

# Discurso, texto e leitura: espaço de (des)encontros do leitor com o autor

Pedro Navarro<sup>1</sup>

---

## Resumo

Neste texto, refletimos sobre aspectos relacionados à prática da leitura no contexto escolar, atentando para os seguintes pontos: a) a leitura é o espaço/momento de interação entre autor e leitor, os quais são mediados pelo texto; b) leitor competente (a escola precisa formar leitores capazes de fazer uma leitura satisfatória dos textos que lhes são oferecidos); c) níveis de leitura de um texto (há um nível X a que os alunos precisam chegar). Considerando a impossibilidade de os sujeitos controlarem o sentido de suas palavras ou conseguirem apreender um sentido que seria a expressão daquilo que, supostamente, o autor de um texto tencionou produzir, problematizamos a ideia de interação na leitura, com base nas noções de função-autoria e de função-leitora. Advogamos a favor de uma prática de leitura que considere o contexto mais amplo de produção da linguagem, que é o discurso.

## Palavras-chave

Discurso; prática de leitura; interação.

## Abstract

Themes related to reading practice within the school environment are analyzed, with special reference to the following items: a) reading is the space/instance of interaction between the author and the reader through the mediation of the text; b) competent readers (the school

must form readers who are able to read in a satisfactory way the texts that are provided); the text's reading levels (there is a certain level which the students must reach). Since it is impossible that subjects control the meaning of words or grasp a meaning that would express what allegedly the text's author intended to produce, interacting in reading shall be problematized and complicated when foregrounded on notions involving function-authorship and function-reading. A reading practice is thus recommended which considers a wider context of language production; in other words, discourse.

## Keywords

Discourse; reading practice; interaction.

## Introdução

Neste texto, abordamos a questão da leitura e o tratamento a ela reservado no cotidiano da instituição escolar. Partimos dos seguintes postulados: a) a leitura é o espaço/momento de interação entre autor e leitor, os quais são mediados pelo texto; b) leitor competente (a escola precisa formar leitores capazes de fazer uma leitura satisfatória dos textos que lhes são oferecidos); c) níveis de leitura de um texto (há um determinado nível que deve ser alcançado pelos alunos).

Problematizamos tais postulados, considerando o fato de o sentido poder sempre escapar ao controle dos sujeitos, muito embora a nossa sociedade tenha desenvolvido procedimentos que procuram

---

1 Professor da Universidade Estadual de Maringá (UEM). E-mail: plnavarro@uol.com.br

delimitar os sentidos. A fim de realizar essa discussão, consideramos as noções de função-autoria e de função-leitora, do modo como elas podem ser refletidas no campo teórico da análise de discurso de orientação francesa.

Se tomarmos como ponto de partida a perspectiva da leitura como *ad infinitum* da interpretação, somos levados a interrogar esses postulados nos seguintes termos: é possível pensar em interação na leitura, em leitor competente e como estipular níveis de leitura para um texto? Esse questionamento implica outros, tais como: onde está o sentido? É possível apreendê-lo, medi-lo em níveis ou lhe conferir um tratamento pedagógico? Que procedimentos podem ser utilizados para dar condições aos nossos alunos de apreenderem feixes de sentido dos textos que leem?

A motivação primeira para tais reflexões parte de dois poemas que tratam do leitor, “Primeira lição”, de Lêdo Ivo (2001, p. 110), e “O leitor ideal”, de Mario Quintana. (2008, p. 802) É com eles que abrimos e finalizamos essas discussões sobre autor, texto e leitor. Além desses dois poemas, analisamos também algumas sequências enunciativas retiradas do texto da reportagem do caderno Brasil, veiculado pelo jornal *Folha de S.Paulo* no dia 27 de abril de 2000.

Não obstante esses dois poemas e a reportagem nos servirem de inspiração, a prática docente como professor de ensino e aprendizagem de língua materna e a experiência com o desenvolvimento de pesquisas sobre os temas discurso, sujeito e sociedade têm nos levado, constantemente, a questionar, sobretudo com futuros profissionais de Letras e com professores em formação continuada, a tríade autor-texto-leitor em práticas escolares de leitura.

### Da leitura escolarizada à leitura de mundo: o discurso

Primeiro, o texto de Lêdo Ivo (ibidem):

Na escola primária  
Ivo viu a uva  
e aprendeu a ler.

Ao ficar rapaz  
Ivo viu a Eva  
e aprendeu a amar.

E sendo homem feito  
Ivo viu o mundo  
seus comes e bebes.

Um dia num muro  
Ivo soletrou  
a lição da plebe.

E aprendeu a ver.  
Ivo viu a ave?  
Ivo viu o ovo?

Na nova cartilha  
Ivo viu a greve  
Ivo viu o povo.

Nesse poema, Ivo parece sintetizar um tipo de leitor que, constituído pela exterioridade, começa a ler “de fato”. E isso pode ser observado na relação entre infância e maturidade que estrutura os efeitos de sentido produzidos. Para os propósitos deste artigo, importa destacar que essa relação se desdobra em outra, que se refere à oposição entre *leitura escolarizada* e *leitura de mundo*.

O expediente linguístico que faz essa oposição é a repetição da estrutura “Ivo viu”, acrescida de um complemento verbal que se modifica, à medida que a personagem vai amadurecendo como pessoa no mundo e como leitor: Ivo começa seu desenvolvimento como homem e leitor, iniciando-o pela fase da infância (“viu a uva e aprendeu a ler”), passa pela juventude (“viu a Eva e aprendeu a amar”), até chegar à fase adulta, quando se dá a passagem de Ivo criança a Ivo adulto, ou seja, quando se dá a ruptura entre um leitor que apenas soletrava letras de uma palavra e um leitor que, por meio das palavras (“a lição da plebe”), passa a ver as contradições da sociedade.

Esse paralelismo sintático, além de garantir a progressão textual narrativa em torno dos acontecimentos que modificam a personagem, produz o efeito de sentido de que o sujeito só se torna um leitor do mundo, quando consegue sair de um estado de “menoridade”, em que necessita da instrução de outro, no caso a escola, o professor, a cartilha. Sobre a possibilidade de saída do homem de seu estado de menoridade, Foucault (2010), com base no texto de Kant, *Was ist Aufklärung*, desenvolve toda uma reflexão sobre a necessidade de os homens terem a coragem de se servir do seu próprio entendimento, e não do entendimento dos outros, para dirigir a si mesmos. A saída desse estado de menoridade se dá quando Ivo soletra no muro “a lição da plebe”.

A distinção entre aprender a ler na “escola primária” e aprender a ver “num muro” dá visibilidade à inscrição de uma memória discursiva segundo a qual a prática escolar de leitura se sustenta em uma perspectiva estruturalista de ensino, por corolário, em um modelo tradicional de escola. Assim, “Primeira lição” traz uma discussão muito emergente no campo pedagógico, que é a necessidade do exercício de uma prática de leitura que considere o contexto mais amplo de produção da linguagem.

É sobre essa questão que nos debruçamos neste artigo, a partir de uma perspectiva discursiva de linguagem, cujos pressupostos teóricos, uma vez relacionados com o fenômeno da leitura em contexto de ensino e aprendizagem, requerem que professor e alunos.

- 1) desconfiem da linguagem, tendo em vista que ela não é transparente;
- 2) levem em conta que não há uma verdade oculta atrás do texto, mas há gestos de interpretação que constituem o texto e o analista deve compreender;
- 3) considerem que o sentido não se aloja exclusivamente no texto, não está preso às intenções do autor nem depende do gesto individual do leitor, mas que ele se constitui no espaço em que a língua e a história se encontram, espaço esse que é o discurso;
- 4) tomem como princípio o fato de que o discurso não é somente lugar de alianças, mas também de confrontos e de sobreposição de vozes, por intermédio do qual o poder se exerce e, portanto, o saber se constitui e é legitimado.

O trabalho com leitura, a partir de Pêcheux (1990), pressupõe que a produção de linguagem é determinada pelas suas condições de produção, e isso implica conceber discurso como “feito de sentidos” entre os interlocutores e considerar a existência de formações imaginárias, que designam a imagem que os interlocutores fazem de si, do outro e do referente do discurso. Assim, quando se solicita de alguém a leitura de algo, deseja-se saber a opinião dele, o modo como vê, compreende as coisas, a percepção que tem de um determinado objeto. É por esse viés que se pode falar em leitura como produção, construída a partir de, com base em. A leitura sempre surge de um suporte – é produto de outro produto –, que também foi antes leitura.

Na escola, é cultivada uma determinada prática de leitura que tem por hábito exercitar o ler a partir dos chamados textos de apoio ou textos-fonte. A própria adjetivação que se confere a esses suportes de leitura – texto-fonte – põe em evidência uma determinada imagem do que seja a prática leitora, pois o que se entende por texto-fonte? Tendo em vista que, do ponto de vista de uma semântica do discurso, os processos discursivos originam-se de uma rede interdiscursiva, essa noção de texto-fonte também precisa ser colocada em suspenso, uma vez que pode trazer consigo a crença de que o sentido está circunscrito em uma materialidade, seja ela verbal ou não verbal.

A ideia de que o texto seja fonte do sentido encontra respaldo em certa tradição estruturalista, segundo a qual o sentido está presente no sistema. Os efeitos dessa tradição sobre a prática escolar podem ser observados nas atividades de leitura que se restringem somente àquilo que está imanente aos textos. Os relatórios de estágio de observação de acadêmicos de Prática de Ensino de Língua Portuguesa da UEM mostram que, com poucas exceções, as aulas de leitura são norteadas pelas atividades propostas nos livros didáticos, limitadas à decodificação ou à compreensão literal. Essa constatação não é nova nem se restringe a nossa experiência: a análise de Marcuschi (2001) sobre os chamados exercícios de compreensão elaborados pelos livros didáticos conclui haver um predomínio de questões centradas exclusivamente no texto, que requerem do aluno a simples cópia.

É possível nessa prática a leitura se realizar como *ad infinitum* da interpretação? E quanto ao aluno, que lugar lhe é reservado? Parece-nos que, segundo essa tradição, cabe ao leitor reproduzir as informações

contidas nos textos que lê, limitando-se a responder o que o texto diz e/ou como o texto diz o que diz.

A leitura como espaço infinito de interpretações também não encontra espaço nas práticas que se fundamentam nas noções de leitor competente e de níveis de leitura, do modo como elas, muitas vezes, têm sido interpretadas no âmbito escolar. Essas noções, pois, dão a entender que o sentido pode ser mensurado, como se existisse uma escala ou instrumento de medição dele nos textos. O leitor será mais ou menos competente, conforme o nível de leitura que atingir.

Com essas ponderações, não estamos argumentando contra os vários arcabouços teórico-metodológicos elaborados com a finalidade de explicar a produção de sentidos na sociedade. A Análise do Discurso francesa é um dispositivo de interpretação dos discursos, articulado por uma teoria das formações sociais, por uma teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos enunciativos e por uma teoria do discurso, todas atravessadas pela visada psicanalítica do sujeito. A articulação dessas quatro regiões do conhecimento científico aponta para o fato de o sentido não se encontrar apenas na estrutura e de ser de difícil apreensão. Por conta disso, os analistas de discurso preferem os termos *efeito de sentidos* a *sentido*, *gestos de leitura* a *leitura*.

Em um dos últimos trabalhos de Pêcheux (1997), formula-se um conceito de discurso como sistema e historicidade, o que supõe que o sentido se aloja na sistematicidade da língua e no evento discursivo. Foucault (1972), no trabalho de escavação dos processos de surgimento dos discursos, ensina que o sentido não está no enunciado, mas na relação entre as séries discursivas, ou seja, na interdiscursividade.

Partindo dessa perspectiva teórica e considerando a concepção de leitura como momento de interação leitor/texto/autor, em que condições a leitura teria a possibilidade de ser *ad infinitum* da interpretação?

### O discurso como espaço de (des)encontros do autor com o leitor

A concepção de leitura como momento de interação, consenso entre os professores, precisa ser repensada, se tomarmos como teoria de interpretação o dispositivo analítico há pouco referido.

Em primeiro lugar, parece-nos que a noção de interação vem muitas vezes acompanhada de certo espírito cristão, como se houvesse sempre o desejo de interagir, a boa vontade de ser compreendido e a

de considerar o ponto de vista do outro. O que acontece no campo da linguagem é, muitas vezes, um confronto de posições discursivas e uma tentativa de sobreposição de vozes que têm uma relação estreita com o exercício do poder. Além disso, nessa concepção pode estar pressuposta a ideia de um sujeito intencional e senhor de suas palavras, aquele que sabe o que faz, um sujeito que teria a possibilidade de controlar os sentidos de tal modo que conseguiria do seu interlocutor a interpretação do que foi dito, da maneira como esperado.

Sabemos, entretanto, que na visada psicanalítica assumida pela Análise de Discurso o sujeito se apresenta como cindido, dividido e inconsciente. Desse ponto de vista, seria impossível o autocontrole total e o controle do outro pela linguagem. Caso esse controle pudesse realmente ser exercido no âmbito da leitura, não existiriam os chamados mal-entendidos, muito menos a polissemia seria possível. Quanto a essa questão, Pêcheux (1995, p. 160-161) afirma que

as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam [...] uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem um sentido que lhe seria “próprio”, vinculado a sua literalidade.

A discussão acerca da possibilidade de controle do sentido está diretamente relacionada com o primeiro elemento do processo interacional: o autor.

Foucault (1983) atribui à função-autor o princípio de agrupamento e de centro de coerência do discurso, a unidade e a origem de suas significações. Dentre as especificidades dessa função, chama a atenção também para o fato de que o autor promove uma “economia” de significados e de discurso. Em vista dessa função, ao mesmo tempo que defendemos a impossibilidade de controle pleno dos sentidos, devemos levar em conta o *status quo* conferido à figura do autor por determinadas práticas produtoras de cultura, por exemplo, a crítica literária, prática na qual a assinatura de um autor de romance assume a função de impedir a livre circulação, a manipulação, a composição, a decomposição e a recomposição do texto ou da obra.

Por esse raciocínio, uma obra de autoria de Guimarães Rosa, por exemplo, impediria, de início, uma multiplicidade de sentidos, tan-

to pela assinatura quanto por toda uma crítica literária legitimada. O problema reside no fato de as obras literárias ou não, assinadas por autores reconhecidos, quando oferecidas aos alunos nas aulas de leitura, virem geralmente acompanhadas de um sentido literal previamente dado pelos autores dos livros didáticos, cabendo ao aluno o trabalho de recuperar, de encontrar ou de alcançar esse sentido.

Assim, se, de um lado, reivindicamos, com base na visão discursiva, uma prática de leitura como lugar de interpretação nunca acabada, de outro, temos de levar em conta que a figura do autor e o sentido literal imposto aos alunos por uma elite produtora de cultura são procedimentos de controle do sentido. Essa constatação, contudo, não deve inviabilizar uma prática plurissignificativa de leitura. O discurso da democratização da leitura, sustentado pelo governo e assumido pelos educadores, deve ser, antes de tudo, um gesto político que pressupõe dois movimentos: um de mobilização dos docentes, pais e alunos, na reivindicação de incremento dos espaços de leitura com a aquisição de livros e de outros suportes de texto; outro de conscientização dos professores para que a sua prática não se limite apenas à busca do sentido literal, que, de acordo com De Certeau (1996), é o sinal e o efeito do poder social exercido por uma elite. Tal prática condena os leitores ao consumo do sentido legitimado, interditando outras leituras também possíveis.

Com isso, chegamos ao segundo elemento do processo interacional, que é o leitor. Três considerações: a primeira diz respeito à existência de um leitor diferente daquele de carne e osso, que lerá o texto; um leitor construído no texto, com base na imagem que o autor faz do seu eventual interlocutor. Como não há uma garantia de coincidência entre o leitor imaginado e o leitor empírico, a interação autor/leitor nem sempre pode ser pressuposta.

Segunda consideração: para que seja instaurado um espaço de leitura que contemple outros sentidos que não apenas o literal, é preciso que se deixe de assimilar o ato de ler como uma passividade. É justamente contra essa visão que se levanta De Certeau, quando insiste que a recusa da ideologia do consumo-receptáculo é a chance de descobrir uma atividade criadora pouco conhecida, porque negada. Inclusive todo o esforço do autor concentra-se em sustentar a tese de que as práticas cotidianas não são apenas consumidoras dos bens pro-

duzidos pelas práticas culturais. O herói anônimo também “fabrica” alguma coisa com as imagens televisivas, textos impressos, produtos comprados no supermercado etc.

Sobre essa atividade criadora, o autor afirma que o leitor

insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação do texto do outro: aí vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como os ruídos do corpo. Astúcia, metáfora, combinatória, esta produção é igualmente uma “invenção” de memória. Faz das palavras as soluções de histórias mudas. O legível se transforma em memorável: Barthes lê Proust no texto de Stendhal; o espectador lê a paisagem de sua infância na reportagem de atualidades. A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor. Esta mutação torna o texto habitável, à maneira de um apartamento alugado. Ela transforma a propriedade do outro em lugar tomado de empréstimo, por alguns instantes, por um passante. (Ibidem, p. 48)

Mas de nada adianta assumir essa concepção se não se adotar uma prática que propicie ao aluno fabricar sua leitura. As atividades decodificadoras e de compreensão literal são etapas necessárias, mas o trabalho não deve para nelas. Ir além é tarefa difícil, com certeza, mas é a possibilidade de não reproduzir, em sala de aula, a ideologia do consumo-receptáculo.

Terceira e última consideração sobre o leitor: a uma função-autor corresponderia uma função-leitor com complexidade diferente, mas com alguns pontos similares. Essa é uma questão que demanda, ainda, um maior aprofundamento, mas podemos adiantar que, se o autor impõe uma maior unidade à pluralidade de posições do sujeito, a função-leitor, por sua vez, também determina que o sujeito atribua uma unidade de sentido ao que lê. Assim como o autor, o leitor é, por esse raciocínio, uma posição a ser ocupada por esse ou aquele sujeito. Do mesmo modo que a produção de sentido pelo autor é uma atividade que tem, na materialidade da língua, uma forma de expressão determinada por uma economia escriturística (estamos nos referindo às regras gramaticais e às determinações do gênero discursivo), a produção de sentido pelo leitor é um gesto de recuperação de feixes de sentido que são determinados também por essa economia escritu-

ística. O sentido não se aloja apenas na estrutura, porém o sistema linguístico e o gênero discursivo o sobredeterminam.

A noção de função-leitor como uma prática que promove uma economia de sentidos implica aceitar a possibilidade de o leitor limitar a realização da leitura como *ad infinitum*, uma vez que o sujeito, ao ocupar essa função, é movido por uma necessidade de atribuir uma unidade de significação ao texto, excluindo outras. Mesmo percebendo ou reconhecendo a existência de outras leituras, ele procurará, a partir das marcas textuais, depreender uma significação. Mas nem todos os sujeitos conseguem exercer a função-autoria e a função-leitora. O acesso ao sentido é, muitas vezes, negado ou interdito pelas práticas culturais das quais a escola é uma das componentes.

Por último, cabe refletir sobre o papel do texto no processo interacional. Se o concebemos como a manifestação, em uma dada circunstância, da rede interdiscursiva, de que fala Foucault, ou como a manifestação, em uma determinada condição de produção, dos eventos discursivos, de que fala Pêcheux, temos de considerar que essa manifestação é uma das possibilidades de materialização do sentido, mas não do seu encerramento, pois o sentido não está na palavra, mas construído na relação de algo que é da ordem da língua com algo que é da ordem da história.

Dito isso, na seção seguinte, atentamos, justamente, para o modo como o discurso jornalístico pode construir dada interpretação de um acontecimento singular, produzindo efeitos de sentido sobre o “real” noticiado.

### **Discurso jornalístico e a produção do acontecimento: esboço de leitura**

Procuramos, nesta seção, esboçar um gesto de descrição/interpretação que tem por objetivo apontar uma possibilidade de trabalho de leitura, a partir de acontecimentos sociais que são objeto de notícia em textos de reportagem impressa. O acontecimento ao qual fazemos menção é a “Missa dos 500 anos de Evangelização”, alusiva às comemorações oficiais do Descobrimento, que foi realizada em Coroa Vermelha, no dia 26 de abril de 2000, no mesmo lugar onde foi celebrada a primeira missa no Brasil. Desse acontecimento social e religioso, que se tornou

político também, destacamos uma reportagem que trata do episódio envolvendo representantes das tribos indígenas e autoridades eclesiásticas.

O texto selecionado para essa proposta de leitura discursiva é o que abre o caderno Brasil, veiculado pelo jornal *Folha de S.Paulo*, no dia 27 de abril daquele ano. Chamamos a atenção para o título da reportagem (“Índio invade celebração e protesta contra violência”), para a imagem fotográfica do índio Jerry Adriani e para alguns excertos extraídos dessa reportagem.

As sequências enunciativas apresentam o modo como o discurso da mídia, no contexto das comemorações dos 500 anos, produziu sentidos sobre a relação entre o branco europeu e os indígenas. No plano simbólico, essas sequências recuperam traços do embate entre uma memória histórica coletiva dominante e uma memória coletiva subalterna, os quais estão inscritos na materialidade discursiva. Assim, dar visibilidade a esse embate é o tom que perpassa todo o texto, sendo manifestado, logo de início, na relação entre o subtítulo e o título da reportagem, na qual a atitude do índio é caracterizada como invasão. Nesse embate, é possível perceber o papel da imprensa na retomada, na interpretação e na reelaboração do presente a partir das marcas do passado colonizador.

O plano geral focaliza essencialmente o ator da cena, o índio pataxó Jerry Adriani Santos de Jesus, e parte do cenário, ocupado, na extremidade direita da imagem, por mais três índios. A imagem fotográfica capta o instante em que Jerry Adriani ocupa o púlpito e é observado atentamente pelos demais companheiros.

O índio Jerry Adriani assume a posição de protagonista da história ao ocupar o lugar que é reservado às autoridades eclesiásticas. A posição discursiva do sujeito-fotógrafo é evidenciada pelo destaque que dá à cena e à ação do índio. Essa reportagem atribui ao índio atos de civilidade, supostamente esperados pelos brancos, isto é, pelas autoridades brasileiras. Ao reproduzir na íntegra o discurso do índio pataxó, o jornal confere a esse indivíduo a condição de sujeito histórico e o poder para sustentar um discurso contestatório, com doses maciças de lembranças das consequências do projeto expansionista português. Dito de outro modo, o jornal permite que a memória dos povos indígenas circule por meio de um discurso autorizado. Ao lado da imagem, sob o título “As frases do índio”, é realizada uma sele-

ção de trechos do discurso de Jerry Adriani. Tais excertos, articulados com o instante do “real” captado pelo fotógrafo, definem as formas de produção e de leitura do acontecimento e a emergência de um novo sentido para o conceito de índio.

Acima da imagem, entre o subtítulo (“Missa no Vaticano orientou CNBB para ter comemoração menos politizada”) e o título da reportagem (“Índio invade celebração e protesta contra violência”), instaura-se uma polêmica enunciativa, que procura retratar a dimensão do confronto entre brancos e índios, confronto este que é expresso na forma heterogênea com que o acontecimento social é produzido.

A fim de mostrar a voz da Igreja Católica, no subtítulo, é acionado um procedimento formal próximo ao do discurso indireto livre. O discurso do “Vaticano” é citado sem o uso de indicativos que poderiam demarcar o ponto de vista mostrado. O sintagma nominal “comemoração menos politizada” não está verbalizado no texto da reportagem, de forma que pudesse ser citado entre aspas ou sob a forma de discurso indireto. Na materialidade discursiva desse subtítulo, portanto, o uso desse procedimento constitui-se em uma interpretação – não reprodução de palavras – do posicionamento da Igreja em relação à celebração da missa.

Conforme recomendação de manuais de redação<sup>2</sup> editados pelas empresas jornalísticas, o jornalista, para realizar uma análise dos eventos, deve verificar se dispõe de informações suficientes para sustentar suas conclusões. Esse controle da produção discursiva é exposto no texto, sobretudo no destaque que segue:

O conteúdo da celebração [...] foi resultado de uma longa negociação com Roma. Defensora de pouca contundência nas questões sociais, a Igreja Católica vetou cantos e trechos críticos no evento. Diante das proibições [...], segundo apurou a *Folha*, o roteiro foi feito pela CNBB.

A expressão “segundo apurou a *Folha*” é indicativo desse trabalho de monitoramento e de cerceamento do acaso do discurso. Esse mesmo trecho fornece as formações a partir das quais o sujeito se sentiu

autorizado a concluir que era desejo do Vaticano a realização de uma “comemoração menos politizada”. A primeira informação refere-se ao fato de o conteúdo da missa ter sido o “resultado de uma longa negociação com Roma”, e a segunda refere-se ao fato de que a Igreja “vetou cantos e trechos críticos”. Com base nesse trabalho de checagem das fontes, o sujeito do enunciado sintetiza essas informações, parafraseando-as como “comemoração menos politizada”.

Ainda de acordo com os manuais de redação referidos, o título é um elemento de alta importância; trata-se de tudo o que o leitor lerá sobre o assunto ou do fator que o desmotivará a ler. Considerando esse aspecto e o destaque que o jornal deu ao discurso do índio pataxó, fica a pergunta: o uso do verbo *invadir*, reforçado no segmento narrativo “[...] foi invadida de surpresa ontem [...]”, estaria marcando um equívoco por parte dos responsáveis pelo texto ou o não controle dos sentidos, os quais não cessam de fugir do monitoramento do sujeito?

Na linguagem jornalística, a representação dos acontecimentos costuma ser distinguida com base no funcionamento das formas linguísticas (sistema temporal, ausência ou presença de adjetivos, debreagens enunciativas ou enuncivas) e na organização textual das informações (predomínio de narração, de descrição, de julgamento), o que acarreta a distinção entre acontecimento relatado, provocado e comentado. A notícia e a reportagem enquadrar-se-iam no primeiro tipo, a entrevista, no segundo, o editorial, e a coluna assinada, no terceiro.

Consideramos, contudo, que essas distinções não são estanques. No texto em estudo, o sujeito se dispersa, ora relatando, ora provocando, ora comentando o acontecimento. Isso pode ser constatado no modo como a reportagem foi editada: há um trabalho de seleção e de hierarquização das informações, das partes destacadas do discurso de Jerry Adriani e do material iconográfico que está em torno da reportagem. Esse trabalho tem um efeito discursivo sobre o acontecimento, o qual consiste em conferir à narrativa um caráter espetacular, de modo que ela consiga atingir a sensibilidade do leitor. Além dos elementos que compõem o trabalho de seleção e de hierarquização, destacamos também outros procedimentos de espetacularização.

2 MARTINS, Eduardo. *Manual de redação e estilo. O Estado de S. Paulo*. Disponível em: <[www.estadao.com.br/manualredacao](http://www.estadao.com.br/manualredacao)>. Acesso em: 21 jun 2003; FOLHA ONLINE. *Novo manual de redação*. Disponível em: <[http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual\\_redacao.htm](http://www1.folha.uol.com.br/folha/circulo/manual_redacao.htm)>. Acesso em: 21 jun. 2003.

A intersecção de segmentos narrativos com segmentos de relato de fala constrói o acontecimento, misturando aspectos da história do descobrimento com fatos do presente. No primeiro parágrafo, o acontecimento é narrado por meio de debragens enunciativas que instauram o sujeito da cena no espaço do “lá” e no tempo do “então”, criando com isso a atmosfera do acontecimento. A essa história do presente, o sujeito do enunciado mescla, na citação direta do discurso do índio, aspectos da história do descobrimento, que são rememorados e contados do ponto de vista do sujeito que tem seu discurso recortado e integrado à enunciação jornalística. Eis um excerto:

Quinhentos anos de sofrimento, de massacre [...] Hoje, querem afirmar a qualquer custo a mentira, a mentira do Descobrimento [...] Isso é nossa terra. Onde vocês estão pisando vocês tem que ter respeito porque essa terra pertence a nós.

Entre um recorte e outro, o enunciador midiático, atendendo às imposições da instituição midiática, insere segmentos explicativos cuja finalidade é a de contextualizar o leitor, retomando, sumariamente, informações que supõe serem necessárias para que este se recorde dos fatos que antecedem a notícia em pauta:

Um dos principais motivos do protesto foi o conflito entre índios e policiais no último sábado, dia do Descobrimento. Reprimida com bombas de efeito moral, a manifestação terminou com 141 presos e pelo menos 30 feridos.

São citados, também, na forma de discurso direto e indireto, os pontos de vista de D. Geraldo Lyrio Rocha, bispo responsável pela comissão organizadora do evento,

O discurso foi uma iniciativa dos pataxós. Eles nos propuseram anteontem à noite uma forma de expressão contra os atos de violência de sábado. Aceitamos, mas os orientamos para que fizessem isso antes da missa. Eles não apareceram no momento combinado. Depois chegaram e subiram no altar.

da assessoria do Conselho Indigenista Missionário (Cimi), que também afirmou não ter conhecimento sobre manifestação dos índios.

e da irmã Silde Coldebela,

que chegou a afirmar que os índios condicionaram sua presença na missa ao direito de participar da maneira que achassem mais conveniente.

O sujeito do enunciado jornalístico volta a exercer o papel de “sujeito-que-descreve”, destacando da cena o índio Jerry Adriani de Jesus, o ministro Rafael Greca e o vice-presidente Marco Maciel:

Muito aplaudido, inclusive por um sorridente ministro Rafael Greca (Turismo), Matalauê deixou o altar com os olhos cheios de lágrimas. Na primeira fila da plateia, o vice-presidente Marco Maciel não se manifestou.

O coro de vozes que entrelaça esse texto (o jornalista, o índio Jerry Adriani Santos de Jesus, o bispo D. Geraldo Lyrio Rocha, a assessoria do Cimi e a irmã Silde Coldebela) constrói o acontecimento de modo heterogêneo, criando o espetáculo da cena. A posição discursiva do sujeito do enunciado jornalístico vai sendo definida no modo como costura e dá unidade a esses vários enunciadorees. Ele não assume explicitamente uma posição radical; esconde-se atrás de um ou de outro discurso, guardando certo distanciamento em relação ao que enuncia, prática discursiva característica do projeto de escrita dos textos de reportagem, que se valem da comparação dos fatos e do estabelecimento de diferentes versões, simulando objetividade e imparcialidade para garantir credibilidade diante da comunidade de leitores.

### Últimas observações

As atividades de leitura com o uso de jornais e de revistas podem contribuir para a criação de um espaço de leitura plural, uma vez que não se teria a intermediação do autor do livro didático, e o aluno teria contato com textos que tratam do cotidiano, em uma linguagem que se supõe mais acessível. Entretanto, se esses suportes de textos

forem introduzidos como “um discurso de verdade”, e se o trabalho do professor se restringir apenas à compreensão do real que a mídia noticiou, sem considerar que esse real é, na verdade, construído discursivamente, outro sentido literal impor-se-á à fabricação leitora dos alunos. Mudam-se apenas os instrumentos de trabalho.

A questão da leitura *ad infinitum* da interpretação somente terá lugar em uma prática escolar que crie condições para os alunos exercerem a função-leitora, ou seja, uma prática que leve em conta aquilo que cada sujeito “fabrica” no exercício de seu papel de leitor.

A esse respeito, o texto de Mario Quintana (op. cit.) parece aludir a um tipo de leitor ideal, mas nos termos expostos até aqui:

### *O leitor ideal*

O leitor ideal para o cronista seria aquele a quem bastasse uma frase.

Uma frase? Que digo? Uma palavra!

O cronista escolheria a palavra do dia: “Árvore”, por exemplo, ou “Menina”.

Escreveria essa palavra bem no meio da página, com espaço em branco para todos os lados, como um campo aberto aos devaneios do leitor.

Imaginem só uma meninazinha solta no meio da página.

Sem mais nada.

Até sem nome.

Sem cor de vestido nem de olhos.

Sem saber para onde ia...

Que mundo de sugestões e de poesia para o leitor!

E que cúmulo de arte a crônica! Pois bem sabeis que arte é sugestão...

E se o leitor nada conseguisse tirar dessa obra-prima, poderia o autor alegar, cavilosamente, que a culpa não era do cronista.

Mas nem tudo estaria perdido para esse hipotético leitor fracassado, porque ele teria sempre à sua disposição, na página, um considerável espaço em branco para tomar os seus apontamentos, fazer os seus cálculos ou a sua fezinha...

Em todo caso, eu lhe dou de presente, hoje a palavra “Ventania”. Serve?

A sugestão de leitura que o poeta dá ao seu “leitor ideal”, utilizando a palavra “ventania”, solicita que esse mesmo leitor tenha se libertado do tipo de leitura escolarizada para fazer, sem a ajuda de outros

e do auxílio da cartilha, “os seus cálculos ou a sua fezinha”. Mas qual o caminho para a saída desse estado de menoridade do sujeito-leitor escolarizado?

Retomando a questão do sentido literal, produto das elites, certamente a imposição de leituras já previstas impede o sujeito de fabricar a sua. O sujeito que não consegue extrapolar o nível superficial de decodificação e de compreensão não é um leitor, assim como o sujeito que não consegue dar uma coerência ao que escreve não é um autor. Ser leitor é ser capaz de, a partir das informações contidas no texto, ir além, percebendo que no texto existem relações intertextuais e interdiscursivas e posições discursivas que se conformam ou não com um determinado discurso ou ideologia.

Por essa análise, talvez não seja apropriado pensar em níveis de leitura de um texto, como se fosse possível eleger uma determinada leitura e esperar que os leitores a atinjam, mas considerar a possibilidade de existirem graus de interpretação para um mesmo texto. Assim, o leitor que conseguir recuperar, no texto que lê, a memória de outros discursos fará uma leitura diferente daquele que não for capaz de recuperar essa memória discursiva.

Aceitar que a leitura pode se manifestar como espaço sem fim da interpretação é compreender que o sentido não está nem na cabeça dos sujeitos nem na estrutura somente, mas também na relação da ordem da língua com a ordem da história, no entremeio, portanto, da estrutura e do acontecimento, espaço em que o sentido, que não cansa de fugir ao nosso controle, alojar-se-á.

### Referências bibliográficas

- DE CERTEAU. *A invenção do cotidiano*: 1. artes de fazer. Trad. Efraim Ferreira Alves. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- FOUCAULT, M. *O governo de si e dos outros*: curso no Collège de France (1982-1983). Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.
- \_\_\_\_\_. Qu'est-ce qu'un auteur?. *Littoral*, Paris, Editions Eres, n. 9, 1983.
- \_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes; Lisboa: Centro do Livro Brasileiro, 1972.

- IVO, Lêdo. Primeira lição. In: PEIXOTO, Sergio A. *Melhores poemas Lêdo Ivo*. 4. ed. São Paulo: Global, 2001.
- MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD – 69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia S. Mariani et al. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p. 61-161.
- QUINTANA, Mario. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2008.

Recebido em 23 de maio de 2011 e aceito em 22 de dezembro de 2011.