

Fábia dos Santos Marucci

**“Brasileiro não lê”. Os sentidos da falta de leitura:
Uma abordagem discursiva**

Universidade Federal Fluminense

Niterói
(Julho/2009)

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Centro de Estudos Gerais

Instituto de Letras

Coordenação de Pós-Graduação em Letras

**“Brasileiro não lê”. Os sentidos da falta de leitura:
Uma abordagem discursiva**

Estudo apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos da Linguagem.

Área de concentração: Estudos da Linguagem.

Subárea: Língua Portuguesa.

Linha de Pesquisa: Discurso e Interação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Bethânia Sampaio Corrêa Mariani

Fábia dos Santos Marucci

(Julho/2009)

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

M389 Marucci, Fábila dos Santos.

“Brasileiro não lê”. Os sentidos da falta de leitura: uma abordagem discursiva / Fábila dos Santos Marucci. – 2009.

195 f.

Orientador: Bethânia Sampaio Corrêa Mariani.

Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Letras, 2009.

Bibliografia: f. 186-191.

1. Análise do discurso. 2. Leitura. 3. Memória. 4. Discurso jornalístico. 5. Discurso jurídico. I. Mariani, Bethânia Sampaio Corrêa. II. Universidade Federal Fluminense. Instituto de Letras. III. Título.

CDD 801.955

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE

Centro de Estudos Gerais

Instituto de Letras

Coordenação de Pós-Graduação em Letras

Tese intitulada “*Brasileiro não lê*. Os sentidos da falta de leitura: Uma abordagem discursiva”, de autoria de Fábria dos Santos Marucci, aprovada em 09 de julho de 2009, pela banca constituída pelos seguintes professores doutores:

Prof^a Dr^a. Bethânia Sampaio Correa Mariani
Orientadora — Universidade Federal Fluminense (UFF)

Prof.^a Dr.^a Lucília Maria Souza Romão
Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)

Prof^a. Dr^a Maria Cristina Leandro Ferreira
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Prof. Dr. Alexandre Sebastião Ferrari Soares
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Prof^a. Dr.^a Belmira Magalhães
Universidade Federal de Alagoas (UFAL)

A Manuela e a Rodolfo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a minha orientadora, pela leitura atenta e pelos apontamentos relacionados à construção e ao aproveitamento do *corpus*, em função da teoria escolhida; quanto à forma de condução da análise e organização dos capítulos, observações imprescindíveis para que o trabalho se desenvolvesse. Pela competência em me orientar e pela compreensão em lidar, primeiro, com a minha escassez de tempo, devido às exigências da profissão, segundo, com uma gravidez inesperada. Sou-lhe muito grata por ter mantido a confiança em mim.

Agradeço à Banca de Qualificação, pelos valiosos apontamentos feitos pelas professoras Lucília Romão e Vanise Medeiros.

Agradeço aos amigos e colegas de curso de doutorado e de profissão, como Beatriz e Suely, pelas trocas de idéias e pela indicação bibliográfica; à amiga Maria Geralda, pela força dada à conclusão deste trabalho no prazo e pelos elogios que teceu à idéia de tese desde que a viu ser por mim apresentada, há um ano.

RESUMO

Propomos compreender o enunciado “o brasileiro não lê”, inscrito na imprensa e no discurso jurídico, no período de 1947 a 2003. Nesse percurso, desenvolvemos uma análise sobre os sentidos da falta de leitura no Brasil, considerando um *corpus* discursivo formado por textos selecionados da mídia impressa publicados no eixo Rio-São Paulo (*O Globo*, *Jornal do Brasil*, *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*).

No desenvolvimento da tese, o enunciado “o brasileiro não lê” torna-se uma formação discursiva, por inscrever efeitos de sentidos sobre a leitura que colaboram para a distância histórica entre o brasileiro e a leitura, independente de campanhas, projetos e programas de incentivo em prol da alfabetização e da leitura. Nossa tese procura validar ou não a hipótese de que, apesar de os governos e o sistema político terem mudado de 1947 — época de ditadura e da primeira preocupação do Estado relativa à alfabetização e à formação de leitores no país — até a implementação do último programa que propõe alfabetizar e incentivar o “hábito da leitura” de 2003, o Programa *Brasil Alfabetizado (PBA)*, os efeitos de sentidos sobre esse referente inscritos em diversos documentos se assemelham. Ou seja: mudam o tempo, o nome, os modelos pedagógicos, o regime político, mas as políticas nacionais voltadas para o incentivo da leitura inscrevem no referente “leitura” sentidos aparentemente parafrásticos.

Palavras-chave: **Análise do Discurso; Leitura; Memória; Discurso Jornalístico impresso; Discurso Jurídico.**

SUMÁRIO

Introdução	9
I. Da distância entre o brasileiro e a leitura	15
1.1 - Formulando questões a partir da análise do discurso	17
1.2 - Primeiras pistas: iniciativas de promoção da leitura	29
1.3 - Considerações metodológicas	35
1.4 - A opacidade da palavra 'leitura'	39
II. A Análise de Discurso de Pêcheux: articulando categorias teóricas	48
2.1 - Quadro epistemológico e objetivo da teoria	48
2.2 - Linguagem, língua e discurso	50
2.3 - A noção de sujeito e de interdiscurso	58
2.4 - Análise de Discurso: ferramenta de leitura	66
III. Antes da leitura, a letra: o discurso sobre a alfabetização	72
3.1 - República, cidadania e alfabetização	73
3.2 - Muitos programas, poucos resultados	80
3.3 - Mesmas campanhas, diferentes conceitos de alfabetização	88
3.4 - O discurso do letramento	90
IV. Discutindo leitura e políticas de leitura	97
4.1 - O programas, as Campanhas, os Projetos de leitura	98
4.2 - Condições de produção das políticas de leitura	106
4.3 - Da leitura como hábito à leitura como prazer	107
4.4 - Efeitos de sentidos da leitura como hábito	115
V. O funcionamento do discurso sobre a leitura	121
5.1 - O dispositivo de análise	122
5.2 - O discurso jornalístico e a leitura	128
5.3 - Os sentidos da falta de leitura	136
5.4 - Atravessamentos e filiações	152
VI. Os efeitos de sentidos de “o brasileiro não lê”	179
Considerações finais	184
VII. Referências	186
7.1 - Bibliografia	191
7.2 - Periódicos	
VIII. Anexos	192
8.1 - Anexo 1: Textos de mídia impressa	192
8.1.2 - <i>Jornal do Brasil</i>	193
8.1.3 - <i>Jornal O Globo</i>	193
8.1.4 - <i>Jornal O Estado de São Paulo</i>	194
8.1.5 - <i>Jornal Folha de São Paulo</i>	194
8.2 - Anexo 2: textos oficiais	195
8.3 - Anexo 3: Textos extra	

O que muda quando uma pessoa aprende a ler e escrever?

“A primeira mudança informada está na **forma de falar**:

Muda a **pronúncia** das palavras;

O discurso se torna mais elaborado, com uso de **palavras pertinentes**;

Modifica-se tanto a **forma quanto o conteúdo** do discurso;

Muda a **maneira de falar** porque **conhece outras coisas**;

A mudança na maneira de falar se confunde
com a **mudança** na maneira formal de **se comportar**.”

(Ferreiro, *Apud* Valino, 2006: 71. Grifos meus)

Introdução

O trabalho que ora iniciamos propõe o desenvolvimento de uma análise sobre a leitura, ou melhor: sobre a falta de leitura que se tem afirmado como uma característica da sociedade brasileira há muito mais do que cinco décadas, que é o período que compreende a nossa pesquisa. Não seria exagero dizermos que, desde sempre, desde a fundação do Brasil como uma nação independente, essa falta não deixa de se inscrever na memória discursiva do país e daqueles que aqui nascem.

‘Não ser leitor’ parece ser o que se espera de quem nasce em uma família desprovida de recursos em nossa terra. Esse problema perpassa o ensino de Língua Portuguesa, influencia tendências de práticas pedagógicas, parâmetros de ensino e até mesmo grades de instituições universitárias. Nossos governos, sucessivamente, têm elaborado programas de alfabetização: já tivemos nove. Experimentamos, inclusive, uma tentativa, em 1992, de desenvolvimento de uma política nacional de leitura.

O que essas práticas têm gerado em relação ao discurso sobre a leitura? O que acontece em nossa cultura que a ‘leitura’, palavra com alto grau de opacidade, devido a reiterados usos em espaços de saber e institucionais variados, produz sentidos enformados pelo discurso jornalístico, pelo discurso sobre o brasileiro, pelo discurso da escolarização, pelo discurso jurídico e pelo discurso da neoliberal? Que sujeitos estão envolvidos no assujeitamento do brasileiro aos discursos de que a leitura é atividade para intelectual, é prazer, é técnica, é para ricos, é viagem para mundos mágicos, não é trabalho, mas lazer?

Essas são questões que abraçamos ao iniciar este trabalho de tese e que pretendemos desenvolver por meio de uma pesquisa no campo da análise do discurso de escola francesa, com o suporte teórico elaborado pelo filósofo Michel Pêcheux (1969). Temos como objetivos:

1. compreender como o processo de significação do termo ‘leitura’ tem sido administrado ao longo de cerca de cinquenta anos, em relação à alfabetização, no Brasil;
2. identificar quais processos de produção suportam os sentidos de que ‘o brasileiro não lê’;

3. delimitar o que se entende por 'hábito de leitura' e elaborar a história de constituição de sentidos dessa expressão;

4. discriminar quais são os efeitos de sentidos de que 'o brasileiro não lê', a partir, especialmente, de material obtido na mídia impressa;

5. produzir uma forma de conhecimento sobre leitura que possa contribuir para uma elaboração crítica de políticas públicas de leitura no país, tendo em vista o imaginário em que esse objeto está imerso e as ideologias a que se vincula.

A relevância deste trabalho está, a princípio, na tentativa de estabelecer um percurso crítico e de compreensão do enunciado 'o brasileiro não lê'. A idéia consiste em dar visibilidade ao jogo discursivo que se inicia quando se pretende promover a ruptura com práticas discursivas cristalizadas em torno de um objeto qualquer, em especial, quando se trata da leitura, enquanto uma prática necessária, e cuja valorização é imprescindível para o desenvolvimento do país. Pretendemos colaborar, através deste estudo, para que a história de sentidos da leitura no Brasil seja avaliada e, quem sabe, reescrita, de outra maneira, no futuro. Quem sabe este estudo acadêmico e outros nessa direção reflexiva possam levar as nossas instituições a atuarem com maior propriedade na sociedade brasileira, considerando sua relação subjetiva com a leitura?

A parte do trabalho que me colocou mais próxima das questões da não-leitura foi, sem dúvida, aquela que envolveu a análise e a construção de um dispositivo que desse conta (ao menos de uma parte) daquilo que estava observando no *corpus*, em relação ao enunciado 'o brasileiro não lê'. À medida que construía os quadros de determinações a partir das matérias selecionadas da imprensa, e me deparava com (des)qualificações para o não-leitor semelhantes àquelas, anteriormente atribuídas ao analfabeto, ou estranhava o vazio causado pelas repetições de expressões associadas ao leitor e à leitura, parecia apurar o minha visão, o gesto interpretativo que deveria empreender sobre o material discursivo diante de mim.

Incontáveis vezes, folheeí, do começo para o fim e do fim para o início, nas folhas marcadas por papéis coloridos com microanotações, levando os olhos nas muitas marcas a lápis rabiscadas em todos os textos impressos. Também diversas foram as vezes em que adormeci sobre a encadernação, esperando acordar com uma direção de análise, um caminho.

Eu, que já li, leio e me interesso tanto pelas coisas do discurso, das letras, da Educação e da sociedade brasileira, como podia estar em tanta dificuldade para ler o posto, a memória discursiva que trabalhava naquele material? Ou, por que só via aqueles mesmos pontos? O que poderia dizer sobre eles?

Como deve acontecer a muitos outros estudiosos do campo teórico da Análise do Discurso, em que me inscrevo enquanto pesquisadora, em um primeiro momento, só se lê o óbvio: Do lugar de professora, raciocinava sobre as declarações de professores, pesquisadores, editores e refletia, indignada, sobre o quanto o Brasil era desafortunado por nenhuma iniciativa a favor da leitura ter tocado o brasileiro para o valor da leitura de livros. Notava um discurso da falta de leitura, mas o que fazer com ele? Como conduzir a análise do discurso jornalístico dispondo apenas dessa pista?

E mais, no âmbito do discurso jurídico, já bastava não ter conseguido os textos originais das campanhas, dos programas e projetos de incentivo à leitura desenvolvidos no país? O MEC não guardara a memória de nenhum deles? Como era possível? Somente o Proler tinha uma cópia de seu Plano Piloto no acervo da Biblioteca Nacional. E as outras iniciativas? Um Guia de Leitura do “Ciranda de Livros” lido em partes, em um trabalho de dissertação, um folheto do Proler redirecionado conseguido na Casa da Leitura...

Hoje, vejo ter sido uma grande pretensão minha, ao início desta empreitada, a de reunir, em um só trabalho, todos os textos oficiais. Em quatro anos de pesquisa em órgãos importantes como o Ministério da Educação e Cultura e a Biblioteca Nacional e na mais qualificada bibliografia, não encontrei algum autor que houvesse tido contato com “tudo” o que se fez por parte dos governos, em favor da leitura.

Há teses e dissertações que fazem estudos de recortes: somente projetos fomentados pela Fundação Nacional do Livro Infante-Juvenil (FNLIJ) (Marcelino: 2003); somente as campanhas para alfabetizar (Valino: 2006); somente os exames desenvolvidos pelo PISA (Prazeres: 2008); somente questões ligadas às ideologias de alfabetizar e à constituição do sujeito da escolarização (Vieira da Silva: 1998); somente programas surgidos nos anos 1980 (Marcelino:2003).

Esses e outros trabalhos que tive em mãos chamam a atenção do leitor para a dispersão dos registros sobre o que já se fez em prol da alfabetização e da leitura nesse país. E essa fragmentação de informação, esse descaso em documentar e arquivar o que se pensou, para nós significa. Também contribui para que os

programas futuros de incentivo à leitura carreguem o ranço ideológico daqueles ocorridos no passado e que, apesar das boas intenções, tiveram pouca efetividade.

Levar parte da idéia desta tese ao 16º Congresso de Leitura do Brasil (COLE de 2007), e perceber expressivo número de questões colocadas pelos seminaristas de “Mídia, Educação e Leitura”, trouxe-me confiança para o Exame de Qualificação, feito logo em seguida.

A leitura dos trabalhos de Vieira da Silva (1998), Marcelino (2003) e Valino (2006), preciosos textos garimpados por meio de pesquisa na Biblioteca da UNICAMP, por ocasião de estada naquela universidade para o COLE, levou-me fôlego e mostrou-me que perseguia até então um fio discursivo, talvez uma ilusão de um gesto de leitura meu, mas bem plausível, que apontava para uma falta em torno da leitura, a qual tinha alicerces bem mais profundos, marcados no interdiscurso: no discurso da escolarização, no discurso neoliberal, no discurso jurídico e no discurso sobre o brasileiro. A obra de Vieira da Silva confirmava o que lera no *corpus* e que talvez eu tivesse restrições de mostrar a mim mesma — o quão viciada é a sociedade brasileira de que participo, o quanto conserva certas posições patriarcais pelos anos, o quanto, sob um discurso de fornecimento de ajuda/solidariedade/responsabilidade social ao não-alfabetizado ou ao não-leitor, revoltas são domesticadas, mentes são acalmadas, o mal produzido pelo sistema econômico é alimentado e as massas não-alfabetizadas e não-leitoras são mantidas, conservadas no mesmo lugar, inofensivas/o.

Na tentativa de mostrar um pouco daquilo que me causou um imenso incômodo, produzi este trabalho. Dividi esta tese em seis capítulos.

No primeiro, mostro a natureza da questão investigada, a problemática de interesse nesta tese e teço algumas considerações metodológicas, mostrando em qual lugar teórico inscreve-se a reflexão proposta. No último item do capítulo I, defendo a opacidade da palavra ‘leitura’ como tributária dos espaços de conhecimento a que o termo tem servido.

No segundo capítulo, dou continuidade à apresentação do quadro teórico e da epistemologia da Análise de Discurso formulada por Michel Pêcheux, a qual articula campos distintos de saber científico. Noções teóricas como língua, linguagem, discurso, sujeito e interdiscurso são desenvolvidas. Dedicamos um item para abordarmos a Análise de Discurso enquanto uma ferramenta de leitura crítica de textos, que surge em fins da década de 1960, em consequência de reflexões de

pensadores de áreas como a Psicanálise, as Ciências Sociais, a História e a Filosofia.

No terceiro capítulo, é desenvolvido um percurso em torno das iniciativas por parte do governo, na tentativa de levar alfabetizar a população. Na medida do possível, mostramos ao leitor as concepções de alfabetizar inscritas nas práticas e os discursos que foram se instaurando sobre alfabetização, até chegarmos ao propalado discurso do letramento, cujas formações ideológicas norteiam, na atualidade, exames para medição da capacidade de leitura e de outras capacidades, organizados por instituições internacionais como o PISA.

No quarto capítulo, recorro às iniciativas diversas desenvolvidas pelos governos a favor do incentivo à leitura, sendo esta uma atividade de interesse não só educacional, mas político, o que envolve sua relação com o discurso e suas condições de produção na sociedade brasileira. Mostro ainda a polissemia da expressão “hábito de leitura”, em função do que comparece no *corpus*.

No quinto capítulo, são tecidas considerações sobre o modo de funcionamento do discurso jornalístico. O dispositivo de análise é apresentado, bem como o recorte discursivo, considerando o que nos ofereceu o *corpus* desta tese, que são seqüências discursivas selecionadas de matérias publicadas na imprensa de 1947 a 2003, em jornais que circulam no eixo Rio- São Paulo, além de textos regulamentadores de programas/projetos/campanhas de alfabetização e de leitura como, por exemplo, o “Brasil Alfabetizado”. Procede-se à análise, com a finalidade de identificar o sujeito da leitura e da não-leitura.

Ainda no quinto capítulo, é desenvolvido um item que mostra quatro discursos envolvidos sobre o que se diz sobre a leitura na imprensa. O discurso sobre o brasileiro, que traz processos de identificação que se espraiam sobre o imaginário leitura/brasileiro; o discurso da escolarização, para nós uma maneira de vermos o quanto as práticas escolares em nosso país conservam discursos que nascem com o “achamento” do Brasil; o discurso jurídico, seu funcionamento e como se inscreve no *corpus*. Por fim, dá-se visibilidade ao discurso neoliberal, enquanto uma forma-sujeito que comparece com regularidade na região de sentidos sobre a leitura.

No último capítulo, o sexto, também conclusão desta pesquisa, procuro mostrar os efeitos de sentido da formação discursiva “O brasileiro não lê”, enquanto imagens que circulam no imaginário social do Brasil e que funcionam, impregnadas no discurso jurídico e nos dizeres que regulamentam e justificam o desenvolvimento de programas, projetos e campanhas de incentivo à leitura.

Nossa tentativa com este trabalho¹ é comprovar ou invalidar a seguinte hipótese: apesar das transformações históricas e ideológicas no país, as políticas de fomento à alfabetização e à leitura no Brasil caminham sempre para o mesmo discurso, o qual tem tido como consequência principal a distância entre o brasileiro e a leitura.

¹ A maior parte desta tese já estava desenvolvida quando foi regulamentado o novo acordo ortográfico entre os seis integrantes das Comunidades de Países de Língua Portuguesa. Desse modo, optamos por manter a ortografia antiga, já que temos até 2011 para assimilar, no Brasil, o Acordo.

Capítulo I

Da distância entre o brasileiro e a leitura

“Por que, quase sempre, preferimos tirar alguma dúvida pessoalmente do que lendo o manual de instruções?”

Segundo a pesquisadora Eni Orlandi, do Instituto de Estudos da Linguagem da Unicamp, a preferência pela língua falada no Brasil não estaria apenas ligada a um traço psicológico ou às altas taxas de analfabetismo do país. “Minha tese é de que essa preferência vem do fato de que convivemos durante séculos com 2 línguas: a portuguesa, usada nos documentos, e a chamada língua geral (o tupi adaptado pelos jesuítas para converter os índios), falada no dia-a-dia, dentro das casas”, diz Eni. (Revista *Superinteressante*, setembro/2005)

Em dezembro de 2004, meios de mídia impressa publicam, escandalizados, resultados de um teste de ensino de âmbito internacional — o Programa Internacional de Avaliação do Estudante (Pisa – 2003). O Brasil integra os últimos lugares dentre quarenta países que fizeram o exame: duzentos e cinquenta mil alunos na faixa etária dos quinze anos foram avaliados com testes nas seguintes áreas de saber: Leitura, Ciência e Matemática. Das três, a área de Leitura foi aquela em que o país teve melhor colocação: ocupa os últimos lugares, ficando à frente apenas do México, da Indonésia e da Tunísia. O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) foi o órgão do Ministério da Educação e Cultura (MEC) responsável pela adaptação do teste e aplicação à realidade brasileira². O então presidente do INEP, Sr. Eliezer Pacheco, afirma o seguinte: “O problema da educação no país é estrutural. Não temos nem a desculpa da pobreza, pois países mais pobres têm rendimento melhor” (Anexo 3. *O Globo*, 08/12/2004).

A afirmação acima fez com que eu refletisse sobre a questão da leitura no Brasil. Dois motivos nortearam a investigação ainda incipiente:

Primeiro, porque notei um possível efeito de memória na declaração do presidente do INEP. Nesse sentido, a fala do senhor Eliezer estaria recuperando o discurso de que ‘o brasileiro não lê por pertencer a uma nação pobre’, porém, descartando-o como argumento para que o país estivesse entre os piores em leitura

² No capítulo III, falo um pouco sobre o Pisa, através da pesquisa desenvolvida por Prazeres (2009). Enquanto um exame de medição internacional, o Pisa monitora o grau de aprendizagem dos estudantes, na tentativa de verificar capacidades intelectuais julgadas por profissionais do ensino, como necessárias, tendo em vista as exigências do mundo atual. No Brasil, tais profissionais fazem parte de um grupo que integra o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), comandado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), e têm como responsabilidade adaptar os critérios do Pisa à realidade brasileira.

— “países pobres têm rendimento melhor”. Simultaneamente, o mesmo dizer incluía como motivo para o mau resultado em leitura outra questão: a forma como fora conduzida a Educação e o ensino de leitura no país.

Segundo, porque a afirmação de que ‘o brasileiro não lê’ atingia diretamente o lugar que ocupo, enquanto formada em um curso de Letras e também como professora de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira no Ensino Médio e Superior. Comecei, assim, a delinear meu projeto de tese, a fim de investigar os discursos sobre a leitura em circulação no imaginário da sociedade brasileira. Nesses primeiros passos da pesquisa, encontrei uma reportagem publicada no *Jornal do Brasil* de setembro de 1995 (praticamente dez anos antes dos exames do *Pisa*), intitulada “O brasileiro e a leitura”, cujo subtítulo dizia:

1. Pesquisa põe livro em quarto lugar como opção de lazer, revelando que mais de 90% da população não tem hábito de ler, e que o Sul, e não o Sudeste, é a região onde os índices de leitura são mais altos. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*, 30/09/1995)

Era uma pesquisa de opinião encomendada pelo referido jornal ao instituto *Vox Populi*. A matéria formulava conclusões acerca do lugar da leitura na vida dos brasileiros, relacionando-a ao par opositivo prazer x necessidade. Notava que, no texto da matéria de 1995, havia uma construção discursiva semelhante à da reportagem publicada em 2004:

2. O problema econômico sem dúvida é um agravante, mas não parece ser um fator que determina a pouca intimidade do nosso povo com as letras. Mesmo na camada com renda acima de 10 salários-mínimos, 32% dos entrevistados revelaram que não costumam ler. Na mesma pesquisa, apenas 10% afirmou freqüentar as bibliotecas com assiduidade.” (Anexo 1...*Jornal do Brasil*, 30/09/1995.)

O discurso jornalístico parecia difundir, de modo generalizado, que ‘o brasileiro não lê’, seja ele de qualquer classe social. As matérias de 1995 e de 2004 apresentam trechos cujos efeitos de sentidos são bastante semelhantes, apesar do intervalo de quase dez anos entre a publicação de uma e outra:

1. (2004) “Não temos **nem** a desculpa da pobreza, pois países mais pobres têm rendimento melhor” (Anexo 3. *O Globo*, 08/12/2004. Grifo nosso);
2. (1995) “O problema econômico sem dúvida é um agravante, **mas** não parece ser um fator que determina a pouca intimidade do nosso povo com as letras” (Anexo 1. *Jornal do Brasil*, 30/09/1995. Grifo nosso).

Sentidos que apontam para um afastamento do sujeito-leitor pareciam colados à palavra ‘leitura’ por, pelo menos, uma década.

Na reportagem de 1995, ao lado do efeito de sentido de afastamento do sujeito-leitor — percebido a partir do trecho “Que o brasileiro não tem o hábito de ler, ninguém tinha dúvida”, notei, ainda, o funcionamento de outros sentidos, posteriormente englobados nesta tese como o discurso sobre o prazer de ler: os de que é ou deveria ser, para o brasileiro, fonte de prazer/lazer, necessidade/obrigação.

1.1- Formulando questões a partir da Análise de Discurso

O questionamento iniciado através deste trabalho filia-se a reflexões orientadas pela escola francesa de Análise de Discurso, precisamente ao que nos legou a teoria elaborada pelo filósofo Michel Pêcheux (1969). Trata-se de uma teoria de cunho interpretativo, e tem sido assiduamente difundida no Brasil por Orlandi (2003), Indursky (1997), Mariani (1998) e outros pesquisadores da semântica de base materialista.

A Análise do Discurso foi escolhida como linha teórica porque objetiva-se compreender o modo histórico de constituição do enunciado ‘o brasileiro não lê’. Intriga-nos o quanto a sociedade, através da mídia, parece preocupada com o problema da não-leitura e também o quanto, ao longo de anos, os governos parecem não ter êxito em resolvê-lo, ou pelo menos em controlar seus efeitos por meio de políticas de incentivo à leitura mais eficientes. A teoria francesa possibilita a tentativa de compreensão do modo de funcionamento da naturalização dos sentidos sobre a leitura, além de, através de seus princípios teórico-metodológicos, orientar-me no exame do sócio-historicamente instituído.

Como analista de discurso, parto do princípio de que a literalidade é o sentido que ficou, que se cristalizou sobre o objeto, configurando um efeito

propiciado por uma “ilusão construída por uma fala que se estrutura na evidência do ideológico” (Ferreira, 2000:11). Esse pressuposto favorece a articulação de reflexões em relação à leitura que busquem explicar os efeitos de sentidos que se estabeleceram em detrimento de outros, que ficaram à margem, por não serem hegemônicos.

Assim, a produção de sentidos é, para nós, uma noção teórica que pode ser definida como:

processo sempre em curso, que se realiza na linguagem, não possuindo origem ou final assinaláveis de forma definitiva, não se encontrando atomizadamente preso às palavras nem dependendo exclusivamente de “vontades” ou “intenções” lingüísticas dos sujeitos nas situações de interação verbal. (Mariani, 2000:224. Aspas do autor. Grifos nossos)

Tomando-se o sentido como uma construção social, não unívoca e não-transparente, questionamos a cristalização de sentidos para o enunciado ‘o brasileiro não lê’, presente na imprensa, e propomos a análise da constituição dessa formulação discursiva. A Análise do Discurso compreende por formulação discursiva uma seqüência lingüística nuclear, cuja realização representa, no fio do discurso, o retorno de uma memória do que pode e/ou deve ser lembrado em uma formação social (Mariani, 1998: 53). Como na memória discursiva, o lembrar não é sem o esquecer, que outros sentidos foram postos em esquecimento?

A memória discursiva constitui uma noção cara à Análise do Discurso e de suma importância para este trabalho, pois é um processo que “reatualiza acontecimentos³ e práticas passadas em um momento presente, sob diferentes modos de textualização”, em nosso caso, a produção jornalística e jurídica em torno da alfabetização e da leitura” (Mariani, 1998: 38).

A idéia de seqüência discursiva, definida por Indursky (1994, *Apud* Courtine, 1981:25) como seqüência oral ou escrita de dimensão superior à frase, viabilizou o desenvolvimento da questão-problema desta tese — como fizemos até aqui e como se verá nos itens seguintes, quando mostraremos o caminho que trilhamos para

³ Pêcheux oferece sinônimos para acontecimento como “o fato novo”. O acontecimento discursivo é aquilo que pode desestabilizar a filiação de sentidos, dito de outra forma, trata-se de uma ruptura com os sentidos, que faz surgirem outros, porém que não implica o apagamento da memória *já-lá* presente sobre um objeto.

construir nosso objeto de investigação. A noção de seqüência discursiva também nos orientou no recorte que fizemos do *corpus* discursivo, composto por 74 seqüências discursivas, cada qual, doravante SD.

Retomando o que foi dito sobre as reportagens objeto de observação inicial, é possível afirmar que tanto a declaração feita na reportagem publicada em 2004, quanto a matéria de 1995 se inscrevem em uma mesma ordem discursiva. O discurso — aqui, concebido como “efeito de sentido entre locutores” (Pêcheux, 1969) — cumpre uma ordem determinada pelas relações de poder (Foucault, 2000: 9). A delimitação da regularidade dessa ordem é o que emoldura o que Foucault (*Op. cit.*) denominou ordem do discurso. Segundo o filósofo, há uma submissão à ordem do discurso, que influencia na articulação daquilo que se pode e deve dizer no momento histórico da produção de sentidos. Assim, tem-se a ordem do discurso médico, a ordem do discurso pedagógico, a ordem do discurso urbanista *etc.* Todavia, alguns sentidos podem ser incluídos, outros não, ficando de fora da ordem do discurso em questão. No nosso trabalho, é a questão social da divisão de classes, mais do que a questão do poder, tal como tratada por Foucault, que nos permite investigar o enunciado ‘o brasileiro não lê’.

A instauração do discurso em uma ordem é o que propicia que o analista promova uma leitura da dispersão de enunciados, do que ficou e/ou do que foi apagado (esquecido) pelo movimento da Ideologia. É por meio da ideologia que a memória discursiva se sustenta. A ideologia produz efeito de evidência, de unidade, sustentando sobre o *já-dito* sentidos institucionalizados, admitidos como ‘naturais’. Conforme Pêcheux:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, *etc.*, evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem e que mascaram, assim, sob a ilusão da transparência da linguagem, aquilo que chamaremos caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (Pêcheux, 1997: 160).

É possível percebermos os sentidos naturalizados, quando analisamos os processos discursivos. Ou seja, quando compreendemos as “relações de substituição, paráfrases, sinonímias *etc.*”, que funcionam entre elementos lingüísticos, em uma formação discursiva dada” (Pêcheux, *Op. Cit.* 161).

Considerando-se o sentido uma construção, temos que as palavras recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. A formação discursiva, por sua vez, é o lugar de constituição dos sentidos, uma dada região de sentidos *onde o que pode e deve ser dito* é regulado. “O próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso” (Pêcheux, *Op. Cit.*: 162)

O interdiscurso constitui noção ligada à memória do acontecimento, que nos permite investigar aquilo que é contraditório em uma dada formação discursiva:

caracteriza, no plano da textualização da memória, o conjunto de vestígios discursivos, resultantes dos deslocamentos, antagonismos e alianças entre FDs que vão caracterizar, em termos de materialidade lingüística, o sentido das seqüências que se repetem, bem como os sentidos legitimados que podem intervir. (Mariani, 1998:43)

A voz anônima que reitera na sociedade que ‘o brasileiro não lê’, enquanto um discurso sobre a falta de leitura, inscreve-se em uma dada formação discursiva e tem como efeito sentidos contraditórios, passíveis de ser lidos por meio da análise do interdiscurso.

Discurso, aqui, não constitui um objeto empírico, mas um objeto teórico construído pelo analista. Essa prática compreende uma leitura materialista da produção de sentidos na linguagem verbal, considerando que os aspectos lingüísticos e históricos são indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que o constituem (Orlandi, 2004: 36-39).

Na memória sobre a leitura residem sentidos que compartilham de um efeito de evidência perenizado por uma memória oficial. É o caso do enunciado cristalizado ‘hábito de leitura’ e suas paráfrases como ‘hábito de ler’, ‘ato de leitura’ *etc.*, expressivamente reiteradas em variados espaços como programas, projetos, guias, círculos de debate sobre leitura, livros e manuais. Em cada discurso, tais expressões se inscrevem, porém, provêm de diferentes filiações de sentidos, sob a aparência de expressarem o mesmo⁴. Parece existir um jogo entre o estabilizado e o equívoco que funciona quando a expressão ‘hábito de leitura’ e suas paráfrases são postas em circulação.

⁴ Observaremos, no capítulo IV, efeitos de sentidos variados para a expressão ‘hábito de leitura’.

O exame inicial do discurso jornalístico exposto ao princípio desta reflexão levou-nos a supor que a demanda por leitura na vida do brasileiro está ligada diretamente a uma falta. Parece vincular-se à instituição da escrita de uma língua de cultura (a língua portuguesa padrão), que acusa na identidade do brasileiro a malandragem, a aversão à escrita e o 'jeitinho' próprio e oral de resolver problemas. Sobre esse traço identitário, Lucas afirma que a população brasileira prefere adotar veículos não-literários de comunicação, por conta de que:

A palavra escrita não é, entre nós, o veículo da informação. Só tem valor quando oficializa o poder da classe dominante (...). Por tradição, o prazer da palavra advém da oralidade. Os contadores de casos, os barbeiros, os farmacêuticos, os palhaços, os camelôs, os animadores de auditório, os curas e pastores, os mestres de terreiro, os oradores, os artistas, os locutores vão construir a legião dos fazedores de notícias e encantadores do público, o veículo ordinário de expressão verbal." (Lucas, 1989: 70)

Esse debate envolve a leitura e, especialmente, "o que se deve ler" e os critérios para escolha de alguns autores em detrimento de outros, no espaço escolar, por exemplo.

Mariani e Souza⁵ observam um confronto ideológico que se instala no Brasil em inícios do século XX, entre estudiosos e escritores românticos e gramáticos, em relação ao uso da língua. Escritores como Gonçalves Dias defendem a possibilidade de uma língua mais próxima do brasileiro que do português (dos clássicos):

Gonçalves Dias (1927) defende, dentre outras coisas, que a língua brasileira é tão correta quanto ao que é clássico, que 'sem o querer havemos de modificar altamente o português' e que 'enfim o que é brasileiro é brasileiro, e que *cuya* virá a ser tão clássico, como porcelana, ainda que a não achem tão bonita" (Mariani e Souza, 1994.:46)

Segundo Mariani e Souza (*op. cit.*:47), em oposição ao posicionamento de Gonçalves Dias, os gramáticos procuram negar a história de língua que deixa transparecer marcas brasileiras dos indigenismos e dos africanismos:

⁵ As pesquisadoras desenvolveram essas reflexões no artigo "1822, Pátria independente: outras palavras?", publicado no periódico *Organon*, n. 21, Volume 08. Porto Alegre, UFRGS.

as gramáticas adotadas para o ensino do português no Brasil, incluindo-se aquelas escritas por mestres brasileiros, indicam que o ‘bom português’ é aquele que nos foi legado por ‘escritores de boa nota’, por aqueles que no século XVI se empenharam em cantar as glórias e venturas da nação portuguesa (Mariani e Souza, *Op. Cit.*: 47)

Esse padrão de língua que tem como modelo os escritores clássicos permanece afetando o modo como o brasileiro se relaciona com a leitura.

O uso da língua de cultura (o português considerado padrão) constitui atributo para que um livro seja considerado uma “boa” ou uma “má obra”, expressões não por acaso recorrentes no *corpus* pesquisado para a consecução desta pesquisa.

Ainda no percurso do fio discursivo de nossa hipótese de que a falta de leitura seria um traço atribuído a uma identidade imaginária construída historicamente sobre o brasileiro, selecionamos uma reportagem publicada no jornal *Tribuna da Imprensa*⁶. Nesse texto da mídia impressa, publicado em fins dos anos 1980, o enunciado ‘o brasileiro não lê’ comparece relacionado a uma noção de cultura herdada do colonizador europeu. Vejamos a seqüência discursiva 1:

SD 1

Brasileiro lê pouco por má formação cultural

Embora concordem com o surgimento de uma nova geração de leitores, em sua maioria jovens, os editores criticam o governo pela falta de uma política editorial. (Anexo 3. *Tribuna da Imprensa*. 06/10/1987. Grifos nossos)

O enunciado “Brasileiro lê pouco por má formação cultural” pode ser parafraseado⁷ como: 1. *o brasileiro tem má formação cultural*; 2. *o brasileiro não tem cultura letrada*; 3. *o brasileiro quase não lê*. A expressão adverbial de causa “por má formação cultural” é que se encarrega de vincular a leitura à cultura letrada, como já se fazia desde a fundação do Brasil colônia. Interessante é observarmos que a

⁶ O Jornal *Tribuna da Imprensa* não está no rol de meios impressos a que nos propomos examinar como *corpus* discursivo deste trabalho de tese. Funciona aqui como um texto extra (anexo 3). Tanto este texto, quanto aquele publicado pelo jornal *O Globo*, em 2004, que abre este trabalho, auxiliam-nos na argumentação escrita. O primeiro, no desenvolvimento do problema que envolve a proposta de tese, o segundo, quanto ao funcionamento de um discurso do colonizador que, para nós, constitui um discurso que atravessa o discurso sobre a falta de leitura.

⁷ Em “Análise de Discurso. Princípios e Procedimentos”, Orlandi (2005) aborda a paráfrase como uma maneira de o analista ter acesso ao repetível no campo do discurso, já que “não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo”.

posição ideológica de que “o brasileiro é mal formado culturalmente” origina-se historicamente da visão do colonizador, do olhar do outro, europeu, ‘civilizado’, ao se deparar com a população indígena.

A falta de leitura, segundo a sequência, é “reflexo de uma má formação cultural”, produto de “baixa renda **per capita**” e de “alta taxa de analfabetismo”. Nota-se, desse modo, que marcas, historicamente, atribuídas à formação da identidade do brasileiro, cuja noção de cultura mira-se em um padrão jamais atingido, ou seja, um padrão fundado sob uma falta (Vieira da Silva:1998) estão implicadas na questão da alfabetização e da leitura.

A partir dessa reflexão, pode-se dizer que, no discurso sobre a falta de leitura funciona o pré-construído de que “o brasileiro é mal formado culturalmente.” Dito de outra forma, na **SD1**, funciona, sobre o brasileiro, uma idéia “sempre-já-aí, que fornece-impõe seu sentido sob a forma da universalidade “o mundo das coisas” (Pêcheux, 1997: 164)⁸. “Quem disse que o brasileiro é mal formado culturalmente?” “O que esse brasileiro não lê?” “Que brasileiro é esse?”. Esta última indagação questiona a estabilidade referencial conferida pelo discurso jornalístico à expressão “brasileiro”, no contexto da afirmação-título da reportagem — **Brasileiro lê pouco por má formação cultural**.

Em contrapartida, observamos, em outro trecho, a falta de leitura enquanto atributo de uma camada mais pobre e menos instruída da população, motivos pelos quais não pode comprar livros:

SD 2

Um país se faz com homens e livros, já dizia Monteiro Lobato. **Mas a verdade** é que, desde os tempos do escritor nacionalista, a **pouca afinidade entre os homens e os livros** já era notória, e tinha suas raízes em problemas que se estendem até os nossos dias: alta taxa de analfabetismo, baixa renda *per capita* e um profundo desinteresse pela leitura, **reflexo de uma má formação cultural**. (Anexo 3. *Tribuna da Imprensa*. 06/10/1987. Grifos nossos)

Na SD 2, o articulador “mas”, em destaque, instala oposição à frase famosa de Lobato, mencionada ao início, de que “Um país se faz com homens e livros”. O discurso jornalístico afirma, assim, que nosso país não tem homens afeitos aos

⁸ Conceito de Pêcheux (1997) para a noção de pré-construído, desenvolvida por Henry (1992).

livros, e que isso não constitui novidade, sendo um problema cujas raízes “históricas”.

O uso da expressão “reflexo de uma má formação cultural” tem como efeito a redução da idéia de cultura à leitura de livros, em hegemonia naquelas condições históricas. Em nenhuma parte da reportagem, essa expressão é retomada, ou são desdobrados os sentidos para os quais pode apontar. É como se já se afirmasse tudo, a “má formação cultural,” desse modo, trata-se de um atributo naturalizado na memória do brasileiro⁹.

Na mesma matéria que une o discurso do colonizador e o discurso sobre a falta de leitura, observa-se, a partir da passagem “surpreendentemente alguns clássicos de nossa literatura”, outro sentido, também em hegemonia, de que o brasileiro não se interessa por obras literárias:

SD 3

Aqui na Record os livros que têm mais saída são os *best-sellers* de Sidney Sheldon, Jorge Amado, García Márquez e Patrick Suskind. **Surpreendentemente alguns clássicos de nossa literatura** como “Vidas Secas” de Graciliano Ramos, e mais recentemente os livros do poeta Carlos Drummond de Andrade — **por motivos óbvios**, apesar de Drummond ter sempre saída bem — têm vendido muito nas livrarias. (Anexo 3. *Tribuna da Imprensa*. 06/10/1987. Grifos nossos)

Considero que o sentido que estabelece que devemos escolher nossas leituras levando em conta os “autores de boa nota”¹⁰, cujo valor é inquestionável, “por motivos óbvios”, permanece, produzindo efeitos, na sociedade de atual.

Outro sentido perenizado que podemos observar é o de que ‘o brasileiro não lê por falta de tempo’. Este comparece na forma de inscrição de um novo lançamento editorial, um livro para ouvir. Vejamos:

⁹ Uma imagem que acompanha a matéria sugere ao leitor o que pode ser considerado, no imaginário, como “má formação cultural”: um índio ao fundo, aparentemente aprisionado atrás de grades, ajoelha sob uma elevação, com arco e flecha, e sorri. Três personagens estão mais à frente, em frente ao cárcere do índio. Uma personagem parece representar a figura do português-colonizador, aparece com expressão insatisfeita, outra parece uma mulher com um livro nas mãos, ao lado de um terceiro homem, que também parece interessado na leitura.

¹⁰ Conforme mostramos na página 20, através da pesquisa de Mariani e Souza, 1994.

SD 4

Outra novidade que apareceu no mercado ano passado foram os *books on tape*, lançados pela Editora Francisco Alves. Estes *books* são livros gravados em fita **para os que não têm muito tempo para se dedicar à leitura** (Anexo 3. *Tribuna da Imprensa*. 06/10/1987. Grifos nossos.)

A Análise de Discurso leva o analista a buscar a memória social, no seio das práticas discursivas, como uma memória que tem a ver com a repetição de um enunciado, a regularização de seu sentido e a sua transitoriedade, sua transformação. As marcas lingüísticas em destaque nas seqüências apontam para uma memória sobre a leitura: *a leitura-consumo; as idéias de que o brasileiro não lê por falta de tempo ou por má formação cultural, as editoras como grande interessadas na difusão do livro etc.*

Examinar a memória significa proceder ao reconhecimento do mesmo sentido e de sua repetição (Achard, 1999: 12-15). E é, assim, também examinar o que é esquecido no que se repete. É, portanto, examinar as rachaduras, as falhas na repetição do enunciado. Na memória do que se compreende por analfabeto, não-letrado, por conseguinte, não-leitor, tem-se:

*“é a pessoa que não sabe ler nem escrever” (...); “o idiota, ignorante de letras, que não sabe nem o a, b, c.” (...) “ ‘Analfabeto’ vem de ‘alfabeto’ que nos remete a ‘letra’, mas também a abecedário e a ‘livro/cartilha’.” (...) “Ao me tornar alfabetizado devo aprender o alfabeto como também mudar o caráter, preenchendo a falta e eliminando, ‘erradicando’ o analfabetismo.” (Moraes , *apud* Vieira da Silva, 1996: 151 e 152 e Vieira da Silva, 1996: 156 e 157.)*

Autores como Vieira da Silva (1996) analisaram a falta constitutiva da letra inscrita na formação do que se compreende por analfabeto e as transformações desse sujeito decorrentes do acesso à letra.

Considero que essa falta notada inicialmente sobre a memória da leitura poderia ser uma espécie de herança, uma falta tributária do modo como se construíram, no imaginário, os sentidos sobre o brasileiro, bem como do modo como se deu o processo educacional-pedagógico no Brasil. Investigo-a em textos selecionados, os quais compõem o *corpus* desta tese.

A produção jornalística de um passado recente do Brasil trouxe-nos “pistas” lingüísticas que desenham um determinado imaginário sobre o leitor brasileiro. Inicialmente, lemos jornais como o *Jornal do Brasil* e *O Globo*, a partir de 1950.

A eficiência de um programa de alfabetização não é garantia para que qualquer brasileiro produza qualquer leitura. Porém, a alfabetização constitui uma condição necessária à formação do leitor: “se existe produção da leitura, sabe-se que é possível de ser trabalhada” (Orlandi, 1999: 8). Este ponto de nossa reflexão une o exame da leitura à trajetória de esforços ligados à alfabetização dos brasileiros. Alfabetização e leitura como práticas sociais estão atreladas porque uma pressupõe a outra, quando falamos em cultura letrada.

Assim, nossa pesquisa sobre os jornais iniciou-se exatamente no ano de 1947, quando ocorreu o primeiro esforço oficial no país para alfabetizar a população, na forma de uma campanha nacional de alfabetização.

Promovo a articulação dos discursos jurídico e jornalístico, com vistas a dar visibilidade ao funcionamento da produção de sentidos sobre a falta de leitura, e a verificar se efeitos de sentidos presentes no discurso midiático comparecem no discurso jurídico, e vice-versa.

Nesse percurso, observo o discurso da escolarização (Vieira da Silva, 1998), que, na sua forma pedagógica, traz para a região de sentidos sobre a leitura um imaginário sobre o que se espera do aluno-alfabetizado-leitor.

Nossa trajetória traz um pouco do modo como se constitui o aluno-brasileiro, e dá visibilidade também a um espaço escolar no qual nós, enquanto educadores, ainda assumimos posições perante o aluno, as quais guardam semelhanças com aquelas que se traduziam em práticas desenvolvidas pelos primeiros educadores do país — os jesuítas. Assim é que observo o fio discursivo dos dizeres que privilegiam a leitura como cultura para letrados, bem como aqueles que alimentam o imaginário de que é atividade para ‘iniciados’ ou para a ‘classe burguesa’¹¹.

O trabalho desenvolve-se em concordância com as idéias de Romão e Pacífico (2006), quando observam o processo ideológico no qual se inscreve a escola e a leitura:

¹¹ As expressões mencionadas integram as seqüências que compõem o *corpus* discursivo, textos selecionados da imprensa e textos que regulamentam/instituem esforços oficiais de incentivo à leitura.

a escola e o ensino de leitura se constituem ideologicamente, pois a conjuntura sócio-histórica e a moldura situacional formam a exterioridade, que determina e modela as relações, representações e políticas de ensino-aprendizagem e, sobretudo, constitui o discurso pedagógico. (Romão e Pacífico, 2006:18. Grifos nossos)

Sobre a instituição social escola, Almeida (2008: 72) observa que:

a escola conta com seus instrumentos de poderes e saberes, os programas de ensino, as gramáticas e os dicionários, seus “instrumentos lingüísticos”, que fixam uma certa concepção de saber. Por meio deles a instituição escolar submete os sentidos à inclusão e à exclusão da ordem do discurso. Tal formação seria determinada pelo sistema normal de educação, como uma maneira política de privilegiar certos saberes, que deveriam moldar a forma sujeito pretendida pelo poder vigente (Grifos nossos).

O discurso que vincula cultura e letra produz um tipo de sujeito (e de assujeitamento) denominado por Vieira da Silva (1996: 156) como o sujeito da escolarização:

uma unidade submetida a uma divisão determinada pela falta: a divisão de um único e mesmo sujeito por uma barreira invisível — lingüística e política — que se entrelaça com as fronteiras econômicas visíveis que marcam os pontos de acesso aos bens e serviços distribuídos pelo Estado (Grifos nossos).

Os sujeitos da escolarização, marcados por uma falta, reproduzem sentidos voltados para a inclusão pela letra que fazem parte de um *já-lá-dito* sobre o brasileiro que foi construído historicamente. Assim, alfabetizar-se pode significar ‘preencher uma falta’, ‘mudar o caráter’, ‘acabar com um mal’. Ao nascer, ao brasileiro falta-lhe a letra. O indivíduo nasce analfabeto, devendo se incluir dentre os alfabetizados, dentre os letrados (Vieira da Silva, 1996: 156).

Como vivo em um país com dezesseis milhões de analfabetos absolutos, com quinze anos ou mais — nove por cento da população—, onde só um terço domina os princípios básicos de leitura e escrita e os outros 66% lêem, mas não entendem

textos que os órgãos de medição de leitura oficiais consideram “simples”¹², propagar ‘hábito de leitura’ tem como um dos efeitos de sentidos naturalizados o ‘hábito de ler’ livros.

Tendo em vista os fatos observados e questionados acima, conclui-se: se a leitura não se inscreve como bem cultural vinculado à identidade do brasileiro, por conseguinte o ‘hábito de ler/leitura’ também não se inscreve.

De outra parte, faz-se ainda necessário, em torno da questão, indagarmos o que seriam ‘textos simples’; com qual parâmetro os textos podem ser considerados simples ou complexos e a quais instâncias cabe o papel / o poder de delimitar o que é um ‘texto simples’. Nossa pesquisa traz um pouco do sócio-histórico envolvido nesse julgamento, na medida em que observa um pouco do modo como a noção de leitura se transformou nessas cinco décadas ¹³.

O político constitui aspecto relevante na natureza de formulação dos sentidos, em cuja constituição estão implicados o ideológico e o histórico. Político aqui constitui divisão de sentidos. Orlandi (2005: 95-96) entende que “o sentido é história”. Assim do lugar teórico em que nos inscrevemos, as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, como reflexo de uma evidência. O que dá o efeito de obviedade/literalidade do sentido é a ideologia¹⁴, ela “torna possível a relação palavra/coisa.” Trata-se de um mecanismo estruturante do processo de significação:

o político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição. Aí estão ligadas três noções — o político, o histórico e o ideológico — não definidos tal como o fazem as ciências sociais e humanas, mas discursivamente. (Orlandi, 2004: 21-22. Grifos nossos).

História “não é cronologia, não é evolução, nem relação causa-efeito, mas filiação, produção e mecanismos de distribuição de sentidos” (Orlandi, 2003: 09-13). A historicidade tem papel na inscrição de sentidos, é um componente da língua, aspecto de sua exterioridade. Historicizar nosso objeto de tese, a leitura, é colocá-lo *em relação a*, considerando que as construções dos sentidos sobre a leitura como

¹² Informações obtidas através do Indicador Nacional de Analfabetismo (INAF), um órgão que vem auxiliando os esforços mais recentes de promoção da leitura no país.

¹³ Verificar capítulo III deste trabalho de tese.

¹⁴ Já apontamos um pouco sobre o que a AD compreende por ideologia na página 18.

prática variam, de acordo com as condições de produção em que cada manifestação enunciativa se inscreve.

Somente remetendo o uso do termo 'leitura' às suas condições de produção é possível recuperar os sentidos que ficaram à margem daqueles que, na atualidade, são considerados evidentes sobre esse objeto. É efetivamente a análise do modo como um texto¹⁵ produz sentidos que a teoria denomina análise da historicidade.

1.2 - Primeiras pistas: textos oficiais de promoção da leitura

No campo de efeitos de sentidos sobre a leitura que compreende o enquadramento cronológico de nossa investigação (1947 a 2003), analisamos documentos oficiais, a fim de caracterizar o discurso sobre a falta de leitura. Confrontamos enunciados publicados na imprensa, portanto, inscritos no espaço do discurso jornalístico, com as idéias de alfabetização e de leitura inscritas em materiais constituintes do discurso oficial como a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos* (1947-1958), a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo* (1958-1960); o *Programa Nacional de Alfabetização* (1964); o *Movimento Brasileiro de Alfabetização — MOBRAL* (1967-1985); a *Fundação Nacional de Jovens e Adultos* (1985-1990); o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (1990-1992); a *Alfabetização Solidária* (1997-2002) e o *Brasil Alfabetizado* (2003).

Os textos dos programas funcionam como uma memória oficial sobre alfabetização e leitura, ao lado de leis, decretos e portarias, que representam o discurso jurídico. A Portaria 346-BSB, de 1972, procura “adequar” os livros distribuídos para as bibliotecas ao tipo de clientela das mesmas; a Lei 7.624, de 1987, autoriza a instituição de fundações, como a *Fundação Nacional Pró-Leitura*, que teve também como finalidade “difundir e estimular o hábito da leitura” (Art 1º, III); a Portaria Conjunta 61, de 1992, regulamenta ações voltadas para uma *Política de Educação Básica* e para a *Política Nacional de Leitura*, articulando nove itens integrados em relação a esforços de aproximação entre a leitura e o brasileiro; a *Lei do Livro*, conhecida como *Lei Sarney*, institui a *Política Nacional do Livro*,

¹⁵ Como materialidade histórica, o texto pode estar efetivamente atravessado por várias formações discursivas, aquilo que pode e deve ser dito, de acordo com uma dada conjuntura histórico-social (Orlandi, 2004:59). Mais adiante, desenvolveremos com maior detimento essa noção teórica.

sancionada em 2003, dentre outros materiais representantes do discurso jurídico sobre a leitura, compõem o material reunido para este trabalho.

A despeito das esparsas campanhas de âmbito federal, existiram, em grande quantidade, programas, projetos, cirandas que focalizaram a promoção da leitura no país. Garcia (1995: 148) comentou sobre a questão nos primeiros encontros do Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Segundo o autor,

Seria um exagero ainda (...) afirmar que nunca houve uma política de incentivo à leitura no país? **Tivemos programas, é verdade. Muitos, até. Alguns nacionalmente conhecidos, embora não signifique necessariamente implantados.** Outros, de menor projeção, mas nem por isso menos ou mais eficientes (Garcia, 1995: 148. Grifos nossos).

Desse modo, nosso trabalho propõe uma reflexão sobre questões como: Os esforços governamentais têm tido efetividade em relação à aproximação entre a leitura e o brasileiro? Que efeitos trouxeram? Houve combate ou reforço dos enunciado “o brasileiro não lê”?

O *corpus* discursivo, aquele formado pelas seqüências discursivas objeto de análise, compõe-se, tanto de textos recortados da mídia impressa quanto de textos representativos do discurso jurídico.¹⁶ Mais adiante, no item 1.4, informamos, com maior detalhamento, o total de SDs que compõem o *corpus*. Como o primeiro programa de abrangência federal ligado à formação de leitores ocorre em 1947, é deste mesmo ano que iniciamos a constituição do *corpus* selecionado da mídia impressa: Analisamos matérias jornalísticas publicadas a partir do ano de 1947 até o ano de 2003. O critério de seleção dos textos foi terem como questão alfabetização e leitura, projetando sentidos ligados ao imaginário sobre tais práticas.

Optamos por examinar o discurso jornalístico devido à sua especificidade: É no espaço do discurso jornalístico que podemos encontrar registradas as vozes da sociedade, sendo o próprio discurso jornalístico, também ele, uma voz na sociedade. Trata-se de uma prática social a partir da qual o analista de discurso pode perceber sentidos que circularam/circulam em um dado tempo sobre o objeto de análise, que

¹⁶ Este trabalho inscreve-se em uma direção de pesquisas que utilizam a mídia impressa confrontando o discurso jornalístico com o discurso jurídico. Também sob orientação de Mariani, a tese de Cláudia da Silva Leopoldino pesquisou, em 2003, a temática do racismo no jurídico e no jornalístico.

deixaram de ser atualizados e/ou que continuam em manutenção, de outra maneira. Para além dessa característica, o discurso jornalístico

funciona em várias dimensões temporais simultaneamente: **‘capta’, ‘transforma’ e ‘divulga’ acontecimentos, opiniões e idéias da atualidade — ou seja, lê o presente** — ao mesmo tempo em que **‘organiza’ o futuro** — possíveis conseqüências desses fatos do presente — e, assim, ‘legitima’, enquanto passado — memória — a leitura desses mesmos fatos do presente, no futuro. (Mariani, 2003: 33. Grifos nossos)

As reportagens colhidas para a consecução desta pesquisa são aquelas publicadas, efetivamente, no eixo Rio- São Paulo, em jornais considerados formadores de opinião¹⁷: *Jornal do Brasil*, *O Globo*, *O Estado de São Paulo* e *Folha de São Paulo*¹⁸. Foram selecionados esses jornais por representarem socialmente o imaginário ligado ao Sudeste, região considerada referência em relação à cultura, comparada a outras partes do Brasil.

A noção de Imaginário aponta para a força da imagem na constituição do dizer. Pêcheux (1969:83) trata do jogo de imagens compreendendo-as como posições que se marcam por dizeres próprios, como lugares determinados: “do interior da esfera da produção econômica, os lugares do ‘patrão’ (diretor, chefe da empresa, etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis” (Pêcheux, 1969: 82). Segundo Orlandi, o imaginário “não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder” (Orlandi, 2005:42). A imagem que temos da leitura, do aluno e do professor brasileiros se constitui no confronto do simbólico e com o político.

¹⁷ Mais adiante, no capítulo V, explicito o dispositivo teórico e abordo o que é compreendido aqui como texto formador de opinião, dedicando um espaço à caracterização do funcionamento do discurso jornalístico.

¹⁸ O material selecionado de jornais é parte do *corpus* obtida na sede do Jornal *O Globo*, onde encontramos matérias publicadas mais recentemente, dos anos oitenta em diante. Uma outra parte, reportagens publicadas no final dos anos 1940 (1947) e nos anos 1950-60-70, selecionamos do acervo microfilmado da Biblioteca Nacional. Lemos periódicos, dentre os citados, desde o ano de 1947, porém as matérias ligadas ao fomento da leitura e à formação de leitores não aparecem com frequência na mídia impressa dos anos 47-50. O jornal *O Globo* deste período não tem ainda marcada uma seção ligada à cultura escrita. O *Jornal do Brasil*, para nós, neste mesmo período, ofereceu mais reportagens ligadas ao tema. Nos anexos, relacionamos os jornais, os títulos das reportagens e as datas de publicação de cada matéria jornalística utilizada para compor o *corpus* discursivo desta tese.

A partir do material impresso, analisamos as determinações históricas que produziram certas significações sobre leitura, e não outras, ao longo de transformações sociais, políticas e históricas no país. Neste percurso, desenvolvemos uma leitura do enunciado “o brasileiro não lê” e damos visibilidade ao que temos chamado de ‘sentidos da falta de leitura’.

O objeto teórico desta tese foi construído. Trata-se de um gesto próprio do analista de discurso que produz trabalhos na linha francesa com base em Pêcheux. Sobre a construção do objeto, Henry (1992: 16) observa que

o objeto de conhecimento é o objeto que muda, que tem uma história inscrita na história da ciência da qual é objeto, na confrontação de suas teorias, nas práticas específicas que o caracterizam, assim como nas condições históricas que produziram essa história, essas confrontações, essa prática (Grifos nossos).

Sendo esse objeto que muda, que pode ser construído conforme o gesto de análise e os objetivos do pesquisador, o objeto teórico depende de uma modalidade de apropriação da relação entre objeto real e objeto de conhecimento. Isso é feito a partir do

apelo a evidências e representações ideológicas: evidências do sentido, evidência da individualidade do sujeito enquanto unidade de uma interioridade singular e de sua universalidade (Henry, *Op. Cit.*: 20. Grifos nossos).

Segundo o pesquisador, a partir da identificação de uma ou algumas formações ideológicas, é possível aprofundar a especificidade que as constitui. A contradição, nesse sentido, é um efeito de sentido apontado pelo autor como algo do qual o pesquisador se apropria e que significa uma pista e ao mesmo tempo um índice de desconhecimento do objeto. Contradição, nesse caso, é uma categoria empregada no sentido lógico, “que permite pensar a produção dos conhecimentos”, sendo um efeito de antagonismo de classe, da história no sentido do materialismo histórico (Henry, *Op. Cit.*: 20-21).

Para nós, a contradição reside no fato de que, em nosso *corpus*, sejam leis, decretos, campanhas ou textos publicados na mídia impressa, inscrevem-se sentidos sobre 'leitura' muito semelhantes entre si; ou seriam os mesmos sentidos? No período de cerca de cinquenta anos de transformações históricas, políticas e sociais no país não houve então mudanças no pensamento sobre 'leitura' enquanto prática? Em torno do desenvolvimento que daremos a essa pista inicial que é a contradição, Henry (1992) explica que

a contradição é estabelecida pelas relações de produção e de reprodução constitutivas da divisão de classes, mas as classes não preexistem às relações entre elas, de modo que não há primeiro a contradição e seu desenvolvimento, a contradição é o próprio desenvolvimento (Henry, 1992: 21).

Desse modo, a contradição que propicia a colocação de questões para a consecução desta pesquisa está em perceber que tivemos governos ditatoriais, militares, democráticos, cujas práticas discursivas foram distintas e que deveriam, notadamente, distinguir-se em torno do modo de produção do discurso sobre a leitura, e, ao contrário, observar uma espécie de movimento parafrástico constante por parte do discurso jurídico sobre a leitura. Isso fez com que o trabalho tomasse corpo, através do exame das condições de produção em que se institucionalizam os discursos sobre a leitura no Brasil (campanhas, projetos, programas) e a recepção desse discurso jurídico na sociedade, por meio do discurso jornalístico (matérias colhidas da imprensa).

Porém, esse movimento de perseguir a contradição observando sucessivas práticas sociais e as formações ideológicas nas quais está filiado o nosso objeto teórico não significa que esteja, em minha investigação, isenta de uma afetação ideológica. Assim como os sujeitos inscritos nesta pesquisa — o sujeito do discurso jurídico, o sujeito brasileiro, o sujeito da leitura, o sujeito da não-leitura, o sujeito do discurso jornalístico — também eu sou interpelada em sujeito da ciência, ao produzir este trabalho, e no gesto de análise que proponho, através deste meio de pesquisa.

Retomando o dito acima, a partir dos textos das matérias publicadas nos jornais e dos textos oficiais, montamos o *corpus* discursivo: fruto do recorte discursivo, com vistas a cumprir os objetivos de análise. Em nosso caso, um objetivo central consiste em confirmar ou invalidar a seguinte a tese: apesar de os

governos e o sistema político terem mudado, de 1947 até o último programa, de 2003, os sentidos sobre 'leitura' inscritos nas diversas campanhas se assemelham. Ou melhor: mudam o tempo, o nome, os modelos pedagógicos, o regime político, mas as propostas de ensino/incentivo à leitura investem neste referente os mesmos sentidos. Como isso é possível?

Nossa análise mostra que, dos anos oitenta até a conjuntura mais atual, o discurso neoliberal tem efeitos sobre o espaço expressivo nas cenas enunciativas em que se disputam sentidos sobre a leitura, no país: a necessidade de inscrição da leitura no cotidiano do brasileiro está intrinsecamente implicada a melhorias de condições econômico-sociais da população, a um mercado e a um Estado submetido a leis externas que muitas vezes não favorecem o bem-estar da população.

A falta de acesso ao material impresso, embora não seja elemento determinante, muitas vezes impede a criação de condições para inscrição de sentidos que associem a leitura a uma atividade natural para grande parte da população. A tarefa de incentivo à leitura passa a ser delegada à sociedade quando o Estado se afasta do social. E esse movimento de transferir para a sociedade as questões sociais faz parte do funcionamento de um outro discurso, que atravessa o discurso sobre a leitura, o discurso neoliberal. É a política de redução gradativa da responsabilidade social por parte do poder público: "a redução do aparelho estatal, o Estado mínimo e a limitação da influência política naquelas decisões que se relacionam com a estrutura econômica da sociedade" (Bianchetti, 1997: 36).

Para além de um sistema econômico desfavorável ao incentivo à leitura, há outros poderes, materializados em práticas discursivas, envolvidos com este problema como o discurso sobre o brasileiro, o discurso da escolarização e o discurso da jurídico.

A não inscrição da leitura como um valor importante na cultura do brasileiro comum, do trabalhador, não-acadêmico considerado alfabetizado é questionada por nós. Indagamos a junção entre leitura/escolarização e a disjunção entre leitura/cultura. Os poderes envolvidos nessas relações podem mostrar o que envolve a leitura em termos políticos e culturais na sociedade brasileira.

Parto do princípio de que a leitura é um valor necessário, já que sou professora e, mais que isso, inscrevo-me ideologicamente como leitora. No entanto, projetando a questão para o lugar do sujeito não-leitor, compreendo que deve se indagar: 'mas por que devo ler?' E não encontra resposta. Quando se posiciona,

reproduz o discurso do lugar do sujeito-leitor: ‘devo ler para ampliar meus conhecimentos’; ‘devo ler para me manter informado’ ou vai justificar a necessidade de leitura como um alicerce para a sobrevivência: ‘devo ler para melhorar de vida/ “ser alguém na vida”’. A questão que aqui se coloca está ligada à leitura de livros. Por que se afirma que o brasileiro comum não é leitor de livros? Por que esta cultura não se inscreve? Como esse movimento ideológico de desidentificação¹⁹ entre o brasileiro e a leitura pode ser analisado? Por que essa falta/falha constitui marca no campo da leitura?

Vejamos, a seguir, no item 1.3, de modo mais pontual, como conduzimos a metodologia.

1.3 - Considerações metodológicas

Vejamos como reunimos os materiais de análise presentes neste trabalho:

a) De um lado, fizemos recortes de textos oficiais (campanhas, projetos, programas, leis, decretos e portarias) que vinculam a leitura ao ensino, o que não compreende todos os textos que regulamentaram as iniciativas em prol da alfabetização e da leitura desenvolvidas no país.

Ao início desta pesquisa, tinha a intenção de reunir em uma espécie de *corpus* paralelo os textos regulamentadores de projetos e programas federais que trazem políticas de alfabetização e de leitura, porém, isso não foi possível. Com o objetivo de obter os textos originais que regulamentaram os programas de alfabetização, visitei a Biblioteca Nacional, a Biblioteca do Estado e a do Fórum do Rio de Janeiro, além do Ministério da Educação e Cultura (MEC), na sede do Centro do Rio de Janeiro, onde fiz, pelo menos, três visitas, sem que alguém pudesse me informar sobre um local onde poderia encontrar o material de pesquisa pretendido. Enviei mensagem eletrônica à “ouvidoria” do MEC, que não foi retornada pela instituição. Por fim, telefonei, também sem que algum funcionário pudesse me atender com propriedade. Nenhuma das instituições se dizia dispor, na íntegra, dos textos dos programas oficiais. Era como se esse material estivesse se extraviado, assim como a memória desses esforços esquecida. Mesmo não dispondo do *corpus*

¹⁹ A noção de “desidentificação” que ora empregamos é aquela desenvolvida por Michel Pêcheux em *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio* (1997). Voltaremos a abordar a desidentificação no capítulo VI deste trabalho.

completo — textos originais que regulamentaram os programas de alfabetização de 1947 a 2003, tecemos considerações a partir do que pudemos analisar como discurso oficial: decretos relacionados à alfabetização, à leitura, à política editorial, o texto de uma política nacional de leitura atual, ainda com o nome de Proler, mas também modificada, a lei do livro atualizada. Somente os textos que citei, na forma de seqüências discursivas, formando o *corpus* discursivo, foram relacionados no anexo 1 desta tese.

Para elaboração dos capítulos III e IV, como será observado, pesquisamos autores no campo da Educação e da Análise de Discurso, os quais resgatam as campanhas, os projetos e os programas de alfabetização e de leitura.

Em geral, as iniciativas em prol da alfabetização e da leitura desenvolvidas no país vinculam o crescimento do número de leitores ao aumento do número de brasileiros alfabetizados. Pelo menos, oito programas federais voltados para a redução e “erradicação” do analfabetismo no país foram registrados. O primeiro programa ligado ao incentivo à formação de leitores por meio da alfabetização, de caráter federal, foi a *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos*, introduzido 1947. Desse modo, como adiantado acima, circunscrevemos a análise a uma conjuntura histórica precisa: o marco inicial se dá no ano de 1947, justamente por demarcar a primeira iniciativa governamental e se estende até o ano de 2003, quando foi lançado o *Brasil Alfabetizado*, do primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (2002-2006).

b) De outro lado, reunimos matérias jornalísticas publicadas durante o mesmo período em que vigoram as iniciativas em prol da alfabetização e da leitura — 1947-2003.

O objetivo de reunirmos esses dois materiais (“a” e “b”) é a proposta de análise de matérias da mídia impressa, confrontadas com os sentidos difundidos por iniciativas oficiais que regulamentam e instituem práticas a favor da leitura, no período histórico supracitado.

Pretendemos que este trabalho de tese, um exame do imaginário sobre a leitura no Brasil e sobre a falta desta, através dos discursos jornalístico e jurídico inscreva-se como reflexão útil para se repensarem as práticas de incentivo à leitura²⁰

²⁰ Nem todos os textos originais que regularam programas de alfabetização e leitura o Brasil foram encontrados. Para caracterizar os programas, suas condições de produção e direção ideológica, lançamos mão do que teóricos na área de Educação, História e Ciências Sociais legaram sobre os programas.

Dos anos de ditadura a meados dos anos dois mil, são raras as preocupações do Estado, na forma de lei, com a questão. Esse silêncio oficial, espécie de não-dito quanto à leitura por parte do discurso jurídico, também é passível de ser interpretado.

Referente a esse silêncio interpretável pelo analista do discurso, registro duas observações sobre a condução da pesquisa do *corpus* para este trabalho:

a. No caso do *corpus* selecionado da imprensa, houve dificuldade em encontrar matérias jornalísticas que abordassem o tema leitura antes de 1950. Também não há um espaço ou seção dedicada à temática leitura/livros, como se tem hoje como o “Caderno Mais”, de *Estado de São Paulo* ou o “Prosa e Verso”, de *O Globo*. Encontrei notas ligadas a campanhas de Alfabetização, publicadas a partir de 1947, além de pequenas notas que abordam a mobilização do país para alfabetizar a população, em um dos jornais pesquisados (*Jornal do Brasil*) em regime de mutirão, movimento que, ao examinarmos as condições de produção, constatamos ser as chamadas “Ligas contra o Analfabetismo”. Somente em 1950, no jornal *O Estado de São Paulo*, há uma espécie de crítica longa sobre leitura, em torno da não-publicação de livro brasileiro no correr do ano de 1949, cujo texto foi bastante útil para a composição do *corpus*.

b. No caso do *corpus* jurídico, sabe-se que há 8 programas de alfabetização, todos surgidos a partir de 1947. Somente a partir de fins dos anos 1970, observamos iniciativas com *status* oficial que visem a levar a leitura à população desvinculada da ação de alfabetizar. Notei que a leitura comparece na lei sempre como personagem de segundo plano, ao lado da produção editorial (dinamização, elaboração de livros didáticos e infanto-juvenis), de um grande programa que visa a “erradicar o analfabetismo” e, conseqüentemente levar o “hábito da leitura”. Não há uma lei de fomento à leitura ou que traga práticas necessárias para tornar a população brasileira leitora de livros.

Para o analista, não só o que foi encontrado como dado a ser transformado em fato discursivo interessa, mas também o que foi apagado, silenciado, ou deixou de ser registrado em um lugar acessível à pesquisa. Desse modo, é possível afirmar que o não-dito sobre a leitura, na imprensa ou no jurídico, nos anos 1947 a 1960, indica-nos que em nossa sociedade ainda não se cogitava a preocupação com

leitura separando-a da alfabetização. Estão aí implicadas concepções pedagógicas do que seja alfabetizar e ler, visto que todo programa, projeto, toda campanha, toda lei etc. eclodem a partir de lutas discursivas, cujos ditos estão filiados a ideologias de cultura, de ensino/pedagogia, de alfabetização e de leitura (mais modernamente).

Conforme Orlandi (1988), a categoria política do silêncio abrange, em uma de suas formas, o silêncio constitutivo. Define-se pelo fato de que,

ao dizer algo, apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada. **O silêncio constitutivo seria o efeito de impedir a veiculação de sentidos que se quer evitar**, sentidos que poderiam instalar o trabalho significativo de uma 'outra' região de sentidos. (Orlandi, 1992: 76. Grifos nossos).

O silêncio trata-se de uma forma indireta de impedimento da fala. Impõe-se quando é permitido dizer algo, como forma de marcar uma posição, ação que evita que outras coisas falem.

No espaço que compreende a análise do discurso jornalístico, encontramos matérias sobre leitura de uma forma geral como notícias de programas e projetos de incentivo à leitura, leitura dinâmica, leitura de livros específicos, divulgação de campanhas de alfabetização, reportagens divulgando estatísticas sobre número de leitores em estados como o Rio de Janeiro e São Paulo, o que é lido, o que não se lê, os livros mais vendidos no país etc..

Os jornais que datam de 1947 a 1970 foram obtidos por meio de pesquisa em microfilme, na Biblioteca Nacional. Os textos de mídia impressa, que datam entre 1976 a 2003, foram selecionados e copiados do arquivo do jornal *O Globo*, na sede do Rio de Janeiro.

Simultaneamente ao levantamento de matérias jornalísticas, buscamos também a legislação em torno da leitura e da alfabetização. Primeiro, procuramos nos meios eletrônicos como os sítios do MEC e o “Memória da Leitura”, organizado pela pesquisadora Marisa Lajolo. Depois no sítio vinculado ao INEP, o Pró-lei, onde encontramos alguns decretos, portarias e textos de programas de alfabetização e leitura mais recentes. Damos curso à pesquisa na Biblioteca Nacional, no Fórum do Rio e no MEC, na sede do Rio de Janeiro.

O critério utilizado para incluir cada texto no *corpus* foi, quando matéria jornalística, fazer menção à leitura como prática e ter sido publicada no período histórico supracitado, pelos referidos meios de mídia; quando iniciativa a favor da leitura, em forma de lei, campanha, projeto, programa ser oficial e fomentada com apoio do governo federal.

Ao final do texto desta tese, relaciono o material utilizado para a organização do *corpus* discursivo. As matérias jornalísticas estão no anexo 1, os textos oficiais estão no anexo 2. No anexo 3, incluo um material que contém diretrizes do Proler de 1996, já modificado em relação ao texto da época de sua fundação, em 1992. No anexo 4, há um espaço para o texto extra, do jornal “Tribuna da imprensa”, em que observamos pistas da presença de um discurso sobre o brasileiro, a partir do olhar do colonizador (“Brasileiro não lê por má formação cultural”).

Verificamos matérias que apontam para efeitos de sentidos diversos sobre a leitura, inclusive, para aqueles que não aparecem nos textos jurídicos de que dispomos. Essa constatação faz com que consideremos a hipótese de que tenham sofrido deslizamento ao saírem da lei e serem inseridos no discurso jornalístico.

Em Análise do Discurso, a análise não está completamente separada da teoria, portanto, as seqüências discursivas que fazem parte do *corpus* aparecem no decorrer dos capítulos, sustentando, toda a estruturação da tese, sendo esta produto de uma certa análise prévia que o *corpus* discursivo nos diz. As Seqüências discursivas — SDs — sustentam o trabalho, conforme a necessidade e o recorte empreendido pelo analista, a sua utilização é conduzida à maneira como o analista constrói seu objeto científico. O recorte de seqüências dá corpo ao que se pretende dar visibilidade a partir da tese. Vejamos, a seguir, no item 1.4., a dimensão teórica em que a leitura está imersa.

1.4 - Da opacidade da palavra ‘leitura’

O termo ‘leitura’, como o reconhecemos em nossa cultura, é produto de sucessivas repetições. Trata-se de uma palavra com alto grau de polissemia (Orlandi: 1999), tendo seu uso em campos de saber diversificados, como veremos mais adiante. Na área de Educação ou Letras, por exemplo,

falando de leitura, os trabalhos realizam movimentos diferentes. Alguns falam de Leitura, no entanto da **leitura** que **alguém fez de determinado autor**; outros da leitura **de um determinado gênero de texto** ou de uma certa época; e outros mais do **ensino da literatura**; da **leitura da capoeira** no Brasil, da leitura **de Guimarães Rosa**; da leitura e escrita como **aquisição da língua,-alfabetização...** (Ferreira, 1999: 4. Grifos nossos)

Como se não bastasse a complexidade das áreas em que se utiliza o termo, sua análise

incorpora a história da alfabetização com diferentes filosofias educacionais simultaneamente ligadas às concepções relativas ao processo de ensino da leitura e escrita. Uma história que pressupõe o **modo de organização do aparelho pedagógico**, os métodos de alfabetização, o material escolhido para alfabetizar, as discussões sobre as altas taxas de analfabetismo, as concepções do ser alfabetizado e de alfabetização. (Ferreira, *op. cit.* : 5. Grifos nossos)

Pelo exposto acima, pode-se afirmar que, nos textos em que tem sido utilizado o termo “leitura”, efetivamente no espaço do discurso jornalístico e do discurso jurídico, há probabilidade maior de equívoco, deslizamento, ambigüidade *etc.*, emergidos à revelia dos sujeitos enunciadoreis.

A trajetória de usos do termo é o que propiciou que tivéssemos um discurso hegemônico de que “o brasileiro não lê” em nossa cultura. É o sentido de ‘falta de gosto’ pela leitura que goza de literalidade em meio a outros passíveis de se institucionalizarem. Como se deu a cristalização desse sentido? Como funcionam os sentidos da falta de leitura?

Pesquisadores como Orlandi (1999), Tfouni (1988), Chartier (2001), Lajolo (2002), Zilberman (2002), Romão e Pacífico (2006) e outros, no ambiente acadêmico, vêm desenvolvendo trabalhos que discutem questões em torno da alfabetização e da leitura. Alguns como Orlandi (1999) se utilizam de pressupostos da análise de discurso, geralmente voltados para a prática em sala de aula, tendo como objeto de crítica, especialmente, as projeções imaginárias que tanto o professor quanto o aluno (submetidos ao discurso pedagógico) fazem do “bom leitor”, daí se concentrarem nas

práticas discursivas que produzem um imaginário para a definição do sujeito-leitor, assim como para a definição da leitura e a caracterização da separação entre o que deve e o que não deve ser lido (...) [a fim de] produzir uma forma de conhecimento sobre a leitura e sobre o sujeito-leitor que dê à escola uma sustentação sobre bases descritivas histórico-discursivas consistentes e que permita trabalhar com noções mais próximas das determinações reais de seus aprendizes. (Orlandi, 2003: 7).

Se de um lado estudiosos trabalham, em benefício da instituição escolar, alternativas educacionais e métodos pedagógicos, visando à redução do abismo entre o aluno e a leitura, nossa contribuição por meio desta pesquisa sobre a leitura se dá sob um outro aspecto — o político — tendo em vista que:

[o] discurso sobre a leitura realizada pelo povo brasileiro ainda está em estado placentário, esperando por um maior número de contribuições (pesquisas) a fim de se desenvolver. Em verdade, a bibliografia é irrisória, os interessados são poucos, os dados objetivos são quase inexistentes. (Silva, 1981: 10. Grifos nossos)

Com o auxílio das categorias da análise de discurso, podemos estudar a palavra 'leitura' em outra dimensão teórica. É a partir desse gesto que trazemos o político para a língua — o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história pelo mecanismo ideológico de sua constituição (Orlandi, 1999: 21).

Uma das tarefas do analista de discurso é a de “restituir a opacidade, a espessura semântica, aos objetos simbólicos” (Orlandi, 2004: 41-42). Esse procedimento é possível porque se trabalha abrindo “conjuntamente a problemática do simbólico e do político” (Orlandi, *Op. cit.*: 51). O dispositivo teórico desloca a posição do analista, de modo que seja possível pôr à tona a não-evidência dos sentidos, já que

todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (Pêcheux, 1997: 53. Grifos nossos).

Desse modo, o sentido se constitui, e com ele também o sujeito, que se inscreve em um lugar de sentido, não em outro, e suas palavras têm sentidos que partem desse lugar, aparecendo para o próprio sujeito que os sentidos que produziu são “naturais”, “transparentes”. Isso ocorre porque o sujeito não reconhece o próprio movimento de interpretação, ao contrário, se identifica a partir do lugar de sentido que interpreta (Orlandi, 2004: 99). É desse modo que afirmamos com Courtine (2005: 20) que a “transparência é impossível. A metáfora, a ambigüidade, o equívoco são constitutivos da língua e inseparáveis da escrita.”

A premissa teórica acima nos permite compreender que é possível ao analista de discurso restituir a espessura à linguagem e a opacidade aos sentidos. Isso se dá porque a teoria propõe uma distância, uma desautomatização da relação do sujeito com os sentidos (Orlandi, *Op. cit.*: 99).

A palavra ‘leitura’, como dito acima, apresenta opacidade maior, em virtude dos empregos que se tem feito dela em espaços de saber distintos. O termo pode ser entendido, por um lado, como conceito teórico: é discutido no campo da Pedagogia (Silva, 1981; Lajolo, 2000), Literatura (Zilberman, 1995), Lingüística Aplicada (Kleiman, 2002), da Análise de Discurso (Orlandi, 1999; Vieira da Silva, 1998; Romão e Pacífico, 2006; Pfeiffer, 1995), e funciona de modo satisfatório.

Nesses espaços de produção de conhecimento, ‘leitura’ é termo para discussão: de imediato, espera-se o debate; aplica-se a categoria teórica; propõe-se a relação entre categorias teóricas diversas; considera-se a terminologia conforme prevê cada linha teórica *etc.* Trata-se, desse modo, de um objeto de natureza complexa, em virtude das limitações das teorias, com suas especificidades e seus recortes epistemológicos. Há teorias que tratarão da leitura partindo do texto, outras a partir do sujeito ou da sociedade.

Por outro lado, quando compreendida por um segundo aspecto, como objeto de uma prática pedagógica, espera-se um resultado da ‘leitura’, que pode ou não ser bem-sucedido. Nesse plano de pensamento, desenvolvem-se estudos sobre leitura na escola, sobre formação do leitor, sobre ensino da leitura e alfabetização. Também no espaço escolar a leitura envolve questões culturais e sociais e a elaboração de métodos e técnicas, a fim de suprir demandas pedagógicas. Discutem-se, ainda no campo das questões pedagógicas, as maneiras de produção da leitura, tendo em vista a compreensão e a interpretação, o que, em si, envolve

elementos como prazer, coerência, verdade, comparação, conhecimento de mundo, intertextualidade, leitura polissêmica, leitura parafrástica... (Nunes, 1994; Orlandi, 1999).

Ao produzir uma elaboração sobre a linguagem e o contexto, Orlandi (1999) observa a amplitude da palavra 'leitura':

Leitura vista numa acepção mais ampla, pode ser entendida como 'atribuição de sentidos'. Daí ser utilizada indiferentemente tanto para a escrita como para a oralidade. Diante de um exemplar de linguagem, de qualquer natureza, tem-se a possibilidade de leitura. **Pode-se falar, então, em leitura tanto da fala cotidiana da balconista como do texto de Aristóteles** (Grifos nossos).

Para a autora, a referência à "leitura de mundo" "reflete a relação com a ideologia"; já a elaboração da leitura como "construção de aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto", é aquela produzida no ambiente acadêmico — havendo, assim, possíveis leituras de Saussure, Lacan, Platão...

Como a expressão 'leitura' se tornou um conceito teórico e, ao mesmo tempo, um objeto de estudo na universidade? O desenvolvimento dessa questão pode ser feito ao trazermos o "trabalho de formulações (retomadas, deslocadas, invertidas, de um lado a outro campo político) tendendo a prefigurar discursivamente o acontecimento, a dar-lhe forma e figura": esse acontecimento discursivo é, ao mesmo tempo, perfeitamente transparente e profundamente opaco. Conforme mencionamos anteriormente, o acontecimento, para o campo da Análise de Discurso constitui noção que aponta para a ruptura com a posição imaginária, lugar no qual, há uma aparente estabilização de sentidos. É a re-significação, a interpretação do acontecimento, a produção de sentidos que se faz sobre ele que o transforma em elemento de memória (Pêcheux, 1997:17-20).

Sobre a passagem da leitura dos bancos escolares para o campo acadêmico, para a pesquisa na universidade, Ferreira (1999: 43) observa que esta passou a ser objeto teórico a partir de meados de 1960. O amadurecimento da leitura enquanto campo de investigação nos programas de pós-graduação na universidade se inicia, especificamente em 1965, com o trabalho de Aguirre, o qual se preocupava em refletir sobre o problema do rendimento da leitura na escola primária:

o primeiro esforço no delineamento da leitura enquanto área específica de reflexão e pesquisa, desvinculada da problemática maior do ensino de Língua Portuguesa ou da área de alfabetização. A pioneira e solitária pesquisadora (...), no Instituto de Psicologia da USP, apresenta sua tese de livre-docência intitulada “Significado de alguns fatores psicológicos no rendimento da leitura.”(Ferreira, 1999: 43. Grifos nossos)

Orlandi (1999) mostra a tendência de vinculação da leitura com a alfabetização, quando esta significa ter capacidade de decodificar o código lingüístico, num processo de aprendizagem formal. Podemos dizer que esta última acepção para leitura atribui-lhe o sentido de processo cognitivo, apontando para o ensino. Tem sido bastante discutida na área da Lingüística Aplicada (Kleiman, 2002).

Grigoletto (2003: 93) concentra-se na discussão em torno dos modelos de teorizações existentes sobre leitura, aos quais denomina “modelos sociais de leitura”, a fim de alcançar de modo amplo a significação como objeto. Os “modelos” vinculam-se ao campo das Teorias Psicolingüísticas, da Teoria Literária e da Lingüística. A autora aborda a leitura como conceito teórico mobilizado em áreas de saber variadas, conforme mencionamos.

Arrojo (2003) produz reflexão também ligada à prática de ensino da leitura, porém produzindo críticas negativas quanto ao modo como as teorias de leitura “normatizam e influenciam o ensino e a formação de leitores”. Nesse caso, é possível perceber a leitura trabalhada entre dois aspectos, simultaneamente, o do ensino e o teórico, ambos aceitos como passíveis de debate no espaço acadêmico:

O postulado logocêntrico de que o significado se localiza na letra, fora do homem e de seu contexto, condiciona a postura e a conduta do professor perante seus alunos. Ao pressupor que o significado seja imposto pela natureza do texto e ao apontar, em sua prática pedagógica, marcas textuais como a origem verificável de toda significação, o professor não apenas escamoteia a autoridade que lhe permite estabelecer, em sua sala de aula, os significados corretos e aceitáveis, como também ‘ensina’ seus alunos a se ignorarem como sujeitos..(Arrojo, 2003: 87. Grifos nossos)

Como se pode perceber, a leitura ocupa espaços heterogêneos de saber, que, conforme a noção de língua que adotem, podem vir de espaços de discussão variados,

lugares em que se encontram teorias lingüísticas, teorias do sujeito, a enunciação e noções de significação (...) nota-se o tratamento específico que se dá à materialidade lingüística. Para uns, esta é resultado da materialização lingüística das intenções do sujeito; para outros é o produto obtido a partir de regras sintáticas, de transformações de estruturas até o nível do fio do discurso; e ainda para outros é o resultado imediato da impressão provocada por outras materialidades, não-lingüísticas. (Nunes, 1994: 20. Grifos nossos).

Língua, leitura e mundo são postos em relação quando se pretende elaborar reflexões sobre leitura. Desse modo, o lugar social do possível leitor é parte constitutiva do processo de significação da leitura, o que nos faz analisar o imaginário sobre o alfabetizado/analfabeto e sobre o leitor/não-leitor.

Esses pares opositivos são significados na imprensa (e no sócio-histórico), e fornecem-nos pistas sobre como a prática social institui sentidos ao referente 'leitura' como aqueles que gozam de literalidade, de que é atividade elitista; para alguns privilegiados; ligada à educação formal; um luxo; um bem cultural pouco popular, para citar alguns exemplos.

Percebemos, através desta pesquisa, que a maioria dos trabalhos que discutem leitura está no campo da Educação. Nesses espaços institucionais é que têm sido sedimentados de forma regular os sentidos sobre a leitura em funcionamento. Se a leitura hegemonicamente é uma prática vinculada à escola, o lugar do leitor está para esta leitura como está o lugar de aluno, aprendiz em formação.

Frigotto (2002: 44) observa que:

a escola é uma instituição social que mediante suas práticas no campo do conhecimento, valores, atitudes e, mesmo, por sua desqualificação, articula determinados interesses e desarticula outros (...) A educação é uma prática constituída e constituinte das relações sociais (Grifos nossos).

Os valores que a escola inscreve em suas práticas em relação ao aluno, a Educação em prática na escola onde se inscreve o sentido que se pode dar ao livro e à leitura são, muitas vezes, aqueles que fazem integrar o imaginário sobre o que é ler. Sobre a relação escola-mundo-leitor mediada pela leitura, Romão e Pacífico (2006) colaboram para a nossa reflexão à medida que mostram que há maneiras distintas de se trabalhar a leitura do mundo através da mídia, em sala de aula. Aquela que considera a leitura polissêmica seria a mais produtiva, visto que a leitura parafrástica:

prestigia um sentido para a leitura, desconsiderando os demais sentidos possíveis. Já a leitura da mídia reclama do leitor uma leitura polissêmica: muitas vezes seus textos denunciam, satirizam os acontecimentos que não estão em ordem; porém isso não ocorre explicitamente. Essa leitura só é possível pelas histórias de leitura do leitor, pela sua *enciclopédia semântica*, que estão ligadas à sua história de vida escolar, social, ideológica (Romão e Pacífico, 2006: 32-33. *Itálico do autor, grifos nossos*).

Assim, conforme é conduzido o processo educacional, a escola pode vir reproduzir as relações dominantes ou pode colaborar para que o aluno desenvolva capacidade de ler polissemicamente.

Considerando que reduzido é o número de famílias brasileiras, independente de classes sociais que têm a cultura da leitura de livros, é a partir, principalmente, do lugar institucional escola que a leitura recebe valor cultural; seja aquele que a coloca como atividade prazerosa, fruto de hábito ou de necessidade; seja aquele que a representa como atividade solitária, de um sujeito leitor isolado da sociedade em seus momentos de prazer; quando sedimenta o que deve ser um livro passível de leitura, indicando a 'boa' ou rechaçando a 'má' leitura, escolhendo o que o leitor deve ler; ou ainda quando difunde que ler é "penetrar em mundos mágicos". Tais sentidos para a leitura como prática entram em circulação na sociedade e fazem parte do jogo político que envolve a leitura.

A proposta de reflexão sobre leitura sob o ponto de vista político fez-nos trazer à luz as iniciativas variadas voltadas para tentar resolver os problemas de alfabetização do povo brasileiro: "A atividade de leitura se faz presente em todos os níveis educacionais das sociedades letradas. Tal presença, sem dúvida marcante e abrangente, começa no período de alfabetização..."(Silva, 1981: 31).

Se nas campanhas nacionais de incentivo à alfabetização e à inclusão pela letra reside a memória discursiva sobre a leitura, caracterizaremos nosso objeto neste espaço, e também mostraremos naquele construído pelo discurso jornalístico a dimensão opaca da leitura. A opacidade, considerada pelo analista do discurso uma propriedade da língua, já que esta não é transparente, é o que nos permite a hipótese de que é possível entrever, sob a ilusão de literalidade nos textos da imprensa e nos textos jurídicos, como funcionam os efeitos de sentido que circulam a partir do enunciado ‘o brasileiro não lê’.

Observamos aqui o quanto leitura está imersa em uma multiplicidade de debates diversos que estão ligados ao meio acadêmico e ao aparelho escolar. Este último apresenta a leitura como uma prática ligada ao acesso à cultura letrada (alfabetização) e relativa à formação do leitor. Nossa tentativa foi mostrar o complexo campo de saberes que a envolve, daí a opacidade, em maior grau, como decorrência dos papéis que representa, enfim dos espaços de saber a que serve a palavra ‘leitura’.

CAPÍTULO II

A Análise de Discurso de Pêcheux: articulando categorias teóricas

O que temos a dizer é que reconhecer que o jogo da palavra é fortemente administrado e explicitar a organicidade desse poder dizer não significa poder 'dominá-lo'. Ao contrário, o que a Análise de Discurso mostra é a equivocidade desse poder, o fato de que ele está à cavalo sobre a língua e a história, entre a necessidade e o acaso, entre a certeza e o equívoco, entre a estabilidade e a movência, entre a vontade e a indiferença. Não há nem um agente onipotente na origem nem um poder institucional todo poderoso no fim. (Orlandi, 2003b: 17)

Em que medida, os discursos sobre a leitura em circulação nos textos governamentais e na mídia impressa podem ser considerados a representação de um imaginário determinado historicamente? Melhor, o que nos garante que a representação imaginária que se tem hoje sobre a leitura não seja simplesmente fruto de um processo ideológico eficiente, sedimentado durante décadas?

Este segundo capítulo dedica-se a dar continuidade à apresentação da teoria a partir da qual esta pesquisa se desenvolve.

2.1 - Quadro epistemológico e objetivo da teoria

A Análise de Discurso, na linha a qual este trabalho de tese se inscreve, surge na França, no final dos anos 1960, a partir de reflexões de Pêcheux (1969). Foi criada com o objetivo de compreender os mecanismos discursivos que embasam os processos de significação. Desse modo, visa descrever o funcionamento do texto, propondo explicações sobre o modo como produz sentidos (Orlandi, 2004: 23).

No Brasil, a teoria tem sido relida e difundida com expressividade por Orlandi (2003), Indursky (1994), Ferreira (2000), Mariani (1998); Vieira da Silva (1998) e outros estudiosos. Isso tem possibilitado a consolidação do lugar de semântica de base materialista, que pretende “colocar em evidência os traços dos processos discursivos, já que esses processos estão na origem da produção dos efeitos de sentido, constituindo-se a língua como o lugar material onde se realizam esses efeitos de sentido” (Lagazzi, 1988: 52).

No campo que faz parte da teoria formalizada, algumas noções compõem um território híbrido, porque delineado por tripla face, em que se entremeiam a História, a Lingüística e a Psicanálise. Trata-se de um campo teórico em que se articulam três regiões de conhecimento científico: 1. o Materialismo Histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações, onde se articula uma teoria das ideologias; 2. a Lingüística como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; 3. a Teoria do Discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos. As três regiões atravessadas por uma noção de sujeito de base psicanalítica.

A Análise do Discurso não se pretende uma disciplina interdisciplinar, embora os saberes que mobiliza ultrapassem o fazer no campo da Lingüística, tragam reterritorializados conceitos da Psicanálise e aproximem disciplinas como a História e as Ciências Sociais:

Com efeito, a análise de discurso não vem completar a relação entre a lingüística e as ciências das formações sociais (ela não costura o entremeio entre língua e história), ela trabalha, isso sim, as contradições emergentes da própria constituição desses dois espaços disciplinares; **ela trabalha a necessidade que relaciona essas disciplinas — a lingüística e as ciências sociais — enquanto territórios distintos.** Por isso (...) não se pode inscrever a análise de discurso no campo da interdisciplinaridade...(Orlandi, 2004: 42. Grifos nossos)

Michel Pêcheux, filósofo responsável pela elaboração e sistematização dessa vertente de análise de discurso, incluiu às áreas de saber descritas acima o que foi recalcado à época em que a Lingüística foi fundada como ciência: o sujeito e o sentido. Desse modo, dentro do quadro epistemológico da teoria do discurso adotada para este trabalho inscreve-se ainda um sujeito de natureza psicanalítica (Pêcheux, 1997: 48). A teoria articula o materialismo histórico, a lingüística e a teoria do discurso, integrando as noções de sujeito e sentido. Fundamenta-se a partir da reterritorialização de noções do materialismo histórico e da psicanálise. A releitura de categorias como ideologia, discurso, língua, história, sujeito — terminologias que veremos maior especificidade nos itens a seguir —, funda um outro lugar de saber:

a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. (...) **A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo (...) é uma espécie de antidisciplina, desdisciplina**, que vai colocar questões da lingüística no campo da constituição, interpelando-a pela historicidade que ela apaga do mesmo modo que coloca questões para as ciências sociais em seus fundamentos, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. (Orlandi, 2004: 25. Grifos nossos)

Pode-se dizer que a análise de discurso ocupa-se da determinação histórica dos processos de significação. Para essa teoria, a história tem relação direta com o sentido: “Posso tanto partir da evidência de uma materialidade, que é a própria língua, como partir de um acontecimento, que é próprio da história” (Ferreira, 2000: 28).

Levamos em conta os processos de constituição do fenômeno lingüístico, já que consideramos que o estudo da linguagem não está separado da sociedade que a produz. Falar é, desse modo, para o analista, “um ato social com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades, etc.”(Orlandi, 2003:17)

Na prática, trabalhamos ao nível do formulável lingüisticamente, inscrito na sociedade que o produz. Através da análise de famílias parafrásticas encontradas por meio de interpretação, procuramos explicitar as relações entre “o dito” e o “não-dito”. No percurso de análise, lidamos com relações de contradição, ambigüidade, enunciação *etc.*: A “análise dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação possibilita-nos chegar ao objeto discursivo” (Lagazzi, 1988: 53).

2.2 - Linguagem, língua e discurso

A linguagem, longe de ser simples “instrumento de comunicação”²¹, para o Analista do Discurso, é concebida como

²¹ A afirmativa faz referência à Teoria da Comunicação de Roman Jakobson e à idéia de que a “Linguagem é instrumento de comunicação”. Emile Benveniste (2005), com sua teorização sobre a subjetividade na linguagem já mostrou o quanto a idéia de comunicar simplifica o que pode ser feito por essa capacidade humana e o quanto nos significamos ao usá-la desde que nascemos. A análise do Discurso traz a noção de incompletude para o campo estudos da Língua, relacionada à Linguagem como uma noção indicadora de que não se pode dizer tudo, fazemos escolhas ao enunciar e “comunicamos e não comunicamos” aquilo que pretendemos, ao formularmos um dado enunciado.

mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (Orlandi, 2005: 15. Grifos nossos)

Compreendida como mediação entre homem e a realidade natural, a linguagem não cobre o seu mundo, mas, em sua incompletude, traz-lhe sempre uma face dessa realidade. Todavia, esse corte estabelecido pelo olhar do homem, ao se expressar por meio da linguagem, não se faz perceptível a ele, que tem sempre a ilusão de transparência da linguagem. Essa ilusão é fruto de uma ilusão de completude por parte do sujeito²². Assim é que linguagem e sujeitos são incompletos e isso não constitui traço negativo:

é porque existe a incompletude no plano da linguagem que outros sentidos podem ser ditos, ou que outras filiações de sentido podem ser organizadas retrospectivamente ou, ainda, que sentidos antes silenciados podem intervir. (Mariani, 2000: 226. Grifos nossos)

Essa incompletude da linguagem aponta para a instabilidade dos sentidos. Desse modo, a linguagem funciona na tensão entre o mesmo e o diferente. Os processos de paráfrase e de polissemia são inerentes à linguagem e propiciam a produção dos sentidos, a qual funciona na repetição entre os mesmos e outros sentidos.

A Lingüística trata a língua como um sistema linear de relações, instituição social, estrutura dotada de níveis de análise nos planos fonológico, morfológico, sintático, enunciativo, pragmático, sincrônico ou diacrônico. Nesse sentido, a língua é um objeto possível de um cálculo, cuja materialidade específica é de natureza formal.

De sua parte, a Análise de Discurso também tem a língua como unidade basilar. Para nós a língua é um sistema sintático intrinsecamente passível de jogo. Efetivamente, a língua é o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido. É objeto instável, heterogêneo e incompleto. Espaço de tensão, lugar de conflito:

²² O sujeito conforme a AD será abordado no próximo item.

a língua guarda em si tanto a possibilidade do jogo quanto a necessidade do ordenamento, acompanhando a tensão constante entre a liberdade e a coação que lhe é constitutiva (Ferreira, 2000: 14. Grifos nossos).

Nesse sentido, é que Pêcheux considera que a língua permite comunicação e não-comunicação, por “autorizar a divisão sobre a aparência da unidade, em razão do fato de não se estar tratando, em primeira instância, da comunicação de um sentido.” (Pêcheux, 1997: 93). Enquanto lugar material dos sentidos, a língua não nasce no sujeito, constitui-se de um real que pode ser definido como algo que “fura” o sistema e que emerge do “impossível”, na forma de ambigüidades, homofonias, atos falhos, chistes, enfim, do equívoco próprio da língua (Pêcheux, 1997). Pode-se afirmar, nesta perspectiva, que, na língua, sistema e assistemático estão em convivência, sendo este somente possível em virtude daquele.

Assim, o enunciado ‘o brasileiro não tem hábito de leitura’ pode ter como efeitos de sentido: ‘a leitura é atividade para intelectual’; ‘o brasileiro não tem educação’; ‘o brasileiro é mal formado culturalmente’; ‘o brasileiro não tem livros em casa’, desdobramentos em paráfrases que, para nós, sustentam e mantêm o sentido de ‘o brasileiro não lê’.

Por outro lado, na imprensa, em convivência com os enunciados acima, o enunciado de que ‘o brasileiro tem o hábito de leitura’ comparece, embora não seja hegemônico em relação ao outro, seu oposto. Esses sentidos contraditórios sobre a leitura apontam para sujeitos que enunciaram de lugares diferentes, em tempos diferentes.

A possibilidade de outros sentidos surgirem sob a repetição, constitui a possibilidade da polissemia, de irrupção de outros sentidos. A cada retorno ao mesmo, esta “volta” não retorna do mesmo ponto. A esse processo, denominamos efeito metafórico (Pêcheux, 1969).

Nessa perspectiva, sobre a produção de sentidos, Pêcheux observa:

Se uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes — todos igualmente ‘evidentes’ — conforme se refiram a esta ou aquela formação discursiva, é porque — vamos repetir — uma palavra, uma expressão, uma proposição **não tem um sentido que lhe seja “próprio”**, vinculado à sua literalidade. (Pêcheux, 1997: 161. Grifos nossos)

Quando se examinam as condições de produção de um enunciado, suas relações com outras palavras, proposições, expressões, e mesmo sua possível inscrição em uma matriz de sentido (formação discursiva), outros sentidos emergem, por meio de processos discursivos²³, que, por sua vez, inscrevem-se em relações ideológicas de classes.

Por condições de produção, pode-se compreender o quadro institucional em que se inscreve o enunciado,

representações que a ele subjazem, conjuntura política, relações de força, efeitos estratégicos procurados, etc. São as condições de produção que caracterizam o discurso, constituindo-o. (Robin, 1977: 26. Grifos nossos).

A noção de língua em análise do discurso está intimamente ligada à história. O enunciado considerado do ponto de vista do mecanismo discursivo que o condiciona o torna discurso; e isso indica que a língua é elemento que se inscreve na história e que escreve a história. É a presença da história na língua que a faz significar, já que, conforme Henry, “não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação que não reclame que lhe achemos causas e conseqüências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido...” (Henry, 1992: 51-52).

O texto, dando seqüência ao que iniciamos neste capítulo dedicado a abordar as noções teóricas com as quais trabalharemos, é concebido como “peça de linguagem que representa uma unidade significativa”, lugar de funcionamento da discursividade (Orlandi, 2004: 52).

Desse modo, não analisamos o texto como uma seqüência lingüística fechada em si mesma, mas como um elemento passível de ser referido ao conjunto de discursos possíveis que fazem parte das condições em que foi produzido. Dotado de heterogeneidade, o texto apresenta várias posições do sujeito ou várias de direções de sentidos que podem ser lidas, na medida em que identificamos as

²³ Noção já definida anteriormente neste trabalho como o sistema de relações de substituição, paráfrases, sinonímias *etc.*, o qual comparece entre elementos lingüísticos — ‘significantes’ — no interior de uma formação discursiva.

relações de força presentes no material. Não é ponto de partida ou de chegada, mas lugar onde se podem perceber disputa por sentidos e sobre o qual o analista desenvolve gestos de interpretação. Observe-se a seqüência discursiva, obtida a partir de recorte do *corpus*:

SD 5

Técnicos procuram fórmula de tornar livro mais atraente para a infância e juventude

O Simpósio, realizado com o objetivo de polarizar as atenções de educadores, editoras e autores para o problema da elaboração de material de leitura, contou com a participação de mais de 200 professores e técnicos, cuja maior preocupação é tornar cada criança e cada adolescente um **consumidor de livros**.
(Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 24/07/1966. Grifos nossos)

A matéria, publicada há quarenta anos, tem como tema a leitura como prática. O título **“Técnicos procuram fórmula de tornar livro mais atraente para a infância e juventude”** apresenta duas expressões — “técnicos” e “fórmula”, para nós, marcas lingüístico-discursivas que, a princípio, constituem escolhas que marcam um campo de saber tributário de um discurso da ciência. Fundamentaremos esta afirmação, antes de retornarmos à análise da SD 5.

Ao examinamos as condições sócio-históricas do enunciado acima (SD 5), e observamos que, por volta de fins dos anos sessenta, o ensino no país está sob o signo da ciência experimental, “método de conhecimento razoavelmente seguro”, que “implica a observação cuidadosa e objetiva, o controle seguro, a possibilidade de repetição e de acumulação progressiva de resultados” (Vieira da Silva, 1998: 76)

A religião, aos poucos, deixava de afetar o ensino para dar lugar a uma fé na ciência, cuja crença levaria a modelos de ensino de leitura criados à luz desses moldes ideológicos:

“deve-se inculcar no **aluno o espírito de “objetividade”, de “investigação”, mas também de “tolerância”, de “amor ao homem”, de “aceitação e utilização do novo”,** ensinando-o a pensar com segurança, precisão e visão, em meio a uma civilização impessoal, dinâmica e extremamente complexa (Vieira da Silva, 1998: 77. Grifos nossos)

A fé excessiva na ciência trouxe-nos, nesse período histórico, iniciativas em prol da leitura ideologicamente afetadas por um positivismo. Porém certas promessas de se levar a leitura ao aluno soam inverídicas por conta do “milagre” que prometem, como a que trazemos na SD 6, que traz a notícia de um “método revolucionário”, que pretende resolver problemas de leitura em quatro meses:

SD 6

ALOE

Um método revolucionário para leitura

O processo do curso estará terminado quando o **aluno tiver condições** de retirar da leitura **todo rendimento possível, falar fluentemente e traduzir** com finalidade seu **pensamento**, criando seus **próprios textos**. Tudo isso em **quatro meses** (Anexo 1. Jornal do Brasil.18/01/1981. Grifos nossos)

Obter que o aluno tenha fluência na fala, desenvolva autoria nos textos (“próprios textos”), “traduza” seu pensamento... constituem tarefas árduas, jamais possíveis de ser desenvolvidas na plenitude desejada pelos objetivos pedagógicos, ou dentro do período curto de quatro meses, independente da metodologia que se adote.

Estas e outras SDs que compõem o *corpus* fizeram-nos perceber que a tarefa de levar a leitura ao brasileiro no período histórico entre sessenta e oitenta marca-se por um sujeito²⁴ que pode ser caracterizado como o sujeito da ciência.

O trecho “tornar livro mais atraente para a infância e juventude” sugere que a leitura de livros não “atrai” crianças nem jovens, também na década de sessenta, situação que guarda semelhanças com aquilo que vemos nos anos dois mil, décadas adiante. O livro “não é atraente”. A expressão “atraente” traz naturalizado o efeito de sentido de que o livro deve “motivar” o leitor a lê-lo. Mas atraente significa ter imagem? Ser colorido? O que é um livro “atraente”? E uma obra que não atrai? Quais instituições estão envolvidas nesses julgamentos?

Nesse contexto histórico-social, de segunda metade da década de sessenta, presenciamos a inscrição da chamada Literatura Infanto-Juvenil enquanto uma forma de leitura útil ao mercado, por representar um segmento de vendas interessante para a indústria editorial, como também aos educadores, por estarem à

²⁴ Abordaremos a noção de sujeito mais adiante.

procura de unir “motivação” ao ato de leitura. Surge o que até hoje se conhece como “livro-brinquedo”, rótulo para o livro que apresenta cores, ilustrações, jogos educativos, e brinquedos mesmo, como um teclado em que se acompanham as notas musicais de uma canção a cada página e/ou um bicho de pelúcia em que se pode acompanhar uma historieta do bichinho...

Retornando à SD 5, precisamente as relações de força presentes, temos o lugar de saber de que falam os “técnicos”. Como mencionamos, no imaginário em que está investida a matéria jornalística, a ciência ocupa lugar de prestígio, pois a ela é dado, pela sociedade, o poder de agir sobre as questões de ensino da leitura. Ao saber científico delega-se a função social de propor “saídas”, “fórmulas” para o problema da não-leitura.

Enquanto uma posição de sujeito que também se marca além daquela que constitui o sujeito da ciência, nota-se o sistema capitalista da indústria do livro, que transforma um objeto cultural em objeto de consumo. O mercado editorial comparece nesse imaginário na voz que a imprensa dá às editoras de livros infantis. No decorrer da matéria, o emprego da expressão “consumidor de livros”, em detrimento da escolha lexical “leitor” confirma a redução do livro a um objeto de consumo como qualquer outro. Será que “consumir” livros é o mesmo que ler? A sociedade também comparece no recorte como uma posição de sujeito que cobra da ciência (e lhe delega o poder) uma solução para a não-leitura das crianças e dos jovens. A sociedade espera da ciência e das instituições ligadas à educação alguma providência, e mesmo “fórmulas” capazes de reduzir a falta de gosto da criança e do jovem pela leitura de livros.

Vimos um pouco de como o analista observa o texto. Dar visibilidade às relações de força implicadas e verificar as contradições que estão em convivência é uma maneira de penetrar no interdiscurso, memória constitutiva do dizer.

Retomando as noções teóricas, o discurso, considerado nesta vertente de análise, pode ser definido como “efeito de sentido entre locutores”, como já mencionamos logo ao início deste trabalho. A partir do momento em que se inicia o percurso de análise da historicidade, em uma procura pelos processos de significação sobre determinada temática, vai-se seguindo o rastro do objeto. Trata-se de noção relativa a lugar, tecido, trama, fios que direcionam determinado sentido a um mesmo ponto, portanto, o discurso é um constructo, produto do movimento de interpretação do analista:

Frente a não importa que objeto simbólico, o sujeito não pode não significar/fazer significar: ele é levado a dizer o que “isto” quer dizer. Há assim injunção à interpretação. Há, neste fato, o que tenho chamado ilusão de conteúdo, apagamento da construção discursiva do referente. Trata-se da redução do sentido a um conteúdo, sendo que esta redução é parte da ilusão referencial, produção do efeito de evidência. (Orlandi, 2004: 22. Grifos nossos)

É a análise da historicidade de um texto que nos leva à interpretação. A historicidade permite repor a interpretação como trabalho. Como história constitui um conjunto de fatos que reclamam sentidos sua materialidade só pode ser apreendida no nível do discurso. O que interessa não é a cronologia, a sucessão de fatos, datas ou a evolução, e sim perceber o modo como os sentidos, determinados historicamente, são produzidos e circulam Orlandi (2004: 33). Para Mariani (1998), a historicidade pode ser definida como

produção ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder em uma formação social, produção esta sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de rupturas no dizer — como um dos elementos constitutivos dos processos sociais e, por conseguinte, constitutivo da materialidade lingüística. (Mariani, 1998: 24. Grifos nossos)

Desse modo, na relação entre língua e discurso, tem-se a relação entre a estrutura e o acontecimento, entre a língua e o que lhe é exterior, porém que participa da formulação dos sentidos, portanto um “exterior” que faz parte da constituição dos processos de produção de sentido:

A essência da relação língua/discurso reside no fato de que as regras fonológicas, morfológicas e sintáticas são sempre objeto de acréscimos, recobrimentos e apagamentos parciais, o que significa dizer que a semântica não é, pura e simplesmente exterior à lingüística, e que esta última não deve ser concebida como a teoria de uma sistematicidade lógica e homogênea” (Lagazzi, 1988: 52-53. Grifos nossos.).

Por fim, analisar a língua sob o foco do discurso significa pensá-la em termos de uma estrutura não-estabilizada, passível de falhas, heterogênea, exposta à opacidade. A leitura como nosso objeto de análise, conforme vimos acima, guarda em si uma natureza ambígua, não-transparente. A ambigüidade, fenômeno mais político do que lingüístico, “deriva tanto da opacidade (aquilo que é hermético, incompleto, contraditório), quanto da transparência (o que é evidente, tautológico, cristalino)” (Pfeiffer, 1995: 36). A despeito da tentativa de controle da ambigüidade e de outras “falhas”, “a língua é voltada ao equívoco, todo enunciado é possível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente de seu sentido” (Pêcheux, 1997a). É nesse aspecto que língua e discurso não se opõem. A língua tem autonomia relativa, sendo um sistema que se submete a leis internas. Esse sistema é a base, o lugar material em que se realizam os processos discursivos, a produção dos efeitos de sentido. Nessa perspectiva, o social (representado pelas classes, divisões) e o histórico (representado pelo ideológico) são indissolúveis, não se separam, estão reunidos no discurso.

2.3 – A noção de sujeito e de interdiscurso

Em termos epistemológicos, o sujeito, no campo da Análise de Discurso, é constituído a partir da retomada do pensamento lacaniano e dos questionamentos advindos de Althusser.

Pêcheux (1997: 214) observa que

os indivíduos são interpelados em sujeitos falantes (em sujeitos de seu discurso) por formações discursivas que representam na linguagem as formações ideológicas que lhes são correspondentes (Grifos nossos).

Essa interpelação ideológica se realiza em consonância à identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina. O sujeito se funda no esquecimento de que é um ser de linguagem antes de tudo e que, portanto, foi falado antes de falar” (Mariani, 2006: 24), pelo esquecimento daquilo que o determina, que são duas instâncias: o inconsciente e o ideológico.

Como a linguagem antecede o sujeito, ele é cindido, dividido, marcado por um inconsciente: “algo que tendo um caráter psíquico, atua sobre o sujeito sem o seu conhecimento”; “manifestação de um saber desconhecido e não familiar para o sujeito” (Mariani, 2006: 25). O inconsciente fala no consciente, à revelia do sujeito. Essa categoria trazida da Psicanálise é o que permite que o analista penetre na ordem do simbólico, naquilo que constitui o sujeito do discurso.

Além da determinação pelo inconsciente (sujeito desejante), o sujeito sofre a determinação pelo ideológico (sujeito assujeitado, via história). Considera-se que tanto sujeito desejante, quanto o sujeito assujeitado aparecem na língua, na forma material:

Contentar-nos-emos em observar que o caráter comum das estruturas designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* e o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo **um tecido de evidências ‘subjettivas’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’**(...) (Pêcheux, 1997: 152. Itálico e aspas do autor. Grifos nossos).

Sendo descentrado, dividido, o sujeito se marca na espessura da linguagem, heterogeneamente, “quando diz “eu” (...) , o faz a partir de um efeito retroativo que é resultado de sua constituição pela linguagem”. O mundo logicamente organizado em forma de sentidos, de linguagem, está “já-lá”. A atividade de interpelação pela ideologia, considerada como “efeito de evidência dos sentidos” produz o que ele julga ser suas certezas, sua unidade, porém constitui-se heterogeneamente. (Mariani, 2006: 25).

Assim, embora dividido, o sujeito atua sob uma ilusão de homogeneidade, uma unidade imaginária, fundada pela identificação entre o indivíduo interpelado em sujeito de seu discurso e a formação discursiva que o domina (Pêcheux, 1997: 163). Digo ilusão porque o que constitui o sujeito é a exterioridade (ideológico, inconsciente). Existe uma ilusão subjetiva do sujeito. Ao mesmo tempo em que é livre, é submisso “determinado pela exterioridade e determinador do que diz: essa é a condição de sua responsabilidade (sujeito jurídico, sujeito a direitos e deveres) e de sua coerência (não contradição)”. A ilusão de liberdade de lhe garante a impressão de unidade/homogeneidade, de que controla sua vontade, dependendo apenas de “ter consciência” de suas práticas. (Orlandi e Lagazzi, 2006: 20-21)

Relacionada à noção de sujeito também está a de forma-sujeito. Compreende mais estreitamente o sujeito ideológico, “aquele que diz ao falar de si mesmo ‘sou eu’” (Pêcheux, 1997: 154). Sobre a forma-sujeito, Pêcheux (*Op. Cit.*: 159) observa:

sob a evidência de que “eu sou realmente eu” (com meu nome, minhas idéias, minhas intenções e meus compromissos), há o processo da interpelação – identificação que produz o sujeito no lugar deixado vazio: “aquele que...”, isto é X, o qüidam que *se achará aí*; e isso sob diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas. O futuro do subjuntivo da lei jurídica “aquele que causar um dano..” (e a lei sempre encontra “ um jeito de agarrar alguém” uma “singularidade” à qual aplicar sua universalidade) produz **um sujeito sob a forma do sujeito de direito.**(Grifos nossos)

A forma-sujeito trata-se de um tipo de sujeito institucionalmente construído pelo modo como se comportam as instâncias sociais, orientado por uma universalidade, para se encaixar em uma singularidade, um sujeito que seria um lugar vazio “sob a forma de”. Como vimos, Pêcheux dá como exemplo o sujeito de direito, mas podemos ainda encaixar o sujeito da ordem médica, o sujeito da instituição pedagógica, o sujeito da instituição jornalística...

Retornando à noção das determinações do sujeito, vejamos os esquecimentos que o acometem e sob os quais o indivíduo interpelado em sujeito de seu discurso age por meio da linguagem.

O movimento ideológico sobre o sujeito sofre um apagamento, resultando na impressão de que está nele a origem de seu dizer (o sujeito como origem do sujeito). O sujeito, assim, se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina, sendo este o esquecimento número 1, conforme Pêcheux (1997: 173-174). Nesse sentido, a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se dá pela identificação que ele mantém com a formação discursiva que o determina. Por sua vez, a formação discursiva com a qual o sujeito se identifica representa, no interior da linguagem, a formação ideológica que a corresponde.

Nesse processo, a maneira como as palavras proferidas pelo sujeito se inscrevem no interior de uma formação discursiva é esquecida. Não se sabe a forma como tais palavras se inscreveram em uma formação discursiva e não em outra. Dizendo de outra maneira, a forma como selecionamos certas palavras e expressões e não outras, a partir de uma formação discursiva, a qual nos domina, é apagada, e isso constitui o esquecimento número 2 (Pêcheux, *Op. Cit.*: 174-176).

As escolhas que o sujeito faz das palavras estão intimamente comprometidas com a sua história. Em síntese, a noção que abrange os esquecimentos leva-nos a compreender que o sujeito cujo dizer se inscreve em uma dada formação discursiva dominante ignora que existam outras formações discursivas com as quais também poderia travar relação de identificação, ao mesmo tempo em que desconhece a formação discursiva com a qual se identifica (que o determina).

A formação discursiva, já definida anteriormente, compreende o lugar da constituição do sentido, nas palavras de Pêcheux (1997):

aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (Pêcheux, *Op. Cit.*: 160-162. Grifos nossos).

Desse modo, a formação discursiva funciona como um mecanismo que dissimula, “na transparência do sentido que nela se forma, o fato de que “algo fala” (*ça parle*) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” , isto é, os sentidos de uma dada formação discursiva depende de sua submissão ao complexo das formações ideológicas. (Pêcheux, *Op. Cit.*: 160-162). Como o que pode e deve ser dito — articulado através de práticas discursivas distintas — em uma formação ideológica definida, portanto a partir de uma posição de classe no seio de uma conjuntura dada (Maldidier, 2003: 52). A formação discursiva sempre exerce domínio sobre o sujeito, ou melhor: o sujeito sempre é assujeitado à sua (da formação discursiva) direção de sentido.

A formação discursiva filia-se a uma formação ideológica. Esta, por sua vez, tem como materialidade discursiva a articulação de processos. O discurso funciona como um processo que “se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações sociais.” (Orlandi, 2004: 54).

O que Pêcheux (1997: 146- 147) conceitua como “todo complexo com dominante das formações ideológicas de uma formação social dada”, constitui práticas que caracterizam, na sociedade, uma maneira de ser, um modo funcionamento, passíveis de ser traduzidas em sentido, orientação, interesses que podem ser remetidos a certas instâncias e não a outras. Isso caracteriza um movimento constante, uma disputa por sentidos por meio de práticas que passam

pela linguagem. À caracterização desse movimento, Pêcheux denomina cena ideológica de luta de classes.

História se articula com ideologia, esta enquanto constituinte do sentido e do sujeito. A ideologia “fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc.”. São as evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem. Também essas mesmas evidências promovem a ilusão de transparência da linguagem, ao “mascararem” o “caráter material do sentido das palavras e dos enunciados”. (Pêcheux, *Op. Cit.*: 160).

Por meio da interpretação, o sujeito se submete à ideologia. Mais especificamente, podemos dizer que a ideologia é o mecanismo que atua na produção do imaginário que sustenta as certezas do sujeito:

representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como ‘ naturais’. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de constituição.” (Orlandi; 2004: 66.Grifos nossos)

O trabalho ideológico consiste em uma atividade de interpretação: ao mesmo tempo em que produz o sentido, a ideologia faz emergir o sujeito, já que a interpretação está na base do que o constitui. A interpretação, por sua vez, é considerada em Análise de Discurso “uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no real do sentido” (Orlandi, *Op. Cit.*, 2004: 25).

Nesse percurso, o sujeito se constitui e constitui a língua no âmbito de acontecimentos histórico-sociais. Não é livre, relaciona-se com as formações discursivas, é determinado por elas e as determina, em suas práticas discursivas. Não há discurso sem sujeito, nem sujeito sem ideologia, tendo em vista que o sujeito, para se expressar, necessita de interpretar, de atribuir sentido às coisas e aos efeitos ideológicos que ocorrem no ato mesmo de interpretação. Essa ação se dá de modo natural: o sujeito tem a ilusão de que seu dizer é original, e de que os sentidos estão nas palavras que profere.

O interdiscurso — “saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído”, enquanto já-dito inscrito na base do dizível,

sustentando cada tomada de palavra (Orlandi, 1999: 31) — constitui pressuposto caro para a consecução deste trabalho de tese. Essa noção permitiu mesmo a investigação que propomos do enunciado ‘o brasileiro não lê’, do modo como temos conduzido, a partir da busca de vestígios deixados na memória.

Sobre essa noção, Mariani (2000) observa que:

caracteriza o complexo das formações discursivas em seu funcionamento de dominação e de determinação, de contradições e de deslocamentos, de antagonismos e de alianças. São os vestígios discursivos desse funcionamento que vão marcar, em termos da materialidade lingüística, o pré-construído, as paráfrases e as repetições, bem como os sentidos silenciados que podem reaparecer (Mariani, 2000: 225. Grifos nossos).

A memória como interdiscurso “pressupõe que uma voz não nomeada ‘fala’, em que todo o conjunto de formulações feitas e já esquecidas determina o que dizemos e cria um efeito de literalidade” (Cassano, 2000: 59). O sentido se institui a partir do momento em que a enunciação cai no anonimato, no esquecimento. Desse modo, para haver sentido para uma palavra, é preciso que já tenha feito sentido antes (Orlandi, 1999: 33). Há uma confluência entre a formulação (a atualidade do discurso) e a constituição (o já-dito) do dizer. É isso que abrange o fazer sentido.

O interdiscurso é o eixo vertical da linguagem. Constitui-se de uma série de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que compõem o conjunto do dizível determinado pelo histórico e pelo lingüístico. Tais enunciações estão no domínio da memória (do saber discursivo) e abrangem o que é a exterioridade do sujeito do discurso. A relação de um discurso com outros discursos origina/delimita o interdiscurso, “designa o espaço discursivo e ideológico no qual se desdobram as formações discursivas em função das relações de dominação, subordinação, contradição...” (Maldidier, 2003: 51).

Desse modo, o interdiscurso é alteridade constitutiva dos processos de significação, tendo em vista que representa o “outro”, a exterioridade que afeta o dizer:

é porque há o ‘outro’ nas sociedades e na história, correspondente a esse outro languageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo

a possibilidade de interpretar. E é porque há essa ligação que as filiações históricas podem-se organizar em memórias, e as relações sociais em redes de significantes.” (Pêcheux, 1997. Grifos nossos)

A teoria, como observamos, propõe a análise do sentido considerando a exterioridade que o constitui. Essa vertente de observação, que tem sido desenvolvida em trabalhos de Pêcheux (1997), Henry (1992), Courtine (2006), concebe o discurso como produto do interdiscurso. É a análise do funcionamento regulado do exterior que possibilita uma explicação da produção do discurso, maquinaria estrutural ignorada pelo sujeito (Authier-Revuz, 1990: 27).

Os sentidos, desse modo, são efeitos da memória e do presente do acontecimento: posições do sujeito, cruzamento de discursos no acontecimento. Esses efeitos são fruto do funcionamento ideológico e têm como elemento estruturante o equívoco — a possibilidade de o sentido ser outro — “e tudo o que o promove, homofonia, homossemia, homografia, tudo o que suporta o duplo sentido e o dizer em meias palavras, incessante tecido de nossas conversações.” (Milner, 1987: 13). A historicidade, representada por deslizamentos (nas relações paráfrase), instala o dizer no jogo das diferentes formações discursivas.

O eixo horizontal do enunciado é denominado intradiscurso. É definido como o “fio do discurso”. A análise, então, permite perceber “o funcionamento do discurso em relação a ele mesmo (o que eu digo agora, em relação ao que disse antes e ao que direi depois)”. (Orlandi, 2003: 54).

As memórias vertical e horizontal da linguagem são da ordem da construção. Ao ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória, compreende-se acontecimento. Constitui “elemento histórico descontínuo e exterior”. Um acontecimento “é suscetível de vir a se inscrever na continuidade interna, no espaço potencial de coerência próprio de uma memória” (Pêcheux, 1999: 49-50).

De outra parte, um acontecimento pode ou não se inscrever na memória; pode escapar à inscrição, não sendo absorvido e pode ser absorvido como se nunca houvesse ocorrido (Orlandi, *Op. Cit.*, 1999: 50). Retomar um acontecimento é atualizá-lo, inseri-lo em um contexto para que tenha sentido e memória (Nunes, 1999: 10)²⁵.

²⁵ Como a noção de interdiscurso, a noção de acontecimento foi mencionada ao princípio deste trabalho. Neste capítulo, as categorias teóricas aparecem articuladas com outras que compõem o quadro teórico da Análise de Discurso de Pêcheux (1969).

Para melhor compreensão dessa dimensão teórica, comparem-se as seqüências discursivas 7 e 8:

SD 7

Não só alfabetizar

O plano não viza²⁶, portanto, apenas a simples alfabetização, mas a ação educadora real, que procurará comunicar aos alunos inscritos, a **boa utilização da leitura** e as mais nobres preocupações da vida.” (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 15/01/1947. Grifos nossos)

SD 8

A aprendizagem da leitura e a formação de **bons hábitos**, o vocabulário infantil, a biblioteca e suas funções e a confecção de livros de leitura e recreação foram alguns dos problemas debatidos durante o Simpósio de Leitura realizado na Guanabara sob o patrocínio da Associação Brasileira de Educação.” (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 24/07/1966. Grifos nossos)

Percebe-se, através da leitura das SDs 8 e 9, apesar do intervalo de cerca de vinte anos entre uma e outra publicação jornalística, uma memória construída socialmente que vincula “ter leitura” e “ter educação”. A ‘falta’ de leitura estaria, desse modo, implicada a uma ‘falta’ de educação/de “bons hábitos” (expressão sublinhada na SD 8).

Na seqüência um, nota-se a expressão “boa utilização da leitura”, o que pressupõe uma “má utilização da leitura”. Trata-se de uma pista lingüística para verificarmos o sócio-histórico em que se inscrevem as condições de produção do enunciado. Esse procedimento constitui uma tentativa de retomada e atualização de um acontecimento. Um movimento que faz a reescritura e ao mesmo tempo a releitura dos fatos, encaixando-os de outra forma na memória instituída/construída.

2.4- Análise de discurso como uma ferramenta de leitura

Se a Análise de Discurso nasce como uma vertente de pensamento teórico que se elaborava em meados da década de 60, tal linha de pensamento teórico inscreve-se na história. Mais precisamente, enquanto uma das novas práticas de leitura surgidas em meados do século XX.

²⁶ Foi preservada a ortografia do texto original.

Mariani (2009) traz as condições de produção desse pensamento teórico que aponta para outras formas de leitura. Segundo a pesquisadora, a linguagem é o centro das reflexões que se instauram, de maneiras diferentes, em campos de saber como a Psicanálise (Lacan/ Freud), a Filosofia/Epistemologia e a História (Althusser/Marx):

Em resumo, o que aproxima Althusser de Lacan nesse momento teórico dos anos 60, nesse retorno a textos fundadores de seus campos de saber? O mesmo que aproximava outros intelectuais da época, como bem assinalou Paul Henry em texto sobre fundação da **Análise do Discurso (Henry, 1988): a linguagem**. Assim, para Lacan a linguagem é a condição do inconsciente e para Althusser, seguindo os passos de Lacan à sua maneira, a linguagem e o inconsciente são a condição do homem (Mariani, 2009:5. Grifos nossos).

Mariani aponta referências feitas por Althusser a Freud. Segundo a autora, representam uma busca por “estabelecer um programa que pudesse congrega a Psicanálise com o Marxismo”. Para a autora, a presença do pensamento de Lacan na argumentação de Althusser funda o diálogo com um autor que retoma Freud para nele depreender o que lá já estava formulado enquanto trabalho teórico.(Mariani, 2009:4)

A partir de seus estudos, Althusser propõe um outro modelo de leitura, em que se considera “a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o ‘quer dizer’ do discurso do inconsciente” (Mariani, *Op. Cit.*: 4). Essa outra forma de leitura é denominada “leitura sintomal”: Esse tipo de leitura distancia-se das práticas de leitura então vigentes, já que “supõe uma espécie de inocência de um leitor desprovido de ideologia e apto a encontrar o conteúdo do texto”, e também distancia-se da leitura proposta pela hermenêutica, cuja prática propunha encontrar “nas entrelinhas o sentido oculto do texto”. (Mariani, *Op. Cit.*: 4-5).

O que marca esse outro pensamento teórico em relação à leitura é que não existe uma origem para os enunciados: “nem o sujeito leitor nem o sujeito que produz o texto se encontram na origem de seus enunciados” (Mariani, *Op. Cit.*: 4-5). Nas condições de produção desses enunciados, os respectivos sujeitos estão integrados. Essa outra visão da leitura pressupõe, assim, o descentramento do sujeito. Mariani sintetiza o deslocamento teórico proposto por esse outro pensamento sobre a leitura que se instaura em meados dos anos 1960, e aponta,

ainda, os responsáveis por fundarem uma noção de linguagem e de sujeito afetada pelo inconsciente e explica a crítica que se instala em relação à noção de “sentido”:

Se Lacan é responsável por uma certa direção na teorização sobre a linguagem e sobre o sujeito, Althusser colabora na divulgação dessa teorização das noções de linguagem e sujeito: o primado da linguagem frente ao pensamento (inconsciente), a releitura do signo saussureano à maneira de Lacan, engendrando a primazia e a antecipação do significante sobre o significado, uma concepção de sujeito que não é fonte do seu dizer e, finalmente, a idéia de que esse dizer traz elementos significantes da cadeia de um discurso inconsciente ao qual o sujeito não tem acesso. E mais, a aventura teórica formula a crítica do sentido como um conteúdo imanente que expressa uma verdade. **Não há o sentido, pois isso que habitualmente se chamava de ‘O sentido’ era um efeito de sentido, dependente de relações entre outros efeitos de sentido** (Mariani, Op. Cit.: 6. Grifos nossos)

Na esteira desse deslocamento científico em torno do pensamento sobre a leitura, inscreve-se a Análise do Discurso de vertente francesa, através das formulações de Michel Pêcheux. Esse filósofo, ao propor a reterritorialização de conceitos de campos de saber, como observamos, compreendidos como as Ciências Sociais, a Psicanálise e a Lingüística, procedeu à constituição de uma proposta de leitura crítica, a qual passa a circular no território das pesquisas brasileiras a partir de teses e dissertações defendidas por volta dos anos 1980.

Pêcheux propõe uma teoria interpretativa. Trata-se de uma proposta de leitura crítica e não conteudista de textos, baseada em noções teóricas que os remetem sempre ao sócio-histórico que os constituiu, às suas condições de produção e ao pré-construído em que as formulações estão imersas. As condições de produção da leitura se constituem a partir da análise das determinações das posições sócio-históricas, fruto da relação entre o simbólico (lingüístico) e o imaginário (ideológico). Nas condições de produção estão os modos de produção dos enunciados.

Nessa perspectiva teórica, a leitura é um “trabalho simbólico, tendo em sua base a variação”. O texto comporta múltiplas interpretações, há diferentes versões de leitura possíveis: “a leitura é a aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis.” (Orlandi, 2001: 65).

Orlandi (2001: 65) chama “variança” o postulado de Pêcheux (1997) de que todo texto tem pontos de deriva possíveis, deslizamentos que indicam diferentes possibilidades de formulação. Segundo a autora, “há textos possíveis nas margens do texto”. Pêcheux nos diz que a Análise de Discurso se desenvolve nos espaços de deriva do enunciado, ou seja, sob suas margens, em seus pontos de deriva possíveis: “toda seqüência de enunciados é (...) linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação”. Segundo o autor, é nesse espaço que deve trabalhar a análise de discurso. (Pêcheux, 1997: 53). Assim, o ato de ler considera não apenas o que está dito, mas o que está implícito, o que não é dito e que também significa.

Cabe ressaltar que textualidade constitui noção formulada por Orlandi (2001), que aponta para o efeito imaginário de unidade do texto (começo, meio, progressão, não contradição e fim). Nesse sentido, a textualidade é produto da função- autor.

A Análise de Discurso instala uma proposta de leitura sustentada pelo arquivo — conjunto de documentos pertinentes a uma determinada questão. Concebe que todo dizer se filia a uma rede de memória e que sujeito e sentido se constituem a partir de recortes de certas zonas do interdiscurso. Autores como Romão e Pacífico (2006) exemplificam como essas noções teóricas podem ser consideradas na prática da leitura em sala de aula:

A dimensão, atualização e constituição desse arquivo dá a medida para que **um poema, notícia, fábula, conto, texto em geral, seja compreendido a partir dos campos que ele mobiliza, fazendo retornar certos sentidos**, significando-os de um modo “x” e não “y”. (Romão e Pacífico 2006:20. Grifos nossos)

Enquanto professora, compreendo que a Análise de Discurso contribui para o fazer do profissional de leitura e produção de textos, na medida em que traz uma explicação para a freqüente dificuldade do aluno em elaborar textos que tragam essa ilusão de unidade: ele não conhece a função-autor, não há autoria como marca em seu texto, mas há clichês, recortes de textos alheios, lugares-comuns, frases isoladas que não demonstram implicação do sujeito no processo de escrita. Por outro lado, esses textos sem marca de função-autor exibem uma posição de sujeito que plagia, que repete, que se mantém permanentemente sob uma espécie de

escudo do discurso do outro. É um fenômeno bastante observado, com o qual se deparam os profissionais de leitura na atualidade.

Romão e Pacífico (2006) tecem críticas no tocante ao trabalho tradicional de interpretação de textos:

a leitura é vitimada pela burocratização do texto, recortado em regras e fatiado em normas, utilizado apenas como modelo a ser copiado, “interpretado” pelo conteúdo dado”.

À necessidade de responder exatamente ao que o texto já formulou, repetindo-o tal e qual o autor disse, os alunos respondem com a apatia daqueles que sabem ser esse um jogo de cartas marcadas. As respostas a esse entendimento de texto constroem uma grande rede de receitas semiprontas, experimentação de um processo de gramaticalização do texto e da leitura...(Romão e Pacífico, 2006:17. Grifos nossos)

E propõem um ensino afetado pelas reflexões trazidas pela Análise de Discurso para o campo de saber que envolve a leitura como prática em sala de aula:

pretendemos discutir neste trabalho, a saber, **em que o ato de ler instala a polissemia, a metáfora, a leitura do arquivo e dos saberes de cada aluno, a investigação das condições de produção dos sentidos** e sua inserção histórica. (Romão e Pacífico, *Op.Cit.*:17. Grifos nossos).

O modo como se concebeu durante anos a leitura não só nas campanhas, nos projetos e programas de alfabetização e leitura, mas também em sala de aula, está implicado no quadro de leitores e de não-leitores que temos hoje:

Estamos afirmando que existe uma carência de reflexão sobre o arquivo e os atos de linguagem tal como propomos: em geral, **professor e aluno** encontram-se **implicados** em um processo de exercício e prática de leitura que não ressoam para além das **atividades pouco motivadoras de domesticação dos sentidos do texto, de memorização de personagens de uma história, de resumo, de cópia e de reprodução de interpretações** previsíveis. (Romão e Pacífico, *Op.Cit.*:21. Grifos nossos).

À medida que se instala uma outra maneira de ler e de proceder à interpretação dos textos, em que não se esperam respostas prontas, em que os

efeitos de sentidos que o texto produz são fruto da reflexão entre o sujeito professor e o sujeito aluno, uma outra prática é instalada. Porém, uma prática que exige do educador pesquisa, preparo, conhecimento, alto grau de inserção na cultura letrada, o que, diante do abandono educacional que vive o nosso país acaba por ficar no plano mais da teoria que da prática.

A rede de enunciados que sustenta a presença do discurso aqui parafraseado como “o brasileiro não lê” em nossa sociedade, na imprensa e nos textos oficiais se mantém diante de frágeis bases educacionais. Quais movimentos discursivos estão envolvidos na construção de sentidos de que o brasileiro não é leitor? Como essa idéia se integrou ao modo como o brasileiro contempla, sente e vive sua relação com a leitura? Quais jogos de poder inscreveram certos sentidos sobre a leitura e não outros? Será válida nossa hipótese de que os programas oficiais voltados para o incentivo da leitura repisam os mesmos sentidos, instituídos historicamente pela ideologia dominante?

CAPÍTULO III

Antes da leitura, a letra: o discurso sobre a alfabetização

Compreender as razões que movem a pessoa na direção de alfabetizar-se envolve conhecer o que representa “saber ler e escrever” numa sociedade letrada, como a pessoa analfabeta se considera, como se constitui a identidade daquela que se propõe ler e escrever, sua auto-imagem social, como concebe a conquista da cidadania e o resgate da dignidade subtraída. (Valino, 2006: 54)

Antes que se pensasse em discutir questões de leitura ou “o problema da leitura” no país, a alfabetização (ou a falta dela) já era discutida. Por isso, antes de abordarmos as políticas de leitura, faremos uma retomada dos discursos sobre a alfabetização que circularam na sociedade brasileira, envolvidos nas campanhas e nos programas de alfabetização que tivemos. Procuramos trazer um pouco dos sentidos que constroem a posição de sujeito analfabeto, a qual, a nosso ver, produz sentidos que ressoam sobre a posição de sujeito não-leitor:

O analfabetismo não é apenas a ausência de uma ação por parte do Estado, da sociedade, da família, mas a presença de uma condição, de uma falta. A aprendizagem da leitura e da escrita só poderá se dar após a colocação de uma prótese — para suprir a falta. (Vieira da Silva, 1998.: 26. Grifos nossos)²⁷

Assim como a posição de sujeito não-leitor, a qual propomos identificação através do exame do *corpus* discursivo deste trabalho, a posição de analfabeto é construída historicamente no campo das Ciências Sociais e Humanas.

Vieira da Silva (*Op. Cit.* 13) mostra que, sob o signo da falta da letra, nascem as construções discursivas para analfabeto.

²⁷ Bem antes de lermos a tese de Mariza Vieira da Silva, havíamos notado o quanto os textos reunidos para a formação do *corpus* apontavam não para um discurso sobre a leitura, mas para um discurso sobre a não-leitura do brasileiro. Após conhecermos o trabalho de Vieira da Silva, confirmamos o recorte: parecia que a minha tese se encaixava enquanto uma continuação do que fora desenvolvido pela pesquisadora sobre o sujeito da escolarização e a memória que construía o analfabeto como posição de sujeito no Brasil. O discurso sobre a não-leitura, então, era a retomada dessa “falta” que se impregna nos processos de identificação do povo brasileiro com elementos de uma cultura que privilegia o olhar do estrangeiro colonizador.

Desse modo, neste capítulo, tecemos considerações, sob o ponto de vista discursivo, sobre alguns dos sentidos para analfabeto, através do exame da historicidade. Partimos dos sentidos que o texto da Constituição de 1891 traz para o analfabeto, na medida em que neste importante documento instaura-se uma outra noção de cidadania. Essa noção é analisada tendo em vista o que representa para a sociedade brasileira, em termos práticos, considerando o período que compreende o recorte temporal do *corpus* (1947-2003).

O importante para nós é mostrar o percurso sócio-histórico que se seguiu para que tivéssemos, hoje, quadros de analfabetismo que variam entre aqueles que conhecem e decodificam as letras, ou aqueles que somente assinam e reconhecem o próprio nome, até aquele que é considerado “analfabeto funcional”, por não ser capaz de compreender o que lê, embora formalmente alfabetizado²⁸. Na tentativa de resolver essa última configuração do analfabetismo, os estudos acadêmicos trazem o discurso do letramento, como uma outra metodologia de ensino, com outras ideologias, a fim de suprir a “falta” que as antigas deixaram. Essa falta, constituinte daquilo que se pretendeu — levar a letra, a leitura e a escrita ao brasileiro — vai se configurar, de outra maneira, nos processos que identificam, no imaginário social, o não-leitor.

Assim, o exame do sócio-histórico visa ao estabelecimento de uma relação entre como o imaginário social concebe o analfabeto e como, por conseguinte, concebe o não-leitor. Este constitui um objetivo maior deste capítulo, em consonância com a nossa hipótese de que, apesar de os tempos terem mudado, as práticas em prol da alfabetização e da leitura aparentam semelhanças e vêm reproduzindo, como hegemônicos, discursos estigmatizantes.

3.1- República, cidadania e alfabetização

Recortamos temporalmente a entrada do país no regime republicano, para iniciarmos o exame da historicidade. Isto porque um acontecimento do século XVIII marca uma transformação no imaginário até então compartilhado sobre o não-alfabetizado. Trata-se da Constituição brasileira republicana de 1891, que inscreve outros sentidos ao analfabeto, ao elevá-lo à condição de cidadão:

²⁸ No ano de 2003, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publicou o “Mapa do Analfabetismo no Brasil”, no qual se divulgavam dados de Censos demográficos que mostraram uma espécie de evolução ao longo do século XX. Os números de 2003 diziam que o país, apesar de ter 16 milhões de analfabetos, desde 91, vinha reduzindo esta taxa. Em contrapartida, já naquele ano as pesquisas apontavam para uma elevação progressiva do número de “analfabetos funcionais” presentes no país.

Os brasileiros podiam falar e serem falados do lugar de cidadão, daquele que tem e exerce direitos e deveres decorrentes de sua condição social e política, de seu estatuto público de homem livre e igual perante as leis (escritas) de uma sociedade. (Vieira da Silva, *Op. cit.*: 22. Grifos nossos)

Ao significar, nos significávamos — analfabetos e alfabetizados — a partir de então, em relação a um Estado, a uma prática política, a direitos e deveres, a uma qualidade distintiva de indivíduos que vivem em regime contratual a uma língua nacional, pois “todos são iguais perante a lei”, é o enunciado trazido pela constituição de 1891, para nós, um acontecimento que instaura outros sentidos para analfabeto, na medida em que traz uma outra noção de cidadania.

Como efeito, tem-se que a instalação desse enunciado coloca ao mesmo tempo o analfabeto brasileiro na condição também de não-cidadão, visto que, na prática social, ele não é tratado “igual”, não pode votar, não tem acesso à letra da lei escrita:

Sou cidadão, mas não possuo condições de sê-lo; a cidadania me é concedida, mas não disponho de meio para praticá-la; não estou titulado como eleitor — para fazer uso dela em uma sociedade cartorial, organizada, sustentada por leis e procedimentos escritos. (Vieira da Silva. *Op. Cit.*: 24. Grifos nossos)

Sobre a noção de cidadania, desenvolvemos um pouco mais sobre sua abrangência e como está implicada no contexto social brasileiro. Considerada no campo jurídico, relaciona-se aos direitos que cada nação lega aos indivíduos, fazendo com que sejam cidadãos plenos ou cidadãos incompletos, por exemplo. Assim, o momento histórico e o país interferem sobre a noção de cidadania. A cidadania plena “combina liberdade, participação e igualdade para todos;” nesse caso, o cidadão tem direitos civis, políticos e sociais, enquanto que a cidadania incompleta é aquela que atende apenas a alguns dos direitos previstos (Carvalho, 2008: 9-10).

Como direitos civis, estão relacionados direitos fundamentais como vida, liberdade, propriedade e igualdade perante a lei:

Eles se desdobram na **garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência, de não ser preso a não ser por autoridade competente e de acordo com as leis, de não ser condenado sem processo legal regular.** São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil surgida com o desenvolvimento do capitalismo. (Carvalho, *Op. Cit.*: 9. Grifos nossos).

Os direitos políticos referem-se à participação dos indivíduos no governo, efetivamente ao direito a voto, abrangendo ainda a capacidade de os cidadãos poderem organizar partidos, votar e ser votados. Já os direitos sociais incluem direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (Carvalho, *Op. Cit.*: 10).

O recorte temporal de nosso *corpus* se inicia em 1947, quando o Brasil sai de uma experiência de ditadura, e experimenta a democracia pela primeira vez. Um discurso nacionalista se aflora diante de conquistas como a Petrobras, a elevação do salário-mínimo em 100% e a possibilidade de participação mais efetiva do indivíduo na sociedade, com exceção do não-alfabetizado.

Pode-se afirmar que se trata de um período que promete em termos de acesso à cidadania, dado o otimismo gerado pelas conquistas sociais, entretanto o modelo de cidadão que dali se estabeleceria estava longe do cidadão pleno.

Em 1950, 57% da população era analfabeta e, para além disso, faltava conscientizar-se sobre as próprias condições de vida e educacionais. As eleições que se seguiram em 1962, marcadas por desrespeito ao eleitor, mostram o quanto a noção de cidadania, enquanto garantia de direitos e de igualdade social, na prática, pouco expressa:

As práticas eleitorais ainda estavam longe da perfeição, apesar da justiça especializada. **A fraude era facilitada por não haver cédula oficial para votar. Os próprios candidatos distribuía suas cédulas** Isso permitia muita irregularidade. O eleitor com menos preparo podia ser facilmente enganado com a troca ou a anulação de cédulas por cabos eleitorais. (Carvalho, *Op. Cit.*: 146. Grifos nossos)

Durante os governos militares, a partir de 1964, ser cidadão passa a significar menos ainda. Os direitos civis e políticos são restringidos: sindicalistas, intelectuais e militares têm cassados seus direitos políticos por dez anos, sindicatos sofrem intervenção e a União Nacional dos Estudantes (UNE) foi fechada. (Carvalho, *Op. Cit.*: 160).

Esse tempo representa um período de estagnação em termos de desenvolvimento educacional, melhor dizendo, em termos de trabalho governamental associado à promoção da alfabetização e da leitura.

Nosso país, que antes dos governos militares dispunha de direitos que beneficiavam os mais ricos e os mais educados, apenas mantém o alcance desses as mesmas classes de pessoas.

Assim, se é possível desenharmos um modelo de cidadão antes da redemocratização, notamos ser aquele que se submete a leis que não penetram com igualdade na vida de todos; é o brasileiro que em geral não dispõe de serviços urbanos, de segurança ou de justiça, quando faz parte da população marginalizada. A despeito do que virá ao término do regime militar, a precariedade dos direitos civis reduz o alcance do que se pode chamar cidadania.

Após a abertura política, vê-se uma espécie de resgate do significado de ser cidadão. Nos textos que abordam propostas de alfabetização e leitura, na imprensa, na fala de educadores e autoridades, esta expressão comparece, como se revalorizada por um tempo em que estão renovados os ânimos por um futuro melhor em termos de direitos civis, sociais e, conseqüentemente, em garantias educacionais.

Assim, as correntes teóricas, no campo pedagógico, que levaram a uma mudança na forma como se encarava a alfabetização e a leitura entre os anos 1947 e os anos 1979, de modo a relacioná-la à prática de cidadania, se instituíram a partir da segunda metade dos anos 1980.

O discurso pedagógico se modifica na medida em que o país está diante de uma outra conjuntura social e política que permite a intervenção e a difusão de novas idéias nesse campo. A palavra 'cidadania' assume uma carga semântica e discursiva bastante afastada daquela de antes da redemocratização:

Um esforço de reconstrução, melhor dito, de construção da democracia no Brasil ganhou ímpeto após o fim da ditadura militar, em 1985. Uma das marcas desse esforço é a voga que assumiu a palavra cidadania. Políticos, jornalistas, intelectuais, líderes sindicais, dirigentes de associações, simples

cidadãos, todos a adotaram. A cidadania, literalmente, caiu na boca do povo. (Carvalho, 2008: 7. Grifos nossos)

Especificamente, a inclusão da cidadania no discurso sobre a alfabetização e leitura produzido a partir dos anos 1980 enquanto um direito de todo brasileiro faz com que o estado de ser analfabeto passe de quem não dispunha da tecnologia do ler e do escrever para:

aquele que não pode exercer em sua plenitude os seus direitos de cidadão, é aquele que a sociedade marginaliza, é aquele que não tem acesso aos bens culturais de sociedades letradas e, mais que isso, grafocêntricas, porque conhecemos bem e há muito, esse “estado de analfabeto”, sempre nos foi necessária uma palavra para designá-lo, a conhecida e corrente analfabetismo. (Soares, 2009: 19-20. Grifos nossos)

A despeito disso, consideramos que jamais se conseguiu dar ao brasileiro “cidadania plena”, mesmo ao alfabetizado. Na prática, sempre dispomos de uma cidadania incompleta, principalmente quanto aos direitos sociais e à Educação, já que esta continua a ser um ‘problema’ a ser resolvido.

Retomando o percurso da historicidade dos sentidos de alfabetização, após o acontecimento da Constituição de 1891, com a virada do século, circulam discursos nacionalistas de progresso. Surgem os primeiros movimentos liderados por uma elite intelectual, em prol de alfabetizar a população. A idéia de “erradicação do analfabetismo” é popularizada como uma bandeira de desenvolvimento da nação, ao mesmo tempo em que inscreve ideologicamente, na posição de sujeito analfabeto, sentidos como o de representar uma doença social, um mal que precisa ser remediado ²⁹.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), expressiva parcela de intelectuais brasileiros, movidos por um espírito nacionalista, passa a discutir questões da educação popular. Formam-se *Ligas contra o analfabetismo*, cujo objetivo era “erradicar o analfabetismo” e aumentar o número de eleitores no país (Valino, 2006: 37).

²⁹ Analisaremos a marca lingüística “erradicação do analfabetismo” mais adiante, visto ser uma expressão do início do século XX que comparece no texto que regulamenta um Programa de Alfabetização do atual governo.

As décadas de 20 e 30 são marcadas por discursos em prol da alfabetização no país:

Já que não podíamos ter escolas como as estrangeiras, tivéssemos uma simples e pura alfabetização. Porém, as escolas que se estabeleceram no país constituíam práticas fruto de um imediatismo para que o país alçasse um lugar de desenvolvido diante de outras nações. Desse modo, **em vez de a alfabetização vir como resultado de uma política sólida educacional, formadora de base, vinha como uma urgência para se ensinar “mal a ler, escrever e contar, em dois e até três turnos por dia,** em semanas de apenas cinco dias e em anos letivos de 160 dias.” (Vieira da Silva, *Op.Cit.*: 70. Grifos nossos)

Nos anos 1930 e 1940, a alfabetização das grandes massas tinha como foco elevar o contingente eleitoral, já que ao analfabeto somente será permitido o voto em 1988. Assim, mais do que uma preocupação com a leitura, esse primeiro movimento social a favor da inclusão pela letra guardava interesse político, efetivamente eleitoral³⁰. Valino (2006:50) observa que essas iniciativas se tratavam de uma “alfabetização politicamente útil à classe dominante”.

Como ocorrera na Europa e na América do Norte, o Brasil deveria implantar um sistema de ensino popular para todos, com o objetivo de educar o povo para “novas formas de trabalho” e de modo que fosse levado à “compreensão do papel social humano” (Vieira da Silva, *Op. Cit.*: 70).

A idéia de “compreensão do papel social humano” era obtida por meio dos “hábitos de leitura”, uma prática corriqueira para os povos considerados, àquela época, desenvolvidos. Em países como o Brasil acreditava-se que essa outra visão de mundo poderia ser obtida

através de outros meios como a comunicação oral e visual, isto é, através do rádio e do cinema, meios de mais fácil difusão que a escola. Poderíamos, assim, prescindir da capacidade de leitura dos indivíduos enquanto **função emancipadora** dada pela escola primária. (Vieira da Silva, *Op. Cit.*: 70. Grifos nossos)

³⁰ O primeiro trabalho no país que teve preocupação com a leitura registra-se em 1945. Trata da obra *O diabo na livreria do cônego*, de Eduardo Frieiro, que teve como objetivo analisar o que o brasileiro lia no século XVIII. O autor verifica que ocorre um controle sobre o acervo disponível nas livrarias dos inconfidentes.

A despeito do valor político que o analfabeto poderia ter, caso se tornasse alfabetizado, havia sobre ele o estigma de ser um índice que marcava o país como “não civilizado”. Era ele o propalado responsável pelo “atraso da nação”:

Analfabetismo é o cancro que aniquila o nosso organismo, com suas múltiplas metástases, aqui **a ociosidade**, ali **o vício**, além **o crime**. Exilado dentro de si mesmo como em um mundo desabitado, quase **repelido para fora da sua espécie** pela sua **inferioridade**, **o analfabeto é digno de pena** e a nossa desídia indigna de perdão enquanto não lhe acudimos com o **remédio do ensino obrigatório** (Paiva: 1983. Grifos nossos).

No trecho, percebe-se ainda um imaginário social que atribui sentidos para o analfabeto como um ser “digno de pena”, exilado, vítima de uma doença, para a qual o “remédio” seria o “ensino obrigatório,” para nós, bastante semelhantes àqueles que, adiante no tempo, serão atribuídos ao não-leitor.

O período de 1940 a 1945 compreende o período de redemocratização do país. Terminada a Segunda Guerra Mundial, a população brasileira esperava um período democrático com mudanças no campo social: “A volta à democracia implicava invenção de direitos, que por sua vez implicava a exigência de seu cumprimento, que dependia da organização e participação dos trabalhadores”(Negro e Da Silva, 2003: 51) .

A notícia publicada na imprensa dos Estados Unidos de que o Brasil estava em primeiro lugar na estatística de analfabetismo no mundo contribui para que se instaurem discursos de supervalorização da educação. Tínhamos, então, a educação *já-lá* significada sócio-historicamente como um problema do país, e a solução deste problema como algo que conduziria à resolução dos demais, pois o discurso hegemônico que circulava no imaginário era de que a ignorância da população era a causa para que o país tivesse escasso progresso. Essa crença tem como efeito na sociedade elevação do preconceito contra o não-alfabetizado.

Nos anos 1940, o analfabetismo era, para a sociedade brasileira, a causa do subdesenvolvimento do país. Pesava sobre o não-alfabetizado a responsabilidade de adquirir conhecimentos necessários ao desenvolvimento da nação (Valino, 2006:50). Alfabetizar representava acreditar no progresso do país, portanto, como

observa Valino (*Op.Cit* 50), novamente as iniciativas a favor da alfabetização eram politicamente úteis à classe dominante.

Observamos que o analfabetismo, nesse momento, consiste em uma situação de vida, não somente no desconhecimento da leitura e da escrita. Trata-se do principal indicador de subdesenvolvimento de uma nação; nada mais preocupante para um país que se quer incluído em uma era de modernidade do que um número alto de adultos não-alfabetizados. Instala-se, assim, um discurso de valorização da educação, em prol de mudanças no *status* do país diante das outras nações.

A **valorização da educação** para uma nova sociedade (urbana e industrial) impõe uma nova **estrutura de ensino: educação primária obrigatória com escolarização em massa**, incentivo à criação de **cursos técnicos (comercial, industrial, agrícola, formação de magistério** através de Escolas Normais) e de **instituições de nível superior..** (Ferreira b, 1999: 37. Grifos nossos.)

Para o governo, o analfabetismo trata-se de um problema social. Assim, o Estado incentiva a educação rural e o ensino técnico-profissional. Para a elite, oferece a educação universitária.

3.2- Muitos programas, poucos resultados

É na década de 1940³¹ que a educação popular passa a ser incentivada pelo Partido Comunista do Brasil (PCB). Cria-se comitês populares em várias regiões do país, tendo como fruto cursos técnicos gratuitos e de alfabetização de adultos e crianças. Continuava-se a ampliar o número de eleitores pela instrução sob o lema: “cartilha em punho aumentemos o eleitorado, em cada analfabeto de menos ganharemos um novo eleitor para a causa da unidade da democracia e do progresso” (Ghiraldelli Jr.: 2000:108).

Também na década de 1940, no ano de 1945, é criada a Unesco, uma das agências das Nações Unidas voltada para incentivar a cooperação técnica entre os

³¹ Em 1940, ocorre o primeiro Censo para medir o número de não-alfabetizados no país. Nesta época, o Censo definia a pessoa como analfabeta ou alfabetizada indagando se sabia assinar o nome. A partir da década de 1950, o critério do Censo sofre modificação, passa a ser considerado alfabetizado aquele que sabe ler e escrever “um bilhete simples”. Não tivemos acesso aos critérios que poderiam vir a detalhar o que seria “um bilhete simples” naquele tempo.

estados–membros, a qual passa, portanto, a cobrar ações do país para a promoção da educação das massas analfabetas. Era mais um incentivo internacional para que o Brasil se preocupasse em alfabetizar para obter progresso e crescimento.

A partir de 1947, são iniciadas de forma significativa as primeiras propostas de “erradicação do analfabetismo”, na tentativa de levar a letra a uma massa popular. São implantados cursos de educação de adultos, movimentos e campanhas de alfabetização.

Valino (*Op. Cit.*) fornece-nos uma visão geral e crítica do efeito das iniciativas ocorridas no país com o intuito de alfabetizar a população:

As várias ações empreendidas apresentam objetivos pragmáticos: ora visam aumentar a base eleitoral (uma vez que o analfabeto somente adquiriu direito ao voto na Constituição de 1988); ora apresentam-se como solução para todos os problemas nacionais; ora aparecem como legitimação de uma nova ordem política; ora buscam o desenvolvimento do país e, nesse sentido, o analfabeto representa atraso. Em todos os casos, tanto o analfabetismo como o analfabeto sempre foram “utilizados” pela elite dirigente do país, respaldada por uma ideologia que caracteriza a sociedade brasileira desde os seus primórdios (Valino, *Op.Cit.*: 37. Grifos nossos).

Sob o afã do progresso nacionalista e também de se elevar a base eleitoral, registra-se, no mesmo ano de 1947, o lançamento *Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA)*. Essa primeira campanha oficial baseava-se na afirmativa de que “ser brasileiro é ser alfabetizado”. A frase traduzia bem o padrão moralizador e nacionalista do programa, em consonância com os interesses estatais. Os objetivos consistiam em:

Melhorar a posição do Brasil na estatística mundial de analfabetismo e preparar a mão-de-obra alfabetizada nas cidades. A idéia central da iniciativa concebia o adulto analfabeto como um ser marginal e incapaz, ou menos capaz que os demais indivíduos alfabetizados. (Valino, *Op. Cit.*: 40. Grifos nossos)

Na prática, no imaginário social, continuavam em circulação discursos de estigma contra o analfabeto e de desenvolvimento única e exclusivamente por meio da Educação.

Um novo governo, em 1958, cria uma nova campanha, a *Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA)*. Como as práticas dessa campanha voltam-se para a educação popular vinculada ao desenvolvimento econômico e social, teve como resultado a adesão somente de adultos não-alfabetizados que ainda tinham esperança de melhoria profissional e social.

Ao início da década de 1960, é instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/61). São anos que trazem mudanças políticas e sociais, e em que se podem perceber lutas discursivas em prol da Educação popular, há disputas por poder em torno do desenvolvimento de iniciativas a favor da alfabetização de adultos. Neste cenário de lutas discursivas estão implicados Centros Populares de Cultura (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes; os Movimentos de Cultura Popular (MCPs), ligados às prefeituras de algumas capitais do Nordeste e o Movimento de Educação de Base (MEB), diretamente relacionado à Igreja Católica. (Valino, *Op. Cit.*: 41).

Os grupos cristãos ligados às atividades de alfabetização procuraram incorporar o pensamento de Paulo Freire em suas práticas, o que promoveu a divulgação de suas práticas educativas, dando início a várias turmas de alfabetização.

Cabe retomarmos um pouco dos sentidos outros que o pensamento de Freire instala sobre a prática de alfabetizar. Suas idéias são extremamente inovadoras quando comparadas ao ideário pedagógico daqueles tempos. Sob o signo da liberdade e do respeito ao educando nasce uma teoria educacional que se opunha ao autoritarismo, ao desestabilizar o lugar do professor e o modelo escolar estabelecido: “Em lugar de professor, com tradições fortemente “doadoras”, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo.” O pensamento de Freire promove a discussão de questões da realidade do aluno e reflete sobre o comportamento do homem. (Freire *Apud* Valino, *Op. Cit.*: 42).

Essa outra concepção de alfabetizar mostrava-se bem-sucedida: em 1962, Freire inicia seu trabalho, ao alfabetizar, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, trezentos trabalhadores em cerca de quarenta e cinco dias, acontecimento que impressionou a opinião pública, acarretando que o governo — que adotava um regime populista — estendesse o movimento a todo o território nacional.

Pode-se atribuir a fecundidade do “método” de Paulo Freire à instalação de discursos em que o adulto não-alfabetizado e trabalhador atua como sujeito da aprendizagem. Porém, um sentido que se atrelava à classe trabalhadora, como

aquela que podia, através da educação, desfrutar do lugar da classe dominante não se estabiliza: “A pedagogia do diálogo ameaçou a classe dominante que, com força repressora, fez retroceder as conquistas obtidas” (Valino: *Op. Cit.*:50)

Valino (*Op. cit.*: 41) nos fala sobre o ano de 1963:

extinguiam-se oficialmente todas as campanhas e, ao mesmo tempo, iniciaram-se por todo o país inúmeros movimentos que desenvolviam atividades de alfabetização, com utilização de métodos e concepções diversas (Grifos nossos).

Em decorrência do movimento norteado pela pedagogia de Freire, o governo federal começa a organizar o *Plano Nacional de Alfabetização (PNA)*. A previsão era alfabetizar cinco milhões de adultos no prazo de dois anos:

Entre junho de 1963 e março de 1964, foram capacitados inúmeros coordenadores em várias capitais dos estados. Criado em 21 de janeiro de 1964, o PNA foi extinto no dia 21 de abril, devido à mudança de governo. (Valino, *Op Cit.* 41. Grifos nossos).

Em 31 de março de 1964, a mudança radical da proposta política do país, promove a repressão dos movimentos surgidos a partir da década de 1960, por representarem ameaça à estabilidade da ordem capitalista:

Dos grandes movimentos então existentes, sobrevive apenas o MEB, devido à sua vinculação com a CNBB, mas tal sobrevivência teve alto preço: uma profunda revisão da metodologia, do material didático e da orientação do programa, além da demissão de grande parte dos técnicos (Paiva, 1983. Grifos nossos.)

Nem bem se instalavam os discursos de desconstrução do estigma sobre o adulto não-alfabetizado e sobre o “novo método” de alfabetizar grandes contingentes de adultos, em 1964, o novo governo procura neutralizá-los nos locais onde as novas idéias já haviam penetrado, como o Nordeste e o Rio de Janeiro.

Inicialmente, esse outro governo apóia a cruzada da ação básica cristã (cruzada ABC), de origem evangélica e financiada pela United States Agency of International Development (USAID). Sobre a Cruzada ABC, Valino (*Op. Cit.*: 43) observa:

Este programa trouxe de volta o preconceito contra o analfabeto, que passa a ser definido como “parasita econômico” e “carente de cultura”. Para desenvolver suas atividades, a Cruzada elaborou e imprimiu a cartilha ABC, com uma tiragem de quatro milhões de exemplares, cujas idéias eram totalmente alheias à realidade dos alunos (Valino, *Op. Cit.*: 43. Grifos nossos).

Após sofrer críticas relativas ao modelo pedagógico e didático e quanto ao mau uso das verbas recebidas pelo governo, extinguiu-se, em 1970-71, mais esse programa, por conta de redução do financiamento.

Em 1967, antes do término da Cruzada, o governo cria a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com o objetivo de oferecer à população adulta “alfabetização funcional” e educação continuada, com o intuito de extinguir o analfabetismo até 1975. O Mobral concebia “alfabetização funcional” o aprendizado de técnicas de leitura elementares, escrita e cálculo, além do “aperfeiçoamento dos processos de vida, trabalho e integração social” (Paiva, 1983).

Ao Mobral foram destinados expressivos recursos governamentais. Porém, o método de alfabetizar desse programa reproduzia o que havia de ensino tradicional na educação infantil; não havia preparo para o atendimento a adultos não-alfabetizados em termos de instalações físicas e a proposta de descentralização — “através da assinatura de convênios com entidades públicas e privadas e da integração da alfabetização em programas educativos mais amplos (saúde, trabalho, lar, religião, civismo e recreação)” — não foi bem-sucedida por conta do autoritarismo em que se pautava o governo. À Fundação restava atuar como uma entidade executora.

O fracasso do Mobral em alfabetizar estava decretado na década de 1970. Os responsáveis pela Fundação entendiam que “nenhuma iniciativa voltada à alfabetização de adultos poderia ter êxito se não houvesse ao mesmo tempo, um aumento considerável da eficiência do sistema regular de ensino” (Valino, *Op. Cit.* 44). Desse modo, o Mobral passa a priorizar o atendimento pré-escolar, a fim de

reduzir a contínua taxa de crescimento de não-alfabetizados anualmente, mas não tem êxito. É extinto mais um programa, em 1985.

A década de 1980 é marcada por reflexões em torno dos sucessivos fracassos das iniciativas não só em alfabetizar a população, mas em levar a educação ao brasileiro. Sabe-se que as campanhas e os programas até então desenvolvidos, em sua maioria, alimentavam o preconceito contra o analfabeto, com exceção da tentativa de Paulo Freire com o PNA. Quando o modelo pedagógico adotado em uma campanha ou programa não tinha êxito, a culpa era do não-letrado, incapaz de aprender. A falta de eficiência didático-pedagógica imputava ao não-alfabetizado um sentimento de inferioridade. A cada nova iniciativa e a cada novo governo, uma mesma prática parecia se sedimentar, embora cada fracasso guardasse razões particulares:

A **superação do analfabetismo**, até então, vinha sendo buscada através de **campanhas de alfabetização**, e o registro histórico apontado mostra que **essa escolha foi inadequada** sob vários aspectos: pelo ponto de vista humano porque **quase todas as ações são permeadas de preconceitos com relação ao analfabeto, imputando-lhe culpa e sentimento de inferioridade**; pelo lado pedagógico, pela ineficiência didático-metodológica; pelo lado econômico, em função da improbidade administrativa; pelo lado ideológico, pela confirmação da supremacia da classe dominante sobre o analfabeto; pelo aspecto político, porque os ganhos secundários tornavam-se maiores com a continuidade do analfabetismo.” (Valino, *Op.Cit.* 44. Grifos nossos)

O governo Sarney, de 1985, cria a Fundação Educar³². Nessa década, o governo federal passa a atuar como mediador técnico e financeiro de iniciativas locais em prol da alfabetização de jovens e adultos, desenvolvidas em estados e municípios do país.

A Constituição de 1988 é promulgada e são novamente traçadas metas para “erradicação do analfabetismo” em dez anos. A Fundação Educar convoca, em 1989, uma comissão de especialistas no campo da educação de jovens e adultos. Preparam-se práticas voltadas para 1990, Ano Internacional da Alfabetização, estabelecido pela Unesco.

Novo governo, outro programa, mesma prática: eleito Fernando Collor de Mello, em 1990, desarticula-se a antiga comissão da Educação de Jovens e Adultos

³² Valino (2006) observa que a Fundação Educar não trouxe novidade em torno da educação de adultos, funcionou mais como uma continuação do extinto Mobral, enquanto entidade executora.

da Fundação Educar, que é, de imediato, extinta, cria-se o *Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania* (PNAC).

Esse outro programa também não obtém êxito em seu objetivo de reduzir em 70% o número de analfabetos nos cinco anos seguintes. Verifica-se a liberação de recursos do governo, sem que haja programa de alfabetização implantado: “Esse programa ficou marcado pelo seu caráter demagógico e que não beneficiou diretamente a população analfabeta” (Valino, *Op. Cit.*: 45).

O novo governo de Itamar Franco que se instala após o impedimento de Collor tenta fazer diferente: não só alfabetizar, mas promover um programa sistemático de ensino fundamental para jovens e adultos. No ano de 1993, são propostos debates, por meio de uma Comissão Nacional de Alfabetização, coordenada inicialmente por Paulo Freire, em torno do Plano Decenal de Educação para Todos —1993-2003, que daria origem a uma Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos.

O governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, também tem o mérito de ter criado um novo programa de alfabetização, extinguindo o anterior. Cria o *Programa Nacional de Alfabetização Solidária* (PAS), iniciativa bastante enquadrada no modelo neoliberal de governança que se instala no país. As propostas do PAS não se coadunam com o levantamento e os debates anteriores desenvolvidos em encontros no final dos anos 1990³³.

Para se ter uma idéia dos conflitos ideológicos e práticos, observe-se que esses encontros visavam à implantação de programas alternativos de educação continuada, voltados para alfabetizar, promover a escolarização básica e complementar a profissionalização. O PAS, enquanto um programa de combate ao analfabetismo, tinha como proposta o atendimento apenas da faixa etária de 15 a 19 anos, sob metas bastante semelhantes aos outros programas existentes no país e que foram mal-sucedidos.

De outra parte, os responsáveis pelo debate anterior sobre a Educação de Jovens e Adultos (a partir de agora sob a sigla EJA), entendiam que “garantir o Ensino Fundamental público e gratuito à população jovem e também adulta é direito público subjetivo garantido pela constituição Federal e leis complementares”. O PAS previa a alfabetização em cinco meses, com aulas três vezes por semana; enquanto o grupo debatedor sobre o EJA defendia a necessidade de constituição de fóruns

³³ Em 1996, por exemplo, ocorre o Seminário Nacional de Educação de Jovens e Adultos, em Natal (RN), após terem ocorrido encontros estaduais, regionais e nacionais para que se pudessem retirar propostas de avanço na Educação de Jovens e Adultos no país.

permanentes, com vistas a garantir a unidade, a qualidade e a continuidade das políticas voltadas para a alfabetização de jovens e adultos (Valino, *Op. Cit.*: 46-47).

Essas são apenas algumas dentre as discrepâncias entre o que propunha o programa oficial PAS e a visão de educadores que compunham os debates em torno da EJA. Observando esse cenário de disputa em torno das práticas de alfabetizar adultos, é possível deduzirmos que o PAS não acarretou mudanças expressivas no que tange a essa clientela.

O último programa implantado é o *Programa Brasil Alfabetizado* (PBA), criado pelo novo governo, primeiro mandato de Luis Inácio Lula da Silva, em 2003, com o objetivo de incluir, por meio da educação. Vejamos uma seqüência constituinte do *corpus* discursivo:

SD 9

O Programa Brasil Alfabetizado representa **um portal de entrada na cidadania**, articulado diretamente com o aumento da escolarização de jovens e adultos e promovendo acesso à educação como um **direito de todos** em qualquer momento de vida (Grifos nossos).³⁴

Em termos de instalação de outros discursos, PBA traz um discurso de inclusão social, e a noção de “cidadania” enquanto conquista do alfabetizado e leitor, já que o texto da Lei prevê ainda o incentivo à leitura.

Porém, no texto de 2003, que regulamenta o Programa, por meio do Decreto nº 4.834, de 8 de setembro, lê-se:

SD 10

Art. 1º Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de **erradicar o analfabetismo** no País;
(...)

Art. 4º Fica instituída a Medalha Paulo Freire, a ser conferida a personalidades e instituições que se destacarem nos esforços de **erradicação do analfabetismo** no Brasil. (Anexo 2 .Grifos nossos)

³⁴ Sítio do Ministério da Educação e Cultura: www.mec.gov.br

A expressão em destaque “erradicação do analfabetismo”, presente no discurso jurídico sobre a alfabetização retoma, em 2003, a memória das primeiras iniciativas em favor da alfabetização. A “erradicação” de uma doença social, representada pelo analfabetismo como o processo e o analfabeto como o produto, aquele que carrega a culpa por estar excluído da sociedade letrada. Por que não propor um outro texto, voltado para garantir o acesso democrático à língua escrita? Por que não propor a superação do analfabetismo, através de esforços que mobilizem os jovens e adultos analfabetos a aprender a ler e a escrever em nome de uma busca que seja deles, que não faça parte de uma meta de desenvolvimento do país apenas? Por que muitos brasileiros não assumem a necessidade de leitura como uma conquista necessária? Como se configura, no imaginário, a relação entre o brasileiro e a leitura?

As campanhas e os programas anteriores naufragaram por motivos variados, sem conseguir levar a letra ao brasileiro mais pobre. O emprego dessa mesma expressão coloca em xeque se o novo governo, cujas práticas advêm de um modelo não-conservador, estaria propondo o mesmo de outros governos conservadores e ditatoriais que experimentamos. Essa marca lingüística faz-nos supor que mais esse Programa em andamento no segundo mandato do governo tende a ser extinto, como os outros, assim que um novo governo der início a seus trabalhos. O pior de tudo: sem conseguir “erradicar o analfabetismo”.

3.3 - Mesmas campanhas, diferentes conceitos de alfabetização

Autores como Tfouni (2004) e Soares (2009) entendem que a ação de alfabetizar trata-se de um constructo teórico e social que sofreu contínua modificação até que incorporasse a idéia de uso efetivo da língua escrita.

A idéia de alfabetizar surge na Europa do século XVIII e XIX, quando o domínio da leitura e da escrita se restringia a grupos localizados e a escolarização voltava-se para a elite daquela sociedade. Esse tipo de educação, no decorrer do século XIX, passa a ser cogitada para atender a massa populacional, porém, teme-se que a classe operária se rebele contra o sistema e deixe de se dedicar ao trabalho braçal. Decide-se que a oferta de escolarização popular seria limitada controlada, com vistas a manter o sistema social vigente. A promoção da educação se desenvolvia com fins de controle sobre a alfabetização. As aulas traziam “ensinamentos sobre os hábitos de produtividade e economia através de um

programa muito restrito de pouca escrita e alguma leitura de textos religiosos” (Cook-Gumperz, *apud* Valino, *Op.Cit.*:55).

Aos poucos, nesta prática, a alfabetização se escolariza, passando a se configurar como “um sistema de conhecimento descontextualizado, validado através do desempenho de avaliações escolares” (Valino, *Op.Cit.*: 55).

No início do século XX, instauram-se outros sentidos para alfabetização, e esta deixa de ser objetivo individual. Com o apoio de movimentos de educação de massa, passa a ser um direito humano básico, universal, assegurado pela declaração da Unesco (Idem).

É a partir da cobrança internacional estabelecida pela Unesco que a necessidade de alfabetizar se coloca na sociedade brasileira, na segunda metade da década de 1940. Essa década marca a inscrição de outros sentidos para a atividade de alfabetizar, no imaginário brasileiro. Os valores culturais nascidos com as primeiras práticas escolares do Brasil colônia se amalgamam na atividade de alfabetizar que segue e nas pedagogias a serem implantadas no futuro. Em que medida a falta cultural antes atribuída ao indígena não-civilizado transfere-se para o não-alfabetizado, ‘não-letrado’, ‘não-educado’, ‘não-leitor? A transformação sócio-histórica operada no conceito de alfabetização está implicada nessas transferências de sentidos.

Valino (2006) considera que, “até os anos 70, o conhecimento e a definição dos conceitos de ‘analfabeto’, ‘analfabetismo’ e ‘alfabetização’ bastavam para as necessidades sociais de leitura e escrita que se apresentavam” (Valino, *op. cit.*: 31). Para essa pesquisadora, a realidade social, com as novas tecnologias, trouxe necessidades de incorporação da língua escrita no viver social, visto que emergem novos usos da língua escrita, com diferentes funções. Nessa perspectiva, considera que o termo ‘alfabetização’ perdeu sua força significativa diante do mundo que ora se apresenta para ser lido. Para a autora, o termo recente ‘letramento’ é mais adequado a essa outra configuração social em que se faz necessário ir além do sistema de escrita e poder se engajar em práticas sociais letradas. (Valino, *op. cit.* 2006).

A necessidade de leitura, enquanto capacidade de ler as coisas do mundo sempre houve, em nosso país, porém foi domesticada, no imaginário, como um sentido possível, até que pesquisadores deram visibilidade a ela, em outra conjuntura histórico-social, nomeando-a ‘letramento’, há cerca de 20 anos.

Sobre a palavra ‘analfabetismo’, Soares observa: “usamos, há séculos, o substantivo que nega” –‘analfabetismo’, já que analfabeto designa-se “aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”(Soares, 2006: 30-45). Não dispúnhamos da palavra que afirma.

Com a mudança ideológica que conduzia a pensar a escrita como reprodução da fala, não como uma tecnologia a ser dominada por meio de técnicas, surge a idéia de alfabetização enquanto desenvolvimento das funções cognitivas.

Um outro sentido para leitura se instala, como maneira de o sujeito pensar o mundo de forma independente, crítica e criativa. A idéia de leitura enquanto conjunto de habilidades capazes de levar o sujeito exercer a “cidadania” está inserida nesse outro posicionamento, como uma consequência da visão crítica proporcionada por essa prática.

Essa outra direção de sentidos sobre a alfabetização pode ser compreendida como um estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais. Naturalmente, a instituição desta nova idéia de levar a cultura letrada ao educando foi nomeada de modo diverso do que até então se fazia no país, é o que se conhece por letramento.

3.4 - O discurso do letramento

A palavra ‘letramento’, tomada no léxico da língua inglesa — especificamente do termo *literacy*³⁵ — surge para designar a condição de ser capaz de ler e escrever. Entra na Língua Portuguesa enquanto termo oposto a ‘analfabeto’, visto observar-se a inexistência de uma palavra positiva para designar aquele que domina as práticas de leitura escrita em algum grau. A palavra inglesa *Literacy* aponta para:

o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a idéia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, lingüísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la. (Soares, 2009:17. Grifos nossos)

³⁵ Em termos etimológicos, “a palavra *literacy* vem do latim *littera* (letra), com sufixo *-cy*, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em *innocency*, a qualidade ou condição de ser inocente).” (Soares, *Op. Cit.* 17)

É no espaço acadêmico, por meio da fala de especialistas, que o termo ganha força e se transforma no discurso do letramento, instalado no Brasil, por volta dos anos 1980:

Uma das primeiras ocorrências está em livro de Mary Kato, de 1986 (*No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, Editora Ática): a autora, logo no início do livro (p.7) diz acreditar que a língua culta “é consequência do *letramento*” (grifo meu). Dois anos mais tarde, em livro de 1988 (***Adultos não-alfabetizados: o avesso do avesso***, Editora Pontes), Leda Verdiani Tfouni, no capítulo introdutório, ***distingue alfabetização de letramento***. (Soares, 2009: 15. Grifos nossos)

Após os estudos de Kato (1986) e Tfouni (1988), o termo se torna freqüente e passa a fazer parte do léxico dos estudos no campo da Educação e das Ciências Linguísticas.

Mais especificamente, a adoção do termo ‘letramento’ e a incorporação de seus sentidos do inglês aponta para uma necessidade de se designarem fenômenos distintos de alfabetização:

O termo ‘letramento’ ora designa os efeitos da escrita sobre uma sociedade ou determinados grupos sociais, ora designa as práticas sociais de leitura e escrita, ora o estado ou condição que adquirem os indivíduos ou grupos sociais em função do exercício das práticas de leitura e escrita.” (Valino, *Op. Cit.*: 32. Grifos nossos)

O discurso do letramento surge em oposição ao discurso da alfabetização. Uma das primeiras pesquisadoras no país a abordar o letramento nos mostra a diferença entre as duas práticas:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isto é levado a efeito, em geral, através do processo de escolarização, e, portanto, da instrução formal. A Alfabetização pertence, assim, ao âmbito *individual*.

O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura um estudar e descrever o que ocorre nas sociedades quando adotam um sistema de escritura de maneira restrita e generalizada; procura, ainda, saber quais práticas

Consideramos que o discurso do letramento instala sentidos que apontam para uma concepção mais ampla do que a de alfabetizar, na medida em que desvincula o acesso à escrita do discurso da escolarização. O trabalho de Tfouni (2006) defende, por exemplo, o fato que freqüentar a escola não garante ao sujeito níveis altos de letramento, nem o domínio da escrita:

A questão do conteúdo, central em todo processo de alfabetização, não pode ser ignorada: enquanto discutem coisas consideradas “essenciais”, tais como “prontidão”, correspondência entre som-grafema etc., os agentes educacionais muitas vezes se esquecem de que **a alfabetização deve levar ao domínio da cidadania plena, possibilitando aos sujeitos que se apropriem do discurso da escrita de maneira pessoal e singular**, e que não se tornem meros repetidores de estruturas congeladas pelo discurso pedagógico. (2006: 18. Grifos nossos)

A pesquisadora nos diz que, em pesquisa com um grupo de adultos não-alfabetizados, deparou-se com sujeitos que, apesar de terem cursado, às vezes, durante sete anos, o ensino elementar, não foram alfabetizados e não conseguiram ser promovidos, e outros que, mesmo tendo atingido a quarta série (incompleta), ainda não sabiam “ler nem escrever até o próprio nome.” (2006: 18)

Segundo a autora, há uma correspondência entre o fracasso em alfabetizar — especialmente a população da área rural no país — e as políticas governamentais, os programas de alfabetização aqui implantados enquanto medida de emergência para a redução do índice de analfabetismo. Como exemplo, cita o MOBREAL. Mostra ainda que existe um sistema falho de levantamento de dados estatísticos sobre a população do Brasil, por equiparar o grau de escolaridade ao grau de letramento (2006: 18).

Se antes a alfabetização restringia-se à aquisição da escrita por um indivíduo, ou por um grupo de indivíduos, o discurso do letramento traz uma outra questão, não posta nas antigas práticas: o efeito da cultura letrada nas sociedades, o sócio-histórico inscrito na prática de alfabetizar. Desse modo, esse outro discurso procura respostas para questões como:

- Quais mudanças ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada?
 - Quais novas práticas discursivas de letramento inaugura, e que posições –sujeito se tornam disponíveis a partir do surgimento desses novos discursos?
 - Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados pelos **mesmos critérios utilizados** para aqueles que vivem em sociedades primitivas (onde a escrita não circula)?
 - **Em quais formações discursivas alternativas irão aninhar-se sujeitos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada?**
- (2006: 20. Grifos nossos)

Junto da consideração do impacto que a escrita pode ter em uma sociedade e, como dissemos, da desvinculação entre letramento e escolarização, o discurso do letramento funda um espaço de reflexão filiado a idéias de pensadores como Vygotsky, Luria, Piaget e Ginzburg, e defende uma visão não-etnocêntrica da cultura.

Tfouni (2006) observa que há um equívoco em se considerar iletrados aqueles adultos não-alfabetizados que vivem e interagem em uma sociedade letrada. Para a autora, o grau de letramento desses sujeitos não é equivalente àqueles que vivem em sociedades ágrafas ou iletradas: “uma sociedade letrada possui um sistema possui um sistema muito, muito mais complexo, e isto influencia todos os indivíduos que nela vivem e com ela interagem, sejam eles alfabetizado, ou não.” (2006:102).

A partir desse questionamento, a pesquisadora instala para o discurso do letramento o sentido de que o desenvolvimento do pensamento lógico não é exclusivo das sociedades que adquirem a escrita, sendo possível, por exemplo, a adultos não-alfabetizados.

Enquanto um discurso em circulação na sociedade, fundado sob formações ideológicas que questionam o modo tradicional e escolar de alfabetizar e de conceber esse processo no meio pedagógico e acadêmico, o discurso do letramento ganhou espaço em países do globo como, por exemplo, França e Portugal. Desse modo, tem sido re-significado continuamente.

O efeito de sentido de “a leitura é integrante de todas as áreas do conhecimento” inscreveu-se no debate sobre o letramento, na medida em que este passou a ser “uma possibilidade de avaliar capacidades de leitura bastante amplas,

abrangendo desde aspectos como decodificação e reconhecimento de frases, até a inferenciação, por exemplo”. Desse modo, fala-se, hoje, “em letramento leitura, letramento em matemática, letramento em ciências e em outras áreas de conhecimento, em referência ao impacto dessas áreas na vida cotidiana das pessoas” (Prazeres, 2008: 24).

Surtem exames periódicos para medição internacional do conhecimento das populações, como o Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (*Program of International Student Assessment — PISA*³⁶). Os resultados de um desses exames foi tema de matéria inicialmente analisada no capítulo I deste trabalho de tese. O Pisa adota o letramento em leitura como base em suas avaliações. Tais procedimentos de avaliação sistêmica, a fim de estabelecer critérios mais objetivos (como se isso fosse possível) de avaliação, definem sua concepção de letramento, bem como as habilidades a serem avaliadas através dos exames. Veja-se o caso do Pisa 2000³⁷. O conceito de letramento adotado foi o seguinte:

capacidade de compreender textos escritos e refletir sobre eles com vistas a alcançar objetivos pessoais, **desenvolver o conhecimento individual e se capacitar para enfrentar os desafios da vida em sociedade**. (Prazeres, 2008: 24. Grifos nossos)

E as habilidades verificadas nos alunos:

Os estudantes que se submetem ao PISA são avaliados em leitura na sua capacidade de: **a) recuperar uma informação específica contida em um texto; b) interpretar o que leram; e c) refletir sobre a leitura e avaliar textos**, baseados no seu conhecimento de mundo. (Prazeres, 2008: 21. Grifos nossos)

³⁶ Segundo Prazeres (2009:29), o PISA foi desenvolvido para que se pudesse monitorar, no plano internacional, a aprendizagem dos estudantes e oferecer respostas a questões como: “Os estudantes estão preparados para enfrentar os desafios do futuro? São capazes de analisar, elaborar e comunicar eficientemente suas idéias? Têm capacidade de continuar a aprender ao longo da vida?” Trata-se de uma avaliação diferente para cada país, cuja elaboração é feita em consonância com critérios prévios.

³⁷ A propósito, o resultado do Brasil no Pisa 2000 foi ainda mais negativo que o de 2003. Nossos estudantes ficaram em última colocação. A tese de Prazeres (2008) discute esses resultados, comparando o discurso da mídia com o discurso acadêmico sobre o Pisa 2000.

O conceito de letramento e as habilidades assinaladas apontam para uma outra questão: apesar do esforço de estabelecer um conceito e de manter os critérios que envolvem o letramento a cada exame, a cada proposta pedagógica, a cada linha teórica, na ilusão de transparência dos sentidos, a noção de letramento guarda opacidade.

As tentativas de dominar o seu alcance discursivo, no caso dos exames do PISA, vão tentar minimamente dominar a polissemia do termo, o que, para nós, é impossível.

Buscamos trazer a historicidade neste capítulo, a fim de defender que a relação entre a leitura e o brasileiro guarda em sua história de constituição um jogo discursivo de afastamento, de exclusão. Na prática, ao analfabeto é negada a cidadania, tendo em vista que levar ao não-alfabetizado motivos para se alfabetizar e manter a leitura em sua vida não tem sido uma tarefa exitosa para os nossos governos, nem para os nossos educadores.

As iniciativas a favor da alfabetização aqui desenvolvidas baixaram o número de não-alfabetizados, segundo as pesquisas de que dispomos, porém, parecem ter elevado o número de não-leitores, como uma consequência de um certo modelo de alfabetização que, durante anos, ignorou as condições sócio-históricas envolvidas nessa atividade pedagógica.

A inscrição do discurso do letramento, enquanto um acontecimento importante, traz para o debate sobre a alfabetização a leitura do mundo, as práticas sociais incluídas na aquisição da escrita, excluídas das práticas de alfabetização, seja intencionalmente, seja por conta da formalidade instrucional cristalizada pelas práticas escolares.

Seguindo as décadas de práticas educacionais de alfabetizar, os anos 1980 trazem a entrada do discurso do 'letramento'. Essa expressão instala outros discursos para alfabetização e, a nosso ver, vincula-a mais estreitamente à prática leitora, enquanto uma prática das sociedades letradas incluídas em um mundo globalizado, que exige essa capacidade, em formas de "habilidades" do educando, as quais são delimitadas.

Conforme Prazeres (2008), os exames aplicados pelo PISA têm avaliado nossos estudantes a partir de um conceito próprio de letramento, o qual mostramos acima, e o que temos constatado são resultados desanimadores em relação ao grau de letramento de nossos alunos. O que tem ocorrido?

Nosso percurso aponta para o posicionamento de que, tanto o brasileiro não-alfabetizado quanto o não-leitor, em tempos diferentes, estão significados no imaginário como pessoas a quem ‘falta’ a vontade de aprender as letras e de ler, uma ilusão ideológica que supõe que não são “chegadas à cultura letrada”. Por sua vez, elas próprias, enquanto sujeitos (analfabeto e/ou não-leitor), inscrevem-se nesta formação discursiva, *já-lá* pronta como uma marca identitária de todo brasileiro.

CAPÍTULO IV

Discutindo leitura e políticas de leitura

Os programas de incentivo ao hábito de leitura falham porque a leitura não é um hábito, uma rotina, um dever enfadonho. Ela é um banquete, uma troca, um prazer. (Afonso Romano de Santanna, em declaração ao *Jornal do Brasil*. 30/09/1995)

Abordamos, no capítulo anterior, as condições sócio-históricas dos discursos sobre a alfabetização: as iniciativas em prol da educação popular, os sentidos-conceitos que foram se inscrevendo na expressão “alfabetização”, ao longo de programas, campanhas e projetos de alfabetização, elaborados por governos e equipes norteados por ideologias variadas.

Neste capítulo, continuamos a desenvolver a análise das condições sócio-históricas, melhor dizendo, procedendo ao exame do arquivo, agora, sobre a leitura. Enquanto noção teórica, o arquivo, para nós, compreende o “conjunto de materiais textuais que compõem o espaço discursivo no qual se inscreve o trabalho de análise, materiais textuais que consideramos no seu funcionamento discursivo” (Zoopi-Fontana, 1997: 53).

Sobre os modos de organização do arquivo, Mariani (2009) observa que “Devemos compreender que a organização do arquivo resulta de gestos de interpretação que regulam politicamente a memória das formas de administração da sociedade” (Mariani, 2009: 4).

A autora desenvolve a noção de arquivo a partir de Pêcheux (1994). Nessa perspectiva, “o trabalho de organização dos arquivos, o policiamento dos enunciados e o apagamento seletivo da memória histórica” constituem-se em práticas que caminham juntas” (Mariani, *Op. Cit.*: 4-5).

As lacunas que temos pela ausência de registros do que foi implementado no passado, em termos oficiais, a favor da alfabetização e da leitura constituem um modo de significação em que o campo da educação, da alfabetização e da leitura são representados. A ingerência no registro, a não-documentação textual durante as décadas passadas, apontam, a nosso ver, para uma desorganização providencial.

Apresentamos as iniciativas em prol da leitura ocorridas no Brasil, bem como seus objetivos, na tentativa de identificar os discursos sobre leitura que cada campanha, projeto, ou programa instalam, ao serem colocados em prática.

Nessa perspectiva, vejamos as condições de produção em que eclodem as iniciativas em prol da leitura que a sociedade brasileira já experimentou.

Recuperamos, ainda, a inscrição do discurso sobre a leitura como prazer, através do exame de um trabalho acadêmico que retoma esse acontecimento. Tal discurso faz eco na mídia impressa selecionada, pois é extenso o número de vezes em que a leitura enquanto prazer, e seu oposto, “necessidade”, “tormento” comparecem nos textos que compõem o *corpus*.

4.1 - O programas, as Campanhas, os Projetos de leitura

As iniciativas voltadas para a preocupação com a leitura e com o leitor brasileiro, pode-se dizer, são muitas, como mostraremos nesta seção. Porém, em geral, fragmentadas — como as campanhas de alfabetização, além de propor ações que ainda não tiveram o êxito de atingir diretamente o problema educacional em que está imersa a sociedade brasileira e a prática cultural da leitura.

Outra complicação que temos em torno das campanhas, dos projetos e dos programas que foram implantadas tem a ver com a dificuldade de se avaliar o impacto que cada iniciativa teve na sociedade da época:

Embora todos esses Programas, Projetos e Campanhas apresentassem, na época da implantação, objetivos definidos no que diz respeito ao incentivo à leitura, **não há análise de dados concretos que comprovem a eficácia dessas ações.** (Copes e Saveli, 2007: 7. Grifos nossos)

Registramos em 1970 a implantação, pelo governo federal, de um projeto que financia a publicação de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro (INL). Trata-se de uma política de co-edições que patrocina parte do custo da produção dos textos, distribuindo sua cota para bibliotecas públicas estaduais e municipais. Podemos dizer que o Estado, nessa conjuntura histórica, torna-se um mecenas da literatura. É o primeiro esforço em favor da leitura, entendida como leitura de livros, que localizamos. Logo em 1977, ocorre o primeiro Congresso de Leitura do Brasil (COLE).

Criada em 1968, a Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ)³⁸ patrocinou, principalmente a partir de 1982, com o apoio da iniciativa privada,

³⁸ Para desenvolver esta parte do trabalho, utilizei a pesquisa de Marcelino (2003), que, no campo da Educação, analisa, em especial, os projetos da Fundação Nacional do Livro Infante Juvenil (FNLIJ).

projetos variados de incentivo à leitura, com o intuito de melhorar o acervo de obras de literatura infanto-juvenil das escolas públicas.

Em sua maioria, os projetos focalizam a distribuição de livros. Para a instituição, era necessária a “ampla penetração promocional para a difusão do livro”. Para que as estratégias de distribuição de obras fossem empreendidas, os seguintes projetos tiveram patrocínio da FNLIJ: *Ciranda de livros* (1982-1985); *Viagem da leitura* (1987-1988); *Livro mindinho, seu vizinho* (1987-1988); *Leia criança, leia* (1988); *Meu livro, meu companheiro* (1988/89/90/91); *Bibliotecas para o projeto Recriação* (MPAS³⁹) (1988-1989); *Ateliê do Artista* (1997/98/99); *Programa Nacional de Incentivo à Leitura* (desde 1992); *Concurso Os melhores programas de incentivo à leitura para crianças e jovens de todo país* (1997/98/99); *Concurso uma Carta para Lobato* (1998); *Promoção de Leitura na televisão* (desde 1996); *Criação e Organização do 1º e 2º Salão do Livro para crianças e jovens* (1999/2000/2001).

Comentaremos alguns dos itens acima e outros que não tiveram apoio da Fundação. Optamos por abordar aqueles sobre os quais conseguimos informações interessantes à idéia deste capítulo da tese, que é buscar os efeitos de sentidos instalados pelo discurso jurídico, através do desenvolvimento dessas iniciativas para levar a leitura ao brasileiro.

Entre 1982 e 1985, desenvolve-se o projeto *Ciranda de Livros*, apoiado pela Fundação Nacional do Livro Infanto-juvenil (FNLIJ) e patrocinado pela Hoeschst do Brasil, Fundação Roberto Marinho e pela Fundação Nacional do Livro: Trinta mil escolas da rede pública de ensino são selecionadas pelas Secretarias de Educação e Cultura do país para receberem livros de literatura infantil. Esse projeto também tem como objetivo central levar o livro a áreas mais carentes, onde as escolas selecionadas estavam situadas (Copes e Saveli, *Op. Cit.*: 2). Sobre o patrocínio da Hoescht:

O objetivo da Hoescht era se tornar conhecida no Brasil. Naquela época era uma empresa química desconhecida no território nacional. Então ela se **lança em uma campanha de proporções nacionais. Quem hoje nunca ouviu falar da Hoescht do Brasil?** O seu objetivo foi alcançado muito antes do tempo esperado, portanto a campanha, que tinha propostas para serem desenvolvidas em um período mais longo, foi interrompida bruscamente. Os incentivos cessaram a partir do momento que os objetivos econômicos da empresa foram atingidos.” (Marcelino, 2003: 137. Grifos nossos.)

³⁹ Teve apoio do Ministério da Previdência e Ação Social (MPAS)

Marcelino (2003), ao investigar a instauração do discurso do prazer de ler, analisa algumas peças que constituem material dessa campanha de alfabetização desenvolvida nos anos 1980. A pesquisadora observa que os primeiros anos de abertura política são marcados por outros pensamentos no campo das reflexões em torno da educação e da leitura, e o discurso do prazer de ler, item que abordaremos mais adiante, constitui uma dessas outras idéias. Passa a se instalar no meio educacional, sendo assimilado por intelectuais, acadêmicos e professores de uma maneira própria, como observaremos.

No espaço do discurso oficial (os textos que regulamentam as práticas do projeto *Ciranda de Livros*), Marcelino (2003) o discurso do prazer de ler prazer de ler se cristaliza como sentido hegemônico para a leitura. Também nos textos que selecionamos da imprensa, principalmente aqueles entre 1980 e 1995, o efeito de que leitura é prazer se repete em grande número de matérias publicadas.

Entre 1987 e 1988, o MEC, em parceria com o Instituto Nacional do Livro (INL), a Ripasa S.A. e a Fundação Roberto Marinho desenvolvem o *Viagem da Leitura*, que distribuiu 60 livros de literatura para cada biblioteca pública conveniada com o INL: “O projeto teve por objetivo oportunizar aos alunos do Ensino Fundamental das escolas públicas brasileiras o acesso ao livro de literatura infantil.”(Copes e Saveli, *Op. Cit.*: 2).

Em 1988, cria-se o projeto *Sala de Leitura*, que, como os anteriores, também tem suas ações voltadas para a distribuição de livros para bibliotecas. Porém, com alguma diferença: “Esse projeto teve como foco abranger o sentido total de Biblioteca Escolar, incentivar e garantir a existência, na escola, de um espaço para a leitura.”(Copes e Saveli, *Op. Cit.*: 5).

Encontros para a discussão sobre a leitura, com participação de educadores envolvidos com programas e projetos de propagação da leitura ocorrem com regularidade no Brasil, como o Congresso de Leitura do Brasil (COLE)⁴⁰. Em 1989, membros do COLE questionam a ausência de políticas de fomento à leitura e propõem um outro tipo de iniciativa, cujas práticas fossem deferentes das anteriores:

⁴⁰ O Congresso de Leitura do Brasil promove encontros regulares de dois em dois anos, e tem publicado resumos de conferências e discussões sobre questões relevantes quanto à leitura, considerando os problemas específicos brasileiros.

No limiar de década e diante da hipótese de conclusão da chamada *transição democrática*, cresce **a expectativa de que projetos inovadores se apresentem**. Por isso, vale a pena perguntar: quais devem ser as **políticas de leitura para o Brasil e que se almeja nos anos 90**? Cabe **repetir as mesmas fórmulas**, esperando que, agora, eles dêem certo? **Ou de inventar o novo**, especialmente nesse momento, quando se pode definir em que consiste esse novo? (Zilberman, 1995: 126-127. Grifos nossos).

Um dos mais relevantes encontros de discussão sobre a ‘crise da leitura’ da América Latina ocorre em Bogotá, em 1990, ocasião em que a pesquisadora e professora Eliana Yunes expôs pela primeira vez a proposta de um programa de incentivo à leitura, na forma de um anteprojeto. O texto do documento parte de conclusões acerca dos motivos que, até então, estudiosos percebiam como aqueles que afastam o brasileiro da leitura:

As **determinações do afastamento das pessoas dos livros** e da literatura passam: a) pela **iniciação inequívoca** do leitor; b) pela **posição dos livros na escala de valores** da tradição cultural; c) pela **falta de acesso** ao material impresso; d) pelo **papel que os livros** desempenham no **sistema educacional**. Reverter significa: a) **optar** seriamente pela **leitura na formação dos professores, prestigiá-la e estimulá-la** a partir de interesses despertados pela realidade; b) **ampliar pelos meios de comunicação o debate, a informação e as referências** ao livro, valorizando-o; c) **multiplicar e dinamizar as bibliotecas** públicas, transformando-as em centros culturais comunitários, espaços vivos para subsidiar decisões do grupo social e **reverter toda a metodologia de difusão da leitura na escola**. (Yunes, 1990. Grifos nossos.)

O texto acima, transcrito do Anteprojeto do plano piloto do Proler, retoma a memória discursiva sobre a leitura no Brasil. Nele, estão projetados sentidos sobre a leitura naquele ano de 1990, como: o brasileiro está afastado dos livros; o brasileiro que tenta ler tem uma “iniciação” equivocada; o brasileiro não valoriza o livro em relação a outros valores culturais; o modo como a escola valoriza o livro afasta o leitor brasileiro.

Três programas surgem a partir do debate que se trava no início dos anos 1990: O PROLER, o PRÓ-LEITURA e o PNBE. Nas propostas, inscreve-se o discurso de que é preciso democratizar o letramento, que norteia os encontros de educadores que ocorrem antes da oficialização dos programas:

A crise da leitura não se origina unicamente nos problemas relacionados com os métodos educativos, produção de livros infantis e circulação, e sim **é fruto de uma crise geral de uma sociedade discriminatória** que não fornece igualdade de oportunidade e acesso à cultura e da situação de dependência em que se encontram os países latino-americanos. Logo, esta crise não é mais que um dos efeitos de um problema social de aspecto mais amplo” (Yunes,⁴¹ 1990. Grifos nossos.).

Como se pode observar, Yunes (1990) coloca em cena a questão social, mais especificamente, aponta a diferença entre as classes e a contradição que essa diferença traz, ao se implementar qualquer programa, projeto ou campanha de leitura: “não há igualdade de oportunidade de acesso à cultura”, melhor dizendo: o brasileiro pode vir a quer ler, se lhe forem fornecidas as condições necessárias para que valorize esta cultura.

Instaura-se o Programa Nacional de Incentivo à Leitura (PROLER), em 13 de maio de 1992, a partir de decreto oficial. Trata-se do primeiro programa do governo federal voltado para a leitura. Seu objetivo central consiste em assegurar e democratizar o acesso à leitura e ao livro a toda a sociedade”. Para esse outro pensamento, a compreensão de que a leitura e a escrita são instrumentos indispensáveis na época contemporânea (Yunes, 1990 Anteprojeto do Proler).

Especificamente, o PROLER pretende:

incentivar a montagem, a criação e a ampliação de acervos literários das bibliotecas escolares. Sua função é essencialmente coordenar, **disseminar, articular, ouvir as propostas, as idéias para a dinamização de experiências na área da leitura**, realizadas nas diversas regiões do país por iniciativas de grupos governamentais e não governamentais. (Copes e Saveli, *Op. Cit.* 2. Grifos nossos)

O PROLER é idealizado como uma tentativa de promover uma política de leitura, portanto de congregar por meio do Estado, nacionalmente, os esforços em levar a leitura ao brasileiro. Desse modo, a função do PROLER consiste em promover o entrosamento e estimular ações de pessoas envolvidas com a promoção da leitura:

⁴¹ Anteprojeto do Proler (1990), possível de ser lido na íntegra na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

O PROLER trabalha com ações básicas visando à constituição de uma sociedade leitora numa troca de experiências de leitura, através da formação de uma Rede Nacional de Leitura. O Programa não tem o objetivo de distribuir livros. (Copes e Saveli, *Op.Cit.* 3. Grifos nossos)

O segundo programa que tivemos, o PRÓ-LEITURA, implantado em 1992, tem por objetivo:

contribuir para a formação continuada, tanto teórica quanto prática dos professores, na área de leitura.” Visa a profissionalização dos professores, aliando pesquisa universitária, formação docente e prática pedagógica, com a intenção de melhorar e ampliar as competências dos alunos no domínio da língua. (Copes e Saveli, *Op. Cit.* 2. Grifos nossos)

Em seguida, o terceiro programa, o *Programa Nacional Biblioteca da Escola* (PNBE), é criado em 1997, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a Secretaria de Educação do Distrito Federal. Através dele, o Ministério visa ao apoio de “projetos de capacitação e atualização de professores do Ensino Fundamental e aplicar Programas de incentivo ao hábito de leitura.” (Copes e Saveli, *op.cit.*: 3). O programa tem como objetivo principal a democratização do acesso aos livros, estendendo o acervo entregue às escolas aos alunos de outras séries e à comunidade:

entre 1998 e 1999, foram distribuídos 81 milhões de livros às bibliotecas escolares no Brasil. Nesse período, o PNBE distribuiu gratuitamente acervos básicos formados por obras infanto-juvenil e clássica da literatura brasileira e estrangeira, de referência e outros materiais de apoio como Atlas, enciclopédias, globos e mapas às escolas públicas brasileiras. (Copes e Saveli, *Op. Cit.* 3. Grifos nossos)

Em 2000, foram distribuídas pelo PNBE mais de quinhentas mil obras aos professores de escolas do Ensino Fundamental das redes públicas Federal, Estadual e Municipal:

no lugar das obras de literatura direcionadas aos alunos, distribuiu títulos voltados aos professores. Estes receberam, também, o Guia do Usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE)/1999, sob a coordenação da Profª Drª Marisa Lajolo, com o objetivo de auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades com as obras. (Copes e Saveli, *op.cit.* 3. Grifos nossos)

Em termos práticos, os três programas, PROLER, PRÓ-LEITURA e PNBE, estabelecem suas ações em função daquilo que se discutiu anteriormente sobre a demanda de leitura na sociedade brasileira: democratizar o acesso ao livro; naturalizar esse objeto na vida do brasileiro; instrumentalizar os professores para o tratamento a prática de leitura na escola (formação continuada);

O debate que se trava a partir da metade da década de 1980 aponta as frentes que viriam a ser alvo das iniciativas dos anos 1990 e 2000: como é possível notar, há programa dedicado a capacitar professores para o ensino da leitura, outros a sugerir a leitura no ambiente familiar, outros (em maioria) que vão concentrar suas ações em dinamizar o acervo das bibliotecas das escolas públicas. Há ainda um projeto que prevê momentos de leitura no espaço escolar.

Esses e outros esforços vão desenhando, para nós, o julgamento que se faz, no imaginário dessas iniciativas, sobre a não-leitura do brasileiro nesses anos, um imaginário que se organiza na confluência de pelo menos duas formações discursivas: “o brasileiro não lê” e “o brasileiro lê”. Em tais formações discursivas, organizadas sob a memória da falta, da deficiência, depreendem-se enunciados como: 1. *não lê porque a família não lê*; 2. *não lê porque não dispõe de recursos financeiros*; 3. *não lê porque não há acervo de qualidade nas bibliotecas das escolas da rede pública*; 4. *não lê porque não há um momento para isso no ambiente escolar*; 5. *não lê porque não tem acesso a livros com facilidade*.

Continuando o registro discursivo das propostas de incentivo à leitura, em 2001, é criado o Projeto “Literatura em minha casa”, a fim de integrar espaços educacionais e culturais, escola e família a favor da qualidade de educação:

O objetivo era **valorizar a leitura literária, tornar acessível aos alunos de 4ª, 5ª e 8ª séries e às suas famílias um conjunto de textos literários significativos para a sua formação** e, assim, tornar a prática de leitura uma cultura entre pessoas pertencentes aos grupos sociais de menor poder aquisitivo. (Copes e Saveli, *Op. Cit.* 6. Grifos nossos)

Constitui outra tentativa, a fim de melhorar o nível de leitura das crianças e jovens brasileiros, a qual possui como objetivo básico “apoiar o cidadão-brasileiro no exercício da reflexão crítica e criativa” (Copes e Saveli, *Op. Cit* 6). Ser cidadão, aqui, é ser leitor, um leitor com apoio do Estado-mecenas. Podemos tornar esta questão mais complexa, quando observamos que o discurso sobre a cidadania em sua relação com as letras tem seu início com a Constituição republicana de 1891⁴²

A partir de 2001, o governo federal produz duas campanhas: “Vamos fazer do Brasil um país de leitores” e “Tempo de leitura”.

A primeira conta com propagandas televisivas que sugerem que as famílias participem do cotidiano escolar dos filhos, que leiam com suas crianças rotineiramente, a fim de incentivar um ato de ler compartilhado (Copes e Saveli, *Op. Cit* 7).

A segunda campanha, por meio da lei de incentivos fiscais, levou empresas a patrocinarem projetos de leitura. A campanha “Tempo de leitura” objetiva levar o “hábito de leitura” ao Brasil. O governo deseja “sensibilizar governos estaduais, prefeituras, empresas e a comunidade, contando com a participação de escritores, artistas, pais, diretores, professores, alunos e bibliotecários”. A idéia era de que esses atores sociais oferecessem oficinas literárias e divulgassem suas obras e suas leituras (Copes e Saveli, *Op. Cit* 7),.

Em 2002, a distribuição de obras continua dentro do mesmo projeto “Literatura em minha casa”. Agora, são coleções literárias para alunos da 4ª à 8ª série do Ensino Fundamental e para aqueles que compõem o a clientela da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Se formos trazer todos os números, notaremos que um alto grau de recursos foram destinados ao fomento da leitura nesses anos, que seguem de 1980 a 2000, não só com o projeto “Literatura em minha casa”, mas com campanhas, programas e projetos anteriores:

Esses recursos, como afirma o Ministério, foram utilizados na aquisição de livros para o projeto “Literatura em minha casa”, que foram distribuídos em ações diferenciadas, **beneficiando 3,4 milhões de estudantes matriculados na 4ª série de 126 mil escolas públicas brasileiras; e, 2,9**

⁴² Como desenvolvemos no capítulo III.

milhões de alunos jovens e adultos que freqüentavam regularmente as escolas de Educação de Jovens e Adultos – EJA. (Copes e Saveli, *Op. Cit.* 6. Grifos nossos)

Outros projetos estão em curso na atualidade, e o PROLER, enquanto política de leitura, permanece em vigor até o presente, coordenado por outra equipe, no segundo governo Lula.

Tantas iniciativas já tivemos, a fim de recobrir a lacuna, a “falta” deixada pelo modo como a leitura foi significada em nossa sociedade, mas em que condições de produção esses projetos, campanhas, surgem? Qual jogo de poder/discursivo pode estar em funcionamento que obstruem a penetração da idéia de valorização do livro e da leitura em nossa sociedade?

4.2 - Condições de produção das políticas de leitura no Brasil

Nosso país só falou em política de leitura enquanto um projeto político de investimento na leitura em fins dos anos 90. A conscientização da leitura como política, como podemos perceber através da discussão no item 4.3, sedimenta-se no país a partir dos anos 80. Até então, não se fazia a relação entre ler e tomar posição social. Esse discurso está atrelado a um deslocamento maior que inclui a educação como um ato político e a leitura como parte da cidadania. Mas será que, de fato, isso ocorreu?

Relativa também a essa fase histórica em que se instauravam e eram postos em circulação sentidos relacionados ao “fracasso” do ensino no país, encontramos uma outra pesquisa⁴³, que pontua efetivamente as discussões que se faziam quanto ao andamento do sistema educacional. As temáticas expostas por Kramer (1995) podem ser organizadas da seguinte forma:

1. é preciso que leitura e escrita estejam vinculados a um contexto, evitando-se que o educando apenas repita de modo automático a um comando do professor;
2. o significado da produção de materiais escritos deve ser levado em conta;

⁴³ Consultamos, para desenvolver tais observações, uma outra pesquisa, feita por Kramer (1995), também inscrita na área de Educação, que foi publicada em livro intitulado “Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso”. O trabalho procura confirmar, através de rigorosa metodologia, a hipótese de que o fracasso escolar se origina do fracasso em alfabetizar. Kramer parte da alfabetização na escola, passa pela análise de alguns depoimentos de docentes, pelas teorias de Piaget e Vygotsky, até chegar às políticas públicas de leitura/escrita. Deixa, inclusive, algumas “recomendações para uma política de leitura” vinculada a uma política cultural.

3. a escola não é só um canal de reprodução social, e de mudança da sociedade, mas um espaço de posicionamento político, devendo formar cidadãos;

4. a alfabetização é um direito de todos no país, um dos meios de democratização da sociedade brasileira (Kramer, 1995: 24).

Nos anos 1980, está fortalecido o discurso da ‘crise da leitura’ e do ‘fracasso’ na promoção do ‘hábito e do gosto de ler’. O país passa por uma crise econômica que atinge o mercado editorial — as pessoas dispõem de menor poder de compra, inclusive de livros. Há reduzido número de bibliotecas à disposição da população. (Marcelino, 2003:22).

Com a abertura política, esses anos marcam-se por um anseio comum por mudanças, especialmente aquelas no campo da Educação. Ocorre a campanha pela realização de eleições diretas para governadores e prefeitos.

Pode-se afirmar que o auge das discussões e das práticas de fomento à leitura no Brasil se dá efetivamente entre 1982 e 1995, quando se iniciam esforços, diante de uma enorme preocupação com a falta de leitura do brasileiro. A abertura política do país renova a energia de intelectuais e educadores e circulam os discursos sobre o “fracasso escolar”. A leitura é assunto para muitas matérias publicadas na mídia impressa. É no período entre 1980 e 1995 que registramos a seleção de maior número de publicações associadas à leitura como prática. Matérias sobre projetos, programas, leitura, não-leitura, iniciativas, pesquisas sobre número de livros lidos ao ano e sobre o que escolhe o brasileiro que lê..., material que examino com maior especificidade no item dedicado à análise.

4.3 - Da leitura como hábito à leitura como prazer

O analista de discurso compreende a língua enquanto um sistema passível de falhas e por essas falhas, por essas brechas, os sentidos se permitem deslizar, ficar à deriva:

O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito a deslize, havendo sempre um “outro” possível que o constitui.(...) O deslize de **a** para **e** faz parte do sentido de **a** e de **e**. Tanto o diferente como o mesmo são produção da história, são afetados pelo efeito metafórico. (Orlandi, 2005: 79. Grifos nossos)

Essa hipótese teórica nos levou a observar com mais atenção a expressão “hábito de leitura”, formulada em lugares de enunciação diferentes.

Ao longo de décadas de preocupação com o ‘problema’ da leitura, essa expressão é repetida em manuais, guias, aulas, artigos, congressos, livros etc. O “hábito de leitura” tem sido identificado como “aquilo que falta” a ser inscrito na cultura do brasileiro para que se torne leitor e cidadão, e, por que não dizer, usuário de uma língua de cultura.

Considero que o trabalho de Marcelino (2003)⁴⁴ sobre o prazer de ler, vinculado à área de Educação, é a reflexão mais recente que tangencia algumas questões dentro das quais me proponho a desenvolver e que me interessam. Em sua dissertação, a autora mostra que a idéia de que a leitura de literatura deve ser prazerosa tem uma voz predominante, representada pelo livro *O prazer do texto*, de Roland Barthes. Marcelino (2003) observa que a popularidade de Barthes, à época dos anos 1970, em França, o intelectual “eleito” pela mídia francesa, influenciou outros pensadores e professores brasileiros que foram para o exterior em virtude da ditadura no país e também da ampliação dos cursos de Pós-Graduação.

Vejam os modos de funcionar os modos de significar a leitura na imprensa, por meio de expressões como ‘hábito de leitura’, ‘gosto pela leitura’, ‘leitura por prazer’, ‘paixão pela leitura’, ‘amor pela leitura’... Para nós, constituem efeitos de sentidos múltiplos para referenciar a leitura como prática no imaginário brasileiro.

Nos contextos em que a expressão “hábito de leitura” e seus deslizamentos parafrásticos — “prazer pela leitura”, “gosto pela leitura”, “interesse pela leitura” etc. — aparecem no *corpus*, freqüentemente, reside uma tentativa de associar a leitura a prazer. Mesmo antes de cristalizado o discurso de não-obrigatoriedade da leitura na escola, antes de se registrar a hegemonia da afirmação de que a leitura deve ser feita por prazer: Vejam os:

⁴⁴ Trata-se de dissertação defendida pela UNICAMP, orientada por Lilian Lopes Martin da Silva, que discute o gosto pela leitura, focalizando efetivamente os anos 1980, na tentativa de desenvolver uma compreensão adequada sobre a formação do discurso de que se deve ter “prazer na leitura”.

SD 11

Alunos de 2º grau não têm na leitura opção de lazer

No seu entender, a **falta de hábito de leitura** é hoje um fenômeno mundial, não se devendo atribuir sua causa principal à **televisão** que, por um lado é uma outra **opção de lazer**, por outro, pode **despertar o interesse** de adolescentes para obras de **autores considerados bons**, como Jorge Amado. (Anexo 1. 27/11/1977. *Jornal do Brasil*. Grifos nossos)

A SD 11, recortada da matéria publicada em 1977, analisada no nível intradiscursivo, permite a observação do substantivo “hábito” determinado pela expressão “de leitura”. A formulação “hábito de leitura” remete a outras, como “hábito de escovar os dentes”, “hábito de fumar”, “hábito de ver televisão”, “hábito de acordar cedo”.

O contexto de inserção da palavra “hábito”, imersa a um automatismo, estabelece à leitura sentidos de uma ação que se experiencia gradativamente e que, aos poucos, torna-se atividade corriqueira, comum. Avançando sobre os efeitos do significante “leitura”, de modo a perceber redes de sentido possíveis quando atrelado à palavra “hábito”, tem-se: ação inconsciente, sem reflexão, mecânica e diária; obrigação, destituída, portanto, de sentido para o sujeito-leitor, tamanha a naturalidade com que se dá na vida do indivíduo. E o prazer? Onde se inscreve esse sentido? Como conjugar leitura e prazer, quando se promove o “hábito de leitura”?

É em oposição ao hábito que a expressão “prazer” é abraçada pelos meios acadêmicos e pedagógicos, bem como já comparece como efeito de sentido que desponta no recorte da SD 11.

Com o auxílio da pesquisa de Marcelino (2003: 43) e com o trabalho de análise das condições sócio-históricas produzido por Mariani e Souza⁴⁵, podemos trazer dois efeitos de sentidos que são atribuídos, a partir da década de 1970, à leitura, no espaço escolar, portanto pelo discurso da escolarização, quais sejam:

1. A leitura adequada é a leitura de “bons textos”, ou seja, livros de qualidade literária atribuída, como observamos, historicamente, aos autores clássicos, “autores de boa nota”, responsáveis pela utilização de um padrão de língua: “O ‘bom’ poderia, em uma posição, significar ‘clássico’, em outra, poderia ter um sentido ideológico,

⁴⁵ Citamos este trabalho no princípio da tese. Neste ponto, a questão retorna, agora, relacionada ao discurso do prazer de ler. No *corpus*, o discurso do prazer comparece também em oposição ao discurso escolar, que “obriga” o aluno a ler.

referindo-se aos livros publicados a partir da década de 70, com um conteúdo que enfatizava a crítica social” (Marcelino, 2003: 43).

2. O importante é a liberdade no ato de leitura. Esse outro efeito de sentido traz a quantidade, e não a qualidade dos textos, e afirma que o aluno não deve ser obrigado a ler, mas ler o que quiser, na hora em que bem entender, sendo essa liberdade uma maneira de levá-lo a adquirir o ‘hábito’ (Marcelino, 2003: 43).

Ao examinar o discurso que se relaciona com o efeito de sentido para a leitura como ‘prazer’, a pesquisadora Marcelino (2003) traz a obra de Barthes como uma “voz marcante”. Para fundamentar sua posição, a autora recorre às condições de produção desse discurso.

Em 1973, na França, Barthes lança a sua obra *Le Plaisir du Texte*, que procura refletir sobre questões como:

O prazer do autor, no momento da escritura, assegurar-lhe-ia o prazer do leitor, ao realizar o ato de leitura? Como resposta a essa pergunta, levantam-se possibilidades dialéticas: o prazer estaria no espaço, no jogo estabelecido entre autor e leitor. (Marcelino, *Op. cit.*: 47. Grifos nossos)

O trabalho de Marcelino mostra que, ao instaurar, com a publicação de sua obra, para o campo de efeitos de sentidos para a leitura, o prazer, a fruição, Barthes promove rupturas de várias naturezas:

Nesse livro o prazer da leitura ultrapassa os limites do intelecto, vai além, para o prazer físico, e este surge no momento da ruptura, do novo, da subversão, de novas formas de linguagem, que, segundo ele, vão além da margem fixada pela escola. A sintaxe textual cria novas formas de organização, estabelecendo outras formas de leitura, através de vazios, de desconstruções da língua. (Marcelino, *Op. cit.*: 48. Grifos nossos)

A leitura, em Barthes, é plural e polissêmica, visto permitir a opacidade, a incompletude, o vazio e a desconstrução da ordem sintática. Não se restringe ao espaço escolar, não se trata somente de atividade de prazer intelectual, mas se estende ao físico, e o prazer, produto de quem lê, é resultado da relação intensa entre a obra e o leitor:

O prazer não estaria pré-estabelecido no texto, mas surge no jogo erótico, poderia assim dizer, entre leitor e texto, no espaço da leitura. O prazer da leitura não se dá pela rapidez ou lentidão em que ela é feita, mas pelas relações estabelecidas pelo leitor e o texto. Portanto fica esvaziada qualquer tentativa de julgamento do texto. Segundo esse critério o prazer é pessoal e intransferível. (Marcelino, *Op. cit.*: 48. Grifos nossos)

A leitura instaurada como prazer em/por Barthes continua sendo um ato solitário. O prazer não é um elemento contido no texto, mas construção que se estabelece no momento da leitura. Esse discurso instaura-se na França: “Barthes passa a reivindicar o prazer contra a ciência, os modelos abstratos e o rigor universitário”(Marcelino, *Op. cit.*: 49).

Em 1977, Barthes se torna parte do corpo docente, passando a lecionar no Collège de France, descrito por Marcelino (2003) como uma “instituição acima e fora da universidade”, onde “os mais renomados professores franceses oferecem cursos livres e abertos ao grande público” (Marcelino, *Op. cit.*:51).

Apesar de nunca ter defendido uma tese, em suas aulas de Semiologia Literária, no Collège de France, Barthes tem uma “multidão” de alunos ouvintes, para os seminários que desenvolve, trazendo idéias voltadas para a lingüística-poética, o que o populariza. Em meio a outros intelectuais como Foucault (Filosofia), Lévi-Strauss (Antropologia) e Lacan (Psicanálise), seus contemporâneos, seu pensamento é acolhido tanto pelo meio acadêmico quanto pela mídia de sua época:

As palavras de Barthes encontraram eco na comunidade francesa e um ‘lugar’ onde teriam espaço para a dialogização. Acabaram não se tornando apenas palavras dele — tornaram-se vivas e impuras. A fronteira de suas palavras passou a ser o espaço criado entre ele e os espectadores que delas tomavam posse e se incumbiam de levar a outros, cada um à sua maneira, mas encontrando um núcleo comum... (Marcelino, *Op. cit.*:54. Grifos nossos)

Marcelino traz razões para que as palavras de Barthes tenham sido aceitas com maior amplitude que as de outros pensadores de seu tempo:

Ele não fazia parte de um grupo desconhecido de intelectuais, além de **ter amplo acesso à mídia e uma valorização bastante acentuada na França, ele satisfazia as exigências do público** que o ouvia: fazia parte do Collège de France, instituição das mais valorizadas na França, era um

intelectual que lançava polêmicas na Sorbonne e nos meios intelectuais, seus artigos eram lidos por um grande público naquele país (Marcelino, 2003:56. Grifos nossos).

Enquanto a popularização de Barthes, na França, ocorre durante a década de 1970, no Brasil, suas idéias se sedimentam durante os anos 1980. Intelectuais brasileiros que residiam na Europa, seja pelo contexto político do Brasil, seja pelo aumento do número de cursos de pós graduação oferecidos pelas universidades, foram ouvintes dos seminários de Barthes na França, na década de 1970. Após a abertura política, final do período da ditadura militar, retornam ao país, e passam a disseminar as idéias desse estudioso, dentre as quais, com bastante intensidade, a do prazer do texto.

Cabe ressaltar a complexidade que envolve esse efeito de sentido parafraseado como *leitura por prazer* aqui no Brasil, a partir dos anos 1980, ou seja, após dez anos de surgimento na França.

A partir de meados dos anos 1980, o discurso de que “o brasileiro não lê” ganha maior dimensão histórica e social. Comparava-se, por exemplo, “o número de analfabetos no Brasil e em outros países, números relativos a edições, livrarias, bibliotecas, frequência a bibliotecas, números de textos clássicos lidos por estudantes na universidade, tiragem de jornais e revistas etc.” (Marcelino, 2003: 82)

Como compreendemos, enquanto analistas de discurso, “não há discurso que produza texto único, uma formulação só”(Orlandi, 2001:135). Dessarte, podem-se ler efeitos de sentidos diferentes na França e no Brasil para as idéias do livro *O prazer do texto*:

A esquerda francesa, defendendo uma leitura ideológica, como forma de transformação do mundo, via nas idéias sobre o prazer, uma forma de individualização, em oposição ao social, além de uma condução para a alienação e conformismo com o mundo.

(...)

aqui, **no Brasil, o pensamento de esquerda abraçou com intensidade a questão da leitura prazerosa**. (Marcelino, 2003: 56-57. Grifos nossos)

O discurso do prazer foi combatido pela esquerda francesa e acolhido pela esquerda brasileira, passando a circular no Brasil, enquanto uma maneira de mudar o modelo educacional brasileiro. As condições de produção para a cristalização do discurso do prazer no Brasil podem ser caracterizadas da seguinte forma:

Os anos 80 começam não apenas com o período de abertura política, mas, na escola, surge um questionamento do ensino em vigor, tornando-se evidente a crise que a escola estava enfrentando. Os índices de repetência e de abandono dos estudos nos primeiros anos escolares eram assustadores. Um dos grandes vilões do fracasso escolar era a leitura. **Discutia-se a crise da leitura, expressão a todo momento em evidência.** (Marcelino, 2003: 61. Grifos nossos)

Instalam-se condições propícias para o surgimento de um outro discurso sobre leitura e literatura na escola. Valorizam-se outras formas de relação entre o texto e o leitor, ligadas à fruição e à formação do gosto. Passa-se a rejeitar o termo “hábito de leitura”, por estar relacionado a práticas mecanicistas:

O livro de Barthes já havia sido **publicado** na França **há quase dez anos** e no **Brasil**, naquele momento, **anos 80** estavam criadas condições propícias para o surgimento de um **novo discurso** sobre **a leitura da literatura na escola.** (Marcelino, 2003: 61. Grifos nossos)

Um acontecimento importante que se dá por conta desse discurso da crise não só da leitura, mas das práticas pedagógicas é a fundação da revista “Leitura: Teoria e Prática”. Essa publicação reforça ainda a imagem social de que “o brasileiro não lê” e de que é necessário lutar pela democratização da leitura: “O que se preconizava naquele período era que o Brasil era um país de não leitores, que imperava em nosso país a ausência de leitura.” (Marcelino, 2003: 65).

A expressão “prazer de ler” passa a fazer parte da região de sentidos que compreende o discurso sobre a leitura, convivendo com a expressão “hábito de leitura”, como veremos mais adiante.

Para Orlandi (1998: 14), o eixo que estrutura o funcionamento da linguagem constitui-se da relação contraditória entre a paráfrase e a polissemia. Ambos os processos não trabalham um sem o outro. Considerando a produção de sentido, a paráfrase é a reiteração do mesmo e a polissemia a produção da diferença.

A mesma autora (2005:36) observa que a paráfrase e a polissemia “são duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz

nessa tensão: entre o mesmo e o diferente”. Segundo a pesquisadora, “toda vez que tomamos a palavra em nossa fala, produzimos modificações na rede de filiações dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já-ditas”, ou não seríamos compreendidos.

Como definimos acima, o sentido em análise de discurso só o é em relação a, enquanto efeito de sentido. Desse modo, o sentido se produz afetado pela incidência de uma memória (interdiscurso). Isso se explica mais especificamente, quando se articula a relatividade do sentido:

a. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores; b. as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes situações; c. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a diferentes locutores e d. palavras diferentes com mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo ainda ser substituído por ‘diferentes’ sentidos em a, b, c, d, temos variável polissêmica a’, b’, c’, d’ ao esquema de paráfrase que acabamos de colocar (Orlandi, 1998:15. Grifos nossos).

A paráfrase e a polissemia representam a produtividade e a criatividade na linguagem. O que está inscrito na situação é decorrente do trabalho da memória, o que permite que faça sentido, signifique. Sobre o funcionamento da paráfrase e da polissemia, a análise do discurso trabalha com definições como “jogo entre o mesmo e o diferente”, “o imaginário na constituição dos sentidos”, “a historicidade na constituição da memória” (Orlandi, 1998: 15). O mesmo pode abranger a variedade de locutores e da situação, porém implicando o “mesmo espaço dizível”.

Ao apurarmos um pouco mais nosso olhar sobre a repetição e o deslocamento que, no *corpus*, ocorre, a partir da expressão “hábito de leitura”, percebemos suas dimensões parafrástica e polissêmica.

A expressão “hábito de leitura” e paráfrases, recorrente no *corpus*; seja nos anos quarenta, sessenta, setenta, seja nos anos dois mil, é constantemente atualizada.

Primeiro analisamos o uso da expressão “hábito de leitura” na imprensa, nos jornais pesquisados; depois mostraremos como também na imprensa, se dá o deslocamento da expressão “hábito de leitura” a outras, suas paráfrases e ao

mesmo tempo expressões que entram em uso, instaurando outros efeitos de sentidos para leitura.

4.4 - Efeitos de sentidos da leitura como hábito

a. Hábito de leitura como “habilidade” a ser desenvolvida

O contexto histórico-social submetido ao signo da ciência, cujas ideologias estamos filiados há algumas décadas, aquelas em que se inclui um discurso positivista, permite a expressão “hábito de leitura” referenciada como ausência de problema biológico ou deformação de aprendizado:

SD 12

o professor Ezequiel Silva, que presidirá a clínica da PUC, explica que a leitura envolve os processos lingüístico, psicológico, neurológico, fisiológico e cognitivo.

- Qualquer deformação num desses processos prejudica a aprendizagem e cria grande **desinteresse pela leitura** e frustra os insistentes, que querem ler, mas não entendem o texto.” (Anexo 1. *Jornal do Brasil* 18/11/1973. Grifos nossos)

O recorte é selecionado de matéria que noticia sobre o funcionamento de uma “Clínica de leitura”. Na formulação da SD5, a “falta de hábito”, parafraseada “desinteresse pela leitura” aponta para um problema de ordem biológica, física, cerebral, cognitiva, psicológica. Trata-se de algo concreto, que tem possibilidade de ser revertido com a “clínica da leitura”, um tipo de tratamento do “problema”:

SD 13

– as **habilidades verbais** – explica o professor Ezequiel – são comandadas pelo lado esquerdo do cérebro.”. O canhoto tem o lado esquerdo do cérebro dominante. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 18/11/1973. Grifos nossos)

Há um pré-construído associado a sentidos trazidos pela ciência como uma verdade *já-lá* sobre o aprendizado. A área biomédica vem justificar com razões

biológicas o problema que é levar a leitura com prática ao indivíduo” as “habilidades verbais” devem ser exercitadas. Nesse caso, a leitura, apesar de aparentar separar-se da “decodificação de sinais gráficos”, é atividade biológica e também ler a letra, já que o título da matéria denuncia essa memória, por meio da marca lingüística “já”: “Ensinar a ler a quem **já** sabe”. Filiado a esse enunciado está o sentido de que leitura é decodificação, é ser alfabetizado, é conhecer uma tecnologia de ler e escrever simplesmente.

Desse modo, convivem no mesmo espaço duas acepções de leitura: atividade biológica, cognitiva, questão de domínio de técnicas certas, de “habilidades especiais” e a leitura como reconhecimento e associação de letras/grafemas.

SD 14

Há uma **série de habilidades** que precisam **ser ensinadas** e que formam o leitor crítico, capaz de selecionar e entender grande carga de informações que tem diante de si. (18/11/1973. *Jornal do Brasil*. *Grifos nossos*).

Uma marca lingüística no recorte, que é uma transcrição de fala do professor Ezequiel Silva, nos faz cogitar a hipótese de que, no dizer do enunciador, inscreve-se uma idéia de leitura diferente daquela que o professor tenta explicitar. O subtítulo da matéria, “Ensinar a ler a quem já sabe” tem como efeito uma contradição: “se já se sabe ler, por que ir para a clínica?” Nesse aspecto, o saber ler nesse enunciado exclui o aprender a ler. A questão talvez esteja situada sobre a opacidade da palavra “leitura”. A leitura sobre a qual o professor discorre e procura atingir através da clínica não é a mesma percebida pelo jornal. Esse equívoco é o que nos faz ver duas inscrições diferentes e contraditórias de leitura na matéria de 1973: primeiro a leitura como decodificação de sinais gráficos, a segunda como compreensão do texto, interpretação.

b. Hábito de leitura como inerente a não ser alfabetizado:

O efeito de sentido que comparece na imprensa do final dos anos 1940 é aquele em que o ato de levar a alfabetização à população brasileira é o mesmo que levar a leitura. Vejamos a seqüência discursiva 15:

SD 15

indivíduos que se podem chamar “semi-analfabetos”, gente que sabe apenas rabiscar o nome e não têm **hábito de leitura** (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 21/01/1947. *Grifos nossos*)

Como vimos no capítulo III, no ano de 1947, o governo lançava a primeira campanha de alfabetização de adultos. Assim, na SD 15, a formulação “não ter hábito de leitura” tem relação com não ser alfabetizado. Desse modo, prevalece a crença de que a alfabetização é garantia de leitura como prática durante a vida.

Se em 1947 ler é decodificar o “código” língua, não ter hábito de leitura implica não ter desenvolvido tal habilidade. Como o problema é conhecer as letras, ter acesso à letra, a escola já aparece na imprensa como instituição responsável e que pode dar conta da “solução”. Veja-se a próxima SD:

SD 16

É de se esperar que diante de tanta calamidade nacional os poderes públicos procurem firmemente solucionar o problema, **criando escolas normais e escolas** primárias por toda parte com **programas simples e práticos**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 21/01/1947. *Grifos nossos*)

A responsabilidade delegada à escola, de formar os leitores do futuro, por meio de “programas simples e práticos” não tem sido cumprida. Isto porque a leitura é uma questão, como temos visto até então, de classe social.

c. Hábito de leitura como um tipo de material de leitura:

A expressão “hábito de leitura” enquanto um tipo de leitura escolhido como livro, jornal, quadrinhos, revistas, livro infanto-juvenil, Literatura... trata-se de outro sentido para a expressão em estudo que comparece nos meios da imprensa pesquisados. Veja-se a SD:

SD17

Ao iniciarem o 2º Grau na Escola Normal Carmela Dutra, os estudantes não trazem praticamente nenhum **hábito de leitura**, nem sequer de jornais e livros didáticos”, afirma o professor João Ramos Filho (27/11/1977. *Jornal do Brasil. Grifos nossos*).

A expressão “hábito de leitura”, no caso acima, aponta para tipos de leitura como livro, revista, jornal, quadrinhos etc. Trata-se da preferência por um ou outro material de leitura, sempre aquele que dependa do conhecimento da letra, do grafema.

A questão não é a falta de hábito, mas a não-escolha por algum material de leitura. Isso é visto como um “problema grave”. Nesse caso, entra a questão da obra literária, da boa obra, do “livro mais substancioso”, para usar uma expressão da própria matéria de 1977.

d. Hábito relacionado a leitura, para referir-se a qualquer rotina

De outra parte, outras matérias usam a expressão em análise na acepção acima, referindo-se a pesquisa sobre “hábitos de leitura”, como a SD a seguir:

SD 18

Enfim! Decorrido aproximadamente um século desde o aparecimento do negócio editorial no Brasil, começa-se a saber, com alguma precisão, como é entre nós o indivíduo que **inclui no rol de seus hábitos a leitura de livros**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 08/02/1984. *Grifos nossos*)

Essa acepção para “hábito de leitura” provém do uso da palavra “hábito” para qualquer atividade desenvolvida cotidianamente. A palavra passa a ser empregada no plural, apontando, ora para “atividade rotineira” (d), ora para técnicas, habilidades (a), ora indicando materiais diversificados de leitura (c).

Como vimos acima, a expressão “hábito de leitura” é registrada em textos de mídia publicados no Brasil já em 1947, quando já se demonstrava preocupação com a “falta de leitura” efetivamente com o alto número de brasileiros que a ela não tinham acesso, por estarem na condição de analfabetos

Sobre as mesmas SDs em que comparecem formulações cujos efeitos foram analisados neste item dedicado a verificar os efeitos da expressão “hábito de leitura” e seus deslizamentos parafrásticos, podemos fazer algumas considerações.

Entre 1947 e 1970, dois programas fomentadores da formação de leitores foram implementados: O ano de 1972 foi proclamado pela Unesco como o “Ano Internacional do Livro”. Países-membros da organização — como o Brasil — lançaram seus programas nacionais, onde se incluíam iniciativas voltadas à promoção da leitura como “hábito”: *“Considerando a importância da definição do programa editorial do Instituto Nacional do Livro, de acordo com pesquisas de hábitos de leituras realizadas nos estados brasileiros...”* (Portaria nº 346-BSB, de 4 de maio de 1972).

“Hábito de leitura”, desde seu primeiro uso, em variados lugares discursivos (e de poder) vincula a leitura a livros, a despeito da concepção de leitura que o indivíduo desenvolve a partir do momento em que passa a ler as coisas do mundo (Freire, 1982), no exercício natural de atribuir sentidos: *“Um exame das variações dos hábitos de leituras entre uma nação e outra demonstra que o lugar ocupado pelos livros na escala de valores dos responsáveis pela sua promoção é de primeira importância...”* (Bamberger, 1977: 11).

Pode-se afirmar que a expressão “hábito de leitura” implica um conceito de leitura restrito, visto que está vinculada historicamente ao conceito de cultura, por sua vez, estratificada no imaginário social do país como decorrente de produção escrita, reconhecida como trabalho de letrados (Martins, 1992: 29). Sustenta-se, desse modo, quando a expressão em análise é usada, um já-dito que faz circular o efeito de sentido de leitura como atividade para privilegiados.

É interessante avançarmos no tempo e chegar ao ano de 2003:

SD 19⁴⁶

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional do Livro, mediante as seguintes diretrizes: I. assegurar ao cidadão o pleno exercício do direito de acesso ao e uso do livro; (...) III. fomentar e apoiar a produção, a edição, a difusão, a distribuição e a comercialização do livro; (...) V. promover e incentivar o **hábito da leitura** [...] (fragmento da Lei nº 10.753, de 30 de outubro de 2003, que institui a “Política Nacional do Livro”. Grifos meus)

⁴⁶ No capítulo V, tecemos considerações em relação ao funcionamento do discurso jurídico. Neste momento, o item restringe-se à análise dos possíveis efeitos de sentidos que a expressão “hábito de leitura” instala no texto de lei.

Após cerca de trinta anos de intervalo histórico, instauração de outras ideologias de prática política, nota-se a expressão “hábito da leitura” atualizada no texto da lei. Como se explica a escolha dessa expressão?

Compreendemos que essa construção produz sentidos que circulam via lei, apontando para o mesmo sobre a leitura. Aparentemente, a entrada da lei nº 10.753 atende aos apelos de discursos hegemônicos como o discurso da falta de leitura. Como mecanismo de controle social, demonstra-se uma preocupação governamental com a difusão da leitura, já que é da natureza do funcionamento do discurso jurídico ocupar o lugar de mediador das relações sociais, quando procede à regulação de uma atividade, impondo sanções e regras para uma prática. Todavia, é contraditório perceber que o sujeito jurídico escolhe a mesma expressão, retomando a necessidade de “hábito de leitura” em 2003. Desse modo, lançamos a questão: a lei de 2003 representou uma ruptura com os sentidos estabilizados sobre o referente “leitura”?

CAPÍTULO V

O funcionamento do discurso sobre a leitura

Com tantos atrativos que a modernidade trouxe ao dia-a-dia, é incomum encontrar nas pessoas o hábito da leitura. Os principais exemplos disso são os adolescentes que, na sua maioria, preferem ficar vendo televisão a ler um jornal, uma revista ou um bom livro (Anexo 1. *O Globo* – jornal de bairro. 20/07/2000).

Neste capítulo do trabalho, produzimos a análise do *corpus* discursivo. Continuamos a desenvolver a análise dos discursos sobre a leitura e os sentidos que determinam essa prática. Para nós os mesmos sentidos que determinam leitura e não leitura sustentam a permanência do enunciado “o brasileiro não lê”, atualizando-o.

No primeiro item, explicitamos, com maior detalhamento, o dispositivo de análise, organizado em função do que o *corpus* discursivo nos ofereceu como direções discursivas regulares, e apresentamos três quadros de determinações montados com expressões selecionadas de textos que compõem o *corpus*.

No segundo item, a partir, principalmente, dos trabalhos de Mariani (1998), fazemos a caracterização do modo de funcionamento do discurso jornalístico, procurando mostrar o quanto a forma de propagação de sentidos por esse meio pode ter influenciado os efeitos de sentido que, no presente, circulam no campo que compreende o imaginário sobre a leitura compartilhado em nossa sociedade.

Já mencionamos, ao apresentarmos a questão-problema da tese, sobre um traço que marca o funcionamento do discurso sobre a leitura, que é caracterizar-se por ser um discurso da falta. Este se dá pela negação da leitura e pelos poucos registros de seqüências discursivas que abordam a leitura como atividade comum na vida do brasileiro, em nosso *corpus*. Seja na instância do discurso jurídico, seja na instância do discurso jornalístico, o que notamos é a freqüência de um discurso da falta, ao qual temos chamado discurso sobre a não-leitura.

Como dissemos, é nesse *corpus* discursivo, onde há grande incidência de seqüências discursivas que trazem para nós um discurso da não-leitura, que vemos também o sujeito-leitor caracterizado. No desenvolvimento da análise, foi possível notar também o enunciado que afirma que “o brasileiro lê”, não hegemônico, mas em funcionamento no discurso jornalístico. Indagamos: Que leitor é esse o sujeito-

leitor brasileiro? Para sabermos, é preciso mapear diferentes subjetividades no interior de um mesmo domínio de saber.

No item quatro, mostramos discursos que atravessam o que se diz sobre a leitura na imprensa: o discurso sobre o brasileiro; o discurso da escolarização; o discurso neoliberal e o discurso jurídico.

5.1 - Do dispositivo de análise

Para construir nosso dispositivo, organizamos, inicialmente, três quadros de determinações discursivas— um sobre o tema leitor, outro sobre o tema não leitor e outro sobre o tema leitura. Tais quadros deram-nos caminhos para organizar os capítulos desta tese até aqui e viabilizaram que observássemos discursos que atravessam o dito sobre a leitura⁴⁷.

Mariani observa que determinação discursiva são

As denominações significam e do ponto de vista de uma análise pode-se dizer que elas “iluminam” a natureza das relações de força existentes numa formação social, tornando visíveis as relações de disputa, imposições, silenciamentos e alianças existentes entre a formação discursiva dominante e as demais. As denominações significam não apenas pelo que se diz com elas, ou pelo modo como se diz, mas também pelo que não se diz (isto é, conjunto das denominações não ditas, mas implicadas), bem como pelo que se depreende das relações que elas mantêm entre si (Mariani, 2000: 227. Grifos nossos).

As expressões destacadas dos meios da imprensa e elencadas nos quadros apresentam imagens heterogêneas, dando visibilidade ao imaginário que constitui o sujeito-leitor, o sujeito não-leitor e a leitura enquanto posições-sujeito que se marcam nos textos selecionados.

Vejamos os quadros de determinações gerados a partir dos textos selecionados da imprensa:

⁴⁷ Mais adiante, no capítulo VI, abordaremos os atravessamentos.

QUADRO 1

Item lexical: leitor

DETERMINANTE DISCURSIVO	JORNAL
Provido de instrução	1947/JB
Recuperado	1947/JB
Homem	1950/Est. SP
pessoa	1950/Est. SP
Exerce raciocínio e crítica	1950/Est. SP
Bom consumidor de leitura	1966/JB
Entende grande carga de informações	1973/JB
um ser quase fantasma	1978/JB
ser quase inexistente	1978/JB
Exigente	1979/JB
não compra o livro pelo conteúdo, mas pela estética	1979/JB
Esforçado	1979/O Globo
Adultos alfabetizados pelo Mobral	1979/O Globo
mal interpretado	1979/O Globo
Obsecado	1979/O Globo
jovem, branco, liberal, contra censura, interessado em ciência, fiel à ficção	1984/JB.....
tem 34 anos em média e renda média para alta	1984/JB
não frequenta bibliotecas públicas	1984/JB
Classe burguesa	1985/JB
alfabetizado, renda de 8 a 10 salários- mínimos	1985/JB
raramente privilegia a literatura nacional contemporânea	1985/JB
lê o entulho internacional	1985/JB
Músico, cineasta, empresário, humorista, jogador de futebol, sambista	1986/JB
pessoa “in”, por dentro do assunto do momento, bem informado	1987/JB
Esforçado	1987/JB
Esporádico	1987/JB
crianças de classe média	1990/JB
Vestibulando	1990/JB
Público inesperado: adultos que não têm 1º grau completo	1992/JB
Cariocas	1994/JB
em potencial	1994/ O Est. de SP
crítico e interessado em livros	1994/ O Est. de SP
Pensante	1994/ O Est. de SP
Cidadão pleno	1994/ O Est. de SP
41% da população brasileira alfabetizada	1995/JB
não comparece à novela global (“Laços de família”)	2001/JB
Grande ausente	2001/JB

QUADRO 2

Item lexical: Não-leitor

DETERMINANTE DISCURSIVO	ANO/ JORNAL
analfabeto	1947/JB
desprovido de instrução	1947/JB
semi-analfabeto	1947 /JB
não tem o hábito de leitura	1947 /JB
Povo deseducado	1947 /JB
Povo que não vive	1950/Est. SP
Povo que não conta internacionalmente	1950/Est. SP
Povo que não pode governar-se a si mesmo	1950/Est. SP
Homem embrutecido	1950/Est. SP
Burro	1973/JB
Antiintelectual	1982/JB
pessoa de baixa renda	1984/JB
Adolescente	1987/JB
Alunas da escola normal	1989/JB
Alfabetizado	1990/JB
Professor	1990/JB
Vestibulando	1990/JB
Adultos que não têm 1º grau completo	1992/JB
Comunidades carentes	1993/O Globo
crianças pobres	1993/O Globo
Carioca	1994/JB
90% da população brasileira	1995/JB
50% da população brasileira alfabetizada	1995/JB
Desinformados	1995/JB
universitários brasileiros	1997/O Globo

QUADRO 3

Item lexical: leitura

DETERMINANTE DISCURSIVO	ANO/ JORNAL
problema político	1950/Est. SP
atividade capaz de dignificar o homem	1950/Est. SP
Técnica	1966/JB
hábito	1966/JB
Consumo	1966/JB
privilegio de poucos	1966/JB
Lazer	1966/JB
pouco atraente aos adolescentes	1966/JB
Clínica	1973/JB
série de habilidades especiais	1973/JB
Viver	1975/O Globo
indicador de <i>status</i> cultural de uma nação	1975/O Globo
porta aberta para mundos impossíveis	1976/JB
aspecto expressivo para a memória da nação	1976/O Globo
modo de aprimorar a formação profissional	1976/O Globo
<i>Status</i>	1976/O Globo
não ficar parado/não ficar ignorante	1979/O Globo
não deixar de participar da cultura geral	1979/O Globo
não ficar fazendo artes/não incomodar	1979/O Globo
não ver televisão	1979/O Globo
não pedir para sair de casa	1979/O Globo
atividade tranqüilizadora e tende a se tornar hábito	1979/O Globo
não brincar	1979/O Globo
não estudar	1979/O Globo
não ajudar nas atividades de casa	1979/O Globo
não estar à disposição para serviços	1979/O Globo
não relacionar-se com os demais	1979/O Globo
não trabalhar	1979/O Globo
atividade perigosa e não tende a se tornar hábito	1979/O Globo
atividade difícil	1979/O Globo
atividade marginal	1979/O Globo
é bom e útil	1979/O Globo
ato heróico	
não é apenas questão de juntar letras e formar palavras	
compreender o texto	1981/JB
Desejo	1982/JB
Técnica, habilidade	1982/JB
atividade exclusivamente feminina	1982/JB
em voz alta	1982/JB

não prevista	1984 JB
informar-se	1986/JB
Distração	1986/JB
ingresso num mundo mágico	1986/JB
Ideológica	1986/O Globo
lazer, prazer	1987/JB
símbolo de “status”, do sucesso profissional e pessoal	1987/JB
meio de adquirir cultura e informação	1987/JB
uma coisa pouco dinâmica	1987/JB
é careta	1987/JB
muito valorizada pelo público adulto	1987/JB
Questão de responsabilidade social	1987/O Globo
Desafio para o professor	1989/JB
obrigação, dever	1989/JB
mera formalidade	1989/JB
atividade sem significação	1989/JB
verniz cultural	1990/JB
hábito de extrema utilidade para o bem comum	1990/JB
atividade estritamente escolar	1990/JB
sinônimo de responder corretamente um questionário sobre o texto lido	1990/JB
instrumento social	1990/JB
busca pessoal e comunitária	1990/JB
Apêndice	1990/JB
Enfeite	1990/JB
algo que não move a vida das pessoas	1990/JB
Aprova no vestibular	1990/JB
Prazer, mania	1992/JB
é como praticar esportes ou tocar piano	1993/JB
Privilégio	1993/JB
“coisa chata”	1993/O Globo
Ideal	1994/O Estado de SP
Espontânea	1994/O Estado de SP
um prazer	1994/O Estado de SP
um tormento	1994/O Estado de SP
principal opção de lazer	1995/JB
Necessidade	1995/JB
hábito, rotina, dever enfadonho	1995/JB
banquete, troca, prazer	1995/JB
direito negado pelo Estado	1995/O Globo
pão que alimenta o sonho	1996/O Globo
Obrigação	1997/JB
Paixão, amor com os livros	1997/JB
Viagem	1997/O Globo
ato solitário	1997/O Globo
busca que instiga	1997/O Globo
força que impulsiona o leitor ao encontro de sua própria identidade	1997/O Globo

vício, seiva, razão de viver	1997/O Globo
coisa rara	1997/O Globo
está na moda	2001/JB
<i>Light</i>	2001/JB

Os três quadros acima corroboraram na construção do dispositivo de análise, visto propiciarem o desenvolvimento do item⁴⁸ que propõe a identificação, a partir de denominações presentes no imaginário social, dos sujeitos leitor, não-leitor e do sujeito da leitura.

As seqüências discursivas⁴⁹ analisadas até então e a serem analisadas, muitas vezes são representativas de outras seqüências, não expressas, mas que funcionam de modo parafrástico em relação às primeiras. Desta forma, interessa-me não a quantidade, mas a qualidade dos sentidos que constroem o que se compreende sobre a leitura e, em especial, sobre “o brasileiro não lê”.

Passemos, agora, a ler um pouco mais do imaginário sobre a leitura.

5.2 - Discurso jornalístico e leitura

Os estudos discursivos (Mariani. 1998; 2000) têm mostrado como a produção discursiva jornalística promove a inscrição de sentidos a eventos e fatos no espaço da memória, já que esta, como observado por Pêcheux (1997: 50), não é da ordem do individual, mas sim produto daquilo que é compartilhado por um grupo de pessoas, em determinado momento da história, em dada formação social. Essa memória “atua como um ‘filtro’ na significação das notícias e, conseqüentemente, no modo como o mundo é significado” (Mariani, 1998: 67).

Dizendo de outra forma, a imprensa, ao selecionar o que merece atenção nas páginas dos jornais, ao propor explicações e dar opiniões, ao delimitar o foco, interpreta os elementos do mundo para o leitor. Um evento ou fato ainda não significado pode ter atribuição de sentidos pela mídia impressa ou pode ser “esquecido” por ela, em outros casos. Em reflexão sobre o olhar do analista, Mariani observa que:

⁴⁸ Trata-se do item 5.3, que apresenta o subitem “a”, dedicado às posições de sujeitos de leitor, de não leitor e de leitura. As expressões contidas nos quadros foram pesquisadas nos jornais, nas matérias que abordam a leitura como prática, ou que têm como tema projetos, programas e campanhas e a questão da não-leitura. As determinações repetidas não foram mencionadas.

⁴⁹ Foram utilizadas, no total, 74 seqüências discursivas.

o que é dito nos jornais depende fortemente das possibilidades enunciativas específicas de cada formação social em cada período histórico. A um analista do discurso importa compreender de que modo se deu a produção [de] enunciados e, também, como eles singularizam os acontecimentos, fixando-lhes uma memória e criando a ilusão de que literalmente espelham ‘uma realidade’ exterior ao sujeito (1998: 65-66. Grifos nossos).

Um dos traços característicos fundamentais do discurso jornalístico é atuar na institucionalização dos sentidos. Ao noticiar um evento inesperado, possível e/ou previsível, o jornal o investe na memória e o relaciona a eventos ocorridos anteriormente. Promovendo uma ordem, organiza filiações de sentidos possíveis para o acontecimento não apenas em termos de uma memória, mas no que diz respeito aos desdobramentos futuros (Mariani, 1998: 60).

Enquanto agente na institucionalização⁵⁰ social dos sentidos, a imprensa contribui para a constituição do imaginário social e para a cristalização da memória do passado e construção da memória do futuro. Esta última se dá a partir do momento em que o discurso jornalístico significa para o leitor fatos para os quais ainda não há uma interpretação consagrada.

Sobre a relação entre imaginário e sujeito, Mariani (*Op. Cit.*:32) observa que:

esse dizer já colocado interdiscursivamente, uma espécie de “reservatório” de sentidos para o sujeito (...) atua na ilusão subjetiva que o faz crer ser fonte do dizer. Encontra-se recalcado para o sujeito a sua inscrição em uma FD dominante. Ou, dito de outra maneira, a matriz de sentidos escapa ao sujeito, e sobre ela o controle é praticamente nenhum (Mariani, *Op. Cit.*:32. Grifos nossos).

Em seu papel de contribuir para a constituição do imaginário social, o discurso jornalístico parafraseia, transforma, reforça e antecipa sentidos, sendo um lugar de onde o analista de discurso pode se deparar com os sentidos cristalizados sobre um dado objeto de conhecimento.

O discurso jornalístico produz explicações que propiciam que um determinado fato seja digerido para os leitores. Assim, cria um efeito de encadeamento, uma

⁵⁰ Segundo Mariani (1998: 74), “sobre as instituições recai uma forte carga de controle social”, que, em contrapartida, não ocorre forma absoluta. A pesquisadora analisou brevemente o processo de constituição do discurso jornalístico enquanto discurso institucional, revendo as condições de formação da imprensa entre os séculos XV e XIX. Observou a forma como a imprensa se institucionalizou no Brasil, a partir de uma certa imagem do sujeito ocidental.

ilusão de uma relação significativa entre causas e conseqüências para os fatos ocorridos, que propicia convencimento e envolvimento dos leitores. A esse elo entre os fatos promovido pelos jornais, Mariani (*Op. Cit.* :97) denominou “narratividade”: “um fio que tece e conduz nos jornais o ecoar das repetições parafrásticas, impedindo o deslizar dos significantes e/ou as resistências históricas, misturando passado, presente e futuro.”

Ao noticiar os fatos e produzir relações com um campo de saberes já reconhecido pelo leitor, o discurso jornalístico “atua no efeito de linearidade e homogeneidade da memória” (Mariani, *Op. Cit.*: 60), colaborando para o gerenciamento de sentidos e para a manutenção de certos discursos em circulação:

Veículo de informação, a imprensa, de modo geral, provoca nos leitores ou ouvintes efeitos de verdade, como se não houvesse recortes, escolhas, interesses em jogo, ilusão que sustenta o mito da informatividade para poder dizer/relatar o que interessa a alguns (Coracini, 2007: 62. Grifos nossos).

Em sua função social de construção de um modelo de compreensão de sentidos, a imprensa institui uma ordem. Como porta-voz dos eventos e fatos cotidianos, contribui para a construção de evidência, e atua no mecanismo ideológico de produção das aparências de obviedade.

Como propriedades importantes do discurso jornalístico, estão a busca pela homogeneidade, pela linearidade do que se diz, em uma retomada constante daquilo que “todo mundo sabe” e o efeito de distanciamento — o jornalista projeta a imagem de um observador imparcial. Desta maneira, dá a impressão de que não se envolveu com a questão. Nesse ato de oferecer ao leitor uma ilusão de neutralidade diante dos fatos,

o sujeito jornalista investe e é investido imaginariamente pelo leitor como aquele que sabe. A posição do leitor, por sua vez, é a de quem precisa ser informado por aquele que detém o conhecimento (Mariani, 1998: 100. Grifos nossos).

Observemos uma seqüência recortada de matéria que divulga campanha de alfabetização de adultos, publicada no ano de 1947:

SD 20

O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos é uma autêntica **campanha de salvação nacional**. É uma **nova abolição**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 15/01/1947. *Grifos nossos*)

Quem fala através do jornal é o Ministro da Educação à época, Sr. Clemente Mariani. A expressão “uma nova abolição”, em referência à leitura/alfabetização constitui marca lingüística que retoma, na imprensa, uma memória. No plano do intradiscurso, a escolha da palavra “abolição” para representar o acesso à letra traz para 1947 sentidos da “Abolição” como um fato histórico ocorrido no país. Há um *já-dito* que se instaura, através das palavras da autoridade, e que atualiza também a relação senhor/escravo, alfabetizado/não-alfabetizado, dominador/dominado. Mais ainda: se refletirmos sobre o lugar de poder de que o Ministro fala, em seu discurso de lançamento da campanha, podemos pressupor: de senhor/elite/branco/alfabetizado, dirigindo-se a escravos/pobres/negros/não-alfabetizados.

Ao compararmos o exposto acima a uma outra seqüência discursiva, escrita mais de três décadas após a declaração do Ministro, observaremos o leitor da década de oitenta:

SD 21

Da conjunção dos fatos de que das pessoas entrevistadas, **41% tinham curso universitário completo** e 21% de pós-graduação; 32% tinham renda individual média (acima de Cr\$105 mil naquela ocasião) e 27% alta (acima de Cr\$522 mil); sem esquecer que **91% eram brancas** — não é difícil extrair a conclusão de que o livro, no Rio de Janeiro, circula basicamente em um **círculo de elite**. As **pessoas de baixa renda**, isto é, a **maioria da população**, não representam mais do que uma parcela reduzida desse público consumidor-leitor de livros. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 08/02/1984. *Grifos nossos*)

A SD sugere que o leitor é mais de 90% “branco”, e que pertence à “elite”, as “pessoas de baixa renda”, não-brancas, “a maioria da população” não tem acesso ao livro em 1984. Os efeitos de sentidos em funcionamento na fala do Ministro permanecem em circulação. A rede de sentidos que sustenta que o iletrado/não-leitor/não-alfabetizado é também negro e pertencente a classes menos abastadas economicamente parece uma construção discursiva posta em circulação no imaginário social, seja em 1947, seja em 1984.

A imagem da realidade que a formulação põe em circulação, conforme Pêcheux (1997:118) “remete ao que todos sabem, aos conteúdos do pensamento do ‘sujeito universal’, ao que cada um, numa dada situação, pode ver e ouvir, aos conteúdos do ‘contexto situacional’ pressuposto pela comunicação”. Pode-se dizer, em termos estruturais, que a SD 21 contém a SD 20: Anos foram necessários para se produzir uma pesquisa que tentasse identificar o leitor — nesse caso o carioca, segundo o jornal —, e aquilo que “se sabia” é o constatado: Em 1947, não por acaso, o Ministro antecipara o que a pesquisa mostraria décadas à frente, o que comprova a permanência, a despeito das transformações sócio-históricas de sentidos compartilhados no imaginário.

Retomando o funcionamento do discurso jornalístico, a imprensa, seja ela formadora de opinião ou não, enuncia de lugares historicamente construídos, em nome de certos segmentos da sociedade, para nós, marcas de sujeitos e de sentidos em disputa por um lugar de hegemonia:

Todo jornal noticia para segmentos determinados da sociedade, produzindo para uma imagem de leitor suposta a tal segmento. Esta imagem, por sua vez, pode ser depreendida, na própria prática do discurso jornalístico: no *como se diz* já se encontra embutido o *quem vai ler* (Mariani, 1998:57. Itálico do autor. Grifos nossos)

Ao mesmo tempo em que a linguagem do discurso jornalístico se faz crer isenta de subjetividades, investe-se de autoritarismo, na medida em que se tem uma “fonte de saber” dirigida a “aprendizes”, que desejam estar (bem) informados. Estes, na forma como recebem esses discursos (citações de autoridade; afirmações categóricas), os compreendem como verdades absolutas. Acreditam que não há o que questionar, pois ali estão expostos os “fatos”, visto que:

No dia-a-dia, **o leitor comum nem sempre tem como perceber os processos de filiação os sentidos, ie, os deslocamentos e re-alocamentos de memória**, reforçando a ilusão de unidade e transparência na relação das multiplicidades do presente e das indicações do que pode vir a ser (Mariani, 1998:97. Grifos nossos).

Uma outra seqüência discursiva, selecionada de matéria do final da década de 1970, constitui recorte que divulga resultados de uma pesquisa sobre o comportamento do brasileiro em relação à leitura. Vejamos como o discurso jornalístico digere para o leitor as informações do cotidiano:

SD 22

Entre os adultos, a constatação **esperada**: muitos **confessam** que estão lendo menos que no passado ou que lêem com mais freqüência quando fazem cursos (interesse profissional) ou quando têm tempo livre ou ocioso (internamentos em hospitais, por exemplo) (Anexo 1. *O Globo*. 22/04/ 1979. Grifos nossos).

Considerando esse final da década de setenta, indagamos: por que é esperada a constatação de que os adultos lêem menos no presente? Ou que liam mais no passado? Que brasileiro lia no passado, se o que temos visto, através do exame das condições sócio-históricas, é que a leitura, há, pelo menos, cinco décadas, tem sido um “problema” a cargo de cada novo governo? A expressão confessar aponta para uma informação antes negada e para a idéia de que ler menos no presente seja algo vergonhoso, censurável, que o brasileiro não admite. Observe-se, desse modo, o funcionamento de um pré-construído de reprovação do não-leitor.

Já conceituamos, por meio de Pêcheux (1997:99), pré-construído enquanto um termo proposto por Henry (1992) “para designar o que remete a uma construção anterior, exterior, mas sempre independente, em oposição ao que é construído pelo enunciado. Trata-se, em suma, do efeito discursivo ligado ao encaixe sintático”. A análise do pré-construído nos traz a afirmação de que o adulto brasileiro lia mais no passado, passível de ser reconhecido no nível do intradiscorso. Todavia, se recorremos ao sócio-histórico, o que observamos são sucessivas gerações de não-

leitores, seja pelos baixos índices de alfabetização e pelo conceito de leitura enquanto tecnologia do ler e escrever, decodificação, seja pela falta de uma política educacional e de leitura independente de governos.

Assim, como uma forma de manutenção de poderes e de discursos, o discurso jornalístico atua na ordem do cotidiano, pois, além de agendar campos de assuntos sobre os quais os leitores podem/devem pensar, organiza direções de leituras para tais assuntos (Mariani, 1998: 95-96).

Pode-se afirmar que a imprensa nega o político, aqui compreendido como divisão de sentidos, a partir de um lugar institucional legitimado pela sociedade. Esta, por sua vez, crê estar “sabendo” dos fatos, bem-informada, sob a ilusão da propalada objetividade e neutralidade jornalística. Um real com aparências é fabricado na imprensa, visto que o discurso jornalístico é produto de uma instituição que se representa como portadora da verdade dos fatos.

Vejamos como os jornais apresentam o surgimento de um novo(a) programa/projeto/campanha de leitura:

SD 23

O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos é uma **autêntica campanha de salvação nacional. É uma nova abolição.** (Anexo 1. *O Globo*. 15/01/1947. Grifos nossos.)

SD 24

Ministro: **‘Ler é Viver’ vai marcar vida cultural do País** (Anexo 1. *O Globo*. 23/07/1976. Grifos nossos)

SD 25

Projeto vai estimular hábito da **leitura** entre a juventude (Anexo 1. *O Globo*. 21/10/1987. Grifos nossos)

SD 26

A paixão de ler mobiliza o país

Ministro da Cultura lança campanha de incentivo à leitura (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 09/11/1997. Grifos nossos)

SD 27

Rio será invadido hoje **por paixão** ao hábito de ler (Anexo 1. *O Globo*. 05/11/2002 Grifos nossos)

O discurso de otimismo em relação ao presente e ao futuro das iniciativas a favor da leitura, está presente nas seqüências acima. As formulações “é uma nova abolição” e “mobiliza o país” desenham o presente, enquanto “vai marcar a vida cultural do país”, “vai estimular o hábito da leitura”, “será invadido” projetam o futuro promissor. As expressões em destaque em “vida cultural **do país**”; “mobiliza **o país**” e “**Rio** será invadido” têm efeito generalizante. Para o leitor, o país ou o Rio inteiro estaria fazendo parte do evento. Vemos que o sucesso das campanhas é antecipado nas páginas dos jornais, considerando o recorte aqui empreendido. A julgar pelo exposto nas matérias acima, já somos um país de leitores e de livros.

É importante lembrar que o gerenciamento de sentidos em direção a uma homogeneidade ligada ao êxito das campanhas pode ser explicado quando sabemos que o discurso jornalístico é atravessado por sentidos hegemônicos que se inscrevem em um outro discurso institucional: o jurídico.

Os jornais pesquisados e de onde selecionamos matérias para a constituição de nosso *corpus* discursivo encaixam-se institucionalmente como meios de informação do leitor, de comunicação dele com o país e o mundo. Considerados formadores de opinião e em constante esforço em manter aparente objetividade e neutralidade, destinam-se a um público-alvo, supostamente, do ponto de vista social, econômico e intelectual, melhor favorecido.

Em um olhar panorâmico sobre os textos, notamos a freqüência com que a leitura é associada a elementos como prazer/necessidade, prazer/tormento pares lexicais em oposição semanticamente ao par dificuldade/facilidade. Essa repetição parece atuar no efeito de sentido que sustenta o imaginário de que a leitura é uma atividade que só é desempenhada nesses dois extremos. Será que há apenas as escolhas por “prazer” ou por “necessidade”, em que o brasileiro deve se encaixar e ser leitor? E se não houver processo de identificação nem com uma, nem com outra? As próprias pesquisas empreendidas por órgãos estatísticos como Data Folha, publicada pelo Jornal do Brasil apresentam ao entrevistado essas sugestões de sentido, para que ele “escolha”, se identifique com uma das “opções”.

A reprodução que se tem feito desses sentidos cristalizados na sociedade, por sua vez, sustentada pela mídia impressa, parece evitar que outros sentidos se instalem, como aquele sobre o qual refletiram Romão e Pacífico (2006: 30), de que a leitura é “um instrumento para o leitor aprender a se defender, a conquistar um espaço na sociedade, mesmo que não seja o espaço da classe dominante”, nos meios acadêmicos.

Nossa análise aponta a frequência com que a leitura é significada na imprensa como uma atividade obviamente boa, “do bem”, “correta”, mas quando se lêem “boas obras”, quando se lê para lazer, necessidade, para o alcance de melhor colocação profissional — uma ferramenta de trabalho — e/ou de uma imagem distinta para o outro — um verniz cultural⁵¹ —, na comunidade em que se vive, como vimos, efeitos de sentidos filiados à noção de cultura trazida pelo colonizador europeu, do olhar do outro sobre o modo de vida indígena.

Nesse percurso de produção de sentidos, essa “atividade bela e boa” só pode ser exercida quando não se tem preguiça, quando se tem cultura, quando se é esforçado ou, por outro lado, quando se quer alienar-se do mundo real, pois a leitura poder ser “viagem” para outros mundos. Esses sentidos sobre a leitura que habitam a imprensa investigada e o imaginário social parecem ter um efeito comum: sustentar um lugar acessório da leitura na vida do brasileiro.

5.3 - Os sentidos da (falta de) leitura

Neste item do trabalho, examinamos os sentidos sobre a (falta de) leitura, enquanto efeitos de sentidos inscritos na formação discursiva “o brasileiro não lê”.

Ao percebemos que os sentidos sobre a leitura selecionados da mídia impressa tinham em comum o traço de significação de que em quase todos se inscreviam o sentido de que “o brasileiro não lê”, passamos a pensar nessa possibilidade de o discurso sobre a leitura ser marcado pela falta, pela negação da leitura e em como isso poderia ser analisado por nós com o instrumental da análise do discurso.

Como mencionado acima, é a partir do que está inscrito no material de análise sobre a não-leitura, que podemos chegar aos processos que identificam um sujeito da leitura e um sujeito da não-leitura. Dito de outra forma, o que se diz (e se disse) sobre os sujeitos molda o que são para a sociedade. O que está posto, selecionado, nomeado nos jornais, aponta para um mundo de sentidos naturalizados sobre ambos os sujeitos. Sabe-se que nomear é dar realidade ao objeto. Em outros termos, ao entrarmos no mundo (e na linguagem), já temos um nome escolhido por nossos pais, carregado de sentidos, já representado.

⁵¹ No capítulo VI, comentamos o efeito de sentido da leitura como um “verniz cultural”, relacionado à Formação Discursiva “O brasileiro lê”. Segundo esta outra FD envolvida no discurso sobre a leitura, o sujeito brasileiro, quando lê, desempenha esta prática como um pretexto para ser bem visto, por *status*.

Assim, um outro trabalha, antes, na construção do sujeito, atribuindo-lhe temperamentos, qualidades, defeitos, traços, enfim, fazendo-o existir:

O que somos e o que vemos está carregado, portanto, do que ficou silenciosamente abafado na memória discursiva, como um saber anônimo, esquecido. A psicanálise nos lembra que é preciso esquecer, matar o pai que simboliza a lei, a regra, a moral, a tradição, ultrapassá-lo, se possível, para que, internalizado, ele sobreviva para sempre. É na medida em que se internaliza um traço que ele se faz corpo no corpo do sujeito, que ele se faz presente, imperceptível, mas real, no real do inconsciente, permitindo identificações (Coracini, 2007: 59. Grifos nossos).

“Esforçado”, “ser quase inexistente”, “jovem”, “branco”, “liberal”, “crítico” são expressões associadas, no curso de décadas, ao leitor brasileiro pela imprensa. Em contrapartida, determinações como “Analfabeto”, “deseducado”, “homem embrutecido”, “burro”, “desinformado” desenham o não-leitor em nossa cultura. Já leitura é “hábito”, “problema político”, “técnica”, “consumo”, “privilégio de poucos”, “viagem”.⁵².. O modo de construção discursiva dos referentes não-leitor, leitor e leitura foi observado, através da catalogação de denominações. Segundo Mariani:

Denominar não é apenas um aspecto do caráter de designação das línguas. Denominar é significar, ou melhor, apresenta uma vertente do processo social geral de produção de sentidos. **O processo de denominação não está na ordem da língua ou das coisas, mas organiza-se na ordem do discursivo**, o qual (...) consiste na relação entre o lingüístico e o histórico-social, ou entre linguagem e exterioridade. (1998:118. Grifos nossos)

Vejamos os atributos que caracterizam as imagens do leitor, do não-leitor e da leitura, entre 1947 e 2003.

a. O sujeito leitor, o sujeito não-leitor e a leitura

A forma como a mídia impressa — representante da voz da sociedade — determina “leitor”, construindo, cristalizando, silenciando, em um processo de

⁵² Essas designações foram colhidas dos quadros 1, 2 e 3, encaixados ao início deste capítulo. A partir dos quadros, em especial, esse item foi desenvolvido.

administração, os sentidos sobre esse referente, permitiu-nos conhecer também o não-leitor.

Desse modo, podemos afirmar que é muito mais fácil definirmos o que é um leitor do que um não-leitor, por meio das determinações pesquisadas. Observamos, na imprensa, a pouca determinação para o não-leitor. Há muito mais determinações para leitor⁵³.

Vejamos primeiro o leitor, na imprensa, denominado como: “provido de instrução”; “recuperado”; “exerce raciocínio e crítica”; “bom consumidor de leitura”; “um ser quase fantasma”; “ser quase inexistente”; “exigente”; “esforçado” “adultos alfabetizados pelo Mobral”; “obsecado”; “jovem”, “branco”, “liberal”, “mal interpretado”; “classe burguesa”; “alfabetizado”; “pessoa in”; “esporádico”; “vestibulando”; “crianças de classe média”; “cobrador de ônibus”; “dona de casa”; “desconhecido”; “disciplinado”; “crítico e interessado em livros”; “cidadão pleno”; “adultos de baixa escolaridade”; “músico”; “cineasta”; “empresário”; “humorista”; “jogador de futebol”; “sambista” etc.

Há uma demanda pelo leitor, melhor dizendo: por se saber quem é o sujeito-leitor, o que lê, qual a sua renda e seu grau de escolaridade. Muitas matérias jornalísticas informam sobre pesquisas feitas por órgãos variados, principalmente aqueles a quem interessa o mercado de livros (veremos mais adiante).

A despeito da quantidade de determinações, chama-nos a atenção constatarmos que o leitor, em nosso imaginário, parece muito mais um ser ideal (ou idealizado), para não dizer um “ser inexistente”⁵⁴: Nos anos 50, é “recuperado”, “provido de instrução”, “exerce raciocínio e crítica”; na década de 60, é “bom consumidor de leitura”; em 70, “compreende grande carga de informações”; são “adultos alfabetizados pelo Mobral”; em 80, as determinações soam mais concretas, o leitor é de classe burguesa, é “branco, liberal”, e pode também ser qualquer um: um cineasta, um jogador de futebol, um sambista; nos anos 90, é um “cidadão pleno”, “pensante”, já em 2000 um “grande ausente”.

Dizendo de outra forma, a imprensa e a sociedade parecem contribuir para a sustentação de uma imagem de leitor inatingível à grande parte da população brasileira.

Esse procedimento tem como efeitos:

⁵³ Observar a discrepância de tamanho existente entre os quadros 1 e 2.

⁵⁴ Apropriei-me de termos encontrados nos textos dos jornais pesquisados na elaboração desta reflexão, por isso aspas foram colocadas nas expressões “ideal” e “ser inexistente”.

1. um “discurso da falta”, ou seja, uma constante frustração entre o ideal de leitor que se pretende e o leitor que se forma/ que se tem.

2. a não-democratização da leitura, visto que o que se faz é a manutenção de sentidos de que a leitura consiste em atividade para uma minoria de privilegiados, considerados eruditos que sabem apreciar as “boas obras” (expressão opaca, que abordamos ao início desta tese, enquanto uma marca lingüística que aponta para um modelo estabelecido pelo outro, ao trazermos os “autores de boa nota”, a partir de Mariani e Souza . que analisaremos ainda neste capítulo).

Há um sujeito-leitor que se marca pela falta manifestado na imprensa por expressões como “um ser quase fantasma”; “ser quase inexistente”; “grande ausente”; “esporádico”; “desconhecido”, por sua “raridade”. São essas as formulações sobre o sujeito-leitor que acabam servindo-lhe como identificação.

De outra parte, algumas seqüências discursivas mostram a emergência de sentidos para esse sujeito:

SD 28

Precisamos realmente atender aos interesses do adolescente para torná-lo um **bom leitor** e usar todos os recursos possíveis, pois, se a leitura vai mal, a redação vai bem pior e **a linguagem falada no dia a dia se deturpa, cheia de vícios de linguagem**, justamente pela falta de **bons livros**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 24/07/1966. Grifos nossos)

SD 29

Iniciar um curso de Literatura Brasileira diretamente **com um livro é um choque** para eles. A linguagem mais criativa e hermética dos escritores atuais é uma barreira à sua compreensão e os autores tradicionais, normalmente **não os atraem**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 27/11/1977. Grifos nossos)

SD 30

“Se conseguíssemos que os pais lessem para seus filhos em idade pré-escolar **durante 15 minutos por dia**, poderíamos revolucionar as escolas” (...)
É uma advertência importante: **o que se lê para uma criança deve ser lido por prazer e não como um esforço disfarçado para ensiná-las**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 12/12/1982. Grifos nossos)

SD 31

“**O Brasil é um país de analfabetos**”. Diz Fanny, que estende o conceito para todos **aqueles que não lêem mesmo que tenham tirado nota dez em Língua Portuguesa na escola** (Anexo 1. *Folha de São Paulo* 09/12/1987. Grifos nossos)

SD 32

Tomadas globalmente, as seqüências acima guardam a semelhança de tratarem de uma falta, a falta do leitor, seja de um “bom leitor”, no caso da seqüência 28; seja do leitor adolescente/jovem e alunos do curso de ensino médio, nas seqüências 28 e 29, seja de crianças leitoras e seus pais, conforme a seqüência 30, ou mesmo de um leitor que leia regularmente, em quantidade satisfatória, seqüência 32.

Separadamente, as formulações trazem para a região de sentidos sobre a leitura um modelo de leitor que deve ser analisado:

A SD 28 apresenta as expressões cristalizadas “bom leitor” e “bons livros”, que retomam, no espaço da memória, a questão política que envolvida no julgamento do que se deve ou não ler, e como seria o modelo de leitor considerado “bom”, desenvolvida ao princípio deste trabalho de tese.

Contribui ainda para a manutenção de um modelo o emprego, na mesma SD 28, da expressão “a linguagem falada do dia a dia se deturpa”. Esse enunciado aponta para questões que envolvem a imposição da língua portuguesa como a língua do Brasil.

A remissão do enunciado em análise às suas condições de produção nos traz os tempos de 1759, em que o português Marquês de Pombal “faz com que o ensino de latim dê lugar ao bom português (...) o século XVIII foi marcado pela imposição da língua portuguesa aos brasileiros” (Mariani e Souza, 1994. Grifos nossos⁵⁵). Segundo esse modelo cristalizado, quem lê “bons livros” escreve e fala “bem”, não se utiliza de “vícios de linguagem” e lê literatura nacional, identificada, na SD, como “os autores clássicos” ou os autores de livros infanto-juvenis.

Uma contradição se instala, ao confrontarmos a SD 28 com a SD 31, em que se afirma que o domínio da língua padrão não garante a leitura, análise pressuposta a partir do enunciado “aqueles [são analfabetos] que não lêem mesmo que tenham tirado nota dez em Língua Portuguesa na escola”. É possível lermos, ainda sobre a superfície lingüística da SD 31, o processo de efeito metafórico que, para nós,

⁵⁵ Trecho de reflexão desenvolvida pelas autoras no artigo “1822, pátria independente: outras palavras”, retomado aqui, mas já citado nas primeiras páginas desta tese.

ocorre em relação ao sujeito analfabeto e o sujeito não-leitor. Se o ‘problema’, há cerca de cinco décadas era o analfabeto, significado como um índice de retrocesso do desenvolvimento do país, a partir de 1960, na medida em que se elevam o índices de alfabetismo, um outro “analfabeto”/excluído surge, o não-leitor, já presente enquanto forma de sujeito na SD 31.

Sobre as SDs 30 e 32, tecemos as seguintes observações:

1. Na SD 30, publicada ao início dos anos 1980, estão presentes efeitos de sentidos relacionados ao discurso do prazer de ler, sobre o qual discorremos no capítulo III. Porém, sobre a instalação desse discurso do prazer, um outro já está estabelecido e também pode ser admitido: o de que “o brasileiro somente lê por esforço”. No plano do intradiscurso, a expressão “esforço disfarçado” nos dá a possibilidade dessa segunda leitura da SD.

2. Nas SDs 32, o articulador **por que** retoma o pré-construído de que “o brasileiro lê pouco”. Porém, este enunciado, já não se inscreve na FD de que “O brasileiro não lê”, mas na FD que constitui seu oposto “O brasileiro lê”, uma FD não hegemônica.

Ao remetermos o enunciado às suas condições de produção, observamos que a matéria é publicação em 1990, quando estão ocorrendo debates no país, em que se discute o “fracasso” em levar a leitura ao brasileiro. Notamos que a SD instala outros sentidos para leitura, através da voz de quem seria participante importante na implementação da primeira e única política nacional de leitura desenvolvida em nosso país.

Observe-se a expressão “pesquisa”, grifada. Trata-se da divulgação de pesquisa produzida pela professora e pesquisadora Eliana Yunes⁵⁶, que, conforme o discurso jornalístico, aponta que “o desinteresse do brasileiro pela leitura é histórico” e consequência da “sacralização das bibliotecas, redutos de uma minoria intelectual”, “templos inatingíveis pelo povo.” O silêncio oficial na forma de preocupações com a leitura também é lembrado pela pesquisadora, que afirma: “Há campanhas de alfabetização, mas não de leitura (...)”

Instalado no Brasil, no espaço de saber acadêmico, a partir do final da década de 1980, como mencionamos no capítulo III deste trabalho, o discurso do letramento está em funcionamento na SD que reproduz a fala de Yunes, através do discurso jornalístico:

⁵⁶ A pesquisa de Yunes é intitulada “Por uma Política Nacional de Leitura”.

SD 33

“Setenta por cento dos ditos **alfabetizados** no país **não sabem ler** mais do que o letreiro do ônibus que precisam pegar para ir trabalhar” diz Eliana. **“Essas pessoas não lêem”**, avalia ela, explicando assim o fracasso do Mobral como movimento alfabetizador (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 04/03/1990. Grifos nossos)

Observe-se a contradição que funciona na SD: no Brasil, alfabetizar e ler constituem práticas que andam separadas — “Setenta por cento dos ditos alfabetizados no país não sabem ler.” E isso, até então, fora silenciado, seja por conta dos regimes autoritários, seja devido a interesses que nunca priorizaram a leitura como bandeira governamental. Verifica-se que decodificar a ferramenta do ler e escrever não é o mesmo que ler, pois não permite que ao sujeito autonomia para estar no mundo letrado. As condições sócio-históricas dos anos 1990 propiciam não somente que se cogite pensar no desenvolvimento de uma política nacional de leitura, como também dão espaço para que o debate que envolve os sentidos da falta de leitura se instale, por meio do discurso jornalístico.

Retomando a expressão “bons livros”, observada na SD 28, verificamos um outro aspecto, agora, relacionado a uma divisão social do trabalho de leitura (Pêcheux 1997c). Pode-se afirmar que essa divisão tem como consequência modelos de “certo” e de “errado” para referir-se à leitura, vejamos:

SD 34

um livro certo pode fazer a criança desinteressada um leitor assíduo. Para acertar com o livro, precisamos atentar para as diferentes fases dos interesses da criança. **Até os sete anos ela está na fase egocêntrica, representada pela fabulação ou imaginismo.** Agradam-lhe os contos de fadas, as façanhas dos animais, visando sempre a vitória do bem e da justiça. **Dos oito aos doze anos, encontra-se na fase racional** ou da socialização; aí, além das histórias maravilhosas, entram as ações bravias e as aventuras. **Dos doze aos dezesseis, está o leitor em sua fase de realismo** e para eles as novelas policiais e sentimentais, a mitologia, as histórias bíblicas e as lendas românticas ganham especial atrativo (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 24/07/1966. Grifos nossos)

O detalhamento da “receita” de livro adequado, conforme as faixas etárias e “fases” da criança, observado na formulação, tem como efeito a leitura enquanto atividade delicada, que necessita de cuidados para ser inserida na vida da criança. Mobiliza-se a ciência para tratar muitas vezes de um caso subjetivo de preferência, de inscrição de uma vontade de ler desde a infância.

O que é o “livro certo” ou uma “boa” obra? E a “má” obra? Quais características possui? Como é possível ao leitor reconhecê-la e, de preferência, afastar-se dela?

Expressões como “boas obras”; “má obra”; “livro certo”; “livro ideal”, opacas, nos jornais aparentam um dizer óbvio. Há mecanismo de poder atuando na universidade, nas academias de filológicas, na crítica literária e na indústria editorial e que trabalha na inscrição de uma obra como literatura ou não. Sobre essa questão, Pêcheux (1997C) observa existe a divisão social do trabalho de leitura, em que, a alguns é legado

“o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”...” (Pêcheux, 1997:58. Grifos nossos)

Como professores, somos assujeitados ideologicamente à opinião hegemônica da universidade, principalmente, quanto a quais obras considerar “boas” ou “ruins”, porque devem ter as características tais no gênero, cumprir fins interdisciplinares, seguir formas tais no que tange à expressão lingüística ou na temática abordada, outras tais para integrar-se aos objetivos de sala de aula e ao projeto pedagógico da escola *etc.*

É importante ainda ressaltarmos que, ao darmos visibilidade ao discurso da falta, promovendo crítica a um modelo de leitor idealizado pela escola e pela sociedade não visamos a um lugar conformista nem a uma posição radical em relação ao cânone. Também não nos colocamos contra as tradições ou contra aquilo que hoje se considera Literatura. Nossa tentativa é a de instalar uma outra discursividade sobre leitor/leitura:

Não queremos parecer radicais, isto é, não pretendemos formar um leitor ideal, aquele que consiga ler e compreender o texto todo, realizando todas as leituras possíveis dentro de um texto dado, porque **sabemos que nenhum leitor não lê nada e nenhum leitor lê tudo** (Romão e Pacífico, 2006:97. Grifos nossos).

A escola, a nosso o ver, também sustenta esse modelo de leitor que aparece nas matérias, na medida em que professores atuam na escolha entre a “boa” e a “má” literatura. Certos autores são adotados com frequência, em detrimento de outros nunca escolhidos ou aceitos como bons: enquanto um poder também atuante em relação à leitura, a indústria editorial⁵⁷ leva a professores os materiais, para que adotem o livro que se inclui dentro de uma seleção pré-feita, constante em catálogos e folhetos de venda.

O recorte abaixo, uma editora de nome sugestivo fornecerá obras a escolas e patrocinará cursos para professores:

SD 35

Por sua vez, a **Editora Orientação Cultural**, fiel a seu nome, vem desenvolvendo há alguns anos um sistema de concursos nos colégios sobre livros de sua publicação — sempre muito bons. Além disso, está patrocinando nestas semanas quatro cursos para professores, com palestras de Marlene Castro Correa, Danusia Barbara, Francisca Nóbrega e outras especialistas, abrangendo aspectos teóricos e práticos da **literatura infantil**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 02/05/1976. Grifos nossos)

Ao remetermos a seqüência às suas condições de produção, temos que, nos anos 1970, o Governo Federal implantou um projeto de financiamento de publicações de obras literárias, por intermédio do Instituto Nacional do Livro⁵⁸. Desse

⁵⁷ Deteremo-nos mais a essas questões de mercado no item dedicado ao discurso neoliberal, para nós, um dito que atravessa o discurso sobre a leitura.

⁵⁸ Em 1937, o *Instituto Nacional do Livro* (INL) foi criado pelo então ministro Gustavo Capanema. Ao instituto cabiam atribuições como a de selecionar e levar à população brasileira obras que interessassem em sua formação cultural; a de elaborar uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a de expandir, pelo território nacional, o número de bibliotecas públicas: “Para os formuladores da política cultural da década de 1930, anos de busca de uma identidade nacional, a organização de uma enciclopédia e um dicionário da língua brasileira parecia fundamental à própria existência cultural do país. Já as bibliotecas, na definição de Capanema, eram necessárias por serem “centros de formação da personalidade, de compreensão do mundo, de auto-educação, enfim, centros de cultura”. (A citação foi colhida do sítio www.cpdoc.fgv.br, da Fundação Getúlio Vargas (FGV),

modo, em 1980, já se faziam parcerias com a iniciativa privada, a fim de patrocinar projetos de incentivo à leitura e melhorar o acervo de livros de literatura infanto-juvenil das bibliotecas das escolas públicas e oportunizar contato mais estreito desse aluno com o livro. Integradas aos planos da política governamental, as editoras, enquanto representantes da iniciativa privada, passam a ter voz quando se faz algo em torno da leitura.

Presente na SD 35, o nome da editora, “Orientação Cultural”, deve ser motivo de análise. Por que o professor precisa ser “orientado” culturalmente? Que autoridade, já na década de setenta, é legada às editoras para fornecer “orientação” ao professor?

Conforme temos comentado nesta tese, a sustentação da formação discursiva “o brasileiro não lê” se dá também pela elitização a prática da leitura. Esse efeito aparece vinculado ao grau de escolaridade e à classe econômica dos sujeitos.

Como também já mencionamos, no recorte que fizemos do *corpus*, há uma outra FD, passível de se parafraseada como “o brasileiro lê”. Vejamos, a seguir, como os processos de produção de sentidos por ela instalados funcionam:

SD 36

Quem lê no Brasil? A classe burguesa, porque alfabetizada, com renda mensal de oito a 10 salários mínimos, **uma certa cultura** e possibilidade de lazer. (Anexo 1.. *Jornal do Brasil* . 22/12/1985)

SD 37

A descoberta do livro para esquecer a crise

A dona de casa Ida Guida mora distante e nem mesmo conhece o pedreiro desempregado Roberto Silva. Nas tardes de sol ela procura um cantinho sossegado do Parque do Ibirapuera, enquanto ele ocupa um dos bancos da movimentada Praça da. Sé. Em comum **ambos têm o amor pela leitura**, a **necessidade de um passatempo** que, por algumas horas, permite-lhes viver novas emoções (Anexo 1. *O Estado de São Paulo*. 01/07/1984)

SD 38

Ler o prazer que virou mania de brasileiro

onde podemos encontrar alguns artigos curtos sobre o período da República de Vargas. Acessamos a página em 27/09/2007).

Projeto da Biblioteca Nacional comprova que **o livro deixa de ser objeto de iniciados** para atrair adultos de baixa escolaridade (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 25/10/1992. Grifos nossos)

SD 39

O brasileiro quer ler. De histórias em quadrinhos a Guimarães Rosa. A constatação — a primeira vista surpreendente — é da equipe da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro que está à frente do primeiro programa nacional de incentivo à leitura, o Proler. (...)

(Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 25/10/1992. Grifos nossos)

SD 40

Iniciativas como essas estão atraindo um **público inesperado** como adultos que não têm o 1º grau completo. “É preciso desescolarizar a leitura e acabar com a idéia de que livro é objeto para iniciados”, explica a assessora geral do Proler, Eliana Yunes. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 25/10/1992. Grifos nossos)

Nessas seqüências, observa-se, desse modo, a contramão na produção de sentidos. “O brasileiro quer ler” e “tem amor pela leitura” (SD 39 e SD 37).

É possível relacionarmos a seqüência 38 à 40, onde se dá notícia de um projeto de incentivo à leitura desenvolvido pela Biblioteca Nacional, vinculado ao Proler, que está levando a leitura a “não-iniciados”. Como apresentamos no capítulo III, enquanto uma política de leitura nacional, o Proler se constitui em um esforço de pensadores e professores em instalar outros sentidos para leitura na sociedade brasileira. Talvez possamos, na conclusão desta pesquisa, e após esta análise, compreender o porquê dessa política não ter entrado em prática como poderia⁵⁹.

Voltando ao recorte empreendido acima (SD 40), a expressão “público inesperado” determina os leitores, sendo estes “adultos de baixa escolaridade” como a dona-de-casa e o pedreiro da SD 36. Porém, a mesma formulação que os inscreve no lugar do sujeito-leitor também produz a domesticação da dimensão discursiva que esses sentidos podem ter: pessoas dessas classes somente são leitores “para esquecer a crise”. Lêem como um “passatempo”; para “viver novas emoções” — na falta de acesso a um outro lazer — ou porque precisam preencher os dias de desemprego, no caso do pedreiro Roberto Silva.

⁵⁹ Sobre o desenvolvimento do Proler no país, trata-se de um programa que tenta, há mais de 15 anos, promover uma articulação do Estado com a sociedade, e “assume a leitura como uma questão fundamental e definitiva para a cidadania, para a formação do cidadão-leitor. Mas o Proler se ressentia da falta de investimento público. É como se tivéssemos a receita do bolo, mas não o dinheiro para comprar os ingredientes.” (www.alb.com.br/anais 16. Acessado em 27/05/2007).

A atividade de leitura como alienação está inscrita como uma construção discursiva que comparece no recorte. A “crise” fez com que classes de leitores não-convencionais “descobrissem” a leitura. A escolha do verbo “descobrir” já denuncia que esses leitores jamais se aproximariam do livro, não fosse a falta de opção e a necessidade de fugir da realidade que os cerca. Ao seguirmos o fio discursivo que temos desenvolvido ao percorrer o imaginário que constitui o sujeito-leitor, vamos ver o que esse leitor lê:

SD 41

Para Ida, **pouco importa a qualidade do livro**, importante é sair do apartamento da família onde em Vila Mariana, **esquecer a campainha, o telefone, o interfone**, e deixar-se ficar, ao sol, envolvida em uma história de amor. Roberto prefere as aventuras, **mas também tem o que esquecer: o desemprego, a fome, o saco plástico azul** onde guarda suas poucas roupas, a falta de um lugar onde morar. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 25/10/1992. Grifos nossos.)

Não “importa qualidade do livro”, ele não sabe mesmo o que é uma “boa obra”, visto ser um “público inesperado”; não “exigente”, que lê apenas porque a realidade do “desemprego”, da “fome”, do “saco plástico azul onde guarda suas poucas roupas” e da “falta de um lugar onde morar” lhe é insuportável.

Compreendemos que a emergência de sentidos como esses inscrevem no lugar do sujeito-leitor-ideal, do modelo mostrado acima, outros sentidos. Esse brasileiro comum não lê comumente, não vê a leitura como uma maneira de ter autonomia sobre si mesmo, mas como uma atividade-“hobby”, acessória, à qual recorrem aqueles que pretendem preencher o cotidiano com algo inofensivo, que lhes distraia a mente dos problemas. A fronteira entre esse tipo de leitor e o não-leitor é tênue.

Ser “pessoa de baixa renda”, “povo”, “90% da população brasileira”; “povo que não pode governar-se a si mesmo”; “alunas do curso normal”; “adultos que não têm o 1º grau completo”; “povo que não vive”; “professor”; “casal de namorados”; “vestibulando”; “comunidades carentes”; “crianças pobres”, “50% da população alfabetizada”; “desinformado”; “homem embrutecido”; “carioca”; “analfabeto”; “semi-analfabeto”; “alfabetizado”; “universitários brasileiros” é ser não-leitor. Esse sujeito,

com frequência, é reconhecido na imprensa pela pobreza e pela reduzida escolaridade:

SD 42

Cantinho da leitura para crianças pobres

Recife— Obrigadas, como **muitas crianças do Nordeste**, a aprender a ler rabiscando letras no chão com carvão e dividindo o único caderno na escola, três irmãs do bairro popular de Campinas do Barreto estão dando uma **lição de cidadania**. Andreia, Sandra e Fabiana Liberato Silva proporcionam às crianças pobres do bairro o direito que lhes é negado pelo Estado: o acesso aos livros. (Anexo 1. *O Globo*. 28/05/1995. Grifos nossos)

SD 43

Livros vão até o povo

A marinha estuda um projeto de transformar barcos em bibliotecas volantes que visitarão as povoações ribeirinhas do Amazonas e do São Francisco. Barco, carrinho, Kombi, carroça, charrete, malas, vale **tudo para levar o livro aonde o povo está**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 30/09/1995. Grifos nossos)

O não-leitor, no recorte acima, são as “crianças pobres” e “o povo”, habitantes do Nordeste e do Norte país.

Sobre a escolha da palavra “povo” para referir-se a não-leitor, é interessante lembrarmos que um dos efeitos desse termo é a generalização. Orlandi ⁶⁰(2006: 29) analisou a palavra e concluiu que “o povo não é uma categoria de conteúdo. É uma noção projetiva que acolhe as diferentes imagens que lhe são atribuídas mas em seu real não se identifica exatamente com nenhuma”. Por sua vez, Miotello (2006:107)⁶¹ divide sua análise da mesma palavra “povo” em três eixos de compreensão, um dos quais nos interessa:

Pobre ou POVO, enquanto o marginalizado e miserável, o analfabeto político, o bobo, o trouxa, o negro, o índio, o trabalhador desempregado, o

⁶⁰ No artigo “A noção de ‘povo’ que se constitui em diferentes discursividades”, a pesquisadora utiliza como tema a palavra “povo”, com o intuito de compreender a articulação entre o social, o político e o ideológico em que a expressão está envolvida.

⁶¹ Miotello (2006: 93-114) desenvolveu pesquisa interessante em torno do imaginário sobre a palavra “povo” registrada em charges políticas publicadas na imprensa.

desprovido cultural, o enganado pelos meios de comunicação, o que não serve ao Mercado [esse novo deus, o ópio do povo] o doente, o sem-terra, o sem casa, o sem-diploma, o sem-escola, o sem-nada; POVO enquanto oprimido. Nesse caso, POVO é constituído em oposição à elite (aqui se poderia utilizar para análise as categorias binômias opressor vs. oprimido) (quando se quer caracterizar POVO, ele pode ser confrontado aos mandantes, sejam políticos [governantes e representantes do Estado enquanto organização...

Consideramos que a escolha da palavra “povo”, na sequência acima, aponta para uma memória em que convivem muitos dos efeitos de sentidos relacionados por Miotello (2006). Tais sentidos podem ser mobilizados no imaginário social brasileiro sempre que a palavra “povo” é escolhida por enunciadores quaisquer.

Desse modo, no caso do nosso recorte, pensamos que no enunciado “Livros vão até o povo” há a emergência de sentidos que estão em consonância com o que temos visto no *corpus*. A mesma ordem discursiva que faz circular os sentidos colocados acima sobre “povo” alimenta a formação discursiva “O brasileiro não lê” e produz processos de identificação em que se inscreve ideologicamente o sujeito não-leitor.

Cabe ressaltar que falamos apenas dos sentidos que são hegemônicos em relação ao não-leitor: pobre, desprovido de instrução/cultura, analfabeto, oprimido, marginalizado, que está em oposição à elite, porque manifestados a partir do que é chamado “ideologia da carência cultural”, tema sobre o qual discorreremos mais à frente, no item dedicado a atravessamentos e filiações.

É contraditório percebermos a emergência de sentidos que apontam para a pobreza do não-leitor em outro recorte, porém, em que se promove uma nova iniciativa em prol da leitura:

SD 44

Governo espera ampliar gosto pela leitura com programa para escolas

O **Programa deverá ser iniciado nos Estados mais ricos**, segundo Scardua⁶².

O que pode parecer um paradoxo é explicado pelo presidente da FAE como necessidade de “firmar o programa politicamente. Nos Estados do Sul e do Sudeste, onde há melhor infra-estrutura, é que ele pode prosperar, diz Scardua, que pretende, também, desenvolver, com o apoio das emissoras

⁶² João Felício Scardua, à época, presidente da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE).

A matéria refere-se ao “Sala de Leitura”, que, embora chamado acima de programa, nossa pesquisa o identificou como um projeto, conforme mostramos no capítulo III. Importa-nos nesta seqüência notarmos o não-leitor do Norte e do Nordeste brasileiro. Por serem regiões reconhecidas como lugar onde há maior número de não-leitores, são deixadas para segundo plano pela direção do projeto. Motivo: esse não-leitor habita estados mais pobres e o projeto pode, por conta disso, não “prosperar”. Esse tipo de pensamento parece, para nós, ter como efeito ampliar a distância entre letrados e iletrados; leitores e não-leitores, ricos e pobres. Há uma questão de classe, inscrita, inclusive, nos modelos que se adota para implantação dos programas, projetos e campanhas.

Após termos discorrido em torno do sujeito-leitor e não-leitor, passaremos à leitura. Esse item lexical aparece em nosso *corpus* nomeado como “Nova Abolição”; “problema político”; “atividade capaz de dignificar o homem”; “hábito”; “privilégio de poucos”; “lazer”; “série de habilidades especiais”; “viver”; “indicador de *status* cultural de uma nação”; “porta aberta para mundos impossíveis”; “não ficar ignorante”; “não incomodar”; “não ver televisão”; “não pedir para sair de casa”; “não brincar”; “não estudar”; “não trabalhar”; “não relacionar-se com os demais”; “atividade perigosa e não tende a se tornar hábito”; “atividade marginal”; “atividade exclusivamente feminina”; “ingresso num mundo mágico”; “uma coisa pouco dinâmica”; “obrigação, dever”; “atividade estritamente escolar”; “atividade sem significação”; “coisa rara”; “apêndice”; “pão que alimenta o sonho” *etc.*

Essas e outras denominações dão visibilidade, por meio da imprensa, ao campo heterogêneo de sentidos que constitui o imaginário sobre a leitura.

Já falamos neste trabalho sobre a opacidade da palavra “leitura”, causada pelo uso recorrente que se tem feito desse termo em variadas regiões de sentido, em campos de saber diversos. Desse modo, consideramos que não é por acaso que o quadro 3, dedicado a mostrar como a leitura tem sido determinada, é o mais extenso dos três. Vejamos o que coube em nossa interpretação, e que se soma, enquanto efeitos de sentidos outros, ao que analisamos sobre o sujeito leitor e o sujeito não-leitor.

Em primeiro plano, vejamos uma matéria publicada em 1979, que apresenta definições sobre o que é ler, colhidas de uma pesquisa, que, conforme o jornal, teve uma "abordagem sociológica". Tais definições estão separadas e o discurso jornalístico as considera distintas, e isso se marca pela diferença de classe social dos entrevistados:

SD 45

Para a camada A, **ler é não ficar sem ter o que fazer** (não ficar parado); **não ficar ignorante; não deixar de participar da cultura geral; não ficar fazendo "artes"; não incomodar, não ver televisão; não pedir para sair de casa.** Segundo os analistas a **leitura** é uma **atividade tranquilizadora** a tende a se tornar um hábito nesta faixa.
(Anexo 1. *O Globo*. 22/04/1979. Grifos nossos)

SD 46

Para os entrevistados da camada C, **ler** representa: **não brincar; não estudar; não ajudar nas atividades de casa; não estar à disposição para serviços; não relacionar-se com os demais e não trabalhar** — a **leitura** foi considerada **uma atividade perigosa** e não tende a se tornar um hábito. (Anexo 1. *O Globo*. 22/04/1979. Grifos nossos)

Observa-se que, independente da camada social, o enunciador define "leitura" pela marca de negação "não", dizendo, por vezes, o que a leitura não é, melhor explicando: indefinindo-a, silenciando o valor que (não) dá à leitura, ou talvez tentando fugir do olhar do outro, um certo avaliador/acusador, na pele do pesquisador, mas que é a própria sociedade .

A despeito das conclusões a que chegou a pesquisa publicada —, "a leitura é uma atividade tranquilizadora a tende a se tornar um hábito"; "atividade perigosa e não tende a se tornar um hábito" —, para nós, o efeito das respostas transcritas para o jornal é de que nenhuma das classes ("Camada A" e "Camada C") sabe bem sobre o que representa para si a leitura. Essa interpretação é lícita, na medida em que vemos que ambas as classes apenas enxergam o que deixam de fazer quando estão lendo. É como se a leitura não tivesse lugar nem significado.

Nesse sentido, voltando às seqüências 45 e 46, acima, podemos conceber que:

a) para a “classe A”, é possível “ficar parado”; “ficar ignorante”; “participar da cultura geral”; fazer “artes”; “incomodar”, “ver televisão”; “sair de casa”, mas, quando é possível ler? Aparentemente, a atividade não está integrada ao cotidiano, tanto que é destituída de referência..

b) para a classe “C”, é possível “brincar”; “estudar”; “ajudar nas atividades de casa”; “estar à disposição para serviços”; “relacionar-se com os demais” e “trabalhar”, e ler? O que representa ler?

As SDs 45 e 46 apresentam o referente “leitura” desprovido de sentido. A falta de referência que possa inscrever sentidos para essa prática, quando desempenhada pelo brasileiro comum é o que nos leva ao gesto de leitura acima (“a” e “b”). As formações discursivas ligas à leitura parecem organizadas sob a memória da falta, e isso aparentemente, não deixa de se inscrever no discurso jornalístico.

O modo como o sujeito se relaciona com a prática leitora é omitindo ou apagando sua concepção sobre leitura. Talvez porque não lhe seja óbvia. Por que ler? Falta-lhe saber o que significa ler, já que o ato de leitura é colocado sempre como uma renúncia a outra atividade, esta sim integrada à vida, com espaço no dia-a-dia. A leitura deveria ser mais uma atividade, com lugar próprio significado. O valor que o brasileiro dá à leitura (quando dá) também apresenta um vazio de significação, e isso parece advir do fato de que não houve uma inscrição, um processo de identificação com essa prática cultural, como temos proposto.

No domínio da formação discursiva “O brasileiro não lê”, é legítimo não ler, para que se possa brincar, trabalhar, estudar, ficar à-toa, ter prazer, ter lazer, divertir-se, ver televisão, correr; cultivar o corpo, usar o computador, passear; ver figuras; ter liberdade, juntar letras e formar palavras, enfim, desempenhar uma atividade com significação.

5.4. Atravessamentos e filiações

Enquanto analistas do discurso, compreendemos que:

se o sistema da língua é o mesmo para o corpo dos falantes, o discurso não é o mesmo para os seus sujeitos. Um enunciado, apesar de ser único, está, ao mesmo tempo, ligado a enunciados que vieram antes

e que virão depois dele, em **um jogo de relação não só entre enunciados, como também entre acontecimentos de ordens diferentes da linguagem: a do histórico, a do político, a do inconsciente.** (Vieira da Silva, 1998: 29. Grifos nossos)

Assim é que, nas seqüências da imprensa que compõem o nosso recorte, notamos sentidos que podem ser inscritos em lugares discursivos variados, e que moldam um pouco da heterogeneidade do sujeito da leitura.

A vertente teórica na qual nos inscrevemos faz-nos buscar ainda as formações ideológicas que vêm promovendo o assujeitamento do brasileiro à formação discursiva “O brasileiro não lê”. Com Pêcheux (1997b: 157), concordamos que:

Se é verdade que a ideologia “recruta” sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a todos, é preciso, então compreender de que modo “voluntários” são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se quer lhes dizer) enquanto sujeitos falantes” (Pêcheux, 1997b: 157. Grifos nossos)

No gesto de análise que empreendemos em torno do discurso sobre a leitura, foi possível notar evidências e entrever algumas direções discursivas, às quais julgamos constituir outros lugares de poder que atravessam o dito na imprensa e são merecedoras de nossa atenção.

Compreendemos por atravessamento outros discursos que são constitutivos do discurso sobre a leitura e que emergem nas condições de produção de seu próprio processo enunciativo.

Nosso recorte trouxe como discursos que atravessam o dito sobre a leitura na imprensa:

Procuramos mostrar ainda, como parte de nosso recorte, alguns atravessamentos e filiações discursivas, enquanto constituintes dos processos de produção de sentidos sobre a leitura. São eles:

a. o **discurso sobre o brasileiro**, como processos de identificação cristalizados que afetam sua relação com a cultura e com os livros;

b. o **discurso da escolarização** o qual, em sua forma pedagógica, vem sustentando modelos de leitor, de “boa” e “má” literatura, bem como políticas pedagógicas questionáveis em relação ao uso do livro na escola;

c. o **discurso neoliberal**, enquanto forma de poder progressivamente evidente nos textos pesquisados e que coloca o livro como um produto e a leitura como mais um dos objetos de consumo;

d. o **discurso jurídico**, enquanto forma jurídica que parece trabalhar em prol de um mesmo quando se trata de produzir programas e projetos dedicados à leitura no País.

Vejamos como se dá o funcionamento discursivo de cada um, tendo em vista sempre o que reconstituímos como possibilidades de sentidos presentes no *corpus* e como norte de escuta desses textos os objetivos que fazem parte desta tese.

a. O discurso sobre o brasileiro

As falas sobre o brasileiro sustentadas por meio de práticas discursivas na sociedade fazem parte de nossos processos de identificação. A história de constituição dos sentidos para o brasileiro, a meu ver, vem afetando o discurso sobre a leitura, deixando seus vestígios, indícios de seus modos de significar pelos jornais, já que não é de qualquer leitor que tratamos aqui, mas do leitor brasileiro.

A posição de sujeito brasileiro nasce junto com o nascimento do Brasil. Falado como todo aquele que é interpelado em sujeito, o brasileiro se inscreve em uma memória já pronta, que funciona através de instituições sociais fincadas em nossa terra por intermédio do colonizador, como é o caso da escola, a ser abordada no próximo item.

Os processos de identificação para o brasileiro instauram-se a partir da chegada dos portugueses ao Brasil e da implantação da primeira Colônia, a Companhia de Jesus. Mariani observa ainda que:

Desde a Carta de Pero Vaz de Caminha e as primeiras descrições feitas por Anchieta, Gândavo, Fernão Cardim e Ambrósio Brandão, entre outros,

constata-se e comprova-se lingüisticamente um sentido para a **falta** que já se presumia encontrar (Mariani. *Op. Cit.*: 26. Grifo nosso).

Vejamos, por meio de Mariani⁶³ (2004: 59.), um dos trechos que trazem comentários fundadores dos processos identitários do país e mostram como o significante que aponta para a “falta” constitui um sentido *já-lá*, e funciona no interdiscurso, na memória do dizer sobre o brasileiro:

Têm muita graça quando falam, mormente as mulheres; são mui compendiosas na forma da linguagem, e muito copiosos no ser orar; mas **faltam-lhes três letras do A,B,C, que são F, L, R** grande ou dobrado, coisa muito rara para se notar, porque não tem fé em nenhuma coisa que adorem;nem os nascidos entre os cristãos e os doutrinados pela Companhia têm fé em Deus Nosso Senhor, nem tem a verdade, nem lealdade a nenhuma pessoa que lhes faça bem. Esse não L na sua pronúnciação, é porque não têm lei alguma que guardar, nem preceitos para se governarem; e cada um faz a lei a seu modo, e ao som de sua vontade; sem haver entre eles leis com que se governem, nem têm leis uns com os outros (Grifos nossos).

A “falta” de tais “letras” (*F, R, L*) constitui um jogo que implica também a ausência de um modo de vida tal qual aquela do colonizador: “inexistem na língua indígena e materializam a ausência de *um poder religioso, de um poder real central e de uma administração jurídica*” (Mariani. *Op. Cit.*: 26. Itálico da autora). Os significantes que são formados a partir delas (“Fé”, “Rei”, “Lei”) colaboram para este gesto de leitura. Mas ainda temos como determinações para esse brasileiro a “inconstância” e o “desapego”, por participar dos rituais católicos com fervor e depois “fugir para o mato”(Vieira as Silva. *Op. Cit.*: 62). ; a “preguiça”, não fortuitamente, tantas vezes uma palavra escolhida para referir-se ao brasileiro que não lê:

SD 47

O brasileiro não lê por pura **preguiça**, sentencia Selma Braga, que entrou aflita na Biblioteca Municipal e saiu de lá do mesmo jeito. Não encontrou o

⁶³ Mariani apresenta outros comentários que mostram os processos de determinação para o indígena e para a língua falada por este ser que se tornará, gerações adiante, o brasileiro. A pesquisadora desenvolve estudo sobre a identidade lingüística no contexto colonial, formulando a hipótese de existência de um português-brasileiro, que “não existe aos olhos da metrópole, ou, se existe, precisa ser corrigido, melhorado, reformatado de acordo com os moldes gramaticais portugueses.” (Mariani, *Op. Cit.*: 33)

A expressão empregada em fins da década de oitenta atualiza, sendo agora atributo do brasileiro não-leitor, os sentidos que estavam *já-lá*, no interdiscurso, antes dirigidos para o indígena, pelo julgamento de quem teve voz nesta história: o colonizador. Talvez alguns brasileiros, ao enunciar algo como “O brasileiro não lê por pura preguiça”, sintam-se confortáveis em ocupar a posição enunciativa mais forte, do estrangeiro, dentro da relação de força que, no passado, calou o índio-brasileiro, à medida que conseguiu tornar hegemônico o seu próprio discurso, o olhar do outro.

Afora as determinações encontradas em documentos e cartas enviadas à corte, Vieira da Silva levantou nomeações fundadoras como “‘indolência’, ‘irracionalidade’, ‘emotividade’, ‘subjetivismo’ dirigidas para o índio e “identificadoras da alma do povo brasileiro”(1998: 223).

Se hoje a dicotomia discutida é a de leitor x não-leitor, na época da colônia, o colonizado achava-se dividido em duas condições, as de letrado e não-letrado:

As imagens, as representações sobre os habitantes do Novo Mundo criadas pelos discursos dos estrangeiros nos primeiros séculos da colonização fazem parte, necessariamente, dos discursos dos letrados, que aí se constituíram, e das instituições sociais — como a escola que aí lançaram seus alicerces (Vieira da Silva, *Op.Cit.* 51. Grifos nossos).

Para melhor compreendermos a posição de sujeito letrado instaurada no Brasil colonial, tornar-se letrado significava:

soletrar, soletrar em voz alta, cantando **B-a-bá, B-e-Bé, Bá!, Bé!** Escrever era copiar, copiar com letra bonita, o que era imprescindível: “da letra bonita fez-se sempre muita questão: o ensino da caligrafia teve alguma coisa de litúrgico nos antigos colégios do Brasil [...] estes mestres terríveis fizeram da caligrafia um rito: alguma coisa de religioso e de sagrado”(419-420). A escrita, portanto, era uma exterioridade com a qual se mantinha uma relação sacralizada, resultante de uma assimetria entre interlocutores que situam-se em planos distintos e hierarquizados de interlocução, quais sejam, o sagrado e o profano. Não era apenas o conteúdo é que era sagrado em se tratando das cartilhas-catecismos. A língua também era sagrada. (Vieira da Silva, *Op.Cit.* 127. Grifos da autora)

Na memória discursiva do brasileiro está esse primeiro habitante índio, significado pelo colonizador como uma tabula rasa, como um ser que necessitava ser salvo por meio da religião e aculturado, por meio da civilização. Esse imaginário social construiu um discurso cujos sentidos funcionam nas representações que o brasileiro faz de si em relação ao ato de ler, e pode ser enunciado como “o brasileiro não lê por sua herança cultural”.

Podemos afirmar ainda que os sentidos que constituem o caráter do povo brasileiro “nos colocam no lugar da falta em relação a uma civilização e a uma cultura dadas, fundadas na razão e na escrita.” (Vieira da Silva. *Op.Cit.* 81). O domínio da escrita (e da leitura) no Brasil implica a possibilidade de ser civilizado, se tornar homem, não-selvagem, “não-embrutecido”. Seleccionamos de nosso *corpus* discursivo uma SD em que há marcas lingüísticas que retomam essa memória sobre o brasileiro, no ano de 1950:

SD 48

É essa transformação do indivíduo em pessoa que se obtém por meio da leitura, e os estadistas que o ignoram ou que pretendem esquecer –lo estão justamente fornecendo o contingente mais precioso para os regimes totalitários, que só podem existir onde os indivíduos ainda não alcançaram a dignidade de *persona*. À medida que aumentamos os salários e esquecemos a instrução **embrutece**mos progressivamente o homem, provocando-lhe a hipertrofia das funções vegetativas e a **atrofia das funções intelectuais**. (Anexo 1. *O Estado de São Paulo*. 22/01/1950. Grifos nossos)

O recorte mostra que esses sentidos fundadores, analisados por Vieira da Silva (1998) mobilizados em 1950, através das expressões grifadas. Para nós, constituem efeitos de sentidos que permanecem no imaginário, afetando os processos de identificação do povo brasileiro com suas práticas culturais. Seus efeitos, veremos adiante, não se restringem a uma população desprovida economicamente, que precisa de assistência governamental, como pensa o senso-comum, mas se espriam, dirigindo-se à elite e a qualquer brasileiro.

O enunciado que repete sempre aquilo que nos falta pode ser pensado como um discurso que aponta para a “carência cultural do brasileiro”. Tal discurso funciona

como uma memória cristalizada e que se funda no imaginário também a partir do lugar do sujeito do colonizador. Entendo que essa “carência” é tributária tanto da noção que diz que falta ao brasileiro “ser civilizado”, quanto daquela que diz que lhe falta “ter cultura”. Vieira da Silva observa que a cultura já “desabrochou” no Brasil marcada pela falta:

Não somos muito cultos, ou seja, temos uma defasagem acentuada nas coisas das letras, das ciências e das belas-artes, da instrução e da educação, do desenvolvimento intelectual.” (Vieira da Silva, *Op.Cit.*: 81.Grifos nossos)

O recorte abaixo reforça uma relação naturalizada no imaginário social, a qual estabelece que “entrar no mundo da cultura” é ler o mundo por meio da letra:

SD 49

Perfil de um ser quase fantasma o leitor brasileiro

(...)

os estudantes da última série do segundo grau dependem quase exclusivamente do sistema de ensino para **entrar no mundo da cultura**. Seus familiares podem ajudar, mas não transferir para eles aquilo que não conhecem ou não possuem. A começar pelo hábito da leitura. (*Jornal do Brasil*. 19/08/1978. Grifos meus)

Nem filhos, nem pais adentraram o “mundo da cultura”, por isso o leitor “é um fantasma”, praticamente não existe, pois faltam brasileiros com cultura e/ou sistema de ensino que dê conta dessa falta que marca negativamente gerações. Será por acaso?

Sobre esse “fracasso” no ensino, fomos à área de Educação e registramos que alguns pesquisadores examinaram o chamado discurso do “fracasso escolar, e também percebem a memória da “carência” em relação à Educação. Soares (2006), por exemplo, procura explicar esse efeito de sentido como “ideologia da deficiência cultural”:

O que propõem como explicação para o fracasso, na escola, dos alunos provenientes das classes dominadas é que **esses alunos apresentariam desvantagens ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”**; o meio em que

vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam conseqüências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre em estímulos sensórios, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação.” (Soares, 2006:13.Grifos nossos).

Sob o efeito da “ideologia de deficiência cultural” está o discurso de que “o brasileiro não lê”. A palavra escolhida para qualificar a linguagem do aluno que “não entende o que lê” corrobora nossa afirmação:

SD 50

os alunos trazem uma série de deficiências do 1º Grau, como o estudo baseado em apostilas, a linguagem **carente** e uma grande dificuldade para entender o que lêem.”

(Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 27/11/1977. Grifo nosso)

Observando com maior cuidado essa “carência” parece relacionar-se, acima, à pobreza econômica, já que a “linguagem carente” é aquela usada por alunos de escola pública. Por sua vez, a pobreza econômica aparece nos textos analisados também atrelada à pobreza intelectual, dando a entender que essas duas faltas — situação econômica favorável e capacidade de estudo/cultura — circulam, naturalizadas, no imaginário:

SD 51

A ausência desses fatores pode explicar em parte porque **crianças de lares desfavorecidos**, freqüentemente **tem dificuldade para aprender a ler**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 12/12/1982. Grifos nossos)

SD 52

As **pessoas de baixa renda**, isto é, a maioria da população, não representam mais do que uma parcela reduzida desse público consumidor-leitor de livros.” (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 08/02/1984. Grifos nossos)

A naturalização dos sentidos pobreza econômica /falta de leitura passível de ser observada nas SDs 51 e 52 — “crianças de lares desfavorecidos” e “pessoas de

baixa renda” — é posta em contradição, ao notarmos chamada ideologia da carência cultural de uma outra maneira, formulada de outra lugar, fazendo parte da vida da elite, considerando-se praticamente o mesmo momento histórico:

SD 53

Mas que livro? Com primazia, o estrangeiro. A burguesia brasileira ainda tem os olhos/sonhos voltados para Oropa/França e, modernamente, Nova Iorque, impossíveis *por cause* do dólar, ou melhor, por sua cotação tupiniquim, por mor da inflação, dos roubos, da dívida, da incompetência e de outros bichos mais. (Anexo 1. *Jornal do Brasil* . 22/12/1985. Grifos nossos.)

Interessa-nos ressaltar, na sequência acima, sob a ironia que se percebe sendo despejada sobre a também ironicamente denominada classe burguesa, com seus costumes, modismos e sua busca por querer ser moderna, sem sucesso, e culta conforme um modelo — europeu ou americano, em detrimento do brasileiro — uma memória que parece repetir que o brasileiro nunca será culto, porque isso não é para ele.

O enunciado “Mas que livro? (...) O estrangeiro” desqualifica o que essa elite burguesa lê e o restante do texto o que ela e o país são: “tem olhos/sonhos voltados para Oropa/França e, modernamente, Nova Iorque, impossíveis **por cause** do dólar, ou melhor, por sua cotação tupiniquim, por mor da inflação, dos roubos, da dívida, da incompetência e de outros bichos mais.” Por mais que saibamos o quanto o país sofria em 1985 com a crise econômica e os altos índices de inflação, somente o pessimismo quanto ao presente por parte da linha editorial do jornal e/ou do jornalista não dá conta de tanta humilhação e do tom crudelíssimo adotado pelo enunciador. Somente a uma nação “carente culturalmente por natureza” não é legada a esperança de ruptura com o mesmo, com o processo semântico estabilizado que sempre diz: “o brasileiro não lê”; “o brasileiro não tem cultura” e/ou “o brasileiro não sabe escolher o que lê”, quando lê..

Tendo em vista o percurso que propomos, podemos afirmar que na formação ideológica que afirma a carência cultural do brasileiro, inscreve-se a formação discursiva “O brasileiro não lê”. Há uma série de efeitos de sentidos que circulam a partir dessa FI, comentados no capítulo VI.

Como é possível perceber, há posições de sujeito (da alfabetização e do brasileiro) que trabalham, construindo a heterogeneidade discursiva, a dispersão de

sentidos sobre a falta de leitura. Embora os sentidos analisados a partir dos recortes que fizemos de textos da imprensa sejam distintos e, por vezes, contraditórios, têm em comum apontar para uma mesma direção: “o brasileiro não lê”. É essa constatação que me faz atinar que o discurso da falta de leitura do brasileiro é um discurso hegemônico, ou seja, ganha ar de literalidade (e/ou de verdade) na concorrência com outros sentidos passíveis de ser instaurados sobre a leitura.

b. O discurso da escolarização

Vieira da Silva (1998) foi a principal fonte bibliográfica para que pudesse compreender a posição de sujeito da escolarização no recorte que fiz do *corpus*. A pesquisadora produziu um estudo importante sob o ponto de vista discursivo, em torno da “História da Alfabetização no Brasil”, com vistas a mostrar a constituição do sujeito da escolarização, tendo como referência as políticas e práticas lingüísticas e pedagógicas de leitura e de escrita dos séculos iniciais de colonização do Brasil.

A princípio, autora desnaturaliza o vínculo entre escola e educação, observando que

A escola, tal como a concebemos hoje – pública, universal, obrigatória, gratuita e leiga – é algo típico da modernidade, da sociedade capitalista e do Estado Moderno, ao contrário da educação, que se confunde com a origem do próprio homem. Assim, embora o par educação/escola, hoje, apareça nos discursos como palavras e conceitos intercambiáveis, a sua história e a historicidade destas mesmas palavras e conceitos se deram em condições distintas (Vieira da Silva. *Op. Cit.*:197-198. Grifos nossos).

A escola nasce nos primórdios da sociedade moderna (séculos XV e XVI), como uma maneira de manter ocupados através da prática de exercícios físicos e intelectuais os ociosos proprietários de terras:

A escola é, portanto, desde o início, uma forma de educação, uma prática política de e para alguns. O restante, a maioria dos homens, continuava educando-se no trabalho, nas práticas de sobrevivência. Este é, pois um sentido que está presente na formação da escola e que dela sempre fará parte, mesmo quando se propõe a educação para todos. Esta é uma contradição constitutiva da escola. (Vieira da Silva. *Op. Cit.*: 198. Grifos nossos)

No Brasil, a escola é instituída a partir de 1549, quando é fundada a escola de catecúmenos — onde se ensinava a ler e a escrever — e a Capitania de São Vicente. Na visão de Vieira da Silva (1998), temos a nossa terra antes de 1549:

“antes da vinda dos padres não havia cristandade nem quem pregasse o Evangelho no Brasil: eles o começaram a pregar de propósito” ⁶⁴(...) Temos, portanto, **um Brasil com e sem cristãos, Um Brasil com e sem pregadores; um Brasil pleno e um outro Brasil vazio de significação**. E os padres da Companhia não só preencheram este vazio e forjaram uma cristandade, como o fizeram de propósito, ou seja, segundo objetivos e estratégias determinados: agiram consciente e intencionalmente. (Vieira da Silva. *Op. Cit.*: 216. Grifos nossos)

A escola surge aqui enquanto um requisito básico para que seja instalado um processo econômico-social fundado na escravidão e na propriedade da terra. Naqueles tempos, a economia mercantil ao Novo Mundo exigia que a Coroa formasse um grupo de dirigentes locais para dar curso a seus negócios. A instituição escola aqui fincada vai ser de utilidade por dois motivos:

Primeiro, para acalmar os ânimos, “pacificar”, administrar os sentidos que a prática de colonização de então podia ter sobre a população nativa:

Era preciso pacificar o espaço social, controlar as pulsões, as emoções e os afetos, para se obter uma colonização eficaz em termos de riquezas para o reino de Portugal e de almas convertidas para o reino de Deus. Era preciso implantar na nova terra as proibições as censuras e os mecanismos de controle, em lugar e tempo próprios, à maneira de ser e de agir dos homens de um outro mundo: o europeu-branco-cristão-católico. (Vieira da Silva. *Op. Cit.*: 199-200. Grifos nossos)

⁶⁴ O trecho aspeado é transcrição de Anchieta em “Informação do Brasil e de suas Capitanias”, carta escrita em 1584, que dava informações sobre a situação político-administrativa do país, considerando o ano de 1549, em que aqui chegara a Companhia de Jesus. Vieira da Silva (1998: 215-216) utiliza textos de padres jesuítas. A partir desses depoimentos à Corte, a autora vai dando visibilidade às intenções do colonizador em relação à colônia e aos nativos, e, enquanto analista de discurso, recolhe “pistas” sobre uma política lingüística implementada pelo governo e sobre o modo como foram “administradas almas e inteligências” durante os séculos iniciais da escola no país.

Segundo, para expandir a fé cristã-católica européia para o Novo Mundo, o que vincula o ensino à tarefa de conversão à religião do colonizador:

Ensino e conversão, assim, nascem juntos nos discursos sobre a terra-em-em-que-se-plantando-tudo-dá. E a escola de ler escrever e contar é o lugar eleito para o dizer da catequese, para a transmissão desta civilização pela interpelação de um sujeito que se constituía em um espaço de denegação de suas origens. Instala-se a escola de ler, escrever e contar porque era necessário converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país a ser construído a partir do nada – pensava-se –, produzindo uma desigualdade real. (Vieira da Silva. *Op.Cit.*: 211. Grifos nossos)

A escola é fundada aqui a partir de uma matriz “lusó-tupi-cristã-católica”, a qual vem a nos fornecer “a chave para ler e escrever” o Brasil:

O aluno ingressava antes de tudo, para deixar de ser herege e bárbaro, e se tornar civilizado e cristão, lendo o mundo com a sua própria língua materna, inclusive da perspectiva moral e dos bons costumes europeus, brancos e cristãos: a letra devia marcar na carne cada brasileiro letrado não-letrado. Este é o lugar de onde devia falar e ser falado, para ser reconhecido e identificado por si mesmo e pelo outro. (Vieira da Silva. *Op.Cit.* 1998: 89. Grifos nossos)

Enquanto instituição social, a escola é um espaço de regeneração, por meio da religiosidade, da fé, pelos “bons costumes” do colonizador e pela doutrina cristã. O brasileiro-aluno deve se regenerar do conhecimento já produzido por ele e ignorado (sua cultura). Nesse aspecto, vemos que, em vez de espaço de aprendizagem, a escola é espaço de salvação. Era preciso salvar os habitantes do Brasil de ignorar a cultura européia: “a ignorância aí significava **falta** de moral, de bons costumes que, na verdade, era a negação da diferença e o desejo de suprimi-la, apagá-la” (Vieira da Silva, *Op. Cit.*: 58. Grifo meu). Um recorte de nosso *corpus* retoma, em 1947, a memória de que o brasileiro precisa ser “salvo:

SD 54

Bem conhecida é a função que a imprensa tem desempenhado em todas as campanhas da vida nacional, e ainda mais, nas de **salvação** nacional. O movimento em prol da educação de adolescentes e adultos analfabetos é uma autêntica campanha de **salvação** nacional. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 15/01/1947. Grifos nossos)

A marca lingüística destacada, empregada por duas vezes no enunciado para se referir à mudança de condição de adultos analfabetos de nosso país, retoma, na década de quarenta, uma memória que aponta para a missão jesuítica de “salvar” o índio — primeiro aluno brasileiro — de sua ignorância. No caso, essa missão retorna na pele da imprensa.

Além da expressão “salvação”, encontramos outra palavra que também aponta para sentidos fundadores do lugar do aluno, segundo os quais o não-alfabetizado brasileiro de 1947 é alguém que precisa “recobrar o perdido”; “adquirir novamente”; “reabilitar-se”⁶⁵: “Será preciso tentar a recuperação da grande massa da população brasileira, ainda desprovida de instrução.”(*Jornal do Brasil*. 15/01/1947. Grifo nosso)

O que o brasileiro não-alfabetizado precisa “recuperar”? O que ele “perdeu” no passado? Deve adquirir novamente a letra? Reaver a letra escrita, tal qual aquela da catequese, do rito cristão-católico, aquele tipo de ensino que só significava para quem o criara o colonizador, que tinha interesses específicos sobre ele?

Vieira da Silva observa que o lugar do aluno que deve aprender a ler e a escrever funda-se não só como o lugar do ignorante, mas enquanto espaço social ocupado pelo “escravo, que era de cor, de classe inferior, órfão, indigente, pobre e, sobretudo, ocioso, vicioso, vagabundo, descarado, depravado, devasso, imoral.” (*Op. Cit.*: 64). Não é à-toa, certamente que encontramos na imprensa seqüências como:

SD 55

O aluno não é burro

A aplicação de testes variados poderia evitar, segundo o professor Ezequiel, uma série de deformações na aprendizagem da leitura.

⁶⁵ Procurei o verbete “recuperar” no *Novo Dicionário Aurélio XXI* (1999:1722) e encontrei essas outras palavras.

— **Não se pode dizer que o aluno não aprende porque é burro.** Há sempre um motivo, e é preciso pesquisar para saber o que ocorre. A verdade é que muitos estudantes chegam às universidades e não sabem ler, sintetizar, analisar. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 18/11/1973. Grifos nossos)

No enunciado que torna possível o atributo “burro” ao aluno, em 1973, funciona novamente a memória (esquecida e lembrada) daquele primeiro aluno que não aprendia a letra nem valorizava o ritual religioso católico dos jesuítas, sendo, portanto, desqualificado em sua função. É contraditório vermos que o aluno que “não aprende” nos idos dos anos setenta, século XX, seja também considerado inapto a aprender, a ler, “burro”. O sujeito da escolarização do qual nos falara Vieira da Silva (1998) permanece produzindo efeitos através da instituição escolar.

Aluno e professor, cada qual assume uma posição enunciativa historicamente constituída, cada um ocupa seu lugar e produz um dito que vai constituir um imaginário sobre o discurso da escolarização:

Não se vai à escola, aluno e professor, portanto só para aprender o que não se sabe e para ensinar uma técnica cultural, uma ferramenta de comunicação, mas também para suprir uma falta, mudar de estado, uma condição, para suprir e conter o sujeito em sua dispersão. (Vieira da Silva, *Op. Cit.*:25. Grifos nossos)

Vieira da Silva entende que a escola não produz o analfabetismo, “mas este já é condição — carácter — qualidade do indivíduo mesmo antes dele ir para a escola. A escola confirma e valida esta condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso” (Vieira da Silva. *Op. Cit.*: 25).

Pensando neste nosso trabalho de pesquisa, podemos propor um tpo de analogia com o pensamento da autora: o brasileiro que aqui nasce é significado pelo outro como não-leitor, a partir de uma matriz discursiva — formação discursiva sobre não-leitura — com a qual aprende a se identificar e se assujeita ideologicamente às idéias instauradas por ela, na ilusão de serem suas. Como processos semânticos estabilizados, os sentidos cristalizados, “colados” às palavras, embora apenas imagens convencionadas para elas, funcionam e circulam no dito por aquele que enuncia “Eu não gosto de ler”:

SD 56

De um modo geral, a idéia de leitura sugere apenas **preguiça** ou uma atividade difícil: um garoto de dez anos só aprecia revistas em quadrinhos porque justamente nelas “**não preciso ler: acompanho o movimento das figuras e sei a história.**” (Anexo 1. *O Globo* 22/04/1979. Grifos nossos)

SD 57

Márcia não lê livros “faz tempo” e Vanderlei admite que pega no jornal “de vez em quando”— os dois gostam é de correr e fazem isso todos os dias. **A vendedora** Neuma, 17 anos, há quase quatro na Livraria Santa Luzia, também **não demonstra gostar de ler (...)** (Anexo 1. *O Estado de São Paulo*. 01/07/1984. Grifos nossos)

Na primeira seqüência, apesar de não afirmar categoricamente que não gosta de ler (letra), o enunciador deixa transparecer que prefere ler imagens. Como a escola deve ter trabalhado com ele a univocidade do sentido de que “ler é ler letra”, o adolescente compreende que “não precisa ler”, “entende a história”, mas não lê.

Ainda observando a seqüência 56, o emprego da expressão “preguiça” como referência ao brasileiro e à leitura, parece abrigar dois discursos, o discurso sobre o brasileiro e o discurso da escolarização. Porém, nesse caso, é interessante observar que o enunciador é que julga a forma como o garoto lê enquanto um ato “que sugere preguiça ou atividade difícil”. O jornalista não colocou nenhum especialista ou professor para avaliar o menino. O cuidado em usar a palavra “sugere” demonstra certo esforço do jornalista em não acusar diretamente, ao mesmo tempo em que já faz isso.

Na segunda seqüência, 57, temos um enunciado que também retoma o sentido de que ler é ler letra e afirmando também que disso o brasileiro não se agrada muito, “prefere correr” ou desenvolver atividades “mais dinâmicas”:

SD 58

Em **oposição às atrações de uma vida movimentada, a leitura é** encarada pelos adolescentes como uma coisa **pouco dinâmica**, “muito parada”. **O intelectual é visto como uma pessoa chata**, que não vive a vida e fica fechado na teoria. E a obrigação escolar de ler um autor clássico

brasileiro é sofrida como um suplício. Mas, mesmo com essa natural rejeição à leitura, os adolescentes reconhecem a importância do livro e acham que se tornarão futuros leitores de livros técnicos após a sua definição profissional (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 12/12/1987. Grifos nossos).

No caso acima, quem não gosta de ler é o adolescente. Notamos o discurso da escolarização como um dos “vilões” que afastam o aluno dos livros pela metodologia⁶⁶ como a instituição escolar trabalha. Porém, o emprego da expressão “natural rejeição à leitura” faz-nos refletir sobre o uso da expressão “natural”. Não é “natural” que um adolescente rejeite a leitura. Quem disse que é “natural” desempenhar atividades “dinâmicas” na adolescência? Quem disse que não é possível conciliar atividades físicas (correr, fazer ginástica, dançar) com intelectuais (leitura, reflexão, estudo)? Talvez se possa trabalhar em direção à desnaturalização dessa dicotomia — “ou se cultua o corpo ou se cuida da mente” — em algum futuro programa de leitura que conjugue as duas práticas.

Voltando à instituição escolar, esse espaço é um lugar em que a leitura é desenvolvida e onde se estabelece o contato, muitas vezes único, com essa prática. O modo como a instituição escolar trabalha com o livro e como significa a leitura para o aluno pode levá-lo a se distanciar ou a se aproximar dessa cultura. Desse modo é que devemos propor reflexões que tragam direções de trabalho para o professor, que tenham críticas construtivas para que se trabalhe em prol da leitura de uma outra maneira:

Sabemos que, **somado a esse cotidiano que pedagogiza a leitura como repetição, existe um imaginário que se constitui a partir do imperativo de que o aluno precisa ler, deve entrar, obrigatoriamente, no mundo das letras** e precisa tomar contato com o universo dos livros, para se informar, aguçar o entendimento e a compreensão dos textos, tornar-se capaz de falar e de escrever (Romão e Pacifico, 2006. Grifos nossos)

Vejamos a seguir como comparece o discurso jurídico.

⁶⁶ Nesta oportunidade não nos interessa discutir ou desenvolver crítica em torno de eficiências ou deficiências de metodologias pedagógicas, mesmo porque isso tem sido feito por outros pesquisadores como Vieira da Silva(1998), Lajolo(2002), Soares (2009), Krammer (1995) etc. Minha questão envolve os efeitos de sentidos suportam o discurso sobre a não- leitura, e a hegemonia da formação discursiva “o brasileiro não lê”..

c. O discurso jurídico

Observamos, nos textos do *corpus*, marcas do discurso jurídico enquanto uma forma de poder que desempenha papel importante em relação às iniciativas havidas e em andamento, voltadas para a alfabetização e para o fomento à leitura no país. Isto porque constitui um discurso institucional em que se inscrevem as iniciativas de incentivo à alfabetização e à leitura desenvolvidas no país. O discurso jurídico representa e/ou reflete um imaginário que caracteriza os interesses do Estado. E o que temos notado é que as autoridades do país que deram à luz leis, projetos, programas, portarias têm praticado um mesmo, quando se trata de trabalhar em favor da alfabetização e da leitura.

Vejamos em quais condições nasce o discurso jurídico, sua função e um pouco de seu funcionamento, considerando o gesto de leitura que empreendemos do *corpus*.

O discurso jurídico inicia seu processo de institucionalização ao mesmo tempo em que nasce o Estado capitalista, juntamente da idéia de lucro. Naturalmente emerge pela necessidade de regulação e controle das relações sociais e econômicas, quando entra em decadência o regime feudal, por volta do século X. (Lagazzi, 1988: 39).

O Estado, como instituição atrelada ao jurídico, por sua vez, define-se pela literalidade, por suas leis explícitas sobre as quais os indivíduos estão subordinados. A lei é dotada de univocidade, constitui norma coercitiva que serve para consertar, endireitar; seu papel é normalizar, impor regras. É através das leis que “o ‘dizer’ do direito se coloca, que a medida das relações sociais se expressa” (Lagazzi, *op. cit.*: 32-41). Vejamos seqüências discursivas recortadas do texto que regulamenta um Programa de Leitura, o qual traz um pouco do que pensa o Estado quando decide incentivar a população a ler:

SD 59

Ler é um exercício mental indispensável à maior consciência do humano, ao projeto de uma existência estruturada na compreensão das diferenças e na prática da tolerância. Aos cinco séculos e meio de invenção da imprensa, ler é um ato que demanda de contínua expansão, enquanto

produção da cultura humana que se mostra primordial ao projeto civilizatório.⁶⁷ (Grifos nossos)

SD 60

Ou quando pretende levar o brasileiro a ler:

1. **II. Estimular a criação e execução de projetos voltados para o estímulo ea a consolidação do hábito de leitura** mediante:
 - a) revisão e ampliação do processo de alfabetização e leitura de textos de literatura nas escolas;
 - b) introdução da hora de leitura diária nas escolas;
 - c) exigência, pelos sistemas de ensino, para efeito de autorização de escolas, de acervo mínimo de livros para as bibliotecas escolares (Grifos nossos).

O discurso jurídico integra um espaço caracterizado pela mediação das relações sociais. Por natureza, constitui um mecanismo de controle social. Uma lei pode definir e defender pretensões, regulamentar uma prática ou moralizá-la. Por moral, entendemos ser um conjunto de regras de ação propostas aos indivíduos e aos grupos por intermédio de aparelhos prescritivos diversos como família, igreja, escola etc.

Como mediador das relações sociais, o discurso jurídico compõe-se de um conjunto de regras e sanções adequadas, que confirmam vozes hegemônicas no momento de instauração da norma, porém que não têm o poder de suprimir a tensão, os outros discursos em luta com aquele institucionalizado pelo discurso jurídico (Marucci, 2003: 49).

Thompson (1987: 351) observa que não pode haver uma sociedade complexa sem lei e que “a lei pode ser vista como ideologia” que mantém “uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com práticas sociais”. Podemos afirmar que o discurso jurídico constitui um importante poder representativo do Estado, que, embora hierarquicamente forte, funciona como mais um discurso (poder) dentre outros:

⁶⁷ Textos transcritos de folheto disponível na “Casa da Leitura”, na sede do Rio de Janeiro (Laranjeiras). O Programa em questão trata-se do PROLER, em sua versão de 1996, quando foi “redirecionado” no governo Fernando Henrique Cardoso. Encaixamos uma cópia desse material nos anexos desta tese, no item dedicado aos exemplares de discurso jurídico

os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras (...) o poder não é algo que se detém como uma coisa (...) que se possui ou não. Não existe de um lado os que têm o poder e de outro aqueles que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando, o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder (Foucault, 1992: 14. Grifos nossos).

Esse poder instituído pelo direito consiste em um conjunto de regras ou normas obrigatórias e oficialmente sancionadas, através das quais são organizadas as relações práticas entre as pessoas de uma sociedade. Por isso, a lei deve se mostrar acima dos interesses pessoais de grupos, sendo dessa maneira, imparcial.

O efeito de sentido de imparcialidade, inscrito ideologicamente na constituição da jurisprudência caracteriza-se por um movimento de “fim dos privilégios”. Porém, esta construção discursiva fácil de ser percebida como fazendo parte de uma memória institucionalizada no simbólico do jurídico é frágil, e não se mantém diante de uma análise mais acurada das relações jurídico-sociais: “a Justiça sustenta-se, pois, nesse engodo teórico, uma vez que a desigualdade entre os homens, marcada pelo modo de produção, não se desfaz em nenhum outro lugar.” (Lagazzi, 1988: 41).

A ideologia jurídico-capitalista supõe que o cidadão é livre e tem direitos iguais para “realizar”, ao mesmo tempo em que camufla a necessidade de o indivíduo ter de vender a sua força de trabalho, não ser dono, portanto, de sua vontade, não ser livre, embora pense ser, já que “se apóia na ilusão de ter o controle sobre si, mas que se encontra imerso nas relações de poder no modo de produção capitalista” (Lagazzi, *op. cit.*: 41).

A inscrição do sujeito-de-direito também institucionaliza direitos e deveres e tem como efeito dar ao cidadão a impressão de ser o único responsável por si mesmo, por seus atos: “Cada vez mais fortemente o sujeito-de-direito foi se configurando, e hoje a responsabilidade é uma noção constitutiva do caráter humano, da pessoa, do cidadão, sem o que não nos reconheceríamos socialmente” (Lagazzi, *op. cit.*:20).

O sujeito-de-direito, nesse sentido, iguala os indivíduos, apagando suas particularidades e diferenças, embora uma hierarquia (poder) constitutiva do próprio Estado permaneça entre as pessoas. A tais relações “de comando e obediência”, inscritas nas situações cotidianas, Lagazzi (*op. cit.*) denomina juridismo das relações pessoais.

A formação ideológica jurídica faz o indivíduo acreditar na “viabilidade da justiça”; faz com que reivindique os mesmos direitos de todos. Contudo, é “pela pluralidade, pela homogeneidade que a comunidade exige, que a singularidade fica excluída e que a intercambialidade é assegurada” (Lagazzi, *op. cit.*: 42). O discurso jurídico inviabiliza o reconhecimento da singularidade de cada um. Para ser atrelado ao grupo, é preciso integrar-se e tornar-se igual. Em nosso caso, tornar-se igual do discurso jurídico implica ser alfabetizado e leitor de livros. Para que essa igualdade seja promovida, a Lei intervém, no sentido de possibilitar “acesso” ao livro:

SD 61

I. assegurar ao cidadão o pleno exercício do **direito de acesso ao uso do livro**;

II. o livro é o meio principal e insubstituível da difusão da cultura e transmissão de conhecimento, do fomento à pesquisa social e científica, da conservação do patrimônio nacional, da transformação e aperfeiçoamento social e da melhoria da qualidade de vida.

(Capítulo I da Lei 10.753, de 30/10/2003. *Institui a Política Nacional do Livro*. Grifos nossos)

Quando surge uma lei, a impressão, desse modo, é de que o Estado está “fazendo justiça”. Vejamos fragmento de texto jurídico abaixo, que consta de nosso *corpus*:

SD 62

DECRETO Nº 4.834, DE 8 DE SETEMBRO DE 2003

DECRETA:

Art. 1º- Fica criado o **Programa Brasil Alfabetizado**, do Ministério da Educação, com a **finalidade de erradicar o analfabetismo no País**.” (Anexo 2. Grifos nossos)

O decreto de 2003 impõe-se com a “finalidade de erradicar o analfabetismo no País”. Porém, o texto que consta do decreto poderia perfeitamente se enquadrar ao tempo dos anos 1947, quando se registra o primeiro programa implementado no Brasil, destinado à redução dos índices de analfabetismo.

Vejamos duas seqüências de uma matéria publicada no *Jornal do Brasil*, devidamente sinalizada com aspas — o que constitui o que chamamos

heterogeneidade mostrada —, visto ser a transcrição da fala de um ministro da Educação, à época. A reprodução da fala governamental na mídia impressa comunica sobre o “Lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos”:

SD 63

Como é conhecido, o **recenseamento nacional de 1940** revelou, na população de 18 anos e mais, a taxa geral de **55% de analfabetos**. Pouco mais baixo é o índice de analfabetismo na população de 15 anos e mais. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 15/01/1947. Grifos nossos).

SD 64

Em primeiro lugar, todas as providências serão tomadas para a abertura em cidades, vilas e povoados, de nada menos que **dez mil classes de ensino supletivo, para adolescentes e adultos analfabetos**. É **esforço jamais tentado de uma só vez, em nosso País**, como também, muito raramente, em outros. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 15/01/1947. Grifos nossos).

Comparando o decreto ao comunicado sobre a primeira campanha destinada a reduzir o analfabetismo no país, percebemos que o objetivo de “erradicar o analfabetismo” se mantém em 2003. Apesar da redução no número oficial de analfabetos no país, cresce o número de analfabetos funcionais. O direito à Educação, que deveria ser garantido pela lei, já que “todos são iguais”, enquanto cidadãos, continua a não ser negado ao brasileiro.

O discurso jurídico guarda em seu funcionamento a ilusão de equilibrar e “fazer justiça”. Seu movimento é o de apagamento do histórico e do social em torno do objeto legislado. É somente pelo apagamento da causa e por dar visibilidade somente à consequência que o discurso jurídico mantém sedimentado o sentido hegemônico de que “a lei se coloca de modo igual para todos”. Desse modo, se o decreto de 2003 pretende “erradicar o analfabetismo”, esta é sua consequência. As causas para que o analfabetismo persista na sociedade não estão em questão: O fato de se ter índice de analfabetismo em 2003, o que nos denuncia como um país que permanece desigual na promoção da educação não faz parte do discurso jurídico, em seu funcionamento de “fazer justiça”.

Vejamos como esse mesmo funcionamento se dá, tendo em vista a leitura:

SD 65

O Estado brasileiro reconhece — frente às fortes desigualdades sociais do país — sua responsabilidade **quanto a fazer do ato de ler um direito ao alcance de todos** e exerce tal obrigação ao criar, em 1992, afeto ao Ministério da Cultura — MinC e à Fundação Biblioteca Nacional, o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER/FBN...⁶⁸ (Grifos nossos)

Na SD acima, o discurso jurídico traz para a região de sentidos sobre a leitura a idéia de democratização do acesso a esse bem cultural. O Proler, enquanto política Nacional de Leitura propunha levar a leitura “ao alcance de todos”. Porém, na possibilidade de implementação do Proler, trabalha uma outra posição de sujeito, representada por órgãos como a ONU, que ditam metas de desenvolvimento no campo da educação:

SD 66

Para o século **XXI, a plena alfabetização e o pleno acesso à leitura se constituem indicadores precisos na qualificação de uma sociedade**. A ONU, em seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), aponta para uma concepção social onde, paralelos aos bens definidores de conforto e saúde, se instauram os bens psíquicos, reunidos sob o conceito genérico, e imperfeito, de felicidade.⁶⁹ (Grifos nossos)

Além da posição de sujeito que oferece pressão às nações para que cumpram metas de desenvolvimento, e se enquadrem dentre as nações globais, um outro discurso se instala no interior da Lei 10.753, que institui a Política Nacional do livro, em 2003:

SD 67

Art. 13. Cabe ao Poder Executivo **criar, executar projetos de acesso ao livro e incentivo a leitura**, ampliar os já existentes e implementar, isoladamente ou em parcerias públicas ou privadas, as seguintes ações de âmbito nacional: I. Criar parcerias públicas e privadas, para o **desenvolvimento de programas de incentivo à leitura, com a participação de entidades públicas e privadas.**” (Anexo 2. Lei 10.753.30/10/2003. Grifos nossos)

⁶⁸ Mesma referência da nota 65.

⁶⁹ Mesma referência da nota 65.

O discurso jurídico legitima as parcerias entre entidades públicas e privadas, no papel de levar a cultura letrada à população brasileira, através de projetos de incentivo à leitura.

O discurso neoliberal, segundo nossa pesquisa, atravessa o dito sobre a leitura, não só no discurso jurídico, mas no discurso jornalístico.

d. O discurso neoliberal

Enquanto um discurso que atravessa o dito na imprensa sobre a leitura, nos jornais investigados, o discurso neoliberal ocupa um espaço de saber que envolve:

- a. O mercado, o consumo, a compra de livros, a indústria editorial da Literatura Infanto-Juvenil e dos *best-sellers*, as feiras do livro (“Bienais”);
- b. O modelo econômico ao qual o Brasil vai se enquadrando como país independente, nação soberana, ao longo dos anos, democrática, emergente, membro importante que integra os países da América do Sul e que há muito precisa cumprir metas de desenvolvimento relativas à Educação.

A partir de um exame das condições de produção de surgimento de iniciativas voltadas para minimizar as mazelas educacionais no país, dentre as quais se inclui o propalado problema da leitura, notei que os mecanismos de poder inscritos em práticas neoliberais se instauram praticamente ao mesmo tempo em que se tem a abertura política do país. É o momento da redemocratização que traz outras idéias e outros saberes para os educadores, que alimentam o discurso da democratização do ensino, da democratização da educação, da democratização da leitura e da alfabetização.

Do início dos anos 1980 ao final dos anos 1990, como observamos no capítulo IV, encontros e discussões são propostos por acadêmicos insuflados pela esperança em um país igualitário em um futuro próximo. Livros são publicados, associações são organizadas, professores refletem sobre novos e velhos horizontes para a experiência de ensinar.

Nesse cenário sócio-histórico, tem-se também o discurso neoliberal e suas práticas sócio-econômicas tomando forma na configuração internacional, para, nos anos seguintes, adentrar a sociedade brasileira capitalista e democrática.

Por neoliberalismo, pode-se compreender:

movimento político-econômico heterogêneo consolidado nos países capitalistas desenvolvidos, em meados da década de 70, cuja proposta econômica significa o retorno aos princípios ortodoxos do liberalismo, ou seja, às propostas da economia clássica como única alternativa de superação da crise pela qual passam essas sociedades (Frigotto, 2002: 26. Grifos nossos).

Como qualquer outra prática econômica, o neoliberalismo traz conseqüências, uma das quais é a exclusão social. Enquanto uma das conseqüências que a sociedade tem se mostrado disposta a minimizar, assumindo para si a Responsabilidade Social da qual o Estado se afasta progressivamente, a exclusão social é tributária de um discurso da ética⁷⁰. Discurso esse que nasce no cerne do próprio mecanismo neoliberal de exclusão.

Ocorre o desmantelamento das instituições sociais criadas pelo modelo do Estado Benfeitor, isso por causa da expansão sem limites da ação do Estado, em virtude da pressão de grupos de interesses organizados que desconsideram a idéia de bem-comum. Os limites a essa pressão são estabelecidos a partir do fortalecimento do setor privado, da minimização da intervenção estatal e do fortalecimento dos mecanismos de mercado. No Estado neoliberal, a razão fundamental para a existência das instituições políticas é a preservação da propriedade privada (Frigotto, 2002.: 20-28).

Quanto às desigualdades sociais, estas são equivalentes às desigualdades do mundo natural (que por outra parte garantem seu equilíbrio) e qualquer intento para modificá-las vai contra a natureza (Gianetti, 1996: 45).

As práticas neoliberais têm sua centralidade no econômico como estruturador das relações sociais, tendo a Lei — o discurso jurídico — enquanto instituição que funciona como um instrumento regulador das relações entre homens. O Estado “transforma-se em ‘pessoa’ como as demais, mas muito mais poderosa. O limite

⁷⁰ Sobre o discurso da ética, ver Ética. *Ensaio sobre a consciência do mal*. Nesta obra, Alain Badiou desenvolve uma análise sobre o discurso da ética produzido no interior das práticas discursivas do sistema neoliberal. O autor mostra o quanto ações julgadas como positivas como a implantação de Organizações Não- Governamentais (ONGs), ou as ações de solidariedade de empresas privadas em sua “ajuda” a classes menos privilegiadas constituem maneiras de administrar o mal que o próprio sistema gera, portanto não podem ser vistas como um bem, mas como mais um dos males do sistema.

desse poder é determinado pelos graus de consenso entre os indivíduos, de acordo com objetivos específicos” (Bianchetti, 1996.: 73).

A educação e as iniciativas voltadas para a sua promoção são pensadas como instrumentos que podem gerar o principal capital humano, como produtor da capacidade de trabalho e potenciador do fator do trabalho. Nesse sentido, a Educação é um investimento como qualquer outro, inclusive para o leitor:

SD 68

Leia e apareça

Uma pesquisa feita para a Camara Brasileira do Livro aponta motivações e hábitos de leitura dos brasileiros

Quando o leitor médio brasileiro lê um livro, ele não está apenas procurando adquirir cultura ou informação, mas principalmente ser **reconhecido socialmente**, como um leitor. A leitura é vista como uma forma de lazer e prazer, mas também e muito como um símbolo de *status*, do sucesso pessoal e profissional. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 12/12/1987. Grifos nossos)

SD 69

Editoras investem no jovem e na criança

Se o **governo quiser investir** numa política de leitura do país tem farto material à disposição: livros infanto-juvenis é que não faltam. Lançando, a cada ano, centenas de títulos no mercado, as editoras vislumbram uma luz no fim do túnel e estão apostando que os **jovens e crianças vão ler mais**. A literatura para essa faixa de idade ainda está longe de ser responsável pela maior porcentagem das vendas, mas as editoras acham que vale a pena **investir nesse público** que **já é grande consumidor de livros didáticos**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 04/03/1990. Grifos nossos)

SD 70

Brasil tem menção honrosa da Unesco por estimular leitura

Por seu **trabalho de estímulo ao hábito da leitura e pelo projeto Ciranda de Livros, que conta com o apoio da Fundação Roberto Marinho e Hoechst do Brasil a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ)** recebeu ontem a menção honrosa do Prêmio Iraque de Alfabetização da UNESCO, concedido anualmente às entidades que incentivam a alfabetização. (Anexo 1. *O Globo*. 06/12/1984. Grifos nossos)

Na SD 68, o sujeito leitor é que pode vir a “investir” no consumo do livro, a fim de “aparecer”, “ser reconhecido socialmente”. Esse processo de produção de

sentidos tem como efeito a leitura enquanto verniz cultural. E, vez dar valor à atividade, esvazia-lhe o sentido, porque ajuda a reduzir sua significação para o sujeito, alimentando que é simples acessório.

Na SD 69, observamos a contradição no emprego da forma verbal “investir”: “Editoras investem” e “Se o governo quiser investir”. Afinal, quem “investe”, a fim de conseguir formar um “consumidor de livros”, não um leitor? O título da matéria define o investidor e o corpo do texto inscreve o equívoco.

A SD 70 aponta, no discurso jornalístico, um projeto de leitura que foi desenvolvido por meio de “parcerias entre o público e o privado”, aliança que revela o progressivo afastamento do Estado do papel de levar a leitura a todos, de modo democrático. Como comentado acima, o social fica a cargo da sociedade, e os sujeitos são concebidos como dotados de força inventiva, da qual unicamente dependem. É o individualismo que esse novo modelo sócio-econômico também traz. Segundo esse modelo, os sujeitos são inimigos entre si, por cada um representar uma molécula social do sistema econômico. Os objetivos individuais são soberanos, sendo o indivíduo “o juiz supremo dos próprios objetivos” (Bianchetti, 1996: 73).

Conforme modelo neoliberal, a ordem social constitui-se pela regularidade do comportamento dos sujeitos, situação, por sua vez, que produz a estabilidade do sistema social. O Estado, na sociedade liberal, somente intervém quando se encontram em perigo seus fundamentos. O modelo é partidário do poder nas instituições sociais de alcance reduzido, rechaçando a democratização ampliada da sociedade por termos a uma possível.

Os sujeitos agem no interior das instituições sociais sem perceber que estão em consonância com seus regulamentos:

O importante não é compreender a lógica das normas, mas reconhecer sua validade quando formam partes da tradição de uma sociedade. Uma espécie de lema em que **‘as coisas são assim porque assim é natural que sejam e sempre serão assim porque foram assim sempre’** (Bianchetti, *op. cit.*: 76. Grifos nossos).

Como pensar uma política nacional de incentivo à formação de leitores diante de um Estado que, progressivamente, se afasta do social? Como conseguir na iniciativa privada os insumos necessários? Quais interesses estão em jogo quando se pretende dar acesso a uma maioria de brasileiros alijada da cultura letrada?

Um desses interesses tem como agente o sujeito da indústria editorial, posição que se inscreve filiada em formações ideológicas do neoliberalismo. Podemos identificar no *corpus* o sujeito da indústria editorial, que, já em 1966, repetia: “livro não é para leitura, mas para consumo”. Vejamos as seqüências abaixo:

SD 71

Ao abordarmos o aspecto do ensino, no que diz respeito à leitura, temos diante de nós uma fórmula relativa à continuação do processo: fazer do aluno um bom **consumidor de leitura** (Anexo 1. Jornal do Brasil 1966. Grifos nossos)

SD 72

Com a palestra da professora Judith de Paiva e Souza, foi debatido o último tema: Como tornar o adolescente um bom **consumidor de leitura**, obedecendo a critérios seletivos na elaboração do material. (Anexo 1. Jornal do Brasil 1966. Grifos nossos)

SD 73

A idéia é deixar que cada criança escolha livremente a obra que a atrair, **para posterior encomenda coletiva entregue no colégio**. (Anexo 1. *Jornal do Brasil*. 02/05/1976. Grifos nossos)

Notam-se acima duas seqüências recortadas da mesma matéria de 1966. Em ambas percebemos a expressão “consumidor de livros”. Não seria leitor? Com a inscrição do sujeito do mercado editorial na cena discursiva do discurso sobre a leitura, a disputa por sentidos toma outra configuração.

A despeito do efeito da contribuição para o incentivo à leitura que a indústria editorial, por meio de práticas como a exposta na seqüência acima, tem obtido, também há o efeito associado ao interesse em formar um consumidor. A mercadoria é mais nobre que as outras, isso é inegável, mas há uma redução daquilo que representa ser leitor, a leitura e o livro se reduzem a um produto.

Em outra seqüência, agora do ano de 1978, notamos novamente a marca do sujeito indústria editorial inscrita em muitas reportagens que divulgam pesquisas associadas à leitura por encomenda dos próprios editores e livreiros ou pela Câmara Brasileira do Livro (CBL). Focaliza-se a falta de leitores no Brasil, porém a voz principal presente na matéria é a do presidente da CBL. Sr. Mario Fittipaldi:

SD 74

— o **leitor brasileiro**, concluiu Mario Fittipaldi, - **é um ser quase inexistente**. E se nada ou muito pouco se faz para que exista, para sairmos do círculo vicioso em que nos encontramos, a sua **ausência acabará por comprometer metas de desenvolvimento da nação**. (Anexo 1. 19/08/1978. *Jornal do Brasil*. Grifos nossos)

A reportagem divulga pesquisa sobre o aluno universitário e a leitura. É mostrada uma pesquisa feita com alunos de uma universidade de São Paulo, por sua vez, articulada com outra pesquisa feita com alunos universitários de Goiânia, a qual mostra que alunos e pais compartilham o hábito de assistir à tevê diariamente, por, pelo menos, duas horas e quarenta minutos. Por fim, ainda se expõe outra pesquisa feita sobre atividades culturais de lazer como teatro e cinema, com a indicação que não estão disponíveis para o aluno da escola pública. A seqüência acima finaliza a reportagem.

Não se faz menção ao governo em trecho algum. Não há marca lingüística que aponte para o discurso jurídico, mas ausência desse sujeito também envolvido no discurso sobre a leitura, como temos visto. São expostos fatos sem comprometimento de algum responsável. Parece uma espécie de determinismo social. É importante ressaltar que, em 1978, estamos sob governo militar e que o MOBRAL é o programa de alfabetização em atuação.

Ao constataremos tais condições sócio- históricas, compreendemos que o estabelecimento do discurso neoliberal ocorre em função da ausência do Estado na resolução de questões relacionadas à Educação, a Leitura e a Alfabetização e que o presidente CBL silencia a possível responsabilidade do Estado de elevar o número de leitores no país por motivos políticos.

O que notamos como efeito do abandono do Estado é que, cada vez mais, a indústria de livros toma parte importante, muitas vezes na qualidade de líder, no debate sobre a leitura do brasileiro.

Desse modo, se consideramos que existe uma relação imaginária dos sujeitos com suas condições reais de existência, e essa relação sustenta a ilusão de que as palavras estão coladas às coisas e de que esta relação se dá termo a termo; se considerarmos ainda que temos acesso a esse imaginário pela linguagem —

opaca e não transparente —, podemos afirmar que “O brasileiro não lê” é fruto de uma ilusão referencial que sustenta essa determinação faltosa.

Capítulo VI

Os efeitos de sentidos sobre “o brasileiro não lê”

Quem tem a palavra detém o poder.⁷¹

Conforme desenvolvido até aqui, o imaginário sobre a leitura se organiza na confluência entre duas formações discursivas, a de que “o brasileiro não lê”, hegemônica e a de que “o brasileiro lê”.

Neste capítulo, que também serve como conclusão do trabalho, exponho, a partir do *corpus* analisado, os efeitos de sentidos sobre “o brasileiro não lê”, enquanto formação discursiva com a qual grande parte da população brasileira guarda processos de identificação.

Por conseguinte, funcionam processos de desidentificação em relação ao ato de ler e à formação discursiva “o brasileiro lê”. A desidentificação é caracterizada por Pêcheux (1997) como “tomada de posição não-subjetiva”. Segundo o autor, trata-se de uma modalidade discursiva de funcionamento do sujeito que constitui um trabalho da forma-sujeito.

Pode-se pensar, ao final do percurso que desenvolvemos, que as tentativas, através de campanhas, projetos, programas de leitura não tiveram tanta efetividade, também, porque as ideologias de que ler é uma prática positiva funcionam, de certo modo, às avessas em nossa sociedade. Do interior da formação discursiva “O brasileiro lê”, parece não haver identificação que corresponda às representações da forma de sujeito brasileiro (Pêcheux, 1997:217).

Para nós, as práticas que sustentam a formação discursiva “o brasileiro não lê” têm afetado os discursos sobre a leitura, e, enformadas pelo discurso jornalístico, pelo discurso sobre o brasileiro, pelo discurso da escolarização, pelo discurso jurídico e pelo discurso da neoliberal, alimentam, no imaginário, que:

a. a leitura demanda habilidades e técnicas

Esse efeito de sentido que traz a palavra “habilidades” como uma marca lingüística, e se estabelece no período dos anos 1970, quando o país tem seu sistema de ensino sob o signo da ciência experimental. Como vimos, as técnicas

⁷¹ Frase sábia de uma pesquisadora em teoria literária, impressa em 1997, através publicação de crônica sobre leitura no jornal *O Globo*.

são espécies de “receitas de bolo”, aparentemente infalíveis, se seguidas conforme o manual.

O discurso sobre a alfabetização incorpora a expressão para referir-se a uma série de habilidades para leitura, escrita e as práticas de linguagem. Na atualidade, o discurso do letramento também recupera a expressão “habilidades.” Na forma daquele incorporado pelos exames de avaliação, utiliza “habilidades” para referir-se a capacidades como recuperar uma informação em um texto; interpretar o que se leu; propor reflexões e avaliações tendo como suporte conhecimentos de mundo (Prazeres, 2008: 21).

A contrapartida de se ter como efeito tanto “habilidades” quanto técnicas é a estigmatização do ato de ler. Esse efeito colabora para o efeito de intelectualização/elitização da leitura.

b. a leitura é algo ruim, sem prazer, uma necessidade

Esse efeito negativo para o ato de ler, no *corpus*, comparece como tributário da comparação entre o ato de ler e atividades como assistir à tevê, fazer *jogging* ou ginástica, brincar, sair para passear *etc.* Comparando-se o ato de ler com atividades de outras naturezas, o brasileiro acaba por considerar que a leitura é ruim, por ser “pouco dinâmica”, por exemplo. A relação de exclusão que se estabeleceu entre ler e essas outras práticas citadas, para nós, colabora para distância entre o brasileiro e a leitura.

O efeito de sentido que atribui o sentido de “necessidade” prática da leitura também colabora para que seja uma atividade somente desempenhada por motivos alheios à vontade: ler para prestar a um concurso, ler para prestar ao Vestibular, ler para passar nas escolares...

c. a leitura é atividade para os cultos

O efeito de sentido de que a leitura é uma “atividade para iniciados”, cultos, membros de uma irmandade que somente inclui alguns, tem como consequência a exclusão de muitos brasileiros... aqueles que não se atrevem a adentrar uma biblioteca ou livraria, aqueles que têm medo do livro ou que não compreendem uma casa em que os livros ocupem espaço privilegiado.

Esse efeito elitiza o ato de ler, e estabelece que, para ler, é preciso desenvolver a capacidade intelectual, ser estudioso, ter uma profissão ligada ao campo das letras, quando poderíamos ter leitores de todas as escolaridades. Esse efeito colabora ainda para o processo de desidentificação entre o brasileiro e a leitura, já que os índices educacionais ainda são reduzidos nas classes sociais menos favorecidas da população.

d. a leitura é atividade para ricos

O efeito de sentido de que a leitura é atividade para a camada mais privilegiada da população também colabora para a elitização do ato de ler, mesmo sendo uma afirmativa bastante duvidosa, considerando as condições educacionais atuais.

Convive com o efeito de sentido de que a leitura é para ricos o efeito de que a pobreza não é o que promove o distanciamento entre o brasileiro e a leitura, conforme observamos no percurso analítico.

Esse efeito colabora para que o brasileiro trabalhador/operário permaneça afastado dos livros, seja por considerá-los uma mercadoria inacessível, seja por avaliá-la como de segunda ordem em relação ao suprimento de suas “necessidades”.

A formação discursiva que afirma que “o brasileiro lê”, e identifica esse brasileiro como abastado intelectual e economicamente é a mesma que ironiza seu saber e que traz o efeito de sentido de que a leitura é “verniz cultural”, traz imagem positiva a quem lê.

Observa-se o funcionamento da falta constitutiva inscrita na prática da leitura como algo *já-lá* que não deixa de se inscrever na memória dos sentidos sobre a leitura, independente de classe social ou de nível cultural, basta ser brasileiro.

e. a leitura é uma atividade acessória

Por fim, o efeito de sentido que delega à leitura um lugar pouco importante na vida do brasileiro comum, uma prática acessória, que não faz diferença fazer parte ou não do cotidiano, administra, domestica o que um leitor pode fazer (imaginem uma massa de leitores brasileiros).

Observamos, no percurso analítico, que o sujeito brasileiro, ao ser inquirido sobre o que é ler, responde através de negações (*ler é não ficar parado; ler é não brincar; ler é não ficar ignorante; não ajudar nas atividades de casa etc.*). Essa não atribuição de significação para a leitura, para nós, tem como colaborador o efeito de sentido de que é atividade acessória, pouco importante, que se desempenha nas horas vagas.

Esse efeito colabora ainda para não termos, como nação, superado o analfabetismo. Os esforços oficiais ainda não conseguiram mobilizar os jovens e adultos analfabetos a aprender a ler e a escrever em nome de uma busca própria, desses sujeitos. Observamos que muitas iniciativas em prol da alfabetização e da leitura se originam de pressões de órgãos internacionais (Unesco) e a fim de cumprir metas de desenvolvimento.

Retomando um pouco mais sobre o que observamos neste trabalho de tese, os processos de produção de sentidos instalados na formação discursiva “o brasileiro não lê” se integraram ao modo como o brasileiro contempla, sente e vive sua relação com a leitura, a partir mesmo da fundação da escola e da constituição do sujeito da escolarização, que, na sua forma pedagógica, reproduz o olhar do outro, colonizador/conservador.

Na região de sentidos em que se inscreve a leitura, o discurso neoliberal ocupa seu lugar, representado pelo mercado de livros, que, por um lado colabora para a leitura, ao apoiar projetos e programas de incentivo, por outro, leva sua parte dos lucros quando consegue elevar o número de “consumidores de livros”, ou promover “mega-feiras-bienais do livro” de dois em dois anos.

Das iniciativas a favor da alfabetização, podemos destacar aquela que teve a participação de Paulo Freire como inovadora e como tentativa de mobilizar a população para o ato não só de se alfabetizar, mas de compreender o mundo pela leitura.

Após a redemocratização do Brasil, o modo como os intelectuais brasileiros abraçaram o discurso do prazer de ler, nascido, principalmente da voz bartesiana, como observamos, a partir de Marcelino (2003) somente colabora para a percebermos o quanto funcionava uma vontade de trabalhar de outra maneira no campo da Educação: uma maneira que ajudasse a apagar os tempos de repressão, talvez.

Quanto à nossa hipótese de que os programas oficiais voltados para o incentivo à leitura repisam sentidos instituídos historicamente pela ideologia

dominante, a análise aponta para uma resposta positiva. Porém, não pudemos deixar de perceber, por meio de nossa pesquisa de tese, que a primeira tentativa de desenvolvimento de uma política Nacional de Leitura no Brasil, pensada em 1990, com o Proler, representou uma ruptura com os sentidos estabilizados.

Na forma como foi concebida, na idéia original, ao lermos o Plano Piloto do Anteprojeto do Proler, jamais foi posto em prática como está lá, observamos que naquelas linhas inscrevera-se o sonho de levar, em poucos anos, a massa mais necessitada brasileira à leitura, por meio de iniciativas de contato direto do livro, em uma tentativa de instalar o valor ao livro pela facilidade de acesso. Porém não como nos modelos anteriores que, por meio da escola, distribuíam livros, de outra maneira.

O programa planejou a inclusão do livro. Havia a idéia de deixá-lo disponível em conjuntos habitacionais financiados pela Caixa Econômica Federal, em praças públicas, meios de transporte populares, consultórios de atendimento público e privado, bancos, postos de saúde... Essa naturalização do objeto livro como valoroso na vida do brasileiro poderia se inscrever, uma outra relação entre o brasileiro e o livro poderia se estabelecer. Porém a idéia original do Proler naufragou, tanto por questões internas, políticas, nacionais, como também porque não houve uma configuração histórica que colaborasse para a instauração e cristalização de outros sentidos sobre a leitura.

Afora o Proler, tivemos erros de percurso como o Mobral, que trouxe uma alfabetização funcional que ainda apresenta conseqüências, e os programas novos a cada novo governo que transformaram pouco o quadro de não-letrados/ não-alfabetizados/não-leitores alimentando a falta *já-lá* inscrita sobre a relação entre o brasileiro e a leitura.

Os discursos do letramento se instalam nesse cenário e inscrevem sentidos de que é preciso considerar o sócio-histórico, não só nas práticas de levar a letra, como nas práticas educacionais em geral.

As designações para o não-leitor demonstram o quanto esse sujeito ocupa, no imaginário social, um lugar semelhante àquele ocupado pelo analfabeto, décadas atrás, quando os índices de analfabetismo estavam em torno de cinquenta por cento da população, um lugar de pobreza sócio-econômico-educacional e de exclusão.

E isso somente pode apontar para o a idéia de que é preciso instaurar outros sentidos para a leitura, seja pelo discurso da escolarização, seja pelo discurso jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percorrer o discurso sobre a leitura fez-me perceber que as práticas por parte de nossos governos, professores e pesquisadores não têm oferecido deslocamento necessário à mudança dos sentidos que fazem parte do imaginário sobre a leitura.

A partir da análise que incidiu sobre os textos da mídia, mapeamos efeitos de sentidos sobre ‘leitura’ no período de 1947 a 2003. Essa análise mostrou semelhanças nas construções discursivas sobre o tema. Porém, também fez-nos compreender lugares de inscrição do novo.

Ao longo de quatro décadas, as transformações em relação à aproximação entre o brasileiro e a leitura não foram substanciais, a despeito do extenso número de campanhas e projetos de incentivo à prática de ler.

Uma constatação que sustenta nosso posicionamento é o fato de que o sujeito não leitor é marcado em nossa sociedade. É aquele que ignora, que não tem outras habilidades, porque prevalece a idéia de que ler é ler letra como ilusão de literalidade para “leitura”. Os sentidos hegemônicos analisados a partir das SDs selecionadas das matérias de mídia impressa que fizeram parte do *corpus* discursivo desta pesquisa apontaram ainda para uma falta. Para nós, tal lacuna, antes atribuída ao indígena não-civilizado, transfere-se para o não-alfabetizado, ‘não-letrado’, ‘não-educado’, ‘não-leitor. O sujeito não leitor ocupa, nos anos 2000, um lugar bastante semelhante na sociedade daquele ocupado pelo analfabeto há cinco décadas.

Mas quais seriam os processos de produção que suportam os discursos de que “o brasileiro não lê”? Esta pesquisa relacionou alguns discursos que sustentam esses processos de produção como o discurso sobre o brasileiro, o discurso neoliberal, o discurso da escolarização e o discurso jurídico. Cada um desses lugares de produção de sentido afetam o que se diz sobre a leitura no Brasil.

Sobre os efeitos de sentidos que estão em funcionamento a partir da repetição do enunciado “o brasileiro não lê”, podemos relacionar: “a leitura demanda habilidades e técnicas”; “a leitura é algo ruim, sem prazer, uma necessidade”; “a leitura é atividade para cultos”, “a leitura é atividade para ricos” e “a leitura é atividade acessória”, como visto na análise desenvolvida no capítulo VI.

A despeito dessa permanência de estigmas sociais em relação à leitura, e apesar da crença em que o brasileiro não é leitor, outras formas de conceber o ato de ler ganharam espaço. As correntes de prática de inserção às letras que têm sido

chamadas Letramento, a nosso ver, configuram um acontecimento discursivo, já que trazem uma outra maneira de conceber a leitura, que promove a ampliação dessa prática, no sentido de democratizá-la, e de valorizar diversos materiais de leitura. O Letramento constitui uma ruptura com o mesmo, e convive com a tradição de se alfabetizar na qual se inscreve a afirmação de que “ler é decodificar sinais gráficos”.

Um período da pesquisa que destacamos são os anos noventa, em que selecionamos discursos de afirmação de que “o brasileiro lê”. Porém, sabemos que o que ele lê também é motivo de julgamento, principalmente escolar. Desvincular a leitura da escola constitui um desafio.

Mas que leitor é esse o sujeito-leitor brasileiro? Fomos em busca de sua marca nas pistas linguísticas dos jornais. No *corpus*, analisamos o despontar de um leitor desqualificado por seu gosto duvidoso. Será que a leitura se torna atividade democrática somente quando o leitor não faz parte de uma elite culta? Será que ler os *Best Sellers* é tão negativo quanto não ler? Consideramos questões que a análise do *corpus* deixa para nós, professores de leitura.

Assim, a tese — mudam os governos e o sistema político, de 1947 até o último programa de incentivo à leitura, de 2003, e os sentidos sobre ‘leitura’ inscritos nas diversas campanhas se assemelham — pode ser considerada plausível pelos seguintes motivos:

1. houve transformações substanciais na esfera governamental e no campo da prática educacional, e a pesquisa apontou que não houve lugar de estabilização para os sentidos de afirmação de que “O brasileiro lê”;
2. vimos que o discurso da escolarização, muitas vezes, enforma a atividade de leitura, reduzindo-a ao espaço escolar e afastando-a de se tornar prática cultural naturalizada. A escola sustenta que somente algumas obras devem ser lidas por seu valor “incontestes”. Enquanto rejeitar a participação da cultura de leitura provinda da comunidade escolar o distanciamento entre o brasileiro e a leitura permanecerá.

Por fim, ressalto que a fragmentação dos materiais de pesquisa, a displicência em arquivar as iniciativas, a dificuldade de acesso aos registros das iniciativas oficiais de incentivo à leitura constituem, para nós, um sintoma. Lemos esse descaso em documentar o que já foi feito pela leitura em nosso país como mais um processo de produção que, de antemão, afirma, mais uma vez “o brasileiro não lê”... e talvez isso seja sempre assim...

Ainda é preciso reunirmos, em um lugar, os dados sobre a leitura no Brasil.

VII . REFERÊNCIAS

7.1 – Bibliografia

- ACHARD, Pierre. *Papel da Memória*. Campinas, SP: 1999.
- ALMEIDA, Suely Pessanha de. *Língua, ensino e nacionalidade no instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880-1932)*. Tese de doutorado. Orientador: Bethânia Mariani. Niterói, RJ: UFF, 2008.
- ARROJO, Rosemary (Org.). *O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2003.
- AUTHIER-REVUZ, J. *Heterogeneidade (s) enunciativa (s)*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, nº 19, 1990.
- BAMBERGER, Richard. *Como incentivar o hábito da leitura*. São Paulo: Cultrix; Brasília, INL, 1977.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de lingüística geral I* Campinas, SP: UNICAMP; Pontes, 2005.
- BIANCHETTI, Roberto G. *O Modelo Liberal e Políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez Editora, 1997.
- CASSANO, M. da G. *A historicidade do leitor na construção de uma autoria em leitura escolar*. Dissertação de Mestrado. Niterói, RJ: UFF, 2000.
- CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil: o longo caminho*. 10 edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- COPEs, Regina Janiaki e SAVELI, Esméria de Lourdes. *Programas, Projetos e Campanhas de Incentivo à leitura: uma visão histórica*. Anais do 16º Cole, 2007.
- CORACINI, Maria José. *A celebração do Outro. Arquivo, memória e identidade*. São Paulo: Mercado das Letras, 2007.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Metamorfoses do discurso político: derivas da fala pública*. São Carlos, SP: Claraluz, 2006.
- _____. "George Orwell e a questão da língua." IN: *Identidade cultural e linguagem*. BARONAS, Leiser Roberto (org.). Cárceres, MT: UNEMAT Editora; Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.
- CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.
- FERREIRA, Maria C. Leandro. *Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: UFRGS, 2000.

FERREIRA (B), Norma Sandra de A. *Pesquisa em leitura: um estudo dos resumos de dissertações de mestrado e teses de doutorado defendidas no Brasil, de 1980 a 1995*. Tese de doutorado. Orientador: Lílían Lopes Martin da Silva. Campinas, SP: 1999.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.

FREITAS, Lúcia de. Uma leitura crítica da crise da leitura. *IN: Estudos e pesquisas. A informação: questões e problemas*. Niterói, RJ: EDUFF, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5 edição. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. "Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital". *In: Democracia e Construção do espaço público no pensamento educacional brasileiro* Fávero e Semeraro (Orgs.). Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

GADET, Françoise e HALK, Tony (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Pontes, 1997.

GARCIA, Edson Gabriel. *Leituras no Brasil. Antologia comemorativa pelo 1º COLE*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. "A constituição do sentido em teorias de leitura e a perspectiva desconstrutivista". *IN: O signo desconstruído. Implicações para a tradução, a leitura e o ensino*. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 2003.

GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. 3ª edição. São Paulo: Pontes, 2005.

HALLEWELL, Laurence de. *O livro no Brasil: sua história*. São Paulo: EDUSP, 1985.

HENRY, Paul. *Ferramenta imperfeita*. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. "A história não existe?" *IN: Gestos de Leitura: da História no Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

INDURSKY, Freda. *As falas dos quartéis e as outras vozes*. Tese de Doutorado. UFRGS. Porto Alegre, 1994.

KLEIMAN, Ângela B. *Leitura e interdisciplinaridade. Tecendo projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2003.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita. Formação de professores em curso*. Papéis e Cópias de Botafogo e Escola de Professores, 1995.

LAGAZZI, Suzi. *O desafio de dizer não*. São Paulo: Pontes, 1988.

LAJOLO, Marisa. *A leitura rarefeita. Leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

LEITE, Nina Virgínia. *Psicanálise e análise do discurso: o acontecimento na estrutura*. Rio de Janeiro: Campo Matêmico, 1994.

LUCAS, Fábio. *Crepúsculo dos símbolos. Reflexões sobre o livro no Brasil*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1989.

MARCELINO, F. Torresan. *“O ler por prazer”: a construção de uma forma de entendimento da leitura nos anos 80*. Dissertação de Mestrado. Orientador: Lilian Lopes Martin da Silva. UNICAMP, 2003.

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa. Os comunistas no imaginário dos jornais 1922-1989*. Campinas, SP: Editora Revan, 1998.

_____. “A Defesa da pátria: 1935 nos jornais e a memória discursiva”. In: *Os discursos do descobrimento*. PESSOA, Diana Luz (Org.) São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; FAPESP, 2000.

_____. “Os primórdios da imprensa no Brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória)”. IN: *O discurso fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Orlandi (org.). Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. *Colonização Lingüística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII)*. Campinas, SP: Pontes 2004.

_____. “Sentidos de subjetividade: imprensa e psicanálise”. IN: *Polifonia*. Cuiabá, MT: Ed. UFMT, Vol. 12, nº 1, 2006.

_____. “1822, Pátria independente: outras palavras?”. IN: *Organon*. RS: Ed. UFRGS, Vol., nº .

_____. “Sobre o sujeito e a língua em alguns textos e conceitos fundadores de M. Pêcheux: uma retomada de Althusser e Lacan”. IN: *Linguasagem*. www.lettras.ufscar.br/linguasagem/edicao03/artigos_Mariani.php. Acessado em 05/2009.

MARUCCI, Fábila. *As construções discursivas dos efeitos de sentidos da “loucura” na mídia impressa depois da “Lei da Reforma Psiquiátrica” no Brasil*. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 2003.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NEGRO e Da SILVA. *História do Brasil Republicano: o tempo da experiência democrática*. Volume 3. 2003:

NUNES, José Horta. Prefácio IN: *Papel da memória*. Pontes, 1999.

_____. *Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994.

ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª edição. São Paulo: Pontes, 2003.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1999.

_____. *Discurso e texto. Formulação e Circulação dos sentidos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

_____. (Org.). *Discurso fundador. A formação do país e a construção da identidade nacional*. 3ª edição. São Paulo: Pontes, 2003a.

_____. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2ª edição. São Paulo: Pontes, 2003b.

_____. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 6ª edição. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

_____ e Lagazzi. *Discurso e textualidade*. Coleção *Introdução às ciências da linguagem*. São Paulo, Campinas: Pontes, 2006.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: UNICAMP, 1992.

PAIVA, Vanilda P. *Educação popular e educação de adultos*. 2.ed. São Paulo : Loyola, 1983.

PÊCHEUX, Michel. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: Gadet, Françoise e Hak, Tony. *Por uma análise automática do discurso; uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas, SP: UNICAMP, 1997.

_____. *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997b.

_____. "Ler o arquivo hoje". In: *Gestos de leitura. Da História no discurso*. 2ª edição. Campinas, SP: UNICAMP. (Org.) Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997c.

_____. "Papel da memória". IN: *Papel da memória*. Pontes, 1999.

PFEIFFER, Cláudia C. *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado – Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 1995.

PRAZERES, Luiz Antonio. *O PISA 2000: uma análise do discurso da imprensa e em confronto com o discurso institucional.* Tese de Doutorado. Niterói, RJ: UFF, 2008.

ROBIN, Régine. *História e Lingüística.* São Paulo: Cultrix, 1977.

ROMÃO, Lucília Maria Souza e PACÍFICO, Soraya Maria Romano. *Era uma vez uma outra história: Leitura e interpretação na sala de aula.* São Paulo: Difusão Cultural do Livro, 2006.

SANDRONI, Laura e MACHADO, Luiz. *A criança e o livro.* 2ª edição. São Paulo: Ática, 1987.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura.* São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1981.

SOARES, Isabel G. *Políticas Sociais de Leitura no Brasil: os discursos do Proler e do Pró-leitura.* IN: Anais da UFMG:2000. (Acessado em out/2008).

SOARES, Magda. *Letramento, linguagem e educação.* São Paulo: Autêntica, 2009.

TFOUNI, Leda V. *Adultos não- alfabetizados em uma sociedade letrada,* SP: Cortez, 2006.

THOMPSON, E. P. *Senhores e caçadores: a origem da lei negra.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VALINO, Maria de Lourdes. *Quem não sabe ler nem escrever pede favor. Até quando?* Dissertação de Mestrado em Educação. USP: SP, 2006.

VIEIRA DA SILVA, Mariza. “O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto.” IN: *Língua e cidadania.* GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni. (Orgs.) Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

_____. “Alfabetização, escrita e colonização”. IN: *História das idéias lingüísticas. Construção do Saber metalingüístico e constituição da língua nacional.* ORLANDI, Eni. (Org.). São Paulo: Pontes. MT: Unemat Editora, 2001.

VIEIRA DA SILVA, Mariza. “O dicionário e o processo de identificação do sujeito-analfabeto.” IN: *Língua e cidadania.* GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni. (Orgs.) Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

_____. “História da alfabetização no Brasil: a constituição dos sentidos e do sujeito da escolarização. Tese de Doutorado em Lingüística. Campinas, SP: Unicamp, 1998.

YUNES, Eliana. *Anteprojeto do PROLER 1990.* Rio de Janeiro: Biblioteca Nacional, 1990.

ZILBERMAN, Regina. “De leitor para leitores: políticas públicas e programas de incentivo à leitura”, IN: *Leituras no Brasil. Antologia comemorativa pelo 1º COLE*. São Paulo: Mercado das Letras, 1995.

_____. *A leitura rarefeita. Leitura e livro no Brasil*. São Paulo: Ática, 2002.

ZOOPI-FONTANA, Mónica. *Cidadãos modernos: discurso e representação política*. Campinas, São Paulo: UNICAMP, 1997.

7.2. Periódicos⁷²

ORLANDI, Eni. *Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico*. Revista *Rua*. Campinas, 1998.

Revista *Superinteressante*. Setembro de 2005.

⁷² Os periódicos que são os jornais pesquisados e citados estão relacionados, conforme data e chamadas, nos anexos (1), bem como a legislação citada, que compõe o anexo 2.

VIII. ANEXOS

8.1- Anexo 1: textos de mídia impressa

8.1.2 - Jornal do Brasil

15/01/1947. Lançamento da Campanha de Educação de Adultos

21/01/1947 . Nota informativa sobre dados do Censo de 1940

24/07/1966. Técnicos procuram fórmula para tornar livro mais atraente para a infância e juventude

18/11/1973. Clínica de Leitura. Ensinar a ler a quem já sabe

02/05/1976. Como incentivar a leitura infantil

21/11/1977. Alunos do 2º grau não têm na leitura opção de lazer

19/08/1978. Perfil de um ser quase fantasma: O leitor brasileiro

20/01/1979. No Paraná se lê menos hoje do que há 20 anos

12/01/1984. ALOE: um método revolucionário para leitura

08/02/1984. Jovem, liberal, interessado em ciência mas fiel à ficção. É este o retrato do leitor de livro no Rio de Janeiro

16/09/1984. Governo espera ampliar gosto pela leitura com programa para escolas

22/12/1985. Entre a broa e a “Madeleine”

27/04/1986. O que eles lêem

13/04/1986. Metrô do Rio é um salão de leitura

18/05/1986. Livrarias e bibliotecas estimulam o hábito da leitura entre crianças

14/09/1986. Aprender a ler: ingresso num mundo mágico

12/12/1987. Leia e apareça. Uma pesquisa feita para a Câmara Brasileira do Livro aponta as motivações e hábitos de leitura dos brasileiros

02/04/1989. Desafio para o professor. Leitura enfrenta império da TV e culto ao corpo

29/01/1990. Escola Normal afasta as alunas do hábito de ler

04/03/1990. Pesquisa mostra por que o brasileiro lê pouco

15/03/1990. Leitura que aprova. Passa no vestibular quem lê mais

25/10/1992. Ler, o prazer que virou mania de brasileiro. Projeto da Biblioteca Nacional comprova que o livro deixa de ser objeto de iniciados para atrair adultos de baixa escolaridade

27/10/1994. Rio lê

30/09/1995. O brasileiro e a leitura. Pesquisa põe o livro em quarto lugar como opção de lazer, revelando que mais de 90% da população não tem o hábito de ler, e que o Sul, e não o Sudeste, é a região onde os índices de leitura são os mais altos

Livros vão até o povo (continuação)

09/11/1997. Paixão de ler mobiliza o país. Ministro da Cultura lança campanha de incentivo à leitura

8.1.3 - Jornal *O Globo*

22/07/1976. MEC lança campanha “Ler é viver”

23/07/1976. Ministro: “Ler é viver” vai marcar a vida cultural do País

22/04/1979. Leitura por tabela: pelo status ou pela formação profissional

11/07/1983. Livros em parque de S. Paulo

06/12/1984. Brasil tem menção honrosa da Unesco por estimular leitura

24/09/1986. Projeto leva literatura a alunos do Primeiro Grau

21/10/1987. Projeto vai estimular hábito de leitura entre a juventude

01/09/1991. Livro também é um bom companheiro

04/04/1993. Projeto leva para Rocinha livro infantil em caminhão

06/03/1994. Movimento desperta crianças para os prazeres da leitura

28/05/1995. ‘Cantinho da leitura’ para crianças pobres

10/1996. Educador defende uso de jornal para criar o gosto pela leitura

01/02/1997. Um gênero sem crises. A literatura infantil

11/05/1997. Quem lê viaja quem tem a palavra detém o poder

28/12/1997. Universitários brasileiros não costumam ler

22/04/1999. Ler, uma arma na luta pela educação

20/07/2000. Leitura, hábito fundamental mas raro

05/11/2002 Rio será invadido hoje por paixão ao hábito de ler

19/04/2003. Governo estimulará hábito de leitura

8.1.4 - Jornal *O Estado de São Paulo*

22/01/1950. A literatura Brasileira em 1949

01/07/1984. A descoberta do livro para esquecer a crise

07/01/1988. Livro, pra que te quero

31/08/1986. Saiba o que os norte-americanos lêem para ter sucesso na carreira

24/01/1991. Aumenta o gosto pela leitura. Fascinados pelas obras de suspense, romances açucarados e aventuras, os jovens lêem mais

23/04/1997. Ministro lançará programa para incentivar a leitura. Anúncio feito pelo presidente Fernando Henrique em seu programa de rádio

8.1.5 - Jornal *Folha de São Paulo*

21/09/1985. Editoras e fábricas de papel querem incentivar a leitura

09/09/1987. Deficiências no ensino de leitura reúnem educadores em congresso

14/11/1987. O paulistano lê muito pouco, à noite, e prefere o quarto

10/12/1990. Livro vai à TV para conquistar mais leitores

02/01/1994. Paulistanos dizem não ter o hábito de ler por falta de tempo. De acordo com o Datafolha, 71% dos entrevistados não estão lendo nenhum livro atualmente

28/08/1994. Editores debatem futuro do livro. Encontro da Folha realizou diagnóstico do mercado editorial brasileiro e indicou tendências

20/12/2001. “Todo leitor é um leitor de si mesmo” Marcel Proust. Encontrar um identificação com a obra, reconhecer-se e compreender melhor o mundo são proveitos da boa leitura

8.2- Anexo 2: textos oficiais

- Portaria nº346-BSB, de 4 de maio de 1972. “Adequa” a natureza bibliográfica dos livros fornecidos às bibliotecas

- Decreto nº 78.731, de 16 de novembro de 1976. Altera artigos 11 e 13 do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral)

- Portaria nº 490, de 19 de setembro de 1988. Prevê necessidade de desenvolvimento de Salas de Leitura e Bibliotecas Escolares

-Portaria conjunta nº 61, de 15 de julho de 1992, da Secretaria de Educação Básica. A Secretaria, junto à Fundação da Biblioteca Nacional, decidem o desenvolvimento de uma série de ações voltadas para a instituição da Política Nacional de Educação Básica e de Leitura

- PROLER. Concepção, Diretrizes e Ações. 1992-2002. Brochura disponível na Casa da Leitura

- Decreto nº 4.834, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado e institui a medalha Paulo Freire

- Lei 10753, de 30 de outubro de 2003. Institui a Política Nacional do Livro

8.3 - Anexo 3: Texto extra

TRIBUNA DA IMPRENSA, 06/10/1987. Brasileiro lê pouco por má formação cultural. Embora concordem com o surgimento de uma nova geração de leitores, em sua maioria jovens, os editores criticam o governo pela falta de uma política editorial

O GLOBO, 08/12/2004. Ensino no Brasil é reprovado em teste internacional. Alunos brasileiros ficaram em último lugar no aprendizado da matemática em avaliação feita em 40 países