

ASPECTOS DA FORMA HISTÓRICA DO LEITOR BRASILEIRO NA ATUALIDADE

José Horta Nunes

IEL-Unicamp

Labeurb/Nudecri-Unicamp

Para que possamos estudar, conforme o nosso objetivo, o perfil do leitor brasileiro dentro de um contexto específico, que é o contexto escolar, faremos antes algumas observações a respeito da forma histórica desse leitor, considerando duas noções propostas por Orlandi (1988): a *história do sujeito-leitor* e a *história das leituras*. Todo leitor tem sua história de leitura e, portanto, apresenta uma relação específica com os textos, com a sedimentação dos sentidos, de acordo com as condições de produção da leitura em épocas determinadas. O sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. Ele já esteve na Idade Média predominantemente localizado no espaço religioso. Na época moderna, ele pode ser localizado entre o espaço do literário e o do científico. Além disso, conforme a conjuntura mundial, nacional, regional, mudam as determinações históricas que condicionam a leitura. Depois, há as formas de variação que possibilitam as diferentes leituras, determinadas pela historicidade dos sentidos, por sua sedimentação histórica, assim como por relações de intertextualidade (relação de um texto com outros textos), submetidas a diversas formas de legitimação. Existem diversos modos de ler, diversas teorias da leitura, assim como há instituições que promovem certas práticas de leitura.

Analizando a constituição histórica do leitor brasileiro, vimos que ela ocorre sob uma clivagem que a distingue da do leitor europeu, desenvolvendo-se a partir de uma relação contraditória com este em face do real do Novo Mundo (Nunes, 1994). Em vista disso, não podemos deixar de levar em conta os traços discursivos que, ao longo de nossa história, vêm formando o corpo social de uma memória de leitura, aquilo que permite ao leitor brasileiro restabelecer os implícitos, os não-ditos, os estereótipos. Lembrando que a memória aqui é vista não como uma acumulação de conteúdos, um espaço pleno e homogêneo, mas como "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização...Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos" (Pêcheux, 1983:267). Desde a época da colonização até os dias de hoje, cabe-nos explicitar os jogos de força que instauram seja a regularização, a estabilização dos sentidos lidos, seja, inversamente, a desregularização, a perturbação das redes de implícitos na leitura. É um programa de

algumas condições de leitura na atualidade.

Esta análise foi realizada a partir dos seguintes procedimentos: a) pesquisa em uma escola pública de 1º e 2º graus do município de Campinas, São Paulo, onde foram efetuadas atividades, entrevistas, conversas; b) coleta de material escrito sobre o tema leitura: jornais, revistas, livros; c) observação de práticas de leitura no espaço público, notadamente com relação a outdoors, grafites e pichações; d) reuniões de discussão com o grupo de estudos do projeto "Perfil Histórico-lingüístico do leitor brasileiro na atualidade".¹

Focalizamos neste trabalho de um lado as condições de produção (**cp**) que envolvem o eu-aqui-agora, a situação imaginária que concerne a instituição escolar, o professor, o aluno, o livro didático etc. De outro lado, relacionamos esta situação específica a contextos mais amplos que constituem também as condições de produção (**CP**) da leitura atualmente. Realizamos deste modo um vai-e-vem constante entre o discurso escolar e outros discursos que intervêm nele.

Quando atentamos mais de perto aos termos relacionados à leitura que circulam na escola, questionando a transparência de seus sentidos, podemos reconhecer através deles uma certa familiaridade com determinadas instâncias ideológicas. Assim, os termos "prova", "teste", "avaliação", "interpretação", "conselho de classe", ou até mesmo termos corriqueiros como "dever de casa" podem ser remetidos, ainda que não exclusivamente, ao domínio do jurídico. O aluno tem que "provar" que leu, tem que se submeter a práticas avaliatórias, tem que prestar contas diante das obrigações escolares; os professores precisam julgar, debater, estabelecer regras, interpretá-las. Por sua vez, os termos "emprestímo", "troca", "venda", "acumulação de saber", "planejamento", "ficha de leitura", aliam-se ao espaço econômico e administrativo. Há uma economia da leitura: acumular livros nas bibliotecas, emprestá-los, adquirí-los, trocá-los; e há uma administração da leitura: organizar grupos de leitura, elaborar fichas, resumos, dar visibilidade aos gestos interpretativos. Os termos "opinião", "leitura livre", "orientada", "polêmica", "oficial", "correta", "boa", "má", podem ser relacionados com o espaço moral e político.

Diremos que no discurso escolar ocorre a simulação de discursos outros que o constituem, ou seja, o discurso escolar apresenta um seu exterior específico. É esse efeito de simulação que queremos analisar, tendo em vista as diferentes práticas de leitura aí em jogo.

Após uma primeira abordagem do *corpus*, chegamos a um recorte que distingue três instâncias ideológicas determinantes da leitura hoje: a instância do jurídico, a do econômico e a do político. Salientamos que a noção de ideologia não é utilizada aqui no sentido de "falsidade" nem no de "visão de mundo". Ela não remete tampouco a um

conjunto de "idéias". A ideologia é feita de práticas. E o complexo ideológico não constitui um bloco homogêneo, mas sim um espaço contraditório onde estão intrincadas diferentes formações discursivas. Consideramos a ideologia como o mecanismo de produzir a evidência, admitindo que se trata, conforme a expressão de Pêcheux, de um *espaço paradoxal*. Espaço paradoxal que, em nosso caso, se manifesta quando se fala de leitura e *ao mesmo tempo* de moral, de direito, de economia, de política, de estética. Inversamente, no campo da moral, do direito, da economia, etc., fala-se *também* de leitura. É nessa relação entre a prática escolar e outras práticas vigentes em nossa sociedade que analisamos algumas das condições de leitura atualmente.

1. O espaço jurídico

Para pensar o efeito-leitor no Brasil, propomos analisar de que modo se dá o processo de ensino, de constituição de identidades lingüísticas e ao mesmo tempo nacionais em relação à leitura, observando o ponto de contato que se trava com o espaço do jurídico. A questão é saber de que modo está intrincado no funcionamento do direito no Brasil uma prática de leitura e interpretação e como isso se mostra na instituição escolar. Analisaremos, assim, a maneira como o sujeito-de-direito no Brasil, em sua forma histórica, se configura enquanto leitor dentro da escola.

Trataremos especificamente de duas questões intimamente relacionadas. Primeiramente, da questão da *regra jurídica*, em relação às *regras ou normas de leitura*; em seguida, do *funcionamento da regra*, de sua *aplicação*, de sua *interpretação*, da utilização de um *arquivo*. Bem, a regra no espaço jurídico está subordinada, por um lado, à formulação de um corpo de leis, normas e códigos; por outro lado, à aplicação e à interpretação dessas regras diante de um fato. Isso pode acontecer diferentemente segundo práticas jurídicas específicas. Na escola, há de modo análogo a utilização de um conjunto de regras. Desde aquelas que orientam o funcionamento institucional mais amplo, como as leis constitucionais, até aquelas que dizem respeito ao regulamento interno próprio de cada escola. Ademais, existe geralmente um programa de curso que orienta a normalização das atividades do professor; e também, cada professor circunscreve um conjunto de regras a funcionar, mais ou menos explicitamente, em seu curso. Ele pode igualmente estabelecer o modo como interpretá-las.

Focalizaremos, em seguida, dois pontos de interesse nesse contato entre a regra jurídica e a regularização da leitura na escola, o primeiro no que concerne a regra gramatical, e o segundo no que concerne a construção de arquivos e a interpretação de textos.

Pêcheux (1981), analisando as diferenças entre o direito continental europeu e o direito anglo-saxão. Segundo o autor, o espaço do direito continental coincide largamente com aquele da gramática escolar ensinada, ao passo que o do direito anglo-saxão é marcado pela inexistência de uma tradição de ensino gramatical. No primeiro caso, teríamos um *direito de regulamentação*, apoiado sobre o sistema regulamentar de um texto redigido, que tenderia a constituir a unidade abstrata de uma "Razão escrita", feita para ser "aplicada" ao domínio das conjunturas da prática jurídica. Já no direito inglês, não ocorreria a aplicação de uma regra a fatos sempre já constituídos no espaço do direito, mas se trataria de "determinar em que medida os fatos considerados coincidem ou não com um 'estado de coisas' que se fez objeto de um julgamento anterior". Neste caso, textos sucessivos da série de julgamentos formariam não um código unificado, mas uma acumulação de arquivos. Seria então um *direito de jurisprudência ou de procedimento*. O direito americano, derivado do direito inglês, seria marcado por sua vez por condições ideológicas específicas: sem dispor dos arquivos e das técnicas dos juristas ingleses, ele se institui em uma posição intermediária entre os direitos inglês e francês. O caráter oral e dramático dos debates traduz o primado do aspecto procedural na prática jurídica americana, onde só a interpretação da lei, em situação, pelo juiz qualificado para tal, lhe confere verdadeiramente um sentido (cf. Pêcheux, 1981:206-210).

A partir disso podemos nos perguntar: deve-se ou não ensinar gramática? Nesta seqüência de uma entrevista com uma professora de primeiro e segundo graus, podemos notar que essa questão permanece válida para o meio escolar brasileiro:

Pesquisador. Vocês discutem um plano de curso aqui na escola?

Professor 1. O negócio é meio furado, entende, existe sim. Mas, como eu falei pra você, que a metodologia é livre, cada um aplica o que quer, né, então o professor que acha importante dar gramática sistematizada desde a quinta, ele dá, entende, e deixa de dar texto, por exemplo, porque realmente pra você dar a gramática sistematizada e fazer o aluno saber toda a gramática até o final da oitava série, você tem que usar, digamos, mais de cinqüenta por cento das aulas em gramática.

Alguns professores acham que se deve ensinar gramática, outros conservam essa atividade apenas parcialmente, mostrando-se adeptos de outras tecnologias de ensino. Há alguns, por fim, que a substituem definitivamente ou que ensinam gramática apenas como "recordação", ou, no dizer de uma das professoras, "para que os alunos saibam que existe".

Sabemos que no Brasil há uma longa tradição de ensino de gramática, que perdura até nossos dias. A partir da perspectiva apresentada logo acima, tal prática tende a um direito de regulamentação, à constituição de uma "Razão escrita", e se aproxima, nois, do direito continental europeu. Há uma predominância da prática escrita, de estudo

de gramática, de técnicas e procedimentos que focalizam a escrita e suas formas de realização. Por outro lado, deparamo-nos no Brasil com uma forte tradição oral, que vem se constituindo desde os tempos da colonização e que freqüentemente vem sendo renegada pela escola. Pensando o espaço do direito, parece que há assim um sistema diferencial que opõe o aspecto da regulamentação ao do procedimento; no entanto, de fato eles coexistem sem que haja legitimação do último.

Em outra parte (Nunes, 1991), mostramos o modo como as condições da colonização estão ligadas à formação da cidadania brasileira através do discurso da moral. A questão das missões e da catequese, bem como a influência dos religiosos em diversos domínios ideológicos na época da colonização, traz um peso considerável à história do sujeito-de-direito no Brasil. A aliança do discurso religioso e moral (principalmente cristão) com as formas de retórica que aparecem com a instituição das relações jurídicas, marca a prática interpretativa nesse espaço. O modelo de interpretação esboçado na escola brasileira coloca em jogo uma "lógica" da gramática, ao mesmo tempo em que ocorre a intervenção de elementos de uma prática retórica religiosa que se constitui desde os tempos coloniais. Isso se nota nas atividades de interpretação, umas vezes espontânea, outras vezes organizadas a partir de instrumentos como os livros didáticos. Nessas atividades, muitas vezes a forma de argumentação tende a se localizar no espaço da moral, antes que em espaços de direito constituído.

Vemos, pois, que o ensino de gramática está proximamente relacionado com as formas de interpretação e de regulamentação jurídica e com as práticas interpretativas que lhes correspondem. Para a formação do leitor, isso importa na medida em que este é orientado para certas práticas de leitura, de acordo com o tipo de gramática e o procedimento de legitimação dos fatos gramaticais que se adote. Por exemplo, como legitimar os fatos gramaticais: com textos orais, com textos literários, com exemplos? Como construir e interpretar as regras: estabelecer um corpo fixo de regras, estabelecê-las na medida em que se discutem os fatos gramaticais? As respostas a essas questões não dependem simplesmente da escolha da "melhor gramática" ou da "descrição gramatical correta", mas da consideração das consequências que isso traz para a prática de leitura.

Julgar, provar, interpretar

Tomemos estes atos do domínio jurídico para analisar a questão da leitura, sobretudo no que se refere à leitura de textos, à construção de arquivos e à montagem de bibliotecas no contexto escolar.

Em um sentido amplo, podemos ter na leitura uma espécie de julgamento, de avaliação de apreciação do que é lido. Isso em diversos níveis. Julgamento do autor ("é

um bom autor"); do texto ("é um livro interessante"); do próprio leitor ("eu não entendi direito"). Isso aparece tanto no cotidiano do leitor quanto em situações mais marcadas institucionalmente, como no caso da escola. A leitura do aluno é constantemente julgada, avaliada pelo professor. Tal julgamento regula imaginariamente o procedimento de leitura dos alunos, afetando desde a imagem dele na sala de aula até a sua efetiva aprovação escolar. Os alunos, para obterem boas avaliações, boas notas, devem se inteirar das estratégias de leitura adequadas:

Aluno 1. Agora, a maioria das provas que tem de inglês, assim, de inglês não, geografia, matemática, matemática dá o modelo da prova assim, sai igualzinho, daí é só você ler aquele modelo e tem número só. E a maioria dos meus professores dá prova, mas ela...dava questionário.

Para cada disciplina, os alunos percebem uma maneira de obter os resultados esperados, eles vão construindo seu modo de ler e de mostrar essa leitura, eles vão se constituindo enquanto sujeito-aprendiz. Tocamos aí na questão da elaboração e realização das provas². Observamos que é comum na escola a preparação de modelos de provas e a orientação da leitura em função deles. Nota-se no imaginário escolar a presença de noções como "disciplinas decorativas", "disciplinas fáceis", "modelo de prova", "cola", inscritas nas estratégias dos alunos. Achamos que é preciso considerar essas técnicas e estratégias como constitutivas do processo de produção das leituras nesse contexto.

Ver a prova aí como uma prática discursiva nos leva a pensar na sua construção dispersa. A prova empírica é resultado de uma certa regularidade interpretativa que aparece nas próprias atividades de classe. Isto é, os rituais de avaliação, embora se apresentem como neutros e isolados da prática de estudo cotidiana, estão na verdade diretamente relacionados com os gestos interpretativos que emergem no decorrer das aulas. Já aí vai ocorrendo a construção da prova. Técnicas como o grifo, a ênfase, a repetição, os exercícios sistematizados, são pontos de captura do sujeito leitor:

Professor 2. E último item, pode grifar inteiro: cobrança do ouro atrasado, derrama

Professor 3. A transitoriedade da vida. Qual escola literária que tem a transitoriedade da vida?

Professor: S. A. Araújo

Atanos. Romantisme.

Esse tipo de orientação faz supor que existe um corpo de saber fixo, anterior ao momento da interpretação, um espaço regulamentado que o professor "aplica" no decorrer das atividades, um conteúdo, uma mensagem a "transmitir". O aluno deve ter a "sensibilidade" de encontrar, de recuperar esses sentidos já prontos. Esse modo de

² Note-se a predominância atual dos termos "prova" e "teste", que se inserem no espaço do jurídico e do científico. Elas se opõem a termos usados anteriormente, como "examinação", mais próximo da ciência.

interpretação pode lançar mão ou não de elementos lingüísticos para se legitimar, de forma consciente ou espontaneamente. Assim, os elementos lingüísticos servem por vezes à construção da prova, seja no campo da literatura, para a obtenção de um efeito de interpretação estética, seja em outras disciplinas, para obter um efeito de veracidade.

Quanto aos alunos, eles aderem ou não, com mais ou menos resistência, a essas malhas interpretativas. Nos comentários deles percebe-se uma visão crítica em relação ao procedimento de alguns professores:

Aluno 2. Ele passa as palavras que está escrito no livro, ele passa e não explica nada, você vai pedir explicação, ele manda a gente sentar.

Entre deixar falar a leitura do professor, suas técnicas de interpretação, seus modelos de prova, e estabelecer uma posição de leitor autônoma, o aluno aparece numa posição intermediária. Ele depende da instituição escolar para obter os benefícios decorrentes e aí muitas vezes ele adere cegamente ao discurso escolar. Nesse caso, provar que leu significa silenciar a própria leitura e aderir à leitura do outro, sem um distanciamento crítico. Por outro lado, através de estratégias de estudo, de discussão das práticas interpretativas dos professores, eles constroem no interior mesmo da escola um espaço de formulação enquanto leitores.

Os concursos e testes para ingresso em universidades e também em certas instituições não escolares, freqüentemente com um caráter massificante, também visam ao fim um perfil idealizado de leitor. Pedro de Souza³ analisa experimentos de leitura realizados em uma universidade, que pretendiam diagnosticar a performance do leitor ingressante na universidade e traçar o perfil do "leitor maduro". Ele mostra que o que se tem em vista na verdade é um lugar vazio para o leitor, com o apagamento de sua história de leituras: "Procura-se, desse modo, definir os ditames de uma boa leitura, sem se perguntar quem é o leitor pressuposto nessa atividade. O lugar dessa figura está vazio, e é o seu preenchimento, mediante a relação dos textos com sua exterioridade, que fará emergir o perfil do leitor na universidade." (Souza:1994). Assim, os testes e provas servem também a mostrar que não existe o leitor que se visa, que ele será moldado pela instituição em que ele se inserir. É o que acontece na escola quando se ignora que o leitor real tem uma história e um posicionamento frente a outras leituras.

Outra característica do contexto brasileiro é a restrição quanto ao trabalho de arquivo. A ênfase nas técnicas de construção de prova joga para segundo plano o aspecto do arquivo e da memória. O Brasil, como país de colonização que é, tem uma histórica particular de construção de arquivo, marcada pela censura, pela dependência externa e pela escassez de material. Nos primeiros séculos de nossa colonização, sabe-se que só era permitida a circulação de livros religiosos e de textos indicados pelas normas

da Companhia de Jesus. Mais recentemente, durante o período ditatorial, também houve um trabalho nesse sentido que deixou marcas consideráveis nas escolas, nas bibliotecas, nos arquivos em geral. Enquanto se enfatizava nas escolas o caráter experimental (ao modo das "feiras de ciências"), as bibliotecas e os próprios laboratórios das escolas públicas se extinguiram.

O livro didático de certa forma substitui o arquivo, mascarando sua existência. Em conversas com alguns professores, pude perceber um espaço de polêmica com relação ao uso do livro didático. Pude notar de início uma oposição entre professores que se dizem "tradicionais", que "não apresentam inovações", só utilizam o livro didático esporadicamente e "constroem seus métodos através da prática", e outros que se mostram como "progressistas", freqüentam cursos de aperfeiçoamento, buscam novos métodos de leitura, não usam ou usam criticamente o livro didático. Promovem, enfim, uma "vivência da leitura" em sala de aula, em oposição a esquemas interpretativos já dados:

Professor 4. Mas depois que eu comecei a trabalhar sem o livro didático, eu percebi que o trabalho da gente é muito mais simples, muito mais criativo, sabe, você trabalha com textos inteiros, né, você não precisa mais se preocupar com fragmentos. E há assuntos que interessam a você e ao aluno, né, não é aquilo que está sendo imposto por uma pessoa, que às vezes pesquisou mais ou menos, mas nem sempre se adapta ao tipo de classe que você tem, né. Trabalho com textos de jornal, geralmente, trabalho com literatura, né, poesia.

E há também uma posição intermediária entre essas duas, na qual se aceitam os novos métodos, utiliza-se o livro didático, mas de forma mecanizada, não crítica. São os professores que seguem de perto as interpretações propostas por esses livros.

Diante da escassez de material arquivístico, de boas bibliotecas e de pessoal especializado para esse tipo de trabalho, como proceder para a construção de um arquivo? Notamos, durante a pesquisa, que os professores têm se preocupado com a formação de espaços de leitura nas salas de aula. Tem-se recorrido à montagem de pequenos arquivos, pequenas bibliotecas para a circulação de livros entre os alunos. O espaço da sala de aula é visto, então, pelos alunos, como um lugar de leitura, onde eles tiram livros "para ler", em oposição às bibliotecas públicas, onde há livros "para fazer pesquisa".

Nesse contexto, surgem diferentes modos de interpretação, em que se considera a história do leitor e promove-se o seu posicionamento. O aluno escolhe os livros a ler e os leva à escola para que se forme um pequeno acervo. Digamos que ocorre uma edificação do leitor, que vai "livremente" construindo seu percurso de leitura. Não se visa então uma leitura única, nem uma leitura totalmente presa a uma grade interpretativa, mas a "leitura do aluno", de modo que a discussão sobre leitura não fica presa a critérios rígidos de interpretação. É uma via que abre a possibilidade tanto para o debate oral

dificuldade em relação ao acesso a um arquivo representativo da produção de saber em cada disciplina.

A avaliação nesse caso não corresponde àquela apontada mais acima, em que se deve provar que se conhece um conteúdo pré-determinado:

Professor 1. Agora, o relacionamento professor-aluno é que é o importante porque no projeto nós estamos querendo resgatar o valor da palavra, da ética, entende. Então o aluno é avaliado pela sua declaração de leitura, ele declara que lê aqueles livros, eu acredito que ele lê aqueles livros, porque o projeto não prevê cobranças, entende. Agora, eu tenho feito...eles produzem uma opinião do leitor, fazendo uma crítica, entende, e daí eles lêem aquilo, eles lêem, eu chamo, eles vão lendo, só que não pode contar o clímax do livro, aquele negócio todo, né, é uma crítica como uma crítica de filme que sai no jornal, sem revelar detalhes da trama, entende, quer dizer que eles têm lido, eles têm feito os trabalhos em cima dos livros lidos, né, mas o projeto não prevê qualquer cobrança da leitura.

Esse deslocamento em relação à prova leva a uma grade quantitativa de avaliação. Não importa tanto o "conteúdo", mas a opinião, mesmo que bastante resumida, e a quantidade de livros lidos, a acumulação do saber. Ao mesmo tempo, com a elaboração de fichas de leitura, promove-se uma visibilidade do leitor, que se torna mensurável, administrável. Essa prática, como veremos a seguir, encontra uma familiaridade com a instância econômica.

2. O espaço econômico

Ao relacionar a questão da leitura com o espaço econômico, podemos refletir sobre alguns pontos de contato entre esses domínios. Não somente o livro, mas também a leitura pode ser considerada como algo que se pode vender, trocar, emprestar, guardar, acumular. Deste modo, ela tem o seu lugar por um lado no comércio: as editoras e as lojas de livros permitem uma espécie de acumulação da leitura em vista de um mercado, visando a produção e a venda, enquanto as bibliotecas acumulam visando a manutenção, a valorização e o empréstimo. Isso mostra que a leitura é passível de uma administração conforme os interesses em jogo. Além disso, ela está relativamente determinada pelo fortalecimento de certos setores econômicos, como acontece atualmente com as indústrias eletrônicas, de informática e comunicação, bem como com as editoras e os jornais. Também na divisão entre escola pública e escola particular os fatores econômicos aparecem de maneira incisiva para determinar as diferentes práticas de leitura: possibilidade de aquisição de livros, formação de bibliotecas, gastos com pessoal, etc. E ainda, vendo a leitura como um trabalho, percebe-se em diversos domínios a construção e a sustentação de interpretações com finalidades específicas: na escola, na administração pública, na propaganda, na universidade, nas instituições religiosas. Há um trabalho social da leitura (ver Pêcheux 1982) que em sua divisão configura diferentes

Administrar a leitura

O livro, enquanto um bem de consumo, está sujeito às influências e às regulamentações do mercado, às estratégias de comércio, aos modos de circulação de mercadoria, etc. Um referencial para a qualificação desse "produto" se encontra nas indicações dos mais vendidos ("best sellers") em jornais e revistas especializadas. Assim, há os livros que vendem bem e os livros que não vendem bem. Estes últimos podem receber mesmo assim um apoio editorial em vista de interesses determinados. Focalizaremos aqui não apenas o mercado editorial, as condições de produção e circulação dos livros, mas mostraremos que a forma-leitor na atualidade tem a ver com o agenciamento dos setores econômicos em geral, com uma prática de administração da leitura, de organização do trabalho de leitura.

O leitor é localizado em nossos dias em meio a palavras de ordem que marcam as relações de produção do modo capitalista: "produtividade", "rendimento", "organização", "competência", "eficiência", "rapidez". Estes termos, que metaforizam o campo da leitura no espaço econômico, são gestos que orientam para as práticas de administração de empresas, de gerenciamento das forças produtivas. Queremos dizer com isso que há um modo de leitura que é introduzido juntamente com estas formas de organização do econômico, o qual aparece, de uma forma ou de outra, na escola, nos meios de comunicação, no cotidiano.

Consiste esse modo de leitura na construção e interpretação de arquivos, bancos de dados, listas, tabelas, indicadores, enfim, de espaços logicamente estabilizados que dão visibilidade aos indivíduos e/ou aos objetos de leitura, agilizando desta maneira as atividades de controle e administração. Intervêm aí as ciências matemáticas e estatísticas, que, ao lado das formas lógicas do binarismo, regulam o espaço do lisível.

No meio escolar, observamos estes gestos de leitura nas práticas de avaliação, nos controles em diários de classes, boletins, históricos, nas técnicas de estudo e memorização; e também em práticas de ensino de leitura que envolvem elaboração de fichas, contagem de livros lidos, avaliações dos textos, eleição de frases e palavras-chave, modelos interpretativos em forma de perguntas dirigidas e testes de múltipla escolha.

Esses procedimentos, que levam ao fomento de uma burocracia da interpretação, pode levar o aluno a uma atividade mecanizada de leitura, asfixiado nas malhas administrativas, inserido na repetição da construção dos bancos de dados:

Aluno 3. Toda segunda-feira a gente tem aula, a gente pega, devolve e retira livros, e a gente lê em casa, anota na ficha, só isso.

nível social. Este tipo de pesquisa geralmente obedece a uma demanda para se "conhecer" o leitor ou um grupo de leitores. Diferentemente da idealização do leitor, quando se visa que este chegue a um determinado estágio, tal o caso do "leitor maduro", aqui busca-se construir um saber sobre o leitor real, a partir de *métodos de observação*. Não se parte de um perfil único de leitor que se visa implantar, mas consideram-se os leitores existentes, colocam-se em funcionamento técnicas de observação e análise/administração dos dados.

Tanto quanto as gramáticas, os dicionários e os livros didáticos, os métodos de observação e de classificação, quando utilizados para analisar fatos de linguagem, são instrumentos que não são neutros. Daí a posição crítica da Análise de Discurso em relação à apropriação "cega" de instrumentos, que desenvolveremos a seguir.

Apropriação das novas tecnologias

Gostaríamos de salientar, no espaço econômico, as condições propiciadas pela indústria eletrônica, tanto no setor de telecomunicações como no de informática. Este último vem interferindo de forma acentuada nos diversos outros setores, trazendo condições de realização de um certo tipo de leitura. Os softwares são utilizados com fins de armazenagem e gerenciamento de dados, edição de textos, elaboração de tabelas. Eles possibilitam além disso a criação de técnicas de composição, montagem, editoração, conjugando textos, imagens, sons. Permitem desta forma o desenvolvimento de projetos de "multi-mídia", com a coexistência de distintas ordens de materialidade em um mesmo espaço.

Tais condições tecnológicas modificam as relações dos leitores com os textos e elas vêm sendo introduzidas em diversos domínios de saber. Além dos modos de leitura tratados anteriormente, queremos mencionar os chamados "modelos interativos". Muitos softwares permitem a organização de funções enunciativas em vista de situações previstas de uso. A máquina executa textos em primeira pessoa, realiza seqüências de performativos, coloca em jogo opções de leitura em uma relação espaço-temporal onde o usuário pode intervir. Essa propriedade que os programas possuem de simular uma situação enunciativa é também um ponto onde os algoritmos tocam de modo particular a questão dos não-ditos, dos implícitos, dos caminhos temáticos.

Encontramos aí, com essa espécie de fantasma enunciativo, questões da pragmática conversacional, dos atos de fala, do discurso cotidiano, inseridas em uma prática de leitura. O modo de ler, assim, é regulado por formas enunciativas que mergulham o leitor num espaço lógico-pragmático de urgências, decisões, escolhas, característicos do espaço econômico-administrativo; mas também de impotência, de

estratégico, o sujeito interpelado nas redes de interpretação.

Em nosso corpus acompanhamos, a partir de artigos de jornal, discussões sobre a introdução da informática no meio escolar. Notamos que nesses discursos está em jogo basicamente a substituição tecnológica. Substituição, por exemplo, da lousa e do giz por telas eletrônicas; de canetas, cadernos e livros por micro computadores; de professores por programas didáticos. Desta forma, o estudo efetivo e a avaliação dos diferentes tipos de métodos de ensino e de modos de leitura possibilitados pela informática ainda é incipiente. Temos, no entanto, a utilização de softwares educativos como o programa "logus", o qual apresenta uma orientação específica para usuários de computação, privilegiando os tipos de operações lógicas compatíveis com a operacionalidade dos computadores. De início, então, com a substituição tecnológica, visa-se a formação de leitores usuários de informática, com a adaptação dos leitores às técnicas de operação com computadores, sem o questionamento a nível de algoritmos, de linguagens de computação, de técnicas de ensino, de trabalhos com arquivos, assim como da especificidade de cada domínio de saber na sua relação com a informática.

A introdução dessas tecnologias e as condições de leitura que elas proporcionam podem ser notadas nas formas de editoração dos jornais. Na *Folha de S. Paulo* tem-se investido, como foi mostrado em um encarte especial⁴, na conjunção de textos escritos com imagens, tabelas, mapas, diagramas, gráficos, que "facilitam" a leitura, com o "máximo de informação" e o "mínimo para a sua leitura". As técnicas de leitura são consideradas no âmbito da formatação, do layout, do design, da estética e da funcionalidade, tendo em vista um leitor pragmático, que lê "cada vez mais rapidamente", tem interesses determinados, e consequentemente um perfil esboçado conforme a posição sócio-econômica: "profissional liberal", "empresário", "estudante", "dona-de-casa". Os cadernos são divididos seguindo as caracterizações desses leitores, cujas imagens são construídas com técnicas de observação.

Analizando essas tecnologias e instrumentos de observação sob o aspecto econômico, vemos que a neutralidade deles é apenas aparente. É preciso considerar os fatores de oferta e demanda, de circulação e de modo de tratamento dos textos, segundo interesses particulares. Na escola, a aquisição de livros se sujeita às verbas de que se dispõe. Freqüentemente se opta por edições mais baratas, de qualidade de impressão inferior, ou por pacotes de livrarias especializadas. É comum também a remessa de livros por entidades governamentais: livros didáticos e clássicos da literatura brasileira. Assim, o ato de demanda no mais das vezes não parte dos leitores efetivos, o sistema de distribuição funciona através da construção de representações dos leitores (perfis sócio-econômicos, leitores ideais, consumidores virtuais), que os tornam visíveis, comensuráveis, passíveis de uma administração da leitura. E o perfil do leitor da escola

pública no Brasil tem se caracterizado, no mais das vezes, pelo aspecto massificante e homogeneizante, imagem produzida pela política educacional e pelas condições econômicas em vigor no país.

Vender a marca, ler o slogan

Ainda em referência ao econômico, gostaríamos de salientar a produção da "marca comercial", que leva a uma forma de leitura com base nos meios de comunicação em geral (televisão, jornais, revistas, rádio) e no cotidiano (outdoors, pichações, faixas, embalagens, folhetos). A prática dos profissionais de propaganda se exerce sobre a materialidade significante, de modo que os jogos de palavras, os arranjos gráficos, a disposição espacial, juntamente com as formas imagéticas, produzem efeitos de humor, non-sense, ironia, fixando os enunciados caracterizadores das marcas, os "slogans". Este modo de leitura só aparece marginalmente na escola e difere consideravelmente daquelas propostas no meio escolar. De fato ela não depende de um aprendizado escolar, mas se insere nas práticas cotidianas do sujeito-leitor, onde está em jogo a diversidade complexa do contexto sócio-cultural.

Ao passo que nas bibliotecas e lojas, a acumulação é de importância capital, no caso do discurso da propaganda a circulação livre, pública e abrangente é que é desejada. Não há acumulação, mas substituição, alteração. Não há retenção, guarda, mas exposição. Não há compra, venda, empréstimo, mas distribuição, a propaganda é gratuita (para o leitor). Com efeito, são outras as condições de leitura nesse espaço. Esses aspectos de movimento, de publicidade e de acesso fácil podem deixar transparecer que temos aí um espaço de liberdade de linguagem, de criatividade, de leitura desinteressada. Isso de fato não acontece. O discurso da propaganda é resultado de um trabalho e está submetido tanto aos interesses particulares quanto às regulamentações jurídicas. E ainda, ele faz parte de um discurso social, interferindo seja na perpetuação de imagens, seja na modificação delas dentro de um complexo de formações imaginárias.

Ler o slogan criticamente nos levou a perceber a complexidade dessa atividade de leitura. Longe de servir apenas à venda do produto, da marca comercial ou de se constituir em um discurso "enganador", o discurso da propaganda coloca em relação agentes sociais concretos: indústrias, empresas, instituições públicas, cidadãos. Por outro lado, esse discurso trabalha de forma atenta as possibilidades simbólicas e imaginárias da linguagem. E isso dentro de um contexto social real, e não somente dentro de um contexto de ficção ou de simulação.

3. O espaço político

No espaço do político, abordaremos dois aspectos. Primeiro, considerando que a leitura, enquanto uma espécie do discursivo, é em si uma forma do político, é produção de sentidos em certas direções por sujeitos e para sujeitos. Depois, focalizando formas dominantes do político e sua relação com práticas de leitura.

Todo discurso faz emergir um campo de questões, um domínio discursivo, assim como um espaço de virtualidades de leitura. Por conseguinte, a distribuição dos textos organiza a formação de espaços de leitura em uma conjuntura dada: no meio escolar, na imprensa, no cotidiano. Este é um primeiro nível da política de leitura, determinante do que pode e deve ser lido em certas circunstâncias. Ao mesmo tempo, todo discurso traz também a possibilidade de uma mudança, de uma reestruturação nas redes de filiação histórica, os sentidos lidos sempre podem ser outros. É aí que intervêm o trabalho de interpretação, de tratamento dos textos e as teorias de leitura.

Em diversos domínios culturais, percebe-se a proliferação dessas práticas. Grupos de especialistas definem modos de leitura, estabelecem os sentidos a ler, desenvolvem técnicas de leitura, enquanto que grupos anônimos, gestos repetidos, possibilitam e sustentam essas interpretações. Se observamos na escola as atividades interpretativas no espaço da literatura, podemos compreender esse processo. No estudo dos "movimentos literários", o modo de leitura é mediado por teorias construídas, na maioria das vezes, nos meios universitários e transferidas para o contexto escolar. Em síntese, tais construções consistem na disposição dos acontecimentos literários em ordem cronológica, na delimitação dos períodos, na classificação dos movimentos, na listagem das características principais das obras e dos autores representativos de cada um deles. Disto decorre a ênfase nas datas, nas biografias de autor, nas características das obras em vista de um quadro modelar dos movimentos:

Professor 1. Durante o meu estudo mesmo, ginásio, curso magistério e faculdade não havia leitura de obra de ficção, assim, à vontade, não é, só na faculdade que eu lia os livros obrigatórios para o estudo da literatura. São aqueles livros determinados pelo professor, não é, para ilustração de cada movimento literário.

Pesquisador. Que tipo de leitura que era?

Professor 1. Ah, por exemplo, ler "O Cortiço" de Aluísio de Azevedo, entende, ler Alencar, um de Alencar, ler um de Machado de Assis, assim, ler um livro pelo menos de cada autor, que esse livro era objeto de análise e de prova, e quando eu fiz ainda o curso secundário era pior, porque a literatura ela se restringia ao estudo da biografia do autor e da listagem de obras do autor, certo. O estudo de português era feito só sobre excertos de obras, pedaços bem pequenos que eram estudados profundamente, então não havia análise de uma obra completa. E não havia oferta de leitura pela escola. Embora eu tenha estudado no Carlos Gomes que tinha uma biblioteca enorme, não é, só iam à biblioteca, retiravam livros, os alunos que tinham interesse pessoal mesmo. Mas a escola não exigia a leitura.

Ler um texto seria então realizar esse gesto de classificação, esse jogo de

literário. Observamos que esse é um dos gestos de leitura predominantes no meio escolar, mas também que há outros modos de leitura propostos.

A questão que se coloca para nós é a de saber em que medida esses gestos, seja na escola ou em outros lugares, são assumidos ou não como interpretações, se eles aparecem como uma atividade neutra, universal, da busca do "sentido verdadeiro", da interpretação única, ou como atos de responsabilidade, seja do professor ou do aluno, como atos de definição dos critérios interpretativos, onde há margens para a produção de outras interpretações, para o estabelecimento de um espaço de polêmica.

O liberalismo na leitura

Nota-se hoje, com a dominância de discursos liberais, um silenciamento das formas de atribuição de sentido e de distribuição dos materiais de leitura. Alimenta-se a ilusão de que se pode ler "tudo", de que se pode ler "o que quiser", de que se podem conhecer todos os sentidos possíveis, de que se tem acesso facilmente aos textos. Forma-se a imagem de um leitor "heróico", que por iniciativa própria, e sem as limitações de censura ou de condições financeiras, pode tudo ler e interpretar. Fica apagado com isso o *trabalho de leitura* (Pêcheux, 1982), bem como a política de distribuição e tratamento dos textos, ao passo que se confere ao sujeito a tarefa de construir "livremente" sua história de leitura.

Alguns professores, como vimos anteriormente, têm utilizado métodos que levam o aluno à construção desta história: através da escolha dos livros, da formação de opiniões personalizadas, da construção de pequenos arquivos e bibliotecas. Percebemos que essa prática coloca em cena de um lado a questão da formação individual do sujeito-leitor, a "edificação" do leitor, de outro a da administração da leitura, do gerenciamento de dados do leitor: fichamento, tipologias de livros, resumos, comentários sintéticos. Com isso, evita-se a leitura mediada apenas por teorias literárias fixadas, abrindo-se espaço para a constituição historicizada do leitor. Resta analisar de que modo esse sujeito passa a se relacionar com os objetos e os processos de leitura já estabelecidos.

Gostaríamos de salientar alguns apagamentos que a forma do liberalismo, tal como nos deparamos com ela, institui. O primeiro deles acontece ao nível da estrutura institucional. A política para a leitura, no percurso entre governo e escola, não aparece para o leitor quando se supõe a sua liberdade de leitura. E esta política é vista como desajustada, desconectada da prática efetiva na escola, quer por motivos de negligência, quer por motivos de deficiência de recursos materiais:

Professor 1. A delegacia é lógico que não quer isso, a orientação não é essa, mas a prática é essa. Agora, por que é que não há um plano bem feito, é que nós não temos coordenação pedagógica, então o fato do governo os recursos e preencher todos os aspectos da...

O liberalismo desponta aí como o resultado de uma falta política que conduz a uma deficiência institucional. Daí o professor aderir a esse discurso do fazer individual. A ausência de biblioteca, de recursos para aquisição de livros, de funcionários, de coordenação pedagógica, aliada ao desinteresse político dos governantes, está como constitutiva da prática do professor, que tem que lidar com isso de algum modo.

Outro apagamento que o discurso liberal produz diz respeito à representação dos leitores. Fazer com que o leitor construa sua própria história de leitura, por sua vontade e liberdade, pode levar ao esquecimento da determinação de outras leituras: as dos professores, as leituras "oficiais", as leituras "autorizadas", enfim, um conjunto de interpretações historicamente sedimentadas, seja institucionalmente, seja no imaginário social.

Por último, há um apagamento ao nível da ideologia que reduz o espaço da leitura ao domínio, por um lado, do literário, por outro lado do científico, de modo a evitar outros sentidos para a leitura, outras possibilidades de filiação para o sujeito-leitor. Nós temos visto aqui alguns desses sentidos nos espaços do jurídico, do econômico e do político. Com isso, visamos fornecer subsídios para que se considere a prática de leitura não como uma atividade neutra ou definitiva, mas como determinada pelas práticas sociais, e portanto, relacionável ao espaço de representações possíveis nesse contexto.

Finalizando: formação do discurso do leitor

Ao considerarmos elementos dos espaços jurídico, econômico e político, deslocamos a problemática da leitura do enfoque estritamente escolar rumo a processos mais amplos aí relacionados. Essa estratégia de análise nos permitiu enxergar o contexto escolar em relação a outras regiões do complexo ideológico, na medida em que elas estão envolvidas com a própria instituição escolar. No espaço do jurídico, vimos que os modos de leitura e interpretação, assim como o ensino da gramática, tem a ver com o funcionamento do direito, com a relação dos sujeitos-leitores com as leis, com o juízo, com a argumentação jurídica, tudo isso fazendo parte do processo de ensino. Em relação ao econômico, deparamos com um sujeito pragmático imerso nas urgências do cotidiano, nas necessidades de administração e produção, nas tecnologias eletrônicas e informáticas, bem com no discurso da propaganda. Finalmente, no espaço do político, encontramos o leitor diante da necessidade de atribuir sentidos, de interpretar, de se responsabilizar por aquilo que lê, ou dentro das redes de interpretação, dentro da divisão social do trabalho de leitura. Em todos esses espaços consideramos também uma história particular do leitor brasileiro, marcada pela não-legitimidade de uma tradição lingüística

Depois de termos observado isso, podemos nos perguntar, considerando o leitor como uma posição: como se constrói o discurso do leitor? Vimos durante esta análise que na escola se delineiam, em resumo, os seguintes perfis de leitores: a) o leitor é visto como uma posição vazia. Não se considera a história do sujeito-leitor e este é constituído, é moldado pela instituição. Não há interesse em que o leitor apresente e debata as suas leituras; b) O leitor é visto como agente da leitura enquanto edificador da sua história de leitura, que ele constói livremente. Há interesse pela manifestação de uma posição de sujeito leitor, ainda que de forma embrionária, a saber, com uma visão acumulativa da leitura e com os apagamentos de um discurso liberal. c) O leitor se manifesta como um estrategista, que precisa conhecer as orientações interpretativas em jogo para lidar com elas, muitas vezes sem poder expor e trabalhar a sua leitura. Desenvolve assim um discurso de resistência, de anti-dominação, mas ao mesmo tempo de inserção na instituição.

Formular um discurso de leitor é uma prática que às vezes tem sido censurada na escola, tanto por excesso de autoritarismo, como por elogio ao liberalismo. Aqui procuramos mostrar que, ao se posicionar, o leitor se insere em uma memória de leitura específica e, portanto, ele não cria a sua posição a partir do nada, ele é capturado, ele resiste, ele desloca. Trouxemos para a reflexão sobre a leitura questões como: as instituições envolvidas com a prática de leitura, os modelos interpretativos, o trabalho de leitura, a formação de arquivos, tudo isso inserido em um espaço ideológico paradoxal, onde vimos alguns efeitos das instâncias jurídica, econômica e política.

Um discurso de leitor pode dizer: "esse livro é bom", "gostei", "não gostei", "é interessante", "é certo", "é chato". E ele pode dizer muito mais. Retomando o comentário de Orlandi em uma de nossas discussões de grupo, diria que "o bom leitor é aquele que sabe que há outras leituras".

Referências bibliográficas

GADET Françoise & PECHEUX Michel. (1981), *La langue introuvable*, François Maspero, Paris.

NUNES José Horta. (1994), *Formação do leitor brasileiro*, Editora da Unicamp, Campinas.

NUNES José Horta. (1991), *Processos de constituição do cidadão brasileiro - discursividade da moral nos relatos dos viajantes e missionários*, texto

ORLANDI Eni Pulcinelli. (1988), *Discurso e leitura*, São Paulo: Cortez, Campinas: Unicamp.

PECHEUX Michel. (1982), "Lire l'archive aujourd'hui", *Archives et documents de la Société d'histoire et d'épistémologie des sciences du langage (Saint Cloud)*, 2:35-45.

PECHEUX Michel. (1983), "Rôle de la mémoire", in *Histoire et linguistique*, P. Achard, M-P. Gruenais, D. Jaulin (orgs), Actes de la Table ronde "Langage et Société" - École Normale Supérieure - Paris - 28, 29, 30 Avril 1983, Maison des Sciences de l'Homme, Paris.

SOUZA Pedro de. (1994), "O perfil Histórico do Leitor na Universidade", mimeo, Unicamp, Campinas.