ouvido; no mais, só linhas de contorno na cor preta.

O Lápis: É uma pequena figura de aproximadamente cinco milímetros de largura por oito de altura. Ele tem um pequeno preenchimento na ponta; no mais, apenas contorno. Pelas linhas verticais e os matamos da ponta, podemos ver que ele possui corpo sextavado.

As Letras ABC: Elas ocupam um espaço menor que um centímetro quadrado. São pretas e aparecem como fração de número misto. O "A" aparece como número inteiro, e o "B", acima do "C" como fração (JÔNATAS).

A utilização dos ícones serve para marcar nitidamente as seções de leitura e favorece a comunicação para todos os visitantes, principalmente aqueles que têm maior desvantagem, por apresentarem: deficiência intelectual, auditiva; baixa visão e

dificuldades específicas de linguagem como, por exemplo, os autistas. Convém dizer que, na escola inclusiva que atende as necessidades de comunicação de todos, os instrumentos destinados a mediar a troca de informações devem ser elaborados em múltiplas linguagens, com base no conceito de desenho universal, ou seja, linguagens que possibilitam o acesso de qualquer pessoa às informações.

Agora, podemos entender melhor a descrição do ornamento três e voltar a análise.

Ornamento 3: Onde aparece 'preparação para a leitura', 'leitura silenciosa', 'interpretação escrita', 'produção de texto', 'vocabulário', 'reflexão sobre a língua', 'interpretação oral', 'linguagem oral', 'leitura oral' e 'língua oral - língua escrita', o padrão de faixa utilizado como plano de fundo é o mesmo. A faixa mede sete centímetros de largura por 5 milímetros de altura. Seu preenchimento é cor de areia um pouco mais forte que a faixa anterior. Sobre esta faixa está escrito o texto 'preparação para a leitura'. As letras são minúsculas e estão na cor preta. À esquerda da faixa há um círculo irregular de cor amarelo limão, sombreado de cinza escuro. Ele mede 6 milímetros de diâmetro, e está no alinhamento da margem esquerda. À direita da faixa cor de areia, há um trapézio irregular, cor rosa goiaba, onde estão localizados os ícones. Neste caso, uma mão e um olho. Esse trapézio mede aproximadamente quatro centímetros de comprimento por menos de um centímetro de altura. Há uma linha de forma e espessura irregulares, já descrita antes, sublinhando o círculo amarelo e a faixa areia. Sua cor é areia e o sombreado inferior, cinza escuro. O círculo, a faixa e o trapézio, juntos, medem quase doze centímetros de comprimento, e estão alinhados pela margem esquerda. (JÔNATAS)

Como já se disse, este ornamento é um protocolo que marca com clareza as mudanças na prática de leitura, ao longo da visita. Com palavras, formas e cores, o mestre que orienta a visita, aludindo ao exemplo citado anteriormente, diz: -- agora, vamos nos preparar para leitura do objeto que vem a seguir! Através da cor goiaba do trapézio, também, lembra ao visitante que este objeto de leitura pertence à ala 1 do pavilhão cinco e que tem como contexto o tema: quem é que eu sou?

Ornamento 4: Onde aparece a palavra 'ATENÇÃO!' com uma figura de olho na palma da mão, o texto a que a palavra 'ATENÇÃO!' se refere estará afastado da margem esquerda aproximadamente dois centímetros e meio, e destacado por duas linhas. Uma acima e a outra abaixo. As linhas são de cor rosa salmão e possuem sombra cinza escuro na borda inferior. Elas medem, em média, onze centímetros e meio, e possuem espessura de aproximadamente um milímetro e meio. São linhas horizontais, irregulares, como se fossem traçadas à mão livre. Vou dar uma visão geral deste bloco: Alinhada à margem esquerda, está a figura da mão espalmada com a palavra 'ATENÇÃO!' logo abaixo. À direita da figura, e no alinhamento superior da mesma, está a primeira linha. Abaixo desta linha, e à direita da figura, afastado da margem esquerda, está o corpo de texto alinhado à margem direita, ou seja, justificado. Abaixo do corpo do texto, finalizando o bloco, está a outra linha. As linhas e o texto estão alinhados pela margem direita. (JÔNATAS)

De um modo geral, este tipo de protocolo é utilizado quando o maestro da visita deseja estabelecer uma ordem nas práticas de interação comunicacional, como no exemplo a seguir:



ATENÇÃO!

- Espere que o entrevistador indique quem vai responder, ou peça a palavra e aguarde sua vez de falar.
- Responda com clareza, de forma que toda a turma possa ouvir e compreender suas respostas.
- Expresse com naturalidade e liberdade seu pensamento, mas evite uma linguagem muito coloquial, com muitas gírias e brincadeiras: a situação de entrevista é um pouco formal.

(SOARES, 2002, vol. 5: 31)

Até então, estamos falando de protocolos que estabelecem a progressão da narrativa midiática e sua dinâmica dialógica, os quais posicionam os participantes no espaço da enunciação e revelam, a cada instante, o contrato de leitura e os papéis que cada participante deve assumir.

Nesse cenário, colorido e muito bem sinalizado, hierarquizado com o auxílio de cores, ícones, tipos e tamanhos de fontes diferentes, Magda Soares expõe os objetos literários entre os outros objetos textuais que circulam no cotidiano do cidadão, pois a autora fala de um mesmo tema em diferentes gêneros.

A narrativa expositiva apresenta os objetos museais como focos narrativos, considerando-os como unidades de ensino. Portanto, percebemos que a interação pela linguagem materializa-se em textos, orais ou escritos, isto é, através do desenvolvimento das habilidades de falar e ouvir, escrever e ler, em diferentes situações discursivas, o visitante tem a oportunidade de aperfeiçoar a prática social da interação lingüística e, assim, contribuir para o seu letramento.

Os textos são tomados em diversos gêneros, priorizando os mais freqüentes e mais necessários nas práticas sociais de leitura. O lugar que eles ocupam na progressão da narrativa midiática depende do argumento que se quer colocar.

Desse modo, os textos são selecionados em função de suas finalidades: informar, entreter, instruir, emocionar, anunciar, seduzir, convencer; e assim, por diante. Convém lembrar que a finalidade do texto determina sua organização, estrutura e estilo – seu tipo ou gênero. Assim sendo, a escolha dos gêneros dos textos não foi aleatória, e, sim, de acordo com o lugar e o papel que o texto cumpre na narrativa. Para exemplificar isto, vejamos o texto que encerra a unidade 1, do volume 8, que decorre numa reflexão sobre a seguinte interrogação: Somos só nós no universo? A reflexão conduzida pela autora segue uma progressão que vai dos textos que apresentam informações científicas e outros que transmitem a opinião das pessoas até concluir com o poema

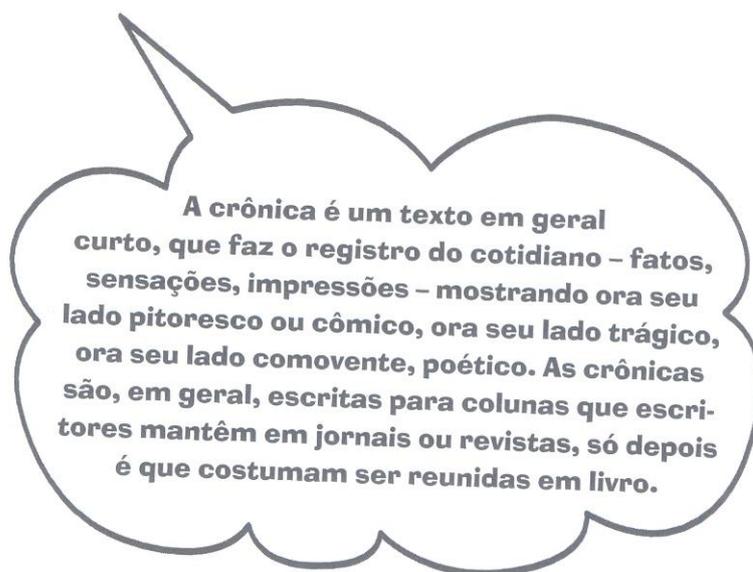
"O homem; as viagens", de Carlos Drummond de Andrade. Nesse momento, a autora da narrativa midiática, faz uso da opinião de um dos maiores poetas brasileiros, como um argumento de autoridade, e encerra a seção de interpretação com as palavras conclusivas, suscitando uma auto-reflexão:

- 11 A mensagem do poema é que o homem busca em suas viagens algo que ele deve procurar em si mesmo.
- a. O que é esse “algo”?
 - b. Como pode o homem encontrar esse “algo”?

(SOARES, 2002, Vol. 8: 58)

Nessa obra didática, os gêneros são vistos como formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados, em situações de interação social, que ocorrem normalmente na vida cotidiana, os quais permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem, demonstrando, a partir dessa concepção, que estas práticas se encaixam nas atividades de aprendizagem por meio do caráter intermediário e integrador dos gêneros que cumprem dupla finalidade: a primeira é fornecer um suporte para a atividade nas situações de comunicação e a segunda, a de constituir uma referência para os aprendizes.

No cumprimento da primeira finalidade, os textos são interdiscursos que compõem a enunciação midiática e, no cumprimento da segunda, eles são ferramentas do discurso midiático, assim exemplificados:



(SOARES, 2002, Vol. 6: 74)

Nesses termos, antes de apresentar a crônica de Fernando Sabino, a autora caracteriza esta espécie de gênero, objetivando familiarizar o leitor com o texto a ser lido.

Sobre a seleção dos textos, parece-nos que a autora da obra, dentre outros, elegeu, fundamentalmente, dois critérios: o primeiro se relaciona com as determinações das unidades temáticas expostas em cada pavilhão, referindo-se, a segunda, à estratégia de ensino das habilidades lingüísticas, segundo a qual os temas devem ser abordados sobre diferentes pontos de vista; portanto, os textos têm que ser de diferentes gêneros, provir de diferentes fontes e ser apresentados, graficamente, simulando os mais variados suportes – por exemplo, matéria jornalística é como se jornal fosse, e assim por diante.

No que se refere ao texto em si, observamos que outros critérios foram, ainda, contemplados: Desse modo, o leitor visitante interage com textos autênticos, tal como foram originalmente produzidos, e não com textos artificialmente didatizados, pois são apresentados, tanto quanto possível, de acordo com sua fonte original, evitando as simplificações ou adaptações que os desvirtuem.

Vale ressaltar que a autora, para inscrever sua obra no campo educacional, tem que observar o limite do tempo, imposto pelo currículo escolar; portanto, os textos selecionados para compor esta exposição didática, são, de um modo geral, curtos, para que as atividades propostas sobre eles e a partir deles possam ser

desenvolvidas dentro dos limites dos horários escolares. No entanto, não faltam textos mais longos, com os quais é importante que o aluno também interaja. Nesses casos, a autora adota alguns protocolos que indicam a fragmentação ou a simplificação do texto; determinam a segmentação da progressão da leitura e, em outros casos, asseguram a manutenção da unidade temática e estrutural do texto, contextualizando-o na progressão discursiva e apresentando os conhecimentos prévios necessários à preservação da integridade do mesmo.

Selecionamos trechos que apresentam esses referidos protocolos utilizados para museificar o texto. A supressão do texto, do livro 'Mais respeito, eu sou criança', de Pedro Bandeira, é indicada por uma reticência entre colchetes, como se observa, a seguir:

leitura silenciosa



Conheça o autor e leia o que ele diz sobre o livro e sobre ele mesmo:



CID
Pedro Bandeira

Eu escrevi este livro para você, lembrando-me do tempo em que eu só ouvia: “Cala a boca, menino!”, “Pára quieto, menino!”, “Vá pro seu quarto, menino, que isso não é conversa pra criança!” . E coisas do tipo.[...]

*Se você quiser saber mais sobre mim, eu informo que nasci em Santos, em 1942, e moro em São Paulo desde 1961, onde fiz faculdade, fui ator de teatro, editor, jornalista e publicitário. Mas hoje eu não sou mais nada disso: desde 1983 eu sou só o **seu** escritor.*

As reticências entre colchetes indicam que aqui foi retirada uma parte do texto.



(SOARES, 2002, Vol.5: 9)

A segmentação de um texto longo é demonstrada, por exemplo, nos protocolos que dirigem a leitura do texto narrativo de Ruth Rocha, "O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai" (SOARES, 2002, Vol. 5: 91).

Conforme os ciclos seqüenciais da narrativa, Magda Soares divide este texto em três partes: na primeira, tem-se a emolduração do acontecimento a ser narrado, com a apresentação dos personagens, lugar e tempo em que a situação inicial aconteceu, terminando com o momento que vem trazer um desequilíbrio à situação

inicial; a segunda parte conta quando aconteceu o fato e qual foi a confusão em que o primo Armandinho finalmente se meteu, para grande alegria do narrador e, por fim, a terceira parte -- o desfecho da história narrada.

Neste caso, os protocolos adotados pela autora, além de permitirem que partes menores sejam estudadas a cada vez, como elos que juntam partes seqüenciais, possibilitam ainda que o aluno identifique a estrutura do texto, construindo, à medida que lê, uma unidade temática.

Com relação à manutenção da integridade de um texto longo, como é o caso de um romance, vamos analisar que protocolos Magda Soares articula para conduzir a leitura do fragmento: "A denúncia", de Machado de Assis (SOARES, 2002, Vol. 7: 63).

Antes de propor a leitura desse texto, a autora situa-o na unidade temática NÓS SOMOS ASSIM? Para isso, conduz por instantes o leitor a visitar o passado, tentando estabelecer uma ponte entre o tempo presente e o tempo em que se passou a cena do romance a ser lida, usando o seguinte protocolo:

- ◆ Mas... e, **no passado**, como os adultos viam os adolescentes? **Eles**, os adolescentes de antigamente, eram percebidos de forma diferente?

Vocês vão encontrar algumas respostas para essas perguntas lendo um trecho de um romance do final do século XIX: o romance *Dom Casmurro*, do grande escritor brasileiro **Machado de Assis**.

Antes, porém, conheçam um pouco sobre esse escritor. Com a orientação do professor, observem a foto e leiam as informações.

O texto que vocês vão ler é o Capítulo 3 do romance Dom Casmurro — de forma muito resumida, a história é a seguinte:

[...]

(SOARES, 2002, Vol. 7: 63-4).

A seguir, a autora fala um pouco de Machado de Assis, situa-o no tempo e, depois, resume o romance e cita os personagens, envolvidos na cena a ser contada por um narrador que, ao mesmo tempo, é o ator principal, em torno do qual a cena se desenrola.

Nos quatro pavilhões visitados, Magda Soares expôs 100 objetos museais, incluindo reportagens, entrevistas, cartazes, anúncios publicitários, textos

informativos, histórias em quadrinhos, textos descritivos, diálogos, provérbios, textos argumentativos, cartas, textos de lei, depoimentos, crônicas, contos, fábulas, romances, narrativas e poemas.

Uma grande variedade dos materiais de que a autora lança mão para compor esta obra compõe-se de objetos gráficos culturais - jornais, revistas, cartazes e outros – cuja transposição para as páginas do livro didático impõe limites e dificuldades específicos, que fazem com que, por mais fiel que se procure ser em sua inclusão ali, guardam sempre traços marcantes de suas especificidades: finalidades diferentes, aspecto material diferente, diagramação e ilustrações diferentes.

Portanto, bem mais que contos, poemas ou fragmentos de romances, por exemplo, se forem transportados para o livro didático, estes textos sofrem transformações radicais. Nesta obra, podemos observar que, com relação à escolarização dos textos selecionados, a autora procurou respeitar, mantendo, tanto quanto possível, as características essenciais de apresentação gráfica do texto original.

Isto se verifica no exemplo, a seguir.

Além dos protocolos já mencionados, ao chegar ao término da visita, verificamos que, no transcorrer da leitura, muitos outros foram estabelecidos: uns para chamar a nossa atenção com relação a certos elementos da narrativa; outros para nos possibilitar saltos, antecipando os acontecimentos; alguns para nos fazer retroagir, lembrando coisas que ficaram para trás e muitos para nos favorecer a construção da nossa narrativa, ao concluir a visita no museu didático.

***Jorrou-me em ondas... Resistir quem há-de?
Uma ilusão gemia em cada canto,
Chorava em cada canto uma saudade.***

Saudade do nosso primeiro abrigo, onde encontramos um mestre que nos deu sua mão segura e, com passos firmes e cadenciados, levou-nos ao mundo encantado das letras. Mundo este em que pessoas e animais se confundiam, imagens e palavras se juntavam, trazendo à nossa imaginação paisagens coloridas, onde habitavam fantasmas, monstros, fadas e bruxas, pessoas do bem e indivíduos do mal; tudo isso convive, ao mesmo tempo e no mesmo espaço, sem nenhuma espécie de litígio ou julgamento. Tudo isso está no mundo do nosso inconsciente, dando, de vez em quando, a surpresa de manifestar-se através do nosso corpo e das nossas palavras. Saudade da nossa infância, da nossa adolescência e da nossa juventude! Época em que havia, nas palavras, magia para transformar o mundo e encantamento para conquistar corações, vislumbrando o paraíso da eterna felicidade.

Jorrou-nos, tudo isso, em ondas... Como havemos de conter? Como mestre que somos, como parar o fluxo das idéias que deslizam rumo à conquista de um futuro de uma nação letrada?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no dispositivo teórico construído ao longo dessa pesquisa, podemos assinalar alguns aspectos didáticos que nos levam a considerar que a enunciação didática que acabamos de analisar traz uma proposta de mediação da leitura, segundo a qual o texto literário, museificado em suas páginas, é uma manifestação linguística de um interdiscurso, cuja produção de sentidos se dá na relação com outros discursos -- aqueles que compõem a narrativa inscrita no livro didático, aqueles suscitados pelo contexto do ambiente de leitura e outros.

A organização hierárquica e sequencial dos protocolos de leitura, em torno de um tema, dão a obra uma unidade discursiva, cuja leitura resulta numa narrativa que, ao mesmo tempo, traz um caráter funcional e ficcional: funcional, porque propõe protocolos, objetivando desenvolver sistemática e progressivamente, as habilidades de leitura, compreensão, interpretação, inferência, avaliação e outras mais, utilizando textos curtos, apropriados às atividades curriculares. Ficcional, porque utiliza protocolos que têm por objetivo estabelecer um elo entre os textos, possibilitando ao leitor produzir sentidos que resultam numa narrativa ficcional, com base na temática proposta pela coleção.

A obra, em seus quatro volumes, cada um com suas quatro unidades, compõe um vasto panorama, num total de cem cenas/textos selecionados, seqüenciados, com sua leitura e atividades pertinentes, todas elas, orientados por protocolos de leitura muito claros, muito apropriados aos desígnios da autora: da leitura destas cem cenas, seguindo rigorosamente os parâmetros estabelecidos por aqueles protocolos, emerge, nítida, a história do menino e da menina que, desde a primeira unidade do primeiro volume até a quarta unidade do quarto volume, andam, adolescência afora, na corda bamba da procura de suas identidades.

Uma vez que esta identidade se constrói a partir do Outro, nos ditos cem quadros de seu filme de vida, passando por poemas, textos jornalísticos, crônicas etc, aqueles adolescentes, emblemáticos do público-alvo do processo ensino-aprendizagem, vivenciam diversas situações interacionais na família, na escola, em toda a parte – e crescem, posto que, ao longo dos quatro volumes, e nessa perspectiva, a coleção os acompanha, supostamente ao menos, digamos, dos onze aos 14 anos ou do quinto ao oitavo ano do ensino fundamental.

Tal narrativa didática/ficcional, (a qual, por outro lado, se nos apresenta no suporte da narrativa museológica que ordena, de modo necessário e efetivo, os objetos museais que, expostos, configuram a "proposta para o letramento" apresentada por Magda Soares), evidencia que os sentidos dos textos nela trabalhados não estão neles mesmos, mas sim se constroem à medida que eles se apropriam dos lugares e da funcionalidade no interior da narrativa.

A seleção de textos de diferentes tipos e gêneros, com diferentes funções e abordagens sugere desenvolver as habilidades de uso da língua em situações discursivas diversificadas, onde haja interação entre sujeitos que constroem sentidos e significados, ao longo de suas trocas linguísticas. Dessa maneira, os protocolos de mediação levam o aluno leitor a perceber que não é livre para decidir sobre os sentidos e as possibilidades enunciativas do próprio discurso, mas é levado, sem que tenha consciência disso, a ocupar seu lugar em determinada formação social e a partir dele enuncia, sempre inserido no processo histórico que lhe permite determinadas inserções e não outras.

As atividades de leitura, propostas nas seções (Preparação para a Leitura, Leitura Oral, Leitura Silenciosa, Interpretação Oral, Interpretação Escrita, Sugestões de Leitura), também se constituem uma espécie de protocolos que direcionam os sentidos dos textos. Na Preparação para a Leitura, por exemplo, as atividades são protocolos que iniciam a interpretação de um texto, preliminarmente à leitura propriamente dita, cujos objetivos, segundo a autora, são os seguintes: levantar expectativas e previsões em relação ao texto em função do gênero, do suporte, da apresentação gráfica, do título, do autor, etc; formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes de sua leitura; construir conhecimentos prévios necessários à compreensão do texto; discutir as atitudes em relação ao tema, ao autor, ao gênero; motivar os alunos para a leitura do texto; propor um objetivo para a leitura do texto.

Um outro relevante aspecto didático, que convém pontuar, diz respeito às imagens que nesta coleção têm a função de complementar ou enriquecer os textos, constituindo protocolos que indicam, claramente, a significação do texto dentro da narrativa didática.

Analisando como estes aspectos articulam-se no engendramento da cenografia narratológica que se desenvolve ao longo dos quatro anos letivos a partir do instrumental proposto pela autora, concebe-se que a proposta do ensino da língua portuguesa fundamenta-se na noção do discurso como ato de fala, tomando o texto literário, enquanto manifestação desse discurso, em sua dimensão dialógica, expandindo-se para além de sua estrutura linguística. Portanto, mesmo delimitado pelo processo de museificação, o texto abre seu espaço à invasão por falantes que interagem dentro e fora dele, pois o discurso como enunciação não se inscreve no vazio, portanto está em constante relação com outros discursos - o interdiscurso no campo discursivo, cuja expansão se projeta no espaço social e no tempo histórico.

Nesse espaço dialógico, acontece o processo de escolarização do texto literário, cuja abordagem, se for adequada, não chega a ser prejudicada pela museificação, não ocorrendo, neste caso, desvirtuamento da leitura, antes aprofundando e alargando o campo de suas possibilidades de interpretação. Isto acontece porque, como diz Maingueneau, os sentidos de um texto se sustentam essencialmente na instituição na qual ele está inscrito e é esta que autoriza quem pode fazer o comentário do texto que, por sua vez, se legitima através do processo desse mesmo comentário. Se, como considera Maingueneau, a literatura é de fato um discurso constituinte, associado a um quadro hermenêutico, significa isto dizer que o texto literário só é considerado um enunciado ao ser contrastado/inserido num quadro hermenêutico, que garante que este determinado texto deve e tem condições de ser interpretado; e tal processo de interpretação parte de um certo número de sentidos subentendidos, cuja natureza de contornos é definida pelo quadro hermenêutico, quadro este que, para isto, mobiliza referenciais últimos: o destino do homem, os poderes da linguagem, a missão da arte etc. – isto é, a substância e o plano de fundo sobre os quais se desenvolve a aventura humana, da qual é episódio importante a etapa vivenciada pelo menino e menina, protagonistas da narrativa ficcional desenvolvida na obra.

Sem esta inserção, no quadro hermenêutico, dos cem textos estudados ao longo da coleção, não seria possível nem eficaz a criação dos protocolos de leitura

que, ao longo da trajetória daqueles adolescentes, balizam seu caminho e os orientam, com o professor como mediador, em sua caminhada.

Isto é assegurado pela adequação e eficácia dos protocolos estabelecidos e desenvolvidos pelos criadores desta obra – autora, editor, todo um quadro editorial – os quais, para o estabelecimento de tais protocolos, certamente levaram em conta que, sendo a obra literária um discurso constituinte, mantém uma relação com interdiscurso em duas vertentes: a primeira, as obras se alimentam de outros textos mediante diferentes procedimentos como citações, imitações, investimento de um gênero; a segunda, elas se expõem à interpretação, à citação, ao reemprego. É no jogo entre estas duas vertentes que a obra em estudo instaura seus protocolos para mediar a leitura dos textos literários, cumprindo, assim suas finalidades, com relação a duas facetas das práticas de leitura: a primeira, ler para desenvolver habilidades linguísticas e a segunda, ler para despertar o prazer de ler.

A partir da utilização adequada dos objetivos de leitura e das proposições oferecidas pela obra analisada, cabe, então, assinalar a importância do papel do professor na sua posição de co-produtor de sentidos, no contexto da sala de aula.

Nessa obra, o lugar atribuído ao professor, de princípio parece equivocado. De um lado, a multiplicidade e minucioso detalhamento dos protocolos dá a impressão de parecer sugerir um cerceamento, um estreitamento demasiado das funções do professor, como que o relegando ao papel de pouco mais que um monitor a orientar a turma.

Por outro lado, entretanto, a análise cuidadosa dos textos e atividades propostos constroem uma outra visão do papel reservado ao professor.

De fato, uma vez que, como vimos, o sentido dos textos está indissolúvelmente ligado ao seu lugar e função na narrativa ficcional, vale dizer, noutras palavras que os textos só "existem", só se realizam plenamente e só cumprem o papel para o qual foram incluídos na obra, na medida em que o professor, como orientador do grupo de alunos, seja criativo e competente o suficiente para manter, sem soluções de continuidade e sem desvirtuamentos, a unidade temática que, em fim de contas, configura a proposta da autora.

Quando começamos esta pesquisa, não esperávamos que um livro didático, com um discurso funcional e procedimental, construído no modo imperativo, pudesse jamais despertar, como acabou acontecendo, um intenso prazer de ler.

Aqui, as imposições dos protocolos de ordem midiológica desempenham um papel essencial, pois a configuração dos mesmos exerce uma influência no leitor que, sem se dar conta, assume a obra como se fosse uma narrativa.

Estes protocolos suscitam de fato uma tensão entre a linearidade da leitura e a possibilidade de sobrepor, para confrontá-los, parágrafos, páginas, unidades, textos.

Esta estrutura comparável dá ao leitor uma visão panóptica da obra didática e possibilita a integração dos textos literários na cadeia discursiva, compondo uma unidade temática.

Organizada desta forma, a coleção analisada oferece ao leitor a liberdade de percorrer a narrativa avançando, digredindo, recuando, sem prejuízo de entendimento e sem se perder na direção dos sentidos a serem construídos.

Por fim, nossa visão panorâmica da coleção, na perspectiva da análise do discurso, é a de que os alunos leitores são vistos como sujeitos sociais e históricos, cujas identidades se constroem na dinâmica das interações em que se apropriam do discurso já construído, nele se posicionam ou são posicionados, para, assim, construir suas próprias falas.

Dentro dessa concepção, esta coleção didática constitui uma fonte de discursos que infinitamente se ampliam num leque de possibilidades de aprendizagem, de modo a acolher a diversidade dos falantes que, num espaço aberto de interações, possam desenvolver competências lingüísticas para melhor conhecer o mundo e nele se situarem.

Durante a análise, muitos caminhos foram abertos, vislumbrando várias perspectivas de novos investimentos de pesquisa. Entretanto, examinando as normas de editoração do livro didático estabelecidas pelo PNL D, estamos diante de um desafio que merece pesquisas e estudos mais aprofundados:

7.3.1. O processo de adaptação, transcrição e impressão dos livros em Braille, bem como dos livros em caracteres ampliados das obras adquiridas pelo FNDE, ficará a cargo dos detentores de direitos autorais. (Edital, 2005: 11)

A simples adaptação para o código braille da coleção "Português -- Uma Proposta para o Letramento", rica de protocolos visuais, asseguraria ao leitor com cegueira total o mesmo acesso à narrativa?

A coleção evidencia esforços para uma editoração que, em razoável medida, atenda a normas de Desenho Universal. Mesmo assim, uma parcela, (e não desprezível no contexto nacional das pessoas com deficiência visual), ainda fica alijada do processo. Uma vez que a legislação prevê financiamentos à edição do livro didático, como se verifica no referido edital, segue-se que, mesmo em se considerando que ponderáveis avanços já foram feitos – e esta coleção o demonstra – há ainda necessidade de pesquisas e estudos, por profissionais de educação inclusiva e especializada e por profissionais de comunicação, entre outros, para que, cada vez mais, menos estudantes tenham cerceados os seus direitos à informação e à cultura.

Desenho universal é, de fato, algo tão fundamental quanto desafiador. E, como educadora, especialista em educação, e como pessoa com deficiência visual que somos, esperamos, com esta pesquisa e com esta dissertação de mestrado, haver podido contribuir, mesmo que modestamente, para as reflexões e encaminhamento de solução de tais problemas.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: belas letras no Brasil Colonial. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Cultura letrada: literatura e leitura*. São Paulo: UNESP, 2006.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.62-74, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes et al. *Livros escolares de leitura: uma morfologia (1866-1956)*. Disponível em: <http://189.1169.50/rbe/rbedigital/RBDE20/_04_ANTONIO_ANA_MARIA_E_KARINA.pdf>. Acesso em 18/03/2008.

_____. *Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos*. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 529-576.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad. do francês Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BRAGANÇA, Aníbal. *A função editor de livros escolares*. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/4494/1/NP4braganca.pdf>> Acesso em 18/3/2008.

_____. A política editorial de Francisco Alves e a profissionalização do escritor no Brasil. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 451-476.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais de primeira a quarta série*. 2 v. V. 1: Língua Portuguesa. Brasília: MEC Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. PNLD. Edital de convocação para inscrição no processo de avaliação e seleção de obras didáticas, 2005. Disponível em: <<ftp://ftp.fnde.gov.br/editais>>. Acesso em 20/11/2009

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. *Relatório da gestão 2001*. Disponível em: <www.mec.gov.br/sef/Ftp/relatgestao/sef2001.pdf> Acesso em 6/10/2006.

BARRETO, Afonso Henriques de Lima. *Histórias e sonhos*. Virtual Bookstore - <www.vbookstore.com.br>. Texto scaneado e passado por processo de reconhecimento óptico de caracteres (OCR) por Renato Lima.

CAMPOS, Haroldo de. Ruptura dos gêneros na literatura latino-americana. In: MORENO, César Fernández. *Literatura e desenvolvimento*. V. I. [s. l.], p.281-301, UNESCO, 1970.

CHARTIER, Roger. *Práticas da leitura*. 2.ed. Ed.Trad. Cristiane Nascimento. Introd. Alcir Pécora. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro da. *Atividades sobre os usos ou exercícios gramaticais? Uma análise do discurso reportado*. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, p.102-112, 2003.

DUTRA, Eliana Regina de Freiras. O Almanaque Garnier, 1903-1914: ensinando a ler o Brasil, ensinando o Brasil a ler. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p. 477-504

ENNES, Elisa Guimarães. "A narrativa na exposição museológica". Disponível em: <<http://www.users.rdc.puc-rio.br/imago/site/narrativa/ensaios/elisa.pdf>> Acesso em 4/10/2007.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1998.

FOUCAULT, Michel. *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard, 1971.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000.

GUIMARÃES JÚNIOR, Luís Caetano. *Visita à casa paterna*. In: _____. *Sonetos e Rimas* [s.n.]. Lisboa, 1897.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Edições 34, 1999. 2 v.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. *Argumentação e Linguagem*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LAJOLO, Marisa. *Como e por que ler o romance brasileiro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

_____. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 3.ed. São Paulo: Ática, 1994.

LESSA, Orígenes (Cadeira 10). *Biografias. Textos escolhidos*. Disponível em: <<http://www.academia.org.br/imortais/cads/10/origenes2.htm>>. Acesso em 27/10/2007.

MAINGUENEAU, Dominique. *Discurso literário*. Trad. Adail Sobral. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3.ed. São Paulo: UNICAMP Pontes, 1997.

_____. *O contexto da obra literária*. Trad. Marina Appenzeller, rev. trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. Marina Appenzeller, rev. trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. trad. Márcio Venício Barbosa, Maria Emília Amarante Torres Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MORAES, Giselly Lima de. *A escolarização da leitura literária: o olhar do professor*. FAGED/UFBA. Disponível em: <http://www.alb.com.br/anais16/sem11pdf/sm11ss14_03.pdf>. Acesso em 27/5/2008.

MOTTA, Sílvia Araújo. *Acróstico biográfico*. Disponível em: <<http://recantodasletras.com.br/biografias/79708>>. Acesso em 30/4/2007.

MOURA, Sérgio Arruda de. Bakhtin e Benveniste: crítica ao estruturalismo pelo conceito de enunciação. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, n.163, s/p, dez. 2005 (revista digitalizada).

MUNAKATA, Kazumi. Livro didático: produção e leitura. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, história e história da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (orgs.) *Análise do discurso*. Col. *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001. V.2.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2000.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp, 1988.

QUIRINO, Jessier. *Paisagem de interior*. Recife: Bagaço, 2006.

SANTOS, Maria Célia Teixeira A. *Educação e cidadania*. 90 cadernos de museologia, n.3, 1994. Disponível em: http://tercud.ulusofona.pt/Publicacoes/1994/NascimentoR_SantosMCTM_%20Mello. Acesso em 25/09/2007.

SARDUY, Severo. O barroco e o neobarroco. In: MORENO, César Fernández. *Literatura e desenvolvimento*. V. I. [s. l.], p.161-177, UNESCO. 1970.

SCHOLLES, Robert. *Protocolos de leitura*. Trad. Lúcia Gutterres. Lisboa: Edições 70 [1989].

SOARES, Magda Becker. *Entrevista*. [Concedida em 7 de out. de 2002]. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/magdasobrinhasoares.htm>>. Acesso em: 15 de Nov. 2009.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*. São Paulo: Moderna, 2002. [Obra em 4 v. para alunos de 5ª a 8ª séries]

_____. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, p.17-48, 2003.

SOLIGO, Rosaura. (s/p), "o ponto de vista é a vista de um ponto". Coletânea de Textos. Módulo 2. Brasília: MEC Secretaria de Educação Fundamental. *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, 2001*.

WALTY, Ivete Lara Camargos. Literatura e escola: anti-lições. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 49-58, 2003.

WEEDWOOD, Barbara. *História concisa da lingüística*. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2002.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005. 181p.

_____. *No começo, a leitura*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 1991 [Texto integrante do volume "Em Aberto", dedicado ao livro didático, organizado e introduzido por Marisa Lajolo].

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)