



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Campus de São José do Rio Preto

Ludmila Fernanda Domingues Pereira

A leitura e o imaginário docente em formação: um enfoque discursivo

São José do Rio Preto
2017

Ludmila Fernanda Domingues Pereira

A leitura e o imaginário docente em formação: um enfoque discursivo

Dissertação apresentada como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, junto ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de São José do Rio Preto.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli

São José do Rio Preto
2017

Pereira, Ludmila Fernanda Domingues.

A leitura e o imaginário docente em formação: um enfoque discursivo / Ludmila Fernanda Domingues Pereira. -- São José do Rio Preto, 2017

122 f.

Orientador: Fernanda Correa Silveira Galli

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística. 2. Análise do discurso. 3. Leitura (Ensino superior)
4. Imaginário. 5. Formação de professores. 6. Letramento. I. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. II. Título.

CDU – 412

Ludmila Fernanda Domingues Pereira

A leitura e o imaginário docente em formação: um enfoque discursivo

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Fernanda Correa Silveira Galli
UNESP – São José do Rio Preto
Orientador

Profa. Dra. Luzmara Curcino Ferreira
UFSCAR – São Carlos
Titular

Prof. Dr. Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
USP – São Paulo
Titular

Profa. Dra. Dantielli Assumpção Garcia
UNIOESTE – Cascavel
Suplente

Profa. Dra. Luciani Ester Tenani
UNESP – São José do Rio Preto
Suplente

São José do Rio Preto
2017

DEDICATÓRIA

Para meus pais, Maria Aparecida Domingues e Cirício Justino Pereira (IM) que, respectivamente, foram os modelos de perseverança e humildade que me influenciaram até o presente momento, na passagem por caminhos quase sempre íngremes, mas que no fim me conduziram a grandes experiências de amadurecimento pessoal.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros e elevados agradecimentos a Deus que permitiu que em meu coração brotasse o desejo de passar por esta experiência de desenvolvimento das capacidades intelectuais com que quase todos viemos, mas poucos aproveitamos.

À minha mãe, senhora Maria Aparecida Domingues, cujo exemplo de perseverança e palavras de conforto e incentivo nos momentos de dificuldade mantiveram-me firme no propósito de concluir este estudo.

Ao meu irmão Lucas Fernando Domingues Pereira pelas palavras de incentivo que iluminaram meu caminho nos momentos em que as dificuldades me pareciam maiores que a perspectiva de acreditar em mim mesma.

Ao professor Roberto Gomes Camacho, em cujas aulas, ainda na condição de aluna especial, comecei a delinear os primeiros contornos da imagem do que é ser pesquisadora, bem como dos desafios e alegrias que tal ocupação proporciona.

Aos colegas Edmar Ferreira Dias, Beatriz Gouveia Garcia Parra, Bianca Coelho e Taísa Robuste, primeiros amigos que fiz nesta instituição de ensino e que me ajudaram no processo de inserção nesse novo ritmo de estudo.

À professora Fabiana Komesu, com quem tive o prazer de cursar importantes disciplinas no PPGEL e que, num dia especialmente iluminado, recebeu-me em sua sala, onde se dispôs a ouvir todas as minhas expectativas e inseguranças sobre a possibilidade de cursar o mestrado. Nessa mesma ocasião, me apresentou a professora Fernanda Galli, cuja relação de empatia foi imediata e intensificada a partir do momento em que recebi a dádiva de ser sua primeira orientanda de Mestrado. A ela direciono um agradecimento especial, pois além dos conhecimentos acadêmicos, influenciou-me em mudanças que melhoraram consideravelmente minha maneira de interagir como pessoa e profissional.

Aos professores Luzmara Curcino Ferreira e Manoel Luiz Gonçalves Corrêa, que acompanharam meus esforços e desenvolvimento para a formação como pesquisadora e que, ao longo desse processo, teceram considerações preciosas para o deslocamento que o texto apresentou até o momento presente.

À professora Luciani Ester Tenani, cuja postura no grupo de pesquisa me motivou a empreender as leituras dos textos acadêmicos estudados com mais afinco.

À professora Dantielli Assumpção Garcia, que aceitou gentilmente o convite para integrar a banca de defesa desta dissertação.

Ao excelentíssimo senhor prefeito da cidade de General Salgado-SP, Leandro Rogério de Oliveira, que sempre se mostrou acessível para me atender nos assuntos pertinentes a sua alçada.

Ao médico chefe da Santa Casa de Misericórdia do mesmo município, Dr. Kleber Santana Salles, que nunca deixou de dedicar generosas parcelas de seu precioso tempo e atenção a mim, não apenas como médico, mas principalmente como amigo e conselheiro experiente em momentos em que nossa vida carece de uma palavra oportuna.

Ao senhor Jorge Sagae, dirigente da Diretoria Regional de Ensino de Fernandópolis no ano de 2015 que, juntamente com as funcionárias Sandra Mara M. da Silva da Cruz e Sandra Regina Ferreira Fernandes, não pouparam esforços para que eu conseguisse ser contemplada com a concessão do afastamento do cargo de Agente de Organização Escolar pelo artigo 202 da Lei nº 10.261/68, o que possibilitou que eu tivesse tempo e tranquilidade para me dedicar aos estudos.

Aos meus ex-alunos do 2º e do 5º termos de Pedagogia da Faculdade de Auriflame, que gentilmente aceitaram participar da atividade que resultou na elaboração do material de pesquisa para as análises desta investigação.

“Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outras e a muitas portas.”

João Cabral de Melo Neto

RESUMO

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso francesa, em interface com os Novos Estudos do Letramento, o objetivo da presente pesquisa é investigar os discursos constitutivos do imaginário dos sujeitos docentes em formação frente ao livro como artefato culturalmente legitimado para a leitura. Como desdobramento desse objetivo geral, buscamos investigar, por meio dos objetivos específicos, marcas linguístico-discursivas que apontem para: i) os efeitos das vozes constitutivas dos discursos que legitimam o livro como artefato culturalmente valorizado para a leitura, ii) os efeitos das dicotomias (leitor x não leitor, leitura solitária x leitura interativa, obrigatoriedade x gratuidade) em relação à leitura, iii) os efeitos das novas tecnologias no imaginário dos sujeitos professores em formação. O *corpus* é constituído por relatos produzidos por alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior particular do interior do Estado de São Paulo, na qual atuamos como docentes. O tratamento científico dado ao material foi feito por meio de recortes, os quais permitem a relação do todo com a parte, o que contribui para, por meio da interpretação, formularmos as considerações finais sobre o imaginário do professor em formação frente à prática da leitura em tempos de espetacularização do meio tecnológico frente ao tradicional. Essas reflexões são apresentadas em três eixos estruturantes desenvolvidos em conformidade com os objetivos da investigação. Os resultados apontam para a emergência do imaginário dos professores em formação, o qual é afetado por discursos advindos de documentos oficiais, de pesquisas nacionais e internacionais sobre a leitura, enfim, de discursos de ordem e de poder.

Palavras-chave: Leitura. Professor em formação. Imaginário. Análise do Discurso. Novos Estudos do Letramento.

ABSTRACT

Based on the theoretical and methodological assumptions of the French Discourse Analysis, in interface with New Literacy Studies, the objective of the present research is to investigate the constitutive discourses of the imaginary of teaching subjects in training in front of the book as an artifact culturally legitimized for reading. As a result of this general objective, we seek to investigate, through specific objectives, linguistic-discursive marks that point to: i) the effects of the constitutive voices of the discourses that legitimize the book as a culturally valued artifact for reading, ii) the effects of dichotomies Reader x non-reader, solitary reading x interactive reading, compulsory x gratuity) in relation to reading, iii) the effects of the new technologies on the imaginary of the teaching subjects in training. The corpus consists of reports produced by students of the Pedagogy course of a private higher education institution in the interior of the State of São Paulo in which we act as teachers. The scientific treatment given to the material was by means of clippings, which allow the relation of the whole with the part, which contributes, through interpretation, to formulate the final considerations about the imaginary of the teacher in formation against the practice of reading in times of spectacularization of the technological environment compared to the traditional one. These reflections are presented in three structuring axes developed in accordance with the research objectives. The results point to the emergence of the teachers' imaginary in formation, which is affected by discourses derived from official documents, from national and international researches on reading, in short, discourses of order and power.

Keywords: Reading. Teacher in training. Imaginary. Discourse Analysis. New Studies in Literacy.

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO	122
1.1 A escrita e seu caráter onipresente nas sociedades	122
1.2 O ideal de leitor.....	199
1.3 Leitura: uma prática social.....	211
1.4 A circulação dos discursos sobre leitura	277
2. SOBRE AS TEORIAS MOBILIZADAS.....	322
2.1 A Análise do Discurso: a linguagem em movimento	322
2.2 Conceitos discursivos	388
2.2.3 O sujeito discursivo como posição	422
2.2.4 O esquecimento e suas duas ordens distintas	444
2.2.5 As condições de produção dos discursos	466
2.2.6 A noção de imaginário	477
2.3 Análise do Discurso e Novos Estudos do Letramento: interfaces	50
2.3.1 Letramento: a origem do termo	511
2.3.2 Novos estudos do letramento: perspectivas mais amplas.....	544
2.3.3 O letramento digital	60
2.3.4 A leitura sob o viés discursivo.....	633
3. SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	677
3.1 Apresentação do material de pesquisa	688
3.2 Constituição de um <i>corpus</i> em AD.....	699
3.3 Procedimentos de análise	71
4. ANÁLISE DO MATERIAL	755
4.1 Leitura e imaginário: obrigatoriedade x gratuidade.....	755
4.2 Leitura e posição-sujeito: leitor x não leitor	866
4.3 Leitura e novas tecnologias.....	955
CONSIDERAÇÕES FINAIS	999
REFERÊNCIAS	1044
APÊNDICES	11010

1. APRESENTAÇÃO

1.1 A escrita e seu caráter onipresente nas sociedades

Vivemos em uma sociedade que tende a valorizar demasiadamente a escrita em detrimento da oralidade. Dessa forma, as sociedades grafocêntricas, como a que estamos inseridos, atribuem forte valor ao texto escrito, seja em forma de produção literária, ou de documentos, registros científicos etc. Em outras palavras, segundo Olson (1997), uma relevante característica das sociedades modernas é a ubiquidade da escrita, visto que ela está presente em todos os eventos significativos da vida humana, desde o assento de nascimento nos registros cartorários até o destino *post mortem*, pois dizem os crédulos que o lugar que vamos ocupar no céu ou no inferno depende do que está escrito no Livro da Vida. Além disso, as realizações coletivas da humanidade, como declarações de guerra, celebrações contratuais, registro da patente de uma invenção ou de uma realização científica também requerem documentação escrita apropriada.

Diante disso, podemos observar que essas sociedades modernas parecem possuir muito mais prestígio social e reconhecimento do que as que têm sua cultura preservada pela transmissão de seus saberes e tradições por meio da oralidade. Para entendermos melhor essa comparação, basta tentarmos equiparar uma sociedade grafocêntrica como, por exemplo, o Brasil, que possui escritores internacionalmente conhecidos, como, por exemplo, Jorge Amado, Machado de Assis, entre outros, com algumas culturas menos ligadas à escrita que, segundo Pattanayak (1991), passaram a considerar o valor a ela atribuído pelo Ocidente, dotado de meios de manipulação para o favorecimento de interesses próprios. Apesar de entendermos que nem todos os povos de tradição oral desconhecem o registro escrito, visto que entre eles não opera uma homogeneidade, e que também há diferentes representações sociais sobre a escrita alfabética em cada uma dessas sociedades, a dubiedade com que algumas culturas da oralidade consideram a escrita ocidental vem ao encontro do que afirma Olson (1997):

(...) a escrita é considerada um instrumento de precisão e poder. Ler a transcrição da própria fala é uma lição de humildade, a tal ponto que a fala está repleta de hesitações, agramaticalidades, falsos começos e infelicidades. Nas ocasiões públicas importantes, a fala é previamente escrita - planejada, composta e corrigida - para alcançar seu objetivo de dizer precisamente o

que se quer e, no entanto, dar a impressão de sinceridade e espontaneidade. (OLSON, 1997, p. 20)

Tal concepção se diferencia da noção de escrita relacionada ao ideal de liberdade, à livre exteriorização e registro do pensamento, pois compreendemos que escrever nunca é transcrever, visto que mesmo em uma pesquisa, quando se adota um exercício de transcrição, já se tem uma outra forma de uso do oral. Ademais, se fosse possível dizer exatamente o que se quer tendo a escrita como modo de enunciação, os equívocos não existiriam, pois as divergências daquilo que se tem a ilusão de poder exteriorizar também são constitutivas da escrita. Além de se mostrar divergente como mecanismo de transformação do que se pensa em relação ao que se exterioriza, a escrita também integra os processos de escravização e exclusão protagonizados por povos grafocêntricos em relação aos povos de tradição oral. Sobre essa questão, Lévi-Strauss (1961) afirma:

A escrita é uma coisa estranha. Pareceria que seu surgimento não pode deixar de provocar mudanças profundas nas condições de vida de nossa raça, e que essas transformações teriam de ser, acima de tudo, de caráter intelectual (...). Contudo, nada do que sabemos sobre a escrita, ou sobre o seu papel na evolução, pode ser dito para justificar essa concepção. Para correlacionar o surgimento da escrita com outras características da civilização, precisamos procurar num outro lugar. O único fenômeno que invariavelmente a acompanhou foi a formação de cidades e impérios: a integração em um sistema político, isto é, de um número considerável de indivíduos, e a distribuição desses indivíduos em uma hierarquia de castas e classes (...). Ela parece favorecer mais a exploração da humanidade do que sua ilustração. Foi essa exploração que tornou possível reunir milhares de trabalhadores para penalizá-los até o limite de suas forças. Se minha hipótese está correta, a função primária da escrita, como meio de comunicação, é facilitar a escravização de outros seres humanos. O emprego da escrita com fins desinteressados, buscando satisfazer a mente nos campos da ciência ou das artes, é um resultado secundário de sua invenção – e pode muito bem não ser mais do que um meio de reforçar, justificar e dissimular sua função primordial. (LÉVI-STRAUSS, 1961, p. 291-292).

Diante do exposto, interpretamos que os usos da escrita, conforme os conhecem as sociedades letradas, são permeados pelas relações de força e de poder, que se convertem na submissão de outras coletividades caracterizadas pelas dominantes como destinadas a serem subjugadas, possivelmente pela tendência à hierarquização peculiar às sociedades grafocêntricas. De acordo com Goody e Watt (2006), a diferença central entre sociedades letradas e não letradas está no armazenamento do conteúdo completo da tradição social, visto

que aparte as heranças materiais, fazem uso da memória,¹ sendo os aspectos sociais enfatizados por sociólogos e psicólogos. Ainda de acordo com os autores, o processo acontece quando em cada geração a memória é mediada pela herança cultural, de tal maneira que seus novos constituintes entrarão em conformidade com os antigos por meio do método de interpretação, nomeado por Barle (*apud* OLSON, 1997) como “racionalização” ou “empenho após o sentido”, que permitem que determinados fatos se tornem irrelevantes, sendo dissociados pelo processo de esquecimento.

No outro extremo dessa perspectiva comparativa que tentamos traçar estão as sociedades grafocêntricas, realidade na qual nos inserimos e compreendemos o valor que imprimem à escrita. Todavia, entendemos que essa valoração é, às vezes, exacerbada, por se tratar de produto de uma concepção positivista que omite a consideração de diferentes posicionamentos em relação ao objeto em questão, constitutivo de todos os fatos. Um exemplo ilustrativo da omissão da existência de diferentes posicionamentos e realidade, são os objetos digitais de aprendizagem e a crença de que com eles é possível otimizar a educação e alcançar resultados nunca antes vistos, devido à potencialidade dessas mídias eletrônicas associada ao poder que têm de despertar o interesse discente.²

Ainda no que se refere à presença da escrita - nem sempre positiva - em nosso meio, é possível que se deva, segundo Olson (1997), ao entendimento geral de que foi a difusão da leitura e da escrita que criou as instituições racionais e democráticas sociais, assim como o desenvolvimento da indústria e o crescimento da economia. Diante dessa realidade, um possível déficit nos graus de alfabetização representa uma dificuldade para qualquer sociedade que almeja o progresso e a democracia. Porém, é preciso compreender que até o presente momento, os esforços para evitar o déficit em alfabetização não têm se distanciado consideravelmente do que apontam os indicadores relativos à decodificação e outras possibilidades mais restritas da leitura e da escrita. Pode ser que esse distanciamento esteja ligado à ascensão das tecnologias de informação e comunicação que, apesar de transformarem o modo de acessar informações, produzir bens e estabelecer relações,

¹ Essas considerações sobre memória têm os seus distanciamentos e aproximações com a noção de memória discursiva, a qual será mais desenvolvida à frente. Entendemos que até o presente momento, o que foi dito sobre memória está próximo do caráter de acumulação, e não de uma memória marcada pela historicidade e suas ressonâncias.

² Dias (2014), ao relatar sobre as muitas iniciativas encontradas na internet pesquisas sobre objetos digitais de aprendizagem, aponta, com base em Wiley (2000), que se trata de componentes ou mídias instrucionais ou uma tecnologia instrucional baseada em computador. Inicialmente, tal inovação surge como uma forte promessa de otimização do processo ensino-aprendizagem, a qual se desconstrói quando nos lembramos da relação entre memória discursiva e memória metálica que, segundo Orlandi (2006), enquanto aquela é constituída por historicidade, esta opera por acúmulo, ou seja, possui caráter empírico, quantitativo e de distribuição em série.

demandam uma visão mais ampla das possibilidades da alfabetização, conforme aponta Olson (1997) sobre a limitação da escrita quando associada à simples decodificação e o modo como ela permite o pensar e o agir sobre si mesma, o homem e o mundo a partir do momento em que se resolve entendê-la como recurso intelectual de transformação do social. Ainda para o autor:

Se se pensa no domínio da escrita simplesmente como a capacidade básica de reconhecer símbolos ou decodificar letras, associando-as a sons ou palavras, a significados, as implicações da alfabetização, embora importantes, são forçosamente limitadas. Mas se entendermos o domínio da escrita na acepção clássica - como a capacidade de entender e usar os recursos intelectuais oferecidos por cerca de três mil anos de diferentes tradições escritas - as implicações de aprender a tirar partido desses recursos podem ser enormes: não só porque a escrita permitiu a acumulação de tesouros guardados em textos, mas também porque ela implica uma série de procedimentos para agir sobre a linguagem e pensar sobre ela, sobre o mundo e nós próprios. (OLSON, 1997, p.34).

Conforme podemos perceber, a valorização da escrita extrapola os índices de alfabetização como indicadores de progresso de uma determinada sociedade, visto que sabemos que o grau de desenvolvimento social não está condicionado apenas a tais indicadores. Apesar de não compartilharmos da ideia de que o desenvolvimento de uma sociedade se condiciona ao grau de seu envolvimento com a leitura e a escrita, compreendemos que há autores para quem essas práticas são determinantes, especialmente para as iniciativas desenvolvimentistas. Assim, há quem atribua relevância à leitura e à escrita como uma forma de nos diferenciarmos das outras formas de vida animal irracional ou de grupos étnicos que, apesar de se comunicarem de outras maneiras, são vistos por pesquisadores como inferiores apenas porque não leem e não escrevem, ou então procedem os registros de maneira distinta da que conhecemos. Vejamos a maneira como Astle (1784) se posiciona sobre a relevância da escrita: a “mais nobre aquisição da humanidade é a fala, e a arte mais útil é a escrita. A primeira distingue eminentemente o homem da criatura bruta; a segunda, dos selvagens sem civilização.”. Ainda de acordo com Astle, a arte da escrita permite não apenas o registro material de grande acervo textual formado ao longo da sucessão de consideráveis períodos temporais, mas permite também como pensar e atuar sobre tamanha produção, de modo a nos auxiliar a termos uma compreensão mais ampla sobre nós mesmos e sobre o lugar social que cada um de nós ocupamos no mundo em constante evolução. No entanto, o que nos afasta do posicionamento desse autor é o fato de ele adotar o exercício da leitura e da escrita como fundamental para a existência de sociedades de organização mais

complexa, o que, conforme argumentamos mais à frente, não é uma regra, já que alguns grupos étnicos se desenvolvem e se organizam por outros meios de interação.

Sobre o percurso feito até o presente momento, convém salientar que nos embasamos em autores que apresentam posicionamentos distintos do que assumimos em nossa pesquisa, com o objetivo de apontar para a existência de pontos de vista que, embora sejam diferentes dos adotados em nosso trabalho, recebem crédito e são teorias utilizadas por outras pesquisas, além de serem marcos de contraposição para o constante exercício de formulação e reformulação de nossas reflexões. Destacamos, com Antunes (2010), algumas dessas reflexões:

Pessoas mudas escrevem pra falar. Analfabetos aprendem a escrever. Pessoas sem braços escrevem com os pés. Os surdos escrevem no ar com gestos. Os cegos escrevem com a voz no escuro. Pessoas que esquecem escrevem listas. Canhotos escrevem com a mão esquerda. Pessoas distantes escrevem cartas. O tempo escreve no rosto rugas. Nas palmas linhas, nas pintas pontos. E nas estrelas cadentes. E nas cadeias escrevem nas paredes. E nas carteiras de escola. Neurônios escrevem na memória. Os genes escrevem nos corpos vivos. A chuva que escorre escreve nos vidros. E os dedos nos embaçados. E nas cavernas traçados de antepassados. Bisontes, flechas, humanos, arcos. E os médicos nas receitas. Orientais usam outras letras. De cima a baixo, nas verticais. E começando sempre por trás. Nos livros, placas e nos mangás. Escreventes, escrivães, escritores, escribas. Uns tomam notas pra se lembrar. Uns fazem livros pra ser lembrados. Passos escrevem no chão com rastros. Corvos espalham nanquim no alto. Galinhas gravam bicando o chão. Migalhas fazem frases do pão. Palavras ditas morrem no ar. Em pedra escrevem nomes dos mortos. E em placas de rua. E quando o texto acaba a escrita continua. (ANTUNES, 2010, p. 05).

A partir das palavras do autor, é possível interpretar que a escrita possui uma relação constitutiva com as realizações das sociedades, talvez porque muitas delas ainda se movem pelo desejo ancestral dos artistas rupestres que ansiavam por deixar o registro de sua passagem pela Terra. Esse anseio se atualiza, possivelmente, pela ilusão do registro de palavras para a posteridade; dizemos ilusão porque sabemos que a permanência gráfica não garante o perdurar dos sentidos. Diante disso, assinalamos que, embora o tema da presente pesquisa tenha como ênfase as questões sobre leitura, buscamos, também, refletir sobre a escrita, já que entendemos que só é possível refletir sobre leitura a partir da existência da escrita. No entanto, não desconsideramos a leitura de mundo como prática anterior à leitura da palavra, nosso enfoque privilegia as questões sobre leitura e formação inicial docente.

Para tanto, além dos posicionamentos apresentados até então, destacamos, também, os de Lévi-Strauss (1961) e o de Astle (1784), cujas discussões sobre leitura nos inquietam e

contribuem para nossas reflexões. Assim, enquanto Lévi-Strauss (1961), de uma perspectiva mais próxima da que assumimos, discorre sobre uma leitura associada ao surgimento de impérios formados por sociedades grafocêntricas e dominados pela tradição oral, em detrimento da satisfação dos campos das ciências e das artes, Astle (1784) afirma que a fala nos distingue dos seres irracionais e a escrita nos diferencia dos selvagens sem civilização, posicionamento que se distancia do que sustentamos na presente pesquisa, já que essas reflexões se ancoram em um viés etnocêntrico sobre a leitura e a escrita.

O etnocentrismo³ está relacionado com a centralização de um determinado povo valorizado como culturalmente superior em relação aos outros. Essa hierarquização de valores culturais resulta, entre outras coisas, em subjugação de povos que podem ser diferentes, mas não inferiores aos que se intitulam como detentores da centralidade étnica. O etnocentrismo não está centrado apenas no âmbito dos conflitos sociais, políticos e religiosos. A partir das reflexões de Corrêa (2004), compreendemos que existe uma estreita relação entre fatos linguísticos e práticas sociais, de maneira que o etnocentrismo também se manifesta em questões sobre a linguagem. Conforme Corrêa (2004), os fatos linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e encontram-se ligados às práticas orais letradas, o que o leva a questionar a demarcação da escrita apenas no campo do material gráfico, dado que tal prática se resume apenas a uma representação semiótica. Nessa esteira, o autor afirma:

No que se refere à relação oral/escrito, entre assumir a dicotomia radical entre as práticas do oral/falado e do letrado/escrito - posição defendida, entre outros, por Goody (1979) e por Olson (1977) - e tomá-la como recurso metodológico - posição defendida, entre outros, por Tannen (1982), Chafe (1982, 1985), Biber (1988), Marcuschi (1995, 2001) - busco definir essa heterogeneidade como constitutiva da escrita, para cuja conceituação vislumbro algum fundamento na segunda posição. Não me detenho, portanto, no chamado modelo autonomista de escrita, defendido pela primeira concepção. Apesar de reconhecer contribuições valiosas nas reflexões de Goody e de Olson, recuso a dicotomia radical e a visão evolucionista que Olson parece defender. Como se sabe, ao sustentar a crescente autonomia do “texto” (escrito) em relação ao “enunciado” (falado), esse autor atribui à prosa escrita autônoma (exemplificada por meio da técnica ensaística britânica, ponto máximo dessa evolução) propriedades como a da descontextualização e a da explicitude. O percurso teórico que adoto distancia-se bastante dessas postulações e, como disse, toma a segunda posição como ponto de partida. (CORRÊA, 2004, p. 02).

³ De acordo com Cuche (1999, p. 47), a palavra etnocentrismo apareceu no início do século 20, através do sociólogo americano William G. Sumner, com o significado que pode ser assim exposto: o nosso grupo é o centro de todas as coisas e os demais grupos são classificados e avaliados em relação a nós mesmos. Assim, do ponto de vista etnocêntrico, a ideia de uma humanidade universal, mesmo que seja possível concebê-la no plano da materialidade das sociedades históricas, não estaria isenta de certas hierarquizações do tipo civilizados e bárbaros, nativos e estrangeiros, industrializados e atrasados, brancos e negros, europeus e indígenas, nós e eles.

Essa caracterização da escrita constituída pela heterogeneidade, proposta por Corrêa (2004), afasta-nos das tentativas de compartimentalização da linguagem e nos aproxima de uma concepção social marcada pelo entrelaçamento entre o oral e o letrado. Distanciando-nos das filiações de orientação etnocêntrica e partilhando a proposta de Corrêa (2004), assumimos as noções de leitura e de escrita como práticas socialmente situadas, assim como as define Street (1984), e não como fatores constitutivos do desenvolvimento das leis, das ciências etc., pois de acordo com Scribner e Cole (1981), é perfeitamente possível que as sociedades se desenvolvam de outras formas, não condicionadas ao exercício da leitura e da escrita, dado que não há diferenças intrínsecas entre a mente alfabetizada e a mente analfabeta. Segundo Scribner e Cole (1981), um pequeno grupo étnico da África Ocidental denominado “Vai” desenvolveu seu próprio sistema de escrita que existe até os dias atuais, embora nenhum corpo de literatura escrita exista e cerca de metade dos alfabetizados nunca tenham tido uma escolaridade formal como a conhecemos.

Sendo assim, a existência dessas práticas de leitura e de escrita diferentes das nossas, envolve um enfoque social, o qual tem relação com os Novos Estudos do Letramento (NEL), teoria desenvolvida por Street (1984), segundo a qual, de acordo com Bragança e Baltar (2016), a grande guinada conceitual consiste em admitir que os sujeitos não alfabetizados, ou seja, os que não dominam o código grafocêntrico, também são considerados letrados a partir do momento em que estão envolvidos em práticas sociais que, direta ou indiretamente, envolvam a leitura e a escrita. Os autores ainda salientam que a grande diferença está em entender que a ênfase dos NEL não está no domínio do código escrito, mas na manipulação dele, ou até na relação que os sujeitos mantêm com ele, ainda que não o dominem.

A fim de reafirmarmos o nosso posicionamento distante da influência etnocêntrica e hierarquizante, concordamos com Bragança e Baltar (2016), quando enfatizam que as ideias que constituem os NEL caracterizam as formas particulares de uso da leitura e da escrita como decorrentes de regras sociais cujos horizontes são mais amplos, dado que se norteiam por modelos culturais de ação no mundo, ou seja, cumprem propósitos. Diante disso, não é possível hierarquizá-las (das simples para as mais elaboradas, por exemplo), visto que as distintas práticas decorrem de diferentes papéis sociais que cada um dos sujeitos desempenha. Todavia, Street (2000) nos alerta para que o fato de que a não existência de hierarquias das práticas de leitura e de escrita não significa dizer que não existam alguns usos considerados mais influentes do que outros, pois essa variação de prestígio existe conforme a aproximação

ou distanciamento dos letramentos dominantes, isto é, daqueles consagrados hegemônicos historicamente.

Dessa forma, entender letramento como prática social não hierarquizada significa, segundo Street (2014), compreender que a abordagem das práticas letradas representa uma visão diferente da noção de “língua real”, ou seja, leitura e escrita imersas em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado distinto da maneira ilustrada e hipotética como se faz em Sociolinguística ou, como em parte considerável do discurso educacional, representada por meio de termos idealizados e prescritivos. Conforme podemos observar, os discursos sobre leitura e escrita, sejam eles etnocêntricos ou sociais, pressupõem a existência de uma produção gráfica, o que demanda leitores e faz com que muitos discursos passem a circular nessas sociedades grafocêntricas, cuja essência é a valorização da leitura. Nessa perspectiva, afetados pelos referidos discursos, talvez sejamos levados a/cobrados de lermos o tempo todo, o que parece não se tratar de uma exigência qualquer, mas sim a que tenha como constitutivo um ideal de leitura, de leitor instituído e naturalizado socialmente. A seguir, apresentamos considerações sobre o ideal de leitor.

1.2 O ideal de leitor

Segundo Abreu (2001), o que se pensa como leitor ideal já foi muito diferente da ideia de que o bom leitor é aquele que tem um rol de leitura amplo e variado. Na verdade, tal conceito é relativamente recente, pois se fizermos um exercício de retrospectiva cronológica, veremos que durante séculos o acesso aos livros era muito mais difícil e elitizado do que é atualmente, visto que a pequena quantidade de obras impressas elevava seu preço, o que a revestia de uma espécie de aura sacralizada, mesmo que não versasse sobre temas religiosos. Nesse cenário, figurava um ideal de leitor que lia pouco, lia frequentemente e muito meditava sobre o que lia, pois ler muito poderia ser visto como um problema capaz de afetar até a saúde.

Tal ideário pode parecer bizarro em nossos dias, mas Abreu (2001) prossegue relatando que, na segunda metade do século XVIII, o médico suíço Tissot escreveu um livro intitulado *A Saúde dos Homens de Letras*, no qual discutia sobre como a leitura poderia afetar a função de importantes estruturas do organismo humano, como olhos, cérebro, nervos e estômago. Segundo o médico, todo o organismo sofreria o efeito da leitura devido a sua ação dupla, pois poderia infligir ao espírito um grande esforço simultâneo a um longo e prejudicial repouso ao corpo, que se apresentariam somatizados como taquicardia, convulsões,

irritabilidade, atordoamento e até a “privação de todos os sentidos”. As únicas maneiras de tratar tais desordens seriam ler pouco e fazer muitos exercícios, um pensamento bastante distinto da tendência atual de tornar a todos leitores e fazê-los lerem muitos livros. Ainda de acordo com Abreu (2001), não podemos nos esquecer da periculosidade social atribuída ao romance no século XIX, cujo potencial poder afrontador da moral e dos bons costumes era alertado especialmente para as mulheres e moças da época. Dito de outra forma, o que se temia era o poder da leitura dos romances na determinação de comportamentos, ou seja, imaginar-se no lugar de uma protagonista adúltera era tão socialmente recriminado quanto cometer adultério em sua vida real.

Aproximando-se dos dias contemporâneos, Abreu (2001) afirma que nossa ideia atual do que seja ler ressoa, consideravelmente, do ideário de leitor e das representações imagéticas datadas do final do século XVIII e do decorrer do século XIX, tão influentes socialmente, que foram capazes de fazer parecer que ler sempre foi o que representavam. Se as práticas de leitura antecessoras nos parecem bizarras, as retratadas no século XIX são vistas por nós como mais aceitáveis porque nessa época os livros figuravam nas situações retratadas que sempre envolviam ambientes suntuosos e figuras masculinas respeitáveis, cujas imagens reportavam a poder e alta posição social e intelectual. São inúmeras as obras artísticas representativas de senhores elegantes próximos a estantes sortidas de livros ou em bibliotecas majestosas. Nas áreas externas como espaços públicos também é comum a representação de homens lendo jornais; já as mulheres desse tempo, geralmente surgem muito bem trajadas em casas suntuosas, mais frequentemente sozinhas ou algumas vezes acompanhadas por outras mulheres ou crianças, retratando a atividade de ler para os pequenos. São raras as representações femininas lendo em espaços externos naturais, como praias ou jardins. Sintetizando essa breve descrição das considerações históricas apresentadas por Abreu, podemos reconhecer que durante o século das Ciências, a saber o século XIX, havia duas formas fundamentais de contato com a escrita: a leitura instrutiva, destinada aos homens e a leitura de entretenimento, associada às mulheres e às crianças.

Abreu (2001) aponta, ainda, que essa associação entre leitura e enobrecimento do sujeito é resultado de uma construção sócio-histórica, impulsionada pela ascensão burguesa, o que contentou ainda mais essa classe emergente que demonstra ter ficado satisfeita com sua associação a indicadores de sucesso social, como boas casas, roupas de qualidade, ambientes majestosos e livros. Desde o advento da referida construção, passaram-se os anos, porém o imaginário em torno dos livros e seu prestígio social chegou até nossos dias; contudo, agora não mais por quadros pintados por grandes artistas, mas por tecnologias virtuais como *blogs*,

redes sociais e campanhas publicitárias. Quanto ao espaço físico que ocupam, as mansões burguesas foram substituídas por bibliotecas públicas ou particulares localizadas em casas e escolas. Além dessa mudança, a atribuição de prestígio social a esses ambientes em muito difere do que acontecia com as locações de ostentação do século XIX. No presente século XXI, parece haver mais uma consideração ideológica das bibliotecas, pois as privadas surgem com maior diversificação de acervo bibliográfico e pessoal especializado quando comparadas ao sucateamento material e humano em meio ao qual sobrevivem as bibliotecas públicas, em especial as localizadas nas instituições de Ensino Básico, ao passo que as pertencentes às universidades públicas desfrutam de uma certa atenção do governo, possivelmente devido aos resultados que apresentam em matéria de pesquisa e extensão.

Todavia, há que se entender que atualmente não podemos nos limitar a dizer que as bibliotecas não são/estão somente em lugares físicos, pois com as tecnologias digitais é possível ler no ciberespaço como se lê na biblioteca tradicional, de maneira solitária ou interativa. Nessa perspectiva, o ideal de leitor instituído e naturalizado socialmente sobreviveu com o passar dos tempos, possivelmente impulsionado por discursos pautados em relações de força e poder que aproximam a imagem de leitor aos atores sociais privilegiados, conforme já dissemos, e influenciam a sociedade a subestimar outros tipos de leitura e outras formas de ler. Dito de outra maneira, enquanto imaginamos apenas o leitor ideal, não nos damos conta de que em nossa visão periférica também é possível que vejamos o leitor “real” ou leitor que lê de formas diferentes do leitor “ideal”.

Feita essa reflexão sobre a figura do leitor, apresentamos, a seguir, considerações acerca dos discursos sobre leitura, ou melhor, sobre as diferentes maneiras de ler que cumprem não somente as práticas de leitura socialmente legitimadas, mas também a produção de uma leitura que, segundo Orlandi (1988), pode ir além da posição do sujeito e do exercício de interpretação ou de reprodução do que já está produzido. Segundo a autora, a leitura torna-se uma prática social a partir do momento em que o sujeito-leitor já vivencia o processo em situações fora do ambiente escolar, problematizando-as e explicitando as condições de produção de sua leitura e, enfim, compreendendo.

1.3 Leitura: uma prática social

As diferentes formas de ler foram o tema de uma pesquisa sobre a qual discorre Abreu (2001), realizada por A. Franceschini Análises de Mercado, a pedido da CBL (Câmara Brasileira do Livro), Bracelpa (Associação Brasileira de Celulose e Papel), Snel (Sindicato

Nacional dos Editores de Livros) e Abrelivros (Associação Brasileira de Editores de Livros), denominada *Retratos da Leitura no Brasil*. O questionário, realizado entre 10 de dezembro de 2000 e 25 de janeiro de 2001⁴, baseou-se em 5.503 entrevistas realizadas com pessoas acima de 14 anos e com 3 anos de escolaridade, residentes em 46 cidades, o que corresponde a um universo aproximado de 86 milhões de pessoas. Ao contrário do que se diz na mídia, em geral, a pesquisa aferiu que o povo brasileiro tem uma boa relação com os livros, visto que, 89% deles veem nos livros um meio eficaz de transmissão de ideias, 82% acham que é a melhor forma de se atualizar, 81% acreditam que é importante ler para os filhos, 78% gostam de ler livros, 62% leram ou consultaram livros em 2000, 30% leram livros nos três meses que antecederam a pesquisa, 20% compraram ao menos um livro em 2000 e 14% estavam lendo um livro no dia da entrevista. Apesar de tais dados serem surpreendentes no tocante à relação dos brasileiros com os livros, eles não são o objeto para a leitura mais frequente, pois os números levantados a partir da pergunta “você costuma ler?”, revelam: cartazes ou folhetos propagandísticos (85%), placas de rua (84%), letreiros de ônibus (78%), revistas (75%), jornais (68%) e livros (62%).

Segundo Abreu (2001), a última posição do livro nessa organização decrescente aponta para o fato de que se os três primeiros tipos de leitura são muito práticos, é preciso problematizar o fato de se preferir (ou de se ter mais acesso) a revistas e jornais do que a livros. Uma resposta sugerida por dados igualmente acessados pela pesquisa em questão refere-se ao fato de que se encontram leitores em todas as classes sociais, inclusive nas mais baixas. Apesar disso, a distribuição de livros acompanha a distribuição de renda no Brasil, pois não há maior quantidade de compradores (e talvez de leitores) porque os preços dos livros nem sempre são acessíveis devido à baixa remuneração da maior parte da população.

Outra face de uma possível solução para esse problema é a relação entre leitura, classe social e escolaridade, ou seja, quanto mais rica e escolarizada for a pessoa, mais ela lerá, o que é questionável, conforme discutiremos mais à frente. Em seu relato sobre a pesquisa, Abreu (2001) afirma que, segundo essa investigação, nos últimos anos tem se enfrentado falsos problemas e tem se deixado em segundo plano questões fundamentais sobre leitura. Sendo assim, não parece necessário continuar investindo em campanhas publicitárias sobre a prática deletosa da leitura, pois as pessoas demonstram que já acreditam nisso. A verdadeira necessidade, enfatiza a autora, pauta-se na criação de condições para que o desejo de ler seja realizado pela maioria, o que implica necessidade de conscientização sobre a desigualdade

⁴ De acordo com o Instituto Pró-Livro, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* teve, até o presente momento, quatro edições, sendo a primeira no ano de 2001; a segunda, em 2008; a terceira, em 2011 e a quarta, em 2016.

social brasileira atestada pelos seguintes números, obtidos por meio da mesma pesquisa: apenas 7% dos entrevistados se encontram nas camadas sociais mais favorecidas e, desse estrato social, 48% são compradores de livros. Ao mesmo tempo, 14% dizem que não possuem sequer um livro, ao mesmo tempo em que 1% tem uma biblioteca com mais de 500 obras.

Conforme já sinalizamos, há uma ilusória relação entre prática de leitura e maior poder aquisitivo. Abreu (2001) salienta que é preciso reconhecer que leitores não são necessariamente compradores de livros; portanto, além de uma distribuição de renda mais justa, é preciso que as pessoas tenham condição de permanecer mais anos em escolas com bibliotecas cujo acervo e preparo dos profissionais que nelas trabalham atraiam mais leitores. Em suma, não se trata de um problema com a leitura, mas sim de um problema econômico, frente ao qual é preciso aliar uma melhor distribuição de renda a mais investimentos nas escolas, especialmente em suas bibliotecas.

Ainda com relação à pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, desenvolvida em quatro edições, os números dos resultados e das mudanças nos 15 anos que as separam são significativos para nossa pesquisa. Segundo dados do Instituto Pró-Livro (IPL) sobre a quarta edição da mesma investigação, tendo como período de campo o espaço de tempo compreendido entre 23 de novembro a 14 de dezembro de 2015, foram geradas 5.012 entrevistas, na forma de questionários respondidos face a face em domicílio, cujo tratamento dado foi o quantitativo. Sua abrangência geográfica foi nacional e o público alvo foi formado pela população brasileira residente com cinco anos de idade ou mais, alfabetizada ou não. Sob a coordenação de Zoara Failla, a última edição da pesquisa trouxe a definição de leitor e de não leitor, sendo este quem declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses e aquele quem leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses. De acordo com *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), essa caracterização de leitor e não leitor converge para o índice de 56% da população brasileira com mais de cinco anos de idade sendo considerada como leitor. Embora esse resultado represente aumento desde a primeira edição da pesquisa, a atual revelou que apesar do aumento do número médio de livros lidos, os leitores continuam reportando uma quantidade maior de livros lidos em parte em relação aos livros inteiros (o que não se repete entre os com renda mais alta, mas sobretudo entre os que têm escolaridade superior, que reportam a leitura de livros lidos inteiros e em partes praticamente na mesma proporção).

Um dos principais destaques apontados por *Retratos da Leitura no Brasil* (2016) é o fato de a população adulta, a que está fora da escola, estar lendo mais do que foi observado

nos anos anteriores da pesquisa, embora ser leitor ainda seja uma característica significativamente associada à escolaridade, à renda e ao contexto socioeconômico no qual os indivíduos estão inseridos, o que aponta para um desafio no processo de inclusão de parte significativa dos brasileiros na população leitora. Nesse sentido, de acordo com a pesquisa, há muitos desafios a vencer, como por exemplo, a relação das pessoas com a biblioteca. Diante disso, Santos (2016) afirma que:

As reiteradas edições da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, do Instituto Pró-Livro (2016), registram que a não frequência do brasileiro à biblioteca está dissociada da não existência de bibliotecas. Ele sabe nomear a biblioteca mais próxima da sua casa ou do seu trabalho, mas não a considera nada empática à gente não iniciada. Nosso jeito de administrar bibliotecas públicas não o afeta a ponto de fazê-lo abandonar os amigos ou a Netflix. (SANTOS, 2016, p. 91).

Como toda instituição, seja governamental ou não, a biblioteca está condicionada ao controle ideológico, o que faz com que seus procedimentos atendam a aspectos bastante estruturais, como disposição dos livros em prateleiras classificatórias, prazos para devoluções e tantas outras formas de controle totalmente distintas da aparente liberdade que se tem nas bibliotecas digitais, em tecnologias como, por exemplo, a disponibilizada pelo canal de cinema *online* Netflix, ou em atividades descompromissadas e prazerosas como estar com amigos. Outro enfoque trazido pela pesquisa, que destacamos devido à proximidade com as questões que investigamos no presente estudo, diz respeito à leitura no meio digital. Segundo a última edição da revista *Retratos da Leitura no Brasil*,

(...) a proporção de leitores usuários de Internet é relativamente superior à proporção de usuários de Internet na população em geral (81% e 63% respectivamente). Entre aqueles que leem livros digitais, 91% são considerados leitores pelos critérios da pesquisa, ou seja, leram pelo menos um livro inteiro ou em partes nos 3 meses anteriores à pesquisa. Em relação à edição de 2011, houve um crescimento significativo da proporção de pessoas que já ouviram falar em livros digitais, 11 pontos percentuais. Entre esses, cerca de um quarto já leu algum livro digital. Ainda em relação à edição anterior, houve uma mudança significativa do tipo de suporte utilizado para leitura do livro digital. Os resultados da pesquisa de 2015 apontam os celulares ou smartphones como os principais suportes utilizados para a leitura do livro digital. A edição de 2015 também indica que, em geral, o leitor de livros digitais baixa gratuitamente da Internet os livros que deseja ler. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2016, p. 134).

Diante desse resultado, podemos perceber que as práticas de leitura ampliam-se para espaços cada vez mais diversos dos institucionais e acontecem em suportes distintos dos

legitimados (livros), o que valida o enfoque de fenômenos de leitura vinculados a essas novas possibilidades. Apesar da qualidade de trabalhos empírica e cientificamente comprovados como os relatados anteriormente, não podemos deixar de admitir a circulação de discursos que apontam para o fato de que a maioria da população não empreende uma leitura de fato, no sentido de pegar um livro e dialogar com ele e fazer com que a obra o atravesse. É possível que os discursos alicerçados em dizeres já naturalizados, provavelmente detentores de alguma forma de força e poder, existam no sentido de levar as pessoas a compreenderem essa prática como algo elitizado, excludente e articulado a condições sociais e materiais não acessíveis a todos, quando se pensa apenas em leitura no contexto tradicional, ou seja, leitura de livros em formato papel. Conforme já apontamos, as relações de força nas quais se alicerçam esses discursos possivelmente inibem sua problematização ou reconhecimento, de modo que a leitura (ou sua ausência) é atribuída a uma escolha individual.

Em face dessa realidade, as perguntas-respostas que surgem quando enfocamos o conceito de leitura - “Leitura é um tipo de conhecimento? Será conhecimento prévio do sujeito ou compartilhado por ele no meio social? Tem a ver com a experiência de cada um? É uma experiência vivida ou o anseio por vivê-la? Pode acontecer por diferentes formas de ver, expressar-se? Precisa ou não do outro para acontecer? E qual seu papel na leitura? Influenciar, ser influenciado ou ambos? Será que nos ajuda a mudar os pontos de vista? E a empreender relações? Ou é nas relações que ela se constitui? O que a leitura tem a ver com visão de mundo e com a nossa história pessoal e social?” -,⁵ parecem ser permeadas pelos dizeres já cristalizados sobre a prática. Os entendimentos sobre a leitura parecem advir da imensa quantidade de discursos, tanto do senso comum quanto proferidos por integrantes da comunidade acadêmica, que circulam sobre a prática leitora. Sobre esse aspecto, Varella e Curcino (2014) destacam que:

O que se diz sobre a leitura e sobre o leitor, assim como a maneira desse dizer, como bem constatarem os autores [Barzotto & Britto, 1998], funciona de modo semelhante à produção e circulação de um “mito” cuja força encontra-se exatamente no poder de oferecer uma explicação simples, sintética, o que garante sua reiteração, a qual, por sua vez, assevera sua força de verdade. Os dizeres sobre a leitura têm história e memória, logo, suas representações, apesar de variadas, podem ser condensadas em um número relativamente pequeno de “enunciáveis” sobre a leitura, como os que os autores destacam: prática redentora e transformadora da realidade e fonte de prazer e de ilustração. Sem dúvida, é esse consenso quanto ao poder da leitura que se

⁵ Dentre outras que ouvimos quando conversamos sobre leitura, seja em situações informais, como por exemplo, uma conversa entre pares sobre o que lemos e entendemos a respeito da leitura ou em uma interação mais formal, como a realizada com os alunos da instituição de Ensino Superior na qual coletamos nosso material.

encontra na origem da necessidade de promovê-la e se reforça e perpetua nas formas de sua promoção que se ocupam, como constata Barzotto e Britto (1998) de orientar, mas também de convencer, por mais estranho que pareça, leitores já convencidos acerca da importância dessa prática. (VARELLA; CURSINO, 2014, p. 340).

Os dizeres sobre leitura encontram-se tão sedimentados em nossa sociedade que, muitas vezes, não são questionados, assim como acontece com os mitos.⁶ Diante do que se entende sobre mito, temos a impressão de que apenas o fato de serem mitos já conferem a essas remotas narrativas o distanciamento dos questionamentos, assim como acontece com o que se diz sobre leitura, ou seja, discursos que vêm de uma memória sedimentada em dizeres quase que majoritariamente positivos, como sua condição de prática transformadora da realidade. Sendo assim, o caráter mítico que os discursos imprimem à leitura faz com que sua prática e seus sentidos se desloquem continuamente por vários âmbitos sociais, como em obras ficcionais cuja temática gira em torno da leitura, como o filme *Fahrenheit 451*,⁷ por exemplo.

Deixando o caráter mítico atribuído à leitura e voltando para a sociedade na qual estamos inseridos, convém lembrar o grande número de projetos de incentivo à leitura, os quais têm surgido com pretensões de serem inovadores ou revolucionários, como o projeto *Livros na Timeline*, lançado pelo banco Itaú. Criado para ser lido por um adulto para uma criança em sua primeira infância, pelo celular ou *tablet*, une leitura com tecnologia e as funcionalidades do *Facebook Canvas*, formato de anúncio *full-screen* interativo para mobile, que já teve um número expressivo de visualizações. Trata-se de um projeto alinhado com o programa Itaú Criança, da Fundação Itaú Social, junto com a campanha “Leia para uma

⁶ Segundo Cotrim (2006), a relação do homem com a realidade a sua volta, a qual o desafia a conhecer, deu origem aos mitos, ou seja, a primeira tentativa de reflexão que busca explicar os fenômenos da natureza e experiências comuns ao gênero humano de maneira simbólica, por meio de narrativas. Esses mitos eram transmitidos de geração em geração e se misturavam entre um povo e outro. A explicação mítica não é um engano, pois realmente queriam fazer entender como e por que se sucediam as coisas; com o tempo, os mitos foram substituídos pela reflexão filosófica, embora isso não signifique que deixaram de existir, tampouco as ressonâncias da não indagação por parte dos antigos acerca das causas últimas dos fenômenos da natureza e da vida social.

⁷ De acordo com Cunha (2013), trata de uma adaptação cinematográfica do romance homônimo de Ray Bradbury, dirigida por François Truffaut em 1966. Seu enredo, em linhas gerais, se refere a um futuro hipotético, durante o qual os livros e toda forma de escrita são proibidos por um regime totalitário, sob o argumento de que fazem as pessoas infelizes e improdutivas. Se alguém é flagrado lendo, é preso e “reeducado”. Se uma casa tem muitos livros e um vizinho denuncia, os “bombeiros” são chamados para incendiá-la. O protagonista Montag é um desses bombeiros. Chamado para agir numa casa “condenada”, ele começa a furtrar livros para ler. Seu comportamento começa a mudar, até que sua mulher, Linda, desconfia e o denuncia. Enquanto isso, ele mantém amizade com Clarisse, uma mulher que conhecera no metrô. Ela o incentiva a ler e, quando ele começa a ser perseguido (até ser morto, segundo a versão televisiva oficial), ela o leva à *terra dos homens-livro*, uma comunidade formada por pessoas que memorizavam seus livros e também eram perseguidas. Essas pessoas decoravam os livros para publicá-los quando não fossem mais proibidos, e os destruíam.

Criança.”. Como podemos ver, essas ações correspondem a discursos nos quais ressoam as já apontadas relações de força e poder, cuja busca da origem de sentido que fazem ressoar seria um esforço tão árduo quanto a procura da raiz do discurso proferido pelo Adão mítico bakhtiniano. Porém, não menos árdua é a tarefa do analista do discurso, isto é, interpretar diferentes enunciados, sejam eles atuais ou não, sobre outros temas ou campos. Em outras palavras, tudo o que se diz sobre leitura é marcado, segundo Santos (2010), pela polifonia, ou seja, presença constante em todos os discursos, de uma sorte de respostas a outros discursos proferidos por outrem. Todavia, é preciso reconhecer que nem todos os discursos são polifônicos, pois não podemos ignorar os que apresentam tendência à monofonia que, segundo Barros (2003), consistem na ocultação sob uma única voz, ou seja, a uniformização de todos os diálogos que os constituem. No caso de nossa pesquisa, podemos aproximar essa realidade das outras maneiras de entender a leitura, as quais remontam a outros períodos cronológicos que foram sedimentados no sentido de edificar nossa síndrome de não leitores.

Isso nos leva a ter a impressão de que existe uma multiplicidade de discursos acerca de leitura; porém, nem tudo o que se formula sobre leitura é sedimentado. Diante disso, se o sujeito não é a origem do dizer, ele coloca em funcionamento a memória⁸ na condição de interdiscurso ou de memória do dizer, que se relaciona com as formações discursivas, determinantes do que “pode” ou “deve” ser dito, uma espécie de coerção que autoriza alguns dizeres e não autoriza outros - nesse caso, sobre a leitura. A condição de ser um dos meios de construção de saberes é um dos discursos (permitidos) que circulam sobre leitura, o que nos leva a associá-la à escola, além de outros espaços e esferas sociais. O deslocamento da leitura para outros âmbitos, além dos que são comumente associados a ela, como escola, igrejas, instituições jurídicas e políticas, direciona-se a outras esferas comunicacionais como o meio digital, o que confere à leitura uma condição quase onipresente, realidade que pode ser atribuída ao advento e popularização das tecnologias de informação e comunicação.

No próximo tópico, apresentamos reflexões acerca do modo como os discursos acerca da leitura circulam na sociedade e seus efeitos sobre os sujeitos.

1.4 A circulação dos discursos sobre leitura

⁸ A memória a que nos referimos nesse ponto e ao longo do presente trabalho é a memória discursiva, sobre a qual Pêcheux (1999, p. 52) afirma que “seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.”. É uma operação natural e, às vezes, inconsciente do falar de uma voz sem nome, conduzida ideologicamente.

A conjugação de fatores como a circulação dos discursos autorizados sobre leitura nos espaços mais ampliados e diversificados como o virtual, e a universalização do acesso ao ensino despertaram o interesse da comunidade científica que passou a teorizar a leitura sob perspectivas menos estruturalistas e mais funcionais, conforme afirmam Galli e Garcia (2015), pois a partir da década de 60 do século XX emergiram estudos que enfocaram a leitura sob uma perspectiva diferente, de base interpretativa. Dessa forma, estudiosos como Lacan (1978), Althusser (1979), Foucault (1998, 1999, 1996), Barthes (2002, 2004), receberam influência do advento da não transparência da linguagem apresentada por Pêcheux e sua consequente necessidade de se sustentar em um dispositivo teórico, como apontam as autoras. É nesse contexto intelectual que emergiu a Análise do Discurso de linha francesa, doravante denominada AD, e os questionamentos de Pêcheux que, segundo Mariani (2003):

(...) partindo de uma crítica ao estado das ciências humanas e sociais de meados da segunda metade do século XX, estabelece o discurso como objeto de uma disciplina de entremeio, cujo objetivo maior é estabelecer uma reflexão entre o sujeito e sobre funcionamentos linguístico-históricos, visando a uma compreensão da interpelação ideológica constitutiva da produção de sentidos nos sujeitos. (MARIANI, 2003, p. 57).

Ainda de acordo com a autora, o conceito de sujeito em questão remete também para o sujeito dividido da psicanálise, ou seja, um sujeito como efeito de linguagem. A partir de leitura de Lacan - Pêcheux (1988) aponta que a categoria de sujeito da análise do discurso deve considerar essa causa (do que falha), na medida em que ela se “manifesta” incessantemente e sob mil formas (o lapso, o ato falho, etc.) no próprio sujeito, pois os traços (inconscientes) do significante não são jamais “apagados” ou “esquecidos”, mas trabalham na pulsação sentido/*non sens* do sujeito dividido.

Esse modo de entender a relação entre sujeito e linguagem contribuiu para o deslocamento do conceito de língua como sistema fechado em si mesmo para um funcionamento real e marcado por contradições. Essas questões de base teórica serão exploradas no capítulo teórico deste trabalho. A admissão do aspecto funcional além do estrutural significou mudanças paradigmáticas nos estudos linguísticos capazes de ampliar o objeto da linguística, o que implica pensar nas práticas de uso da linguagem em tempos, lugares, sociedades e culturas específicas. Dessa forma, afluíram estudos em caráter investigativo da prática de leitura em ambientes diferentes do convencional, ou seja, passou-se a considerar as práticas de leitura extraescolares, em especial nos ambientes digitais, dada a emergência das tecnologias de informação e comunicação. Em outras palavras, do mesmo

modo que houve a popularização da leitura, o texto deixou de circular apenas no papel e passou para a tela dos computadores, *smartphones*, *tablets*, *i-pads*, proporcionando reflexões sobre uma possível mudança na produção textual.

Essa mudança pode ser pensada a partir do enfoque da leitura em contextos extraescolares, situados em práticas sociais, o que configurou na emergência dos já apresentados Novos Estudos do Letramento, sobre os quais refletiremos mais à frente, a partir de Brian Street (1984), que entende como letramento as práticas de leitura e escrita socialmente situadas. Por conseguinte, devido ao caráter interpretativo da AD de linha francesa e ao panorama mais amplo - em relação às práticas institucionais - da leitura em direção a situações extraescolares dos Novos Estudos do Letramento, elegemos esses dois construtos teóricos e os colocamos em interface a fim de refletirmos sobre o modo como professores em formação compreendem a leitura. Além disso, buscamos interpretar o posicionamento desses sujeitos professores em formação frente a suportes para leitura diferentes do livro, em especial os meios eletrônicos, vistos como revolucionários sob uma ótica ilusória.

Simultaneamente, é perceptível uma coexistência quase que paradoxal desse olhar diferente sobre a leitura com outros discursos sobre a relação do povo brasileiro com a sua prática. Conforme denotam dados apresentados pelo Inep/MEC, por meio da realização de dois exames oficiais complementares com estudantes das redes públicas e privadas do país, localizados em área rural e urbana, matriculados na 4ª e 8ª séries (ou 5º e 9º anos) do Ensino Fundamental e também no 3º ano do Ensino Médio - SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica) e Prova Brasil -, o brasileiro lê pouco e mal, efeito, talvez, de uma construção sociocultural baseada na oralidade, em detrimento da cultura livresca e da valorização de práticas de leitura de prestígio. Ou seja, aquelas impostas pela elite intelectual e que valorizam a leitura de cânones literários e não de obras mais populares - como *best-sellers*, autoajuda, sagas juvenis e outras -, as quais, de alguma maneira, influenciam na formação do sujeito-leitor.

Tendo como base essas reflexões sobre leitura, sociedade e discursos sobre a prática leitora, podemos apontar que nosso trabalho emerge em meio a condições de produção marcadas por uma aparente mudança em relação à concepção de ensino da leitura e da escrita. O que nos leva a pensar nessa provável mudança é a observação das práticas alfabetizadoras - de cunho individual e institucional - coexistindo com a ampliação da compreensão do letramento, que entende a capacidade de ler e escrever como um evento social. Tal impressão de coexistência nos parece mais inteligível a partir do posicionamento de Tfouni (1995) que, além de conceituar letramento, confronta-o com a alfabetização: “Enquanto a alfabetização

ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.” (TFOUNI, 1995, p. 20). A autora ressalta a diferença entre alfabetização e letramento enfatizando o caráter individual daquela e social deste, como podemos observar no excerto abaixo:

A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura (...) e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito do individual. O letramento, por sua vez, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita. Entre outros casos, procura (...) saber quais práticas psicossociais substituem as práticas “letradas” em sociedades ágrafas. (TFOUNI, 1988, p. 9).

Frente a essa conceituação de letramento, o momento presente é propício para o entendimento de que vivemos a introdução de práticas sociais de leitura e escrita fomentadas pelas contemporâneas tecnologias de informação e comunicação, ou seja, computadores e internet, que se configuram como suportes diferentes do livro. Nas palavras de Soares (2002), trata-se de um momento favorável para, na ocasião em que essas novas práticas estão sendo introduzidas, entender o estado ou condição que instituem: um momento privilegiado para identificar se as práticas de leitura e de escrita digitais, o letramento na cibercultura, conduzem a um estado ou condição diferente daquele a que conduzem as práticas de leitura e de escrita quirográficas e tipográficas, o letramento na cultura do papel.

Em outras palavras, é tempo de refletirmos sobre essa coexistência da leitura no meio tradicional e no digital, no sentido de pensarmos se a leitura do texto na tela é mesmo uma inovação em relação à leitura do texto no papel ou se se trata de uma diferenciação de suportes. Tal reflexão pode ser iniciada por meio do exame das práticas sociais de letramento. Diante desse cenário, nas atuais condições de produção, investigamos, na presente pesquisa, questões voltadas às práticas sociais de letramento, em especial as associadas aos estudos da leitura em um sentido não limitado às instituições de ensino, com ênfase na questão do livro como artefato culturalmente valorizado para a prática da leitura.

Para tanto, formulamos como objetivo geral da pesquisa investigar os discursos constitutivos do imaginário dos sujeitos docentes em formação frente ao livro como artefato cultural⁹ legitimado para a leitura. Como desdobramento desse objetivo geral, buscamos

⁹ A definição de livro como artefato cultural que adotamos, sob um viés discursivo, não se limita ao ponto de vista de objeto material, palpável. Marcamos, ainda, que adotamos artefato por ser o livro pensado e desenvolvido por um sujeito, o que pressupõe que seja constituído por ideologias e atravessado por discursos.

investigar, por meio dos objetivos específicos, marcas linguístico-discursivas que apontam para: i) os efeitos das vozes constitutivas dos discursos que legitimam o livro como artefato cultural legitimado para a leitura, ii) os efeitos das dicotomias (leitor x não leitor, leitura solitária x leitura interativa, obrigatoriedade x gratuidade) em relação à leitura, iii) os efeitos das novas tecnologias no imaginário dos sujeitos professores em formação.

O trabalho está organizado do seguinte modo: após a presente apresentação, desenvolvemos o segundo capítulo sobre as teorias que dão sustentação teórica ao nosso estudo, o qual se subdivide em tópicos, sendo o primeiro dedicado à Análise do Discurso de linha francesa, sob uma perspectiva de movimento da linguagem. Sequencialmente, o segundo tópico elenca os vários conceitos discursivos que têm ligação mais estreita com nossas reflexões. Já no terceiro tópico, buscamos estabelecer uma relação de interface entre a Análise do Discurso de linha francesa e os Novos Estudos do Letramento. Finalizando o segundo capítulo, o quarto tópico enfoca a leitura, de uma perspectiva discursiva, ou seja, em consonância com o dispositivo teórico-metodológico que embasa o presente trabalho.

O terceiro capítulo é dedicado à descrição dos procedimentos metodológicos. No primeiro subitem, abordamos a caracterização do material, produzido pelos sujeitos participantes da pesquisa (alunos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior particular do interior do estado de São Paulo, na qual trabalhamos como docente), passando pela atividade motivadora apresentada a eles como instrumento de coleta do material. Na sequência, o segundo subitem versa sobre a constituição de nosso *corpus*; e o terceiro subitem, por fim, discorre sobre como, a partir da transcrição dos relatos, elegemos os recortes analisados.

O quarto capítulo consiste na apresentação dos resultados da análise organizados em três eixos estruturantes - *Leitura e imaginário: obrigatoriedade x gratuidade*, *Leitura e posição-sujeito: leitor x não leitor* e *Leitura e novas tecnologias*, os quais foram elaborados de acordo com nossos objetivos específicos e trazem, cada um, três relatos sobre os quais procedemos a análise discursiva.

Por último, elaboramos as considerações finais e, na sequência, apresentamos as referências bibliográficas e os apêndices.

2. SOBRE AS TEORIAS MOBILIZADAS

2.1 A Análise do Discurso: a linguagem em movimento

Segundo Mussalim (2012), quando se pensa em Análise do Discurso, é comum a associação, num primeiro momento, com algo vasto e amplo, devido ao fato de que toda produção de linguagem pode ser considerada discurso. Todavia, a Análise do Discurso sobre a qual discorreremos nesse capítulo e que serve de embasamento para nossa investigação sobre o modo como o professor em formação compreende o livro - como “artefato”¹⁰ culturalmente valorizado para a leitura -, é uma disciplina que se originou na França durante os anos 1960 do século XX e serviu de terreno bastante fecundo para o entendimento de como se dão as relações pela linguagem, a partir de horizontes mais amplos e condizentes com as possibilidades da faculdade humana de se expressar, algo impossível de se fazer a partir das dimensões estruturalistas.

De acordo com Orlandi (2015), o advento da AD trouxe um entendimento da linguagem como algo além dos paradigmas da língua e da gramática, embora essa disciplina ainda despertasse interesse na teoria em questão, pois seu objeto de tratamento é o discurso, o que pressupõe ideia de movimento articulada com a prática da linguagem. Na qualidade de uma ciência que concebe a relação do homem com a linguagem, a AD tem sua gênese fundamentada por pensadores que se ocupam do discurso, conforme podemos notar nas seguintes condições em que deu sua emergência, assim como Mussalim (2012) elucida:

Maldidier (1994) descreve a fundação da Análise do Discurso através das figuras de Jean Dubois e de Michel Pêcheux. Dubois, um linguista, lexicólogo envolvido com os empreendimentos da Linguística de sua época; Pêcheux, um filósofo envolvido com os debates em torno do marxismo, da psicanálise, da epistemologia. O que há de comum no trabalho desses dois pesquisadores com preocupações distintas é que ambos são tomados pelo espaço do marxismo e da política, partilhando convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social. É, pois, sob o horizonte comum do marxismo e de um momento de crescimento da Linguística – que se encontra em franco desenvolvimento e ocupa o lugar de ciência piloto – que nasce o projeto da Análise do Discurso (...). O projeto da AD se inscreve num objetivo político, e a Linguística oferece meios para abordar a política. (MUSSALIM, 2012, p. 113).

¹⁰ De acordo com Martins (2006), o livro (...) é um artefato cultural, isto é, suas condições sociais de produção, circulação e recepção estão definidas com referência a práticas sociais estabelecidas na sociedade. Enquanto tal, ele possui uma história que não está desvinculada da própria história do ensino escolar, do aperfeiçoamento das tecnologias de produção gráfica e dos padrões mais gerais de comunicação na sociedade.

Apesar de a linguagem estar presente em todas as relações humanas e ser o elemento que possibilita tais relações por meio do dialogismo que lhe é peculiar, foi com as teorias discursivas que ela - a linguagem - teve a devida consideração como propulsora das relações sociais. É devido às contribuições da AD que surgiu a necessidade de estudar a língua e todo o potencial das suas particularidades, que vão além das propriedades estruturais, pois muitos dos seus aspectos só são compreensíveis a partir da consideração das condições de produção. No entanto, a constituição da AD se deu por fases, sendo a primeira, denominada por Pêcheux (1983) como AD-1, como explicita o seguinte excerto:

AD-1 é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminados, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas. A existência do *outro* está pois subordinada ao primado do mesmo:

- o outro da alteridade discursiva “empírica” é reduzido seja ao *mesmo*, seja ao resíduo, pois ele é o fundamento combinatório da identidade de um mesmo processo discursivo;
- o outro alteridade “estrutural” só é, de fato, uma diferença *incomensurável* entre “máquinas” (cada uma idêntica a si mesma e fechada sobre si mesma) quer dizer, uma diferença entre mesmos. (PÊCHEUX, 1983, p.313).

Apesar dessa relação com o outro representar uma evolução, ou saída da condição de sujeito centrado apenas nos discursos que o assujeitam à maquinaria discursiva em direção a uma condição autônoma do sujeito, a autonomia, do ponto de vista discursivo, é relativa. Mesmo tendo em vista que essa primeira fase da AD passou por críticas de linguistas e de pesquisadores de outras áreas que a levaram a um deslocamento teórico, o qual, após desconstruções e reconfigurações, resultou na AD-2, a inovação foi a reconfiguração do conceito de maquinaria discursiva para o de formação discursiva, mas o que se pensa sobre o sujeito permaneceu quase imutável. Sobre o conceito de formação discursiva (FD), Foucault (1996) afirma tratar-se de:

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em uma época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 1996, p. 43).

A reconfiguração do conceito de maquinaria discursiva para o de formação discursiva não significa a desconsideração total do dispositivo analítico da maquinaria-discursivo-

estrutural, mas sim uma reelaboração da construção dos corpora discursivos, que deixaram de se relacionar entre si por justaposição. Em outras palavras, significa que foi colocada em questionamento a legitimidade da maquinaria discursiva-estrutural-fechada da primeira fase da AD, tendo como argumento que as relações entre as máquinas discursivas estruturais são relações de força operadas pela desigualdade, o que revelou uma necessidade de se repensar o sujeito. Sobre isso, Pêcheux (1983) afirma:

Resulta que o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual ele se identifica. A questão do “sujeito da enunciação” não pode ser posta no nível da AD-2 senão em termos da ilusão do “ego-eu” [“moi-je”] como resultado do assujeitamento (cf. a problemática althusseriana dos Aparelhos Ideológicos de Estado) frequentado pelo tema spinozista da *ilusão subjetiva* produzida pela “ignorância das causas que nos determinam”. (PÊCHEUX, 1983, p. 314).

Tendo em vista esse panorama da AD-2, a necessidade que sentimos de redimensionar o sujeito surge a partir do entendimento de que, conforme Pêcheux (1983), existe uma insistência da alteridade na identidade discursiva que coloca em causa o fechamento desta identidade. Assim, a distinção entre a AD-1 e a AD-2 reside na incorporação da Filosofia a partir do conceito de formação discursiva elaborado por Foucault, pois essa transição representou o início de uma maneira diferente de se pensar o sujeito, a partir da formação discursiva, como um prenúncio de abertura para a inserção de seus posicionamentos.

Essa incorporação do pensamento filosófico à AD de modo simultâneo ao abandono do conceito de máquina discursiva levou a teoria a ampliar o conjunto de discursos passíveis de análise, pois não mais considerou a noção de discurso estabilizado. Diante disso, surgiram novas problematizações dos discursos e da própria AD, o que conduziu a uma reformulação da teoria, agora configurada como AD-3. Nessa fase, a suplantação da ideia de máquina discursiva pelo conceito de interdiscursividade e a acentuação de “o primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*” (PÊCHEUX, 1983, p. 315), fizeram com que os discursos deixassem de ser entendidos como possuidores de uma constituição independente e passaram a ser compreendidos em meio à simultaneidade em que atravessam as formações discursivas. Essas formações discursivas têm sua identidade estruturada pela relação interdiscursiva.

Essas reformulações pelas quais a AD passou, ao longo das fases, implicaram mudanças em relação aos conceitos que constituem a teoria, sendo as alterações referentes ao modo de se entender o sujeito as mais significativas. Sendo assim, a ilusão de sujeito único e egocêntrico da AD-1 cede espaço à concepção de sujeito como ser ideológico pertinente à

AD-3. Porém, devemos nos lembrar de que o fato de o sujeito ser pensado como único na AD-1 não quer dizer que ele era concebido como centrado, pois desde essa fase já se previa o sujeito descentrado, assujeitado. Ao contrário do sentido negativo, comumente associado a submisso, quando se pensa em assujeitamento, podemos dizer que não há como não ser assujeitado, pois os sujeitos se filiam todo o tempo a ideologias, as quais os constituem sócio-historicamente. Nessa perspectiva, filiar-se a determinada ideologia não é um processo nem de liberdade total nem de submissão total do sujeito.

A linguagem é concebida, desse modo, como um fato dialógico em que o “outro” é essencial para a constituição do sujeito, pois o “outro” não representa apenas o interlocutor ou o destinatário, mas outro discurso que foi enunciado em outra condição de produção. É sob essa visão que Mussalim (2012) esclarece que o sujeito, na AD-3, não se encontra no campo consciente, mas é clivado, afetado pelo inconsciente. A autora afirma, ainda, que o “eu” perde a sua centralidade, deixando de ser senhor de si, já que o “outro”, o desconhecido, o inconsciente, passa a fazer parte de sua identidade. O sujeito é, então, um sujeito descentrado, que se define como sendo a relação entre o “eu” e o “outro”. Segundo Mussalim, (2102) o sujeito é constitutivamente heterogêneo, da mesma forma como o discurso o é.

Uma vez caracterizado o processo pelo qual a AD passou, discorreremos sobre seu objeto, que é o discurso. Sendo assim, a teoria admite a língua não apenas como transmissão de informações sem retorno ou simples atos de fala, mas se preocupa com a língua(gem) em uma visão discursiva que busca na exterioridade elementos como a ideologia e o fator social. Orlandi (2015), ao discorrer sobre o objetivo da AD, menciona que essa teoria toma a linguagem como mediadora indispensável entre o homem e o ambiente social e natural em que vive, razão pela qual essa teoria não toma a língua como um sistema abstrato, mas sim como condição de possibilidade do discurso.

A partir da apresentação do objetivo da AD, compreendemos que, para Pêcheux (1993), mobilizar essa teoria implicava necessidade de romper com as pesquisas estruturalistas para as quais a língua era apenas um veículo para a comunicação, limitada em si mesma e de se buscar seu entendimento a partir de aspectos que estão além do ato comunicativo, ou seja, que considera o discurso como efeitos de sentido em determinadas condições de produção. Enquanto possibilidade do discurso, a língua é entendida na teoria da AD como materialidade linguística e histórica que não revela, mas vela questões ideológicas devido à opacidade que lhe é característica. Em outras palavras, há a valorização da fala, diferentemente pensada por Saussure como individual, e a enunciação é tomada como produto

da interação entre os falantes. É a partir dessa visão correlata à bakhtiniana que a AD concebe a linguagem.

Sendo assim, torna-se possível dizer que a linguagem é a materialização do discurso que nos apresenta, por sua vez, as manifestações ideológicas de ordem sócio-histórica, de forma parcialmente inconsciente, enunciadas pelos sujeitos do discurso. Para Mussalim (2012), as condições de produção contribuem essencialmente para parte da construção de sentido de um enunciado e não devem ser consideradas como um mero acessório, já que para a AD, os sentidos também são construídos historicamente. Assim, a linguagem, ou melhor, os usos que fazemos dela - inscritos num certo tempo e espaço, condicionados à história, valores de verdade e jogos de poder de diversas ordens - são a materialização do discurso.

Sabendo-se que, segundo Pêcheux (1993), o discurso se relaciona com as condições de produção e a situação na qual foi produzido, o sujeito faz uma imagem do lugar em que ele enuncia, imagem de si mesmo, do seu interlocutor e do referente, lembrando que a existência do interlocutor é condição para que um sujeito se expresse de uma forma e não de outra. Assim, o enunciado de um locutor ocorre quando este, imaginariamente, antecipa e organiza o seu discurso de modo estratégico de acordo com aquilo que o seu receptor espera desse enunciado, o que aponta para a existência de uma consciência parcial. É nessa perspectiva que o sujeito, ao produzir o seu discurso entra no jogo de imagens, cujo funcionamento remete à ideia de um ciclo regido pelo princípio dialógico, ou seja, o enunciado sempre tem uma réplica a qual garante sua continuidade de produção de sentidos.

No momento em que um sujeito se insere em um ato discursivo, passa a ser um sujeito do discurso, por meio do qual torna-se enunciatador, a fim de justificar a sua própria atuação através do que imagina sobre a realidade que o cerca. Dito de outra forma, o princípio básico que norteia a noção de sujeito é o fato de que ele é afetado pela ideologia. Sendo assim, o sujeito não pode ser entendido como um ser único, constituidor do próprio discurso e fonte dos sentidos, pois a AD o define em uma relação entre o “eu” e o “tu” em que o outro também constitui o “eu” (sujeito), devido ao constante diálogo. A partir dessa explicação de como se concebe o “eu” em AD, é possível afirmar que o sujeito não é um ser centralizado em seu próprio dizer, mas sim assujeitado. Ser assujeitado significa estar atrelado às coerções sociais. Essa relação descrita se aproxima da noção de sujeito que descrevemos na AD-1.

Outras noções discursivas têm relação estreita com fases da AD, como por exemplo, a AD-3 e a estruturação da identidade das formações discursivas pela relação interdiscursiva. Assim, a inserção do interdiscurso na AD-3 produziu características que a diferem das duas épocas anteriores, em especial no que se refere à (nova) maneira de ler as materialidades, pois

agora se consideram as memórias. Isso significa uma leitura de base interpretativa, dado que a consideração das memórias aponta para o envolvimento da história e do sujeito. Nessas condições de produção em meio às quais surge a AD-3, Pêcheux (2012) tece considerações sobre o momento presente das pesquisas em Análise do Discurso:

As pesquisas atuais tomam essencialmente por objeto o trabalho da heterogeneidade discursiva no jogo das contradições sócio-históricas: analisa-se uma sequência na sua relação com o seu exterior discursivo específico (em particular seus pré-constituídos, seus discursos relatados, etc.) e em relação à alteridade discursiva com que ela se defronta, ou seja, o campo sócio histórico do qual se separa. (PÊCHEUX, 2012, p. 83).

Desse modo, é possível compreender que a noção de sujeito das pesquisas em AD na contemporaneidade se difere do conceito inicialmente adotado na AD-1, já que há um deslocamento do estrutural para o clivado e heterogêneo. Com base em Pêcheux, Mussalim (2012) aponta que o sujeito do discurso se divide entre o consciente e o inconsciente, pois apesar de sabermos que ele tem consciência do que diz, não podemos dizer que ela seja integral e contínua, dado que o fato de ser levado a produzir de uma forma e não de outra aponta para a inconsciência. É necessário entendermos que se trata de uma dupla ilusão,¹¹ visto que, primeiramente, o sujeito se entende como origem do sentido de seu discurso; depois, acredita que tudo o que enuncia é conscientemente, desde o momento em que enuncia até quando sente necessidade de retomar e explicar o dito, ou no momento em que agrega vários discursos e estratégias para produzir os efeitos desejáveis em seu discurso.

Dessa forma, confirma-se a condição do sujeito clivado e assujeitado pela ideologia, além de anular a existência de um sujeito que tem consciência absoluta do que enuncia. Partindo desse reconhecimento de que não temos total controle sobre a linguagem, sobre o que falamos, o que pode explicar esse funcionamento são as formações discursivas (FD), de acordo com o conceito cunhado por Foucault e reelaborado por Pêcheux (1983), entendidas como determinantes, levando-se em conta uma relação de classe, daquilo que pode ou não pode ser dito em determinadas condições de produção, de cujo poder coercitivo o sujeito da linguagem não se dá conta.

Tendo em vista as palavras do autor, percebemos que a exteriorização do discurso regula o conceito do assujeitamento ideológico do sujeito do discurso, visto que é a formação discursiva que possibilita o fato de o sujeito, enquanto enunciador do discurso inserido numa determinada conjuntura histórica, ser capaz de concordar ou não com o sentido a ser dado às

¹¹ Trata-se dos esquecimentos número 1 e número 2, os quais serão abordados mais à frente.

palavras. Assim, as FD são o espaço em que é articulado o discurso e a ideologia, são componentes de uma formação ideológica que, por sua vez, pode revelar uma ou mais FD. Assim, no interior dessas formações discursivas ocorrem diversos embates ideológicos que constituem o enunciado.

Tomando como ponto de partida a relação da ideologia com os aspectos teóricos da AD, vale ressaltar aqui a significação da formação ideológica (FI) no que se refere à exteriorização do discurso, o qual está marcado por conflitos sociais num dado momento. A partir de Brandão (2004), entendemos que é no campo da superestrutura ideológica ligada ao modo de produção dominante em uma formação social que a teoria do discurso vai demonstrar interesse, interpretando e analisando o modo de produção, chegando a uma instância ideológica.

Quando fazemos menção às relações de produção como processo de produção da instância ideológica, podemos destacar o fato da interpelação e do assujeitamento do sujeito quando produz enunciados. Diante das atitudes e representações de caráter não individual, tampouco universal, porém ligadas às diferentes posições de classes sociais que se conflitam umas com as outras, a FI tem capacidade para intervir como uma força que se depara com outras forças na conjuntura ideológica específica de uma formação social.

No subitem seguinte, apresentamos os conceitos mais mobilizados em nosso trabalho, sob um viés discursivo.

2.2 Conceitos discursivos

Conforme já sinalizamos, a AD é constituída por três regiões do saber: Psicanálise, Linguística e Marxismo - mas não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso - que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde somente ao que teoriza a Psicanálise, conforme afirma Orlandi (2015). A AD interroga a Linguística pela historicidade que ela desconsidera, questiona o Materialismo em relação ao aspecto simbólico e demarca a Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele.

A partir da contribuição do Materialismo, a noção de língua não se limita mais à condição de sistema abstrato, assevera Orlandi (2015). Da mesma forma, perdem a atualidade as noções de sujeito e de linguagem constitutivas das Ciências Humanas e Sociais do século XIX assim que recebem influência da Linguística e da Psicanálise. Sendo assim, a AD,

operando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas que se servem de conceitos reformulados e aprofundados por meio dos quais entendemos seu funcionamento.

2.2.1 O discurso como efeitos de sentido

Um dos conceitos-chave da teoria discursiva, conforme já anunciamos, é o conceito de discurso, entendido como “efeitos de sentido entre locutores” (PÊCHEUX, 1988), o que lhe alça à posição de objeto da AD, entre outras coisas, por não considerar apenas o produto em si, mas também seu processo de produção no qual se envolvem sujeitos e historicidade. Essa distinção o distancia do esquema elementar da comunicação e da maneira como dispõe seus elementos, bem como do modo com esse sistema entende a mensagem. De acordo com Orlandi (2015):

Como sabemos, esse esquema elementar se constitui de: emissor, receptor, código, referente e mensagem. Temos então que: o emissor transmite uma mensagem (informação) ao receptor, mensagem essa formulada em um código referindo a algum elemento da realidade – o referente. (...) Para a Análise de Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código, e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam em uma sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque. Além disso, ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso. (ORLANDI, 2015, p. 19).

Desse modo, o discurso não pode ser confundido com fala, pois não se insere na continuidade da dicotomia (língua/fala) proposta por Saussure. Segundo Orlandi (2015), o discurso não corresponde à noção de fala, pois não se trata de oposição à língua na forma de sistema mantenedor da natureza social e suas constantes, como a condição de ocorrência casual, individual, realização do sistema, fato histórico, a-sistemático, com suas variáveis etc. O discurso, portanto, é constituído em seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto.

O discurso, assim como o concebe a AD, não está acessível em um olhar superficial para a análise. Em um exercício de investigação linguística, partimos do texto, isto é, a

unidade analítica para então, chegar aos discursos. Nesse processo, a configuração do texto como unidade de análise o coloca na condição de reunião de enunciados estruturantes da materialidade linguística, à qual se acrescenta a historicidade. No item a seguir apresentamos a noção de texto segundo viés discursivo.

2.2.2. O texto como unidade de análise

O discurso não emana por si dos enunciados, pois antes de ser discurso, é necessário passar pelo estágio textual. Uma vez estando nesse estágio, o texto escrito, num dado momento, entra em contato com um sujeito-leitor, inserido em uma determinada formação discursiva, que procede a um gesto de leitura, por meio do qual interpreta e (re)constrói sentidos. Desse exercício de (re)construção de sentidos, temos os discursos, que nada mais são do que os efeitos de sentido entre interlocutores, não se desprezando os sujeitos e as condições de produção. Essa relação entre texto e discurso é melhor detalhada por Orlandi (1983), para quem, na perspectiva discursiva, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento das discursividades. Num primeiro momento, a autora o compara a uma peça de linguagem que funciona como se estivesse inserida em uma engrenagem. Uma vez sendo caracterizado como uma peça de linguagem, Orlandi (2012) compara-o a um objeto simbólico, que, por sua vez, é objeto de interpretação:

Para a AD, esta sua qualidade é crucial. É sua tarefa compreender como ele produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão, eu diria ambígua, da historicidade do texto, mostra que o analista não toma o texto como o ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos), nem como ponto de chegada. Quando se trata de discurso, não temos origem e não temos unidade definitiva. Um texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo muito mais abrangente. (ORLANDI, 2012, p. 117).

Uma característica do texto que nos chama atenção é a provisoriedade, visto que o texto, devido ao fato de ser perpassado pela historicidade, constitui uma unidade de análise. Essa propriedade textual se situa como parte de construção do objeto de análise. Sobre esse processo, podemos afirmar que não se trata de uma relação de correspondência biunívoca entre texto e discurso. Pensar assim seria nos limitarmos a posições positivistas, diante das quais Orlandi (2012) argumenta afirmando que:

(...) não só não existe relação termo-a-termo entre a linguagem e o mundo como também não existe relação termo-a-termo entre os textos que são os materiais de análise e os resultados dela. A mediação da própria análise, da teoria e dos objetivos do analista são parte da construção do texto como unidade da análise. Isto é também parte da historicidade. E é nesse sentido que dizemos que o corpus não é nunca inaugural em AD. Ele já é uma construção (fato). (ORLANDI, 2012, p. 117).

Desse modo, não é sobre o texto que falará o analista, mas sobre o discurso, como afirma Orlandi (2012). Em outras palavras, o texto permanece como texto durante o tempo anterior à submissão às análises, pois devido as suas propriedades linguísticas e históricas, passa a ser objeto de análise, estágio que se configura dessa maneira para o analista, porque para o sujeito não existe essa separação. Nessa perspectiva, Pêcheux (1983) aponta que, uma vez atingido o processo discursivo, que é o que faz o texto significar, o texto, ou os textos particulares analisados desaparecem como referências específicas para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual eles - e outros que nem mesmo conhecemos - são parte. Sem esquecer que todo dizer, discursivamente, é um deslocamento nas redes de filiações (históricas) de sentidos.

O texto é tomado, então, como unidade de análise porque possui textualidade, ou seja, relaciona-se consigo mesmo e com a exterioridade. Devido a essa relação, chega o momento em que passa a ser discurso motivado pela análise, segundo Orlandi (2012). Uma vez entendida a relação entre texto e discurso, cujo fim é a produção de sentidos, destacamos que, para a AD, os sentidos não estão dados pelo texto e pelo discurso, pois necessitam da interlocução entre sujeitos-leitores para se constituírem. Todavia, pensar na inexistência de sentidos no texto e no discurso e concentrar a produção de sentidos no sujeito é contrário a alguns princípios da própria teoria da AD, dado que a construção de sentidos implica um funcionamento discursivo específico (a atuação de memórias, a emersão de certos sentidos e não de outros etc.). Além disso, não podemos nos esquecer de que no processo de produção e de circulação dos dizeres e dos seus sentidos existe uma série de coerções discursivas que impedem, norteiam, delimitam o dizer.

Sendo assim, os sentidos existentes no discurso e no texto necessitam ser articulados para, respectivamente, produzirem efeitos de sentido e se configurarem como objeto de análise. A essa figura que produz as articulações entre texto e discurso, fundamentais para a produção de sentidos, chamamos sujeito. Porém, tal articulação para a produção de sentidos não é um exercício empiricamente consciente, dado que segundo Orlandi (2015), o sujeito é atravessado pela linguagem e pela história, de modo que se torna dividido entre ser sujeito de

e sujeito a, ou seja, é sujeito à língua e à história. Essa determinação existe porque se não sofrer os efeitos do simbólico, entendidos como submissão à língua e à história, o sujeito não se constitui e, conseqüentemente, não (re)produz sentidos. Acerca dessa relação entre sujeito e o modo como produz ou reproduz sentidos refletimos no item subsequente.

2.2.3 O sujeito discursivo como posição

Quando se pensa em sujeito, há uma associação quase que automática com a ideia de indivíduo. Tal associação consiste em um equívoco que envolve a noção de sujeito para as duas posições teóricas, ambas as que oferecem aporte teórico-metodológico para o presente trabalho. Desse modo, no que se refere às posições teóricas sobre a noção de sujeito, destacamos que: enquanto a AD o caracteriza como discursivo, para os Novos Estudos do Letramento ele é etnográfico, ou seja, tem constituição empírica, conforme explica Corrêa (2011), ao tematizar o limite entre as perspectivas etnográfica e discursiva:

Trata-se, a meu ver, de uma diferença sutil, mas fundamental. Essa sutileza se exemplifica ao se estabelecerem as semelhanças e diferenças entre uma perspectiva interacional - restrita ao encontro presencial de dois interlocutores (onde falam sujeitos empíricos) - e uma perspectiva dialógica - marcada tanto pelo encontro presencial quanto pelos encontros em ausência (onde falam sujeitos do discurso). Ou seja, no primeiro caso, temos um encontro caracterizado pelo ato de enunciação presencial; no segundo, temos encontros dialógicos caracterizados tanto pelos atos de enunciação presenciais quanto pelos não-presenciais, mas ambos marcados pelo papel fundamental das réplicas ao já-enunciado, que, situado no processo discursivo, historiciza a ocupação do lugar de sujeito. Além desse exemplo, há outro que toca diretamente o limite entre as perspectivas etnográfica e discursiva. Trata-se da oposição entre unicidade/não-unicidade do sujeito. A unicidade dos sujeitos empíricos que ouvem e se fazem ouvir, frequentemente assimilada a uma identidade social, só aparece, de fato, como produtora de sentidos quando assume um papel no enunciado, no texto ou no discurso, mas, já aí, para dar vez a uma multiplicidade de vozes. (CORRÊA, 2011, p. 340-341).

O autor também afirma que, preocupados com a produção de sentidos no enunciado, no texto e no discurso, vários autores deram contribuições importantes para a reflexão sobre o sujeito, entre eles Pêcheux (1988 e 1990), para quem o sujeito é entendido como detentor de singularidade ligada a uma história de sentidos que lhe oferece um lugar do qual enuncia, mas que lhe rouba a unicidade da voz presente no sujeito etnográfico. Sendo assim, conforme já sinalizamos, o sujeito que interessa à AD é sócio-historicamente constituído e, ao invés de formular dizeres originais, esse sujeito retoma uma memória, um já-dito. Para Dezerto (2010):

Estamos numa teoria que toma a noção de sujeito como algo dividido, descentrado pelo inconsciente e constitutivamente heterogêneo, contrariamente à imagem de um sujeito pleno, autônomo, homogêneo. Contra a noção do sujeito da razão, do sujeito que existe porque pensa, postula-se, aqui, uma concepção de sujeito que não controla seu dizer e pretende-se mostrar como o que é dito ganha sentido uma vez que não é no sujeito que esses sentidos se sustentam. (DEZERTO, 2010, p. 9).

Para melhor entendermos o que implica dizer que o sujeito é destituído de sua posição de controle, devemos pensar em interdiscurso, que de acordo com Orlandi (2015, p. 28), é “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determina o que dizemos.” O interdiscurso é a memória discursiva do dizer, ou seja, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra”. (ORLANDI, 2015, p. 29). Assim,

dessa perspectiva em que o sujeito enuncia a partir de uma memória discursiva, o que é dito se filia a essa memória na medida em que, para que algo tenha sentido, é preciso que isso se sustente na historicidade do discurso, é preciso que isso já fale antes e em outro lugar, é preciso que haja um já-dito na sustentação do que é dito. Dessa maneira, a enunciação atualiza uma rede de sentidos, filiação interdiscursiva, no interior do interdiscurso. Isso implica afirmar que mesmo o que o sujeito não julga dizer significa em suas palavras devido a essa rede histórico-semântica posta em funcionamento por cada tomada de palavra, por cada ato enunciativo. (DEZERTO, 2010, p. 10).

Ainda de acordo com Dezerto (2010), necessitamos entender também como se opera no e para o sujeito essa construção de sentidos em rede, resultando no próprio efeito-sujeito. Para tanto, é necessário observar que o interdiscurso tem caráter de lembrança, mas também de apagamento. Parte da rede de sentidos que sustenta o dizer fica esquecida ou apagada no interdiscurso - denominada por Orlandi (2015) como memória afetada pelo esquecimento - sem que o sujeito tenha acesso a ela; uma ausência necessária para que se dê espaço ao que está presente como proveniente do próprio sujeito. Esse processo se opera num desconhecimento, referente aos processos que determinam e constituem o próprio sujeito, que se funda num reconhecimento dele mesmo enquanto sujeito e também dos outros indivíduos em sujeito. Uma vez promovido esse reconhecimento, o processo de apagamento do lugar em que o sujeito é colocado se instaura e fica recalcado para o sujeito que ele ocupa um lugar, e que esse lugar é que o constitui como sujeito, restando a ele a ilusão do já-sempre-lá,

emergindo como sempre-sujeito e sempre-lá, apagando as determinações que levam o sujeito a ocupar o lugar que ocupa, assujeitando-o discursivamente.

Sendo o sujeito constituído do ponto de vista sócio-histórico e não empírico, parece um tanto abstrata a ideia de que ele “ocupa um lugar”. Tal questão torna-se mais inteligível a partir de Orlandi (2015, p. 47), quando afirma que “o sujeito discursivo é pensado como ‘posição’ entre outras. Não é uma forma de subjetividade, mas um ‘lugar’ que ocupa para ser sujeito do que diz.”. Sobre esse modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, Orlandi (2015, p. 47) afirma que “não lhe é acessível, dado que ele não possui acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui.”. Essa inacessibilidade também acontece com a língua, pois segundo Pêcheux (1975), ela também não é transparente, da mesma maneira que o próprio mundo não é livremente apreensível em se tratando da significação, pois o viver dos sujeitos é ideologicamente constituído.

É por isso que não podemos afirmar que o sujeito é a origem do dizer, pois muito anterior a sua configuração sócio-histórica (diferente do nascimento no caso de um indivíduo empírico), a linguagem já existia, e os sentidos que o sujeito-leitor constrói a partir da leitura não consistem em um acúmulo de conhecimento. O processo de construção de conhecimento não é cumulativo, pois para aprender algumas coisas, é necessário esquecer outras em um sistema em que novos saberes substituem outros já datados, pois cada época tem seu saber. Principalmente em trabalhos de orientação discursiva, entendemos que nada, tampouco o conhecimento, pode ser pensado como cumulativo, pois evoca o sentido de algo palpável, mensurável, muito diferente do interpretativo, que busca compreender regularidades e não apresentar quantidades e resultados mensuráveis. Tendo em vista essa característica, discorreremos sobre essa noção do que Pêcheux chamou de esquecimento no subitem a seguir.

2.2.4 O esquecimento e suas duas ordens distintas

As duas ordens distintas da noção de esquecimento foram determinadas por Pêcheux como os apagamentos da anterioridade dos sentidos e da determinação interdiscursiva na constituição dos dizeres, classificados como esquecimento nº 1 e esquecimento nº 2. Ambas as ordens, apesar de diferentes, são dependentes entre si. Acerca do 2º esquecimento, Pêcheux (1988) afirma:

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o

domina, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia formulá-lo na formação discursiva considerada. (PÊCHEUX, 1988, p. 173 – aspas do autor).

Sobre a apresentação do esquecimento nº 2, em primeiro lugar, Dezerto (2010) explica que essa ordem decrescente da identificação dos esquecimentos pode parecer estranha, mas é apresentada dessa maneira com o objetivo de garantir a fidelidade ao texto de Pêcheux no qual nos embasamos para construir esse raciocínio.

Dezerto (2010) explica que o que é chamado “seleção” por Pêcheux configura um ato que se dá na forma de “escolha” de certos enunciados e apagamento do que não é selecionado, mas que não deixam de estabelecer relação com o que figura no enunciado. Porém, apaga-se para o sujeito a relação dos enunciados com outros enunciados também formuláveis em dada formação discursiva. Relação essa que constitui uma rede parafrástica da qual o sujeito se “esquece”. Como efeito do esquecimento nº 2, temos a produção da ilusão da realidade do pensamento, ou seja, ilusão de uma correspondência direta entre palavra e mundo, a qual produz esse efeito ilusório de que o que é dito surge no momento do dizer, e de que esse dizer traduz o pensamento do sujeito quando este fala, apagando as filiações de sentido que sustentam o que se diz. Uma vez apagada a rede parafrástica que sustenta o dizer, apagam-se também as outras possibilidades de formulação dentro das formações discursivas. Esse apagamento é o que cria o efeito de unicidade na formulação do dizer, como se não se pudesse dizer outra coisa e de outra maneira. Esse efeito é que cria para o sujeito a ilusão de uma relação unívoca entre os sentidos, que parecem ser do mundo, e o dizer, como se as palavras traduzissem os sentidos que repousam nas coisas.

A respeito do esquecimento nº 1, Pêcheux (1988) afirma:

Por outro lado, apelamos para a noção “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina. Nesse sentido, o esquecimento nº 1 remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que (...) esse exterior determina a formação discursiva em questão. (PÊCHEUX, 1988, p. 173 – aspas do autor).

Tal esquecimento, de acordo com Dezerto (2010), remete aos processos identificatórios do sujeito na(s) formação(ões) discursiva(s) que o domina(m). A formação discursiva se apresenta como o lugar de constituição dos sentidos e, conseqüentemente, dos

sujeitos, que são interpelados em sujeitos-falantes, uma vez que se identificam nessas formações discursivas.

Dezerto (2010) atenta para o fato de que o esquecimento nº 1 também produz seus efeitos ilusórios, pois se tem a ilusão de ser centro do dizer, uma vez que sujeito e sentido se constituem numa dada formação discursiva apagando-se as outras. Dessa forma, o sujeito esquece não somente as redes parafrásticas do dito, mas também se produz como fonte do dizer. Esse esquecimento também é chamado de “esquecimento ideológico”, pois se dá na instância do inconsciente e é fruto de um efeito ideológico. Sobre a questão, Orlandi, a partir de leitura de Pêcheux (1988), afirma que o “esquecimento ideológico (...) é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de sermos origem do que dizemos, quando, na realidade, retomamos sentidos pré-existent” (ORLANDI, 2015, p. 35).

Todos os conceitos pertinentes à AD elencados até o presente momento devem ser mobilizados a partir da inserção em um contexto, mas não da forma vaga e imprecisa com que muitas vezes utilizamos essa palavra, sem explicar se se trata de contexto sócio-histórico, linguístico, situacional, intelectual etc. Tampouco nos referimos à noção de contexto como elementos exteriores ao texto que ampliam sua significação como é pertinente à Linguística Textual. O que nos interessa é a noção resultante da soma do processo de produção de discurso com o momento histórico no qual é produzido, a qual recebe em AD o nome de condições de produção. Antes de enfocá-las no próximo subitem, marcamos que a história tão presente nas condições de produção difere da história cronológica, também entendida como história do acúmulo de fatos e se aproxima mais da ideia de historicidade ou ressonâncias de acontecimentos. O enfoque das condições de produção é fundamental porque a produção de sentidos possui relação de dependência com elas.

2.2.5 As condições de produção dos discursos

As condições de produção do discurso estão estreitamente ligadas às relações de poder operantes na prática discursiva, de modo que tais relações são motivadas nas situações de desigualdade real e de diferentes espaços que os homens ocupam, levando-se em consideração os poderes que exercem no referido processo de produção social. Nessas relações, os sujeitos interagem por meio da produção de sentidos, as quais são condicionadas pelas chamadas

condições de produção do discurso. Sobre a forma como se dão essas relações assimétricas, Fonseca (2010) afirma que:

Para, entretanto, não cairmos numa concepção estática do social e seus conflitos, igualmente há que se considerar que tais desigualdades e assimetrias não são inexoráveis, eternas e inquestionáveis, e que sobre elas instauraram-se práticas de ruptura, tensionamento, reacomodação e alteração na ordem instituída destes lugares e poderes pré-estabelecidos, herdados. Não há dominação sem resistência, os homens e mulheres não cabem plenamente nos lugares que nos são reservados, nas camisas (de força e de grife) que nos solicitam vestir. A língua e as linguagens, pelo seu poder de fogo e de jogo, pela sua flexibilidade e mordacidade, têm um poder de figuração e transfiguração sem tamanho. Assim, pensar o discurso, esse instrumento fundamental da prática política, é, por isso mesmo, muito mais do que pensar “como a história se inscreve na linguagem”. Quando dizemos história não podemos deixar de ver que a luta para mudá-la (tanto para dizê-la quanto para fazê-la de outro modo) é parte fundamental de toda história. É o seu motor. (FONSECA, 2010, p. 3).

Fonseca (2010) afirma que, em muitas análises, as condições de produção do discurso tendem a ocupar um papel exterior, anterior e independente em relação ao trabalho específico que é realizado por meio de processos nomeados por Pêcheux (1997) como a desintagmatização linguística e a desintagmação discursiva, responsáveis pela neutralização dos esquecimentos enunciativos e subjetivos. As condições de produção do discurso trazem, simultaneamente, os lugares sociais e suas respectivas representações devido aos movimentos das relações de força. Diante disso, Fonseca (2010) aponta a necessidade das condições de produção dos discursos de, seja em que dimensão contextual for – ampla ou circunstancial – aparecer não apenas na conformação do *corpus*, antes do trabalho; e não como pano de fundo, segundo plano, condições de felicidade etc. As condições de produção devem aparecer também nas tomadas de posição (PÊCHEUX, 1988) ou modos de subjetivação.

No próximo subitem, abordamos mais um conceito discursivo: o de imaginário.

2.2.6 A noção de imaginário

O conceito de imaginário é fundamental para compreendermos como os sujeitos de nossa pesquisa concebem a leitura e como veem a si próprios em relação a ela (a leitura). Tal modo de compreensão remete ao jogo de projeção imaginária, o qual funciona a partir da

conjugação de fatores como memória e imagem, pois ambos também são constitutivos da AD. Segundo Pêcheux (1999):

A questão da imagem encontra assim a análise de discurso por um outro viés: não mais a imagem legível na transparência, porque um discurso a atravessa e a constitui, mas a imagem opaca e muda, quer dizer, aquela da qual a memória “perdeu” o trajeto de leitura (ela perder assim um trajeto que jamais deteve em suas inscrições). A imagem muda é por exemplo o choque opaco de uma imagem de vaso grego: a arqueologia possui apenas o olho, quer dizer, imagens e textos, sem coincidência, e não, como a antropologia de hoje, o “a mais” do ouvido (a voz, a “trilha sonora”). (PÊCHEUX, 1999, p. 55).

Desse modo, o imaginário ou jogo de formação de imagens necessita estar articulado à memória para produzir sentidos. Porém, a memória a que nos referimos não é o simples recordar de fatos pretéritos desprovido de criticidade e inserção social, Como assumimos com Pêcheux (1999), ela

(...) não poderia ser concebida como uma esfera plana, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos. E o fato de que exista assim o outro interno em toda memória é, ao meu ver, a marca do real histórico como remissão necessária ao outro exterior, quer dizer, ao real histórico como causa do fato de que nenhuma memória pode ser um frasco sem exterior. (PÊCHEUX, 1999, p. 56).

A partir das palavras de Pêcheux, compreendemos que os discursos sobre leitura que circulam atualmente não surgiram aleatoriamente, nem foram ditos por dizer, mas são uma constante remissão à memória de acontecimentos imbuídos de historicidade. A memória, de acordo com Orlandi (2015, p. 30), “faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória ‘aciona’, faz valer, as condições de produção é fundamental [...]”. Esse processo de “acionar” a memória em meio às condições de produção nem sempre é pacífico, mas sim, muitas vezes conflituoso devido à transformação de discursos que os sujeitos promovem, igualmente como acontece com os professores em formação, sujeitos de nossa investigação. Quando consideramos as condições de produção imediatas, compreendemos a situação em que os discursos estão sendo produzidos.

Dessa forma, o modo como os atores sociais que se envolvem no processo discursivo retomam, transformam os dizeres e entram em acomodação ou em conflito com o que os

outros dizem, reflete o modo de constituição em sujeitos do discurso e seu consequente posicionamento. Diante disso, os sujeitos envolvidos no processo discursivo são ocupantes de lugares sociais concretos. A título de aproximação com o nosso trabalho, podemos compreender que os participantes de nossa pesquisa ocupam o lugar social de professores em formação e de leitores. Nas dimensões interiores do processo discursivo, esses lugares não estão somente representados, sobretudo são transformados, de modo que funcionem não como lugares sociais concretos de indivíduos, mas sim, as imagens que os sujeitos associam a si mesmos e aos outros.

Assim, de acordo com Sorpreso (2008), o que funciona no processo discursivo não é o lugar social dos sujeitos, mas as formações imaginárias. O que está em jogo no processo discursivo é um mecanismo que transforma a situação em sua representação, ou melhor, um processo que transforma o lugar social em posição discursiva. Novamente, promovendo uma aproximação entre nosso trabalho e o jogo de formações imaginárias, em uma interação discursiva entre o professor que solicita a atividade de produção de relato escrito sobre leitura e o professor em formação, o que nos interessa enquanto analistas do discurso é a posição discursiva em que o sujeito se coloca, ou seja, as imagens que, ao se posicionar o professor em formação, atribui ao seu professor, à instituição da qual ambos fazem parte, aos colegas e à prática de leitura em si. Entendemos que não se trata de um lugar social concreto assumido pelo sujeito professor em formação, mas sim da transformação de posições discursivas por meio do imaginário. De uma forma geral, todo processo discursivo envolve formações imaginárias.

Sorpreso (2008) ainda acrescenta que, ao se posicionarem transformando o lugar social concreto, os sujeitos atribuem imagens ao referente, ou seja, também o objeto do discurso tem seu lugar concreto transformado pelos sujeitos. Em consequência, no interior do processo discursivo, os objetos são imaginários. A fim de sintetizar suas palavras, a autora diz que no interior do processo discursivo não trabalhamos com lugares concretos e objetos concretos, mas com estes transformados (representações imaginárias) por indivíduos que, ao se posicionarem, tornam-se sujeitos dos discursos. Ao encontro dessas reflexões, Orlandi (2015, p. 40) afirma:

Assim não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos como tais, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. Essa é a distinção entre lugar e posição. Em toda língua há

regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito). (ORLANDI, 2015, p. 40).

Sobre os processos discursivos anteriores, Sorpreso (2008) destaca que eles também agem nessa tomada de posição atual, pois sendo as formações imaginárias resultantes de processos discursivos anteriores, a memória ou o interdiscurso constitui a substância das formações imaginárias. Assim, compreendemos a necessidade de se entender o mecanismo imaginário dos sujeitos professores em formação: por meio do mecanismo imaginário, o sujeito professor em formação posiciona a si, bem como seus interlocutores (professor solicitante da atividade e a instituição na qual ambos se inserem), seus pares e o objeto do discurso (a leitura). Nesse sentido, Orlandi (2015, p. 42) acrescenta sobre esse imaginário que “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”. Diante disso, Sorpreso (2008) entende que tal perspectiva faz parte do funcionamento da linguagem, condicionando os sujeitos na produção de discursos, incluindo aqueles que se inserem nas mediações em sala de aula, como no caso da produção escrita solicitada aos sujeitos de nossa pesquisa, os professores em formação.

Sendo assim, a partir do momento em que entendemos os aspectos do imaginário docente em formação e suas relações com as condições de produção - pouca leitura nos livros tradicionais e crescimento exponencial da leitura nos meios digitais e outras mais, estão em jogo no momento de enunciação dos discursos e que, segundo Sorpreso (2008), não temos acesso a sua totalidade - em que se constituem, pois apenas compreendemos o modo como os discursos sobre leitura estão sendo produzidos pelos sujeitos professores em formação.

Após essa abordagem a respeito da constituição da teoria da Análise do Discurso francesa e de alguns dos conceitos fundamentais para a presente pesquisa, apresentamos, a seguir, as interfaces entre a AD e os Novos Estudos do Letramento (NEL), teoria que também sustenta esta investigação.

2.3 Análise do Discurso e Novos Estudos do Letramento: interfaces

A aproximação que fazemos entre esses dois pressupostos teóricos - Análise do Discurso (AD) de linha francesa e os Novos Estudos do Letramento (NEL) - explica-se pelo fato de que foi por meio dessas teorias que fomos levados a entender que os sentidos não

estão integralmente no texto e que existem leituras além das institucionalizadas, ou seja, as feitas na escola, na igreja, nas repartições jurídicas e nos meios de comunicação. Diante do entendimento de uma leitura realizada nas esferas extra institucionais, no subitem a seguir apresentamos a gênese do construto teórico que reconhece a leitura também como uma prática aceitável fora do caráter institucional.

2.3.1 Letramento: a origem do termo

Pensar em leitura não institucionalizada pressupõe pensar o que se chama de leitura de mundo, ou seja, as práticas letradas que as pessoas já desempenham antes do ingresso escolar. Essa leitura não institucionalizada é denominada letramento, termo cunhado por Mary Kato em 1986 e que se aproxima do termo em inglês “*Literacy*”. Sobre sua origem, Soares (2004) explica que o surgimento de letramento no Brasil se deu em meados dos anos 1980, simultaneamente a *illettrisme*, na França, *literacia*, em Portugal, para nomear fenômenos distintos daquele denominado *alfabetização*, *alphabétisation*. Já nos EUA e na Inglaterra, embora a palavra *literacy* já estivesse dicionarizada desde fins do século XIX, foi também na década de 1980 que o fenômeno que ela distingue, diferente do que em língua inglesa se tem como *reading instruction* ou *beginning literacy*, tornou-se foco de atenção e discussão nas áreas da educação e dos estudos linguísticos.

Observamos que os esforços empreendidos se concentram na distinção dos conceitos de alfabetização e letramento, muitas vezes tomados como sinônimos, sendo que não o são. De acordo com Soares (2004), a ampliação do conceito de *literate* para *functionally literate*, feita pela UNESCO no final da década de 1970, sugeriu que as avaliações internacionais sobre domínio de competências de leitura e de escrita fossem além do medir apenas a capacidade de ler e escrever. Tal mudança converge para a diferença substancial entre ambos os fenômenos, que reside no grau de ênfase posta nas relações entre as práticas sociais de leitura e escrita (letramento) e a aprendizagem sistemática de escrita (alfabetização), isto é, entre o conceito de letramento – *illettrisme*, *literacy* – e o conceito de alfabetização – *alphabétisation*, *reading instruction*, *beginning literacy*.

Não podemos negar que alfabetização e letramento possuem uma certa relação, a ponto de no Brasil o tema letramento surgir sempre atrelado à alfabetização, apesar da diferenciação muitas vezes enfatizada na produção acadêmica. Contudo, ainda emerge uma inconveniente fusão dos dois conceitos, sendo o de letramento predominante. Todavia, ainda

que entre ambos os processos exista uma relação, é preciso atentarmos para que ela não dilua a especificidade de cada um dos fenômenos, ou seja, enquanto a alfabetização está para saber ler e escrever, o que pressupõe uma habilidade adquirida comumente na escola, o letramento está para saber fazer uso da leitura e da escrita. Em outras palavras, a alfabetização tem um caráter institucional e o letramento, social.

Concordando com essa reflexão, Tfouni (2006, p.30) afirma que “a necessidade de se começar a falar de letramento surgiu (...) da tomada de consciência que se deu (...) entre os linguistas de que havia alguma coisa além da alfabetização (...) que era mais ampla e até determinante.”. A autora, nesse ponto, ao traçar uma perspectiva histórica dos significados atribuídos à palavra letramento, entende que “letramento é um processo cuja natureza é sócio-histórica” (TFOUNI, 2006, p.31). Esse fator anterior à alfabetização e de caráter dominante em relação a ela, converge para as práticas de leitura socialmente situadas, mais permissivas de novas possibilidades do que as institucionais, o que nos coloca em conformidade com a seguinte afirmação de Kleiman (1995) que, de uma perspectiva distinta (Interacionismo) da que assumimos, salienta que:

(...) em instituições como a família, que são instituições que introduzem a criança no mundo da escrita com sucesso, são práticas coletivas, em que o conhecimento sobre a escrita é construído pela colaboração, numa relação quase que tutorial (a díade), ou pela participação em pequenos grupos, que discutem a melhor maneira de redigir uma carta, ou comentam e interpretam coletivamente uma carta oficial, um texto de jornal. (KLEIMAN, 1995, p.20).

Dessa forma, conforme afirma Kleiman (1995, p.18), o letramento é “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e como tecnologia”. A afirmação da autora aponta para um marcante traço característico da sociedade na qual vivemos: a intensa valorização do escrito em detrimento do oral, pois é possível observar que em instituições extraescolares, como a família, nem sempre detentora de relação estreita com o mundo acadêmico, buscam introduzir seus filhos no mundo da escrita desde a tenra idade. Nas palavras de Cortes *et al.* (2013), a valorização da escrita existe devido à predisposição ancestral do homem para fazer marcas e inscrições nos mais variados suportes que foram se aperfeiçoando ao longo do tempo, no sentido de mobilizar técnicas de escrita, possivelmente com a intenção de permanecer para a posteridade por meio de um memorial além das possibilidades da oralidade.

Segundo Chartier (2007, p. 9), “a pedra, a madeira, o tecido, o pergaminho e o papel ofereceram os suportes nos quais podia ser inscrita a memória dos tempos e dos homens. No espaço aberto da cidade, na magnitude dos livros e na humildade dos objetos mais simples, a escrita teve por missão conjurar contra a fatalidade da perda”. Diante dessa observação, é possível notar a tendência humana ao registro do pensar para tempos ulteriores, prática bastante recorrente, apesar de ilusória, pois, conforme propõe Street (1984), o registro escrito não permanece em termos de sentido porque a base gráfica não pode conter a dinamicidade das mudanças das relações em que se estabelece a linguagem. Observamos, ainda, que tal ilusão se sustenta em nossa sociedade, possivelmente devido ao modelo autônomo de letramento que, segundo Street (1984), privilegia a língua escrita como fenômeno não atrelado ao social e apresenta seu domínio como garantia de ascensão social, o que vai de encontro ao modelo ideológico de letramento que se aproxima de nossa abordagem, pois para esse modelo, leitura e escrita são fazeres socialmente situados, porém não necessariamente apenas na escola. Discorreremos mais sobre ambos os modelos na apresentação dos resultados da pesquisa.

Seja para produzir registros (ilusórios) para tempos futuros, para informar, ensinar, conhecer, produzir sentidos, entreter ou fruir, o fato é que a leitura e a escrita integram a nossa rotina e estão em todas as relações sociais das quais fazemos parte. Reiterando o que já apontamos, essa amplitude de material gráfico pressupõe a existência de leitores. Porém, devido a sua diversidade, não se trata apenas de pessoas que saibam decodificar o que está escrito, mas que sejam capazes de interpretar, intertextualizar, entender e ressignificar os sentidos. É nesse momento que reconhecemos a necessidade não apenas de alfabetizar, mas também de letrar, ou seja, admitir as múltiplas práticas de leitura que acontecem de maneira intra e extraescolar e que, segundo Street (1984), são regidas por relações de poder.

Conforme podemos observar, o letramento não se limitou à consideração das práticas de leitura e escrita anteriores ao ingresso escolar, mas se deslocou para questões de cunho político e social, como os já mencionados modelos de letramento autônomo e ideológico desenvolvidos por Street, os quais inserem o fenômeno em um caráter mais amplo e menos limitado, pertinente à teoria dos Novos Estudos do Letramento, a qual abordamos no próximo subitem.

2.3.2 Novos estudos do letramento: perspectivas mais amplas

Conforme já sinalizamos, com base na teoria dos Novos Estudos do Letramento (STREET, 1995, *apud* LOPES, 2006), é preciso que o letramento não seja entendido apenas como tecnologia neutra ou código linguístico estrito. O letramento deve contemplar a ação comunicativa e dialógica, inerente às interações sociais que são a verdadeira essência da língua (cf. BAKHTIN, 1997). Sendo o letramento um fenômeno comunicativo e dialógico, letrado é aquele que, segundo Soares (1998, p. 40), além de saber ler e escrever, “usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita”. Diante disso, podemos notar que o letramento é um fenômeno que não tem como limite os muros das escolas, muito menos está condicionado aos pares dicotômicos alfabetizado/não alfabetizado, escolarizado/não escolarizado, visto que possui caráter social e não institucional.

De acordo com Cortes *et al.* (2013), pensar o letramento como prática socialmente construída implica pensá-lo como um construto histórico, social e cultural, caracterizador de um contexto em que acontecem as interlocuções entre os sujeitos, viabilizadas pelos gêneros discursivos circulantes nas diversas esferas de ação social. Nessa mesma perspectiva, Fiorin (2006) esclarece que a atividade humana é fortemente variada, pois os sujeitos transitam por múltiplas esferas sociais distintas diariamente. A cada uma dessas esferas corresponde um tipo de comunicação diferente garantida pela linguagem, e seu uso nessas esferas comunicativas se dá por meio de uma estrutura conhecida como enunciado. A partir do momento em que é possível notar certas características relativamente estáveis e regulares nos enunciados, dizemos que eles se converteram em gêneros discursivos, ou seja, o elo entre a linguagem e a atividade humana. Como toda atividade humana, a comunicação também é marcada pelas diferenças, o que torna os gêneros múltiplos e heterogêneos. Essa heterogeneidade dos gêneros se deve à variedade de esferas comunicacionais pelas quais os sujeitos transitam em curto espaço de tempo como, por exemplo, um dia. Se pensarmos que a cada uma delas corresponde um gênero distinto, poderemos mensurar quão variados os gêneros são, conforme aponta Bakhtin (1997):

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai ampliando e diferenciando-se à medida em que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Em outras palavras, um aspecto que se destaca nas palavras do autor é a heterogeneidade dos gêneros discursivos, que podem ser tanto orais quanto escritos, associados à característica dialógica, notada desde a réplica do diálogo corriqueiro até os textos científicos, jurídicos e outros de igual complexidade. Cortes *et al.* (2013) afirmam que o linguista, apesar de reconhecer o aspecto formal da linguagem, deve estar atento ao caráter de plasticidade e a centralidade dos aspectos sociocomunicativos e funcionais dos gêneros. Em outras palavras, é fato que os gêneros textuais se transformam, se hibridizam, surgem modificados ou dão origem a outros. Nessa mesma perspectiva, Marcuschi (1997, p.19) afirma que “os gêneros surgem juntamente com as necessidades e atividades socioculturais, da mesma forma como nas evoluções tecnológicas”. Um forte coadjuvante das mudanças acontecidas recentemente nos gêneros discursivos, segundo Cortes *et al.* (2013, p. 1.110), são “as novas tecnologias de linguagem, que configuram e reconfiguram novas práticas languageiras, num ritmo cada vez mais acelerado”, que imprimem novos rumos às relações sociais.

Sendo a leitura uma das maneiras de se estabelecer relações sociais, é possível pensar em uma relação mais explícita entre gêneros discursivos e leitura, o que nos leva a entender, com base em Rangel (2016), que a leitura é um ato comunicativo, no qual leitor e autor estão posicionados social, política, cultural e historicamente, projetando seus valores e crenças na construção do significado do texto. Se ler ou escrever é envolver-se em uma prática social, é preciso saber ler “criticamente”, pois a linguagem é permeada pelas relações de poder, as quais são conduzidas pela classe dominante e são armadilhas possíveis de serem identificadas por uma leitura crítica. Ainda de acordo com a autora, os gêneros discursivos nos quais os textos se inserem são um considerável meio para a leitura crítica, pois refletem as novas motivações sociais que originam a multiplicidade dos textos. Uma vez conhecedor desses traços, possivelmente o leitor conseguirá interpretar as tecituras dos textos.

A “nova” constituição dos textos que emergem das necessidades, dos interesses e das condições de funcionamento das formações sociais é fruto de uma construção social marcada pela sinergia de vários códigos, aos quais não se permite existência isolada. A língua, seja falada ou escrita, não pode ser entendida de um ponto de vista diferente da interação de modos de representação que participam juntos da construção textual. Diante disso, Kress e van Leeuwen (1996) nos levam a pensar em uma linguagem multimodal, ou seja, cujo sentido provenha da relação textual estabelecida entre os diferentes modos de combinação para sua constituição, não pensados isoladamente.

A multimodalidade, segundo Dionísio (2006), consiste na mobilização de pelo menos dois códigos distintos pelas ações comunicativas, como por exemplo, imagens e palavras, gesto e fala, música e imagem, o que se apresenta como traço constitutivo dos textos falados e escritos da contemporaneidade. Nesse sentido, não podemos nos esquecer de que a semiose múltipla sempre existiu, porém seu enfoque como objeto de estudo é relativamente novo nas comunidades acadêmicas, as quais têm tido grande interesse pelo assunto. Diante disso, Kress e van Leeuwen (1996) creem na necessidade de um “novo” olhar para a compreensão textual além de seu aspecto verbal, pois o sentido não reside apenas na escrita, que é apenas uma das formas de representação das informações.

Frente a essa realidade, cumpre observar que a constante emersão de avanços tecnológicos imprime às práticas sociais novas configurações linguísticas fundamentadas em multissemioses, o que origina a multimodalidade textual. Embora, segundo Dionísio (2006), a multimodalidade seja um traço inerente ao discurso oral e escrito, o que converge para o reconhecimento de que ao letramento da escrita, do signo verbal, deve ser associada à prática de letramento da imagem, do signo visual, devemos nos conter ao pensar em multiletramentos (letramento literário, letramento acadêmico, etc.), pois no campo da linguística aplicada, a utilização das diferentes expressões para nomear (tentar “situar”) vários tipos de letramentos parecem seguir o mesmo processo pouco produtivo ocorrido com a tipologia dos discursos. Para Fiorin (1990), a improdutividade de um processo como a classificação tipológica dos discursos deve-se ao fato de emergirem de seu bojo duas ordens diferentes de problemas: a dos critérios de classificação dos discursos e dos gêneros. Ainda de acordo com Fiorin, esses problemas existem devido ao fato de as tipologias pensadas até os dias contemporâneos não serem suficientemente amplas para abarcarem os diferentes tipos de discursos circulantes em certa formação social, dado que surgiram sob um único paradigma. Segundo este autor, vemos quão complexo é proceder a uma classificação de gêneros, tendo em vista que não basta tentar classificar em uma situação estática, pois em uso pode ser que adquira outras características, como podemos observar no excerto abaixo:

Veja-se, por exemplo, a distinção que Jakobson faz entre a lírica e a épica: a primeira centra-se no eu e a segunda, no ele. Tal oposição não é suficiente para caracterizar esses gêneros, pois um depoimento policial também pode centrar-se na primeira pessoa e não pertence ao gênero lírico. O estudo dos gêneros deve levar em conta dois elementos: centrar-se numa teoria do discurso e considerar tipologemas dependentes dos múltiplos eixos distintivos. O gênero será concebido com um semema: gênero 1: .t 1, t2, t3, t4, t5; gênero 2: ti, t2, t3, t6, t7. (FIORIN, 1990, p. 97).

Nos aproximamos, também, da perspectiva do autor na medida em que ele pressupõe que “(...) a constelação tipológica que constitui o gênero é social” (FIORIN, 1997, p. 97). Suas modificações sucedem de época para época, da mesma forma em que num dado momento, o que foi considerado discurso científico pode não mais o ser hoje. Sendo assim, os gêneros estão condicionados aos fatores sociais, isto é, aos efeitos de sentido valorizados em certo espaço de tempo por uma formação social em questão. Para o autor, uma tipologia calcada nas teorias do discurso não pretende constituir uma norma, mas, ao contrário, aborda quais são os mecanismos que geram os diferentes tipos de discursos sociais: o científico, o didático, o religioso, o político, etc.

Desse modo, a utilização dos nomes dados aos diversos letramentos apenas repercute uma variedade dos letramentos de modo superficial e estanque, sem levar em consideração as relações dialógicas constitutivas da linguagem (cf. BAKHTIN, 1997). Portanto, a diversidade desses nomes, certamente, repercute uma ideia de “letramento autônomo” (cf. STREET, 1984), no qual a linguagem é vista, sobretudo, como um código de instrumentalização, ou seja, como a aquisição e o desenvolvimento de recursos linguísticos formais de categorização (nomeação/rotulação) no percurso evolutivo dos sujeitos. De nosso ponto de vista, talvez seja mais produtivo pensar, de acordo com Cortes *et al.* (2013), em manifestações diferentes do letramento. Na verdade, mais do que nomear/rotular letramento, necessitamos reconhecer que estamos imersos em uma verdadeira multimodalidade de linguagens, o que não permite uma leitura apenas da mensagem escrita, nada mais do que um elemento representacional que dialoga com vários outros. À escola parece caber, então, ampliar as práticas de letramento em seu âmbito para além do número limitado de gêneros textuais com que trabalha, pois os discentes já têm um convívio mais amplo com a leitura e a escrita na vivência ante e extraescolar.¹² Nesse sentido, para Kleiman (2005, p. 38), a “escola é uma instituição de peso, por isso tem o poder de legitimar algumas práticas em detrimento de outras.”.

Na contemporaneidade, assistimos a uma grande valorização dos gêneros como eficiente meio para o ensino da leitura e da escrita, possivelmente influência, segundo Motta-Roth (2008), da legitimação de documentos institucionais como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006), que vieram afirmar, no âmbito brasileiro, a atuação da definição de gênero como recurso pedagógico para a linguagem funcional. Entendemos que a incorporação dos gêneros ao ensino de Língua

¹² Tais reflexões, sobre a necessidade de a escola ampliar as práticas de letramento por meio de gêneros diferentes dos conhecidos pelos alunos em suas experiências extraescolares, nos foram sugeridas por Curcino na ocasião do Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em dezembro de 2016.

Portuguesa funciona como uma alternativa ao ensino dissociado da realidade do aluno, pois sabemos que eles já ingressam nos primeiros anos escolares com uma leitura de mundo muito mais ampla do que as antigas “lições” ou modelos de texto, potenciais fragmentadores de um processo que deveria ser contínuo. No que diz respeito ao uso dos gêneros como alternativa para as práticas fragmentadoras do processo de ensino, as Orientações Curriculares Nacionais sugerem que:

(...) a ênfase... dada ao trabalho com as múltiplas linguagens e com os gêneros discursivos merece ser compreendida como uma tentativa de não fragmentar, no processo de formação do aluno, as diferentes dimensões implicadas na produção de sentidos. (BRASIL, 2006, p.28)
 (...) o objeto de ensino privilegiado são os processos de produção de sentido para os textos, como materialidade de gêneros discursivos, à luz das diferentes dimensões pelas quais eles se constituem. (BRASIL, 2006, p.36).

Ainda de acordo com Motta-Roth (2008), nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os gêneros são a um só tempo recurso pedagógico e objeto de ensino. Diante dessa caracterização dos gêneros como eficiente recurso de ensino confrontada com os resultados dos indicadores que buscam aferir a qualidade da educação brasileira, podemos questionar: Os gêneros são mesmo o que há de mais eficiente em matéria de recurso para o ensino de língua portuguesa? Ou melhor: Será que estão sendo aplicados nas escolas de modo a oferecerem os melhores resultados, no sentido de manterem (ou até mesmo ampliarem) os esforços para o ensino de Língua Portuguesa em uma perspectiva mais próxima à consideração da leitura de mundo (letramento) que o aluno traz para a escola?

Diante dessa problematização, entendemos que embora tenha sido importante a ampliação em certa medida do rol de textos estudados na escola¹³, e de fazê-la ampliando a consideração de regularidades e variações da estrutura composicional textual, são perfeitamente admissíveis posicionamentos um tanto céticos em relação à incorporação de muitos tipos de textos como objeto de ensino, em especial daqueles a que já estamos bastante familiarizados e os de uso muito situado, comprometidos ideologicamente ou mercadologicamente, como os textos da mídia tradicional. Acreditamos que uma alternativa produtiva seria explorarmos um universo mais enxuto de textos, em especial os que tornam possível o trabalho com as sequências narrativas, descritivas ou argumentativas, pois assim estaríamos propondo a leitura de textos mais complexos e formando genericamente

¹³ Essas considerações sobre a necessidade de se rever as cobranças que são atribuídas à escola em relação ao trabalho com os gêneros textuais foram apontadas por Curcino, na ocasião do Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em dezembro de 2016.

competências que permitam ler uma diversidade maior de textos. Porém, é necessário que a escolha desses textos seja criteriosa, conforme propõe Curcino (2010):

É sabido que na leitura são adotados critérios bem distintos de avaliação dos textos, conforme se apresentem sob a forma de um gênero e não de outro. Também é sabido que os gêneros condicionam a interpretação do conteúdo que aportam, em função de alguns valores simbólicos de que gozam na sociedade, relacionados ao seu estatuto cultural (gêneros de maior ou menor prestígio em relação às comunidades de leitores) e ao estatuto da autoria dos textos (textos designados como autorais e textos cujo estatuto ‘dispensaria’ autoria). Por sua vez, o valor do gênero e de seus autores vincula-se a instituições sócio-culturais legitimantes: assim, há formas distintas de legitimação do que escreve um cientista (sobre sua área de atuação ou sobre culinária), ou um romancista (se moderno, se contemporâneo, se muito lido, se pouco lido, se midiático ou não), em comparação com quem publica auto-ajuda, piada ou biografia (de próprio punho ou não, cuja história pode interessar por razões extremamente distintas, tais como pelo valor da vida e obra de um personagem político ou de um artista renomado ou por ter sido namorada de um falecido membro do grupo musical Mamonas Assassinas). Nessa economia simbólica dos textos (de seus gêneros, de seus autores e das instituições que os legitimam, por meio de outros discursos e de maneiras de circulação do dizer distintas), elegem-se os *best-sellers* de cada nicho e suas respectivas comunidades de leitores. (CURSINO, 2010, p.1).

Diante dessa realidade de controle (ideológico) sobre os gêneros, parece ser fundamental que a escola adote uma postura mais crítica em relação à seleção dos gêneros como recurso de ensino. Assim, devem ser priorizados aqueles que podem ser lidos, compreendidos e reproduzidos por meio das experiências dos sujeitos da leitura e da escrita, desde que respeitado o contato do leitor com alguns tipos específicos de gêneros, sobretudo aqueles que, se não forem trabalhados na escola, provavelmente não serão em outros espaços. Dessa forma, há quem diga que parece que a escola tem uma concepção de letramento consideravelmente restrita. Em muitos casos alegam, por exemplo, que a escola não considera que as imagens, em nossos dias, integram o sentido dos textos, juntamente com a modalidade escrita, porém com função expandida para além dos limites ilustrativos. Todavia, entendemos que não podemos atribuir à escola as causas do problema, tampouco essa instituição deve assumir como sua função dar conta de um número demasiadamente ampliado de gêneros. Ela não precisa negar suas limitações e especificidades, principalmente de um letramento escolarizado específico, porém sem desconsiderar a possibilidade de somá-lo a outros extraescolares.

Nessa perspectiva, é necessário revestir as ações de equilíbrio, o qual podemos exemplificar levando-se em conta o próprio problema da desconsideração da linguagem

visual. Logo, toda a presença da linguagem visual nas práticas de escrita, bem como a formatação e organização textual, tem revolucionado as peculiaridades dos textos que demandam uma leitura para além da decodificação e em direção à produção de sentidos pois, segundo Orlandi (1988, p. 11), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”. Para Tfouni (1995), o letramento transcende a simples aquisição da leitura e da escrita, já que seus esforços se direcionam em não esquematizar uma teoria do letramento voltada apenas para ler e escrever, mas também para preocupações políticas e sociais de inclusão e justiça, em especial os voltados para os mecanismos educacionais. Diante disso, o limiar dessa ampliação dos horizontes do entendimento da leitura e da escrita desafia os atores sociais em sua totalidade, especialmente os profissionais da educação e, sobretudo, os formadores de professores, os quais necessitam ter em mente que o professor das gerações atuais deve estar suficientemente letrado – não apenas do ponto de vista de conhecedor da teoria do letramento, mas também da interação sobre as questões políticas e sociais que o permeiam - para ampliar o letramento dos alunos.

Esse alunado que constitui a clientela contemporânea das instituições de ensino de Educação Básica e Superior existe em meio a condições de produção específicas, marcadas por uma mudança na maneira de produzir, trabalhar, constituir relacionamentos pessoais e profissionais impactantes. Em outras palavras, referimo-nos à crescente democratização do acesso à internet e às mídias digitais, o que envolve o letramento digital, conceito que abordamos no subitem que segue.

2.3.3 O letramento digital

O advento das novas tecnologias digitais nos coloca em estado de reflexão sobre outra manifestação do letramento: o digital, o qual surge, de acordo com Lobo-Sousa (2009), a partir da inserção das tecnologias de comunicação e informação para designar as práticas de leitura e escrita por elas demandadas. Nessa mesma esteira de pensamento, Xavier (2009, p.68) defende que os letrados digitalmente assumem mudanças nos modos de ler e escrever os códigos e sinais verbais e não verbais. Para o autor, o letramento digital significa “o domínio pelo indivíduo de funções e ações necessárias à utilização eficiente e rápida de equipamentos dotados de tecnologia digital (...)”. Porém, não podemos nos equivocar com a limitação do entendimento do letramento digital apenas como a capacidade de digitar ou ler textos na tela do computador, pois ser letrado digital, segundo Lima (2009, p. 24), significa “empregar com

desenvoltura os conhecimentos relativos ao código concernente às modalidades escrita e oral da língua às mais variadas situações sociais em ambientes digitais.”.

Embora a clientela dos docentes em formação seja em sua maior parte pertencente às gerações Y e Z,¹⁴ que já trazem de casa habilidades avançadas em relação à tecnologia para a ampliação do letramento, é necessário um ensino direcionado que vise ao domínio dessas novas tecnologias, a fim de que esses jovens consigam atender às demandas sociais e desenvolvam as habilidades necessárias ao uso da leitura e da escrita nos novos ambientes digitais. Na verdade, letrar digitalmente não se resume apenas à capacitação docente para atuar nos ambientes digitais, tampouco a somente equipar os laboratórios de informática das instituições de ensino com dispositivos eletrônicos. Significa, portanto, ir além dos meios materiais e instruções técnicas para operacionalizá-los, pois uma vez possuindo tais recursos, abre-se diante de nossos olhos um verdadeiro universo de possibilidades na maneira de comunicar-se, acessar informações e produzir conhecimento. Tal realidade aponta para a necessidade de sabermos nos posicionar perante esse tão convidativo “novo”, atrelado a demandas sociais ligadas à utilização dos recursos tecnológicos e da escrita no meio digital.

Sendo assim, letrar digitalmente vai além do acesso ao conhecimento técnico. Inclui desenvolver, de acordo com Carmo (2003, p. 73), “habilidades para construir sentido a partir de textos multimodais, isto é, textos que mesclam palavras, elementos pictóricos e sonoros numa mesma superfície. Inclui também a capacidade para localizar, filtrar e avaliar criticamente informações disponibilizadas eletronicamente”. Dito de outro modo, letrar digitalmente significa proporcionar a capacidade de manusear e se inserir naturalmente no ambiente da comunicação em ambiente digital. Não podemos negar que os dois requisitos mencionados anteriormente - capacitação docente e informatização escolar - são coadjuvantes do processo de letramento digital, mas não devem ser manipulados discursivamente pelo poder político. Se o processo não se resume a capacitar e equipar, há algo determinante a ser acrescentado ao processo de letrar digitalmente: segundo Bawden (2008), o letramento digital deve ser mais do que a capacidade de usar fontes digitais por ser uma nova forma de

¹⁴ Segundo Meyer (2015), compreendendo aqueles que nasceram em fins dos anos 70 e início dos anos 90, a geração Y foi a geração que se desenvolveu em uma época de grandes avanços tecnológicos e prosperidade econômica. Cresceu em um mundo digital e está acostumada à comunicação em tempo real, o que lhe permite ser tão multitarefa quanto seu *smartphone*. Já a geração Z compreende os nascidos entre o fim de 1992 e 2010 e está intimamente ligada à expansão exponencial da internet e dos aparelhos eletrônicos. São as pessoas conhecidas como os “nativos digitais”, o que lhes confere o status de pertencer à geração que nunca viu o mundo sem computador. Uma de suas maiores características é o desapego às fronteiras geográficas. Seu maior problema é a dificuldade de interação social, devido ao fato de viverem conectados virtualmente. Um tanto quanto desconfiada de carreiras de sucesso e estudos formais, a geração Z prefere o *Home Office*, ou seja, trabalho informal no ambiente digital, o que segundo alguns especialistas, pode sinalizar uma futura escassez de médicos e cientistas no mundo pós-2020.

pensamento crítico. Em outras palavras, a simples informação obtida com o acesso às tecnologias digitais não deve ser confundida com o conhecimento propriamente dito, pois esse nunca é destituído de criticidade.

Dessa forma, enquanto a necessidade de agregar criticidade e ampliação das possibilidades do letramento cresce, o espaço da decodificação tende a se tornar cada vez mais restrito, pois segundo Signorini (2012), o letramento grafocêntrico, tema principal da formação em Letras e das aulas de Língua Portuguesa nas escolas, cede espaço às discussões sobre o alargamento da inserção de novos letramentos no ambiente escolar. Mills (2003) está de acordo com a diminuição do espaço da decodificação e a emergência de uma alfabetização na forma de um repertório de mudança das práticas de comunicação propositadamente em variados cenários sociais e culturais. Dessa perspectiva, emerge uma alfabetização mais social e menos individual, o que converge para valores culturais e implica uma maior necessidade de que os Novos Estudos do Letramento assumam práticas de letramento informais de desenvolvimento em contextos fora da escola.

A tendência à destituição da decodificação do processo de alfabetização e sua aproximação com práticas sociais e extraescolares parecem apontar para um gradual distanciamento da leitura estruturalista, ou seja, aquela focada nos aspectos materiais do texto, segundo a qual o sentido estaria ligado à forma, à estrutura textual, a uma ideia mecânica de linguagem pensada apenas como instrumento de comunicação criada para o benefício do homem. Pensar em leitura além dos limites estruturais da escrita nos leva a reconhecer o crescimento da supremacia do autor e do leitor em relação ao texto em si, visto sob outra perspectiva, ou seja, materialização de discursos que entram em sua tecitura e, por conseguinte, não uma simples unidade fechada em si mesma. Sendo o texto permeado por discursos, a partir dele são produzidos diferentes efeitos de sentido. A fim de ilustrar essa ideia de maneiras diferentes de ler, tomemos como exemplo a leitura da Bíblia por um ateu e por um cristão: apesar de o texto ser o mesmo, os referidos leitores farão leituras completamente distintas. As leituras diferentes se devem à interpretação, associada à consideração de fatores como história, ideologia e marcas da exterioridade.

Essa prática menos decodificadora e mais interpretativa é denominada leitura discursiva, sobre a qual Coracini (2002) afirma se tratar de um processo discursivo pelo qual passam os sujeitos produtores de sentido, ou seja, o autor e o leitor, atravessados por ideologias e ocupantes de posição sócio-históricas distintas. Dessa maneira, o que determina o modo como a leitura é empreendida é o momento sócio-histórico. Com base no construto

teórico da Análise do Discurso de linha francesa, apresentamos, a seguir, a concepção discursiva de leitura.

2.3.4 A leitura sob o viés discursivo

Com a finalidade de entendermos a leitura sob um viés discursivo, buscamos apresentar como ela se sustenta no dispositivo teórico-metodológico denominado Análise do Discurso (AD) de linha francesa. Falar em leitura discursiva é, antes de tudo, entender que os sentidos não se prendem às dimensões textuais, muito menos se restringem a uma única construção de sentidos por parte do sujeito-leitor. Sobre esse aspecto, Coracini (2002) aponta que

(...) não é o texto que determina as leituras, (...), mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, graças à qual lhe é possível controlar conscientemente a linguagem e o sentido, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. (CORACINI, 2002, p. 17).

Apesar de a unidade textual não ser determinante, no processo de produção de sentidos não podemos atribuir toda a ênfase ao leitor e ao autor em detrimento do texto. O texto não deve ser desconsiderado nesse processo, ou então tomado como desprovido de sentidos, já que sua verdadeira condição é carente de um sujeito que articula os sentidos que lhe são constitutivos para que haja a produção de efeitos de sentido. Sendo assim, segundo Lima (2013), ler discursivamente é um processo complexo de articulação de sentidos, de maneira que é preciso, portanto, que se considere, no processo de leitura, a interação entre os enunciadores. Para Orlandi (1996):

A leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (ORLANDI, 1996, p. 186).

Dito de outra forma, é na relação entre leitor e autor que se dá a construção de sentidos no texto, situação em que o leitor demonstra suas experiências de leitura antecessoras, seus conhecimentos de mundo, linguístico e textual. Por isso, em nossa reflexão, o leitor é

entendido como sujeito-leitor, que é, nesse caso, o sujeito-professor em formação. Pressupomos que, ao frequentar um curso superior, ou até mesmo antes disso, o professor em formação empreende leituras, porém não apenas as institucionalizadas, mas também as práticas de leitura socialmente situadas, ou seja, aquelas em espaços e situações diversas da leitura institucionalmente legitimada. Seja em práticas de leitura acadêmica ou não, o sujeito professor em formação é afetado pelas ideologias e pelas formações discursivas com as quais se identifica ou não. Sendo a leitura um processo de produção de sentidos que emana das relações entre autor, leitor e instituições, compreendemos que entre esses três elementos se estabelecem relações de força. Sobre essa questão, Possenti (2009) afirma que a leitura:

(...) tem a ver com aquilo que o texto significa e, sobretudo, com o papel controlador que as instituições exercem restringindo internamente o modo de significação (o efeito de sentido) do discurso. Portanto, quanto mais o texto estiver ligado a uma instituição, mais o texto é univocamente legível. Dito de outro modo, o que está em jogo para a AD em questão de leitura não é a leitura de um texto enquanto texto, mas enquanto discurso, isto é, na medida em que é remetido a suas condições, principalmente institucionais de produção. (POSSENTI, 2009, p.13).

Nessa perspectiva, a leitura, sob ótica discursiva, está ligada às instituições, as quais não partilham necessariamente a mesma ideia, mas são permeadas por relações de força e disputa. As instituições, nesse caso, podem ser pontuadas como o Estado (instituições de ensino), por exemplo, que quer formar mais leitores que, em tese, impulsionariam o desenvolvimento do país; as editoras, que também querem mais leitores, mas com fins de aumento dos lucros e o leitor, que quer ler, mas não qualquer leitura. Porém, o processo de interação entre essas instituições envolve alguns embates. Conforme apontam Lima *et al.* (2013, p. 5), “abordar o texto na perspectiva discursiva é entender que qualquer acontecimento enunciativo será sempre permeado pela tensão e pelo conflito, afinal as relações de sentido são caracterizadas pela falha e pelo equívoco, não previstos em regras”. As considerações de Pêcheux (1988, p.53) vêm complementar essa ideia, pois “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.

Nesse processo potencialmente conflituoso de deslocamentos dos agentes transformadores dos enunciados, destacamos o papel do leitor, representado nesse estudo pela figura do professor em formação. Por meio do processo de leitura é que esse sujeito atua na produção das inovações culturais, em especial da emersão da cultura das tecnologias digitais,

pois a leitura enfocada sob o viés discursivo, devido a sua essência interpretativa, possibilita a consideração de outras formas de leitura como a emergente prática leitora no meio digital. Pensando dessa forma, a leitura no meio digital pode, discursivamente, abandonar sua significação de prática marginalizada e adquirir uma significação tão legitimada quanto a do livro, artefato culturalmente valorizado para a prática da leitura.

Sobre o processo de significação, Orlandi (1988) reflete sobre o papel que o sujeito desempenha nele e aponta três dimensões: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Segundo a autora, o inteligível remete à ideia de se atribuir sentido atomizadamente (codificação), o interpretável confere sentido levando-se em conta o contexto linguístico (coesão) e o compreensível é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto situacional, colocando-se em relação ao enunciado/enunciação. Conforme prossegue Orlandi (1988, p.74), o sujeito “que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito que se relaciona criticamente com sua posição, que problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende.”. Sendo assim, como acrescenta Lima *et al.* (2013), ler discursivamente, no papel ou na tela, não se restringe apenas a interpretar, ou seja, resgatar sentidos, já que é preciso entender o funcionamento desses sentidos, por meio de um olhar leitor que reconhece a opacidade da língua e sua incompletude, sem se esquecer dos silenciamentos, daquilo que não está na ordem da materialidade textual, mas que também gera significado. Desse modo, o sujeito é levado à compreensão de uma linguagem que significa todas as formas, sem se desprezar a ausência, ou a escolha de determinada expressão.

Lima *et al.* (2013) destacam, ainda, que é preciso reconhecer que para a AD não é suficiente dizer que o texto significa (ou seja, captar o seu sentido, o qual, em algumas teorias, é reduzido a algo inerte e fixado), mas importa analisar como ele significa. Logo, é preciso compreender as condições de produção (os sujeitos, a ideologia, a memória e as situações) desse texto para, então, compreender como o mesmo produz sentidos. Assim, o processo de leitura em suas múltiplas possibilidades não procura um “único” e determinado sentido ou “o” sentido que o autor pretendeu (institucionalizado), visto que na AD a língua não é transparente, o que, segundo Orlandi (1988), dá margem para formas de significação (efeito-leitor) a partir da condição básica da linguagem, ou seja, sua incompletude.

Essa incompletude consiste em reconhecer que nem os sentidos, tampouco os sujeitos estão fixados e completos, mas que se encontram abertos ao processo de significação. Porém, o fato de ser um processo aberto não significa que está livre do controle, visto que é justamente nessa condição de abertura que o processo de significação passa por coerções

ideológicas. É assim que surge o trabalho com a paráfrase (o repetível) e a polissemia (o diferente), como afirma Orlandi (2012, p. 53): “Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua formação discursiva (...)”. Dessa forma, o trabalho da AD consiste em ressignificar as noções sobre leitura, leitor e sentidos por meio do oferecimento de suportes teórico-metodológicos, com o intuito de gerar condições para uma leitura mais significativa, procurando trazer à tona os processos de significação. Dito de outra forma, propõe que o sujeito-leitor transcenda o nível da interpretação e caminhe para o nível da compreensão.

Feita a apresentação do embasamento teórico no qual fundamentamos nossas reflexões, na sequência apresentamos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Para tanto, partimos da descrição do material, o que envolve a caracterização dos sujeitos participantes de nossa investigação - acadêmicos do curso de Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior particular do interior do estado de São Paulo na qual atuamos como docente - e também dos relatos escritos produzidos por eles durante uma atividade avaliativa motivada pela leitura de um livro, a qual elegemos como material de pesquisa.

3. SOBRE OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na contemporaneidade, assistimos à circulação de muitos dizeres sobre a leitura na grafocêntrica sociedade brasileira, os quais, apesar de variados, podem ser dispostos em dois polos distintos. De um lado, estão os discursos que legitimam e incentivam a leitura feita no tradicional livro em papel, entendido como um artefato cultural. Tais dizeres, enunciados em especial por instituições como escolas, universidades, editoras, agências de publicidade, documentos governamentais objetivam o incitamento à leitura, possivelmente porque acreditam que a continuidade da caracterização do povo brasileiro como não leitor pode lhe render muitas manipulações ideológicas e até lucros. Já do outro lado, está a emersão de práticas de leitura diferentes da tradicional (livros), feitas especialmente, dentre tantos suportes, no meio digital. Há ainda os discursos que, segundo critica Chartier (1999),¹⁵ sustentam-se na tentativa de comparar a revolução eletrônica com a revolução de Gutemberg, sendo que para o autor se trata de uma inovação na maneira de ler e de uma mudança de suporte para a leitura, efeito, talvez, conforme discute Debord (1997), da constante espetacularização do “novo” que, na verdade, não é novidade. Por fim, integram esse polo fenômenos como o investigado por Aliagas *et al.* (2009), que enfatizam a questão do número cada vez maior de jovens que, embora demonstrem forte desinteresse pela leitura acadêmica, construíram uma vida de leitura variada e ativa fora da escola, possivelmente interagindo nas redes sociais e em outras mídias eletrônicas nas quais trocam interesses em comum sobre assuntos como séries, música e outros temas ligados aos gostos juvenis.

A observação desses discursos tão paradoxais sobre leitura, somada aos discursos míticos que a circundam, nos motivaram o interesse pela compreensão do posicionamento dos acadêmicos - do 2º e do 5º termos de Pedagogia para os quais lecionamos em uma instituição de Ensino Superior particular do interior do Estado de São Paulo - sobre o livro como artefato cultural legitimado para a leitura. Para tanto, buscamos embasamento teórico-metodológico

¹⁵ Segundo Custódio (2012), no que diz respeito ao eletrônico, Chartier considera que a inscrição do texto na tela traz uma estruturação desse que não é a mesma com a qual se defrontava o leitor do livro em rolo da Antiguidade, ou o leitor medieval, moderno e contemporâneo do livro manuscrito ou impresso, para quem o texto era/é organizado a partir de sua estrutura em cadernos, folhas e páginas. O fluxo sequencial do texto na tela, a continuidade que lhe é dada, a possibilidade para o leitor de embaralhar, de entrecruzar, de reunir textos que são inscritos na mesma memória eletrônica: todos esses traços indicam que a revolução do livro eletrônico é uma revolução nas estruturas do suporte material do escrito e como não poderia deixar de ser é, também, uma revolução nas maneiras de ler (p. 12-13). O texto eletrônico permite maior distância com relação ao escrito. Nesse sentido, a tela aparece como o ponto de chegada do movimento que separou o texto do corpo. O texto eletrônico torna possível uma relação mais distanciada com o seu leitor, uma relação não corporal.

na Análise do Discurso de linha francesa e nos Novos Estudos do Letramento, teorias sobre as quais discorremos e estabelecemos relação de interface na presente pesquisa. A relevância da mobilização teórica se justifica porque, segundo Santos (2013), Pêcheux defende que é por meio da interpretação dos instrumentos que as ciências colocam suas questões, de forma que o discurso científico se ajuste na apropriação instrumental por meio da teoria. A apropriação assinala a dependência entre a teoria e seus instrumentos; neste caso, os relatos escritos da atividade de coleta do material que usamos para análise linguística é um exemplo. Ainda segundo a autora, Pêcheux reitera que os instrumentos sejam interpretados com embasamento científico, pois assinala que eles não podem ser apenas tomados ou transferidos. Já à teoria, por sua vez, cabe não apenas reafirmar-se, mas colocar seus limites sempre em ação na causa, pois sua movimentação acontece na relação com os conceitos. Assim, ao explicar o instrumento escolhido, a teoria apropria-se dele. Em outras palavras, há uma relação intrínseca entre a apropriação teórica e o material para a análise - qualitativa, no caso do presente estudo, pois à medida que nos apropriamos da teoria, entendemos seu funcionamento no material de pesquisa, o *corpus*.

A seguir, apresentamos o material de pesquisa, ou seja, a constituição de nosso *corpus* nesta investigação de orientação discursiva.

3.1 Apresentação do material de pesquisa

Com o intuito de investigar os discursos sobre o livro como artefato cultural legitimado para a leitura, especialmente no que se refere ao imaginário do professor em formação, coletamos nosso material de pesquisa a partir da produção textual dos discentes dos 2º e 5º termos de Pedagogia para os quais lecionamos em uma instituição de Ensino Superior particular do interior do Estado de São Paulo. A opção pela produção textual em forma de relatos escritos se justifica por se tratar de uma atividade discursiva, na qual o futuro professor produz textualmente a partir da colocação de um enunciado comando. O processo de coleta do material aconteceu em três etapas, as quais descrevemos a seguir.

Iniciamos com a proposta de leitura e discussão do livro “Como um romance”, de Daniel Pennac (1993), o qual nos foi apresentado como sugestão de leitura durante uma das aulas da disciplina de Leitura e Novas Tecnologias, cursada ao longo do primeiro semestre de 2015, no Programa de pós-graduação em Estudos Linguísticos. O livro discorre sobre a trajetória da leitura na vida de uma criança, desde a época em que representa uma sensação prazerosa até a sua total aversão, geralmente iniciada na adolescência, o que tende a ser uma

constante na vida de muitas pessoas. Sendo o último fato alvo de muitas tentativas de explicação por parte de pais, profissionais da educação e da sociedade como um todo, que associam a incapacidade de o livro competir com atividades mais atrativas para a infância e a adolescência, como computador, jogos, etc., Pennac (1993) propõe outra explicação. Para o autor, a diminuição do interesse pela leitura não tem de ver com o livro, muito menos com o leitor, mas pode ser atribuída às cobranças que são impostas pela obrigatoriedade de ler.

A partir dessa leitura, prosseguimos com a coleta material de nossa pesquisa. Quanto aos critérios para a elaboração do referido enunciado comando, Orlandi (1998, p. 60) propõe que a “delimitação do *corpus* não segue critérios empíricos (positivistas), mas teóricos. (...). Quanto à natureza da linguagem, devemos dizer que a análise de discurso se interessa por práticas discursivas de diferentes naturezas: imagem, som, letra, etc.”. Partindo dessa reflexão, propomos aos discentes do curso de Pedagogia do 2º e 5º termos a realização de uma produção textual (vide Apêndice 1), a qual foi proposta após a leitura do livro e apresentada a eles como trabalho bimestral. Sobre a elaboração do enunciado comando em torno da qual foi desenvolvida a atividade avaliativa proposta aos acadêmicos, acrescentamos que nos mantivemos imparciais em relação à produção de respostas, a fim de não propormos uma questão que fosse capaz de direcionar posicionamentos, apesar de termos como ponto de partida a hipótese de pesquisa, segundo a qual os professores em formação são afetados por uma memória histórica que legitima o livro como artefato cultural para a leitura em detrimento de outras modalidades de ler.

A atividade contou com a adesão de cem por cento dos acadêmicos, o que resultou em 45 produções em forma de relatos escritos previamente encaminhados ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de São José do Rio Preto, na data de 08 de agosto de 2016, sob o número de protocolo: 077952/2016 e número de CAAE: 58495316.1.0000.5466. Uma vez aprovado pelo CEP (Comitê de Ética e Pesquisa), os relatos integram o conjunto do material de nossa pesquisa, cujo *corpus* abordamos abaixo.

3.2 Constituição de um *corpus* em AD

Segundo Zen (2007), no começo da constituição das bases da AD, o método era linguístico-histórico. Uma inversão dos termos histórico-linguístico, do século XIX, para linguístico-histórico, conforme a teoria assumida neste trabalho, que produz uma mudança de terreno radical no que se pode entender por linguístico e por histórico. Posteriormente, essas

bases passaram a considerar outras materialidades, pois importa para a AD a forma material do discurso. Tal mudança torna-se mais inteligível quando Pêcheux (1975) afirma que o discurso não é um objeto linguístico, mas sim um objeto sócio-histórico no qual o linguístico intervém como pressuposto. A partir dessa consideração do autor, tal alteração configura-se como radical, pois apresenta a língua em relação à exterioridade (interdiscurso), afirmando que:

é porque há o *outro* nas sociedades e na história, correspondente a esse outro o próprio 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, 1975, p. 59).

Dessa forma, estabelece-se a afinidade entre a língua, o social e o histórico do modo distinto com que procede a AD. É a partir disso que, segundo Zen (2007), as ideias de paráfrase e de metáfora (transferência) passam a sustentar procedimentos de análise nos quais as filiações discursivas desencadeiam a análise embasada no fato de que os sentidos estão sempre “relacionados a.” Assim surge a necessidade de se construir o que Orlandi (1995) chama de “dispositivo teórico da interpretação”, voltado para compreender os fatos discursivos responsáveis pela produção dos sentidos e seus efeitos. Para a autora, o dispositivo da interpretação

tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2015, p. 57).

Nesse processo de construção do dispositivo teórico de interpretação, ainda de acordo com Orlandi, o analista deve empreender uma leitura que objetiva ouvir para lá das evidências e compreender no sentido de acolher a opacidade da linguagem, a determinação dos sentidos pela história, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, concedendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura e a resistência. O entendimento de como se dá a construção de um *corpus* em um trabalho de orientação discursiva sustenta-se, inicialmente, de acordo com Orlandi (1983), na concepção do que é a forma material em contato com o social e a história.

Em relação à forma material, Zen (2007) afirma que o histórico se desloca rumo a uma resignificação do que se entende por dado, cedendo espaço para o trabalho com a ideia de fato (funcionamento). Ainda de acordo com a autora, não há *corpus* inaugural, já pronto, mas sim a existência de objeto como fato de linguagem acrescido de sua memória. Durante o exercício de sua construção, o analista confronta-se com a abertura do simbólico, o que se configura como movimento dos sentidos, relações entre linguagens, disciplinas e sujeitos. Assim, não se constrói o *corpus* totalmente antes da análise, mas sim simultaneamente (cf. ZEN, 2007). Nessa perspectiva, Courtine (1981, p. 58) discorre sobre “uma concepção dinâmica do trabalho sobre o *corpus*”. Para o autor, *corpus* deve se desenvolver em passos sucessivos ao longo do processo em si. Em outras palavras, a constituição do *corpus* e os procedimentos de análise funcionam como um conjunto aberto de articulações e se constitui de acordo com as questões que vão sendo suscitadas. Desse modo, podemos observar que o processo de análise não é linear, nem tampouco estático, mas sim marcado pelo movimento como compete a um procedimento vinculado à AD, cujo movimento da linguagem lhe é característico.

No próximo tópico, apresentamos os procedimentos de análise do *corpus* de nossa pesquisa.

3.3 Procedimentos de análise

Uma vez constituído o nosso *corpus* de pesquisa, direcionamos a ele um olhar de interrogação, a fim de interpretarmos os discursos sobre leitura nos/dos relatos de professores em formação. Porém, não se chega a uma análise de natureza discursiva apenas por meio de uma observação superficial. É preciso partir de indícios, conforme nos esclarece Ginzburg (1989):

Se as pretensões de conhecimento sistemático mostram-se cada vez mais como veleidades, nem por isso a ideia de totalidade deve ser abandonada. Pelo contrário: a existência de uma profunda conexão que explica os fenômenos superficiais é reforçada no próprio momento em que se afirma que um conhecimento direto de tal conexão não é possível. Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la. (GINZBURG, 1989, p. 78).

A “realidade opaca” de que trata Ginzburg (1989) nos remete aos primeiros contatos com nosso *corpus* de pesquisa: apesar de sabermos da temática do trabalho sobre leitura, os

discursos que lhe são constitutivos precisam ser interpretados a fim de nos encaminhar à produção de efeitos de sentido dos dizeres dos professores em formação sobre a questão da leitura. É, então, a partir dos “indícios” que no/do *corpus* buscamos interpretar os discursos sobre a leitura. Para as análises, selecionamos, do conjunto do material, oito relatos escritos, os quais compõem o nosso *corpus* e os quais foram selecionados com base no critério de emergência dos efeitos de sentido na relação com os eixos estruturantes do trabalho. A fim de preservar o anonimato garantido aos participantes da pesquisa, por meio do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE - vide Apêndice 2), do qual tomaram ciência quando consultados sobre a autorização para a realização dessa pesquisa por meio do material desenvolvido por eles, os relatos são organizados pela abreviação PROF, seguida de numeração aleatória em ordem crescente (de 1 a 9), conforme ilustramos com o relato que segue:

PROF2: *Olha através desse livro, aprendemos que a leitura, **não** pode ser uma **abordagem**. Se fosse assim já começaria com um ato **negativo**, **não** podemos **impor** isso tem que ser espontâneo. Na área como **professora** teremos que **compreender** o aluno com seus **sonhos**. E com pais, **se** nossos **filhos tiverem dificuldade, não os comparar com outras crianças que tem mais facilidade** para a leitura e sim ler mais para eles, o que é **plantar uma sementinha na vida deles**. Hoje em dia, a **tecnologia está a frente**, as crianças **se entregam** muito à tecnologia **se entregassem** assim para a leitura seria mais fácil.*

Todos os relatos coletados, assim como o relato acima (do PROF2), se configuram, num primeiro momento, como texto, em cuja superficialidade estão os dados, a materialidade empírica que se apresenta de forma imediata, que é a base para a discussão das análises linguísticas. Por meio dos dados, é possível delinear as primeiras informações da materialidade, ou seja, é possível identificar: que os relatos tratam da temática da leitura, (ii) que as produções textuais foram realizadas a partir de um enunciado comando, (iii) que a atividade foi produzida por discente, (iv) que a transcrição preservou a escrita tal como produzida pelo discente participante da pesquisa. Porém, esse processo não é o suficiente para sustentar uma análise científica do *corpus*.

Nessa perspectiva, o próximo passo consiste no entendimento de que tomar como foco a leitura, tema relativamente amplo, que requer a delimitação, o que envolve olhar para o *corpus* para além da materialidade empírica, das evidências e das superficialidades. Esse processo implica compreensão dos sentidos, a opacidade da linguagem, a determinação

histórica, a constituição do sujeito pela ideologia e pelo inconsciente, concedendo espaço para o possível, a singularidade, a ruptura e a resistência (cf. ORLANDI, 2015). Esse olhar mais refinado, pautado nos objetivos e na hipótese de pesquisa, nos leva à construção do objeto de análise, o qual se configura, em nossa investigação, no imaginário do professor em formação sobre o livro como artefato cultural legitimado para a leitura. Esse exercício, segundo Orlandi (2015), consiste na passagem da superfície linguística ao objeto de análise.

O trabalho com a superfície linguística envolve a dimensão textual, o que implica descrição dos aspectos que mais se destacam, de nossa posição de analista, e que são selecionados com o intuito de se configurarem como recortes. Sendo assim, do relato do PROF2, destacamos, por exemplo, a incidência de termos de conotação negativa, como o advérbio “não” e a expressão “ato negativo” associados à ideia de leitura imposta. O verbo ser no presente do indicativo - “é” - aponta para a ideia de leitura voltada para a emancipação de ideias e coerções; os termos “impor” e “inspontâneo” também parecem apontar para uma oposição entre leitura obrigatória e não obrigatória. O referido relato é retomado no capítulo analítico, no subitem 4.1.

Segundo a teoria discursiva, a partir de então os relatos se denominam enunciados, os quais são definidos por Pêcheux (1990) como linguisticamente descritível, com uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação, sempre suscetível de tornar-se outro. Esse lugar do outro (enunciado) é o lugar da interpretação, lugar em que há a manifestação da ideologia, a constituição dos sujeitos e a produção dos sentidos. Os enunciados, desse modo, são tratados a partir da construção de um dispositivo de análise, o qual permite ao pesquisador problematizar “o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” (ORLANDI, 2015, p. 57).

Nessa perspectiva, cabe ao pesquisador analista estar atento à possibilidade de uma mesma palavra, na mesma língua, possuir significados diferentes condicionados à posição do sujeito e da inscrição do que diz nessa ou naquela formação discursiva. Por isso, o dispositivo interpretativo construído pelo analista deve ser capaz de levar em conta a ideologia e a abertura dos sentidos, inclusive do que é silenciado, de maneira que:

- a. em um primeiro momento, é preciso considerar que a interpretação faz parte do objeto da análise, isto é, o sujeito que fala interpreta e o analista deve procurar descrever esse gesto de interpretação do sujeito que constitui o sentido submetido à análise;

- b. em um segundo momento, é preciso compreender que há descrição sem interpretação, então o próprio analista está envolvido na interpretação. Por isso é necessário introduzir-se um dispositivo teórico que possa intervir na relação do analista com os objetos simbólicos que analisa, produzindo um deslocamento em sua relação de sujeito com a interpretação: esse deslocamento vai permitir que ele trabalhe no entremeio da descrição com a interpretação. (ORLANDI, 2015, p. 58).

Assim, o dispositivo precisa levar o pesquisador analista a trabalhar não em uma posição imparcial, mas interpretativa, capaz de atravessar a ideia de transparência da linguagem, dos sentidos literais e do sujeito onipotente. Reconhecemos que, observadas essas “orientações”, na qualidade de analistas de discurso, teremos construído nosso dispositivo analítico particularizado a partir da questão-problema de pesquisa que colocamos face ao conjunto do material de análise constituído pelas produções textuais desenvolvidas em sala de aula, tendo como base o domínio científico a que vinculamos nossa investigação.

No próximo capítulo, apresentamos a análise do *corpus*, a qual se divide em três eixos estruturantes elaborados com base em nossos objetivos específicos.

4. ANÁLISE DO MATERIAL

Após a apresentação dos procedimentos metodológicos que norteiam nossa pesquisa, apresentamos os resultados da análise do material que recortamos para discutir o modo como o docente em formação entende a prática da leitura. Enfocamos, também, o atravessamento de possíveis discursos nos recortes, a partir do qual buscamos refletir, com base em nossos objetivos, sobre o imaginário dos professores em formação no que diz respeito à leitura. Para tanto, a partir das já mencionadas dicotomias apontadas em nossos objetivos, sem perder de vista os efeitos das novas tecnologias em relação ao imaginário docente em formação, propomos três eixos de análise: no primeiro, abordamos a dicotomia **obrigatoriedade x gratuidade**, por meio da qual buscamos analisar o modo como os discursos que circulam no ambiente escolar são atravessados pela obrigatoriedade e seus efeitos sobre a prática da leitura que, se fosse proposta aos alunos sob um espírito de gratuidade, possivelmente encontraria um terreno mais fértil para sua prática; no segundo, discutimos a oposição **leitor x não leitor**, eixo no qual buscamos entender, a partir dos discursos que emergem dos relatos nos universitários, o que entendem por leitor e por não leitor, se nos dias contemporâneos é possível falar em não leitor, dada a quantidade avassaladora de informações, mensagens, interações que circulam nos mais diversos suportes além do livro; no terceiro, analisamos os posicionamentos dos professores em formação sobre as relações entre **leitura e novas tecnologias**.

Esclarecemos que os relatos selecionados para compor nosso *corpus* foram transcritos em sua totalidade e originalidade, assim como os participantes os redigiram, devido ao fato de que nossa pesquisa se preocupa com questões relativas ao conteúdo para análise e não com a forma, até porque nossa postura frente ao referido material é a de analista do discurso, o que se distancia da posição de professora.

4.1 Leitura e imaginário: obrigatoriedade x gratuidade

Em campanhas publicitárias que se ocupam de disseminar mensagens referentes à leitura, emergem discursos cuja essência evoca a necessidade de cultivar o hábito pela leitura desde os primeiros anos escolares. Tal mensagem, ao se textualizar e se materializar

linguisticamente, se constrói no domínio do discurso, por meio da associação de toda força do verbo no modo imperativo, com a apelação da função conativa da linguagem, o que resulta em um enunciado quase sempre assim: “Desperte/ desenvolva/ cultive o hábito de ler”. Tais forças agem sobre o sujeito na tentativa de modificar seu comportamento, a fim de garantir que ele atenda às exigências e faça parte dessa relação de poder.

Nos verbos mais comumente empregados nesses enunciados, vemos a formação de um processo parafrástico, o que, segundo Orlandi (2015, p. 44), “(...) são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase, representa assim, o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado”. Em relação ao enunciado, é como se ler fosse um gesto constantemente dependente de ser motivado por alguém, mas não qualquer pessoa. O referido “alguém” normalmente precisa ter credenciais institucionais (professores) ou de autoridade e poder sobre as crianças (pais). Ou seja, os docentes tradicional e historicamente exercem sobre os discentes uma relação de poder e dominação que legitima esse processo entre os sujeitos e, por consequência, reforça os discursos sobre a prática leitora.

Parece que essa negação da espontaneidade, igualmente entendida como gratuidade, sobrevive mesmo em tempos de crescimento do reconhecimento da leitura pré-institucional - entendida como a leitura de mundo, feita pelo aluno antes do ingresso escolar e que pode ser aproveitada pela escola no processo de desenvolvimento da leitura acadêmica -, situada em práticas sociais, da qual se ocupam os Novos Estudos do Letramento. O afastamento da ideia de gratuidade da leitura torna-se mais perceptível a partir de sua aproximação com o termo hábito. Normalmente, hábito se refere a procedimentos que desempenhamos por obrigação, por convenção social - como, por exemplo: tomar banho, escovar os dentes, estudar, dormir e alimentar-se nos horários corretos (já estabelecidos por uma vigência social oculta, firmada nas práticas sociais) -, e distancia-se do que fazemos por prazer ou por gosto. Dessa forma, notamos, no material coletado em nossa pesquisa, uma forte tendência à legitimação da leitura por obrigatoriedade, o que se dá quase sempre a partir de uma esfera institucional (escola). Vejamos o relato abaixo:

*PROF1: A leitura passa a ser menos apreciada quando ela começa a ser uma **obrigação**. Ler é um ato de **liberdade**. A partir do momento que você **incentiva**, ou que **mostra** outras formas prazerosas da leitura, tudo começa a ficar diferente. **Hoje com as tecnologias está se perdendo o hábito da leitura, mas o que encontramos em livros não encontramos em outros lugares**. Fazemos com que a leitura torne um hábito de vida e que esses hábitos nos traga prazer, incentivo, conhecimento, etc...*

*Usar o **lúdico** de uma leitura **ajuda** com que as crianças, tornem amantes dos livros, e quando adolescentes continue a gostar.*

Nesse primeiro relato, nos chama a atenção a maneira categórica como a leitura é definida como “um ato de liberdade”, reforçada pelo verbo ser no presente do indicativo. Tal categorização faz ressoar dizeres pertencentes ao já-lá, há muito associados à leitura, como liberdade de pensamento, de ascensão social, de viajar para outros lugares, etc. Porém, não podemos nos esquecer de que a leitura e a escrita são ideologicamente controladas, ou seja, não são manifestações livres do pensamento, porque estão sempre condicionadas ao “zeitgeist” (espírito de época, conjunto do clima intelectual e cultural do mundo num certo tempo), isto é, das condições de produção de determinado momento histórico. Além disso, sabemos que a leitura dissociada das práticas sociais não é libertadora, o que converge para o modelo de letramento autônomo de Street (2014), cuja disseminação ideológica da leitura institucionalizada como meio para a civilidade e a modalidade social é mais uma relação de força. Podemos compreender, ainda, em “Ler é um ato de **liberdade**”, possíveis relações entre escolha (individual), decisão/autonomia (no tocante às imposições escolares) e livre interpretação (cada um lê coisas diferentes num mesmo texto), direitos que se configuram como impressão e/ou reprodução das ideias manifestas no livro lido antes da produção do relato.

Num primeiro momento, a obrigatoriedade como fator para a diminuição da apreciação da leitura torna-se inteligível a partir do termo “obrigação”, combinado com o binômio verbal “incentiva/mostra”. O funcionamento dessas três marcas parece apontar para uma leitura imposta por obrigação, geralmente para o cumprimento de alguma atividade acadêmica por alguém cujo discurso possui autoridade para exortar a ler, em detrimento de uma leitura espontânea e livre para se ler o que quiser. Emerge, portanto, linguisticamente, a oposição entre práticas de leitura: como fonte de prazer, espontânea, versus como fonte opressora, obrigatória. Todavia, entendemos que tal observação sobre a dicotomia obrigatoriedade x gratuidade que figura nesse relato, e em outros dois que abordamos no presente eixo, configura-se um tanto quanto positivista, pois todos somos conscientes de que a obrigação de realizar deveres existe não apenas na escola, mas em todos os âmbitos de convivência social e nem por isso o viver torna-se enfadonho.

Assim, podemos observar que a obrigatoriedade¹⁶ de realizar certas tarefas na escola, nesse caso as de leitura, não é o que inviabiliza o desenvolvimento do gosto por realizá-la, mas sim o modo como é apresentada, trabalhada e, em especial, o modo como a leitura é lembrada, pelo sujeito-professor em formação. O que se associa à “gratuidade” da leitura deve ser o que a escola precisa estimular como ideal, ou seja, formar um leitor perene, mas isso não significa que não deve haver certos compromissos “obrigatórios” e solicitar aos alunos algumas “obrigações”, o que não precisa ser ruim, nem traumatizante. Um exemplo da operacionalização da gratuidade não totalmente destituída da obrigatoriedade reside na clássica ficha de leitura, algumas vezes tão combatida, mas que pode funcionar como instrumento incentivador da leitura desde que não seja único, com finalidade exclusiva de avaliação ou punição. Dito de outro modo, ela pode funcionar como o primeiro passo de uma atividade sobre os dados mais objetivos de um livro, seguidos pela colocação de impressões mais subjetivas, como, por exemplo, passagem mais emocionante, personagem preferido, desenho da história, etc. (semelhanças com a nossa vida social e projeções nas práticas cotidianas). Tal exercício pode validar que a noção de leitura não se resume à decodificação das objetividades, mas é também um processo discursivo que acontece e que se materializa na relação entre sujeito-leitor e texto em determinadas condições de produção.

Ainda sobre a prática leitora como “hábito”, observamos a emergência da noção de leitura como exercício, o que aponta para a ideia de exercícios de leitura condicionados por comandos institucionais que, como apontamos anteriormente, apesar de nem sempre serem traumatizantes, limitam a leitura por fruição, ou seja, por um gosto que precisa ser respeitado, dadas as diferentes identificações do sujeito-leitor. Esse respeito refere-se à não imposição de autor, de recomendação etária, de número de páginas e tem relação, também, com o fato de que em um determinado momento, é possível que o gosto se torne aversão. Sendo assim, quando há a imposição de que a leitura deve ser finalizada mesmo que o leitor não goste do livro, a prática se reduz a um exercício, a um cumprimento de tarefa, a um sistema de controle que desvaloriza o processo de leitura, tal como coloca PROF1: “A leitura passa a ser menos apreciada quando ela começa a ser uma obrigação”.

Ainda do relato do PROF1, destacamos o seguinte recorte “Hoje com as tecnologias está se perdendo o hábito da leitura”, do qual emerge uma comparação entre o “hoje” e o “ontem”, temporalidade significada por ausência e pela relação de existência do hoje. Essa

¹⁶ A incorporação em nossas reflexões da distinção entre a obrigatoriedade de se realizar tarefas na escola e o modo como isso é colocado como responsável pela diminuição do desenvolvimento do gosto pela leitura nos foi sugerida por Curcino, na ocasião do Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em dezembro de 2016.

oposição hoje x ontem aponta para uma visão nostálgica¹⁷ de leitura que é predominante nos dias atuais, entendida como o desejo por uma leitura desprovida de amarras e cobranças que, na verdade, parece nunca ter existido e nem ter sido vivenciada pelo sujeito-professor em formação. Assim, podemos caracterizar o sentido de nostalgia presente no recorte em questão como essa sensação de saudade do não experimentado, que é discursivizado enquanto imaginário. Talvez, essa visão nostálgica pode ter sido fomentada pelo gênero (narrativas de fases da vida - infância e adolescência - marcadas por experiências comuns a quase todo sujeito) do livro lido para a atividade desenvolvida e, ainda, pela pergunta proposta após a leitura desse livro, cuja natureza discursiva permite o enfoque de fatos passados para a elaboração de uma resposta no presente.

Ainda sobre a nostalgia, podemos pensar em um possível atravessamento do discurso religioso, pois a nostalgia que emerge parece remeter à chamada nostalgia do paraíso, isto é, modo de ver as coisas por meio de um prisma ilusório, por meio do qual se visualiza lembranças que nos parecem melhores no passado. Assim, vemos ressoar o desejo por uma leitura prazerosa, livre das amarras da coerção escolar e dedicada à formação do ser social, ainda que seja em forma de imaginário. Sobre o ato de liberdade como algo que vai na contramão do método de leitura, afirma Cândido (2006):

Esta liberdade, mesmo dentro da orientação documentária, é o quinhão da fantasia, que às vezes precisa modificar a ordem do mundo justamente para torná-la mais expressiva; de tal maneira que o sentimento da verdade se constitui no leitor graças a essa traição metódica. Tal paradoxo está no cerne do trabalho literário e garante a sua eficácia como representação do mundo. Achar, pois, que basta aferir a obra com a realidade exterior para entendê-la, é correr o risco de uma perigosa simplificação causal. (CÂNDIDO, 2006, p. 13).

De acordo com o autor, a leitura não deve se limitar aos fatores estruturais, mas se projetar em direção ao fator social, comumente “(...) invocado para explicar a estrutura da obra e o seu teor de ideias, fornecendo elementos para determinar a sua validade e o seu efeito sobre nós” (CÂNDIDO, 2006, p. 14). Porém, Cândido (2006) também reconhece que o estruturalismo cabe em momentos preliminares da análise de uma obra, mas é inviável no trabalho da interpretação, pois não leva em consideração a história, relevante para a formação

¹⁷ A visão nostálgica de leitura como saudade de algo que, na verdade, esse professor em formação nunca desfrutou, devido ao fato de existir apenas no plano da idealização de uma leitura livre de amarras e coerções institucionais, nos foi sugerida por Corrêa, na ocasião do Exame de Qualificação de Mestrado, realizado em dezembro de 2016.

social, bem como para o enfrentamento dos problemas da contemporaneidade. Dito de outro modo, a proposta da literatura é a de uma leitura livre da coerção estrutural, capaz de transformar o externo em interno e de fazer com que o autor ceda espaço a um leitor atento e reflexivo (cf. CÂNDIDO, 2006, p. 33).

O desejo de uma leitura por prazer, distante da realidade escolar impositiva, nos leva a compreender o anseio por uma formação social, construída gradualmente. Contudo, uma das facetas das condições de produção das quais emergiram nossos relatos sugere que vivemos a época de ofertas de conhecimento e informação prontos, o que também envolve desenvolvimento da prática da leitura. Ambos os termos - informação e conhecimento - são quase sempre tomados como sinônimos, e é nesse aspecto que parece residir a perda que emerge no recorte - “com as tecnologias está se perdendo o hábito da leitura, mas o que encontramos em livros não encontramos em outros lugares” -, a qual se traduz não no modo de ler em diferentes suportes (papel ou digital), mas no modo como imaginariamente o que se busca para ler parece estar inteiramente ligado a produtos que podem ser encontrados, prontos, seja no papel (livro), seja na tela (tecnologia digital).

Esse parece ser um efeito das atuais condições de produção em que os relatos foram produzidos, o que envolve uma espetacularização das práticas sociais. Segundo Debord (1997), trata-se de uma ideologia na qual o sujeito parece cada dia mais mergulhado:

É o coração da irrealidade da sociedade real. Sob todas as suas formas particulares de informação ou propaganda, publicidade ou consumo direto do entretenimento, o espetáculo constitui o modelo presente da vida socialmente dominante. Ele é a afirmação onipresente da escolha já feita na produção, e no seu corolário – o consumo. A forma e o conteúdo do espetáculo são a justificação total das condições e dos fins do sistema existente. O espetáculo é também a presença permanente desta justificação, enquanto ocupação principal do tempo vivido fora da produção moderna. A própria separação faz parte da unidade do mundo, da práxis social global que se cindiu em realidade e imagem. A prática social, diante da qual surge o espetáculo autônomo, é também a totalidade real que contém o espetáculo. Mas a cisão nesta totalidade mutila-a ao ponto de apresentar o espetáculo como sua finalidade. A linguagem do espetáculo é constituída por signos da produção reinante, que são ao mesmo tempo o princípio e a finalidade última da produção. (DEBORD, 1997, p. 9).

Segundo o autor, vivemos uma espetacularização de quase tudo, em que a representação vale mais do que a realidade. Em outras palavras, há uma busca incessante pelo que aparece, pois só se considera como bom o que está em voga, mesmo que seja momentâneo. Além do mais, participar dessa mobilização espetaculista, na qual todos

parecem estar imersos, não exige nada além de ser passivo a tudo o que se apregoa como bom e consumível. A não exigência de nada além da passividade decorre, entre outras coisas, do próprio caráter tautológico do espetáculo, isto é, ele é, ao mesmo tempo, seus próprios meios e fins, como se fosse onipresente em todos os espaços. São essas as condições de produção do que podemos chamar de efervescência das tecnologias de informação e comunicação, cujos efeitos são dardejantes na maneira como leitores - inclusive, os discentes participantes de nossa pesquisa - empreendem a leitura na contemporaneidade.

Tal realidade, a do espetáculo, tem envolvido um número cada vez maior de sujeitos, maravilhados com a ilusão do novo, do prático, do fácil, do acessível, que não deixa de abarcar a ideia de leitura, estreitando-a cada vez mais com as tecnologias de informação. Isso parece explicar a emergência da expressão “lúdico” no relato do PROF1, por exemplo, que aponta o contexto digital como comumente associado ao deslumbramento da possibilidade de se facilitar quase todos os afazeres, o que, além de ser, aparentemente, mais divertido do que no contexto tradicional, provoca a impressão de mais objetividade e, conseqüentemente, mais disponibilidade de tempo para atividades prazerosas, o que é uma ilusão e estaria no plano da transparência da linguagem e dos sentidos.

A classificação da leitura como prática contraproducente a partir do momento em que é imposta, é uma obrigação desvinculada da formação do ser social, parece emergir também no próximo relato:

PROF2: *Olha através desse livro, aprendemos que a leitura, **não** pode ser uma **abordagem**. Se fosse assim já começaria com um ato **negativo**, **não** podemos **impor** isso tem que ser inspontâneo. Na área como **professora** teremos que **compreender** o aluno com seus **sonhos**. E com pais, **se** **nossos filhos tiverem dificuldade**, **não os comparar com outras crianças que tem mais facilidade** para a leitura e sim ler mais para eles, o que é **plantar uma sementinha na vida deles**. Hoje em dia, a **tecnologia está a frente**, as crianças **se entregam** muito à tecnologia **se entregassem** assim para a leitura seria mais fácil.*

A emergência da negação, a partir do uso de termos como, por exemplo, “não” e “negativo”, em torno do vocábulo “abordagem” deixa entrever as memórias relativas à prática da leitura ao longo da formação escolar do sujeito-professor em formação, as quais são comumente associadas como algo desagradável e perturbador, que acompanhou toda a vida escolar desse sujeito, como uma abordagem controladora e distante da geração de prazer. No recorte “não podemos impor isso tem que ser inspontâneo”, vemos que a imposição parece estar posta, instituída por relações de força e poder coercitivo exercido pelas instituições de

ensino, na figura do professor. Há uma voz que também parece marcar que ser professor é dar voz ao aluno, ouvi-lo, compreendê-lo, enfim, é deixar a espontaneidade aflorar nas práticas de leitura.

Novamente, essa contraposição de vozes no início do relato do PROF2 produz sentidos sobre a disparidade entre as lembranças do que esse sujeito-professor em formação viveu e ainda vive em relação à leitura e o que ele idealiza sobre a prática leitora. Em outras palavras, emerge desse relato uma memória sobre leitura marcada pelo controle institucional, face a um desejo nostálgico de ser ouvido e compreendido quanto as suas preferências leitoras que, se respeitadas, possivelmente contribuiriam para uma leitura não limitada apenas ao cumprimento de atividades curriculares.

No entanto, ao se aproximar da futura prática docente, PROF2 relata que é preciso “compreender o aluno com seus sonhos”, o que converge possivelmente para um enfoque sobre leitura que se estrutura como uma contradição da escrevente, pois há uma injunção do discurso pedagógico - “teremos que compreender o aluno com seus sonhos” - em oposição à queixa na qual a professora em formação ocupa o lugar do professor que constata na vida atual que “as crianças se entregam muito à tecnologia” e deixa de fazer tal constatação no passado. Isso nos remete à concepção nostálgica de leitura, pois se trata de uma enunciação na qual é perceptível um inconformismo queixoso, mas ao mesmo tempo resignado. Esse sentido de resignação nos conduz ao questionamento de que se se trata de mais um atravessamento do discurso religioso, talvez da moral cristã, segundo a qual devemos nos resignar a uma vontade superior a nossa. Cabe aqui também pensar nessa visão distorcida de que leitura e tecnologia estão em oposição frente à possibilidade de ambas serem práticas ou elementos que podem necessariamente andar juntas.

Do recorte “se nossos filhos tiverem dificuldade, não os comparar com outras crianças que tem mais facilidade”, parece emergir mais uma dicotomia: facilidade x não facilidade para ler, o que pressupõe que quem tem facilidade é leitor e quem tem dificuldade é não leitor e/ou que quem tem facilidade está apto a realizar qualquer tipo de leitura e quem não tem facilidade é alguém que não está apto, ou melhor, não apresenta as condições ou características necessárias para ler e, por isso, é considerado um não leitor. Sobre a oposição entre leitura fácil e leitura difícil, marcamos que tal distinção é questionável, pois sabemos que o grau de dificuldade com que cada sujeito empreende suas leituras é algo subjetivo, o que não deve ser tomado como parâmetro quando se pensa no modo como as pessoas leem. Emerge, também, nesse recorte, que determinadas práticas de leitura legitimam um determinado leitor e deslegitimam outro, o leitor que não possui essas práticas que gozam de

maior prestígio social e, conseqüentemente, pode estar associado a um determinado grupo social que detém poder econômico e cultural.

A metáfora “(...) é plantar uma sementinha na vida deles”, associada ao incentivo à leitura por parte dos pais, aponta para o caráter social do letramento, as práticas de leitura socialmente situadas que, segundo Street (2014), conferem mais sentido à leitura do que as práticas institucionais de decodificação e outras menos frutíferas para a multiplicidade de sentidos e possibilidades de leitura. Ainda sobre essa metáfora, destacamos que ela se constitui como um discurso bastante recorrente em nossa sociedade, a saber, o de que se cultivarmos a leitura na vida da criança desde a tenra idade, contribuiremos para a garantia de ascensão social, ou seja, de meio para viver melhor socialmente. Além de se tratar de um discurso um tanto quanto positivista, vemos funcionar nesses dizeres mais uma forma de controle ideológico, pois pressupõe que se o objetivo é ler para ascender socialmente, então devem ser feitos alguns tipos de leitura e não outros. Conseqüentemente, a prática de leitura feita sob esses moldes reforça a ideia de hábito e nos afasta cada vez mais da leitura por gosto ou prazer.

No próximo relato, emerge, também, a ideia de como o fator obrigatoriedade apresentado de maneira contraproducente atua como diminuidor do entusiasmo para a leitura e a suposta atratividade das tecnologias.

PROF3: O livro mostra que a criança quando pequena se interessa pelas histórias e vai perdendo o encanto da leitura quando se vai crescendo e começa a ser cobrado a ler, nos como pedagogos tem que insentivar e não obrigar, mostra a magia da leitura que se é capaz de viajar através de uma leitura (história). Mas quando crescem a leitura vai ficando de lado pra abrir espaço a tecnologia porque acaba sendo mais fácil, não precisa imaginar a história quando se tem o filme do livro acaba sendo mais prático.

Outro traço das condições de produção desses relatos é a atmosfera de exigências na qual as relações entre o professor, a família e a escola estão envolvidas. O professor, desde sua formação acadêmica, vive uma coerção exercida pela instituição de Ensino Superior que, conforme já sinalizamos, empreende um jogo de imagens que nem sempre corresponde à realidade do acadêmico. Em outras palavras, a conclusão do Ensino Médio é um atestado institucional para o prosseguimento dos estudos em nível superior, mas não garante que o ingressante esteja letrado o suficiente para compreender e produzir textos acadêmicos e/ou que não tenha atingido um grau de maturidade acadêmica e/ou autonomia intelectual que atenda as demandas institucionais exigidas nas práticas de leitura e escrita no domínio

universitário. Já o futuro professor centra as suas expectativas de aprendizado na tão sonhada universidade e se esquece de sua história de leitura e escrita anterior, nem sempre tão produtiva.

Quando ingressa em uma instituição de ensino, seja pública ou particular, se depara com mais uma coerção que lhe chega via escola, ou seja, a política existente entre unidade de ensino e editoras. A editora diz que oferecerá “brindes” (livros paradidáticos, cursos de formação continuada, etc.), caso a escola adote seu material didático. Enquanto isso, a família exige que o professor saiba trabalhar todas as possibilidades do material didático adotado e cumpra todo o conteúdo. Em suma, é mais uma relação de força e poder configurada em uma questão política motivada por cobrança, a qual envolve todos os atores (escola, professor, família, alunos) e que ninguém ousa romper.

Entendida mais essa face das condições de produção, no recorte de “O livro mostra”, vemos uma remissão à já comentada ilusão de que o sentido reside no livro, centrada na eterna proposição de atividades de leitura decodificadora, ou seja, que exigem informações estruturais sobre a obra lida, tais como título, autor, personagens principais, foco narrativo, tempo, espaço. Caso o professor resolva romper esse exercício legitimado por anos de prática, substituindo a já citada ficha de leitura por uma atividade mais subjetiva, como por exemplo, propor que os alunos desenhem a passagem do livro que mais gostaram, possivelmente será questionado pela coordenação pedagógica e pela família quanto à autenticidade dessa tal inovação. Em outras palavras, qualquer prática docente que destoe dessa tradicionalidade já cristalizada nos meios escolares e, em especial, nas aulas de língua materna, evidencia um enfraquecimento dessa dicotomia leitura correta e esperada versus leitura errônea e fora dos padrões.

Os efeitos das condições de produção motivadas pela exigência da instituição escolar, se sobressaem nos recortes “cobrado a ler” e “tem que”, construções verbais que sinalizam obrigação, imposição, o que, ao contrário da gratuidade, afasta a criança da leitura. Essa substituição da gratuidade por obrigatoriedade, possivelmente é efeito da associação que fazem as instituições de ensino entre avanço etário e competência leitora, o que também nos parece funcionar como jogo de imagens, pois para a escola existe um perfil, uma imagem de aluno pertinente a cada série escolar, o que serve para elaborar parâmetros de leitura compatíveis com cada idade. Porém, nem sempre faixa etária e desenvolvimento acadêmico são compatíveis, pois há quem se interesse por temas à frente dos mais comuns a sua idade, bem como existem leitores que se identificam com leitura menos densas do que se espera para seu ciclo de ensino. Dessa forma, quando se pensa em leitor, não importa se o interesse é por

uma leitura mais elaborada ou menos densa, tão pouco se está em correspondência com seu grau acadêmico, pois ser leitor está acima da inserção neste ou naquele parâmetro, seja etário ou acadêmico.

Enquanto isso, no recorte “viajar através de uma leitura”, emerge, mais uma vez, o desejo por uma leitura despojada da obrigatoriedade. É como se fosse uma volta aos tempos infantis, quando os agora professores também ansiavam por uma leitura livre e gratuita, diferente da leitura obrigatória imposta pela escola. Nessa passagem de gerações, é como se os professores quisessem proporcionar aos seus futuros educandos o que eles mesmos não tiveram em sua infância; porém, é perceptível que esse desejo é associado a uma obrigação. Aqui, temos novamente a visão nostálgica do professor que deseja proporcionar ao aluno uma leitura da qual ele mesmo nunca desfrutou, ou seja, a oposição entre o passado virtuoso (ainda que não vivenciado) e o presente (“cheio de pecados”), que se traduzem nas máculas impressas à leitura por meio de uma obrigatoriedade apresentada de modo errôneo aos alunos, o que aponta para mais um atravessamento do discurso religioso no relato em questão.

Essa constante busca por ler com prazer é identificada nos recortes “tecnologia”, “facil”, “não precisa imaginar a história”, “filme do livro”, “prático”, os quais apresentam uma regularidade: a busca por uma gratuidade motivada pela sensação de facilidade. Nesse imaginário da ordem do prazer, aos professores não importa ficar em segundo plano diante da tecnologia, desde que a espetacularização do novo (aparente) faça com que os pequenos leiam. Sabemos que essa facilidade é ilusória, pois leitura e tecnologia são linguagens que sempre existirão, pois não é possível que uma apague a outra devido ao fato de serem constitutivas. Até a tão aclamada adaptação fílmica das obras literárias, nada mais é do que uma leitura empreendida por cineastas e atores que, após exercícios de escrita de roteiro e interpretações cênicas, apresentam sua própria leitura da obra, igualmente conhecida como versão, potencialmente diferente da obra original que, por sua vez, também pode ser diferente da leitura feita pelos alunos, visto que sabemos que leitura é um exercício de interpretação e formação de sentidos nunca únicos. Nesse relato, vemos o funcionamento de um discurso perverso por sua sutileza, o qual circula consideravelmente no meio docente: a ideia de que só é bom “o que eu gosto por prazer”. Essa ideia tem uma essência individualista (pois o que é bom para um pode não ser para o outro) e desempoderadora da escola, em privilégio da formação de um sujeito que é o centro do mundo.

Conforme previsto na descrição do material, alguns relatos são discutidos em mais de um eixo, dado o entrecruzamento de dizeres e a divisão não estanque dos eixos. A seguir, apresentamos os resultados da análise do segundo eixo.

4.2 Leitura e posição-sujeito: leitor x não leitor

A pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* (2016), desenvolvida a cada quatro anos pelo Instituto Pró-Livro, tem como objetivo avaliar o impacto das políticas e ações, identificar avanços e impasses e subsidiar outros estudos para aprofundar o conhecimento sobre as principais questões que envolvem a formação leitora e a melhoria da qualidade e dos indicadores de leitura dos brasileiros. Além disso, contribui também para a formação de uma representação positiva sobre a importância da leitura ao subsidiar a mídia e qualificar as informações e matérias sobre leitura e leitores. Certamente, a valorização da leitura no imaginário da população produz o efeito sobre o direito que todos têm de ser leitores “plenos”.

A partir da mesma metodologia aplicada entre os anos de 2007 e 2015, a referida pesquisa aferiu que nesse espaço temporal aumentou a opção pelas respostas positivas relacionando leitura a acesso ao conhecimento (de 42% para 49%) e a crescimento profissional (de 8% para 23%). Também houve aumento considerável do número de pessoas que disseram que a identificam como uma atividade prazerosa (de 4% para 13%). Perceber a leitura como forma de acesso ao conhecimento e à melhoria social ou como atividade prazerosa, é fundamental para ampliar o interesse pelos livros pela população leitora e também para despertar o interesse daqueles que não descobriram o poder da leitura, segundo a pesquisa. Os menos escolarizados e com pior situação socioeconômica são os que mais respondem que “a leitura pode fazer uma pessoa vencer na vida”.

Todavia, não podemos nos iludir com um cenário animador em relação à leitura no contexto brasileiro, mesmo com esses dados percentuais positivos revelados pela pesquisa. Um olhar um pouco mais perscrutador nos leva a questionar o que teria levado a esse resultado positivo. O que nos motiva a problematizar esses indicadores positivos é a conjuntura histórica e tradicionalmente difícil na área educacional e cultural do Brasil, especialmente em relação ao acesso à literatura, pois conforme podemos conferir nos resultados da primeira edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, as pessoas já concebem a leitura com positividade e manifestam o desejo de ler mais, porém se dispersam devido a fatores econômicos e sociais. É fato que muitos não têm poder aquisitivo para comprar livros, mas como a mesma pesquisa retratou que nem sempre compradores de livros são leitores, pois grande parte busca empréstimos nas bibliotecas públicas. Tais instituições sobrevivem em condições nem sempre muito atrativas e fidelizadoras de frequentadores

assíduos, pois são assoladas por dificuldades como acervo escasso ou desatualizado, profissionais nem sempre bem formados para atender a população e sugerir leituras, além do sistema de sua organização ser muito rígido. Isso reflete a impressão de que, segundo a Retratos da leitura no Brasil (2016):

temos um paradoxo, algo contrário às expectativas tão ao gosto do senso comum que nos bombardeia há muitos anos com frases do tipo “brasileiro não gosta de ler!”. Eu costumo responder a essa observação com uma contestação: “Brasileiro não lê porque não tem acesso à leitura” ou “Brasileiro não lê porque ainda não conquistou o seu direito à leitura”. Foi isso que aprendi em dez anos percorrendo o país e auxiliando na formulação de políticas públicas de fomento à leitura. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2016, p. 61).

Ainda de acordo com a pesquisa, o que dificulta uma interpretação mais positiva de seus resultados e o apego aos discursos do senso comum, cujo cerne é a caracterização do brasileiro como povo que não lê, é o próprio momento sócio-histórico em que vivemos, no qual as condições de produção dos discursos que circulam levam a uma espécie de sensacionalismo ou maximização das mazelas e dos escândalos sociais em detrimento das notícias consideradas boas. Em outras palavras: “A valorização da notícia quando ela apresenta fatos ou versões desabonadores de pessoas ou eventos é marca dos nossos tempos espetaculosos, que maximiza a conhecida afirmação de que notícia boa é a notícia de coisas ruins.” (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2016, p. 62).

Assim, a não afinidade do povo brasileiro com a leitura, o que comumente se associa com as consequentes dificuldades com a escrita, o mau desempenho em exames indicadores da qualidade da educação brasileira (ENEM, SARESP, SAEB), a falta de qualificação para o emprego, rendem muito mais notícias do que o fato de nossa história em prol de um país leitor ser um verdadeiro celeiro de golpes nas esperanças de muitos que lutam por essa causa (cf. RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2016, p. 62).

Os referidos golpes funcionam como a descontinuidade de políticas públicas de fomento à leitura pois, por um lado, implantam-se na rede pública de ensino as salas de leitura, com professor qualificado por cursos de formação continuada, numa tentativa de reformulação das tradicionais bibliotecas, cujas ameaças de desativação do projeto começam muito antes de se tornarem perceptíveis os primeiros resultados a médio prazo. Por outro lado, sabemos que a distribuição massiva de livros e a reabilitação das bibliotecas são importantes, porém sozinhas não garantem a formação de leitores em projeção nacional, pois é lícito reconhecer que a superação da barreira de não leitura no país depende não apenas de recursos

materiais, mas de um reconhecimento do que já conquistamos para servir de propulsão para a busca de percentuais identificadores de realidades mais promissoras. Nessa perspectiva, afirma-se na revista Retratos da leitura no Brasil (2016), que

[a]pesar de estarmos mergulhados no pessimismo, que, como nos ensina o Aurélio, é a “*disposição de espírito que leva o indivíduo a encarar tudo pelo lado negativo, a esperar tudo do pior*”, constatamos que crescemos enquanto país leitor nesta última pesquisa. E esse crescimento aconteceu em vários ângulos da análise, não só nos resultados do número de livros lidos. (RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL, 2016, p. 63).

Conforme vimos, os discursos caracterizadores do brasileiro como não leitor têm uma sustentação e partem de uma realidade histórica e social. É impossível estabelecer com exatidão qual a origem desses dizeres mas, provavelmente, partem ou se reconfiguram de discursos que já circulam cerceados por relações de força e poder, no sentido de ser mais fácil manter o controle das massas levando-as a acreditar que o povo do Brasil é não leitor do que fazê-las reconhecer a impactante falta de compromisso real e efetivo do governo com as políticas públicas de fomento à leitura. Esses discursos, por consequência, se desdobram e emergem em outros discursos, produzidos em momentos diferentes, como os dos relatos coletados em nossa pesquisa. Vejamos, abaixo, uma sequência de relato já discutido no eixo anterior:

PROF1: *A leitura passa a ser menos apreciada quando ela começa a ser uma obrigação. Ler é um ato de liberdade. A partir do momento que você incentiva, ou que mostra outras formas prazerosas da leitura, tudo começa a ficar diferente. Hoje com as tecnologias está se perdendo o hábito da leitura, mas o que encontramos em livros não encontramos em outros lugares. **Fazermos com que a leitura torne um hábito de vida** e que esses hábitos nos traga prazer, incentivo, conhecimento, etc... **Usar o lúdico** de uma leitura ajuda com que as crianças, tornem **amantes dos livros**, e quando **adolescentes continue a gostar**.*

Os enunciados “fazermos com que” e “hábito de vida” novamente parecem reiterar a obrigatoriedade com que se propõem a leitura para os educandos, consideravelmente diferente do que seria se se falasse em gosto pela leitura, pois o significante “gosto” faz ressoar sentidos de gratuidade e prazer. O sentido de obrigatoriedade parece emergir em “usar o lúdico”, pois parece que, nesse contexto, a ludicidade surge diferente da maneira espontânea e prazerosa como comumente a vemos, e a emergência de “lúdico” sinaliza o seu uso como instrumento, um meio para despertar a leitura. A associação entre leitura e ludicidade sempre pareceu produtora, mas dadas as condições de produção desse relato, se tornam questionáveis.

Isso se deve ao fato de que as antigas e deleitosas sessões de contação de histórias, feitas tanto nas escolas pelos professores, ou em casa por familiares, em ambientes que vão desde salas de aula, de leitura, áreas externas escolares, jardins, praças, salas de casa aconchegantes, cujos únicos recursos eram a afetividade e a entonação de voz do(a) contador(a), estarem perdendo espaço para feiras de livro cada vez mais sofisticadas. Nesses espaços, impera a ordem do comércio, do marketing, da competição de mercado em função do que o autor ou a editora utilizará para seduzir os mais jovens leitores. Assim, os antigos livros de figuras perdem cada vez mais para os livros *pop-up*, para a associação da leitura com o contexto virtual - *e-books*. Desse modo, as sessões de contação de histórias feitas por professores e familiares trocam o encanto da afetividade por um encanto ilusório, pois nesses ambientes as leituras são feitas por profissionais que mais parecem atores do que contadores, que fazem uso de artimanhas do marketing empregadas para seduzir consumidores jovens, ainda desconhecedores das estratégias da capitalização.

Da mesma forma como a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil* faz referência à tendência atual de espetacularização dos escândalos sociais, políticos e das más notícias em detrimento de uma realidade menos geradora de sensacionalismo, a mercantilização da leitura é mais um efeito da espetacularização da sociedade marcada pela contemplação do materialismo, sob o qual o mundo deixa de ser atividade e passa a ser representação, de modo que os objetos concretos e materiais são automaticamente elevados à condição de senhores da vida social (DEBORD, 1997). Diante desse fato, podemos nos questionar: como o professor recebe a circulação desse discurso de uma indústria do livro associado à ludicidade? Como esse discurso sobre a industrialização lúdica da leitura afeta o saber-fazer do professor? Pode parecer redundante dizer que o contexto mercadológico no qual livro e ludicidade estão envolvidos não está imune à espetacularização. Porém, para pensar nessa questão, podemos nos reportar, novamente, a Debord (1997), que afirma que o espetáculo é a ideologia por excelência, porque expõe e manifesta na sua plenitude o cerne de todo e qualquer esquema ideológico: o empobrecimento, a submissão e a negação da vida real.

Materialmente, o espetáculo consiste no afastamento entre os homens. Respondendo ao questionamento anterior a essa reflexão, é possível que, na maioria das vezes, o professor aceite a indústria da leitura lúdica, pois se trata de um sistema ideológico bastante consistente, capaz de levar à rendição a ele por meio da combinação de fatores como exigência social de inserção, tendência mercadológica, estratégias de *marketing*, enfim, setas que convergem para um único ponto, a espetacularização da sociedade. Romper com tal sistema de funcionamento social não é simples, pois se trata de mais uma relação de força e poder, de coerção social, a

qual não se rompe por demandar uma destruição da sociedade do espetáculo, fato que envolve diversas complexidades, porque, segundo Debord (1997):

Para destruir efetivamente a sociedade do espetáculo, são necessários homens pondo em ação uma força prática. A teoria crítica do espetáculo não é verdadeira senão unida à corrente prática da negação na sociedade, e esta negação, o retomar da luta de classe revolucionária, terá consciência de si própria ao desenvolver a crítica do espetáculo, que é a teoria das suas condições reais, das condições práticas da opressão atual, desvendando o segredo daquilo que ela pode ser. (DEBORD, 1997, p. 130).

Faz-se necessário, portanto, questionar a sociedade do espetáculo diante dos fatos sociais, o que já é um considerável esboço de resistência. Dessa forma, diante do recorte “amantes dos livros”, podemos nos questionar: que ludicidade é essa capaz de tornar as crianças amantes dos livros até a adolescência? Outros questionamentos que lançamos a partir dos recortes “hábito de vida” e “amantes dos livros” são: será que o desenvolvimento desse hábito a ponto de se tornarem amantes dos livros não se limita a um tipo de livro e de leitura específicos? Será que, novamente, a necessidade de se desenvolver o hábito pela leitura não converge para uma atividade de leitura institucionalmente condicionada e limitada apenas aos livros tradicionais? Tais indagações tornam-se produtivas quando consideramos que estamos inseridos em uma época em que cresce a aceitação da leitura feita em espaços diferentes da escola, como contextos e situações variadas, como, por exemplo, um passeio em um jardim, onde todos poderiam levar as leituras que lhes apeteçam, ou então em suportes diferenciados do livro tradicional, como as mídias digitais. Atividades mais espontâneas como essas talvez poderiam ir ao encontro do aspecto lúdico como fomento para a leitura.

Diante de tantos discursos que associam o prazer despertado pela ludicidade à condição de coadjuvante para a aprendizagem, nos questionamos: seria mesmo o lúdico, por si só, capaz de formar leitores? E que leitores são esses: os imaginados, os esperados? Vejamos mais um relato, abaixo:

PROF4: A tecnologia hoje está muito avançada, pouco se vê pessoas lendo bons livros, folhando página por página, pois a internet está muito ligada ao nosso dia a dia e facilita muito. Hoje são poucos os livros que não são encontrados na internet, isso acaba perdendo a essência de ler, de interagir com a leitura, de perder tempo lendo, hoje veículo de comunicação torna tudo mais fácil pra nós, e a leitura acaba perdendo seu valor.

Qual seria, no imaginário desse sujeito-professor do relato acima, a diferença entre leitura no papel e na tela? Será que existe um privilégio em relação ao que seja considerado

literatura? A dupla ocorrência do advérbio de tempo “hoje” situa a leitura no contexto digital como prática emergente e conquistadora de cada vez mais leitores, devido aos atrativos inovadores e facilitadores que sabemos que se configuram, inicialmente, aos olhos desse professor em formação como uma novidade. A oposição entre o “hoje” e o passado que, apesar de não estar na materialidade linguística, notamos por presença na ausência, se repete também nesse relato, o que aponta para o desejo de uma leitura a que o professor em formação nunca teve acesso, talvez acessível agora com a emersão das tecnologias de informação e comunicação.

Marcamos, ainda, que é constitutivo desse recorte “hoje” um discurso que coloca a ascensão das tecnologias como uma peculiaridade do presente. Porém, é possível observar que há uma tendência em utilizar os termos tecnologia e novas tecnologias como se fossem sinônimos, mas não o são. Sabendo-se que tecnologia é o que potencializa a ação humana, estando ela voltada para a produção de bens de consumo ou de conhecimento, podemos formular exemplos que diferenciam tecnologias de novas tecnologias. Sendo assim, artefatos atualmente vistos como quase obsoletos são tecnologias, como lápis, caneta, giz, lousa e até a própria escrita. Já as novas tecnologias também partem do princípio da potencialização da ação humana, porém são advindas dessa época de ascensão das mídias eletrônicas, como lousa digital, computadores, celulares.

A expressão “lendo bons livros” e o ato de paginar que aparece logo em seguida sugerem que, para o sujeito-professor, o livro ainda está legitimado como artefato cultural para a leitura (“essência de ler”), porém ele reconhece o aumento de leitores no contexto digital, pois refere-se à quase totalidade dos livros disponíveis *online*, mas concebe essa leitura com um certo aspecto de inferioridade - “(...) leitura acaba perdendo seu valor”. Nesse relato nos parece emergir uma coexistência ou concorrência do novo (leitor no contexto digital) com o velho (leitor no contexto tradicional), sobre as quais Galli (2012, p. 183) afirma se tratar de uma “visão ilusória, [que] é sustentada pelos desejos que passa(ra)m a contaminar a vida cotidiana e que carregam uma curiosidade em relação ao que se mostra como ‘novo’ – um ‘novo’ que não apaga o ‘velho’(...)”. Talvez esse novo leitor seja tão ilusório quanto a aparente facilidade com que o professor em formação concebe a leitura no contexto digital, que parece continuar sendo feita da mesma forma.

Um dos aspectos mais característicos das reflexões sobre leitura é a incidência de dicotomias, pois o enunciado “bons livros” sugere a existência de livros que não são bons. Mas até que ponto há veracidade nessa afirmação? De nosso ponto de vista, a referida dicotomia é questionável, pois sendo a leitura um exercício subjetivo, pode ser que

determinado livro agrade um leitor, ao mesmo tempo em que não consiga ser recomendável por outro. Um outro aspecto suscitador de questões diz respeito à mudança de suportes de leitura, ou seja, as diferenças entre ler no contexto digital e no tradicional, pois enquanto muitos autores defendem que a mudança está no suporte, da perspectiva discursiva entendemos que a mudança se refere ao modo de empreender a leitura, ou seja, a posição-sujeito-leitor tem relação com as condições de produção, no caso, a das novas tecnologias que nos levam a buscar e fazer percursos outros de leitura.

Na sequência, o relato de outro professor em formação parece se sustentar na memória de leitor como alguém que lê no contexto tradicional, mas que precisa ser incentivado face à atratividade das mídias digitais.

*PROF5: A leitura como um romance trouxe um grande despertar sobre leitura na qual nós precisamos **todos os dias o hábito de ler**. Hoje é **difícil encontrar pessoas com esse hábito**. O **pedagogo** é a pessoa mais **adequada para despertar no aluno a necessidade de ler** é que é particular. A leitura **sempre começa da mais simples para a mais complexa** e também chama a atenção aluno. Nos dias atuais **os livros ou a leitura perdem feio**, à televisão, filmes, internet porque a tecnologia chama mais atenção do aluno, com figuras cenas reais. Mas na verdade **o livro é real** e não muda o seu jeito de ser. Mas para recuperar esse hábito de ler a escola pode ajudar o **leitor a ter hábito passado de ler página por página alguns sem figura**. O futuro está nas mãos de nossos alunos hoje.*

No relato acima, emerge a ideia de leitor como aquele que empreende leitura no contexto tradicional. Possivelmente afetado pela memória histórica, o leitor tradicional é caracterizado pelo sujeito professor em formação como “difícil de encontrar”, o que, segundo este relato, deve ser construído em ambiente institucional (escola), dado o significante “pedagogo” como o agente responsável pela formação de leitores. Além disso, “pedagogo” parece remeter a uma ideia de hierarquia, pois somente alguém com formação em Pedagogia pode formar leitores. E se a criança se motiva sozinha para ler? Ou, se é motivada por alguém que não pertence ao contexto institucional, a leitura não é a mesma? Como observamos, para o PROF5, assim como para PROF3, a leitura deve ser motivada por alguém legitimado e/ou autorizado para isso, ou seja, alguém com formação de nível superior de ensino e pertencente a uma unidade institucional. Isso nos leva a uma reflexão sobre o caráter social da leitura: quem lê por incentivo próprio não é leitor?

Os recortes “todos os dias” e “hábito de ler” nos incita a questionar a que tipo de leitura cotidiana esse sujeito professor em formação se refere: seria a leitura diária que fazemos nos mais diversos meios, ou seria a leitura feita no livro? Com base no relato, temos

a impressão de que para esse professor em formação o que vale é a leitura feita no livro tradicional, pois ao afirmar que “o livro é real” o sujeito-professor parece se referir à recuperação do hábito de ler realizada na/pela escola. Notamos que a ideia de hierarquização é bastante presente no relato do PROF5, pois outra questão que emerge é “A leitura sempre começa da mais simples para a mais complexa”, o que aponta para os métodos tradicionais de alfabetização desenvolvidos na escola, como, por exemplo, os métodos de cartilhas como a *Caminho Suave*, que parte de palavras e frases isoladas para só depois apresentar estruturas mais complexas, as quais os alunos já vivenciaram antes do ingresso escolar.

Além disso, esse recorte faz ressoar aspectos do senso comum sobre a prática da leitura que, ainda hoje, estão presentes em instituições como as bibliotecas, cuja organização dos livros nas prateleiras obedece a parâmetros rígidos de faixa etária, por exemplo. Já o recorte “os livros ou a leitura perdem feio” nos remete novamente à espetacularização da sociedade, visto que posiciona as mídias e os jogos digitais como concorrentes dos livros, em uma disputa travada na publicidade infantil. Ao mesmo tempo, o professor em formação ainda reitera a supremacia do livro tradicional - “o livro é real”, o que é questionável dada a não existência do real, que é da ordem do impossível. Essa articulação do impossível linguístico (real da língua) à contradição histórica (real da história), a partir da mobilização de uma relação entre o real e o simbólico, a partir de Pêcheux, é explicada por Mariani (2015), no seguinte excerto:

Em Pêcheux, o real da língua aponta para a ligação intrínseca com o impossível que, como real, sempre retorna. O que causa questão neste ponto é a impossibilidade de completude da língua, mas não da instauração de um processo de significação. Como se na Análise do Discurso, o real da língua é condição para que a discursividade (efeito de sentido entre locutores) se dê como tal. Não se pode dizer tudo porque existe um impossível e este se encontra inscrito na ordem da língua. Trata-se do impossível que é próprio à ordem da língua. Contrariamente à linguística, que supõe a possibilidade de representação deste real, Pêcheux dirá que “o real da língua não tem suas bordas suturadas, como uma língua lógica: ele é atravessado por falhas, atestadas pela existência do lapso, do chiste e das séries associativas que o desorganizam/ desestratificam sem apagá-lo.” (MARIANI, 2015, p. 4-5).

A figura do leitor surge ligada à ideia de quem faz uma leitura institucional, densa: “leitor a ter hábito passado de ler página por página alguns sem figura”. Desse modo, quem lê em outros contextos não é leitor? Ainda explorando esse mesmo recorte, podemos notar a presença de hierarquia novamente, em “(...) ler página por página alguns sem figura”, pois os livros ilustrados são comumente associados ao público infantil, enquanto os menos ilustrados

são indicados para os que possuem mais maturidade acadêmica. A ideia de movimento, em “página por página”, sugere a movimentação pelos níveis hierárquicos. Esse ressoar constante da ideia de hierarquização pode ser efeito da coerção instaurada pelas relações de força regentes de todos os âmbitos da vida em sociedade, observáveis na organização de uma biblioteca tradicional: a separação dos livros por faixa etária em vez do livre acesso a eles é mais uma prática limitadora com estreita ligação com a coerção ideológica que paira na vida social. Já o recorte “O futuro está nas mãos de nossos alunos hoje” sugere como leitor quem lê o livro tradicional (“está nas mãos”) e demonstra uma tendência ao letramento autônomo proposto por Street (2014), pois “o futuro” pode significar melhor capacidade de expressão, domínio da norma culta da Língua Portuguesa e consequente ascensão social, como veicula essa ideologia.

A associação da ideia de leitor com quem empreende leituras no contexto tradicional sustenta-se em uma memória histórica que concebe o livro como artefato culturalmente legitimado para a leitura, ou seja, a leitura assume um caráter singular e não plural. A memória também ressoa em meio a relações de força, que determinam o que pode e o que não pode circular, conforme atesta Curcino (2006, p. 5):

há algo da ordem da materialização e da circulação que faz com que um texto seja lido de um modo e não de outro, algo que incide sobre os sentidos passíveis de serem produzidos no interior de uma imanência textual, que se liga, para além do caráter sócio, histórico e ideológico da língua, às propriedades e ao regime de circulação do suporte, à representação histórico-institucional que lhe é atribuída na economia dos demais suportes e de seus gêneros, numa determinada sociedade. (CURSINO, 2006, p. 5).

Dito de outra forma, é como se os discursos constitutivos da memória estivessem sempre sujeitos a coerções ideológicas daquilo que pode e que não pode circular, conforme complementa Possenti (1999, p. 22): “para a AD, é consensual que um discurso não circula em qualquer lugar, que não toma livremente uma forma genérica qualquer e que não pode ser interpretado de qualquer maneira por qualquer um.”. Esse parece ser o imaginário que ressoa nos relatos dos professores em formação a respeito do que é ser leitor: a memória histórica associada a um leitor formado por uma instituição de ensino e afeito a leituras de livros tradicionais ainda se sobrepõe a dos leitores socialmente situados em suportes diferentes do tradicional. Esse imaginário provavelmente procede do caráter ditatorial dos discursos advindos de documentos institucionais como as pesquisas sobre leitura que acabam afetando os sujeitos e sendo repetidos pelos professores em formação. Tais documentos, ao invés de se

restringirem à caracterização do que é um leitor, deveriam servir de norteio para políticas públicas mais direcionadas de fomento à leitura, visto que tais pesquisas apontam que as pessoas já têm consciência sobre os benefícios do gosto pela leitura. Trata-se, nos parece, mais de uma questão de acesso do que de conscientização.

No próximo eixo, abordamos a leitura frente às novas tecnologias, no sentido de refletir sobre as relações entre a leitura nas mídias digitais e a leitura tradicional.

4.3 Leitura e novas tecnologias

Direcionando a ênfase da abordagem para a leitura, os discursos que circulam a respeito dessa prática em espaços tecnológicos - como *blogs* e redes sociais, inclusive alguns dedicados exclusivamente à leitura, como a rede social *Skoob* e os canais de leitura do *site Youtube* -, parecem apontar para uma prática mais interativa do que a feita em contexto tradicional, a partir do pressuposto de que ter um livro em mãos passou a ser visto como uma atitude solitária frente a uma mídia digital que permite a interação com muitas outras pessoas em tempo real. A partir da quase onipresença das novas tecnologias e sua inevitável comparação com a leitura no contexto tradicional, destacamos que quase todos os relatos que apresentamos apontam para a relação entre leitura e tecnologia. Isso se deve às condições de produção do material, isto é, ao modo como os sujeitos são afetados pelo aspecto sócio-histórico, marcado pelo tempo da espetacularização da sociedade, no qual recebem destaque as tecnologias de informação e comunicação, talvez pelo fato de que muitas relações capitalistas se dão por meio delas. A seguir, apresentamos mais um relato para discutir como os sujeitos-professores em formação se posicionam frente a essa tendência atual:

*PROF6: A questão da leitura é vista pelo autor como uma questão que não deve ser imposta mas sim instigada, tudo o que é imposto à nós temos a tendência de sermos contrários a imposição, portanto quando o autor cita que devemos ir lendo aos poucos para as crianças criando este hábito de ler, logo ela está tomando frente ao trabalho de ler. Sem dúvida a tarefa de ler, hoje no século XXI é complicadíssima, pois **concorre** com as **mídias digitais** que são muito mais **dinâmicas**. Como o autor cita a televisão no livro, ela é que muitas vezes toma frente na educação da criança deste século. O **livro** é visto muitas vezes como um objeto de **solidão**, devemos pelo contrário desmistificar isso, quando criamos o **hábito de ler** para nossos alunos/filhos, esta **pseudo-solidão** dá lugar a horas de **convívio e experiências para compartilhar** é como passa no comercial do itaú, **'leia para uma criança, isso muda o mundo!'***

Notamos, nesse relato, o cruzamento dos discursos propagandístico e pedagógico, cujo funcionamento remete às exigências em relação à leitura, as quais são recorrentes. Em outras palavras, é preciso que os professores exortem os alunos a ler, é preciso que os alunos leiam e é preciso que as propagandas vendam cada vez mais livros. Inicialmente, o professor concebe a leitura no contexto tradicional em uma situação de concorrência desvantajosa em relação às tecnologias de informação e comunicação, às quais se atribui dinamicidade, possivelmente desempenhada por quem as opera, o que segundo Goodfellow (2011), num primeiro momento, tem uma essência individual, algo semelhante à identidade de cada um garantida pelas impressões digitais; porém, é preciso reconhecer que como toda prática letrada, a natureza da interação digital é mais fruto de uma interação cultural, o que envolve vários sujeitos, do que individual. Talvez, o deslocamento da interatividade permitida pelo contexto digital (redes sociais de leitura, por exemplo) aponta para a reversão da aparente solidão ou “pseudo-solidão” que o livro representa, em um primeiro momento, por meio do exercício de ler em conjunto compartilhando suas experiências, assim como acontece em alguns espaços virtuais.

Desse modo, o meio digital parece ser mais atrativo em relação ao livro porque as novas tecnologias se configuram como possibilidade de deslocamento para territórios e pessoas existentes além da imaginação, conforme aponta Dunker (2016), ao comentar sobre uma duplicidade constitutiva das experiências na contemporaneidade:

(...) estamos em um território, mas ele se duplica em espaços de experiência que não se sobrepõem a ele. É a experiência banal de um jantar em família no qual todos estão ao celular. Isso não é apenas a réplica da experiência de Pascal, que nos falava daqueles que participam do rito religioso, mas em silêncio estão a dizer blasfêmias e impropérios. Qualquer professor consegue reconhecer aqueles alunos que estão em sua sala de aula apenas de corpo presente, alguns com a alma liberta a navegar por territórios imaginativos nunca antes experimentados. Hegel diria que essa atitude exprime uma espécie de resistência interna dos vencidos, típica dos estoicos: “por fora me comporto como um escravo, mas por dentro sou livre e senhor de mim mesmo”. (DUNKER, 2016).

Porém, essas impressões preliminares são ilusórias, pois sendo a criança leitora no contexto tradicional ou no digital, ambas as práticas nunca são solitárias porque há sempre um outro (imaginário) com quem se estabelece uma relação dialógica, constitutiva da linguagem. Quando o professor em formação estabelece em seu relato comparação a fim de privilegiar a tecnologia, o efeito de interação ao qual se refere possivelmente é causado pelo próprio movimento do dispositivo que empreende sua leitura. A associação desses dispositivos com a

novidade deve-se a um discurso que se sustenta no que circula e que se naturaliza em função de produzir outras necessidades. Possivelmente, podemos associar a referida necessidade ao atravessamento do discurso publicitário, visto que a função conativa da linguagem, expressa pelo imperativo afirmativo do verbo ler, parece conduzir a novas necessidades para a leitura, além de interpelar o sujeito a fim de garantir seu condicionamento. Seu caráter dialógico e não solitário é atestado pelo fato de que o discurso propagandístico pressupõe um receptor, o que certamente contribui para um efeito de comunicação. Vejamos o próximo relato:

*PROF7: Este livro nos mostra como devemos inserir na vida da criança um maneira dela gostar da leitura sem obrigar, como as pessoas fazem. As **tecnologias** tem seus encantos sem eles **precisarem de usar a imaginação**. Elas se **fecham em seus mundos e esquecem** da leitura, de como ela é prazerosa, de imaginarmos **personagens ou de sermos personagens** de um determinado livro.*

Notamos, nesse relato, que a ênfase parece recair sobre a tecnologia, e não sobre a leitura, pois emerge uma atitude passiva (“sem eles precisarem usar a imaginação”) do expectador diante das tecnologias, as quais têm poder de sedução (“seus encantos”), principalmente em relação às crianças menores. Mais uma vez, a atração relacionada às tecnologias parece ser da ordem da espetacularização do novo, ilusório. O caráter solitário das tecnologias se faz presente na expressão “Elas se fecham em seus mundos (...)”, devido a certas possibilidades oferecidas pela internet de ser uma outra pessoa, o que tem uma relação com os chamados jogos de Avatar. O que parece ser uma prática solitária é, na verdade, dialógica, pois não há como negar o diálogo do “eu real” com o outro imaginário, quem se pretende ser. Já à leitura também é atribuído um valor que parece resgatar a interação, pois o exercício lúdico do faz-de-conta, presente no excerto “imaginarmos personagens ou sermos personagens de um determinado livro”, é por si, igualmente, um exercício de interação, de diálogo consigo mesmo ou com seus pares. De nosso ponto de vista, concordar com a solidão do livro e com a interação das novas tecnologias é assumir uma posição um tanto positivista, pois segundo Dunker (2016):

O efeito colateral, dos quais muitos pais se queixam, é o embotamento da vida reduzida ao sofá. A conversa interminável que exige uma semântica específica, da qual os adultos podem entender os princípios, mas não propriamente fruir da satisfação específica que decorre da prática. Perfeito, portanto, para essa função de separação entre mundos que se estreitaram perigosamente nos últimos tempos, com os adultos se tornando mais e mais adolescentes. (...) *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis* e *Star Wars* não são apenas a repetição da mesma coisa, como os *games* casuais do tipo *Candy*

Crush ou aqueles com objetivos predefinidos como os de luta ou tiro. Essa lógica formou uma geração para consumir séries, não mais filmes isolados, bandas ou atores de sucesso do “*star system*”. O potencial de resgate imaginário que tais sagas trouxeram para a capacidade de criar outros mundos e pensar racionalidades altamente complexas com narrativas criativas é notável. (DUNKER, 2016).

Com base nas considerações de Dunker, concordamos que a leitura em dispositivos tecnológicos não é por si mesma interativa, pois em muitos casos reduz a vida social ao entorno do sofá e a leitura feita nos livros tradicionais está longe de ser uma atividade solitária, pois aumenta consideravelmente a capacidade de criação de outras histórias, um exercício por si só interativo que pode ser compartilhado com os outros. Vemos, aqui, mais um imaginário que circula sobre as não estanques diferenças entre os modos de ler na contemporaneidade e, ainda, sobre as ilusórias polarizações entre o texto-papel e o texto-texto.

A seguir, trazemos mais um relato em que o professor caracteriza a leitura como uma prática de interação social:

PROF8: *Através da leitura nos inspiramos às coisas **agradáveis, prazerosa, podemos fazer simplesmente com que a criança se sinta bem com a leitura, melhorando o seu dia-a-dia, buscando-a como uma diversão. Aprendi que a leitura é uma bela companhia e é importante lermos para as crianças pois elas se espelham muito em nós. É interessante que a criança se afeioa a este instrumento.***

A locução prepositiva “através de” coloca a leitura como meio para sensações agradáveis e prazerosas como divertir-se, e a caracterização da leitura como “bela companhia” coloca-a como uma prática interativa, definida pela leitura de adultos para crianças, pois a desinência verbal “-mos”, associada ao verbo ler, pressupõe isso. A relação dos dizeres “agradáveis”, “prazerosa”, “se sintam bem” com o termo “leitura” sugere que a companhia que a criança encontra lendo nem sempre pode ser física, mas sim, sentida na própria satisfação de ler. Os recortes “diversão” e “instrumento” apontam para uma relação com a tecnologia, a qual parece instrumentalizar a passagem do livro para o suporte, direcionando a leitura para uma atividade divertida. Essa relação parece ser fruto, talvez, da tendência do consumo via tecnologia, que discursiviza a leitura como um filão de mercado. Dessa forma, ofertar a leitura como mercadoria que promete informação é mais uma forma de colocar o gesto de leitura no contexto tecnológico sob o fenômeno da espetacularização, gerador da ilusão do novo, daquilo que se pode encontrar como/no objeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomamos a epígrafe inicial para marcar o efeito de finalização do processo de escrita desta dissertação, o qual se dá semelhante ao trabalho de um pintor: ao dar a última pincelada em um quadro, ele se afasta a uma distância considerada ideal para apreciá-lo de um ângulo panorâmico e, por melhor que o efeito final pareça aos olhos alheios, aos seus provoca a impressão de inacabado. Tal sensação de incompletude advém do desejo, dentre outros, de que as reflexões que desenvolvemos possam continuar em trabalhos futuros desenvolvidos tanto por nós mesmos, quanto por outros colegas da comunidade acadêmica, que podem tomá-las como ponto de partida para outras pesquisas mais aprofundadas ou até mesmo contestá-las, perpetuando, assim, o efeito de disposição de quadros que se completam e correspondem a outras portas.

A incompletude a que nos referimos também é constitutiva da Análise do Discurso de linha francesa, teoria dominante à qual nos filiamos para conduzir nosso estudo, segundo a concepção de que a natureza incompleta dos discursos faz com que um seja completado pelo outro, o que se torna perceptível na grande quantidade de discursos que circulam sobre a prática da leitura. Em relação aos efeitos de sentido sobre o imaginário do professor em formação, quando se pensa no livro como artefato culturalmente legitimado para a leitura, acreditamos que seja produtora investigar essa problemática estabelecendo uma interface entre a Análise do Discurso (AD) de linha francesa e os Novos Estudos do Letramento. Enquanto a AD entende a leitura em uma perspectiva que extrapola a decodificação e é voltada para a construção dos sentidos a partir da interpretação, os Novos Estudos do Letramento consideram as práticas de leitura e de escrita socialmente situadas, ou seja, que elas transcendem as dimensões escolares. Sendo assim, a interface que tentamos empreender busca estabelecer relações entre ambas as teorias, com o objetivo geral de entender a leitura em contextos diferentes do tradicional como, por exemplo, o digital e seus efeitos sobre o imaginário dos professores em formação.

Partindo da hipótese de que os professores em formação são afetados por uma memória histórica que considera o livro como artefato culturalmente legitimado para a leitura, buscamos problematizar a temática em torno dos objetivos específicos estabelecidos para a pesquisa, por meio dos quais investigamos: i) os efeitos das vozes constitutivas dos discursos que legitimam o livro como único espaço para a leitura, ii) os efeitos das dicotomias (leitor x não leitor, leitura solitária x leitura interativa, obrigatoriedade x gratuidade) em relação à

leitura, iii) os efeitos das novas tecnologias no imaginário dos sujeitos professores em formação. Também com base nos objetivos específicos, estabelecemos os três eixos estruturantes do capítulo de análise do *corpus* da pesquisa, o qual foi construído a partir de um conjunto de articulações que privilegiou, para além da materialidade empírica, a emergência dos efeitos de sentido sobre o imaginário do professor em formação acerca da leitura.

O conjunto do material coletado, produzido com base na leitura do livro *Como um romance*, de autoria de Daniel Pennac (2013), teve presença da obra na quase totalidade dos relatos, em especial no que diz respeito à postura em relação à leitura como algo positivo do ponto de vista pessoal e social. Apesar da impossibilidade de se pensar em homogeneidade em AD, entendemos como uma espécie de tendência essa quase generalização da leitura como uma boa prática nos relatos mobilizados para a análise, assim como nos demais constituintes do conjunto do material como apresentado, em seguida, no apêndice 3. A tendência a que nos referimos diz respeito às remissões que quase todos os professores em formação, sujeitos dessa pesquisa, fizeram ao livro cuja leitura serviu de embasamento para a atividade motivadora da produção escrita dos relatos. A recorrência é bastante notável, como podemos observar nos inícios dos seguintes excertos: da página 71, iniciada com a afirmação “através desse livro aprendemos que a leitura...”; na página 81, com “O livro mostra que a criança...”; na página 89, o excerto se inicia com a comparação: “a leitura de *Como um romance* trouxe um grande despertar sobre a leitura...”; na página 92, o relato aponta que a “A questão da leitura é vista pelo autor como uma questão”; na página 94, o professor inicia seu texto com “Este livro nos mostra como devemos inserir na vida da criança...” e na página 95, o relato se abre com “Através da leitura desse livro aprendi que a leitura é...”.

Ainda há mais relatos que confirmam, por meio da regularidade observada, as referências que os acadêmicos fazem em relação ao livro. Diante disso, podemos nos questionar se os relatos traduzem as impressões pessoais dos sujeitos professores em formação sobre a noção de leitura explorada pelo livro ou se nada mais são do que uma devolução direcionada das ideias do autor. Refletindo sobre essa questão, podemos afirmar que a regularidade apresentada de iniciar os relatos quase sempre a partir do livro, aponta para uma tendência em cumprir o que o professor espera, talvez por ser uma atividade que implicava avaliação quantitativa, ou seja, com atribuição de notas. Condicionados por tal concepção, os relatos produzidos pelos acadêmicos parecem transferir o que Pennac (1993) afirma sobre a leitura no meio tradicional (papel) para o que os alunos dizem sobre a leitura no meio digital. Tal relação de quase submissão ao livro, a preocupação em ser fiel ao que o

autor pensa na qualidade daquele que tem o que dizer, a ponto de não contestarem o que ele diz confirma, mais uma vez, o jogo de imagens entre instituição de Ensino Superior e acadêmicos do curso de Pedagogia, que se preocupam mais em atender ao que imaginam que seja a expectativa da universidade, do que em formular suas próprias reflexões, independentemente se mantêm ou se rompem com as ideias do autor estudado.

Ainda no que se refere ao material, sinalizamos que esperávamos encontrar alguma distinção de posicionamento entre os relatos do 1º e do 5º termos de Pedagogia acerca da noção de leitura, o que poderia configurar-se, por exemplo, em uma maneira diferente de se conceber a leitura da tão aclamada “boa prática” como quase todos a caracterizaram. Pensávamos que os acadêmicos do 5º termo formulariam reflexões mais condizentes com a maturidade acadêmica devido ao fato de já terem tido contato com mais autores e suas respectivas ideias do que o 1º termo, cuja condição de ingressantes torna compreensível traços positivistas e de senso comum em seus posicionamentos. Todavia, tal diferença não foi notada, o que podemos associar o fato ao intuito dos professores em formação de atenderem à expectativa do que se espera que produzam nesse nível de ensino e de que sejam completamente favoráveis à leitura, como convém ao professor, alguém ideologicamente legitimado como fomentador da leitura.

De modo mais específico, no que diz respeito ao primeiro eixo - *Leitura e imaginário: obrigatoriedade x gratuidade*, observamos que os sujeitos professores em formação são afetados por uma memória que ressoa da prática de leitura imposta, fundada na obrigatoriedade. Por consequência, vemos emergir no *corpus*, em recortes como “A leitura passa a ser menos apreciada quando ela começa a ser uma **obrigação**” e “(...) aprendemos que a leitura, **não** pode ser uma **abordagem**”, o desejo de uma leitura que pudesse ser feita por escolha pessoal, livre, em especial, das coerções institucionais, que quase sempre se materializam em ditames que se referem até à quantidade de páginas que devem ser lidas, geralmente o máximo possível, culminando na exigência da leitura de livros inteiros como requisito para o reconhecimento da figura do leitor, conforme vemos nas pesquisas como a *Retratos da Leitura no Brasil*.

Quanto ao segundo eixo - *Leitura e posição-sujeito: leitor x não leitor*, os recortes analisados apontam que o imaginário do brasileiro como um povo não leitor é mais uma das manipulações ideológicas de grupos dominantes que preferem disseminar a ideia de que os brasileiros não leem por desinteresse, mas por falta de condições para isso. Essa questão é sustentada, por exemplo, pelos resultados da quarta edição da pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, realizada em 2016, a qual enfoca o modo positiva com que todos os segmentos sociais

concebem a leitura, de modo que as impressões favoráveis da maior parte da população em relação a este objeto são silenciadas por uma tendência atual de espetacularização das mazelas e dos escândalos sociopolíticos, ao invés do enfoque a questões mais realistas e menos sensacionalistas.

No que se refere ao terceiro eixo - *Leitura e novas tecnologias*, vemos, por meio dos recortes analisados, que as mídias digitais não estão imunes ao fenômeno da espetacularização do novo, mesmo que esse novo não seja de fato uma novidade. A pseudonovidade a que nos referimos diz respeito à leitura em suporte digital associada a uma prática mais interativa e nova, em comparação ao exercício solitário e antigo da leitura no suporte tradicional. De nosso ponto de vista, a inovação parece estar mais relacionada a uma mudança no suporte do que na maneira de ler em si. Ainda nos relatos abordados no terceiro eixo, a leitura no suporte tradicional é associada à solidão, em contrapartida à interação supostamente proporcionada pelas mídias digitais, o que, como sabemos, não se sustenta, dado que o princípio dialógico é uma característica da linguagem, ou seja, sempre haverá a presença de um “outro”.

Em suma, os relatos analisados apontam para a combinação de duas fortes tendências de discursos operantes em nossa sociedade no que diz respeito à leitura: a mercadológica e a político-institucional (documentos institucionais). Quanto à tendência mercadológica, podemos afirmar que se configura como mais uma amarra para o sujeito professor em formação que não a rompe devido ao fato de se tratar de mais uma coerção institucional. Imbuído dessa tendência, está o efeito de espetacularização do novo e de autossuficiência que as novas tecnologias de informação e comunicação exercem no imaginário dos professores em formação.

Apesar de sabermos que a possibilidade de “desconstrução da sociedade do espetáculo”, conforme assinalou Debord (1997), é muito remota, pois ela nos afeta de forma tão inconsciente quanto a própria linguagem, sobre a qual não exercemos controle. Cremos que a presente pesquisa pode contribuir para que o professor em formação possa refletir sobre essa tendência na qual estamos todos inseridos e, dessa forma, possa ensaiar formas de resistir e se posicionar criticamente frente a tal conjuntura sócio-histórica. Esse processo pode começar a partir do entendimento das amarras constitutivas do discurso no qual a tecnologia (neste caso, entendida como a leitura no meio digital) surge como novidade suficiente por si só, pois a autossuficiência da tecnologia, em geral, é questionável por não ser capaz de garantir o desenvolvimento do sujeito leitor. E, em se tratando de leitura, é possível afirmar que as tecnologias de informação e comunicação são um meio para ler, e não um fim.

A atração que reveste as tecnologias de informação e comunicação perante aos olhos de crianças, adolescentes, professores, enfim, da sociedade como um todo, reside, de fato, em discursos disseminados como palavras ao vento ou como as línguas de vento, noção cunhada por Pêcheux e Gadet (2004) com a qual podemos caracterizar a linguagem da qual se serve a publicidade, com toda a fluidez e efemeridade pertinentes aos meios de difusão. Essa condição dos atrativos que as referidas tecnologias supostamente exercem, também integra a espetacularização da sociedade, o que os faz mais produtores de efemeridades do que de sentidos em si.

Quanto à tendência político-institucional (dos documentos institucionais), podemos dizer que eles afetam fortemente o imaginário dos sujeitos professores em formação, o que parece operar por meio da ação de documentos detentores de força e poder, como a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil*, especialmente da última edição de 2016, apesar de seus números apresentarem, ao mesmo tempo, impressões favoráveis à leitura da maior parte da população brasileira e, paradoxalmente, um número reduzido de leitores, é possível compreender que essa contradição reside nos parâmetros que essa pesquisa utiliza para definir quem é leitor. Segundo a quarta edição da pesquisa, leitor é aquele que lê um livro inteiro, parâmetro que exclui os que leem livros, mas pulam as páginas que menos lhes interessam, bem como os que leem jornais, revistas e outros tipos de periódicos, e, ainda, os que leem no meio digital e em muitos outros meios que figuram como práticas socialmente situadas. Apesar de todas essas formas serem gestos de leitura tão produtores de sentido quanto a leitura total de um livro convencional, os sujeitos que os empreendem acabam acreditando que não são leitores devido ao discurso de ordem dos documentos oficiais que ditam o que é a leitura.

Sendo assim, as reflexões que empreendemos ao longo desse estudo remetem ao entendimento de que os professores em formação, em especial os sujeitos desta pesquisa, repetem os e são afetados pelos discursos de ordem, bem como são “manipulados” por vozes de documentos oficiais e de pesquisas institucionais que limitam as possibilidades do perfil de um leitor às dimensões do livro. De posse desse entendimento, nós, formadores de professores, e também professores em constante formação, devemos trabalhar as formas de ler, bem como apresentá-las como passíveis de interpretação e produção de sentido, para que, assim, o futuro professor acolha a leitura anterior ao livro que o aluno traz para a escola e amplie a possibilidade de leitura do aluno para que, com o tempo, as suas outras formas tornem-se tão legitimadas quanto o livro.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. *Diferentes formas de ler*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/Marcia/marcia.htm>>, (2001). Acesso em: 20.out. 2016.
- ALIAGAS, C.; CASTELLÀ, J. M.; CASSANY, D. Aunque lea poco, yo sé que soy listo: Estudio de caso sobre un adolescente que no le literatura. *Ocnos*, n. 5, p. 97-112, 2009.
- ALTHUSSER, L; RANCIÈRE, J.; MACHEREY, P. *Ler o capital*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- ANTUNES, A. N.D.A. São Paulo: Iluminuras, 2010.
- ASTLE, T. *The origin and progress of writing*. Londres: Edição do autor, 1784.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria E. G. G. Pereira. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BARROS, D. L. P. de. Dialogismo, Polifonia e Enunciação. In: BARROS, D. L. P. de.; FIORIN, J. L. (Orgs.). *Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade*. 2ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- BARTHES, R. *O prazer do texto*. Tradução de J. Guinzburg. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2004.
- _____. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 10. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.
- BAWDEN, D. Origins and concepts of Digital Literacy. In: LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. *Digital literacies: concepts, policies and practices*. New York/ Washington, D.C/Baltimore, Bern/ Frankfurt/ Berlin/Brussels/Viena: Peter Lang, 2008.
- BRAGANÇA, M. L. L.; BALTAR, M.A.R. Novos Estudos do Letramento: conceitos, implicações metodológicas e silenciamentos. *Imagens da Educação*, v. 6, p. 3-12, 2016. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/viewFile/25321/pdf_56> Acesso em: 21.fev.2017.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: UNICAMP, 2004.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. *Orientações curriculares para o ensino médio - Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em 29. fev.2017.
- CÂNDIDO, A. *Literatura e Sociedade*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.
- CARMO, J. G. B. *O letramento digital e a inclusão social*. Disponível em: <<http://paginas.terra.com.br/educacao/josue/>>. Acesso em: 22.fev. 2017.
- CHARTIER, R. *Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura*. São Paulo: Ed. Da UNESP, 2007.
- _____. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CORACINI, M. J. (org.) *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 2. ed. Campinas (SP): Pontes, 2002.

CORRÊA, M. L. G. Como aprender o imaginário sobre a escrita: três eixos de representação. In: _____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. As perspectivas etnográficas e discursiva no ensino da escrita: o exemplo de textos de pré-universitários. *Revista da ABRALIN*, v. eletrônico, n. especial, p. 333 – 356, 2011.

CORTES, G. R. O; OLIVEIRA, J. S.; SILVA, K.S. *Letramentos, multimodalidade, novas tecnologias de linguagem: desafios da era contemporânea*. Ago. 2013. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3077/2782>. Acesso em 14.jun.2016.

COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da filosofia: história e grandes temas*. 16ª ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

COURTINE, J. J. *Analyse du Discours Politique*. Paris, Larousse, Juin, 1981.

CUCHE, Denys. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, J. M. *Crítica de Fahrenheit 451*. Disponível em: <<http://www.adorocinema.com/usuarios-B20130721143705190413721/movie/2166/>>, 2013. Acesso em 25.jun.2016.

CURCINO, L. *Práticas de leitura contemporâneas: representações discursivas do leitor inscritas na revista VEJA*. (Tese de Doutorado), FCLAR – UNESP, (p. 337), Araraquara: São Paulo, 337, 2006.

_____. *Mutações do suporte e dos gêneros discursivos: mudanças da leitura ou dos leitores?* In: Vera Teixeira Aguiar; José Luis Ceccantini. (Org.). *Teclas e dígitos: leitura, literatura & mercado*. 1ª ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DEZERTO, F. B. Sujeito e sentido: uma reflexão teórica. *Icarahy*, v. 4, p. 1-21, 2010. Disponível em: http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Felipe_Dezerto.pdf. Acesso: em 12.out.2016.

DIAS, C. *O ensino, a leitura e a escrita: sobre conectividade e mobilidade*. Disponível em: <<http://www.entremeios.inf.br/published/198.pdf>>. Acesso em 27.fev.2017.

DIONÍSIO, A. Gêneros multimodais e multiletramentos. In: KARWOSKI, A. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais, reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

DUNKER, C.I.L. *Pokémon Go: este novo jeito de viver*. Disponível em: <<https://blogdaboitempo.com.br/2016/08/16/pokemon-go-este-jeito-de-viver/>> Acesso em 22.mar.2017.

FIORIN, J. L. *Sobre a tipologia dos discursos*. Disponível em: <file:///D:/Docs/Downloads/65501-86668-1-SM.pdf>. Acesso em 24.fev.2017

_____. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2006.

FONSECA, R. O. *Condições de produção do discurso e formações discursivas: uma proposta de abordagem da práxis discursiva*. 2010. Disponível em: <http://www.revistaicarahy.uff.br/revista/html/numeros/4/dlingua/Rodrigo_Fonseca.pdf>. Acesso em 12.jun.2016.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. *As palavras e as coisas*. Tradução de Salma T. Muchail. 8 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *Isto não é um cachimbo*. Tradução de Jorge Coli. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Z. M. *José de Alencar e a máquina de coser*. Disponível em: <http://www.paralerepensar.com.br/zeliafreire_joseddealencar.htm>. Acesso em 02.mar.2017.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. *A Língua Inatingível*. O discurso na história da linguística. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GALLI, F. C. S.; GARCIA, D. A. Prática leitura e suas discursividades: formações imaginárias e memórias discursivas. *Raído*, v.9, n. 19, jul./dez. 2015) -. UFGD. Dourados, MS, 2015.

_____. Discursos sobre a leitura na contemporaneidade: entre o texto-papel e o texto-tela. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n(51.1): 175-192, jan./jun. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/tla/v51n1/v51n1a09.pdf>. Acesso em 5.dez.2016.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*:. Tradução de morfologia e história. F. Carotti (trad.), São Paulo, Companhia das Letras, 1989.

GOODFELLOW, R. *Literacy, literacies and digital in higher education*. Teaching in Higher Education, v. 16, n. 1, p. 131-144, 2011. Disponível em: <http://oro.open.ac.uk/26758/2/TiHE_review_final_pdf>. Acesso em 25.jul.2016.

GOODY, J; WATT. I. *As consequências do letramento*. São Paulo: Paulistana, 2006.

KLEIMAN, A. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Preciso “Ensinar” o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e Escrever?* Set. 2005. Disponível em: www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/.../5710.pdf. Acesso em 10.jun.2015.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. The meaning of composition. In: _____. *Reading images*. Tradução de Leonardo Mozdzenski. London/New York, Routledge, 1996.

LACAN, J. *Escritos*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1978.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Tropiques*. New York, Atheneum, 1961.

LIMA, C. S. Panorama das pesquisas sobre o letramento digital no Brasil: Principais tendências. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. *Letramentos na Web*: gêneros, interação e ensino. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

LIMA, F. M. S., et al. *A leitura numa perspectiva discursiva*: reflexões sobre o trabalho com leitura e a constituição do sujeito imaginário no livro didático de língua portuguesa. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/analise_58/flagila.pdf. Acesso em 13 out. 2016.

LOBO-SOUSA, et al. Letramentos que emergem da hipertextualidade. In: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.) *Letramentos na Web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

MARIANI, B. Subjetividade e imaginário linguístico. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, v. 3, Número Especial, p. 55-72, 2003.

MARIANI, B. S. C. *Sujeito e sentido: efeitos de linguagem*. Disponível em: <http://web.uchile.cl/facultades/filosofia/Editorial/libros/discurso_cambio/65Marian.pdf>. Acesso em 28.out.2016.

MARTINS, I. Analisando livros didáticos na perspectiva dos Estudos do Discurso: compartilhando reflexões e sugerindo uma agenda para a pesquisa. *Pro-Posições*, Campinas (SP), v. 17, n. 1(49), p. 117-136, jan./abr.2006.

MEYER, M. *Quais as diferenças entre as gerações X, Y e Z e como administrar os conflitos?* Disponível em: <<https://www.oficinadanet.com.br/post/13498-quais-as-diferencas-entre-as-geracoes-x-y-e-z-e-como-administrar-os-conflitos>> Acesso em 12.jun.2016.

MILLS, K. A. *A Review of the “digital turn” in the new literacy studies*. *Review of Educational Research*, Washington, v. 80, n.2, p.246-271, 2003.

MOTTA-ROTH, D. *Análise crítica de gêneros: contribuições para o ensino e a pesquisa de linguagem*. Disponível em: <file:///D:/Docs/Downloads/28317-74606-1-SM.pdf>. Acesso em: 22.fev.2017.

MUSSALIM, F. *Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado)*. In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 9ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2.

OLSON, D. R. *O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita*. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas (SP): Ed. Da UNICAMP, 1988.

_____. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes, 1996.

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

_____. *Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia*. São Paulo: Pontes, 2012.

PATTANAYAK, D. P. Literacy: an instrument of oppression. In: Olson, D. R. & TORRANCE, N. orgs. *Literacy and orality*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

PÊCHEUX, M. *Les vérités de la palice*. Tradução de Orlandi et al. Campinas: Editora da Unicamp, (1975).

_____. *A Análise do Discurso: três épocas*. In: GADET, F e HAK, T (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Pêcheux*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas (SP): Ed. UNICAMP, 1988.

_____. *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. Análise Automática do Discurso. In: FRANÇOISE, G. et al. (orgs). *Por uma Análise Automática do Discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

_____. Papel da Memória. In: *Papel da Memória*. Org.: ACHARD, Pierre. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Análise de Discurso*. ORLANDI, E. P. (org.). 3. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In: GADET & HAK (org). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

PENNAC, D. *Como um Romance*. Tradução de Leny Werneck. 4ªed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

POSSENTI, S. A leitura errada existe? In: BARZOTTO, V.H. (Org.). *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1999.

_____. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola, 2009.

RANGEL, E. F. M. *Estratégias de leitura e gêneros textuais na formação do leitor crítico*. 2016. Disponível em: < http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem03pdf/sm03ss07_05.pdf>. Acesso em 30.jun.2016.

RETRATOS DA LEITURA NO BRASIL. 4. ed. ZOARA FAILLA (irg.). Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SANTOS, C. A cultura organizacional das bibliotecas universitárias brasileiras. *Pesq. Bras. em Ci. da Inf. e Bib., João Pessoa*, v. 11, p. 90-98, 2016. Disponível em: <file:///D:/Docs/Documents/MESTRADO%202017/DEFESA%202017/TEXTOS%20DE%20APOIO/31143-69685-1-PB.pdf>. Acesso em: 22.fev.2017.

SANTOS, S.S.B. Pêcheux. In: OLIVEIRA, L. A. (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

SCRIBNER, S.; COLE, M. *The psychology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

SIGNORINI, I. Letramentos multi-hipermidiáticos e formação de professores de línguas. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) *Ensino de língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. 1/ª ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2012.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

_____. *Letramento e alfabetização: as muitas facetas*. *Revista Brasileira de Educação*. nº 25. Rio de Janeiro, jan./abr. 2004. p. 5-17.

SORPRESO, T. P. *Organização de episódios de ensino sobre a “questão nuclear” para o ensino médio: foco no imaginário de licenciandos*. Campinas, SP: 2008.

STREET, B. V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

_____. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. Literacy events and literacy practices: theory and practice in the New Literacy Studies. In M. M. Jones & K. Jones (Ed.). *Multilingual Literacies: reading and writing different worlds*. Amsterdam: John Benjamins, 2000.

TFOUNI, L.V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

VARELLA, S. G.; CURCINO, L. Discursos sobre a leitura: uma análise de vídeo-campanhas em prol dessa prática. *Desenredo - Passo Fundo (RS) - v. 10 - n. 2 - p. 337-354 - jul./dez. 2014*.

WILEY, D. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In: Wiley, D.A. (Ed.), *The Instructional Use of Learning Objects*. Online Version, 2000. Disponível em: <http://reusability.org/read/chapters/wiley.doc>. Acesso em 23.Jul.2014.

XAVIER, A. C. *A era do hipertexto: linguagem e tecnologia*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

ZEN, T. M. C. *A construção do sujeito-leitor na crônica fotográfica*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas (SP), 129, 2007.

APÊNDICE 2

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012)

Você está sendo convidado a participar como voluntário do projeto de pesquisa “A leitura e o imaginário dos professores em formação” sob responsabilidade do(a) pesquisador(a) Ludmila Fernanda Domingues Pereira. O estudo será realizado com produções textuais desenvolvidas na forma de relatos sobre a leitura do livro “Como um romance” (Daniel Pennac), que, posteriormente, serão submetidos a uma análise interpretativa feita por meio de recortes para estudar os discursos constitutivos do imaginário dos sujeitos docentes em formação frente ao livro como único espaço legitimado para a leitura.

Esclarecemos que serão tomadas todas as precauções para assegurar o anonimato dos participantes durante e após o término da pesquisa. Você poderá consultar o(a) pesquisador(a) responsável em qualquer época, pessoalmente ou pelo telefone da instituição, para esclarecimento de qualquer dúvida. Todas as informações por você fornecidas e os resultados obtidos serão mantidos em sigilo e, estes últimos só serão utilizados para divulgação em reuniões e revistas científicas. Você será informado de todos os resultados obtidos. Você não terá quaisquer benefícios ou direitos financeiros sobre os eventuais resultados decorrentes da pesquisa. Este estudo é importante porque seus resultados fornecerão informações para a área da Análise Linguística, em especial para a linha de pesquisa Oralidade e Letramento, já que temos como proposta investigar questões voltadas às práticas sociais de letramento, em especial as associadas aos estudos da leitura em um sentido mais amplo e não limitado apenas às instituições de ensino.

Diante das explicações, se você concorda em participar deste projeto, coloque sua assinatura a seguir e forneça os dados solicitados.

Nome: _____ R.G. _____

Endereço: _____ Fone: _____

_____, _____ de _____ de 20____

Usuário ou responsável legal

Pesquisador(a) responsável

OBS.: Termo apresenta duas vias, uma destinada ao usuário ou seu representante e a outra ao pesquisador

Nome Pesquisador(a): Ludmila Fernanda Domingues Pereira	Cargo/Função: Docente de nível superior
Instituição: Faculdade de Auriflamar	
Endereço: SPA 565/310 - Via de Acesso Arthur Fornazari Neto, Auriflamar - SP, 15350-000. Telefone: (17) 3482-4664	
Projeto submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa do IBILCE/UNESP. Endereço: Rua	

Cristóvão Colombo, nº 2265. Bairro: Jardim Nazareth. CEP: 15054-000 - São José do Rio Preto - SP
 Telefone: (17) 3221.2428/2563 e 3221.2482

APÊNDICE 3

RELATOS PRODUZIDOS PELOS ACADÊMICOS DO 2o TERMO DE PEDAGOGIA

1)

i – “O que eu entendi sobre as leituras de livro “Como um romance” é que a gente como professor não podemos forçar um aluno a ler, ele sendo forçado, perderá o gosto, o prazer, pela leitura e não vai nem querer pegar no livro. A leitura tem que ser mostrada para ele como algo bom na vida dele e que ele perceba o quanto é importante ler, assim a leitura se tornará prazerosa e cativante.

ii – O livro tem haver com as tecnologias atuais digitais, pois quando um aluno aprende a gostar de leitura, se passa a ser a mesma sensação de quando ele está na frente de uma televisão, computador, videogame, pois ele tem interesse e gosto naquilo que ele faz.”

2)

i – “O livro de Daniel Pennac de certa forma nos ajuda a entender a aversão de algumas pessoas contra os livros. Ele diz que devemos incentivar as crianças a gostar da leitura e isso é de total importância dos pais. Com o passar do tempo com tantas formas de diversão que são encontradas no mundo os adolescentes perdem a vontade, porque ao invés de ler, tem os jogos, filmes, TV com programas excelentes.

ii- As escolas devem recuperar esse amor pelos livros, mas para isso é preciso entender que “o verbo ler não suporta imperativo” – sem cobranças e sem obrigações, Daniel reforça a ideia que o leitor tem seus direitos, e ele lê do jeito que achar melhor.”

3)

i- “Nessa leitura eu aprendi muito, com o Daniel Pennac sobre a leitura que não adianta forçar ou até mesmo fazer de conta que estamos fazendo uma leitura ruim e dizer acabei de ler o livro porque nunca imaginei que o livro me atravessasse, pois eu estava imaginando até mesmo como já chorei de brava por ler um livro e nunca aprendi nada.

ii- Então Daniel provou que a leitura são nossos primeiros passos, achei esse livro valorizado pois a história vai levando nós até mesmo na tecnologia ele prova que nós dependemos da leitura para que possamos ter o conhecimento sobre a tecnologia porque dentro de nós temos histórias que toda criança sonha em conhecer, mas os pais acham que depois da internet não precisa mais da leitura.”

4)

i- “Daniel Pennac nos mostra em sua obra Como um romance que não podemos obrigar uma criança a ler, pois acaba criando aversão a leitura. Temos que cativá-la e mostrar que ler é bom e melhora a escrita e a fala (mesmo sabendo que criança não pensa no futuro). Não adianta querer força-la a ler, temos que deixar isso livre e deixar as crianças com seus direitos de pular páginas, de não querer ler certo capítulo ou simplesmente não ler.

ii- A criança acaba não querendo ler por tantas exigências e cobranças dos pais e da escola, e as tecnologias não cobram nada em troca, muito pelo contrário, distraem as crianças, por isso acabam não dando tanta importância para a leitura.”

5)

i- “A leitura não pode ser obrigatória e exigida para crianças, quando são pequenas conhecem o livro através de contos, histórias incríveis cheias de emoção, têm a leitura como um momento muito esperado, depois que vão crescendo vão perdendo o interesse por causa da cobrança do professor o número de páginas parecem ser intermináveis e cadê os desenhos, desaparecem, nessa época tudo parece mais interessante do que o livro.

ii- Com as tecnologias de hoje tudo é diferente do livro tudo está ali na televisão você escolhe o que quer assistir, ninguém manda e nem espera de você o entendimento daquilo, é tudo rápido o prazer é imenso, mas isso está se tornando um problema para os jovens que se perdem o conhecimento da leitura, o que aquele livro trás de bom. Por isso como futuras pedagogas e mães devemos trazer opções de livros para atrair os alunos fazer com que eles gostem da leitura como antigamente que liam, releiam, pulem as páginas até que aquilo os acesse e se torne um momento de reflexão, prazeroso assim com o que encontram na televisão, internet ou qualquer outra coisa.”

6)

i- “A criança precisa antes de tudo sentir vontade, vontade de ler, aprender. Não adianta nada ficarmos forçando elas a aprender se não tiver uma forma de ensiná-las que elas gostem e entendam o que você quer passar. Ler, forçar alguém a ler é o mesmo que forçar alguém a amar ou sonhar.

ii- Então nós como professores devemos passar isso para eles de uma forma diferente mostrando que pode sim ser prazeroso ler e aprender e que não é uma coisa obrigada mas que vai fazer bem para eles mesmos.”

7)

i- “O livro relata um romance do leitor com o livro, desde sua infância até a fase adulta, passei desde a fase de prazer pela a leitura até a fase adulta, passei desde a fase de prazer pela leitura até a aversão total aos livros, que acontece em alguns casos, mas o autor traz uma concepção diferente a respeito deste último que não culpa o leitor, e nem ao menor o livro por falta do gosto em ler, mas as cobranças que são muitas aos adolescentes.

ii- Muitos culpam a TV por receber a atenção do aluno, mas vejo que com o uso da TV e da internet cativa mais, pois sempre tem um desenho educativo, que cativa eles na internet encontramos várias histórias que os motivam a leitura.”

8)

i- “Como um Romance

A leitura a uma liberdade de ideias e pensamentos. Só falta mais incentivo para ler e usar a leitura com um instrumento de trabalho temos que insistir mais nisso.

ii- O prazer tem que vim dos alunos para adquirir gostos a leitura. Por que eles tem dado preferencia no mundo da internet, jogos de queimes e televisão, deixando a leitura para trás. Daniel Pennac diz que temos que adquirir o hábito logo na infância para mostrar a leitura aos alunos. Para incentivá-las a ser mais atentos para um mundo novo a leitura.”

9)

i- “A leitura do livro “Como um romance” me proporcionou um novo jeito de enxergar a leitura com mais amor e dedicação. Paulo Pennac ressalta o valor e a necessidade de ler e que a leitura deve estar presente no nosso dia-a-dia, é claro que todos tem o livre arbítrio de ler e de que forma quer ler, mais o importante é deixar a leitura fazer parte das nossas vidas.

ii- Existem muitas diferenças, antigamente, as crianças se apaixonavam pelos livros, pela leitura da fantasia que despertavam a imaginação, fazendo as crianças acreditar um mundo sonhador como ser reis, fadas, rainhas e atualmente não se dá o devido valor a uma leitura as

crianças preferem videogames, comprar em shopping centers, lanches no McDonald's veem a leitura como uma obrigação."

10)

i- "Daniel Pennac nos mostra em sua obra *Como um Romance* que não podemos obrigar uma criança a ler, pois ela acaba criando a versão a ler. Temos que cativá-la e mostrar que ler é bom para melhorar a escrita e a fala não adianta querer força-la a ler algo, temos que deixar isso livre e deixar a criança com os seus direitos de pular páginas, de não querer ler certo capítulo ou simplesmente não ler nada.

ii- As crianças tinham que se empenhar mais em ler, pois eles só ficam em frente de televisão, computador e aluno, se a cobrança é feita sobre o que ler e nos livros fosse a mesma com o que eles vêem na televisão, computador e celular as crianças iriam ter mais interesse em programas e música elas iriam ficar mais interessadas em programas educadores."

11)

i- "Os alunos devem desenvolver o gosto pela leitura, lendo o que preferem, devemos respeitar o tempo de cada um. Quando as escolas tiram das crianças a cobrança da leitura automaticamente o aluno perde o prazer da leitura e acaba tornando um distanciamento do autor (livro) e o leitor. Mas nem tudo está perdido podemos nos acalmar e esperar o tempo de cada um e ensinar-lhes que a leitura os trará mais conhecimento, ajudará nos estudos.

ii- Competir a tecnologia com a leitura o livro perde feio, mas não passa ser mais legal e fantástico, mas sim pela falta de cobrança que fizemos com a criança e a tecnologia, ela tem sua liberdade de querer gostar daquilo sem ter alguém cobrando."

12)

i- "O livro mostra que a criança quando pequena se entretém pelas histórias e vai perdendo o encanto da leitura quando se vai crescendo e começa a ser cobrada a ler, nós como pedagogos temos que saber ensinar e não obrigar, mostra a magia da leitura que se é capaz de viajar através de uma leitura (história).

ii- Mas quando crescem a leitura vai ficando de lado pra abrir espaço a tecnologia porque acaba sendo mais fácil, não precisa imaginar a história, quando se tem o filme do livro acaba sendo mais prático."

13)

i- "A noção de leitura em *"Como um romance"*, nos faz entender o quanto é de extrema importância a leitura em nossa vida. Através dela nos enchemos de conhecimento, estimula memória, expandindo a capacidade de nossa mente. A leitura nos dá as palavras, instrumento para expressar nossos sentimentos. Ao ler nos deparamos com aquilo que pensamos, como nossas crenças dentre outros benefícios, a leitura nos faz desconhecer a solidão, nos permite estar sempre acompanhados.

ii- A tecnologia hoje está muito avançada, pouco se vê pessoas lendo bons livros, folhando página por página, pois a internet está muito ligada ao nosso dia-a-dia e facilita muito. Hoje são poucos os livros que não são encontrados na internet, isso acaba perdendo a essência de ler, de interagir com a leitura, de perder tempo com isso. Hoje veículo de comunicação torna tudo mais fácil pra nós, e a leitura acaba perdendo o seu valor."

14)

i- "Olha, através desse livro aprendemos que a leitura não pode ser uma abordagem. Se fosse assim já começaria com um ato negativo, não podemos impor isso em que é espontâneo na

área como professor, teremos que compreender o aluno com seus sonhos. E como pais, se nossos filhos tiverem dificuldade não o comparar com outras crianças que tem mais facilidade para a leitura, e sim ler mais para eles, plantaremos uma sementinha na vida deles.

ii- Hoje em dia a tecnologia está à frente, as crianças se entregam muito à tecnologia se entregassem assim para a leitura seria mais fácil.”

15) “Daniel deixa muito claro das dificuldades que os jovens tem de se interessar pela leitura.

i- Quando crianças nos encantamos com as histórias infantis. Por quê? Quem nos conta o faz com ênfase e até mesmo com imitações. Faz com que viajemos no mundo da fantasia. Por que então, quando estamos na escola e já aprendemos a ler ninguém lê para nós? Esse é um dos pontos que me fez refletir com a leitura desse livro do Daniel. Se os pedagogos lessem ou até mesmo fazerem com que os alunos leem a matéria, haveria de uma certa forma interesse por parte dos alunos.

ii- Onde erramos? Para que as crianças nos deixem fazer as nossas obrigações, enfiamos eles na frente da TV (desde bebe) Maiores vão assistir TV, jogar videogame porque é TOP entre os colegas que comandam sobre os desenhos e por vezes eles pegam o nosso celular, que estamos com constância em nossas mãos, e até achamos bonitinho. É certo que se torna um pouco difícil colocar as mãos dessas crianças ao par de quanto é importante a leitura. Mas está em nós pedagogos a função de mudar tudo isso colocando a disposição livros/revistas/etc, em nossa sala de aula e trabalhando com ludicidade, iniciariamos a vontade de ler. Fácil não vai ser, mas também não é impossível. Como diz o autor, nada imposto contribuirá para o desenvolvimento cultural de nossas crianças.

Observação: Sempre converso e dou de presente livros para minha neta. Livro esse que ela escolhe. Hoje a vejo com livro na mão e quando vai ao shopping, sempre passa pela livraria. Com essa atitude, consegui reunir os amiguinhos dela que trocam livros entre si e debatem sobre eles. Sem deixar de serem jovens, de irem ao shopping, de estarem sempre com o celular elas adquiriram o hábito de ler e foi com muito carinho e cuidado que incentivei essa pequena turma de adolescentes.”

16)

i- “O livro como um romance passa para nós pedagogos uma forma encantadora que relata o romance do leitor com o livro, desde a infância até a fase adulta, passeia desde a fase de prazer pela leitura até a versão total aos livros que acontece em alguns casos. Por isso Pennac traz uma concepção diferente a respeito desse livro, ele não atribui a culpa nem ao leitor, muito menos ao livro pela falta de gosto pela leitura, mas à cobrança que só importa as crianças, adolescentes pela obrigatoriedade de ler.

ii- No início ele fala da fase da infância, onde as crianças se apaixonam pelos livros, do gosto de ouvir a leitura de um livro e da fantasia que elas criam, um mundo com contos de fadas, rainhas e etc por alguns instantes, Pennac chama a atenção dos pais para a importância do exercício da leitura para as crianças, não obrigando, tirando as coisas que eles mais gosta e muito menos deixando de castigo. Tem crianças principalmente na fase da adolescência eles deixam de se interessar e começa a curtir mais as tecnologia como, computadores, face, televisão e etc, então ai entra o pai cobrando, ameaçando isso não pode ele sempre diz que a leitura tem que ser como um romance, como gratuidade uma fantasia perante um ato de adoração romantizado. E na vida profissional temos que ser igual a ele não obrigar e sim ajudar ter amor, ser a leitura como uma forma de amor, ajudar a retornar o gosto pela leitura e sempre lembrar que com o livro podemos, viajar, viver e adquirir conhecimento. Como um romance é um livro encantador e desafiador para nós pedagogos, depois desta leitura, com certeza, veremos os livros e a leitura como na fase de infância e ter uma noção diferente. Como ele mesmo dia: Amar, sonhar!”

17)

i- “Quando criança, elas se apaixonam pelas histórias infantis que se apaixonam pela forma que são despertadas com imaginação de princesas contos mágicos. Os pedagogos trabalhando com amor teriam uma outra vida. E com isso os adolescentes são diferentes são forçados e com isso eles perdem o desejo, pois obrigando não se chegam a nenhum resultado, agora se professores, pais os entusiasmasse com certeza os desafia sem teriam um motivo, eles interessariam sim, como os adolescentes viajaria na imensidão litúrgica.

ii- Os livros são muito importante para a aprendizagem, mas cobrado o aluno não tem resultados, como teria com a internet e a televisão semelhante o que diz no romance, pois é mais fácil, ver tudo isso simplificado, mas não é que o livro não seja interessante como a internet, pelo contrário é encantador, mas a obrigação que dispersa a vontade de interesse do aluno. Assim ele vai procurar a parte mais calma e também fácil deixando de lado o livro que seria tão ou mais importante da sua vida profissional e social.”

18)

i- “A leitura na vida da criança muito importante parar não pode nos forçar a criança a ler, ela tem que se interessar a leitura se ninguém faça, pois assim ela não vai querer ler, devemos dar livro de quadrinho, história infantil, para ela sonha imagina um conto de fada. Com isso ela passa a gostar da leitura, a leitura ajuda muito no desenvolvimento da criança.

ii- Muitas vezes o que atrapalha a criança a ler é televisão redes sociais, elas ficam muito ligadas a essa tecnologia, com isso perde o interesse na leitura jogos videogames, atrapalha a leitura. E afasta a criança a leitura, não que saber de pega no livro.”

19)

i- “Este livro trouxe para mim uma questão que há muito tempo eu tinha dúvida e não sabia o que argumentar. Simplesmente como trazer a leitura para minha vida, e descobri que importante é se entregar e fazer o meu tempo, pois o livro é gratuito e nos traz um conhecimento enorme, a leitura nos leva a interpretar e a questionar, buscar mais conhecimento. Percebi que jamais deve forçar a leitura ele tem que partir de como um, tem que aprender os gostos, e minha missão como pedagogo é mostrar de uma maneira diferente que não é a televisão o videogame que vai preencher a memória e o raciocínio, mas é com anos e dedicação que se consegue.

ii- Daniel Pennac deu exemplo de como gastaria horas na frente da TV e como tem pouca aula de literatura e expressão, infelizmente é um tempo desigual e injusto. Enfim se o meu dever vai ser ensinar, tenho que me dedicar mais à leitura, pois terei um exemplo de vida para falar, para questionar e mostrar aos meus futuros alunos como os livros faz diferença em nossas vidas. Preciso partir de mim a iniciativa e buscar o conhecimento através dos livros.”

20)

i- “O livro de Daniel Pennac nos proporcionam a oportunidade de mudarmos nossa visão sobre a aversão que as crianças e adolescentes sentem pelos livros. Muitas vezes essa aversão é importante por nós mesmos ao obrigarmos eles a ler por conta de um trabalho, prova ou como uma simples ideia que melhorarão na escrita. Devemos notar que quanto mais nos obrigamos, mais danos estamos causando a eles, pois de certo modo fazemos com que eles odeiem a ideia de ler.

ii- Notamos que muitas vezes colocamos culpa na TV, no rádio, celular, “whats”, redes sociais ou simplesmente a preguiça, que atrapalha a leitura, mas isso acontece em todas as

gerações, sempre colocamos a culpa nas coisas que dão prazer a eles, mas onde eles não tem nenhuma obrigação de depois responder perguntas ou fazer resenhas. Devemos dar a eles a oportunidade de sentir o prazer da boa e velha leitura sem que sejam cobrados, devem partir deles a vontade de voltar a infância quando os pais liam as aventuras aos filhos e eles imaginavam seus reis, rainhas e ter seu próprio castelo. Devemos despertar a imaginação deles através da leitura e mudar nossa postura de cobrar deles o direito de descobrir sozinhos outro mundos e viajar através dos livros.”

21)

i- “A leitura do livro Como um romance me mostrou que podemos aprender muito como pedagogos que vamos ser e que através dele podemos buscar muitos conhecimentos e com eles passar para as crianças e também para os adultos que nunca se interessou pela leitura, para começar a se interessar é bom ler um bom romance, e através desses virão vários livros e nunca mais vão deixar de ler.

ii- Nós que somos mães não podemos forçar uma criança a ler sem que ela tenha vontade mas com muito amor podemos começar lendo para ela ver que a história é interessante e através disso ela vai deixar de ter preguiça, não vai ficar na frente da TV e do computador e vai navegar através da leitura não se encomodará com o tanto de folha que o livro vai ter.”

22)

i- “O livro quis proporcionar que a leitura pode influenciar desde pequeno, e basta começarmos a ensinar e influenciar as crianças com histórias em quadrinhos entre outras desde já. E o que também com a leitura, elas fiquem mais interessadas e com o passar do tempo os livros possam fazer com que a imaginação delas vão bem, e que não serão forçadas a fazer algo que não queiram.

ii- Hoje em dia houve uma grande mudança, pois com as tecnologias, como a internet, TV, jogos e os celulares, etc... As pessoas deixaram a literatura de lado, a cada dia elas se interessam por novidades que vem surgindo e acabam deixando a leitura por últimos casos e nem se interessam por histórias que a leitura pode nos proporcionar.”

23)

i- “O livro Como um Romance nós mostra o quanto a leitura é essencial em nossas vidas. Desde pequeninos já temos contato com livros, que através das suas histórias nos transportava para um mundo de imaginações, descobertas, curiosidades e diversão, nossos pais eram os responsáveis pois nos contava as histórias descritas pelo livro. O livro de Daniel Pennac enfatiza que o hábito de lê deve ser adquirido e não imposto através de métodos inteligentes e diversificados fazendo com que o leitor se identifique e se interesse pela leitura.

ii- Mas devido às tecnologias que nos cercam como celulares, tablets, computadores, deixamos o hábito de ler ou muitas vezes alegamos que não temos tempo. Devemos mostrar que a leitura não deve ser vista como obrigação, mas sim como um mundo novo de possibilidades e descobertas.”

RELATOS PRODUZIDOS PELOS ACADÊMICOS DO 5º TERMO DE PEDAGOGIA

1)

i- “A leitura passa a ser menos apreciada quando ela começa a ser uma obrigação. Ler é um ato de liberdade. A partir do momento que você incentiva ou que mostra outras formas prazerosas de leitura tudo começa a ficar diferente.

ii- Hoje com as tecnologias está se perdendo o hábito da leitura, mas o que encontramos em livros não encontramos em outros lugares. Fazemos com que a leitura torne um hábito de vida e que esses hábitos nos traga prazer, incentivo, conhecimento, etc. Usar o lúdico de uma leitura ajuda com que as crianças tornem amantes dos livros, e quando adolescentes continuem a gostar.”

2)

i- “A leitura não pode ser cobrada temos que deixar que o aluno saiba o que quer ler e o momento propício a ela. Como futura profissional acredito que podemos usar as tecnologias ao nosso favor, utilizando dos programas infantis e músicas para serem trabalhadas com a leitura, até mesmo um passeio com eles pode ser uma forma de incentivar para que eles concluam um livro e faça a troca entre eles.

ii- Devemos utilizar o meio ao nosso favor, sendo assim eles compreendem que estamos participando do mundo deles.”

3)

i- “O livro relata a respeito do valor e a importância que tem a leitura na vida de uma criança ou de até mesmo de um adulto, que valoriza tanto o crescimento pessoal quanto profissional. O autor deixa claro que a cobrança não é o melhor método de para incentivar uma criança ao hábito da leitura, ele diz também que desde muito cedo este hábito deve se tornar rotina, não for obrigação mas for prazer. Mas sabemos também que isso não acontece, os pais não estimulam em casa e deixam a responsabilidade para os professores, fácil culpá-los que dizer culpar alguém ou algo tirando sua responsabilidade.

ii- Todos dizem que a leitura é importante. Porém pouco trabalhada, talvez pela falta de estímulo, ousadia, criatividade e ludicidade.”

4)

i- “Para aprender a gostar da leitura o estímulo vem de criança, a criação dos seus pais e espelho deles, não adianta os pais obrigarem a criança a ler sendo que criança não tem força de vontade ou ao menos de importar com a leitura, a vontade tem se surgir da criança, ela procurar um livro que chame atenção e que nele tem uma forma dela gostar e se interessar pela leitura, viajar nas imaginações trazidas no livro.”

5)

i- “Que não pode ser dada a leitura por obrigatoriedade deve ser sem exigências, tudo que se força eles no momento lê faz exercícios mas não toma gosto pela leitura. Mas que devem levar até eles os direitos de serem leitores se quiserem ler o livro todo que possam ler, se quiserem ler até o meio que leiam, devem saber que podem buscar seus próprios propósitos, sem interesses e assim tomem gosto pela leitura, devem ser respeitados.

ii- As diferenças é que na TV, na tecnologia eles não tem necessidade de imaginar, não tem a cobrança oferecida tudo gratuitamente, expressa sobre o que quiserem falar, mas tem algo para ser aprovados ou reprovados.”

6)

i- “Percebi que no livro como um romance ler é uma das melhores coisas, através da leitura resolvemos qualquer situação como principalmente entender textos. Através da leitura nos inspiramos às coisas agradáveis, prazerosas, podemos fazer simplesmente com que a criança se sinta bem com a leitura, melhorando o seu dia-a-dia, buscando-a como uma diversão. Aprendi que a leitura é uma bela companhia e é importante lermos para as crianças pois elas se espelham muito em nós. É interessante que a criança se aperfeiçoa a este instrumento.”

7)

i- “A noção da leitura é que na verdade a criança não sabe ser forçada de forma alguma, nem pelo dever de casa e nem pela leitura, pais e professores precisa dar espaço para que a criança sinta-se bem e vê que a leitura é algo bom para ela, que a leitura vira fantasia na mente da criança e que ela possa interagir com o mundo da leitura, se caso a criança for forçada a ler, assim os pensamentos dela vai transformar em algo negativo e isso afasta totalmente ela.

ii- Hoje vivemos num mundo completamente de tecnologia e isso faz com que as crianças ve algo novo para ela e é onde deixa a leitura de lado, e acontece do professor forçar a criança,

na minha opinião a leitura precisa ser favorecida. Seria ótimo trabalhar na sala de aula um teatro, música, roda de conversa e isso fará ela se interessar na leitura.”

8)

i- “Daniel Pennad, traz para nós, que a leitura tem que ser algo prazeroso, e não ser simplesmente porque a professora exigiu. Hoje em dia é difícil alguém se interessar pela leitura, porque a leitura nos leva a fantasiar ou imaginar o livro, só que temos um forte rival para a leitura que é a televisão, quando assistimos TV não precisamos pensar em imagens, pois a TV já traz tudo prontinho é só sentar e saber qual a trama é do nosso interesse.

ii- Nós como futuros professores devemos insentivar os nossos alunos a ler, pois leitura faz dar asas a nossa imaginação, não devemos obrigar, mas sim orientar, devemos aproveitar quando eles ainda são crianças, pois é quando mais eles gostam de estudar e de ler cabe a nós saber aproveitar esse período.”

9)

i- “A leitura foi realizada de maneira incompleta, não consegui terminar, porém vou continuá-la. Ao iniciar pude observar que o ato da leitura requer que seja algo prazerosa, sem qualquer tipo de cobrança. A criança somente pensa naquilo que ocorre instantaneamente, por isso “ameaçá-la” para que leia, não se faz necessário, já que ela não compreenderá os motivos pelo qual o fez.

ii- Se tratando de comparar a leitura às tecnologias, é visto que lidar com as tecnologias embora algumas vezes mais complexa é mais prazerosa, pois não exige cobranças, preenchimento de fichas/relatórios, enquanto que a leitura principalmente nos anos escolares se faz obrigatória para aferir o que aprendeu/compreendeu durante a leitura. O ato de ler realmente tem valor quando é realizado por meio do interesse do próprio aluno, quando o obrigamos ele faz com raiva, sem atenção e prazer, mas se o deixarmos livre para escolher com certeza terá um bom envolvimento e desempenho na leitura.”

10)

i- “O livro nos mostra que a leitura quando aplicada na infância é de forma livre e cheia de imaginação, as crianças viajam nas histórias muitas vezes contadas pelos pais, nos contos de fadas, mas com o passar do tempo o mundo televisivo com seus atrativos chamam a atenção

pelas imagens, cores e acima de tudo a facilidade que a televisão nos dá para assimilar uma história.

ii- O que cabe aos professores é conseguir despertar nas crianças e adolescentes o interesse e o amor pela leitura sem forçar e não deixando de lado a modernidade digital, mais dando o valor necessário para os livros que ajudam sempre a melhorar a escrita, a fala e a inteligência da criança.”

11)

i- “O livro fala sobre a importância da leitura; devemos encher o ato de ler como um ato de amor. Pois a leitura enriquece nosso vocabulário e também nossa vida; A leitura enriquece nosso vocabulário e também nossa vida; A leitura faz a gente viajar pra outros lugares, mundos; faz a gente sonhar. Mas da forma que é imposta na escola, faz com que os alunos não tenham o interesse pela leitura.

ii- Talvez se fizem como efeito com o uso das tecnologias, por ex: TV, computador, seria mais atrativa, porque não é cobrado e uma coisa espontânea, devemos buscar esse interesse em nossos alunos de uma forma lúdica para que eles sintam prazer no ato da leitura.”

12)

i- “No romance de Daniel Pennac ele comenta, afirma que a leitura tem que vir do prazer porque quando temos o prazer de ler isso torna-se inspirador, e cada vez aumenta mais o desejo pela leitura, quem não tem o hábito da leitura com certeza acha isso tudo uma bobagem, acha ler uma coisa sem graça, mais mau sabe ele que através de uma leitura bem elaborada podemos viajar por ela, sentir, ver coisas novas, atrair pensamentos diferentes. Hoje em dia as crianças acham que ler é apenas ler que não precisa ser estudado então não estão ligados totalmente na leitura, mais sim em celulares, computadores, TV, isso pode até ser um meio de consultas, pode sim ajudar se você saber usá-lo, mais ele não percebe que isso não vai levar ele para um futuro melhor de qualidade.”

13)

i- “Este livro nos mostra como devemos inserir na vida da criança uma maneira dela gostar da leitura sem obrigar, como os professores fazem.

ii- As tecnologias tem seus encantos sem eles precisarem de usar a imaginação. Elas se fecham em seus mundos esquecem da leitura, de como ela é prazerosa, de imaginarmos personagens ou de sermos personagens de um determinado livro.”

14)

i- “Podemos perceber que Daniel Pennac fala muito no seu livro, que as crianças estão perdendo seu valor a leitura quanto mais os anos passa mais elas, não quer nem saber de ler, por esse motivo a muitas crianças hoje terminando o ensino médio e não sabe ler e escrever dignamente.

ii- Para as crianças hoje é muito mais fácil parar na frente de uma televisão, computador, celular do que pegar um livro para ler, mais isso é um erro das crianças ou dos adultos que não incentivou quando eram menor. A criança que é estimulada desde pequenino a ler, a maioria com certeza vai ler na vida adulta. A televisão por exemplo é a maior atrasão que tem o foco das maioria das crianças, com desenhos diferentes que busca a atenção delas, com certeza o livro está ficando em último plano na vida dessas crianças, professores, pais tem que tomar uma atitude fazer que isso pode parar não acabar com a leitura dessas crianças.”

15)

i- “A leitura Como um romance trouxe um grande despertamento sobre a leitura na qual nós precisamos todos os dias o hábito de ler. Hoje é difícil encontrar pessoas com esse hábito. O pedagogo é a pessoa mais adequada para despertar ao aluno a necessidade de ler é que é particular. A leitura sempre começa da mais simples para a mais complexa e também chama a atenção do aluno.

ii- Nos dias atuais, os livros ou a leitura perdem feio, à televisão, filmes, internet porque a tecnologia chama mais atenção do aluno, com figuras cenas reais. Mas na verdade o livro é real e não muda o seu jeito de ser. Mas para recuperar esse hábito de ler a escola pode ajudar o leitor a ter hábito passado de ler página por página algumas sem figuras. O futuro está nas mãos dos nossos alunos hoje.”

16)

i- “A questão da leitura é vista pelo autor como uma questão que não deve ser imposta, mas sim instigada, tudo o que é imposto a nós temos a tendência de sermos contrários à imposição, portanto, quando o autor cita que devemos ir lendo aos poucos para as crianças criando este hábito de ler, logo ela estará dando tomando frente ao nosso trabalho de ler.

ii- Sem dúvida a tarefa de ler no século XXI é complicadíssima, pois concorre com as mídias digitais que são muito mais dinâmicas. Como o autor cita a televisão no livro, ela é que muitas vezes toma frente na educação das crianças deste século. O livro é visto muitas vezes como um objeto de solidão, devemos pelo contrário desmistificar isso, quando criamos o hábito de ler para nossos alunos/filhos, esta pseudo-solidão dá lugar a horas de convívio e experiências para compartilhar. É como passa no comercial do itaú, “ler para uma criança, isso muda o mundo!”

17)

i- “A leitura que ele se refere é a leitura que viaja, que é gostosa de se ler, uma leitura espontânea não a leitura forçada, pois quando se é forçada não se tem gostosura.

ii- A diferença é que no livro o autor refere-se a uma leitura não forçada, uma leitura gostosa e natural. As atuais tecnologias limitam o aluno a um mundo onde só existe as redes sociais, TVs, os industrializados como os fast food e então não querem saber da leitura e sim das coisas que mais dão prazer a eles, sendo assim os pais e professores estão forçando seus filhos e alunos a lerem e não é legal pois não os motiva e sim dismotiva mais ainda.”

18)

i- “O livro “Como um Romance”, de Daniel Pennac, é um livro relacionado à leitura como a importância de ler não tem tempo social, lugar, hora, ler é uma coisa natural. A leitura é pra nos mesmo o hábito de quem ler é prazeroso para essas pessoas faz parte de nossas vidas e exerce a mente faz a gente ficar mais informada. Concluindo leitura está em nosso dia-a-dia por isso que um bom leitor está sempre atualizado é a melhor maneira de distrair te deixar bem na verdade, ela faz bem para nós.”

19)

i- “O hábito de ler deve fazer parte de nossa vida cotidiana, a leitura nos leva a novos conhecimentos além de nos mostrar outros caminhos. Devemos incentivar as crianças a ler, só assim ela poderá interessar pela leitura, e para isso acontecer tem que respeitar, mostrar o que a tecnologia oferece tudo mais fácil e não precisa de raciocínio e não é cobrado nada e a leitura você tem que usar a imaginação, diferente da tecnologia que ninguém obriga e não é cobrado.”

20)

i- “Na minha infância não tive a oportunidade de ter alguém para ler e me contar histórias antes de dormir, mas já que não tive quero muito passar para meus filhos. A criança precisa muito ser influenciada desde pequena a ter o hábito de ler e se interessar por histórias, mas isso não só na infância, também conforme ela vai crescendo e se preparando para a vida adulta. Passando para eles a vontade de saber, conhecer e reescrever histórias ouvidas e lidas.

ii- Hoje em dia nenhuma criança irá se interessar como antigamente por um livro, pois com os avanços tecnológicos como celular, computador, entre outros, as crianças se interessam muito pelo mundo da tecnologia. Então o professor precisa ser maleável e saber lidar com essa situação dentro da sala de aula, de modo que traga para a escola de modo proveitoso para todos.”

21)

i- “Como o romance, ele o pode o fazer pensar, o facilita, a fluir diante da leitura, o traduzir a leitura com facilidade, o Daniel Pennac, ele é o mestre, o engatilhador de diversas citações literárias, populares nas gírias escolares, e existe uma grande semelhança entre os dois autores, entre os dois tradutores. O romance foi um grande pensamento, na leitura e o mostrou a prática de ler, a leitura e as diferenças nos contextos, o que se diz a respeito que um entendia, o presente, e o outro o momento.

ii- A literatura foi de grande importância nas especialização infantil, a expectativa, o domínio, e as preocupações, o tamanho mais respeitáveis o prazer e a revolta, o amor de um romance. A interação a importância de ler e de buscar, de desempenhar, o foco da leitura o romance o livro a maneira de agir, de sonhar, buscar, realizar e amar a leitura é tudo em nossa vida.”

22)

i- “O livro Como um romance nos ensina como pedagogos que não devemos cobrar ou obrigar as crianças a lerem mas sim da importância que tem a leitura o ato de ler no nosso dia-a-dia se obrigamos a criança a ler ela pode até perder o interesse pela leitura, mas se deixamos ela de por sua vontade própria sim obrigar com certeza ela vai ganhar um interesse muito grande sem ficar empondo.

ii- As diferenças e que as atuais tecnologias digitais como computadores ou televisão não se cobra nada não se empoe em situação nenhuma então deixa a criança livre pois não tem cobrança.”

