

SILENCIAMENTOS PRODUZIDOS EM QUESTÕES DE LEITURA¹

Marina Célia MENDONÇA

RESUMO Neste artigo, apresento o resultado de uma pesquisa sobre leitura em livros didáticos. Parto da concepção de língua de Bakhtin e uso conceitos teóricos da Análise do Discurso francesa, enfocando o silenciamento de sentidos que é produzido nos exercícios de leitura de dois livros - o que chamei de censura naturalizada de sentidos.

Os leitores privilegiados (autores dos livros didáticos) produzem formas diferentes de silenciamento. O que convencionalizei chamar de formas de silenciamento 1 relaciona-se com a construção de relevâncias a partir da formulação de perguntas - desvalorizam-se, neste caso, as leituras, opiniões e experiências dos leitores iniciantes (alunos). As formas de silenciamento 2 dizem respeito à cristalização de estruturas clichês de textos na prática escolar, inibindo a produção de outras estruturas e sentidos. As formas de silenciamento 3 dão-se através da (re)produção de identidades negativas tanto no leitor iniciante quanto no leitor suposto não iniciante (professor).

Desenvolvo, como consequência dos silenciamentos analisados, o jogo de imagens que constitui grande parte das condições de produção da leitura em contexto escolar. Imagens que colaboram mais para uma (re)produção de leituras - uma produção centrada no mesmo - do que para uma produção que dê ao heterogêneo espaço de surgimento.

ABSTRACT I show the results of a study of reading exercises on two didactic books. I use Bakhtin's language conception and theoretical concepts of the Discourse Analysis (French trend), focusing the "silencing" of senses which is produced on these exercises - a naturalized censure of senses.

The privileged readers (authors of the didactic books) produce different forms of "silencing". The forms of "silencing" 1 concern to the construction of relevances from the formulation of questions - the readings, opinions and experiences of the beginning readers (students) are depreciated. The forms of "silencing" 2 concern to the cristalization of cliché structures of texts on the school practice, which shows an effort of imposing a way of structuring texts and making sense. The forms of "silencing" 3 try to accomplish a (re)production of negative identities into the beginning reader as well as into the reader not supposed as a beginner (teacher).

¹ Texto resultante da dissertação de Mestrado com o mesmo título apresentada ao Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem - Unicamp, em 29 de agosto de 1995, sob a orientação do Prof. Dr. João Wanderley Geraldi.

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

INTRODUÇÃO

Ao me propor a escrever sobre o discurso, à luz de novas teorias, quis desprender-me daquilo que costuma permear os trabalhos acadêmicos: “cientificidade”, objetividade, completude. Nada disso me interessou. Este texto traz uma reflexão subjetiva e incompleta sobre leitura; não nego seus descaminhos, suas utopias - é uma reflexão que se pretende a caminho, de passagem.

Não poderia ser diferente porque a matéria com a qual e sobre a qual escrevo é a linguagem, ela mesma descontínua, incompleta, errante, ambígua. Acima de tudo: subjetiva. É sob essa concepção de linguagem que procuro analisar o discurso. Já dizia Pêcheux - naquele momento, iluminado - que “(...) *toda descrição (...) está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüísticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso.*” (Pêcheux, 1983:53)

Fazer análise do discurso hoje significa delimitar fronteiras, optar por modelos teóricos, posto que o discurso é também teoricamente descontínuo. Questões como as que se seguem demandam por certo um posicionamento: discurso versus língua? o discurso é atravessado pelo sujeito cooperativo, assujeitado ou heterogêneo?

A separação entre língua e discurso (que subjaz a uma definição adotada pela Análise do Discurso francesa, segundo a qual *o discurso materializa o contato entre o ideológico e o lingüístico*) é equivocada. Para Bakhtin (1929:95), a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico. Isso porque ela só existe com sujeitos - sem os quais temos somente um código abstrato de normas convencionalizadas por lingüistas e gramáticos interessados em retirar dela sua essência, que é seu caráter de acontecimento ideológico. Nesse sentido, *língua* é sinônimo de *discurso*. Estão equivocados, por um lado, os que afirmam que a análise do discurso não é tarefa para lingüistas, e por outro, os que desejam cobrar dos analistas do discurso o tratamento que os lingüistas “tradicionais” convencionalizaram que deveria ser dado à língua. Ela é ampla o bastante para permitir *realmente diferentes* abordagens.

O sujeito é peça fundante do discurso, e vice-versa. Não um sujeito totalmente à mercê das injunções sociais, assujeitado porque sempre-já sujeito, como propõe Althusser (1970). Ele também é assujeitado, mas com certa margem de autonomia,

como mostra Freud, através de estudos do humor (Haroche, 1984:209). Não é um sujeito essencialmente cooperativo, como propõem algumas análises no terreno da Pragmática, supondo a linguagem meramente como comunicação e ação sobre o outro. A linguagem tem o Outro dentro de si, é heterogênea como o sujeito (Authier-Revuz, 1990). Ela carrega consigo sua história e a história.

Nessa perspectiva, os sentidos de textos não são óbvios e os sujeitos-leitores (sujeitos histórico-ideológicos, como não poderia deixar de ser) são importantes na produção da leitura - a linguagem, essencialmente plurissignificativa, só significa na história, atualizada pelos sujeitos históricos. É a partir dessas considerações que faço uma reflexão sobre leitura em livros didáticos (a partir daqui, LDs), enfocando o silenciamento de sentidos que se propõe neles.

Subjaz a esta reflexão uma noção de escola (re)produtora (aproveito parcialmente estudos de Althusser, 1970, e de Bourdieu e Passeron, 1970). Isso porque, apesar de hoje parecer antigo falar de reprodução social (porque se acredita que não haja possibilidade de que ela exista disjunta de uma construção social, o que levaria a uma opção pelo discurso da *produção*, que conteria tanto o mesmo, a reprodução, quanto o diferente, a construção), percebe-se nos LDs analisados um projeto (re)produtor de leituras, em que se prioriza o mesmo, em detrimento do diferente. Grafo (re)produção para afastar a possibilidade de se pensar num sempre-mesmo quando da atualização; *(re)produção é vista aqui como uma produção centrada na tentativa de fazer permanecer o mesmo.*

1.0 OS LEITORES NA ESCOLA

Numa situação de leitura em sala de aula em que se usa um LD, distinguem-se no mínimo três leitores, para os quais proponho a classificação que se segue.

1.1 Leitor iniciante

Trata-se o aluno, que é sujeito considerado sem história (por isso *iniciante*), como um repositório vazio e desimportante no que se refere à leitura. A tarefa desse leitor é simplesmente (re)produzir as leituras feitas pelos leitores privilegiados. *Ele pergunta porque não sabe, responde porque precisa aprender, não questiona porque não é ninguém.*

1.2 Leitor suposto não iniciante

Segundo Bourdieu e Passeron (1970), o professor tem a tarefa mediadora de legitimar sentidos através da autoridade pedagógica de que é revestido, conferida a ele pela posição social que ocupa. Nesta perspectiva, ele não seria um leitor iniciante. Mas, para Geraldí (1991a), nas sociedades capitalistas contemporâneas o professor exerce a mera função de *capataz* - controlador de aprendizagem. Quem seleciona o material e elabora exercícios é um mediador mais autorizado que o professor, com poder mais

legitimado: o autor dos LDs. Portanto, o professor é um leitor só supostamente não iniciante. *Ele pergunta a pergunta daquele que sabe, responde a resposta também daquele que sabe, não questiona também porque não é ninguém.*

1.3 Leitor privilegiado

O autor do LD é que prepara as aulas, selecionando o que deve ser estudado e o que não deve, o que os alunos podem ler e o que não podem. *Ele pergunta porque sabe, responde porque é dono dos sentidos, só põe em questão o que pode ser posto tendo em vista um consenso na sua sociedade de discurso².*

O fato de considerar sua leitura a privilegiada no contexto escolar não exclui que ele produza (ou (re)produza!) leituras que já foram produzidas privilegiadamente por outros, já que o interdiscurso atravessado pela ideologia é o terreno em se produzem os sentidos.

2.0 FORMAS DE SILENCIAMENTO

Selecionei dois LDs para neles centrar minha análise: *Para entender o texto - leitura e redação*, de Fiorin e Platão, e *Do texto ao texto - curso prático de leitura e redação*, de Ulisses Infante. Esses LDs são reconhecidos por professores como bons, principalmente o primeiro, que tem se transformado em uma bíblia dos atuais professores de português, substituindo o nosso já antigo *Prosa em comunicação moderna*, de Othon M. Garcia.

Fica patente, nos exercícios de leitura desses LDs, o que Orlandi (1992) conceitua como silenciamento de sentidos. A autora distingue dois tipos básicos de silenciamento: *constitutivo* e *local*. O primeiro é natural ao ato de dizer - quando se diz algo, silencia-se o que não se diz - e é instaurado por um dizer possível. O segundo é representado pela interdição do dizer, bem caracterizada pela censura, sendo instaurado por um dizer devido.

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

Distingui, nos LDs estudados, três formas de silenciamento de sentidos de textos, como mostra a análise que se segue.

² “(...) [as sociedades de discurso] têm por função conservar ou produzir discursos, mas para fazê-los circular num espaço fechado, não distribuí-los a não ser segundo regras estritas e sem que os detentores sejam despossuídos por esta mesma distribuição.” (Foucault, 1971)

2.1 Formas de silenciamento 1

O que chamo de *formas de silenciamento 1* relaciona-se com a construção de relevâncias a partir da formulação de perguntas. Quando se desvalorizam - ou se negam - as opiniões e as experiências dos leitores iniciantes, quando se faz uma leitura tão dirigida que só interessam os sentidos produzidos pelos leitores privilegiados, esforça-se em impor sentidos a textos.

2.1.1 Questões com respostas “pessoais”

O trabalho pedagógico com leitura é bastante diferente nos dois livros estudados. Em *Para entender o texto*, temos um modelo de leitura dirigida impecável, no qual não cabem as opiniões dos alunos. Nesse LD não aparece, portanto, o que chamei de *questão pessoal*, a saber: questão em que se pede/exige explicitamente a opinião ou a experiência do leitor iniciante (e para a qual, parece lógico, deveria haver uma resposta pessoal). Mas esse tipo de questão aparece em mais da metade dos exercícios de leitura de *Do texto ao texto*. Essa recorrência é que me exigiu um aprofundamento de sua análise. Seria aí um momento em que o leitor iniciante teria valorizada sua história de leituras (Orlandi, 1988)? Seria uma brecha para que então pudéssemos ver nesse livro uma produção da leitura com a valorização do heterogêneo?

Entretanto, o número reduzido dessas questões, se comparado ao número de *questões impessoais*³, e a sua posição dentro dos exercícios (81,14% dos exercícios que têm questões pessoais possuem uma delas como a última) já me foram indícios de que as opiniões do leitor iniciante são consideradas com parcimônia no livro de Infante. Essa posição, por exemplo, colabora para o afunilamento dos sentidos dos textos estudados, ou porque inibe a leitura do leitor iniciante face aos sentidos já produzidos no exercício, podendo levá-lo a reformular uma posição que tomaria se não passasse pela batalha das posições do leitor privilegiado; ou porque é uma disposição que, ao invés de dar ao leitor iniciante a palavra, tira-a enquanto a dá, já que evidencia o lugar em que deve estar sua voz na produção de sentidos: nas últimas posições. Portanto, ou se (re)produzem direções interpretativas (no primeiro caso), ou se (re)produzem relações de poder na sociedade (no segundo caso) - na verdade, essas alternativas não se excluem.

Além disso, algumas dessas questões pessoais induzem a uma resposta, como se vê na questão abaixo, em que o uso enfático do *mesmo* instaura a dúvida.

³ Essa classificação (pessoal X impessoal) é inspirada nas próprias questões que aparecem no texto e não deve ser entendida como uma oposição que eu gostaria de fazer. Frente ao conceito de linguagem assumido e suas conseqüências para a concepção da produção de significados, não faz sentido pensar que existam respostas que não sejam sempre também pessoais, pois todas as respostas estarão imbuídas da história dos leitores. Por outro lado, o “pessoal” não existe desvinculado do social (ou coletivo) - veja-se Bakhtin (1929).

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

(Infante, 1991:163)

Outras questões pessoais possuem respostas taxativas do leitor privilegiado:

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

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

(Infante, 1991:36 - grifos meus)

O projeto de silenciamento de sentidos também pode ser percebido quando fica claro que os objetivos específicos do leitor privilegiado (passar determinada informação, por exemplo) têm importância maior que as opiniões/experiências dos leitores iniciantes. Na verdade, mesmo que se faça referência ao mundo do aluno, não se deseja compartilhar dele, o que descaracteriza o processo interlocutivo (e de produção de conhecimento) que algumas questões poderiam desencadear⁴. É o que se vê a seguir:

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

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

(Infante, 1991:48)

Esse leitor privilegiado acredita que os sentidos de textos são fixos, já que praticamente não relativiza suas respostas, o que leva a supor que ele acredita na “verdade” de sua leitura, desvelando aquilo que Pêcheux e Fuchs (1975, in Gadet e Hak, 1990:176) chamaram de *esquecimento nº 2*. Mas ele já mostra um impasse frente à heterogeneidade da língua (porque, em alguns momentos, procura deixar ao leitor a liberdade de leitura/opinião). Ele não sabe se fecha ou abre, onde está o fixo e o móvel, não sabe onde pode permitir o aparecimento do diferente.

O nosso leitor privilegiado não resolve esse problema e cria muitos outros para o leitor iniciante: este não pode saber quando é que se deseja realmente conhecer sua opinião e/ou experiência ou quando esse desejo é de fachada, um construto da retórica de dar valor ao mundo do aluno. E o leitor iniciante, que tem sua voz silenciada constantemente nesses exercícios, tende a perder a noção de que sua opinião/experiência seja válida para o entendimento dos textos em pauta: face às inúmeras respostas que se esforçam por fechar os sentidos dos textos, sua tendência é crer na homogeneidade

⁴Geraldi (1991b) mostra como essa atividade de checar conhecimentos, em detrimento do estabelecimento de interlocução, é presente na escola. No caso, o autor focaliza o trabalho com escrita de “redações”.

desses sentidos (considerando-se que o leitor suposto não iniciante transmita essas respostas ao leitor iniciante, (re)produzindo-as), e na sua incompetência em *atingir a leitura correta*.

O espaço escolar que se cria com atividades em que está presente essa forma de silenciamento é de reconhecimento de sentidos, aprendizagem de conceitos. Não é espaço de produção de sentidos, de produção de conhecimentos a partir do contraponto de pontos de vista diferentes. Do leitor iniciante, nesse LD, tem-se, no máximo, uma opinião/experiência pessoal dirigida por objetivos bem específicos.

2.1.2 Leitura dirigida

Para entender o texto, de Fiorin e Platão, apresenta um número grande de exercícios que estou denominando de *leitura dirigida* (68,18%). Fazem uso de perguntas didáticas, que funcionam como suporte para o raciocínio, tentando levar o leitor iniciante à leitura dos leitores privilegiados. Vejamos um exemplo de leitura dirigida:

Questão 1

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

Questão 2

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

Questão 3

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

Questão 4

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

Questão 5

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

Questão 6

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

Questão 7

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

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

(Fiorin e Platão, 1990:106-8)

Essa leitura dirigida faz uso de:

a) *questão-(com)pré-requisito* - Veja-se que, no exercício transcrito, uma questão serve de suporte à outra. Após responder às questões 1 e 2, por exemplo, o leitor iniciante está pronto para aceitar a leitura (na questão 3) de que *as coisas no canal se acabam silenciosamente e a partir de dentro* e a estabelecer na questão 4, conseqüentemente, o tema (como os leitores privilegiados desejam, de acordo com a resposta oferecida): *silencioso desgaste, surda corrosão*.

b) *questão-conferência/justificativa* - São as questões 1 e 2 do exercício. Esse tipo de questão procura fazer alguém ler um texto de determinada forma, já que ele tem que justificar uma leitura; evita questionamentos, é considerada boa por professores porque pede uma resposta precisa, o que facilitaria a avaliação.

c) *questão-pista* - É a questão 5. A resposta oferecida pelos leitores privilegiados é: *Esses termos possibilitam várias leituras do poema*. Veja-se que a questão é formulada de forma a que o leitor iniciante perceba que os termos destacados possibilitam várias interpretações do poema.

d) *final fechado* - O procedimento de terminar a atividade de leitura com um teste é recorrente nesses exercícios, o que procura fechar “magnificamente” os sentidos dos textos.

Esse “dirigismo” revela um projeto especular de ver validadas as leituras autorizadas, senão um projeto especular (e por isso narcisista) de ver validadas leituras pessoais dos textos estudados, feitas pelos leitores privilegiados. Quer-se, aí, ver refletida uma leitura, que se torna a leitura, que é a leitura dos leitores privilegiados. Que já não é mais só a deles, porque é também a dos outros leitores que respondem às perguntas que produzem a leitura que esses leitores acham que é a deles. É leitura de todo mundo. A leitura de todo mundo.

O ato de cumplicidade com algo em que não se acredita (já que o leitor iniciante deve reconhecer uma leitura, que pode não ser aquela que ele produziria) faz da

atividade de leitura uma produção sem autoria, uma atividade sem sentido porque não é necessário ter uma leitura do texto, mas simplesmente reconhecer sentidos nele; faz do leitor iniciante um sujeito sem capacidade de “ler com suas próprias pernas” (já que todo ato de interpretação precisa ser dirigido) e, portanto, um eterno dependente da leitura dos outros. “Ler com as próprias pernas”, mesmo que empurrado por muitas constrições ideológicas, significaria poder pelo menos reconhecer-se como sujeito-leitor e, portanto, como autor do texto lido.

2.2 Formas de silenciamento 2

As *formas de silenciamento 2* ocorrem quando do silenciamento de sentidos de textos por esforço de imposição de estruturas. Isto é: na escola, cristalizam-se certas estruturas, esperando-se dos leitores iniciantes uma (re)produção da estrutura de um texto padrão em textos que não o são.

Geraldi (1991a) já havia atentado para o fato de que a prática escolar, por um lado, fetichiza o produto científico, e por outro, eterniza o clichê. O autor mostra como se esperam descrições “completas” por parte dos alunos (com caracterizações físicas e psicológicas de personagens). Nos LDs analisados por mim, também se procura *enformar* textos conforme estruturas idênticas, processando-se uma banalização de seus sentidos, aproximando-os de clichês facilmente digeríveis.

Segundo Kleiman (1993:86), atribuir uma estrutura é uma atividade indicadora da capacidade de leitura. Assim, se um leitor é capaz, por exemplo, de construir relações lógicas e temporais, construir categorias superestruturais ou ligadas ao gênero, estabelecer relações de hierarquização, isso é indicativo de sua capacidade de leitura. No entanto, nos LDs analisados, ao leitor iniciante não é dada a chance de produzir uma leitura (porque a produção aí tenta prescindir do heterogêneo) e portanto constitua-se como sujeito-leitor, já que não se permite a ele que produza uma estruturação para o texto que lê. Espera-se dele uma (re)produção de atribuição de estruturas, como se elas fossem eternas e não estivessem também sob a ótica realmente produtora de um leitor e sua história.

2.3. Formas de silenciamento 3

As *formas de silenciamento 3* procuram realizar uma (re)produção de identidades negativas - incompetência, má capacidade de leitura...- tanto no leitor iniciante quanto no leitor suposto não iniciante. Esse projeto realiza-se principalmente no LD de Infante e utiliza os seguintes discursos:

a) *Discurso do dever* - Tem-se esse discurso quando se coloca, em termos de um *dever-fazer*, o que se espera do leitor iniciante e do leitor suposto não iniciante. A leitura privilegiada encontra aí uma de suas bases sustentatórias, já que pode realizar-se como privilegiada se tiver poder para tentar impor-se como a leitura correta para os outros leitores. O discurso do dever permite portanto esse *colocar-se como superior* porque faz

uso de atos indiretos de ordem nas respostas dos exercícios. O exemplo que se segue é particularmente interessante porque revela que o leitor privilegiado supõe dominar, pelo uso do ato indireto de ordenar, tanto professor quanto aluno. O mesmo *deve* aplicado ao aluno nas respostas às questões 7, 8 e 9 é aplicado em seguida ao professor, como “sugestão” de atividade. Este, como o aluno, tem uma tarefa a cumprir. Tarefa de sujeito mandado.

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

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

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

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

(Infante, Caderno de Respostas:3 - grifos meus)

b) *Discurso da sugestão* - Esse discurso é dirigido ao professor na forma de sugestão de atividades a serem feitas com os textos lidos ou produzidos. O discurso da sugestão não se mistura ao do dever. Enquanto este pode prestigiar o sujeito-leitor privilegiado através do recurso do uso do imperativo (mesmo que indireto), aquele desvela a imagem da incompetência do professor pelos detalhes mesmos de atividades “sugeridas”. O professor deve ser orientado com o máximo de detalhes para que se tenha um mínimo de segurança de que ele se saia razoavelmente bem. Vejamos o trecho que se segue:

“Fazer a leitura do texto com os alunos, levantando suas principais informações. Destacar os quatro pontos levantados pelo sociólogo Schramm como essenciais para a eficiência comunicativa. Pedir aos alunos que tragam exemplos de textos para ilustrar esses quatro pontos, sejam eles bem-sucedidos ou não. Se possível, aproveitar a discussão para a elaboração de um texto coletivo, escrito no quadro-negro. Seria interessante se algum aluno questionasse a qualidade da elaboração do texto no antepenúltimo parágrafo, em que o autor passa do tratamento na primeira pessoa do plural (“nossa atenção”) para a primeira do singular (“meu interesse”, “eu me encontrava”).”

(Infante, Caderno de Respostas:3)

c) *Discurso valorativo*⁵ - Trata-se dos juízos de valor proferidos pelo leitor privilegiado nas sugestões de atividades e nas respostas que estão no encarte do professor. Por um lado, esses juízos, numa resposta que se coloca como correta, caracterizam-se como o julgamento *verdadeiro* sobre o texto em pauta. Não há aí espaço para relativização. Por outro lado, e aqui é que fica patente uma (re)produção de identidades, o ponto de vista

⁵Bakhtin (1929), quando afirma que toda palavra é marcada por um conteúdo ideológico ou vivencial, descarta a possibilidade de pensarmos em discursos não “valorativos”. No entanto, desejo fazer a classificação proposta porque a explicitação desses valores cumpre um efeito importante nesses LDs.

do leitor privilegiado, seu juízo de valor, funciona mesmo como um fator de “formação de opinião”, de gosto, inclusive para o professor, a confirmar a desinformação/incompetência que se atribui a esse profissional. A atividade de formação de opinião, sem dúvida, silencia opiniões inoportunas sobre os textos em estudo, não só porque há um esforço por tornar verdadeiro um juízo de valor, mas também porque se confirma, pela necessidade de formação de gosto, a incompetência dos outros leitores do texto.

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

3 JOGO DE IMAGENS NA (RE)PRODUÇÃO DE IDENTIDADES

Todos os três silenciamentos estudados colaboram para a (re)produção das imagens - de que nos falam Pêcheux (1969. In Gadet e Hak, 1990) e Osakabe (1979) - que se fazem do seu lugar, e do lugar do outro, os leitores envolvidos nesse processo que é a leitura em sala de aula (quando se usa um LD). Segue-se uma proposta para essas formações imaginárias - elas correspondem a parte das condições de produção da leitura na escola. Considero como sujeitos colocados em A o leitor iniciante e o leitor suposto não iniciante. O sujeito colocado em B é o leitor privilegiado.

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

O leitor iniciante pode ter de si uma imagem de bom ou mau leitor, dependendo da relação que já teve com a prática de leitura. Mas ser bom ou mau leitor na escola continua sendo não ser ninguém, porque a leitura que ele faz será uma (re)produção daquela de outros, raramente será uma produção efetiva - que possa aliar o mesmo e o diferente.

O leitor suposto não iniciante tem de si uma imagem de insuficiência, daí seguir à risca os LDs que lhes são apresentados⁶.

⁶Geraldi (1991a:91/94) mostra depoimentos de alunos (retirados de Beltran, 1989) que comprovam essa prática corrente e indiscriminada *de seguir o LD*.

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

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

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

Bom leitor. Capaz de formular perguntas interessantes sobre textos. Tem o direito de interferir diretamente na produção de sentidos de textos.

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

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

IA(R) - De que lhe “falo” eu?

IB(R) - De que ele me “fala”?

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

O que A pretende de A ao produzir seu discurso?

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

O que A pretende de B ao produzir seu discurso?

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

4 CONCLUSÃO

A leitura na escola não se aproveita dos desenvolvimentos da ciência da linguagem. Se hoje é consenso a plurissignificação da língua, seu caráter ideológico, seu caráter interlocutivo, não faz sentido continuar propondo práticas de leitura como as analisadas. É tarefa da escola permitir uma produção de sentidos que dê espaço ao heterogêneo, porque assim ela estará realmente vendo seu público, reconhecendo-o e constituindo-se com ele. Essa seria uma escola democrática.

Mas parece que hoje se tornou uma utopia, um clichê, falar em democratização de sentidos na escola. A *censura naturalizada de sentidos de textos* nos parece óbvia, supostamente imutável, e por isso seria ingênuo colocar-se contra ela... Ingênuo é acreditar que o naturalizado (que *está* na verdade) é eterno. Na língua, e na história, nada é.

LIVROS DIDÁTICOS ANALISADOS

FIORIN, J.L.; SAVIOLI PLATÃO, F. (1990), *Para entender o texto -- leitura e redação*. São Paulo: Ática
INFANTE, U. (1991), *Do texto ao texto -- curso prático de leitura e redação*. São Paulo: Scipione.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. (1970), *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Tradução de W. J. Evangelista e M. L. V. de Castro. 6ª ed., Rio de Janeiro: Edições Graal, 1992.
- AUTHIER-REVUZ, J. (1990), Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). In *Cadernos de Estudos Linguísticos 19*. Campinas: IEL.
- BAKHTIN, M. (1929), *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de M. Lahud e Y. F. Vieira. 4ª ed., São Paulo: Hucitec, 1988.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1970), *A reprodução*. Tradução de R. Bairão. 2ª ed., Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FOUCAULT, M. (1971), *A ordem do discurso*. Tradução de S. Possenti. Ijuí: Fidene, 1973.
- GADET, F., HAK, T. (orgs.) (1990), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Tradução de B. S. Mariani et alii. Campinas: Editora da Unicamp.
- GERALDI, J.W. (1991a), *Portos de Passagem*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- _____. (1991b), O professor como leitor do texto do aluno. In MARTINS, M.H. (org.). *Questões de linguagem*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1993.
- HAROCHE, C. (1984), *Fazer dizer, querer dizer*. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- KLEIMAN, A. (1993), *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp.
- ORLANDI, E. P. (1988), *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp.
- _____. (1992), *As formas do silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp.
- OSAKABE, H. (1979), *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Kairós.
- PÊCHEUX, M. (1983), *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. de E. P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1990.