

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

LÍGIA SIMONELI

**O LEITOR E A LEGITIMIDADE DA MÍDIA: A RELAÇÃO ENTRE A REVISTA
VEJA E SEUS LEITORES NO ENSINO SUPERIOR**

**Maringá-PR
2004**

LÍGIA SIMONELI

**O LEITOR E A LEGITIMIDADE DA MÍDIA: A RELAÇÃO ENTRE A REVISTA
VEJA E SEUS LEITORES NO ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada como requisito para conclusão do Curso de Mestrado em Letras, área de concentração: Estudos Lingüísticos, da Universidade Estadual de Maringá, orientada pela Prof^a Dr^a Silvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos.

**Maringá-PR
2004**

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Bejjamin e Maria Tereza, guerreiros da sobrevivência, pelo sacrifício e renúncia pessoal que possibilitaram as condições mínimas para que eu e meus irmãos lutássemos pelo acesso ao conhecimento .

Aos alunos que tive por não me deixarem esquecer de meu compromisso como educadora.

AGRADECIMENTOS

A minha mãe, pela fé em mim e por alegrar-se com minhas pequeninas vitórias.

Ao meu pai, pela herança da persistência nos combates da vida.

Aos meus irmãos, Jorge e Adriano, pelo apoio financeiro que possibilitou com que eu concluísse este curso.

Aos professores do Curso de Mestrado em Linguística Aplicada, pela oportunidade de meu ingresso neste curso possibilitando o aprendizado, a pesquisa e os diversos saberes compartilhados .

À professora Dra. Sílvia Inês Coneglian Carrilho de Vasconcelos, pelas provocações bem humoradas à leitura, pelo incentivo, pela paciência em compreender meus equívocos no processo discursivo deste trabalho e pela tolerância diante de minhas limitações.

Ao professor Dr. Renilson José Menegassi, pela disposição e generosidade ao compartilhar saberes.

Ao professor Dr. José Roque Aguirra Roncari, pela humildade e atenção ao compartilhar saberes.

À professora Dra. Maria do Carmo dos Santos, pela compreensão e receptividade no esclarecimento de minhas dúvidas.

À professora Dra. Marilurdes Zanini, pelos gestos de paciência e compreensão diante de minhas dificuldades.

À professora Emília, minha sempre querida mestra e amiga.

A minha tia e professora Judith, minha inspiração feminina de coragem e luta.

Ao meu querido “linsegnante” Antônio, exemplo de fé e generosidade.

Às amigas de fé, Tânia, Maria Izabel e Wanderly, pelo apoio.

Aos sempre professores e companheiros de luta Elizabeth , Valéria, Antônio Carlos, Wilson, Leonor, Sandra e José Carlos.

Aos amigos Fabíola, Isaías, Vanda, Tânia, Cleusa e Magda pelo companheirismo, honestidade e solidariedade.

À amiga Rosângela, pelo amparo e acolhida nesta cidade.

Às amigas Sueli e Rosalina, pelo ombro amigo nas horas difíceis.

Aos meus alunos de graduação por não me deixarem esquecer de meu compromisso como educadora e pesquisadora.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa que contribuíram para a construção da mesma.

Às bibliotecárias Marisa, Ângela, Clotilde, Luciana, Margareth, Silvana, Valéria e Janina pelo incentivo à minha pesquisa proporcionando um fácil acesso aos diversos textos.

À Andrea, pela paciência e eficiência na comunicação dos informes mesmo diante de minhas dificuldades.

Ao mestre Jesus, exemplo de amor e fé.

À Deus, por conceder-me sempre mais um novo dia de vida .

SUMÁRIO

RESUMO	08
ABSTRACT	09
INTRODUÇÃO	10
PARTE I	17
1 A LEITURA E A PSICOLINGÜÍSTICA	18
1.1 A PSICOLINGÜÍSTICA	18
1.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA CONFORME A PSICOLINGÜÍSTICA	19
1.3 O CONHECIMENTO PRÉVIO E A INFERÊNCIA	21
1.4 AS ETAPAS DE LEITURA: DECODIFICAÇÃO, EXTRAÇÃO, COMPREENSÃO E/OU INTERPRETAÇÃO	23
1.5 EM BUSCA DO “LEITOR CRÍTICO”: ASPECTOS GERAIS SOBRE A LEITURA..	26
2 A LEITURA E A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA	31
2.1 A ANÁLISE DO DISCURSO	31
2.2 A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM	33
2.3 NOÇÃO DE IDEOLOGIA	34
2.4 AS NOÇÕES DE DISCURSO E ENUNCIADO	36
2.5 FORMAÇÕES DISCURSIVAS, IDEOLÓGICAS E IMAGINÁRIAS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO	40
2.6 A MEMÓRIA DISCURSIVA E OS EFEITOS DE SENTIDO	43
2.7 O SUJEITO À LUZ DA ADF	46
2.8 MICHEL FOUCAULT: AS RELAÇÕES DE PODER EM SOCIEDADES DO DISCURSO	48
2.9 OS GESTOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR SOB O HORIZONTE DA ADF	55

3 MÍDIA E LEITURA	61
3.1 MÍDIA, PODER E LEITURA	61
3.2 A MÍDIA IMPRESSA E O GÊNERO REVISTA NO BRASIL.....	67
3.3 A REVISTA VEJA E SUA CONFIGURAÇÃO ATUAL NO MERCADO DE REVISTAS	70
PARTE II	73
4 O TRAJETO DA PESQUISA	74
4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALI-INTERPRETATIVA.....	74
4.2 EM CAMPO DE PESQUISA.....	75
5 ANÁLISE DA REVISTA VEJA	81
5.1 AS SEÇÕES DE VEJA E SUAS ADEQUAÇÕES AOS DESEJOS DOS LEITORES..	81
5.2 OS DISCURSOS DE VEJA E SUA IMAGEM AO LEITOR	87
6 AS MEDIAÇÕES DE LEITURA	92
6.1 A BIBLIOTECA E O DIZER DOS BIBLIOTECÁRIOS DA IESP.....	92
6.2 O PROFESSOR E OUTRAS MEDIAÇÕES DE LEITURA	98
6.3 O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR A RESPEITO DA LEITURA E DE SUA PRÁTICA JUNTO AOS GRADUANDOS	105
PARTE III	122
7 OS MOVIMENTOS DOS GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DIANTE DA LEITURA	123
7.1 O IMAGINÁRIO DOS GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE A LEITURA	123
7.2 O CONHECIMENTO PRÉVIO E A MEMÓRIA DISCURSIVA.....	131
7.3 A IMAGEM DOS GCC QUANTO AOS TRABALHADORES DO MOVIMENTO SEM-TERRA	138

7.4 A IMAGEM DOS GRADUANDOS QUANTO À REFORMA AGRÁRIA	144
8 DURANTE A LEITURA	150
8.1 OS MOVIMENTOS DOS GRADUANDOS LEITORES DURANTE A LEITURA....	150
8.2 OS CONTEXTUALIZADORES E OS NÍVEIS DE LEITURA	151
8.3 O JOGO DE IMAGENS ENTRE <i>VEJA</i> E SEUS LEITORES NO ENSINO SUPERIOR	158
CONSIDERAÇÕES FINAIS	165
REFERÊNCIAS	178
ANEXOS	183
ANEXO 1 - QUESTIONÁRIO 1.....	184
ANEXO 2 - PRÉ-TESTE E TESTE DE LEITURA.....	186

RESUMO

Esta dissertação apresenta como tentativa de análise a formação do leitor em relação à mídia impressa no âmbito do Ensino Superior. Por apresentar um cunho *multi e transdisciplinar*, esta pesquisa envolve conceitos de Comunicação Social, Mídia, Psicolinguística e da Análise do Discurso de linha francesa para sua construção. Quanto à leitura da mídia, a revista *Veja* foi apontada como primeira opção pelos graduandos do curso de Ciências Contábeis. Por isso, houve a iniciativa em saber qual o perfil de leitor que esta instituição diz formar em comparação ao perfil de leitor que apresenta. Para tal proposta, foi adotada a metodologia quali-interpretativa de pesquisa contando com análise discursiva da revista, aplicação de dois questionários, um pré-teste e um teste de leitura aos graduandos, entrevistas com um professor do curso e uma bibliotecária. Outrossim foram consideradas as instâncias atuantes de mediação da leitura e não apenas os aspectos cognitivos e discursivos durante a leitura. Portanto, o olhar investigativo foi delimitado em tópicos: 1) o perfil de leitor que a instituição defende formar e o perfil de leitor que apresenta; 2) o grau de importância que os graduandos e os professores atribuem à leitura; 3) os movimentos dos alunos diante de situações de leitura da mídia; 4) as condições de produção das leituras informativas; 5) a relação entre a mídia impressa e o leitor; 6) as mediações atuantes durante a leitura. Os resultados das análises mostram que, embora os graduandos e os professores atribuam uma importância à leitura reflexiva para sua formação intelectual e profissional, em seus dizeres, eles ainda concebem leitura como a extração de informações (“dadas e verdadeiras”) produzidas pela mídia impressa. Logo, tanto os graduandos quanto os professores legitimam a crença nos discursos de verdade, objetividade e imparcialidade produzidos pela mídia como efeito aos seus leitores.

Palavras-chave: discurso; formação do leitor; mídia impressa; ensino superior.

ABSTRACT

The training of the reader vis-à-vis the printed media in the context of higher education is analyzed. Current multi- and trans- disciplinary research involves notions taken from Social Communications, Media, Psycholinguistics and Frech Discourse Analysis. Since *Veja* has been chosen as a first option by undergraduate. Account students, an investigation with regard to the reader's characteristics that the Institution endeavors to develop and the actual reader's characteristics is provided. A quality and interpretation methodology of research was adopted in which the discursive analysis of the magazine, two surveys, a pre-test and a reading test for undergraduates, na interview with a university professor and a librarin were undertaken. Further, not merely the cognitive and the discursive aspects during reading but also the active instances of reading were taken into account. Investigation was defined by the following topics: 1) the set of characterizations that the institution is allegedly building in the undergraduate student and the reader's characteristics that actually reveals; 2) the importance rate that undergraduates and professor attribute to reading; 3) students' associations in the context of the reading media; 4) the production conditions of information readings; 5) the relationship between the printed media and the reader; 6) the active mediations during reading. Results show that although undergraduates and professors give paramount importance to reflexive reading for their intellectual and professional training and updating, they have a limied view of reading, or rather, reading is a mere extraction of ('given and true') information produced by the printed media. Undergraduates and professors therefore validate the belief in truth discourses, objectivity and impartiality produced by the media as effects on the readers.

Key words: discourse; reader's training; printed media; higher education.

INTRODUÇÃO

*Os instrumentos científicos não são feitos para dar respostas, mas para colocar questões.*¹
Paul Henry

Utilizando a noção geral de mídia, como meio de difusão e veiculação de informações, é interessante visualizá-la em suas diferentes formas e características de disseminação. Deste modo, fala-se em mídia audiovisual (televisão e vídeo), multimídia e suas novas tecnologias (CD-rom, Internet e outros recursos advindos da informática), mídia radiofônica (o rádio) e a mídia impressa (jornais e revistas).

Quanto ao espaço escolar e universitário, há estudos na Europa que tratam da preocupação com o uso de produtos da mídia como material pedagógico em sala de aula. Todavia, segundo Barros Filho (1999), são os países sul-americanos, como o Brasil e a Argentina, que já apresentam boa discussão sobre tal ponto. Portanto, uma das justificativas para construção desta pesquisa que envolve mídia e ensino superior, é que o sujeito não seja engolido por ela, já que ler o discurso da mídia é condição para inserção do sujeito na sociedade e na História de seu tempo (GHILARDI, 1999). Por isso, é inviável ignorar o papel da mídia impressa (no que diz respeito à informação e à formação do leitor) em quaisquer níveis de ensino, do Fundamental ao Superior.

Interligando pesquisa, linguagem e leitura aos problemas em sala de aula, é no campo da Lingüística Aplicada que o professor-pesquisador poderá encontrar abertura para discutir relações entre mídia e formação de leitores no âmbito do Ensino Superior. Por isso, é a partir desta relação, professor-pesquisador-ensino, que a autora desta dissertação faz seu percurso de pesquisa e constrói seu objeto para pesquisa.

Também é pertinente lembrar que, ao analisar um problema real de ensino, houve a oportunidade de se repensar alguns conceitos da Análise do Discurso e da

¹ *Por uma análise automática do discurso*, uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 1997, p. 36.

Psicolinguística (no que se refere à leitura), estando a pesquisadora desprendida de quaisquer pretensões de empenhar-se em uma tentativa quimérica e exaustiva de reformulações teóricas. Deste modo, houve a preocupação de evitar, sempre que possível, atuar como uma *pesquisadora do serrote* que entende pesquisa como cópia de outros textos a partir das afirmações ou negações feitas pelos autores que estudou, limitando a pesquisa a uma mera refutação ou corroboração de postulados teóricos (BELLINI, 1998).

Segundo as vozes do senso comum, no que tange ao trabalho com a leitura e a formação do leitor, há uma crença entre os professores de que são as Instituições de Ensino Superior (Universidades, Centros de Ensino Superior e Faculdades)² o espaço onde o professor poderá trabalhar junto a leitores já maduros. Espaço o qual a leitura é reconhecida como um trabalho importante e fundamental aos graduandos de quaisquer cursos. Isso pressupõe-se que as instituições de Ensino Superior priorizem a construção do saber e sua reflexão feita pelos sujeitos envolvidos no processo, formando sujeitos-leitores, ou até mesmo, partindo de leitores supostamente formados. Deste modo, a leitura seria considerada de fundamental importância na visão de graduandos e docentes de quaisquer cursos. Por isso, é comum crer que seja neste *espaço de saber* onde o professor encontrará alunos aptos a uma leitura reflexiva diante da diversidade de textos trabalhos ao pressupor que o aluno já tenha noção da importância da leitura em sua formação, estando pois, receptivo à leitura de quaisquer textos.

Mas o que não está dito, entre outras questões, é *qual o perfil de leitor que estas instituições de Ensino Superior almejam e dizem formar e qual o leitor que de fato formam*. Eis o problema que constitui o cerne desta pesquisa. Além disso, sujeito e discurso são construídos pelas relações sociais e de poder pela natureza social da linguagem (e da língua), enquanto produto de uma necessidade histórica do sujeito. Isso direciona a remissão amiúde

² Doravante IESP para Instituição de Ensino Superior Pública em pesquisa.

às condições de produção em que a leitura é trabalhada entre os alunos em tal espaço de saber. Por isso, remete-se aos diversos pontos constitutivos à formação do leitor, tais como: análise do dizer dos professores sobre este perfil de aluno leitor que crêem formar; análise do dizer das bibliotecárias quanto à oferta de textos e sua procura feita pelos graduandos; contraponto de tais dizeres e condições de produção ao perfil que o aluno apresenta por meio de questionários, pré-testes e testes de leitura (a partir de textos que tais graduandos preferem ler).

Das justificativas em optar pelo Ensino Superior diz respeito à pouca atenção de pesquisadores de graduação e de pós-graduação em insistirem no desafio de buscar saber sobre a questão da leitura em tal espaço de saber. Embora haja várias iniciativas de pesquisa no âmbito do Ensino Superior que versam sobre a escrita e a leitura dos graduandos³, acredita-se que pouco tem-se pesquisado sobre a relação entre a leitura da mídia impressa e seus efeitos aos leitores nesse mesmo espaço de saber.

Outro desafio que justifica esta pesquisa, é tratar sobre a formação do leitor à luz de teorias lingüísticas, uma vez que é freqüente encontrar pesquisas sobre leitura e formação do leitor associadas à Literatura.

Um terceiro “atrevimento” da pesquisadora refere-se à tipologia textual (os textos veiculados pela mídia), ou seja, a relação entre leitor e mídia, a qual ainda não é bem reconhecida como fonte de leitura e veiculadora de textos por muitos professores (até mesmo muitos professores de língua materna!).

Havendo preocupação com a delimitação da pesquisa, optou-se por tratar do gênero revista informativa no que se refere à mídia; quanto aos leitores no espaço do Ensino

³ A exemplo disso, recomenda-se consultar as seguintes publicações (também citadas nas referências desta dissertação) : *Os vestibulandos e suas produções textuais, uma análise desse universo lingüístico* da Prof^a Dra. Romilda Marins Corrêa; *Retratos da escrita na Universidade* da Prof^a Dra. Maria do Carmo O T. dos Santos; bem como os diversos artigos publicados pela Prof^a Dra. Marilurdes Zanini e pelo Prof^o Dr. Renilson José Menegassi que versam sobre a leitura e a escrita no vestibular. Quanto a mídia, recomenda-se *Os discursos jornalísticos, manchete, reportagem, classificados & artigos*, publicação organizada pela Prof^a Dra. Sílvia Inês C. C. de Vasconcelos. Mais informações constam na bibliografia desta dissertação.

Superior, com base em observações empíricas de longo prazo feitas pela pesquisadora, houve a escolha em pesquisar os graduandos do curso de Ciências Contábeis, uma vez que se auto-proclamavam como leitores muito assíduos de revistas informativas, leitores maduros e críticos em comparação a outros cursos da instituição de Ensino Superior selecionada para pesquisa.

Ainda sobre o campo de pesquisa, decidiu-se por uma instituição de Ensino Superior Pública (IESP) localizada ao centro-oeste paranaense.

Delimitados o campo de análise e os participantes da pesquisa, passemos ao percurso percorrido pela pesquisadora.

Houve, primeiramente, a aplicação de um questionário inicial aos graduandos de Ciências Contábeis (doravante GCC) do primeiro ao quinto ano de tal curso daquela mesma IESP, durante o ano letivo de 2002. Dos cento e quarenta e um questionários respondidos, noventa elegeram a Revista *Veja* como primeira opção de acesso à informação em comparação a outras revistas informativas. Como justificativa pela preferência, os graduandos aludiram à crença na imparcialidade de tal revista, na objetividade e na confiabilidade no que diz respeito ao tratamento da informação.

Portanto, surgiu a necessidade de conhecer melhor esta revista, sua história, suas transformações ao longo dos anos, sobretudo os discursos que veicula ao leitor e garantem seu êxito de venda e liderança nesses seus trinta e cinco anos de circulação. Para análise de *Veja*, houve respaldo em textos de Comunicação Social, no que diz respeito ao gênero revista, além do arsenal teórico da Análise do Discurso de linha francesa para análise de outros pontos.

Quanto à noção de leitura, partiu-se do princípio de que a leitura não se restringe ao texto escrito, mas também à leitura de mundo, embora esta pesquisa trate do texto midiático impresso. Por isso, quanto às concepções de leitura e ao arsenal teórico para a pesquisa, houve

a necessidade de partir de uma perspectiva lingüística que voltasse suas atenções às condições de produção e às relações de poder veiculadas pelo discurso que formam e interditam o sujeito. Deste modo, houve uma necessidade de retomar os pressupostos da Análise do Discurso. Todavia, quando se trata de leitura, mesmo havendo opção por uma perspectiva discursiva que oriente as questões referentes à exterioridade da linguagem e às posições dos sujeitos, há também aspectos cognitivos durante a leitura que não devem ser ignorados. Neste impasse, alguns pressupostos da Psicolingüística foram retomados para orientação de tais aspectos. Por conseguinte, não é demais ressaltar que esta pesquisa assume um caráter *multi e transdisciplinar*, uma vez que a complexidade do problema de pesquisa ultrapassa os limites de uma teoria. Não se trata, pois, de um ecleticismo pernóstico nem tampouco uma pretensão de contrapor teorias consideradas opostas em suas concepções. Mas em tentar considerar os diversos aspectos que envolvem a formação do leitor no espaço do Ensino Superior e sua relação aos textos de mídia.

Por essas e outras razões supracitadas, acredita-se ser relevante e significativo à pesquisa evidenciar o universo do leitor em uma IESP com a finalidade de levantar pistas que possam contribuir para uma formação do leitor mais sintonizada na contemporaneidade, bem como saber a que ponto a leitura está sendo trabalhada neste nível de ensino hoje. Com base nesse quadro exposto, encaminha-se às possíveis perguntas que norteiam a pesquisa.

Qual é o perfil de leitor que a IESP almeja e defende formar e qual o perfil de leitor que apresenta?

Qual o grau de importância que o graduando de Ciências Contábeis atribui à leitura para sua formação profissional durante a graduação, qual seu dizer sobre a leitura e seu comportamento em situações de leitura ?

Qual a imagem que o GCC legitima em relação à revista Veja e à informação?

Como esta revista apresenta-se ao leitor?

Quais são os movimentos e práticas que o GCC apresenta durante a leitura de textos da mídia impressa?

Quais são as mediações atuantes durante este processo de leitura nesta IESP?

A justificativa da presente pesquisa, com a proposta de conhecer o trabalho da leitura no âmbito do Ensino Superior, é partir da análise de como ocorre a formação do leitor em uma IESP paranaense que, talvez, poderá apresentar aspectos, discursos e um perfil de leitor semelhante aos de outras Instituições de Ensino Superior paranaenses e quicá do Brasil.

Quanto à fundamentação teórica, no que se refere aos aspectos cognitivos, estratégias e níveis de leitura, almejando o leitor “maduro” e “crítico” tratados pela Psicolingüística, a pesquisa fundamenta-se em textos e conceitos de Jean Foucambert (1994), Michel Scott (1983), Angela Kleiman (1989, 1996 e 2001), Mary Kato (1986 e 1990), José Renilson Menegassi (1995) e Vilson Leffa (1996) para concepção de leitura, leitor e os níveis de leitura.

A maior parte da fundamentação consiste em postulados da Análise de Discurso de linha francesa para questões mais gerais sobre a leitura. Deste modo, serão considerados pontos que envolvem o sujeito e as regularidades discursivas em seu contexto sócio-histórico, os discursos e seus mecanismos de controle e interdição dos sujeitos envolvidos, as relações de poder por meio da linguagem, a ideologia e os jogos de imagens neste âmbito. Portanto, há remissão aos textos dos franceses Michel Foucault (1982, 1987, 1996, 1999 a, 1999b, 2000 e 2001), Michel Pêcheux (1995 e 1997) e Dominique Maingueneau (1997, 1998 e 2002) e as brasileiras Eni P. Orlandi (1993, 1997 e 1999) e Maria José R. F. Coracini (1995). Os conceitos de leitura, leitor e sua formação são apresentados em ambas perspectivas lingüísticas.

Quanto à mediação e às questões políticas sobre a leitura, Hauser (1977), Ezequiel Teodoro da Silva (1991, 1998 a; 1998 b; 1998 c; e 2001) e Luiz Percival Leme Britto (2002)

respaldam a análise. Considerando que o objeto também envolve a análise de mídia impressa, houve a leitura das vertentes teóricas midiáticas. Neste caso, o referencial teórico limita-se aos conceitos de John B. Thompson (1998), Valdir Barzotto (1999), Maria Inês Ghilardi (1999), Ciro Marcondes Filho (1985), José Marques de Melo (1973), Muniz Sodré (1983) e Adair Peruzzolo (1972).

Enfim, quanto à formalização escrita, a presente dissertação está organizada em três partes, além desta introdução e das considerações finais. Na parte I, estruturada em três capítulos, há um breve panorama dos conceitos de Psicolinguística, Análise do Discurso e Mídia os quais são pertinentes ao percurso da pesquisa. Na parte II, em um primeiro capítulo é trazido à tona o itinerário metodológico para pesquisa, seguido por outros dois capítulos em que são feitas as análises da revista *Veja* e das mediações presentes na formação dos leitores daquela IESP (biblioteca, professor e outras mediações). Na parte III, dois capítulos são dedicados ao conhecimento prévio dos GGC, à memória discursiva a partir de um pré-teste, bem como os níveis de leitura a partir de um teste de leitura com referência a uma Carta ao leitor de *Veja* que anunciava uma reportagem a respeito do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra.

PARTE I

O que nós acreditamos depende do que nós aprendemos

Ludwig Wittgenstein⁴

⁴ Série os pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

1 A LEITURA E A PSICOLINGÜÍSTICA

1.1 A PSICOLINGÜÍSTICA

Neste capítulo apresenta-se um breve panorama sobre concepções de leitura e leitor segundo a Psicolingüística, com objetivo de tratar sobre a importância do conhecimento prévio, da inferência e dos níveis de leitura, enquanto aspectos pertinentes ao comportamento do leitor diante do texto, considerando os aspectos cognitivos.

Após a *virada lingüística*, a Psicolingüística, juntamente com outras correntes de linguagem (tais como a Lingüística Textual, a Semântica Argumentativa, a Semiótica, a Semiologia e a Análise de Discurso dentre outras), tornou-se uma ciência de linguagem. Todavia, a Psicolingüística foi constituída do amálgama de outras duas ciências, a Psicologia e a Lingüística.

Nos Estados Unidos, a Psicolingüística projetou-se rumo a duas orientações distintas: uma oriunda da escola racionalista ou *mentalista*; e outra da escola *behaviorista* e neobehaviorista; enquanto isso, na França, Jean Piaget – e a corrente da epistemologia genética – e Jacques Lacan realizaram pesquisas do maior interesse sobre o aprendizado verbal, bem como as relações entre pensamento e linguagem (embora em pontos de vista diferentes). Atualmente, Emilia Ferreiro tem sido apresentada como um dos grandes expoentes da Psicolingüística ao tratar dos problemas relativos às fases de aquisição do código verbal escrito.

Os behavioristas aplicaram à Psicolingüística as técnicas da psicologia experimental e, a partir de Skinner, analisaram o comportamento verbal do homem como um processo de estímulo (S) e respostas (R). Deste modo, focaram suas atenções na cadeia da comunicação (emissor – receptor – mensagem) elaborada por Roman Jakobson a partir dos textos saussurianos organizados por Charles Bally e Albert Sechehaye.

Interessante lembrar que a corrente Psicolingüística apresenta uma identificação muito próxima com a concepção comunicacional da língua, a qual a concebe como um instrumento de comunicação. Em termos de leitura, isso pressupõe que o bom leitor é aquele que compreende a mensagem com eficiência veiculada por um código consensual entre os falantes, já que a língua é considerada como um ato social (Saussure).

Por desconsiderar o interlocutor e o caráter interacional da linguagem, este ponto tem sido alvo de constantes preocupações dos seguidores desta linha cognitiva ao tratarem da leitura. Deste modo, alguns autores sugerem uma posição conciliatória, de adequação aos postulados da Psicolingüística à concepção interacionista da linguagem no que se refere à leitura (Angela Kleiman, 1996, 2001 e Vilson Leffa, 1996).

Kleiman, ao apresentar sua coletânea *Leitura, Ensino e Pesquisa* (2001), acredita em uma “coerência entre fundamentação teórica e ação prática no ensino da leitura, o reconhecimento do professor enquanto adulto modelo desse leitor, o ensino da leitura coerente com uma postura interacionista” (KLEIMAN, 2001, p. 9). Portanto, é possível considerar que os aspectos cognitivos ainda predominam nesta postura de Kleiman, bem como a inspiração behaviorista a imitação (“adulto modelo”), os *aspectos cognitivos* continuam sendo o cerne para os postulados desta corrente que concebe a leitura como processo mental.

1.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA CONFORME A PSICOLINGÜÍSTICA

Kleiman, em seu conhecido texto *Oficina de Leitura, teoria e prática* (1996) já reconhece que o texto não é apenas um mero repositório de informações e palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto (KLEIMAN, 1996), pois, se assim fosse, caberia ao leitor apenas extrair as informações do texto, porporcionando um leitor passivo, um *pseudo-leitor*, que não consegue construir um sentido para o texto.

Outra concepção redutora de leitura e apontada pela mesma autora , constitui-se em conceber a leitura apenas como uma mera decodificação, “um conjunto de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1996, p. 20). A autora remete à hipótese *top-down* (ou descendente) e à hipótese *botton-up* (ou ascendente), em que a primeira hipótese centra a leitura no texto a segunda centra no leitor (KATO , 1985).

Contra esta mesma posição advinda de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem e conseqüentemente da leitura, Maria J. R. Coracini (1995) alerta para a aceitação de apenas um sentido “dado” ao texto e imposto como verdadeiro. Esta postura centrada na materialidade do texto alude às limitações da hipótese descendente de leitura. Deste modo, o leitor seria apenas um reproduzidor de sentidos já construídos e dados como verdadeiros; ao passo que a hipótese ascendente, proposta pela linha de estudiosos da psicologia cognitivista como Frank Smith , K.S . Goodman e D. E. Rumelhart , concebem o bom leitor como “aquele capaz de acionar esquemas, verdadeiros pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções de uso” (CORACINI, 1995, p. 14).

Embora essas concepções façam menção à importância do conhecimento de mundo e ao conhecimento prévio do leitor bem como as formas de ativação durante a leitura, há sempre a alusão a uma memória homogênea dos leitores. Mesmo que a vertente Psicolinguística reconheça que este conhecimento é variável de leitor a leitor, não considera os aspectos ideológicos da linguagem e constitutivos deste conhecimento prévio dos leitores, ponto que será retomado à luz de uma outra perspectiva pela Análise do Discurso ao aludir à memória discursiva dos leitores.

Mary Kato em *O aprendizado da leitura* (1990), revê os processos da decodificação e reconhece que, “o leitor maduro é aquele que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos [ascendente e descendente] complementarmente” (KATO,

1990, p. 41). Conforme a mesma autora, em seu livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística* (1986), o tipo de processo utilizado pelo leitor depende de várias condições: a) do grau de maturidade do sujeito como leitor; b) do nível de complexidade do texto; c) do objetivo da leitura; d) do grau de conhecimento prévio, do assunto tratado, dentre outros aspectos a serem considerados durante a leitura (KATO, 1986).

Tais aspectos a serem considerados, quando o professor propõe um trabalho com a leitura de textos, depende de um bom senso e de aptidão do professor. Sobretudo de seu compromisso enquanto educador e da preocupação em explicitar ao estudante a finalidade de tais leituras a sua formação enquanto leitor.

1.3 O CONHECIMENTO PRÉVIO E A INFERÊNCIA

Sabendo que o sujeito-leitor não se depara com o texto em um nível zero de conhecimento, acredita-se que a partir de seu conhecimento prévio, o estudante poderá posicionar-se como um leitor ativo diante do texto. Assim, o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para atingir a compreensão. Tal preocupação foi muito pesquisada e discutida por Bartlett e Rumelhart, constituindo a teoria dos esquemas (LEFFA, 1996).

Segundo José Luiz Meurer em seu texto *Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor* (1989), a teoria dos esquemas “tem o objetivo de explicar como se estrutura o conhecimento armazenado em nossas mentes e como usamos este conhecimento” (MEURER, 1989, p. 261). Por isso, se um texto faz sentido, em parte isso se deve ao conhecimento e às informações prévias do leitor sobre determinado assunto.

Kleiman, no livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura* (1989), caracteriza a compreensão de um texto pela utilização de conhecimento prévio, ou seja, o que o leitor já

sabe sobre tal assunto, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Este conhecimento ocorre mediante a interação de diversos níveis de outros conhecimentos, tais como o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo.

Ainda sobre o conhecimento prévio, mas diante de uma perspectiva construtivista, Mariana Miras (1999) ressalta que, esse conhecimento é pré-requisito para a construção de novos significados e compreensão de informações novas. Contudo, também a autora não se refere aos aspectos ideológicos na constituição do conhecimento prévio do leitor.

Michael Scott (1983), outrossim reconhece o conhecimento prévio como fator principal para a leitura. O autor inglês apresenta como conhecimento prévio “o conhecimento que o leitor traz para o texto antes de lê-lo, embora não seja tão uniformemente partilhado já que pode variar de leitor a leitor” (SCOTT, 1983, p. 102). Assim, podem ocorrer problemas de conhecimento partilhado, já que o conhecimento prévio tem uma natureza tão variável e heterogênea.

Outro fator, a compreensão do co-texto (a ligação interna de um texto) também é importante para que o leitor atinja os diferentes níveis de leitura e compreensão. Esta posição é muito defendida por Halliday e Hasan (apud KOCH, 2001 e apud SCOTT, 1983) ao tratarem da coesão a partir da perspectiva da Lingüística Textual. Como a maioria das palavras de qualquer texto permitirá a ambigüidade (e poderá ser entendida por referências ao co-texto e aos elementos não verbais quando o leitor não compreende um item lexical) poderão ocorrer os “brancos semânticos”, lacunas que permanecem ausentes de significado para o leitor e que poderão comprometer a leitura ou compreensão local do texto.

Scott ainda persiste no papel da inferência, tipo de conhecimento e ativação do conhecimento prévio. O pesquisador inglês distingue dois tipos de inferência: 1) a *inferência à revelia*, ou seja, a inferência instantânea, que o leitor pode encontrar evidentemente no texto. 2) uma *inferência mais sofisticada*, isto é, um outro tipo de inferência que envolve o

conhecimento de mundo do leitor. Em outras palavras, Scott distingue esse segundo tipo de inferência da primeira, quando o leitor tem o conhecimento de mundo a ser ativado, mas não consegue fazer a conexão com aquilo que lê.

As brasileiras L. Fulgêncio e Y. Liberato em seu texto, *A leitura na escola* (1996), também tratam da importância da inferência no processo de leitura ao reconhecerem que “para ler não basta ver e decodificar aquilo que está impresso no papel; é necessário, igualmente, fazer uso da informação não-visual para prever o que possivelmente virá mais adiante no texto” (FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996, p. 81). Em outros termos, a leitura pressupõe a previsão e a inferência, que completam e permitem a compreensão.

1.4 AS ETAPAS DE LEITURA: DECODIFICAÇÃO, EXTRAÇÃO, COMPREENSÃO E/OU INTERPRETAÇÃO

Segundo Vilson Leffa (1996), para a Psicolinguística, a leitura é um processo complexo e composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a estabelecer canais de comunicação pelos quais, em via dupla, interagem leitor, autor e texto. Este autor em seu texto *Aspectos da leitura, uma perspectiva psicolinguística* (1996), apresenta quatro concepções de leitura (uma geral, duas específicas e uma conciliatória) apresentadas pelos teóricos de linha Psicolinguística.

A concepção geral remete ao processo de triangulação, como se a leitura fosse um espelho, algo intermediário entre o leitor e a realidade e não a própria realidade. Simplificando, “ler é olhar para uma coisa e ver outra” de acordo com este ponto de vista. (LEFFA, 1996, p. 10).

Outras duas concepções “restritas” de leitura são antagônicas. Ler pode ser entendido como a extração de significados do texto ou a atribuição de significados ao texto.

Estas concepções referem-se às hipóteses ascendentes e descendentes de leitura já tratadas anteriormente. Enquanto uma enfatiza um significado dado e legítimo ao texto em que o leitor torna-se subordinado a um significado já atribuído, outra enfatiza a atribuição de significados centrada no leitor, permitindo que esse adivinhe palavras desconhecidas pelo contexto, também é um tipo de leitura não-linear e mais veloz. Contudo, neste processo descendente os desvios do sentido geral do texto, ou de idéias centrais, acontecem em maior frequência. Ao mesmo tempo que permite ao leitor fazer previsões a partir do equilíbrio de informações novas e velhas, também acentua cortes e permite que o leitor “pule trechos” de importância para a compreensão geral do sentido.

Enfim, para Leffa (1996), ler é decodificar, extrair sentidos, mas também interagir com o texto. O autor remete a uma intencionalidade prévia do leitor, já que não basta o simples confronto do leitor com o texto para a interação acontecer.

Nessa mesma linha de pensamento, mas em um texto mais antigo, faz-se referência ao livro *A leitura em questão* (1994) do francês Jean Foucambert. Referindo-se à leitura como um ato, embora faça menção ao texto escrito, Foucambert afirma que “ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5). Ler, para o autor, também é explorar a escrita de uma maneira não-linear e considerar as antecipações do leitor. Assim, Foucambert reconhece que a leitura é um processo que pode ser controlado e orientado por meio de diversas estratégias de leitura. Ao passo que, “controlar a leitura significa obter informação sobre o questionamento inicial, discutir as estratégias de exploração, medir o caminho percorrido e também formular um juízo sobre o escrito” (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Considerando o excerto supracitado, é possível relacionar o dizer de Foucambert ao trabalho de ativação do conhecimento prévio do leitor bem como ao papel das inferências que são pontos constitutivos do processo de leitura.

Menegassi (1995) também compreende a leitura como um processo composto por quatro etapas sequenciais: a decodificação, a compreensão, a interpretação e a retenção. A decodificação resulta do reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado (MENEGASSI, 1995). Porém, não se trata do mero reconhecimento de letras e sua ligação com o significado. Consiste na fase em que o leitor depara-se com palavras ou expressões novas, tenta apreender seus significados a partir do contexto em que estão inseridas ou de seu conhecimento prévio.

A compreensão, segundo o autor, ocorre quando o leitor capta do texto as informações, suas idéias principais. Para isso, o conhecimento prévio do assunto é deveras importante para que a compreensão ocorra. Ainda nesta mesma etapa há outros três níveis diferentes: o *literal*, quando o leitor atém-se a uma leitura superficial do texto; a *inferencial*, quando permite uma compreensão limitada; e o *interpretativo*, quando permite uma associação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui.

A interpretação consistiria na terceira etapa, momento no qual o leitor faz julgamentos sobre o que leu, que poderá ou não ser dirigida.

A retenção, quarta etapa, diz respeito ao armazenamento das informações mais importantes na memória (de longo prazo).

Neste ponto, eis uma intervenção quanto ao direcionamento da pesquisa. Enquanto a decodificação e a compreensão dizem respeito aos aspectos mais locais e centrais da materialidade textual é na terceira etapa, a interpretação, que a Análise do Discurso apresenta outra proposta segundo a qual se pode considerar o sentido e sua construção em relação à exterioridade da linguagem.

1.5 EM BUSCA DO “LEITOR CRÍTICO”: ASPECTOS GERAIS SOBRE A LEITURA

A leitura e a formação do leitor são aspectos que envolvem não apenas o professor e a escola, mas também remetem ao sistema educacional, às políticas de ensino e à promoção da leitura, às condições das bibliotecas. Enfim, ao tratar da leitura no contexto brasileiro não se pode deixar de fazer menção à Ezequiel Teodoro da Silva.

Silva, em *Criticidade e leitura* (1998b) posiciona-se contra uma visão redentora da leitura, ou seja, recusa-se a crer que a leitura seja o único caminho para a inserção dos indivíduos na sociedade. Todavia admite que a leitura é o principal instrumento de sustentação de uma educação emancipadora. Por isso, concebe a leitura como uma *prática social* (SILVA,1998b), ou seja, dentre outras finalidades a leitura cumpre propósitos de interação entre os sujeitos em sociedades específicas. Silva, ao reconhecer os problemas da sociedade brasileira de desigualdades tão díspares, alerta quanto à urgência em democratizar os textos verbais escritos (em bibliotecas, escolas dentre outras instituições) bem como ao problema dos não alfabetizados e dos *analfabetos funcionais*.

Embora no imaginário do senso comum haja uma crença em democratização da leitura efetiva, muitos professores ainda enfrentam situações desoladoras. Alunos de ensino fundamental e médio que, embora tenham passado pelo processo de alfabetização, apresentam uma regressão gradativa durante atividades que envolvem a leitura e sua reflexão, alunos que demonstram dificuldades básicas de leitura.

E a partir disso são suscitadas algumas questões : será que as instituições de ensino superior estão longe dessa realidade? Uma vez tendo passado por um processo de seleção e optado pelo curso de seu interesse encontraremos alunos que reconheçam a importância da leitura para sua formação acadêmica? Está o professor de graduação livre desses problemas uma vez que depara-se apenas com leitores “críticos”, “maduros” dispostos à reflexão e comprometidos com sua formação profissional e intelectual?

Ainda tratando do compromisso com a formação de leitores, essa responsabilidade cabe apenas ao professor dos níveis Fundamental e Médio? Trata-se de uma responsabilidade restrita apenas ao professor de língua materna?

Silva não acredita nessa possibilidade e sugere que:

Ao invés de descarregar o ensino de leitura somente nas costas dos professores de língua portuguesa, todo o corpo docente poderia participar de um projeto coletivo, compartilhando de objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação e tentando, nos limites do possível, ligar as atividades de estudo ao exercício da cidadania (SILVA, 1991, p. 29)

Deste modo, é possível considerar que o trabalho com a leitura não deve ser feito isoladamente pelo professor de língua materna. É preciso não apenas um envolvimento de todo corpo docente, mas que a escola também permita condições de trabalho com a leitura. É preciso que cada profissional da educação assuma sua parcela de responsabilidade na formação de seu aluno e em sua inserção na sociedade. Antes de tudo, é necessário que cada profissional da educação (professores, coordenadores, bibliotecários, orientadoras e gestores) assumam seu compromisso com a formação de seu aluno enquanto sujeito e leitor. Mas, para isso, é também preciso que o docente, como qualquer outro profissional que passa por uma graduação, não só tenha consciência da importância da leitura como também esteja disposto ao trabalho com ela.

E no âmbito do Ensino Superior? E quanto aos graduandos? E nesse campo específico, os GCC reconhecem a importância da leitura para sua formação profissional? E seus docentes também? E a instituição superior oferece condições para que o trabalho com a leitura seja realizado de fato ultrapassando o mero dizer?

Ora, seria simplismo crer que se resolve o problema da leitura em quatro ou cinco anos de graduação e ignorar outros onze anos de vida estudantil de cada graduando. Contudo, diante de tal problema, como a IESP em pesquisa posicionou-se? Atua de forma a possibilitar uma transformação (mesmo que parcial) ou ignora esse problema? Quanto a essas questões,

Silva não apresenta uma posição muito otimista ao argumentar que:

A própria universidade, em que pesem algumas exceções, preocupa-se, muitas vezes, somente com os aspectos da profissionalização rápida das pessoas, colocando-se como uma fábrica de tecnístas que, depois de licenciados, formarão o quadro de mão-de-obra a ser explorada pelas empresas. Com isso, a própria leitura transforma-se em mecanismo de alienação, colocando-se como uma desculpa para a prática do autoritarismo e de outras mazelas que, infelizmente, ainda se fazem presentes nos contextos educacionais. (SILVA, 1991, p. 127).

Deste modo, Silva remete à mera formação de leitores decodificadores ou extratores, “leitores técnicos” os quais vêem a leitura apenas como um instrumento para aquisição de informações. Dentre outros motivos, criticidade é a palavra-chave de Silva, bem como a de outros pesquisadores da área da Psicolinguística para formação de um “leitor ativo” ou “leitor reflexivo”.

Silva defende a posição que “criticidade e cidadania são termos indicotomizáveis” (SILVA, 1998b, p. 26). Na busca de um leitor ativo e parafraseando Jürgen Habermas, ainda defende que a prática da leitura está associada à constante *suspeita*:

[...] O conhecimento crítico volta-se à exposição das condições de opressão e dominação social. Por extensão, a leitura crítica movimenta-se sempre no horizonte do bom-senso, buscando e detectando o cerne das contradições da realidade. Dessa forma, pela leitura crítica o sujeito abala o mundo das certezas (principalmente as da classe dominante), elabora e dinamiza conflitos, organiza sínteses, enfim combate assiduamente qualquer tipo de conformismo, qualquer tipo de escravização às idéias referidas pelos textos. (SILVA, 1998b, p. 26)

Silva, a partir disso, defende a formação de um leitor-cidadão que esteja em constante questionamento da sociedade em que vive. Diante de diversas finalidades da leitura (ler para conhecer, ficar informado, fantasiar e imaginar, resolver problemas), o autor advoga que se lê também para se desenvolver posicionamento diante dos fatos e das idéias que circulam por meio de textos os quais levam o leitor a construir seu próprio texto. Em outros termos a leitura também permite a *transformação* e a *reflexão* do próprio leitor. Por isso justifica:

O leitor crítico tem sempre como norte (como um propósito implícito ou explícito ao longo dessa atividade específica de leitura) chegar a um posicionamento, combatendo a simplificação ou a superficialização da realidade via discursos que a representam. (SILVA, 1998b, p. 34).

Dentre algumas considerações, pode-se reconhecer que a leitura compreende aspectos cognitivos e outros aspectos sociais e discursivos da construção do sentido. A Psicolinguística tem apresentado boas contribuições, no que se refere à cognição, ao longo de suas pesquisas, mesmo que limitada ao não tratamento de questões que se referem à ideologia, à subjetividade e ao discurso. Todavia, esta corrente, no que se refere à formação do leitor também prima pela formação de um leitor “maduro”, “competente” e “crítico”.

Ezequiel Teodoro da Silva defende a leitura enquanto prática social (SILVA, 1998a), mas sem atribuir à leitura um poder de garantir a redenção total. A leitura, de acordo com Silva, é um meio de trabalhar-se o posicionamento crítico e ativo do indivíduo como alternativa de possibilitar a inserção do indivíduo à sociedade. Trata-se do início de um caminho.

Quanto à leitura ser um *ato* individual (KLEIMAN, 1996), segundo um dos postulados mais defendidos por pesquisadores da Psicolinguística, é também interessante o reconhecimento de que a leitura é um processo *idiossincrático* haja vista a heterogeneidade de conhecimentos prévios entre os leitores.

No entender da pesquisadora, o conhecimento prévio, a inferência, são elementos cognitivos fundamentais ao trabalho com a leitura. Admite-se que a leitura não é apenas um processo mental, mas também uma prática social que deve propiciar a reflexão. Assim, o conhecimento prévio poderá ser um ponto de partida para o trabalho com a leitura em sala de aula por meio de estratégias pré-leitura, ao passo que a inferência também poderá contribuir para a construção de sentidos locais no texto durante a leitura. Vale lembrar que, as estratégias durante a leitura são baseadas no acionamento e encadeamentos de inferências possíveis no texto para a formação de pontes de sentidos entre o leitor e o texto (SOLÉ, 1999;

FULGÊNCIO e LIBERATO, 1996).

Contudo, vale lembrar, que diante de uma turma, o professor poderá propor o confronto dos diferentes conhecimentos prévios acionados pelos alunos, ou seja, eles poderão questionar as imagens e os conceitos diversos que trazem de um determinado assunto. Eis que o professor poderá optar pelas formas de acionamento do conhecimento prévio propostas pela Psicolinguística, mas também questionar o conteúdo de tal conhecimento em si.

Em se tratando da leitura da mídia, a partir do conhecimento prévio e das estratégias pré-leitura, poderão ser feitas comparações e análises entre o conhecimento prévio do aluno sobre determinado assunto e os efeitos de sentidos que a mídia conduz o leitor. Deste modo, poderá ser feita uma análise do distanciamento entre o conhecimento prévio dos alunos e os sentidos que a mídia apresenta sobre algum tema, bem como perceber os diferentes dizeres e discursos da mídia incorporados pelos alunos. É nesse momento de reflexão que a pesquisadora remete ao conceito de memória discursiva tratado pela ADF. Para analisar os discursos e dizeres que compõem o conhecimento prévio dos graduandos foi aplicado um pré-teste. O pré-teste era composto de três perguntas aos graduandos para verificar o que sabiam sobre a reforma agrária, o Movimento Sem-Terra e o que entendiam por leitura.

A partir do editorial da revista *Veja* que versava sobre o MST, foram feitas perguntas locais com a finalidade de saber se os leitores ultrapassavam a mera extração de informações apresentadas, ou seja, saber qual o nível de leitura que apresentavam diante do texto.

Portanto, em busca de discutir outros aspectos da leitura vinculados à discursividade (como a noção de discurso, a memória discursiva e os mecanismos de produção dos sentidos – paráfrase e polissemia -) esta dissertação dirige-se à outras noções teóricas pertinentes à pesquisa.

2 A LEITURA E A ANÁLISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

2.1 A ANÁLISE DO DISCURSO

Dominique Maingueneau, professor e lingüista francês, apresenta um panorama geral da Análise do Discurso (doravante AD) em seu texto *Novas tendências da análise do discurso* (1997). O autor propõe um contraponto entre AD, pragmática e as teorias da enunciação em uma tentativa de “atualização” dos conceitos da AD.

Quanto às linhas da AD, Maingueneau apresenta uma distinção entre duas tendências discursivas: a européia e a norte-americana. Na América, a AD apresenta forte inspiração nos métodos distribucionalistas de análise lingüística que impulsionou os estudos de Sociolingüística. Na Europa, a Inglaterra apresenta uma tradição racionalista ligada à Filosofia da Linguagem e à pragmática.

Neste ínterim, a Europa era cenário para as questões dos formalistas russos, tais como Roman Jakobson, superando a tradição da Filologia, avançando aos encadeamentos transfrásticos e ao discurso. No entanto, interfere Maingueneau (1997), os pesquisadores estruturalistas propuseram analisar a estrutura do texto por ele mesmo, excluindo a reflexão sobre a exterioridade textual. Contudo, Émile Benveniste aprofunda questões sobre a subjetividade na língua e os mecanismos da enunciação, mas longe de considerar as contribuições, sobre o eu, de Freud (MAINGUENEAU, 1997).

Portanto, duas perspectivas contribuíram para a formação da Análise do Discurso enquanto disciplina, embora marcadas por perspectivas e influências diferentes. Enquanto a tendência norte-americana concebia a AD como uma extensão da Lingüística, a vertente européia já anunciava uma crise interna da Lingüística e defendia a AD como uma disciplina independente.

Mainueneau (1997) ainda observa algumas características entre ambas vertentes. De acordo com o lingüista francês, a AD de linha “anglo-saxã” volta suas atenções ao discurso oral, da conversação cotidiana. Esta linha apresenta como objetivo, a análise dos propósitos comunicacionais (descrição, uso e imanência do objeto), partindo do “método” interacionista (oriundo da Psicologia e da Sociologia). Ao passo que a AD de linha francesa (doravante ADF)⁵, analisa o discurso escrito (uma vez que a tradição francesa possui a intensa reflexão sobre o texto, a literatura e a história), as relações que envolvem o dizer, as condições de produção desse dizer, ou seja, prioriza o papel da exterioridade da língua.

Michel Pêcheux e C. Fuchs, em texto fundador para a ADF, *A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas* (1975), apresentam os três eixos em que a disciplina se apóia. Havendo uma intensa atenção à exterioridade da língua, a vertente francesa, articula-se entre a Lingüística, o Marxismo e a Psicanálise para explicação das questões suscitadas (o sujeito, a subjetividade e o discurso). Por isso, a ADF filia-se a três regiões de conhecimento que são rupturas à tradição cinetífica durante o século XIX. Deste modo, justifica-se o caráter interdisciplinar da Análise do Discurso.

Na França, a Análise do Discurso é modificada a cada fase. A primeira geração de analistas do discurso (que compreende do final da década de sessenta e ao início da década de setenta do século XX) procurava tratar das particularidades das formações discursivas, sob forte influência do estruturalismo. Já a “segunda geração”, reagindo à fase anterior, faz contraponto às teorias enunciativas. Em ambas as fases, os conceitos e noções propostas pelos franceses Michel Pêcheux e Michel Foucault são fundamentais para a constituição do corpo teórico da ADF. Sobre o propósito da disciplina, M. Foucault afirma que:

A análise do discurso não desvenda a universalidade de um sentido; ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, enfim, da afirmação e não generosidade contínua do sentido, e não monarquia do significante. (FOUCAULT, 1999, p. 70)

⁵ Doravante, será usada a abreviatura AD para referir-se à Análise do Discurso de ambas vertentes e a abreviatura ADF para referir-se especificamente à Análise do Discurso de linha francesa.

Devido à complexidade do problema de pesquisa, optou-se pelos conceitos e noções dos analistas franceses: Michel Pêcheux (para noções de formação ideológica, formações imaginárias e condições de produção), Michel Foucault (para as noções de discurso, formações discursivas, o sujeito, as relações de poderes e o poder disciplinar) e Dominique Maingueneau (devido à sua contribuição da análise de textos de comunicação conforme a perspectiva discursiva atual).

Também há menções aos textos e às análises das brasileiras Eni P. Orlandi, Maria J. Coracini e Helena N. Brandão, não só para explicitar as noções de sentido e os mecanismos de repetição e criação, mas principalmente por preocuparem-se com a leitura, sob condições brasileiras, à luz da perspectiva discursiva francesa.

2.2 A CONCEPÇÃO DISCURSIVA DA LINGUAGEM

Em direção oposta à Psicolinguística, à luz da perspectiva discursiva francesa, o dizer não é compreendido como ponto de origem, tampouco a língua como mero instrumento de comunicação entre os falantes ou transmissora do pensamento. A língua é constitutiva do sujeito, que se projeta a partir das *posições* em que eles se apresentam (HENRY, 1997).

Outro princípio da ADF sobre a língua, consiste em concebê-la como uma *mediação* (discurso) necessária entre o homem e a realidade natural e social (ORLANDI, 1999). Por isso, a ADF considera os processos e as condições de produção do discurso a partir das relações entre a língua junto aos seus sujeitos falantes, bem como as circunstâncias em que se produz o dizer. A linguagem não é transparente, pois o discurso é o *efeito de sentidos* entre os locutores em uma dada circunstância (PÊCHEUX, 1997). Ainda quanto à língua, é vista como condição de possibilidade do discurso e não como mera estrutura; a língua é também *acontecimento* do significante em um sujeito, ou seja, é partir do discurso que o analista pode

observar a relação entre língua e ideologia.

Michel Foucault, em *A arqueologia do saber* publicada em 1969, também considera a linguagem na interação constante entre os sujeitos falantes e remete a sua incompletude:

A estrutura significante da linguagem remete sempre a outra coisa; os objetos aí se encontram designados; o sentido é visado; o sujeito é tomado como referência por um certo número de signos, mesmo se não está presente em si mesmo. A linguagem parece sempre povoada pelo outro, pelo ausente, pelo distante, pelo longínquo; ela é atormentada pela ausência. (FOUCAULT, 2000, p. 128)

Em síntese, a linguagem é entendida pelos analistas do discurso como a interação entre os sujeitos e um modo de ação social. Por isso, a linguagem é o lugar de conflito, confronto ideológico e das relações de poder entre os sujeitos. Cabe ao analista do discurso estudar a linguagem em seu funcionamento, a qual envolve tanto os mecanismos lingüísticos quanto “extralingüísticos”.

2.3 NOÇÃO DE IDEOLOGIA

A noção de ideologia ainda é muito controversa tanto no campo da Filosofia quanto para a ADF. Um dos desafios para a AD tem sido uma possível resignificação da noção de ideologia a partir do ponto de vista da linguagem.

A perspectiva discursiva parte do princípio de que não há interpretação desprovida de ideologia, uma vez que ideologia é condição para a constituição do sujeito e dos sentidos, já que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer” (ORLANDI, 1999b, p. 46).

Helena N. Brandão, em seu texto *Introdução à Análise do Discurso* (1996), relembra que o termo ideologia assumiu uma conotação negativa, de ilusão e ocultação da realidade. Tal conotação partiu de Napoleão Bonaparte quando qualificou os ideólogos

franceses como “abstratos, nebulosos, idealistas e perigosos ao poder” .

Nicola Abbagnano (2000) afirma que, o termo ideologia aparece marcado com a publicação *Idéologie* , em 1801, de Destut de Tracy para designar a análise das sensações e das idéias. Brandão (1996) também menciona que Napoleão Bonaparte emprega o termo em sentido negativo ao pretender designar um grupo de pessoas sem contato com a realidade, desprovidas de senso político, “sectárias” ou até mesmo “dogmáticas”, mas é apenas com o materialismo histórico que apreende a idéia de ocultação da realidade (ABBAGNANO, 2000, p. 331-332).

Marx e Engels fazem referências negativas ao termo ideologia ao criticarem os filósofos alemães. Para ambos, a ideologia é um instrumento de dominação de classes, uma vez que a classe dominante faz com que suas idéias passem a ser as idéias de todos. Em outros termos, Marx e Engels concebiam ideologia como ilusão, abstração, ocultação e inversão da realidade social.

Louis Althusser, em seu ensaio *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado* (1971) acrescenta outra nuance ao termo ideologia tornando-se referência para Análise do Discurso. Para esse filósofo francês, há aparelhos repressores (o Governo, o Exército, a polícia dentre outros) e aparelhos ideológicos do estado (a religião, a escola, a família e os meios de comunicação de massa). Conforme sua visão, esses aparelhos permitiriam a perpetuação do poder da classe dominante na exploração de outras classes, embora o funcionamento da ideologia esteja concentrado nos aparelhos ideológicos do Estado.

De acordo com Brandão (1996), Althusser ainda elabora três hipóteses de explicação do termo ideologia: a) a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência; b) a ideologia tem uma existência porque surge em um aparelho, repressor ou ideológico, e em sua (s) prática (s); c) a ideologia interpela indivíduos como sujeitos.

Ressaltando a terceira concepção, é possível conceber que a ideologia materializa-se em atos concretos, sendo condição para existência de uma prática, bem como opera na transformação dos sujeitos. Em outras palavras, sendo *interpelado* pela ideologia o sujeito é *assujeitado*.

É pertinente frisar que essa concepção do sujeito tornou-se referência para a Análise do Discurso, conforme é possível interpretar a partir dos textos de Michel Pêcheux. No entanto, esta referência, muito criticada por estudiosos de outras correntes de linguagem, sofreu um deslocamento a partir das contribuições de Jacques Lacan com a Psicanálise. Com isso, a noção de sujeito da Análise do Discurso foi repensada, mas tal ponto será tratado no oitavo capítulo desta dissertação.

Outra importante contribuição ao conceito de ideologia, comentada por Brandão, refere-se à posição de Paul Ricouer. Segundo esse filósofo, “ideologia é uma função mediadora na integração social, na coesão do grupo” (BRANDÃO, 1996, p. 28). Trata-se de uma noção conciliatória, ou seja, não restrita ao sentido negativo da ideologia, mas que também não a ignora.

Outrossim, é possível considerar ideologia como uma visão de mundo de uma determinada comunidade social e em uma determinada situação histórica que poderá ser legitimada pelo discurso. Isso leva a crer que, todos os discursos são ideológicos, mas não atuam apenas como uma ocultação do real. Não havendo realidade sem ideologia, esta também é constitutiva do sujeito.

2.4 AS NOÇÕES DE DISCURSO E ENUNCIADO

Embora haja diversas explicações para a concepção de discurso, tal noção ainda é ponto de reformulações amiúde na Análise do Discurso. Não se trata de uma questão estável, mas sim de uma noção em suspenso (ORLANDI, 1999).

M. Pêcheux (1997) prefere a expressão “superfície discursiva” para designar o conjunto de enunciados realizados, produzidos a partir de uma certa posição e pertencentes a uma mesma formação discursiva. Eni P. Orlandi, em seu livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, concebe como discurso “a palavra em movimento, em percurso, tem sua regularidade e seu funcionamento” (ORLANDI, 1999, p. 22). Isto é, o discurso é o efeito de sentidos construídos durante a interlocução⁶.

Maingueneau (1998) também não concebe discurso como a língua, nem como texto, mas sim como “o uso da língua em um contexto particular, que, ao mesmo tempo restringe os já existentes por suscitar o aparecimento de novos valores” (MAINGUENEAU, 1998, p. 44), ou seja, o discurso pode ser entendido como a própria atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados com a linguagem.

Mas é a Michel Foucault a quem se deve a maioria das noções sobre o discurso. Em sua *Arqueologia do Saber* são discutidas as noções de discurso, formação discursiva e enunciado, os quais mantêm uma relação intrínseca entre si.

Partindo do princípio de que o discurso “é o conjunto de enunciados que se apóia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2000, p. 124), Foucault concebe enunciado não como uma unidade lingüística, mas sim como:

[...] a modalidade de existência própria desse conjunto de signos: modalidade que lhe permite ser algo diferente de uma série de traços, algo diferente de uma sucessão de marcas em uma substância, algo diferente de um objeto qualquer fabricado por um ser humano; modalidade que lhe permite estar em relação com um domínio de objetos, prescrever uma posição definida a qualquer sujeito possível, estar situado entre outras performances verbais dotado, enfim, de uma materialidade repetível (FOUCAULT, 2000, p. 123-124)

Em síntese, o enunciado não é uma projeção direta, sobre o plano da linguagem ou de uma situação determinada. Mas também admite que o enunciado não pode ser reduzido à

⁶ Atribui-se como interlocução o processo de interação entre os sujeitos por meio da linguagem tanto verbal como não verbal.

enunciação, uma vez seja possível sua repetição. Apesar de sua materialidade, o enunciado consiste no produto da enunciação.

Foucault justifica atribuir importância ao enunciado por considerá-lo estar estreitamente ligado à situação do *campo discursivo*, ou seja, é compreendendo as correlações entre os enunciados que se pode analisar o campo discursivo. Outro aspecto importante a ser considerado diz respeito à característica do enunciado de ser sempre como “um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2000, p. 32). Trata-se de um *acontecimento*, pois está ligado à palavra, aos gestos de escritura. O acontecimento também está aberto à repetição, à transformação, à reativação. Em suma, o enunciado está ligado não só às situações que o provocam, mas também aos enunciados que o precedem e o seguem.

Mas foi em sua aula inaugural ao Collège de France em 2 de dezembro de 1970, que Foucault dedicou mais explicações sobre *a ordem do discurso*. Partindo da concepção de que o discurso é o *caminho de uma contradição* e que analisar o discurso é mostrar o jogo que as formações discursivas desempenham, o filósofo francês afirma que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua temível materialidade. (FOUCAULT, 1999, p. 9)

Nesta aula, Foucault questiona a ordem do discurso e também seus procedimentos de controle e delimitação que conjuram poderes para controlar seu acontecimento. Tais sistemas de exclusão que atingem o discurso, segundo ele, apresentam-se como: sistemas externos de controle do discurso (são representados pela interdição, pela rejeição e pela vontade de verdade) e internos ao discurso (representados pelas instâncias do acontecimento, o comentário, o princípio de autoria, rituais da palavra, e as disciplinas enquanto organização). Em outros termos, a partir desses procedimentos é possível compreender a maneira pela qual

a norma institucionalizada de uma sociedade interfere no discurso.

A partir disso, a determinação das condições de funcionamento do discurso permitem que se tenha acesso ao discurso, uma vez que espera-se que o sujeito seja qualificado para entrar na ordem do discurso. Nesse âmbito, faz-se referência às sociedades do discurso:

[...] cuja função é conservar ou produzir discursos, mas também fazê-los circular em um espaço fechado, distribuí-los somente segundo regras estritas, sem que seus detentores sejam despossuídos por essa distribuição (FOUCAULT, 1999: p. 39).

Junto aos rituais da palavra (papéis, gestos, comportamentos fixados), as sociedades do discurso, as apropriações sociais e os grupos doutrinários formam um elo que garante a distribuição e apropriação do discurso com os seus poderes e saberes.

Ainda sobre o discurso, Foucault o analisa em sua relação direta com o poder e a conjuração dos poderes. Conforme Foucault, “o discurso não é simplesmente aquilo que manifesta ou oculta o desejo; é , também, aquilo que é o objeto do desejo” (FOUCAULT, 1999, p. 10). Portanto, o discurso é sobretudo *aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar*.

Sendo assim, Foucault aponta que o discurso obedece a alguns princípios, tais como, o princípio de inversão; o princípio de descontinuidade (já que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem); o princípio de especificidade (uma vez que se deve conceber o discurso como uma prática onde se encontra o princípio de sua regularidade) e o princípio da exterioridade. Deste modo, os discursos são entendidos pelo analista francês como os conjuntos de *acontecimentos discursivos*, ou seja, como séries homogêneas, mas descontínuas umas em relação às outras (FOUCAULT, 1999).

2.5 FORMAÇÕES DISCURSIVAS, IDEOLÓGICAS E IMAGINÁRIAS E AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO

Michel Pêcheux em seu texto *Análise automática do discurso*, de 1969, reconhece que, tanto o contexto imediato quanto o contexto sócio-histórico-ideológico são constitutivos na produção do discurso; a partir disso é construída a noção de *condições de produção*. Isto é, o estudo da ligação entre as “circunstâncias” de um discurso (PÊCHEUX, 1997, p. 75). Importante lembrar o comentário de Maingueneau - quanto à noção pechetiana de “ condições de produção” - quando alega que, mesmo muito criticada pelos analistas do discurso por ser uma noção oriunda da Psicologia Social e carregar limitações no entendimento da subjetividade, Pêcheux reconhecia não apenas o meio ambiente material e institucional do discurso, mas ainda as representações imaginárias que os interactantes fazem de sua própria identidade e dos referentes de seus discursos (MAINGUENEAU, 1998).

Em síntese, as condições de produção compreendem o contexto histórico-social, os sujeitos, o lugar de onde falam, a situação, a memória e a imagem que fazem de si, do outro e do referente, ou seja, os pontos constitutivos da instância verbal de produção do discurso.

Portanto, a noção de condições de produção do discurso também remete à noção de outro mecanismo de funcionamento do discurso, ou seja, as *formações imaginárias*. Entende-se por formação imaginária as imagens dos sujeitos que resultam de projeções as quais permitem que o sujeito passe de situações empíricas (os lugares dos sujeitos) às posições (representações dessas situações) no discurso. Isso se dá uma vez que, na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições dos sujeitos e que o imaginário faz parte do funcionamento da linguagem, ou seja, todo processo discursivo supõe a existência das formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997).

Outra noção discutida pela ADF que possui uma ligação intrínseca às condições de produção é a *formação ideológica*. No dizer de Pêcheux, em seu texto *A propósito da*

análise automática do discurso: atualização e perspectivas, de 1975, a formação ideológica caracteriza um elemento suscetível de intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica característica de uma formação social em dado momento. Portanto, cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem “individuais” nem “universais”, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classes em conflitos umas com as outras (PÊCHEUX, 1997).

Em outros termos, Pêcheux fundamenta-se na hipótese de *assujeitamento* (ou interpelação do sujeito), como sujeito ideológico que é conduzido sem dar-se conta, mas tendo a impressão de estar exercendo sua livre vontade para tratar do conceito de formação ideológica e discursiva.

Sendo impossível identificar precisamente ideologia e discurso, outra noção fundamental introduzida por Pêcheux ao corpo teórico da ADF e mais discutida por Michel Foucault são *as formações discursivas*. A formação discursiva se define pela sua relação com a formação ideológica, ou seja, os textos que fazem parte de uma mesma formação discursiva remetem a uma mesma formação ideológica. No entanto, “são as formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”. (PÊCHEUX, 1997, p. 166). Deste modo, a formação discursiva deriva de condições de produção específicas, mas são responsáveis por regular o que pode e o que deve ser dito a partir de uma formação ideológica.

Foucault, em *A arqueologia do saber* (1969), não se propõe a descrever quadros de diferenças nem reconstituir cadeias de inferências, mas sim a descrever os sistemas de dispersão dos discursos. Por isso, Foucault justifica que a formação discursiva “se caracteriza não por princípios de construção, mas por uma dispersão de fato, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas uma lei de coexistência” (FOUCAULT, 2000, p. 135).

Partindo do princípio de que a formação discursiva é uma *regularidade* entre os discursos (uma ordem, correlações, posições, funcionamentos e/ou transformações) pode-se considerar que também é distinta das *regras de formação*. Por *regras de formação* é possível compreender, a partir do texto supracitado de Foucault, como as condições de existência, manutenção, modificação ou de desaparecimento do discurso em uma dada repartição discursiva. Portanto, o filósofo francês ainda considera que:

Uma formação discursiva se define se puder estabelecer um conjunto semelhante; se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar. (FOUCAULT, 2000, p. 50-51)

A partir disso, é preciso considerar as condições para que apareça um objeto de discurso, as condições históricas que permitam ao sujeito “dizer alguma coisa” fora da ordem instituída. Ou seja, não se pode falar de qualquer coisa nova em qualquer época fora da ordem em voga. Foucault ainda afirma que as relações dessas condições ao objeto de discurso são complexas e são estabelecidas entre instituições, processos econômicos e sociais, formas de comportamentos, sistemas de normas, técnicas, tipos e classificação, modos de caracterização; contudo, essas relações não estão presentes no objeto (FOUCAULT, 2000, p.51), mas são distinguidas por Foucault em relações *primárias ou reais* (que podem ser descritas entre instituições, técnicas, formas sociais independentemente de qualquer discurso ou objeto de discurso), em contrapartida das relações *secundárias ou reflexivas* (que podem estar formuladas no próprio discurso).

Quanto ao grupo das relações discursivas propriamente ditas, não são internas ao discurso, mas também não são relações exteriores a ele. Em outras palavras, as relações discursivas estão no limite do discurso e o caracterizam enquanto prática. No dizer de Foucault:

As relações discursivas oferecem-lhe objetos de que ele pode falar, ou antes, determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc (FOUCAULT, 2000, p. 52)

Isso leva a entender que, quanto à unidade do discurso junto ao sujeito falante, não há uma forma, mas sim um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade.

2.6 A MEMÓRIA DISCURSIVA E OS EFEITOS DE SENTIDO

Entende-se por memória discursiva “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, 1999, p. 31), uma vez que o dizer não é propriedade particular de um único sujeito. Assim alude-se ao que Pêcheux trata por ilusão do sujeito, ou seja, quando ele crê ser o senhor, a origem de seu dizer (PÊCHEUX, 1997).

De acordo com a perspectiva discursiva, a memória apresenta características peculiares. A memória é tratada como *interdiscurso*, ou seja, aquilo que se fala antes, em outro lugar, independentemente são os dizeres já ditos (e esquecidos). Em síntese, o interdiscurso refere-se a todo “o conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos” (ORLANDI, 1999, p. 33). Trata-se da relação de um discurso com outros discursos.

Já Maingueneau (1998) também entende por interdiscurso o conjunto de discursos que apresentam alguma relação entre si, ou seja, a interdiscursividade é constitutiva de todo discurso e todo discurso surge de um trabalho sobre outros discursos. Uma noção importante, à linha discursiva, é o *intradiscurso*. Enquanto o interdiscurso apresenta uma relação com o universo exterior o intradiscurso se oporia em uma relação interior. Contudo, alerta Maingueneau (1998) que, em função do dialogismo e da heterogeneidade constitutiva, o

discurso é também atravessado pelo interdiscurso.

Em suma, enquanto o interdiscurso é marcado por formulações já feitas e esquecidas que determinam o que se diz (a memória) , o intradiscurso remete ao que o sujeito diz em dado momento, em condições dadas (a atualidade). Portanto, trata-se de um risco tentar demarcar as fronteiras entre um e outro.

Orlandi (1999), sob o ponto de vista Foucaultiano, concebe a memória discursiva em dois aspectos: a) *a memória institucionalizada* (o arquivo⁷), isto é, o trabalho social da interpretação em que se separa quem tem e quem não tem direito sobre a interpretação; b) *a memória constitutiva* (o interdiscurso), ou seja, o trabalho histórico da constituição do sentido entre o dizível, o interpretável e o saber discursivo.

É a partir desse âmbito que o gesto da interpretação se faz entre a memória institucional e os efeitos de memória, podendo tanto estabilizar como deslocar sentidos. Deste modo, entre o sentido e a memória discursiva há relações estreitas e diretamente ligadas aos mecanismos de esquecimentos (paráfrase) e criação do sentido (polissemia).

Segundo M. Pêcheux (1975), há duas formas distintas de esquecimento no discurso. Uma das formas é oriunda da ordem da enunciação, ou seja, quando se formam famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro; forma diversa de esquecimento é de ordem ideológica, isto é, quando se tem a ilusão de que se é origem de seu dizer. Por isso, é difícil estabelecer limites entre o mesmo e o diferente.

A ADF apresenta dois mecanismos distintos, os quais têm relação intrínseca ao sentido e à memória: a paráfrase e a polissemia. No dizer de Pêcheux a noção de “efeito de sentido” é indissociável da relação de paráfrase, uma vez que o analista francês reconhece a interdiscursividade. Para Pêcheux:

[...] a produção do sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais que a família parafrástica destas seqüências constitui o que se

⁷ Sobre o conceito de arquivo ver em *A arqueologia do saber* (2000) de Michel Foucault.

poderia chamar a “matriz do sentido” . Isto equivale a dizer que é a partir da relação interior desta família que se constitui *o efeito de sentido*, assim como a relação a um referente que implique este efeito. (PÊCHEUX, 1997, p. 169 grifo da pesquisadora).

Retomando o dizer de Orlandi (1999), enquanto na paráfrase há uma continuidade de sentidos, identificando-se a uma estabilização de dizeres, na polissemia ocorre uma multiplicidade de sentidos marcada por deslocamentos e rupturas de processos de significação. Em outros termos, paráfrase e polissemia trabalham o dizer nesta tensão entre o mesmo e o diferente (ORLANDI, 1993).

São esses próprios mecanismos que a ADF tem como a criação e a reiteração de processos já cristalizados. À medida que a produção é regida pela paráfrase, a criação identifica-se com a polissemia e sua ruptura de sentidos com o já dito. Ou seja, é a partir do jogo entre a paráfrase e a polissemia que é possível reafirmar que o discurso é o lugar da materialização da língua e da ideologia.

É também a partir dos mecanismos de paráfrase e polissemia que, conforme Pêcheux aponta alhures, pode-se repensar a questão do sentido; uma vez que linguagem, sujeito e sentido respectivamente são caracterizados pela incompletude. Ora, é a partir do interdiscurso e das condições de produção do discurso durante o processo de interlocução que o “efeito de sentido” é construído.

Todavia, Orlandi (1999) argumenta que pode não ocorrer o deslocamento ou a criatividade de sentido em determinado discurso. Ocorre, assim, a repetição de dizeres já estabelecidos na memória discursiva em um imaginário que apenas repete. Em tal grau, Orlandi distingue três formas de repetição que poderão ocorrer: a) *a repetição empírica* quando se dá uma repetição literal do texto; b) *a repetição formal*, ou técnica, que corresponde a outro modo de dizer o mesmo; c) *a repetição histórica* que desloca e permite o deslocamento de sentido pela falha (ORLANDI,1999).

2.7 O SUJEITO À LUZ DA ADF

Ao tratar da noção de ideologia, outro ponto de primordial importância à ADF é suscitado: o sujeito. A perspectiva discursiva, com base na Filosofia e a partir do princípio de subjetividade da linguagem, opõe-se à noção cartesiana de sujeito. Esse perfil de sujeito constituinte, onipotente, racional e ideal fora muito defendido a partir da célebre frase de René Descartes: Penso, logo existo. Isso resultou em um culto do sujeito sempre consciente e uno, origem do saber e dos discursos.

Conforme foi apresentado em outras passagens do presente trabalho, Pêcheux parte das idéias de Althusser e desconstrói a ilusão de o sujeito ser fonte, origem dos sentidos. Deste modo, o sujeito é *interpelado e assujeitado* pela ideologia (PÊCHEUX, 1997). Entretanto esta concepção de *sujeito ideológico* marca uma primeira fase da ADF não mais em voga.

Contudo, Michel Foucault apresenta outra concepção de sujeito, ou seja, *o sujeito discursivo*. Para Foucault o sujeito assume diversas posições (sujeito falante, observante, do discurso, autor dentre outros) e quanto a isso justifica que:

As posições do sujeito se definem igualmente pela situação que lhe é possível ocupar em relação aos diversos domínios ou grupos de objetos: ele é sujeito que questiona, segundo uma certa grade de interrogações explícitas ou não e que ouve, segundo um certo programa de informação; é um sujeito que observa, segundo um quadro de traços característicos, e que anota, segundo um tipo descritivo; está situado a uma distância perspectiva ótima cujos limites demarcam a parcela de informação pertinente. A essas situações perspectivas é preciso somar as posições que o sujeito pode ocupar na rede de informações (FOUCAULT, 2000, p. 59)

Outro princípio postulado por este filósofo francês, consiste na dispersão do sujeito. Já que as modalidades diversas da enunciação não estão relacionadas à unidade de *um* sujeito, pois o discursivo é visto como um fenômeno de expressão no jogo da exterioridade. Quanto a isso, Foucault explica que:

O discurso, assim concebido, não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece o que diz: é ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo. (FOUCAULT, 2000, p. 61-62).

Portanto, o sujeito discursivo é analisado como “posição”, a partir de um “lugar” que ocupa para ser sujeito do que diz. Ou seja, não são posições rígidas e fixas, mas diversas posições diferentes que um mesmo sujeito poderá assumir durante a interlocução. Já pressupondo as relações de poder, o pensador francês postula que “o indivíduo é um efeito do poder e é, ao mesmo tempo, na mesma medida em que é um efeito seu, seu intermediário: o poder transita pelo indivíduo que ele constituiu” (FOUCAULT, 2002, p. 35).

Outra concepção de sujeito, que foi incorporada pelos analistas do discurso, diz respeito ao sujeito psicanalítico. Jacques Lacan, em suas releituras de Freud, aponta para o inconsciente humano, ou seja, trata-se de um enfoque em que o sujeito não sabe o que enuncia, mas acredita que sabe. Com o descentramento do sujeito (não mais o sujeito “copernicano” do psiquismo) e seu dizer povoado pelo outro, Lacan aponta para um sujeito desejante e uma teoria do *sujeito do inconsciente* (AUROUX, 1998). Em outros termos, Lacan hipotetiza que o inconsciente seria o discurso do Outro.

Visto os diferentes enfoques sobre o sujeito, os quais a ADF tem referência em constantes reformulações teóricas, não se acredita que esteja sempre em uma posição de assujeitamento diante da ideologia. Não se ignora esta possibilidade, mas tampouco acredita-se que seja uma regra como é possível analisar na relação mídia e leitor. Ora, talvez seja evidente, o sujeito assumindo várias posições durante a interlocução: ora é consciência, ora inconsciência. Portanto, uma vez reconhecidas as relações de força e poder, que perpassam o sujeito via linguagem e discurso, eis algumas considerações a respeito dessas relações.

2.8 MICHEL FOUCAULT: AS RELAÇÕES DE PODER EM SOCIEDADES DO DISCURSO

Como se reconhece que o discurso é também o lugar das relações de forças, admite-se que o lugar do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Por isso, acredita-se que seja imprescindível tratar sobre as relações de poder teorizada por Foucault nas sociedades do discurso .

A partir de três textos de Michel Foucault, *Vigiar e Punir* (1975), *A verdade e as formas jurídicas* (uma coletânea de conferências feitas no Brasil) e *Em defesa da sociedade* (uma coletânea de suas aulas do curso de inverno no ano de 1976, no Collège de France) foi possível ter acesso a uma visão contemporânea sobre a teoria do poder. Vale lembrar que, ao reconhecer que a linguagem (e seu funcionamento) como opaca, e longe de ser transparente, é também sede das relações de poderes entre os sujeitos na rede de informações (por meio do discurso).

Procurando fazer uma análise do (s) poder (eres), Foucault percorre por diversos campos discursivos, tais como, a loucura, a sexualidade, o sistema penitenciário, as teorias jurídicas e a formação das ciências humanas. Nesses campos, o que está em jogo, para Foucault, é determinar quais são os efeitos de poder, seus diferentes dispositivos, relações vistas em níveis diferentes na sociedade. Nas palavras de Foucault:

Trata-se de apreender, ao contrário, o poder em sua extremidades, em seus últimos lineamentos, onde ele se torna *capilar*; ou seja: tomar o poder em suas formas e em suas instituições mais regionais, mais locais, sobretudo no ponto em que esse poder [disciplinar] , indo além das regras de direito que o organizam e o delimitam, se prolongam, em consequência, mais além dessas regras, investe-se em instituições, consolida-se nas técnicas e fornece instrumentos de intervenção materiais, eventualmente até violentos. (FOUCAULT, 2002, p. 32)

Por isso, Foucault questiona a direção e onipotência unilateral do poder soberano. Segundo ele, a teoria jurídica clássica do poder é inspirada no poder soberano, ou seja, dos

filósofos do século XVIII, os quais criam um mecanismo “articulado em torno do poder como direito original que se cede, constitutivo da soberania e tendo o contrato como matriz do poder político” (FOUCAULT, 2002, p. 24). Deste modo, o poder soberano seria caracterizado pela sua onipotência hierárquica por meio de monarcas e juízes na Idade Clássica.

Foucault, em *Vigiar e Punir* (1987), apresenta duas formas diferentes de poder: o poder soberano e o poder disciplinar. Nesse texto, o filósofo de Poitiers retrata as técnicas do Poder Soberano centradas no “espetáculo da tortura”. Esse poder do Antigo Regime francês é exercido pela tirania e autonomia do rei⁸ com a utilização de diversas formas de projetar no corpo dos indivíduos técnicas de punição e vigilância.

Na terceira parte do livro *Vigiar e Punir*, bem como na quarta e na quinta conferência de *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault trata de uma nova forma de poder, ou seja, “o poder disciplinar”. Conseqüentemente surge a “sociedade disciplinar” que, a partir do século XIX inspirou-se no controle imanente dos indivíduos com a finalidade de *evitar e prevenir* quem fugisse às leis da ordem estabelecida pela sociedade da época. Deste modo, hospitais, escolas, manicômios e a polícia passam a formar uma rede de um poder cuja função é de *corrigir virtualidades* e não mais punir. Trata-se de uma “ortopedia social” que consiste em um poder de uma sociedade disciplinar, uma sociedade de vigilância (FOUCAULT, 2002 e 1987). Foucault justifica a importância em analisar essa forma de poder da sociedade contemporânea pelo caráter anônimo e invisível com que se exerce. Eis o seu dizer sobre o poder:

[...] O poder, acho eu, deve ser analisado como uma coisa que circula, ou melhor, como uma coisa que só funciona em cadeia. Jamais ele está localizado aqui ou ali, jamais está entre as mãos de alguns, jamais é apossado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona. O poder se exerce em rede⁹ e, nessa rede, não só os

⁸ Sobre o poder soberano do rei é interessante rever em *A verdade e as formas jurídicas* (1999) o sistema das *lettres-de-cachet* que constituía uma forma de regular a moralidade social no sistema francês, bem como sua relação de legitimação entre o poder do rei e a sociedade.

⁹ Interessante esta metáfora de Foucault para visualização de seu entendimento sobre o poder. Veja que esta analogia de “rede” também é mencionada por Martin Heidegger (uma das influências e inspirações de Michel Foucault ao lado de Friedrich Nietzsche) para explicar seu entendimento da linguagem e a questão do ser. Quanto a isso rever em *A filosofia da linguagem* de Sylvaime Auroux (1998).

indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles. (FOUCAULT, 2002, p. 35)

Esse modelo de “sociedade da ortopedia generalizada” pode ser melhor visualizado pela descrição do *Panóptico*, um projeto de Jeremy Bentham (século XVIII), um modelo de prisão que permitia um peculiar espaço para o exercício do poder disciplinar. Sua forma de arquitetura permitia *uma forma de poder do espírito sobre o espírito* (FOUCAULT, 1987). Essa mesma instituição poderia servir de modelo a escolas, hospitais, prisões, hospícios e fábricas permitindo controle e vigilância de todos para todos.

Conforme ilustração apresentada em *Vigiar e Punir*, é possível notar que o *Panopticon* era um edifício em forma de anel. Havia um pátio e uma torre ao centro. O anel se dividia em pequenas celas que davam tanto para o interior quanto para o exterior do círculo. Em cada cela, havia, conforme o objetivo da instituição, uma criança, um operário, um louco. Na torre um vigilante com uma ampla visão de todos, sem sombras. Deste modo, o *Panopticon* é a utopia de uma sociedade e de um tipo de poder. Muito semelhante à sociedade que atualmente conhecemos (FOUCAULT, 2001).

Quanto a isso, é bom lembrar Foucault em sua quinta conferência na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro:

O panoptismo é um dos traços característicos da nossa sociedade. É uma forma de poder que se exerce sobre os indivíduos em forma de vigilância individual e contínua, em forma de controle de punição e recompensa e em forma de correção, isto é, de formação e transformação dos indivíduos em função de certas normas (FOUCAULT, 2001, p. 103)

A partir disso é facilmente visível associar a vigilância constante sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder, tais como o professor, o médico, o jornalista. Bem como é possível compreender que se trata de uma vigilância pautada naquilo do que se faz, daquilo que se poderá fazer. O poder disciplinar pauta-se em uma tentativa de prever,

evitar e abortar quaisquer atitudes ou ações contrárias ao “consenso” em voga da sociedade. Portanto, esta comunidade vigiada visa que os indivíduos passem por tais instituições (escola, hospitais etc) para (re) integrá-los à sociedade.

Em sua quinta conferência, Foucault é mais incisivo ainda ao referir-se a essas instituições supracitadas como “instituições de seqüestro”. Veja sua afirmação sobre as instituições pedagógicas:

Elas [as instituições pedagógicas] têm a propriedade muito curiosa de implicarem o controle, responsabilidade sobre a totalidade, ou a quase totalidade do tempo dos indivíduos; são portanto, instituições que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos. (FOUCAULT, 1999b, p.115-116)

E ainda prossegue afirmando que, o poder que perpassa pelas instituições é um poder *polimorfo e polivalente*, mas também *político* (uma vez que se delegam o direito de dar ordens, medidas, estabelecer normas e regulamentos), econômico e judiciário (mantém-se o poder de punir e recompensar). Foucault exemplifica com o sistema escolar que “a todo momento pune e se recompensa, se avalia, se classifica, se diz quem é o melhor e quem é o pior” (FOUCAULT, 1999b, p. 120).

Tanto em *Vigiar e Punir* quanto em *A verdade e as formas jurídicas*, Foucault outrossim refere-se aos jogos de poder das instituições que visam o domínio do corpo e a docilidade do indivíduo. Contudo, não se toca mais no corpo, trata-se de uma dominação invisível que exerce o poder sobre o indivíduo pela administração de seu tempo, sua rotina, seus prazeres e seu trabalho. Trata-se do poder disciplinar que, segundo Foucault:

É uma coerção ininterrupta, constante, que vela sobre os processos da atividade mais que sobre seu resultado e se exerce de acordo com uma codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço e os movimentos. Esses métodos que permitem o de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de disciplinas. (FOUCAULT, 1987, p. 118).

O filósofo de Poitiers ainda ressalta que o poder disciplinar difere da escravidão (já que não se fundamenta em uma apropriação de corpos), difere também da domesticidade

(relação de dominação ilimitada fundamentada em um “capricho” do patrão), também não se trata de uma vassalagem (não apresenta uma submissão ritualizada). O poder disciplinar é uma anatomia *política do detalhe* e dissocia o poder do corpo, uma vez que as instituições disciplinares investem em uma tecnologia de controle, funcionando como um *microscópio do comportamento humano* (FOUCAULT, 1987). Esse tipo de poder não se fundamenta em uma apropriação e retirada, mas apresenta um compromisso maior com a função de *adestrar* para melhor se apropriar e melhor retirar o tempo dos indivíduos conforme aponta Foucault:

Ele [o poder disciplinar] não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-las e utilizá-las num todo. Em vez de dobrar uniformemente e por massa tudo o que lhe está submetido, separa, analisa, diferencia, leva seus processos de decomposição até às singularidades necessárias e suficientes.

[...] A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode fiar-se em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente. (FOUCAULT, 1987, p.143)

Deste modo, pode-se compreender a oposição e as diferenças entre o Poder Soberano em face do Poder Disciplinar, uma vez que apresentam características muito distintas e peculiares de cada época. Enquanto o Poder Soberano é representado pela autoridade e figura do rei, o Poder Disciplinar se fundamenta em várias instituições as quais pautam-se em diversos instrumentos de controle, tais como o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e o exame. Em muitas passagens de seus textos Foucault faz menção ao *olhar disciplinar*, sempre controlador, vigilante e corretivo. Daí é possível compreender que o poder disciplinar é intrinsecamente ligado ao indivíduo entre um jogo do saber e de ocultar (informações, saberes, atitudes, crenças dentre outros). Isto é, segundo Foucault, “o aparelho disciplinar perfeito capacitaria um único olhar tudo ver perfeitamente” (FOUCAULT, 1987, p. 146).

Ainda sobre a vigilância, outra característica do Poder Disciplinar é a de constituir um poder *múltiplo, automático e anônimo* que funciona sob os indivíduos na rede de relações. Nessa rede, por todos os ângulos perpassam efeitos de poder que sustentam uns sobre os

outros sendo perpetuamente fiscalizados (FOUCAULT, 1987).

Combinado às técnicas de hierarquia vigilante e de sanções normalizadoras, o exame também constitui outra técnica que permite qualificar, classificar, rotular e punir o indivíduo. O espaço escolhido por Foucault (1987) para exemplificar tal técnica é a escola. É nesse espaço que o exame é altamente ritualizado, onde vê-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade. O exame, na escola, permite certo tipo de formação de saber e uma forma de exercício de poder entre professor e aluno. Em síntese, todo aparelho pedagógico é baseado em sucessivas avaliações e se constrói a partir delas.

Dentre as características que o exame sugere ao poder disciplinar, na escola, são os critérios de “ordem e seleção” exemplificados na própria colocação dos alunos em um campo de vigilância e a fixação em uma rede de *anotações escritas*. Em termos foucaultianos, um “‘poder de escrita’ é constituído como uma peça essencial nas engrenagens da disciplina” (FOUCAULT, 1987, p. 157). A partir da acumulação de anotações, descrições, dossiês e documentos é possível organizar comparações que permitam classificar, formar categorias, parâmetros a serem atingidos pelos indivíduos, estabelecer médias e fixar normas, bem como fazer de cada indivíduo um “caso” que ao mesmo tempo que é um objeto de saber é também uma tomada de poder dos indivíduos. Deste modo, a medida que o poder se torna mais anônimo e funcional sobre os indivíduos, eles tendem a ser intensamente individualizados (por rituais, cerimônias, relatos, normas e sanções) a partir do que se deve ou não fazer, do que é certo ou errado. Nas palavras de Foucault:

O indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação “ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama a “disciplina”. Temos que deixar de descrever sempre os efeitos de poder em termos negativos: ele “exclui”, “reprime”, “recalca”, “censura”, “abstrai”, “mascara”, “esconde”. Na verdade, o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção. (FOUCAULT, 1987, p. 161)

Portanto, em tais instituições como a escola, o hospital, a fábrica, a prisão, dentre outros, têm por finalidade não mais excluir os indivíduos, mas ligá-los a um aparelho de normalização, reinseri-los na sociedade.

Em sua aula de 14 de janeiro de 1976 ao Collège de France, Foucault apresenta seu trajeto na tentativa de compreender os efeitos de poder e seus mecanismos de perpetuação. Interessante notar que, neste texto, Foucault pontua algumas características da relação do poder com a verdade anteriormente tratadas em 1971¹⁰. Em *A Ordem do Discurso*, Foucault também propõe discutir *a vontade de verdade*, outro mecanismo de rarefação do discurso, ao anunciar que “é sempre possível dizer o verdadeiro espaço de uma exterioridade selvagem; mas não nos encontramos no verdadeiro senão obedecendo às regras de uma polícia discursiva” (FOUCAULT, 1999a, p. 35). Isto é, o discurso está diretamente ligado a uma exterioridade, a uma rede discursiva e controlada.

Essa vontade de verdade, consoante o dizer de Foucault, como outros mecanismos de rarefação do discurso, apóia-se sobre um suporte institucional, conforme já foi mencionado alhures. Em outras palavras, a vontade de verdade é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas tais como a pedagogia, o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas dentre outros (1999a)

Mas em 1976 Foucault retoma a relação entre o poder e a verdade. Segundo ele, o poder apresenta dois limites: de um lado as regras de direito que delimitam o poder formalmente; de outro, os efeitos e verdade que esse poder produz, conduz e que reconduzem a esse poder. Nesses limites é evidente que, em uma sociedade como a nossa, inúmeras relações de poder perpassam e constituem o corpo social, mas não podem dissociar-se, estabelecer-se, nem funcionar sem uma acumulação e circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro. Contudo, Foucault insiste na importância de analisar a intensidade e a

¹⁰A pesquisadora refere-se aqui a sua aula inaugural ao Collège de France em 1971, ou seja, *A ordem do discurso*.

constância dessas relações e assim argumenta:

Somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar; temos de dizer a verdade, somos coagidos, somos condenados a confessar a verdade ou a encontrá-la. O poder não pára de questionar, de nos questionar; não para de inquirir, de registrar; ele institucionaliza a busca da verdade, ele a profissionaliza, ele a recompensa. [...] De outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder. Afinal de contas, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma certa maneira de viver ou a uma certa maneira de morrer, em função de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos específicos de poder. Portanto: regras de direito, mecanismos de poder, efeitos de verdade. Ou ainda: regras de poder e poder dos discursos verdadeiros. (FOUCAULT, 2002, p. 29)

Em suma, é também por meio de um discurso de verdade que se exerce e sustenta certas relações de poder. Ao mesmo tempo que o poder perpassa entre as instituições e os indivíduos ele também se transforma e os transforma produzindo saberes, informações, narrativas, riquezas.

2.9 OS GESTOS DE LEITURA E A FORMAÇÃO DO SUJEITO-LEITOR SOB O HORIZONTE DA ADF

Após rever os pontos-chave para a ADF tais como noções de ideologia, condições de produção do discurso, a interdiscursividade, o sujeito discursivo e as relações de poder (es) é possível fazer algumas considerações sobre leitura.

Uma vez que ADF se interessa em compreender os objetos simbólicos produtores de sentido, conseqüentemente remete-se à interpretação. Nesse âmbito, a ADF parte do princípio de que é possível analisar *gestos de leitura* e não tratar de leitura apenas como um *ato*. Pois o gesto de leitura e o gesto de interpretação se dão porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio (ORLANDI, 1996). Contudo, é Pêcheux (1982) quem distingue gesto de leitura do gesto de descrição apresentando um novo sentido para a

leitura. Para o analista francês, “toda leitura destrinça o texto, privilegia certos elementos para ocultar outros, reaproxima o que dispersou, dispersa o que estava unido” (PÊCHEUX, 1982).

Portanto, a primeira tarefa de uma análise do discurso é, observando e trabalhando as pistas, situar o que é dito, ou seja, a de considerar que “o texto apresenta isso e não aquilo”. A ADF contrapõe o dito e o não dito a todo o tempo, principalmente busca saber porque o dito foi apresentado de tal forma e não de outra.

Observa-se também que a ADF também não se refere aos níveis de leitura, mas em instâncias que constitutivas do sentido construído durante a interlocução, ou seja, a inteligibilidade, a interpretação e a compreensão. Tal linha de pensamento parte do princípio de que o (s) sentido (s) pode (rão) ser construído (s) a partir da própria decodificação. Por isso, não torna-se difícil manter limites e etapas de leitura.

Quanto à formação do leitor, a ADF visa buscar formar um *sujeito-leitor* em relação constante entre a linguagem, língua e a exterioridade. Diferentemente de outras correntes de linguagem, a ADF insiste e intensifica o caráter social da leitura, tendo como cerne a produção de sentidos no modo de relação entre o dito e o compreendido (ORLANDI, 2001, p.59)¹¹.

Orlandi, em *Discurso e leitura* (1993), apresenta uma distinção entre um *leitor real* e um *leitor virtual*. O leitor virtual, conforme a autora, é inscrito no texto e constituído pelo próprio ato da escrita, trata-se de uma espécie de um leitor imaginário, ou seja, o leitor imaginado pelo autor a quem se destina seu texto. Já o leitor real é aquele que lê e se apropria do texto. Portanto, Orlandi frisa que o primeiro fundamento para se pensar em leitura é reconhecer a relação de confronto no jogo entre o leitor virtual e o leitor real. Deste modo, o

¹¹ Esta citação refere-se ao texto *O inteligível, o interpretável e o compreensível* publicado por Zilberman e Silva em 2001, mas também publicado anteriormente em *Discurso e leitura* em 1993 conforme consta na bibliografia do trabalho para mais detalhes.

leitor não interage com o texto (relação sujeito-objeto), mas com outros sujeitos (leitor virtual e autor por exemplo) inseridos no mesmo processo de produção de sentidos (lembrando que o texto é jamais transparente).

No que se refere ao texto, conforme a perspectiva discursiva, a leitura é reconhecida como um processo muito complexo que envolve a interdiscursividade, as condições de produção dos discursos que abarca. Por conseguinte, eis uma máxima da ADF mencionada por Orlandi: “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1993, p. 11), pois a relação entre o que o sujeito faz o que diz e o que não diz faz parte do cerne das questões suscitadas pela vertente discursiva. Seu interesse é o funcionamento do discurso e não em captar sentidos supostamente já construídos e dados no texto.

Assim, há o reconhecimento pelos analistas do discurso que o sentido não se fecha, tal como a linguagem, é marcado pela incompletude. O leitor atribui sentidos ao texto. Nesse ponto, julga-se que é pertinente esta preocupação com a exterioridade, muitas vezes ignorada pelas outras correntes da linguagem ao tratarem da leitura.

Orlandi (1993), opondo-se aos métodos e estratégias defendidas pelos estudiosos da linha da Psicolinguística, propõe que a leitura seja vista como algo produzido em condições determinadas, ou seja, em condições sócio-históricas, uma vez que a leitura também tem sua história.

Cabe ao docente enfatizar o caráter social da leitura em sala de aula bem como analisar o jogo de imagens durante a interlocução explorando o máximo de leituras possíveis. Isso não equivale afirmar que o professor deve pautar-se em um espontaneísmo durante a atribuição de sentidos aos textos, nem limitar-se a um mero reproduzidor de leituras já feitas (pelos livros didáticos ou pelos críticos de revistas, editorialistas de jornais dentre outros). Mas, sim, compreender a leitura enquanto trabalho com a linguagem que não é jamais

transparente.

A partir disso, alude-se à legitimação. Problematizar com os alunos as maneiras e formas de algumas leituras serem mais legítimas que outras conforme as várias instituições é outra proposta da ADF. Quanto a isso Orlandi argumenta:

Em relação à escola, essa função de legitimar leituras está distribuída pela diferentes áreas de conhecimentos [...]. Todas elas, entretanto podem ser representadas pela função do crítico. Ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhes um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitura. (ORLANDI, 1993, p. 87)

Observando a relação mídia-leitor, em algumas revistas informativas, pode-se dizer que tem ocorrido um aumento gradual das seções de comentários (ensaios, editoriais, cartas dos leitores dentre outras) – conforme será demonstrado mais adiante. Ora, também não é uma prática comum de vários docentes utilizarem-se da mídia impressa para suas atividades em sala de aula ou até mesmo como referências de pesquisas para os alunos? Como o professor e o aluno estariam fazendo a leitura da mídia impressa? Talvez não ocorra uma relação de legitimação entre leitor (professor/aluno) e mídia semelhantemente à legitimação professor/livro didático?

Essas são algumas questões as quais suscitaram à pesquisadora uma maior preocupação com o trabalho da leitura em sala de aula. Isso é mais preocupante quando se ouve amiúde, nos corredores de uma IESP, de que em tal espaço de saber encontram-se leitores maduros, críticos e aptos a um trabalho mais intenso com a leitura. Será?

Orlandi, em seu texto *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico* (1996), alude à relação entre o homem e a linguagem feita por diferentes mediações (sendo o discurso uma destas formas). Esta professora e lingüista da UNICAMP faz menção ao discurso, à produção de sentidos que não se fecha e conseqüentemente atém-se à interpretação. Segundo ela, “a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (ORLANDI, 1996, p. 9).

Em se tratando da materialidade do discurso, é possível pressupor a partir da perspectiva discursiva, que o texto é um *bólido* de sentidos, tal como compara Orlandi. Ou seja, o texto sugere inúmeras direções ao leitor. Contudo acredita-se que isso valha apenas para o texto não verbal, pois nem todo texto verbal escrito permite essa não linearidade para sua compreensão. Mas concorda-se que é a partir das relações de sentidos que constituem o texto historicamente seja possível também formar redes que possibilitem o gesto de interpretação.

Como o objetivo da ADF é compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos, ou seja, como o texto se organiza em sua discursividade, Orlandi (2001) propõe uma distinção entre inteligibilidade, interpretabilidade e compreensão.

Enquanto o *inteligível* refere-se à codificação, o *interpretável* diz respeito ao que se atribui sentidos já construídos (o repetível). Para Orlandi, a compreensão é uma instância mais profunda:

A compreensão é a apreensão das várias possibilidades de um texto. Para compreender, o leitor deve se relacionar com os diferentes processos de significação que acontecem no texto. Esses processos, por sua vez, são função de historicidade, ou seja, da história do (s) sujeito (s) e do (s) sentido (s) do texto enquanto discurso. (ORLANDI, 1996, p. 56).

Em suma, a compreensão consoante a perspectiva discursiva é o momento em que o leitor poderá refletir sobre o texto e sobre as outras possibilidades de sentido. Enquanto na interpretação o leitor apenas reproduz o já dito, na compreensão o leitor sente a necessidade de ir ao contexto de situação permitindo a reflexão e a crítica.

Em síntese, a perspectiva discursiva propõe evitar interpretações aleatórias ou em contrapartida, leituras reducionistas. Essas são as duas principais preocupações que o docente assume, caso opte pelo trabalho com a leitura em uma perspectiva discursiva. Reconhecendo a historicidade dos sujeitos com que trabalha, a responsabilidade do professor de língua materna aumenta.

Assim, percebendo as relações de poder que perpassam os discursos, um trabalho com a leitura focando apenas em aspectos cognitivos quiçá não seja suficiente. Principalmente se o docente opta por formar sujeitos-leitores em nossa sociedade de desigualdades tão díspares. Mas, talvez, também as estratégias pedagógicas de leitura sejam importantes; ou, ao contrário, sejam um ponto de partida para o trabalho com uma leitura voltada para aspectos sociais. Com isso, enquanto a Psicolinguística propõe trabalhar a leitura em seus aspectos cognitivos, a ADF opta pelo trabalho com a leitura considerando o caráter ideológico e discursivo da linguagem e da língua.

Dentre as noções elencadas pela pesquisadora, serão utilizadas as noções de discurso, enunciado, ideologia e memória discursiva para análise dos conhecimentos prévios dos graduandos acionados por meio de um pré-teste de leitura.

As noções de paráfrase e polissemia serão utilizadas para analisar as questões referentes ao texto de editorial com a finalidade de saber até que ponto os dizeres da mídia são repetidos e incorporados pelos leitores a respeito dos integrantes do MST, da reforma agrária e do governo. A noção pechetiana de imagem e das condições de produção dos discursos serão consideradas para observar, a partir das mesmas respostas do teste de leitura, os jogos de imagens entre o leitor e a mídia da reforma agrária, do MST e do governo.

A noção foucaultiana de poder será levada em conta para analisar a relação entre o leitor e a mídia na produção de discursos, dizeres e condução dos sentidos.

3 MÍDIA E LEITURA

3.1 MÍDIA, PODER E LEITURA

Abraham Moles, em seu texto *Doutrinas sobre comunicação de massas* (1969), ao tratar da comunicação, faz referência aos meios de comunicação de massa (doravante MCM) ou *mass media*. Segundo esse analista, foi a partir da Segunda Guerra Mundial que psicólogos, sociólogos e cientistas políticos norte-americanos preocuparam-se em observar o grau de receptividade do público no que diz respeito a determinados acontecimentos ou a diferentes MCM.

A partir desses estudos nos Estados Unidos, originou-se a Sociologia da Comunicação, com a finalidade de analisar os efeitos dos MCM na população. Já os estudiosos europeus definiram-se menos no sentido da quantificação de questionários ao público e coleta de opiniões e aprofundaram-se em favor da vertente teórica, analisando sistemas de idéias.

A proporção que os MCM popularizaram-se em importância na vida social, formaram-se duas correntes. Uma considera-os como instrumentos de desagregação cultural, que contribuem substancialmente para a crise da sociedade contemporânea. Outra vertente já considera os MCM como veículos de divulgação capazes de atingir uma grande amplitude criando uma cultura que deixa de ser privilégio de poucos (como é o caso do livro) para tornar-se uma verdadeira “cultura de massas”. Trata-se de uma polêmica longe de ser encerrada.

Nesse ínterim, surge a formação e o poder de uma *indústria cultural*, ou seja, uma maneira de exploração comercial dos recursos da comunicação e das artes. Juan Díaz Bordenave, em seu texto *O que é comunicação* (1982), refere-se às agências noticiosas tais

como a *Reuter* da Inglaterra, a *France Press* da França e a *Associated Press* e a *United Press* dos Estados Unidos. De acordo com o comunicólogo paraguaio, são empresas internacionais que captam e vendem as notícias às empresas jornalísticas, editoriais e teledifusoras que também trabalham em um controle da comunicação. Isto é, em consonância com essas agências noticiosas junto às empresas jornalísticas de cada país, juntas, funcionam em um controle da comunicação e das informações que podem estabilizar ou desestabilizar governos (BORDENAVE, 1982).

Esse poder da mídia, no andamento político de um país, pode ser ilustrado com um triste episódio visto pelos brasileiros na década de noventa. Em 1992, Pedro Collor, irmão do presidente em exercício Fernando Collor de Mello, em entrevista à revista *Veja*, denuncia um esquema de corrupção no governo. Várias reportagens da *Veja* e *IstoÉ* acusavam o presidente e deflagraram o movimento que levou a sua renúncia ao cargo.

Episódio semelhante na mídia impressa diz respeito ao jornal a *Folha de S. Paulo* durante a campanha pelas eleições Diretas Já, em 1984. O jornal *Folha de S. Paulo* posiciona-se a favor da campanha para presidente. Dois anos depois torna-se o jornal de maior circulação no país e, em 12 de maio de 1995, atinge a maior circulação da história da imprensa brasileira: 1.613.872 exemplares (ALMANAQUE ABRIL, 2003, p. 242).

John B. Thompson, em *A mídia e a modernidade, uma teoria social da mídia* (1998), ao tratar da mídia e seu desenvolvimento em sociedades modernas, constrói um interessante retrospecto histórico sobre o surgimento desse comércio de notícias. De acordo com esse autor, havia quatro tipos de redes de comunicação anteriores ao advento da imprensa: 1) a Igreja Católica que mantinha e controlava uma densa rede de comunicações como meio de manter o contato entre o clero e as elites políticas européias; 2) havia redes de comunicação estabelecidas pelas autoridades políticas dos estados e principados que mantinham as relações diplomáticas e administrativas; 3) redes de comunicação entre as casas comerciais e

bancárias intensificando a expansão da atividade comercial; 4) já uma quarta rede de comunicação envolvia mascates, comerciantes, viajantes, mercadores, trovadores e contadores de histórias que mediavam os acontecimentos de lugares distantes às aldeias (THOMPSON, 1998).

Conforme o mesmo autor, os séculos XV, XVI e XVII foram marcados por dois acontecimentos: o estabelecimento e popularização de serviços postais regulares e o uso da imprensa na produção e disseminação de notícias. Mas as publicações periódicas aparecem regularmente apenas a partir das duas primeiras décadas do século XVII com os “Corantos” (compilações semanais de notícias) apresentando tanto notícias do exterior quanto de eventos internos de algumas comunidades. Porém, as tentativas de controle da imprensa pelos chefes de estado por meio da censura caracterizam esses séculos. Surge, assim, a “imprensa oficial” do Estado estimulando, em contrapartida, outro comércio paralelo de notícias.

Thompson (1998) prossegue considerando que três aspectos possibilitaram o desenvolvimento das indústrias da mídia desde o início do século XIX. 1) a transformação das instituições da mídia em interesses comerciais de grande escala; 2) a globalização da comunicação; 3) o desenvolvimento das formas de comunicação eletronicamente mediadas (THOMPSON, 1998).

O primeiro ponto está diretamente ligado ao aumento do número de leitores e a propaganda comercial dirigindo-se a um público-leitor específico. Com isso, poucos grupos concentram um maior poder de recursos forçando as mídias locais fundirem-se aos grupos maiores. Tais grupos também aumentam o poder de investimento nas formas de inovações tecnológicas e conseqüentemente a uma popularização da informação cada vez maior. Então considera-se: democratização da informação, do saber e da cultura ? Nem tanto...

A spinoziana brasileira Marilena Chauí, em seu *Convite à Filosofia* (1999), tratando da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, argumenta que os MCM

proporcionam uma falsa democratização da cultura, a qual todos deveriam ter direito à informação e à formação cultural. A autora justifica esse argumento a partir de quatro motivos: 1) por categorizar e valorizar obras de arte pelo seu alto ou baixo preço; 2) por criar a ilusão de que todos tem acesso aos mesmos bens culturais (basta olhar para as diferenças de preço, qualidade gráfica de letras e imagens, tipo de papel de diversas revistas nas bancas e a informação que podem veicular. Ora, um mesmo acontecimento poderá apresentar tratamentos diversos em função do leitor que a editoração pretende atingir) 3) A indústria cultural tem por referência um certo “leitor médio” para poder vender informação e cultura. Por isso procura seduzir, agradar o leitor-consumidor por meio de uma linguagem mais aproximada ao simbólico e ao entretenimento. 4) por confundir Cultura com o lazer e entretenimento.

Ainda sobre a informação, Chauí (1999) remete a influência do patrocinador. Observe que, na mídia audiovisual, o público é classificado em “A”, “B” e “C” pelo poder de consumo para dirigir o tempo e o horário da programação de acordo com essa classificação. A mídia impressa também se pauta nessa classificação para dirigir seu espaço à publicidade. Ora, uma revista informativa do custo de *Veja*, (boa qualidade gráfica, de papel e de custo maior) apresenta a tendência de dedicar um espaço quase maior à própria publicidade que a informação em geral. A autora brasileira ainda insiste em afirmar que os patrocinadores podem influenciar o modo e a seleção de reportagens e seu tratamento mesmo que indiretamente, uma vez que o conteúdo apresente pontos desfavoráveis aos interesses de tais empresas patrocinadoras. Deste modo, o direito à informação também desaparece resultando em uma *desinformação*, isto é, temos a ilusão de que estamos sendo informados de tudo e do que realmente acontece. Em termos discursivos, eis um dos procedimentos de controle do discurso em que a mídia atua: o princípio da *interdição*, regulando o que pode e não pode ser dito (FOUCAULT, 1999).

Outro efeito da mídia apontado por Chauí diz respeito à tendência ao comentário dos “especialistas”. Tanto em programas da mídia audiovisual quanto em seções de revistas é comum a presença de “especialistas” que se apropriam de um discurso de verdade com aparência de informação para nos “ensinar” a viver, a vestir, a formar uma família, a ser bem informado e ser um leitor exigente.

A partir desse quadro, é difícil ignorar que a mídia tem poder e, no que tange à mídia impressa é comum dizer que se trata de um “quarto poder”. Por isso, Maria Inês Ghilardi (1999) defende que “ler o discurso da mídia é condição para a inserção do sujeito na sociedade e na História de seu tempo” (GHILARDI, 1999, p. 107). Todavia, não se crê tratar de uma dominação onipotente e unilateral da mídia sobre seus consumidores. A mídia trata de um forte poder, mas que poderá ser construído e perpassado pelo próprio “consumidor” .

A partir disso, não caberia ao docente a função de apresentar juízo de valores veiculados pela mídia, mas sim proporcionar um espaço para a leitura dos discursos que a própria mídia impressa veicula. Com isso retoma-se outro ponto, também admitido por Silva quando, ao parafrasear o dizer de Eveline Charmeux, refere-se à formação do leitor maduro.

Para Silva:

O leitor maduro – cuja maturidade incorpora a vertente crítica da leitura – é aquele capaz de dominar ao mesmo tempo a quantidade e a diversidade de objetos portadores de textos que vida social propõe. [...] O leitor maduro é eclético no que se refere às variações e aos artefatos da linguagem e, ao mesmo tempo, movimenta-se com desenvoltura nas diversas situações funcionais de leitura. (SILVA, 1998b, p. 35-36)

Seja na função de entretenimento ou na divulgação de informação, a mídia apresenta textos que circulam pelos leitores diversos, inclusive pelos alunos-leitores de graduação. Ainda vale lembrar o dizer de Thompson quando afirma que, “o desenvolvimento dos meios de comunicação cria novas formas de ação e interação e novos tipos de

relacionamentos sociais” (THOMPSON, 1998, p. 77). Portanto, a mídia recria padrões de interação humana por meio do espaço e do tempo que o docente não pode ignorar; do mesmo modo que não pode ignorar o poder da mídia na sociedade em que o sujeito está imerso. Isso não justifica um posicionamento moralista do professor que se limita a apresentar julgamentos prontos que deverão ser incutidos pelos alunos como verdadeiros. Acredita-se que compete ao docente instrumentalizar o estudante ao questionamento e à reflexão constante dos valores e sentidos que a mídia veicula para que não seja manipulado nem pela mídia nem pelo professor.

Por isso, uma vez que o docente se comprometa com a prática da leitura de textos muito variados, inclusive os midiáticos, é preciso uma ampla noção dos conceitos de leitura bem como de estratégias, caminhos em que o professor possa lançar mão para a formação de seu leitor. Em tal grau, partindo de uma pré-disposição, consciência de educador-transformador e da prática de leitura acredita-se que o docente poderá almejar um aluno-leitor cada vez menos dependente de suas leituras prontas ou até mesmo das leituras feitas pela mídia impressa. Portanto, concorda-se com Ghilardi ao defender que:

Uma das tarefas do ensino é estudar a mídia para não ser “engolido” por ela; sua importância depende da função e dos usos que lhe são atribuídos no contexto social. Fazer o discurso da mídia um ponto de partida para a reflexão e a crítica sobre os fatos do mundo é fazer da sua leitura uma atividade criativa e crítica. (GHILARDI, 1999, p. 111)

Oxalá também no ambiente do Ensino Superior permita-se um trabalho de discussão mais intenso com a mídia impressa, analisando as relações de poder (es), os jogos de imagens e os discursos veiculados pela mídia impressa. Pois é nesse limiar que surgem tais questionamentos: como os graduandos, que lêem com muita frequência mídia impressa (revistas informativas), fazem a leitura da mídia? Com quais finalidades buscam a mídia impressa? Em quais condições esta leitura da mídia é feita? Aliás, o ambiente de ensino superior permite uma leitura da mídia?

Incomodada por tais questões, a partir de observações informais na biblioteca da IESP¹² em análise que a pesquisadora notou um intenso acesso de graduandos (principalmente das áreas de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e Administração de Empresas) às revistas informativas. Como já foi mencionado, a partir dos cento e quarenta e um questionários aplicados aos alunos de Ciências Contábeis, noventa apontaram preferir *Veja* como primeira opção em comparação a outras (*Época*, *Istoé*, *Carta Capital* e *Caros Amigos*)¹³.

Portanto, a partir dessas informações houve a necessidade de pesquisar mais sobre o gênero revista, bem como conhecer o funcionamento discursivo de *Veja* em relação a esses leitores. Neste item seguinte, será feito um retrospecto da mídia impressa no Brasil e quanto à análise de *Veja* será feita mais adiante, uma vez que se trata desta relação mídia-leitor.

3.2 A MÍDIA IMPRESSA E O GÊNERO REVISTA NO BRASIL

As revistas sempre representaram um importante papel na imprensa brasileira. Embora tenham aparecido ainda mais tarde que os jornais, mesmo assim as revistas contribuíram intensamente para a difusão de novos hábitos, conhecimentos gerais e interesse pela leitura; sobretudo nos fins do século XIX.

Luiz Amaral (1978a, 1978b) e Mauro de Almeida (1971) recordam que as primeiras revistas publicadas no Brasil dirigiam-se à literatura. Dentre alguns exemplos os jornalistas citam: *As Variedades de Literatura* (BA – 1812) e *O Patriota* (RJ – 1813). Quanto ao humor, *A Malagueta* (RJ – 1821), *Cega-Cega* (PE – 1821) e *Bandurra* (MA – 1828).

Durante o período da corte portuguesa no Rio de Janeiro aparecem *A Barriga*, *O Burro Magro*, *Bôca Neles*, *O Diabo Côxo*, *O Besouro*, *A Mulher do Simplício*. Como

¹² As observações informais foram feitas por três noites da segunda semana de julho do ano de 2002, na saleta de revistas da biblioteca daquela IESP, após a pesquisadora haver recolhido os questionários, ou seja, das 21h30min às 23h.

¹³ A análise desse contexto com mais detalhes será feita em capítulos posteriores.

referência a uma das primeiras revistas exclusivamente dedicada à política e à economia citam o *Semanário Político, Industrial e Comercial* de 1831.

Mesmo com a concorrência às revistas francesas no Rio de Janeiro ao início do século XIX, as publicações nacionais conseguiram espaço predominante em décadas posteriores. Em 1928 é publicado o primeiro número da revista *O Cruzeiro* que, com sua inusitada campanha publicitária, seria líder de preferência nacional até a década de sessenta. Vale lembrar que suas edições expandiram-se pela América Latina. Em 1952 aparece a revista *Manchete* editada pelo grupo Bloch. Mas até 1945, esta revista ainda conserva muito da estrutura do jornal limitando-se a apresentar notícias e artigos.

Entretanto, foi com a iniciativa do grupo Abril Cultural que o mercado de revistas de informação e entretenimento não seria mais o mesmo. Em 1966 o grupo Abril Cultural publica a revista *Realidade* destacando-se por suas enquetes de opinião pública, pelos temas polêmicos para a época apresentando reportagens muito ilustradas. Paralelamente, ligada ao grupo *Vision* dos Estados Unidos e de publicação quinzenal, a revista *Visão* foi uma das preferidas pelos empresários e comerciantes paulistanos das décadas de sessenta e setenta concorrendo com *Realidade*. A partir de 1960, o jornalismo de revista foi pressionado a adaptar-se às mudanças em face à penetração da TV em todas as camadas sociais, à multiplicação de revistas especializadas, ao desenvolvimento das agências noticiosas e ao serviço fotográfico (PERUZZOLO, 1972).

Adair Caetano Peruzzolo (1972) comenta que o jornalismo da revista é um jornalismo de gabinete. Sua notícia, o acontecimento e a reportagem exigem melhor complementação que o jornal. Em outras palavras, na revista o jornalista deixa de se interessar pela rapidez para se aprofundar nos detalhes trabalhando com fatos conhecidos enquanto o jornal busca fatos novos.

Dentre as mais famosas revistas os jornalistas destacam, *A Careta*, que perdurou até

1964 e tornou-se muito popular na década de sessenta. Em 1969 surge *O Pasquim* com grande sucesso no período da ditadura militar brasileira

Quanto à variedade de publicações e seu público alvo, pode-se agrupar as revistas em pequenos grupos: revistas especializadas (as quais publicam matérias referentes à assuntos específicos), revistas técnicas, revistas de textos (de caráter mais informativo que visual), revistas de cultura, revistas de quadrinhos, revistas de circulações dirigidas, e as revistas de informação geral. Nesse último grupo enquadra-se *Veja* com a publicação de grandes reportagens que interessam ao leitor comum.

Muniz Sodré (1983) comenta que, quanto aos padrões editoriais, a revista tem referência em uma linguagem que proporcione os efeitos de sensação, sucesso e relaxamento ao leitor. O jornalista deve procurar somente os ângulos mais espetaculares dos assuntos considerados dignos de interesses e que serão apresentados ao leitor visando o efeito de sensação. Outro aspecto de preocupação do jornalista de revista refere-se ao sucesso. Entrevistas, reportagens do êxito social ou financeiro de algum sujeito, grupo, instituição ou empreendimento havendo uma relação de prazer, luxo e satisfação conforme a ordem social. Deste modo, o povo estaria ausente das páginas de revistas a não ser quando representa uma ameaça à ordem (crimes, greves ou movimentos), vítima de catástrofes (desastres rodoviários, secas, desabamentos e enchentes) ou pelo excepcional e exótico (sambistas no carnaval, repentistas, cozinheiros de comidas regionais (SODRÉ, 1983). Em relação ao efeito que o jornalismo de revista procura proporcionar um relaxamento ao leitor, a esse caráter referem-se as seções que tratam do entretenimento do leitor, do prazer livre de quaisquer reflexões mais sérias.

Tratados alguns aspectos do jornalismo de revista, parte-se para algumas considerações da revista que ainda lidera o mercado editorial de revistas desde sua fundação: a revista *Veja*.

3.3 A REVISTA VEJA E SUA CONFIGURAÇÃO ATUAL NO MERCADO DE REVISTAS

Inicialmente planejada para disputar o mercado de leitores das revistas *Manchete*, *O Cruzeiro* e *Visão*, o grupo liderado por Victor Civita lança a revista *Veja* em 11 de setembro de 1968 com 700.000 exemplares de periodicidade semanal. *Veja*, ao longo de seus trinta e cinco anos de circulação, acompanhou o crescimento de sua editora conforme pode-se evidenciar com informações da própria editora em seu anual Almanaque Abril.

Segundo as informações apresentadas pelo *Almanaque Abril 2003* (ALMANAQUE ABRIL, 2003, p. 233-234), o Grupo Abril detém atualmente 69, 3% do mercado de revistas, de acordo com o relatório do Projeto Inter-Meios. Quanto às revistas mais vendidas, *Veja* é a mais vendida do país, com cerca de 1.161.000 de exemplares por edição, considerando os assinantes e as vendas em bancas nos quatro primeiros meses de 2002. Eis uma rápida observação que o grupo Abril Cultural apresenta como pódio de venda:

QUADRO 1 – RELAÇÃO DE REVISTAS MAIS VENDIDAS NO BRASIL¹⁴

TÍTULO	EDITORA	CIRCULAÇÃO E PERIODICIDADE ¹⁵
Veja	Abril	1.161 - semanal
Seleções do Reader's Digest	Reader's	523 – mensal
Viva Mais	Abril	491 – semanal
Claudia	Abril	457 – mensal
Época	Globo	453 – mensal
Playboy	Abril	402 – mensal
Superinteressante	Abril	377 – mensal
IstoÉ	Três	373 – semanal
Manequim	Abril	360 - mensal
Nova	Abril	325 – mensal
Caras	Abril	290 – semanal
Boa Forma	Abril	250 – mensal
Você S. A.	Abril	246 – mensal

¹⁴ Conforme os registros considerados até fevereiro de 2002 e apresentado pelo Almanaque Abril de 2003 (São Paulo, 2003, p. 233).

¹⁵ Quanto à circulação, diz respeito aos volumes médios em milhares de exemplares por edição.

Ana Maria	Abril	212 – semanal
Casa Claudia	Abril	210 – mensal
Quatro Rodas	Abril	202 – mensal
Quem	Globo	199 – semanal
Info Exame	Abril	198 – mensal
Marie Claire	Globo	183 – mensal
Exame	Abril	179 – quinzenal
Capricho	Abril	168 – quinzenal
Contigo!	Abril	162 – semanal
Minha Novela	Abril	161 – semanal
Ponto Cruz	Abril	157 – mensal
Recreio	Abril	138 – semanal

A partir desse quadro comparativo estimado pelo Instituto Verificador de Circulação (doravante IVC) é possível que circulem pelo menos sete milhões de exemplares ao mês, contando apenas os títulos mais vendidos. Observe o quadro acima que a editora Abril lidera contando 57,9% do total de vendas (ALMANAQUE ABRIL 2003).

Quanto aos movimentos do leitor, um levantamento do Instituto Ipsos-Marplan (ALMANAQUE ABRIL, 2003), em nove maiores mercados, aponta que 60% dos entrevistados lêem revista pelo menos uma vez ao mês, dos quais 56 % são mulheres e 44% homens. A maior parte, segundo esse órgão de pesquisa, foi “enquadrada” na classe B (36%) e tem entre 20 e 29 anos (26%).

Ainda citando este levantamento, outra tendência foi apontada: a variedade de publicações alternativas dirigidas ao consumidor de menor poder aquisitivo, ou seja, revistas com custo entre um e dois reais. Nesse mercado, outras editoras lançam revistas dirigidas a esse público. A Símbolo edita a revista *Tititi* com 170.000 exemplares vendidos por semana (80% da receita proveniente da venda em bancas e apenas 10% de assinatura e outros 10% de faturamento publicitário); a editora Alto Astral, de Bauru – SP, apresenta uma venda a esse público entre 1 milhão e 1,5 milhão de exemplares ao mês com suas revistas tratando de astrologia e misticismo. Contudo a editora Abril apresenta faturamento de 80% gerado em circulação e apenas 20% de publicidade.

Outra transformação no panorama da mídia impressa no que tange às revistas e jornais, refere-se a uma queda da circulação entre 2000 e 2001. Dentre os motivos, aponta-se a queda de investimento em publicidade em jornais e revistas, bem como da circulação pela concorrência com os *sites* exibidos na Internet.

Com o incremento dos *sites*, muitas empresas de jornais e revistas transcrevem partes do conteúdo da edição no *site* de tal revista ou jornal. O internauta poderá visitar parte do *site*, mas para conhecer todo o conteúdo da reportagem precisa tornar-se assinante. Com a procura pelos navegadores-leitores, a revista também poderá reservar um espaço em seu *site* à publicidade. Deste modo, a publicidade eletrônica torna-se outra fonte de renda às revistas além da publicidade na mídia impressa.

Outro atrativo ao navegador-leitor de revistas são os recursos de hipertexto e os audiovisuais. Enfim, a Internet também apresenta-se como uma instância mediadora entre o leitor e o texto atraindo um perfil de leitor diferente daquele mesmo leitor de mídia impressa. Essa tendência é também apresentada em um dos questionários aplicados aos graduandos os quais serão analisados em outro capítulo específico.

Portanto, no que se refere *ao hábito da leitura*, não há uma visão muito pessimista. Embora seja do senso comum dos professores demonstrarem seu desapontamento pela falta do hábito de leitura, pode-se ouvir essa queixa com muita desconfiança. Será que em suas práticas de leitura os docentes estão considerando a leitura da mídia? Estão considerando a leitura dos textos veiculados pela mídia eletrônica, caso seja acessada amiúde por seus alunos de ensino médio e superior?

Ora, relembando tal tendência comentada alhures e adiantando algumas considerações feitas a partir dos questionários aplicados aos graduandos percebeu-se o contrário. Agora, em próximo capítulo, far-se-á um breve panorama do trajeto de pesquisa para, então, retornar a tais questões referentes à *Veja* e sua relação com o leitor.

PARTE II

Ninguém pode construir em teu lugar as pontes que precisarás passar, para atravessar o rio da vida – ninguém, exceto tu, só tu. Existem, por certo, atalhos sem números e pontes e semideuses que se oferecerão para levar-te além do rio; mas isso te custaria a tua própria pessoa; tu te hipotecarias e te perderias. Existe no mundo um único caminho por onde só tu podes passar. Onde leva? Não perguntes – segue- o.

Friedrich Nietzsche

4 O TRAJETO DA PESQUISA

4.1 A OPÇÃO PELA PESQUISA QUALI-INTERPRETATIVA

Visto que se trata de uma pesquisa com vinculação às práticas da Linguística Aplicada (doravante LA), não há o propósito da pesquisadora em se restringir à aplicação de teorias para simples verificação ou refutação, tampouco identificar problemas por meio de uma descrição positivista para propor uma solução ideal (CAVALCANTI, 1986).

Considera-se que uma das finalidades fundamentais da LA é o aperfeiçoamento de seus próprios modelos teóricos e sua metodologia, já que a pesquisa deve dialogar com a realidade e cada processo pode acentuar mais teoria, ou uma prática. Deste modo, pode interessar-se mais pelo conhecimento ou pela intervenção ou insistir mais em forma ou em política. Todavia, como processo completo, toda teoria precisa confrontar-se com a prática e toda prática precisa retornar à teoria.

Portanto, a pesquisadora aproveita da natureza *multi e transdisciplinar* desta prática de pesquisa para utilizar-se de duas vertentes teóricas, partindo de uma situação prática de sala de aula. Propõe-se fazer um diálogo a fim de reafirmar a importância dos estudos aplicados que partem de uma situação prática para possíveis reavaliações e reconstruções teóricas, bem como a ressaltar a importância do papel do professor como **sujeito pesquisador** em contribuições aos estudos que envolvem tanto a Linguagem, quanto a Linguística e o Ensino.

Deste modo, esta pesquisa assume um caráter diagnóstico que requer uma base teórica sólida e de cunho bibliográfico para selecionar e analisar as principais obras no que se refere às condições de produção da leitura e à formação do leitor, sob uma ótica das tendências linguísticas de leitura. É com a análise do problema proposto sobre o leitor-graduando que se procura saber e *responder o que está acontecendo* no espaço do Ensino

Superior, quanto à formação do leitor. Para responder este questionamento, consideram-se os sujeitos envolvidos no processo de formação do leitor naquele contexto (instituição, nível e sistema de ensino, sujeitos-agentes do processo) conforme indica Erickson, ao caracterizar a pesquisa interpretativa no campo do ensino (ERICKSON, 1988). Por isso, constitui-se uma pesquisa de campo de cunho exploratório. Em relação ao problema suscitado, optou-se pelo método interpretativo para análise dos registros.

Entende-se como pesquisa quali-interpretativa, a pesquisa de natureza qualitativa e não quantitativa sob a análise interpretativa do pesquisador em diversas situações de uso de linguagens, contextos, sujeitos, interação professor-aluno, conteúdos de ensino e leitura propiciando as percepções no que tange aos fenômenos educacionais (VASCONCELOS, 2002).

Esse tipo de pesquisa diverge da pesquisa descritiva, por exemplo, que exclui os sujeitos envolvidos na procura de uma pseudo-neutralidade, que pauta-se à corroboração ou refutação de hipóteses criadas. Portanto, a pesquisa de natureza quali-interpretativa não prima por uma preocupação pelo produto, mas sim pelo processo de construção da pesquisa permitindo uma margem de reflexão ao professor-pesquisador sobre seu interesse investigativo.

4.2 EM CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa compreende uma Instituição de Ensino Superior Pública, a qual oferece cursos das áreas de Ciências Humanas, Sociais e Tecnológicas em período diurno e noturno e é localizada ao centro-oeste paranaense. Vale lembrar que essa instituição está em um momento de transformações e conflitos políticos há aproximadamente cinco anos. Esse período é marcado pela busca, por parte dos professores efetivos da instituição, por cursos de

mestrado e doutorado em suas áreas de interesses.

Por isso, houve a inserção de muitos professores colaboradores recém-formados (com titulação em especialização *lato sensu* ou até mesmo com o curso de mestrado) nos vários departamentos da IESP em pesquisa. É também muito recente a essa instituição o funcionamento de núcleos de pesquisa da qual fazem parte os graduandos.

Os sujeitos enunciadoreis da pesquisa são graduandos do curso de Ciências Contábeis, do período noturno entre os anos de 2002 e 2003. A opção por graduandos desse curso deveu-se por três motivos principais:

1. Conforme várias observações informais na biblioteca de tal instituição, os alunos desse curso emprestavam e liam amiúde revistas informativas de mídia tendo preferência por *Veja* (mesmo com exemplares antigos);
2. São graduandos que se autoproclamam como leitores maduros e críticos;
3. Dos cursos de Ciências Sociais, o curso de Ciências Contábeis é o único que insere a disciplina de Língua Portuguesa em sua grade curricular durante o primeiro ano do curso.¹⁶

Quanto ao perfil dos alunos do curso, em grande maioria são graduandos-trabalhadores, da cidade e da região. As turmas são essencialmente heterogêneas tanto em faixa etária, sexo, formação escolar quanto do município de origem. Havia tanto alunos recém formados no ensino médio quanto de alunos que interromperam os estudos há muito tempo. A maioria das turmas é constituída por homens, os quais já trabalham há algum tempo em escritórios e empresas.

Esta pesquisa é constituída por vários momentos de coleta de registros. Em uma

¹⁶ O curso de Ciências Contábeis nesta IES tem duração de cinco anos constando a disciplina de língua portuguesa na grade curricular durante o primeiro ano de curso.

primeira fase, durante o primeiro semestre de 2002, foi aplicado um questionário aos graduandos dos primeiro, segundo, terceiro e quarto anos. Esse questionário apresentava a finalidade de saber qual a revista midiática mais lida por aqueles graduandos. Tal restrição a revistas midiáticas foi feita pela pesquisadora por haver percebido, em observações informais na saleta de revistas da biblioteca que, as revistas midiáticas eram bem mais acessadas que as revistas específicas de cada curso, como por exemplo a IOB. Além disso, esses boletins dirigidos aos contadores exigem conhecimentos específicos dos graduandos da área contábil. Enquanto os textos midiáticos apresentam assuntos polêmicos, gerais, por meio de uma linguagem acessível a diferentes leitores.

Naquele semestre de 2002, a pesquisadora, acompanhada por um professor do curso, aplicou os questionários em sala de aula em momentos oportunos, ali permanecendo até recolhê-los. Entretanto, na turma de quinto ano, a pesquisadora não podendo ficar presente, os graduandos responderam as questões com um professor em sala. Voltando uma hora depois e observando os registros constatou-se uma reprodução das respostas do professor, por isso os registros dessa turma foram excluídos da pesquisa.¹⁷

Resultaram apenas cento e quarenta e um questionários¹⁸ (doravante Q1) devolvidos. Os questionários apontaram a revista *Veja* como a preferida por aqueles graduandos. Além da preferência, outras questões remetiam a mediação da leitura midiática, da frequência dessa leitura, bem como a imagem que os graduandos fazem de *Veja*.

A partir desta preferência por *Veja*, em uma segunda fase, a pesquisadora passou a conhecer melhor este objeto de leitura desses graduandos. Por se tratar de uma revista que circula há trinta e cinco anos no mercado editorial brasileiro, partiu-se de um critério

¹⁷ Embora a pesquisadora se identificasse e explicasse o motivo da pesquisa e a turma estivesse em silêncio, os questionários desta turma voltaram com observações provocativas e convergiam a uma distorção: colocaram em dúvida a seriedade da pesquisa pelas questões referirem-se a uma revista midiática.

¹⁸ Este questionário da primeira fase da pesquisa era constituído por cinco questões objetivas, embora em duas os graduandos poderiam enumerar as opções em ordem de importância.

qualitativo para análise desse *corpus*. Em uma biblioteca municipal a pesquisadora encontrou muitos exemplares de *Veja* publicados no período de 1986 a 2002. Portanto, houve o agrupamento de três exemplares a cada quatro anos, ou seja, três exemplares dos anos de 1986, 1988 (edição comemorativa), 1990, 1994, 1998, 2002 e 2003 (outra edição comemorativa). Com embasamento teórico da ADF e da Comunicação Social pode ser feito uma breve análise das modificações de *Veja* ao longo dos anos bem como da veiculação de seus discursos. Isso permitiu à pesquisadora um primeiro cruzamento de dados entre a mídia impressa e o *leitor-graduando*.

Em uma terceira fase, partiu-se para entrevistas com os professores do curso e às bibliotecárias daquela instituição. Apenas um dos professores que também ocupa a função de coordenador do curso prontificou-se em ser entrevistada no primeiro semestre de 2003. Esse professor graduou-se em Ciências Contábeis pela própria instituição. Trabalhava como docente do curso há oito anos. Como os demais professores do departamento apresenta curso de mestrado em Administração pela Universidade Federal do Paraná há um ano. De acordo com suas informações quase todos os professores de seu departamento, trabalham em escritórios de contabilidade ou em empresas da região. Houve relutância por parte da maioria ao apresentar as justificativas das mais esquivas às mais imprevisíveis.

Quanto às entrevistas dos seis funcionários da biblioteca, foram mais difíceis ainda. Mesmo com data marcada com antecedência, conforme a melhor disponibilidade de cada um, com a identificação da pesquisadora e dos seus objetivos e com apresentação das questões houve uma recusa inesperada por todos no dia seguinte ao combinado. Mas com muita insistência da pesquisadora, por vários dias, a coordenadora da biblioteca concedeu uma rápida entrevista. Dentre os seis funcionários, apenas a coordenadora apresenta o curso em Biblioteconomia tendo trabalhando em outras instituições tais como a Universidade Estadual de Londrina. Parte dos demais funcionários apresentam graduação em Administração de

Empresas, Geografia e Ciências Econômicas. Outra parte, dentre eles, é de graduando que trabalha em regime de estágio remunerado.

Em uma quarta fase, foi elaborado um pré-teste de leitura e um teste de leitura. Esse teste foi aplicado em novembro de 2003 aos graduandos de terceiro ano noturno de CC. A escolha por esta turma deveu-se ao fato de estarem em um nível intermediário do curso. Conforme as informações fornecidas por uma funcionária da secretaria administrativa da instituição, em 2003 o curso contava com trezentos e oitenta e nove graduandos em curso. Observando as proporções, o primeiro ano contava com oitenta e oito alunos, enquanto o quinto ano, apenas cinquenta e sete graduandos. Setenta e quatro estavam no terceiro anos dividido em duas turmas: “A” e “B”.

Houve ainda a distribuição de trinta e oito questionários na turma “B”, a única disponível naquele período, mas apenas trinta e três foram respondidos. Em uma aula concedida por um professor, a pesquisadora permaneceu em sala de aula e os graduandos responderam individualmente, sem comunicações com os colegas. O perfil da turma apresentava grande heterogeneidade (de formação escolar, de região e faixa etária), mas havia o predomínio de homens já trabalhando em escritórios e empresas da área.

É importante mencionar que esta pesquisa não tem o propósito meramente descritivo em relação ao *corpus* de análise quanto ao problema, mas constituir-se em uma pesquisa de cunho interpretativo e que serão considerados os dados que surgirem imprevisivelmente durante o percurso do trabalho.

Visto que se trata de uma pesquisa que parte de uma situação real de sala de aula na esfera do ensino superior e que não se ignoram as condições de produção, os jogos de imagens e as relações de poderes que perpassam entre os sujeitos e instituição, adianta-se ao leitor que a pesquisa apresenta um caráter de denúncia do que esta acontecendo em uma IESP no que se refere à formação do leitor e quiçá pode coincidir com a situação de outras

instituições de ensino superior brasileiras.

Diante da complexidade do problema e de tal situação, insiste-se em advertir o leitor em relação às constantes provocações e indignações. Pois, mesmo admitindo que este trabalho seja uma fraca voz nesta rede de poderes, discursos e ações e a correr o risco de ser silenciada, esta pesquisa é, outrossim, um chamado aos novos docentes a um deslocamento desse problema. Ora, deste modo não poderia deixar de fazer alusão a Foucault quando alerta que são as sociedades científicas que determinam quem deve dizer e o que se deve dizer. Caso o sujeito enunciativo não pertença à sociedade discursiva e seu dito destoia da ordem do discurso em voga, está exposto à exclusão, à punição e à coerção.¹⁹

¹⁹ Menção feita à ordem do discurso e à noção de epistémica na formação das ciências humanas em *As palavras e as coisas* de Michel Foucault (2000)

5 ANÁLISE DA REVISTA VEJA

Ao se propor analisar a relação de poder entre mídia e leitor, o que preocupa à pesquisadora é o fato de um determinado veículo midiático, cujo discurso pretende ser informacional, perdurar por mais de três décadas na confiança e preferência do leitor brasileiro e em especial o estudante universitário. O que mais intriga é saber: Qual é a imagem que os graduandos de CC fazem desta revista? Qual é o (s) discurso (s) que *Veja* veicula aos seus leitores?

Portanto, insiste-se lembrar que não há o objetivo neste capítulo de demonstrar até que ponto a revista mostra-se competente na transmissão da informação, uma vez que, todo veículo midiático tem por princípio a venda, o consumo, a geração de discursos e também a formação de opinião. O interesse principal, nesse capítulo, é, por conseguinte, analisar como o discurso de *Veja* interpela seus leitores já mencionados anteriormente.

Para tal objetivo, o *corpus* analisado compreende vinte e dois números da revista, separados de quatro em quatro anos, mais as edições comemorativas de 1988 e 2003. Em oportunidade posterior é feita uma relação entre esta análise com as respostas dos cento e quarenta questionários aplicados aos graduandos em 2002.

5.1 AS SEÇÕES DE VEJA E SUAS ADEQUAÇÕES AOS DESEJOS DOS LEITORES

Tendo em vista a análise dos exemplares de *Veja*, a pesquisadora observou diversas adequações do veículo midiático às preferências de seus leitores.

No que diz respeito à relação entre mídia audiovisual e impressa, observa-se que não mais se trata de uma relação de concorrência, mas sim de *continuidade*. Tornou-se evidente com as modificações das seções da revista, ou seja, ao longo das décadas *Veja* investiu mais

espaço nas seções de entretenimento e na propaganda publicitária.

Vale lembrar que, em se tratando de mídia impressa, o espaço é um parâmetro de valorização da informação ao leitor. Recomendando o lançamento de carros, livros, peças teatrais, filmes, referindo-se à vida de pessoas conhecidas na mídia, às dicas de saúde e beleza, sobra pouco espaço para as reportagens restritas a tratar de informações gerais sobre o país e o mundo. Deste modo, *Veja* atualmente está mais adequada a oferecer sugestões de entretenimento e lazer que em décadas anteriores. Para uma melhor visualização do espaço cedido pela revista, foi escolhido um exemplar do dia vinte e nove de maio de 2002 contando cento e trinta e oito páginas. A partir de um critério quantitativo observa-se o número de páginas que *Veja* dedica aos seguintes assuntos distribuídos em seções: *informação geral* (correspondendo às seções que tratam de saúde, comportamento, transportes, política, economia nacional e internacional); *entretenimento* (fococas, moda, cinema, televisão, música dentre outros); *opinião* (seções restritas aos comentários, artigos, ensaios, entrevistas de opinião, cartas do leitor e a carta ao leitor) e as páginas destinadas à *publicidade*.

A partir da contagem das cento e quarenta e oito páginas de um exemplar, eis a representação quantitativa ao espaço a partir do gráfico:

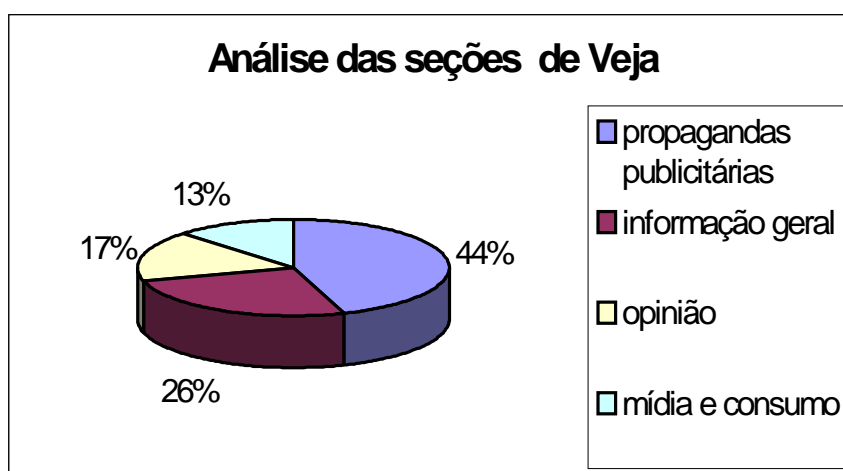


Figura 1 – Análise das seções da Veja.

Portanto, acredita-se que esta inversão ainda não a descaracteriza do gênero revista por dois motivos. O primeiro refere-se a uma das funções mais antigas das revistas: oferecer assuntos em uma linguagem mais palatável, tranqüila, que oportuniza uma leitura agradável, sobretudo atual, coincidindo com os aspetos analisados por Muniz Sodré em capítulo anterior. Em comparação com o jornal, a revista apresenta um aspecto visual bem mais atraente ao leitor, cores e muitas fotografias. Dentre os padrões de sensação, sucesso e relaxamento, em termos quantitativos, *Veja* demonstra um maior investimento em espaço ao efeito de relaxamento ao leitor, o informando-o com dicas de entretenimento e livrando-o de assuntos que promovem a reflexão, a tensão e o “incômodo”. Contudo acredita-se que essa maior dedicação de *Veja* ao entretenimento reproduz um efeito de pretensão em apresentar-se como uma forma de agenda, de *catálogo de opções* do que apenas informar o leitor do que acontece ao seu redor.²⁰

Justificam alguns jornalistas que esse aspecto visual tem sido mais explorado e mais apelativo pelas revistas em face da concorrência que poderia ter com a televisão. Desconsidera-se aqui esta hipótese, uma vez que observa-se um diálogo entre *Veja* com notícias e programas que a televisão apenas suscita em poucos segundos. A partir disso, arrisca-se afirmar que *Veja* assume uma função de *comentar, complementar e detalhar* e/ou agendar assuntos que a televisão apenas sugere em poucos minutos durante a semana e que o leitor poderá compreender com mais detalhes ao ler a revista. A exemplo desta relação entre os mídia cito as seções dedicadas a comentar telenovelas, programas de televisão, fofocas de pessoas em evidência na mídia e até mesmo transformar em reportagens assuntos polêmicos da semana.

²⁰ Essa tendência pode ser mais bem compreendida com a iniciativa da editora abril em publicar as populares “Vejinhas” dirigidas às capitais brasileiras. Esse suplemento de *Veja* trata-se de um catálogo, um roteiro de cinemas, restaurantes, barezinhos, lojas contendo endereço, telefone e preço pelos serviços que o leitor das grandes capitais poderá usufruir. Em outros termos, um expansão da seção de entretenimento dirigida aos leitores das capitais. Em contrapartida garante bom rendimento de publicidade à revista.

Outra tendência de *Veja*, durante décadas, tem sido o maior investimento em espaço à fotografia. Em *Veja* a fotografia é utilizada como um importante recurso de argumentação e não de ilustração. Trata-se do uso de *fotografias trabalhadas* (PERUZZOLO, 1972), ou seja, a fotografia adequada ao ponto de vista dado ao texto pelo jornalista. O fotógrafo adequa os ângulos de acordo com o ponto de vista da matéria produzindo o efeito de “provar” ao leitor a verdade dos acontecimentos e a imparcialidade da revista. Caso o leitor não capte o ponto de vista por meio da fotografia há o paratexto que acompanha e fecha o sentido da imagem. Notou-se também o aumento gradativo de paratextos em fotografias e textos nas páginas dos exemplares mais recentes de *Veja*.

Observe também que, embora a revista justifique depender em apenas 20% da publicidade, reserva 44% de seu espaço às propagandas de grandes empresas e bancos conforme observa-se em uma edição de 29 de maio de 2002. Ora, se estas empresas influenciam na veiculação e no tratamento da informação, caberá espaço à imparcialidade tão defendida por *Veja*? Se *Veja* reserva quase metade de seu espaço à publicidade em qual grau de intensidade esta influência atua no controle dos discursos?

Outra tendência foi observada em *Veja* é o investimento em seções exclusivas, a comentários, ensaios de “críticos especializados” que foram apresentados em gráfico como seção de “opinião”. Observa-se que há uma atração pela opinião formada, a posição mais coerente sobre uma reportagem ou polêmica em discussão. Incluem-se nessa categoria as crônicas de jornalistas, comentários e ensaios de cientistas políticos, economistas, administradores de empresas e sociólogos, as cartas dos leitores. Deste modo, *Veja* atua em uma posição de *aprofundar* melhor o assunto, apresentar a opinião formada mais *coerente* ao seu leitor. *Veja* também pretende ser *esclarecedora*, ou seja, apresenta opiniões de *quem entende do assunto* ao seu leitor que, presumivelmente ainda está confuso em um turbilhão de informações e ainda não tomou uma posição. Para isso, a editora convida “críticos” com

formação em universidades nacionais e internacionais e sempre ressalta a identificação do comentarista.

A partir disso pode-se considerar que *Veja* atua por meio de vários mecanismos de controle do discurso na elaboração de suas informações. Assim, há uma forte tendência ao comentário de especialistas até mesmo para autorizar a imagem de uma revista que apresenta uma visão verdadeira e imparcial da realidade ao seu leitor como forma de recurso de argumentação. Há um realce na forma de paratextos indicando a instituição ligada ao ensaísta ou à universidade onde se graduou. Em suma, é o economista, o cientista político e qualquer outro especialista convidado quem comenta e interpreta a situação de um acontecimento novo ao leitor por meio de um “discurso de coerência”. Não se trata propriamente de uma tentativa de apresentar um discurso de verdade. Mas apresentar a interpretação “mais coerente” e próxima à realidade o leitor de tal situação, isto é, o especialista estaria comentando a partir de um campo discursivo que não é permitido ao leitor comum adentrar.

Essa relação de legitimação entre mídia e leitor é também comentada por Stuart Hall em seu texto *Cultura, Mídia e Linguagem* de 1980 (apud CASHMORE, 1998). Analisando a mídia audiovisual, Hall compreendia o processo geral da leitura em três instâncias cada qual definindo uma estratégia. Para o autor, uma leitura dominante resulta da concordância do leitor/espectador e da aceitação das ideologias veiculadas pela mídia; já uma leitura negociada é produzida por espectadores que geralmente se inserem na ideologia em voga, mas lêem inflexões mais locais ou específicas das mensagens. Há também a leitura oposta, quando os leitores/espectadores rejeitam a ideologia veiculada pela mídia e seus significados.

Em suma, para Hall, a relação entre mídia e leitor não é apenas uma relação de imposição da ideologia dominante, de assujeitamento, mas sim uma relação de negociações, aceitações e recusas do leitor e as quais a mídia se adequa.

Quanto ao leitor, em um primeiro questionário aplicado aos GCC, foi pedido que

enumerassem em ordem de importância as seções que preferiam ler da revista *Veja* (entrevistas, notícias nacionais e internacionais, artigos de opinião e crônicas, cartas do leitor, editorial, reportagem da capa ou seção de entretenimento).

Pôde-se observar que dos cento e quarenta e um questionários apenas cento e doze responderam. Desses, apontaram como primeira opção as seguintes seções de *Veja*:

Reportagem da capa	45
Notícias nacionais que envolvem economia e política	35
Entrevistas (as páginas amarelas)	14
Notícias internacionais	6
Artigos e ensaios	4
Entretenimento	4
As cartas dos leitores	4

Como opção apenas sessenta e nove graduandos responderam preferir:

Notícias nacionais que envolvem economia e política	17
Reportagem da capa	15
Notícias internacionais	13
Entrevistas (as páginas amarelas)	11
Entretenimento	10
Cartas dos leitores	2
Carta ao leitor (editorial)	1

Como segunda opção apenas oitenta e três graduandos responderam: dezessete pelas notícias nacionais; quinze pela reportagem da capa; treze pelas notícias internacionais; onze pelas entrevistas; dez pela seção de entretenimento; dois pelas cartas dos leitores e um pelo editorial.

A partir desses registros, pode-se considerar que, embora *Veja* tenha-se modificado e distanciado de sua pretensão de apenas informar, é com esse objetivo que os GCC a preferem. Há uma preferência pelas seções que tratam da informação geral, tais como as reportagens de capa e também pelas seções de informação sobre a política e economia. Ou seja, *Veja* ainda é

uma referência no campo da informação e é com essa finalidade que os graduandos a procuram.

5.2 OS DISCURSOS DE *VEJA* E SUA IMAGEM AO LEITOR

O investimento na formação de opinião dos leitores também é possível de ser percebido em um fragmento do editorial da edição comemorativa de *Veja* em 1988.

[...] Não se pretende neste número especial traçar uma exaustiva recapitulação dos fatos mais memoráveis dessas duas décadas, nem alinhavar em ordem cronológica – e portanto previsível – os marcos que compõem esse pedaço de História recente. Na enxurrada de acontecimentos que se atropelam, só alguns fatos ou imagens costumam nos emocionar, tingindo de espanto, encantamento ou horror nosso dia-a-dia. *Veja* selecionou vinte temas para reflexão sobre esse período e os alternou com fotografias que merecem pausas. [...] Muito da vida de 1968 até hoje teve de ficar de fora, da mesma forma que, a cada edição semanal da revista, deixamos de noticiar um pedaço da História em benefício de outro. [...] A decisão sobre o que vai ser publicado sempre será fruto de uma seleção, e qualquer seleção desse tipo é necessariamente subjetiva. **O que *Veja* se propôs a fazer como revista semanal, e vem fazendo há vinte anos, é amearhar os fatos, e sobretudo o equilíbrio entre os fatos, com honestidade – preocupando-se não tanto em descrever o que aconteceu, mas sim expor o que está acontecendo. [...] *Veja* chegou a 10.000 bancas no Brasil afora com a determinação de explicar, relacionar entre si e projetar o significado futuro dos acontecimentos à volta do leitor.** [...] De início, foi necessário semear interesse do público por uma forma de jornalismo até então não experimentada no Brasil: mais sucinta e analítica do que a imprensa diária, menos ilustrada do que as revistas de variedades e menos instantânea do que o rádio e a televisão. Vinte anos depois e após ter impresso mais de 379 milhões de exemplares, ***Veja* chega ao limiar de sua primeira idade com a certeza de ter formado e informado uma geração inteira de leitores cada vez mais exigente** – os únicos juízes efetivos do valor de uma publicação. Em sua caminhada, *Veja* rasgou fronteiras geográficas e culturais, levando uma mesma informação, para os vários Brasis que compõem o nosso país. Venceu barreiras profissionais tornando menos enigmáticos os avanços da ciência e da tecnologia. Sobretudo, **habitou o seu crescente universo de leitores a exigir a notícia por trás da notícia – ou seja, o significado dos fatos e a separação entre o que parece ser e o que é.** (Grifos da pesquisadora)

Note que o editorialista reconhece que a própria seleção dos textos parte de uma escolha marcada pela subjetividade quando argumenta que:

[...] Na enxurrada de acontecimentos que se atropelam, só alguns fatos ou imagens costumam nos emocionar, tingindo de espanto, encantamento ou horror nosso dia-a-dia. *Veja* selecionou vinte temas para reflexão sobre esse período e os alternou com

fotografias que merecem pausas. [...] Muito da vida de 1968 até hoje teve de ficar de fora, da mesma forma que, a cada edição semanal da revista deixamos de noticiar um pedaço da História em benefício de outro. [...] A decisão sobre o que vai ser publicado sempre será fruto de uma seleção, e qualquer seleção desse tipo é necessariamente subjetiva.

Em outros termos, não há um apagamento da função de um sujeito que seleciona, classifica e categoriza os textos e reportagens visando um efeito ao leitor. Note também que o principal critério para seleção das reportagens são as que mais emocionaram os leitores, as inesquecíveis, apelando para o que impressiona o leitor. Esse aspecto opõe-se ao que Marilena Chauí (1999) discorre sobre uma das tendências da mídia em preferir assuntos menos polêmicos ou de impacto. Contudo acredita-se que essas reportagens proporcionam dois efeitos principais: de perplexidade e da geração de discursos.

Considerando a edição toda, trata-se de um documentário fotográfico dos fatos que marcaram época acompanhados de paratextos. *Veja* apresenta uma preocupação constante por apresentar em primeira mão ao seu leitor acontecimentos de forte impacto²¹. Outrossim há uma tendência de *Veja* em apresentar-se como testemunha dos acontecimentos históricos mais importantes apresentados ao seu leitor imediatamente, ou seja, *Veja* está onde o fato acontece. Reportagens polêmicas apresentadas de forma sintética são um dos atributos de sedução ao leitor. *Veja* atua em com uma pretensão de “documentário histórico” e “testemunha dos fatos”

No que se refere aos quesitos de imparcialidade chama-se a atenção para outro excerto:

O que *Veja* se propôs a fazer como revista semanal e vem fazendo há vinte anos é amearhar os fatos e sobretudo o equilíbrio entre os fatos, com honestidade – preocupando-se não tanto em descrever o que aconteceu, mas sim expor o que está acontecendo [...] *Veja* chegou a 10.000 bancas no Brasil afora com a determinação de explicar, relacionar entre si e projetar o significado futuro dos acontecimentos à volta do leitor.

²¹ A exemplo disso, esta edição comemorativa apresentava fotografias como de Cohen Bendit ilustrando a revolução estudantil francesa de maio de 1968 e a fotografia do jornalista Vladimir Herzog enforcado em uma prisão durante a ditadura militar.

Observe o cuidado do vocabulário do redator deste texto ao tentar explicar que *Veja* ultrapassa a função de apenas fornecer informações em primeira mão, mas também *comentar honestamente os fatos*. A partir desse texto pode-se perceber a tendência da revista em comentar, esclarecer o acontecimento ao leitor aliada à construção de uma imagem de imparcialidade, objetividade e bom senso ao comentar a informação. Ao mesmo tempo que a revista aponta para uma direção de formadora de leitores preocupa-se também em reafirmar seu contrato de confiança com o leitor. *Veja amalha os fatos* (juntar pouco a pouco os dados, prontos e incontestáveis) não limitando-se a descrever (contar minuciosamente) mas em expor (explicar, tornar conhecido, desenvolver) o que acontece.

Ora, será uma contradição no jogo de imagens da revista que, ao mesmo tempo que admite a subjetividade da linguagem (no que se refere a seleção dos textos) também faz uma defesa de uma possível imparcialidade no tratamento dos acontecimentos?

Acredita-se, ao contrário que se trata menos de uma falha e mais de uma adaptação do veículo midiático às necessidades de seus leitores. Em outras palavras, *Veja* procura atender a necessidade a de informar como também de formar o seu leitor. Com o fortalecimento do contrato de confiança entre mídia e leitor, a revista produz o efeito de projetar uma imagem de seus jornalistas, os quais “apresentam” e “comentam” os acontecimentos o mais honestamente possível.

O editorialista também apresenta outro objetivo da revista ao afirmar que “*Veja* chega ao limiar de sua primeira idade com a certeza de ter formado e informado uma geração inteira de leitores cada vez mais exigentes”. Assim, a revista assume um papel de formadora de leitores críticos em relação às outras revistas. Outra marca que se refere à relação entre mídia e leitor está no fato de o editorialista referir-se aos leitores de *Veja como os únicos juízes efetivos do valor de uma publicação*, ou seja, procura atribuir o poder apenas ao leitor e isenta *Veja* de seu próprio poder.

Em outro trecho aponta para outro: a pretensão de *Veja* a de posicionar-se como uma investigadora dos “fatos” os quais serão “apresentados” paralelamente a um discurso de verdade ao seu leitor: “[Veja] habituou-se o seu crescente universo de leitores a exigir a notícia por trás da notícia – ou seja, o significado dos fatos e a separação entre o que parece ser e o que é”. Em outras palavras, *Veja* assume o papel de *investigadora* da busca da verdade dotada grande capacidade de discernimento (posição que caberia ao leitor).

Quinze anos depois, eis o excerto de outra edição comemorativa de trinta e cinco anos de *Veja* lançada em setembro de 2003.

Para marcar seus 35 anos de existência, VEJA buscou em seus arquivos uma seleção de entrevistas altamente significativas. É com orgulho que, pela primeira vez, VEJA compartilha com seus leitores preciosidades de um acervo acumulado em mais de três décadas de jornalismo. De um universo de pouco mais de 1.800 entrevistas, foram selecionadas 35. Isso equivale a menos de 2% do total. As entrevistas escolhidas passaram por um processo de seleção das perguntas e respostas de modo que apenas as partes essenciais foram preservadas para publicação no número comemorativo dos 35 anos. De Luiz Inácio Lula da Silva a Margaret Thatcher, de Werner von Braun a Carl Sagan, de Bem-Gurion a Yasser Arafat, de Tom Jobim a Paul McCartney, de Fidel Castro a Roberto Campos, o resultado é uma edição com um painel excepcional de sabedoria, talento, conhecimento, emoção, capacidade de análise – e, às vezes até premonição. Entrevistas complementares ou com opiniões discordantes mas correlatas foram editadas em um conjunto em que se discute a evolução da idéia principal que perpassa pelas perguntas e respostas. Ao todo são analisadas 25 questões centrais abordadas pelos 35 entrevistados. A edição traz ainda seções intercaladas entre as entrevistas em que se rememoram os grandes duelos, a parcerias, as sensações e as frustrações que entram para a história no decorrer das últimas três décadas e meia. O diretor adjunto, Eurípedes Alcântara, coordenou o trabalho, realizado pelo editor especial João Gabriel de Lima e pela jornalista Juliana Linhares, com projeto gráfico de Reinaldo Antunes, chefe de arte de VEJA.”

Diferentemente da outra edição, *Veja* comemora seus trinta e cinco anos com uma coletânea de entrevistas de diferentes personalidades que marcaram época, ou seja, outra pretensão de documentário histórico, de dossiê. Mais interessante é a imagem que a revista ainda insiste em projetar ao seu leitor ao comentar que a edição comemorativa “(...) é uma edição com um painel excepcional de sabedoria, talento, conhecimento, emoção, capacidade de análise – e, às vezes até premonição”. Em outros termos, *Veja* constrói uma imagem de autoridade inconstetável na qualidade das reportagens, entrevistas e no tratamento da

informação. Para isso conta com jornalistas competentíssimos e tão confiáveis a ponto de *prever* os acontecimentos. Também conta com entrevistas de personalidades de renome nacional e internacional, em uma mistura de curta biografia e/ou síntese do pensamento de cada entrevistado. Deste modo, a revista apresenta-se com uma imagem de não só proporcionar o prazer com a informação nova como também de abrir um espaço à reflexão com maestria. Mais uma vez *Veja* “esclarece”, “explica”, “examina”, “analisa” e até “prevê”. *Veja* atua com um discurso de autoridade, confiança e talento no tratamento da informação ao leitor. Mesmo que reconheça a subjetividade da linguagem, o editorialista insiste em explicar que expõe os fatos da forma mais imparcial e confiável possível cabendo ao leitor legitimar tal ponto de vista ou refutá-lo.

Quanto à imagem dos GCC da revista *Veja*, no primeiro questionário aplicado, dentre os pontos em que a revista atende a confiança desses leitores, eis o quadro de preferência dos leitores por *Veja*:

<i>Veja</i> apresenta a informação com objetividade	77
<i>Veja</i> traz opiniões de “especialistas” de confiança	42
<i>Veja</i> apresenta a informação com imparcialidade	21
<i>Veja</i> é tendenciosa no tratamento da informação	15
Não responderam à pergunta	7

Ora, a partir disso pode-se considerar que *Veja* procura atender à ilusão do leitor de que trata a informação com objetividade e imparcialidade. Há também uma preocupação em obter uma interpretação pronta, uma preferência e credibilidade pelo comentário. Mas pergunta-se: como esse leitor lê os textos veiculados por esta revista? Essa necessidade pela informação seguida pelo comentário do mídia proporciona um leitor crítico que *Veja* propõe-se a formar? Se há uma preferência por *Veja* e pelo comentário o graduando de CC posiciona-se diante da informação veiculada ou apenas retém e reproduz o ponto de vista da revista?

6 AS MEDIAÇÕES DE LEITURA

6.1 A BIBLIOTECA E O DIZER DOS BIBLIOTECÁRIOS DA IESP

Hauser (1977) em *Sociología del Arte*, ao tratar do papel dos mediadores da leitura (tais como a biblioteca, a editora, a livraria, a imprensa e a família), defende que o texto impresso só alcança sua concretização ao ser lido. O autor ainda ressalta que, até chegar às mãos do leitor, o texto passa por muitas outras mãos. Deste modo, toda pessoa ou instituição que se interpõe entre o leitor e o texto atua como mediador. Todavia, as mediações de leitura podem tanto facilitar o acesso à leitura quanto impedi-la.

Referindo-se à formação do leitor e às condições de produção da leitura em uma IESP, a pesquisadora considera as diversas mediações pelas quais a leitura e a informação chegam (ou não) ao graduando-leitor. Considerando as instâncias mediadoras de leitura tais como a mídia, o professor, a biblioteca, a copiadora e a mídia eletrônica, a pesquisadora inicia seu percurso de coleta de informações pela biblioteca da Instituição.

A IESP, que foi realizada a pesquisa, conta com uma biblioteca com um acervo de 15.500 títulos e 24.365 exemplares²². Há sete funcionários, um formado em Biblioteconomia, dois em Administração de Empresas, um em Ciências Econômicas e dois graduandos estagiários. Dois funcionários contam com experiência de trabalho em bibliotecas de universidades estaduais (Londrina, Maringá e Marília). O horário de funcionamento compreende três turnos ininterruptos de segunda-feira a sábado (até às 16h). Contudo, as condições de trabalho são precárias tais como iluminação, sistema de empréstimo (ainda manual), e principalmente, espaço. Há seis anos o espaço da biblioteca tem diminuído

²² Essas informações foram dadas diretamente pela bibliotecária da instituição. O registro refere-se ao dia 13 de fevereiro de 2004 excetuando os periódicos. Outros exemplares foram adquiridos prevendo a visita da Secretaria de Ensino Superior às Universidades, a partir do dia 18 de março do mesmo ano.

gradativamente para dar espaço à construção de salas e laboratórios.

Depois de muita relutância das funcionárias, a bibliotecária responsável pelo setor concedeu uma tensa entrevista durante o segundo semestre de 2003. Eis as condições da biblioteca:

Entr: E quais são as dificuldades que vocês, enquanto funcionárias da biblioteca, mais enfrentam durante o trabalho aqui? ²³

B1: Agora não lembro assim, assim como se falta material?

Entr: As dificuldades em geral.

B1: Ah, poderia haver uma impressora que não temos.

Embora a funcionária apenas tivesse mencionado a necessidade de uma impressora, não fez menção de melhorias para o sistema de empréstimo (que ainda é manual). Durante os anos de 1998 e 1999, o sistema de empréstimo era computadorizado, mas, a partir de 2000, voltou o sistema manual, que dificulta o controle de prazos e empréstimos. Eis a justificativa da funcionária:

Entr: E quanto aquele sistema informatizado de empréstimo que tinha e agora não tem mais?

B1: Ah, tem dificuldade sim, tem sim.

Entr: Como está hoje ((o sistema de empréstimo))?

B1: É, tem um programa, como é que chama? É...

Entr: um programinha específico de empréstimo?

B1: É.

Entr: Vocês fazem empréstimo manual, em ficha manual?

B1: Hum-hum. ((confirmação))

Entr: Isso tem aumentado o problema de controle dos volumes ou não?

B1: Sim, o pessoal não devolve. Então não dá para cobrar muito nesse sistema.

Entr: Hum, fica difícil mesmo.

B1: Quando era computadorizado já saía automático quem estava devendo ((livros)) e quem não estava.

Entr: E porque não deu certo esse sistema?

B1: Na virada do ano de 1999 para 2000. Funcionou até 1999. Se colocávamos 2000 já não funcionava.

Entr: foi aquele problema do...

B1: Bug do milênio. Era ótimo aquele programa. Funcionava muito bem, mas ...

Entr: Se esse problema fosse solucionado, o computador ((da biblioteca em uso)) comportaria o sistema que vocês tem, um programa novo?

B1: Acho que sim.

²³ Doravante B1 para bibliotecária, Entr para entrevistadora e P1 para o professor entrevistado. Quanto aos sinais de transcrição da entrevista entenda-se: ((para comentários da pesquisadora, / para pausas curtas e ++ para pausas longas.

A biblioteca é um espaço crucial para mediações de leitura a ponto de ser pré-requisito para formação de cursos em Universidades e Faculdades e tais dizeres permitem formar uma perspectiva pessimista diante dessa situação . Quanto ao empréstimo manual, o que preocupa não é apenas a lentidão do atendimento aos alunos, mas sim a dificuldade de controle e devolução dos exemplares. Quem freqüentou esta biblioteca desde 1997 e retorna agora, pode perceber uma diminuição do acervo que deve atender alunos de graduação e aos diversos cursos de pós-graduação.

Quando a pesquisadora insiste em perguntar sobre as necessidades mais urgentes da biblioteca, a funcionária restringe-se apenas ao programa de empréstimo e a iluminação. Lembrando que a ordem do discurso é regulada por procedimentos de controle que conjuram poderes para controlar seu acontecimento (Foucault), há uma interdição do dizer em admitir que o setor funciona em péssimas condições devido à falta de investimento. Ora, não era à toa que Foucault (1971) argumentava que são as sociedades científicas que determinam quem deve dizer e o que se deve dizer. Caso o sujeito que diz não pertencer à sociedade discursiva, seu dito destoa da ordem discursiva sendo interpelado por formas de exclusão, punição e coerção.

Outro problema perceptível ao longo dos anos é a redução do espaço físico destinado à biblioteca. Houve uma grande redução do espaço, ano a ano para a construção de laboratórios e saletas de estudo. Hoje a biblioteca conta apenas com quinhentos e cinquenta e sete metros quadrados para comportar 2.375 alunos de nove cursos de graduação, corpo docente da instituição, alunos de pós-graduação e comunidade. Todavia a funcionária assim justifica o problema:

B1: O espaço poderia ser maior, mas ainda dá para.... ah ((pouco caso)).

Entr: Vejo que o espaço daqui era bem maior e parece que está reduzindo um pouco...

B1: É, bem mais. É sempre assim porque a biblioteca é sempre falta de espaço porque todo dia chega material. Não tem dia que ... Todo dia chega um periódico, um livro. Então, cada vez mais reduzindo mais espaço.

Entr: Até mesmo reduzindo o espaço físico de vocês, que era bem maior como aquela sala que foi fechada.
B1: não respondeu.

Há uma insistência ao conformismo quanto às condições da biblioteca bem como uma tendência a justificar-se apenas com motivos práticos. Há uma interdição e um silenciamento em mencionar algo sobre uma política de investimento ao setor.

Entr: Quanto à biblioteca de vocês há alguma política de investimento por parte da Instituição restrita à biblioteca?
B1: Ah ((riso irônico)) não tem muito não...
Entr: Pouca coisa?
B1: Não ((silêncio tenso)).

Outro aspecto que merece atenção refere-se à falta de diálogo e comunicação entre os professores e o trabalho na biblioteca. A biblioteca é vista apenas como um suporte para o reconhecimento de cursos. Quando há alguma intervenção, as aquisições de acervo obedecem a um ritual que também indica um descaso quanto às necessidades reais dos graduandos. Isso torna mais evidente quando se pergunta sobre a aquisição de livros e periódicos à bibliotecária:

Entr: A indicação ((de livros e periódicos)) é direta pelo professor via departamento ou a partir da biblioteca é feita a compra?
B1: Mais é por departamento. Os professores via departamento.
Entr: O professor faz o pedido, encaminha a direção e a direção repassa à biblioteca.

Contudo, esse procedimento apresenta outro efeito que não condiz a esse ritual. Eis o dizer da bibliotecária a respeito das reclamações :

Entr: Quais as reclamações que eles ((alunos e professores)) fazem?
B1: é o acervo que não tem tal livro, que não tem mais. Às vezes tem um monte de livros do mesmo título e aquele que precisam não tem.

A partir disso pode-se interpretar que o poder de investimento fica restrito ao setor administrativo o qual não mantém diálogo com a biblioteca, tampouco com os docentes.

Mesmo que o professor indique uma lista de livros, a aquisição que chega à biblioteca não atende às necessidades dos graduandos. Em suma, pode-se interpretar que esta IESP ignora o setor da biblioteca como mediação de leitura e referência. O espaço do setor é cada vez mais reduzido, sucateando seu funcionamento, com as péssimas condições de iluminação e do acervo (cada vez mais reduzido). Os funcionários ainda são vistos apenas como guarda-livros e atendentes de balcão. Trata-se de um antigo problema alertado por E. T. da Silva (1991b) que, pelo visto ainda não foi resolvido nem no espaço universitário. O autor assim retrata a situação de funcionamento de bibliotecas brasileiras no âmbito do “Ensino Superior”:

O problema da biblioteconomia brasileira está na mentalidade retrógrada de um grande número de bibliotecários, que se apresentam como pequenas autoridades: donas dos espaços públicos; reprodutoras cegas de normas esclerosadas; escravas das fichas de catalogação e de sistemas fechados de consulta; seguidoras servis dos códigos (e não dos caminhos concretos da vida); zumbis de espaços compartimentados; marionetes alienadas que só funcionam ao toque da burocracia, incapazes de sair dos enferrujados trilhos do tecnicismo; bedéis vivendo atrás de barreiras dos seus balcões; seres desacostumados ao diálogo; cópias carbono dos totens autoritários e tocadoras da mesmice, cujo único desafio na vida é saber quando vai sair a aposentadoria para que continuem a fazer nada do nada que sempre fizeram. (SILVA, 1991, p. 99)

Ora, também desconsidera-se que nessa rede de relações que constituem o sujeito leitor (instituição, corpo docente, bibliotecários, laboratórios de informática e copiadoras) o bibliotecário não é o único responsável. Conforme as entrevistas junto à bibliotecária, percebe-se que há um poder centralizado em um setor da instituição, mas que é legitimado tanto pelo corpo docente e discente, como pelas bibliotecárias. Ora, se a formação do leitor não é um mero acaso ou dom, mas sim uma prática social que, para ser realizada, depende das circunstâncias e relações que a constituem. Mas diante desse cenário, a leitura é mesmo uma prática? É possível a formação de um sujeito-leitor diante de tais condições e controles?

Sem um mínimo de acervo condizente com às necessidades de cada curso, sem boas condições de acesso e permanência na biblioteca para estudo, sem preocupação de manutenção do acervo, como esta IESP poderá formar um sujeito-leitor? E o corpo docente

diante de tal situação como poderá fazer um trabalho mais intenso com a leitura? Por isso, insiste-se em saber das condições físicas da biblioteca desta IESP. Eis o dizer da bibliotecária:

Entr: e quanto o espaço, o funcionamento e o horário?

B1: hummmm, espaço podia ser maior, mas ainda dá.

Entr: o espaço daqui era bem maior e parece que está assim, reduzindo um pouco...

B1: é, bem mais, é sempre assim porque biblioteca é sempre falta de espaço porque todo dia chega material. Não tem dia que ... todo dia chega um periódico, um livro.

Então, cada vez mais reduzindo espaço.

A funcionária justifica pelo aumento do acervo, no entanto o que se nota ao decorrer dos anos são paredes destruídas para a construção de novas salas e laboratórios. Há mais uma vez uma interdição do dizer sobre os reais problemas motivados pela falta de investimento financeiro bem como um ritual da palavra em que o sujeito porta-se como “nada sei”, “nada tenho a ver com tal problema”. Ora, a partir desta posição a bibliotecária apresenta-se para entrar na ordem do discurso da instituição. É possível, pois, falar em democratização da leitura quando o próprio funcionário assume um descompromisso com isso? Considerando a falta de interação da biblioteca junto ao corpo discente e docente há um reconhecimento de que a biblioteca seja uma importante instância de mediação nesta IESP? Diante destas condições em que o graduando-leitor é inserido é possível dizer que a biblioteca é uma mediação que aproxima o graduando à leitura?

A partir disso, alude-se ao dizer de José Marques de Melo que, em 1983, alertava que para democratizar a leitura é indispensável a biblioteca assumir uma nova postura. De acordo com Melo:

Nesse processo de transformação, torna-se urgente que os bibliotecários repensem o próprio conceito de biblioteca. E redimensionem a sua atuação profissional. É preciso romper o autoritarismo, tanto da instituição quanto dos profissionais que ali servem [...] A biblioteca precisa democratizar-se, abrindo-se para a participação ativa do leitor, ampliando-se para a preservação de todos os bens culturais e se tornando um centro de vivência comunitária. (MELO, 1999, p. 91)

Provisoriamente, pode-se dizer que enquanto os sujeitos envolvidos (corpo docente e discente) não lutarem pelo direito de ler e pelo acesso ao mínimo de condições para que a leitura seja efetiva, será difícil pensar em formação de um sujeito-leitor ou um leitor crítico dentro das próprias instituições de ensino superior. Contudo, para que esse posicionamento seja formado é preciso que os sujeitos envolvidos saiam de uma posição de assujeitados a esta ordem discursiva da IESP e reconheçam os discursos e poderes que se sedimentam nesta interdição dos leitores.

6.2 O PROFESSOR E OUTRAS MEDIAÇÕES DE LEITURA

Seguindo neste mesmo viés discursivo, pergunta-se: E quanto ao professor? Qual é seu imaginário a respeito da biblioteca enquanto mediação de leitura? Em entrevista ao coordenador e professor do departamento de CC a pesquisadora também pergunta a respeito da biblioteca. Eis o dizer do professor:

Entr: Quanto à biblioteca daqui da instituição? O que você diria?

P1: olha... ((hesitação))

Entr: ((quanto)) ao acervo.

P1: Do nosso curso ele ainda é fraco/ porém/ ela [a biblioteca] está melhor de todos ((os outros cursos)) porque nós tivemos uma avaliação do plano político pedagógico/ (...) há dois anos vieram os peritos. O perito exigiu que para que aprovasse o plano político pedagógico / fosse feita uma aquisição de aproximadamente uns cem volumes/ então nos atualizamos todos aqueles livros com três ou quatro exemplares a mais e mais atuais/ então se procurar hoje/ os livros da biblioteca no setor de Ciências Sociais e Aplicadas, Economia, Administração e Contábeis/ a nossa é a mais atualizada/ que pelo menos os livros tem todos os segmentos/ todas as disciplinas e tem pelo menos três exemplares/ quatro exemplares editados até 2001.

Observe que a biblioteca é atualizada apenas a partir de uma intervenção externa , ou seja, trata-se de uma preocupação com o próprio reconhecimento do curso em termos administrativos. Quanto ao graduando, o principal usuário, não é mencionado em momento algum. Não há uma preocupação com investimento em condições para formação de um sujeito leitor. Aliás, percebe-se que a voz do corpo discente é silenciada e banida em muitas

passagens no discurso do professor e também da bibliotecária.

Ora, se o professor reproduz um discurso tecnicista de que a biblioteca é apenas um depósito de livros, um espaço burocrático que deve ser atualizado quantitativamente, se o próprio professor reconhece que há um investimento neste setor apenas por pressão e intervenção externa, onde está a preocupação com o graduando-leitor em formação? Pode-se acreditar que a leitura é um direito de todos? Pode-se arriscar na crença de que os sujeitos envolvidos no processo julgam a leitura imprescindível à sua formação durante a graduação?

Durante a entrevista, foi perguntado ao professor se faria alguma reivindicação à biblioteca para o curso. Eis o seu dizer:

P1: Olha/ necessita (+). Tem muitos livros que saem que nós não temos (...) há algo de muito dinâmico no curso de CC. Esses livros de 2001 já estão ultrapassados/ então teria que todo ano existir alguns livros que teriam que ser repostos como por exemplo o manual das sociedades SAS/ todo ano e a Lei da Contabilidade/ todo ano ela muda/ todo ano sai uma edição nova/ que se eu não me engano a última edição que a biblioteca tem é de 98/99.

A partir deste dizer do professor, nota-se que há uma preocupação quanto à forma de acesso à informação nova e atualizada. Neste ponto, a entrevista prossegue insistindo sobre a aquisição de livros e periódicos. Eis o dizer do professor:

P1: Bom/ os periódicos são renovados a todo ano/ automático/ a gente só faz o pedido e vem para mim como coordenador o aviso de vencimento/assinatura/ faço o requerimento/ passo para a direção e é feito normalmente/ **Os livros a gente geralmente/ todo ano pede-se oitenta/noventa livros e passa/ quando tem orçamento compra-se, mas desde novembro de 1995 eu nunca vi ter orçamento/ só foi comprado quando foi obrigatório/ em função do reconhecimento do plano de projeto político pedagógico.**²⁴

Vê-se que o professor, em comparação à bibliotecária, apresenta-se como um sujeito que goza de uma posição na instituição científica que permite o seu dizer sem sofrer tantas coerções e punições. Isso é permissível até mesmo pela sociedade discursiva à qual pertence,

²⁴ Grifos da pesquisadora.

em que o corpo docente é também maioria em relação a outros setores da instituição.

Ora, é a partir deste ponto que se pode exemplificar que o sujeito não é sempre assujeitado, mas também é legitimador de discursos; a partir desta posição que o professor assume nesta briga pelo direito ao discurso por que, então, não lutar por melhores condições de ensino nesta IESP?

No entanto, o que se percebe é que, no dizer do próprio professor há uma reprodução da imagem que a própria instituição faz da biblioteca, ou seja, de uma ilusão em ser mediador de leituras. Trata-se apenas de mais um setor administrativo e burocrático, um “depósito”.

Nesta linha do discurso, a pesquisadora pergunta ao mesmo professor como é feito o acesso de leituras informativas pelos GCC uma vez que as condições da biblioteca são tão ruins. Eis o seu dizer:

P1: As revistas, elas vêm uma cópia para nós ao departamento e outra fica na biblioteca/ e também através de xérox, né. Nós temos também o site de contábeis que, às vezes, quando, por exemplo / quando você tem algum material para passar, alguma apostila é colocado no site e eles fazem baixa através de dowlound.

Entr: E você percebe que eles procuram mais pelo site ou pela biblioteca?

P1: A procura do site/ ela é bem grande pela facilidade/. Só que nós temos ainda aqueles alunos que não têm computador. Então eles vão na biblioteca e fazem a xérox.

Conforme foi argumentado em capítulo anterior, há outra tendência de mediação de leitura da mídia, reconhecida pelas próprias editoras de revistas, há também, um crescimento cada vez maior de leitores-navegadores da Internet. Veja que esta tendência também aparece nessa IESP. Embora o professor justifique pela facilidade e rapidez, sendo a biblioteca um espaço que não proporciona a leitura atualizada, a mediação acontece de outras formas: professor-aluno, professor-copiadora-aluno, aluno-Internet.

Ora, mais fácil que opor-se à ordem do discurso da instituição é encontrar outras alternativas de acesso à leitura e à informação. Enquanto isso, a biblioteca continua a ser

apenas um espaço “externo”, “ultrapassado”, “desvalorizado” e “esquecido”. A partir disso também é possível considerar que todas essas instâncias mediadoras passam pelo professor, ou seja, o *site* é construído e supervisionado pelo professor responsável, e a cópia é levada à copiadora pelo professor, conforme sua preocupação. O professor é ainda o principal mediador. O poder não estaria centralizado apenas nele, mas ainda assim, ele exerce muitas vezes seu poder de distribuição e condução dos discursos. Todavia, a partir da posição em que o sujeito-professor apresenta-se, porque não lutar por uma biblioteca melhor na Instituição?

Há outro efeito que ressurge a partir dessas condições de leitura e relações de poder (es). Sendo o professor o principal mediador e, muitas vezes, o sujeito que divulga e comunica as informações (imbuídas de muita subjetividade) ao graduando, corre-se o risco de reenfatizar uma imagem de professor como “detentor do saber” ou até mesmo de legitimação dos discursos por ele veiculados. Diante de graduandos com precárias condições de acesso à leitura, a maioria deles é composta por graduandos-trabalhadores, torna-se mais fácil para o professor posicionar-se apenas como divulgador de informações e comentarista dos textos que ele mesmo seleciona, classifica e julga.

Sem poder contar com um biblioteca atualizada e um computador pessoal, o graduando ficará dependente da mediação do professor e de suas leituras (sujeito que seleciona, classifica os materiais a serem lidos e trabalhados). Isso poderá ser mais bem compreendido quando se pergunta sobre a mediação dos periódicos e revistas midiáticas à bibliotecária.

Dentro da biblioteca há uma saleta reservada apenas aos poucos armários de revistas e periódicos. Em sua maioria são revistas de mídia. Dos periódicos científicos há poucos exemplares com datas de 1980 a 2002, doados ou trazidos por professores. Em observação

participante em três noites²⁵ a pesquisadora observou graduandos folhearem e lerem revistas informativas de mídia (*Veja*, Istoé, Superinteressante, Geográfica Universal dentre outras) enquanto esperavam o intervalo de uma aula e outra. Eis o dizer da bibliotecária quando a mediação de *Veja*:

Entr: Há alguma assinatura dessas revistas, de jornal e periódico à biblioteca?

B1: Tem, tem jornal, mas não é sempre que vem...²⁶ *Veja* é doação também, não é assinatura.

Entr: Doação da comunidade?

B1: Não, o professor E. quem traz.

Entr: E chegam todos os números ou é conforme a disposição deles?

B1: *Veja*, por exemplo, chega todo mês, regular, regularmente é semanal. Chega porque ele ((o professor)) mesmo traz.

Entr: e essas sugestões de livros, periódicos de aquisição, elas são feitas para vocês ou diretamente à direção?

B1: Hum, ((constrangimento)) acho que é direto à direção, para nós não adianta porque não somos nós quem faz assinatura.

Entr: Vocês não tem contato direto com o pessoal do corpo docente?

B1: Não. É mais interno, lá dentro.

As revistas são doadas por professores. No caso de *Veja*, é doada por um professor de Geografia, sendo a mais lida por alunos de outras áreas, ou seja, mais uma vez a mediação do professor sobrepõe-se à da biblioteca. Há também uma centralização de decisões e poderes na direção desta IESP sobre seus diversos segmentos. A biblioteca torna-se um setor excluído, sem voz, esquecido, visto como se estivesse “fora” da instituição. Infelizmente, trata-se de uma situação semelhante a de colégios e escolas em que tanto a biblioteca é tão desvalorizada (falta de investimento) quanto seus funcionários (os quais são vistos como meros atendentes de balcão e guardadores de livros).

Mais uma vez recorre-se à E. T. da Silva (1991) quando alerta que: “infelizmente a biblioteca e o bibliotecário não tem sido tratados com devida atenção em nosso país, seja

²⁵ Observação durante a aplicação do primeiro questionário conforme já foi citada alhures.

²⁶ Em conversa, não registrada, junto a outra bibliotecária houve menção à assinatura da *Gazeta Mercantil*. Esse jornal como era muito procurado pelos alunos de Ciências Econômicas e Administração resultou em um desentendimento junto às funcionárias as quais liam o jornal do dia enquanto os alunos ficavam esperando. Segundo a bibliotecária, houve reclamação por parte dos alunos e a assinatura foi cancelada pela direção. Motivo, segundo a bibliotecária: “deu muita briga, então resolveram cancelar”. No segundo semestre de 2003, havia recebimento de um jornal regional o qual chegava com dois ou três dias de atraso depois de passar pela direção, na maioria das vezes recortado ou faltando páginas.

pelos governantes, seja pelos próprios professores” (SILVA, 1991, p. 54). De acordo com Silva, ainda há uma luta mais urgente e imediata para possibilitar o trabalho da leitura enquanto prática reflexiva e social. Refiro-me às condições mínimas de acesso aos diversos textos que, no caso específico desta IESP, é controlada e interdita.

No que se refere à mediação entre leitor-graduando e revista *Veja*, retoma-se novamente àquele primeiro questionário dirigido aos cento e quarenta e um alunos de quatro turmas do curso de CC em 2002 :

Tenho acesso à <i>Veja</i> por meio da biblioteca	38
Tenho acesso à <i>Veja</i> por meio da empresa em que trabalho	32
Tenho acesso à <i>Veja</i> por meio de um amigo ou parente	22
Tenho acesso à <i>Veja</i> pela Internet	13
Sou assinante	10
Tenho acesso à <i>Veja</i> pelas bancas	6
Não responderam	8
Por meio de todas essas mediações	12

De acordo com os registros, a biblioteca é ainda a instância de mediação mais procurada por esses graduandos. O local em que trabalham apresenta-se como segunda forma e a Internet apenas como quarta opção. Ressalta-se que essa quarta opção também está aliada ao poder financeiro do aluno (se tem ou não um computador).

Quanto à biblioteca, resta perguntar: diante de condições tão precárias e restritas, estaria a instituição (e o professor) controlando o que o graduando “pode” ler? A partir disso estaria o graduando legitimando esse poder forçado pelas restritas opções de leitura ou por realmente crer que *Veja* é uma boa referência, suficiente às suas necessidades de informação?

Em outro momento, em um questionário dirigido aos trinta e três GCC de uma turma, eis as formas de mediação que responderam mais usar para obter acesso à informação:

Internet	17
Leitura de jornais e revistas oferecidas pelas bancas	7
Leitura de jornais e revistas oferecidas pela biblioteca da instituição	6
Indicações do professor e material disponível em copiadoras	3

Essa tendência também é perceptível em entrevista ao professor quando, a respeito, responde que:

P1: O jornal/ eu trabalho muito com a Folha de São Paulo. Se for assim, assim, nesse sentido. E faço tudo on line e também via Internet. As revistas, são mais as revistas na área técnica, mesmo aquela que eu comentei como a da USP, do CRC, do CFC e a Istoé são as que eu mais leio em termos de revista.

Acredita-se que isso também possa ser o efeito de uma prática muito comum entre docentes, especificamente dos cursos de Ciências Econômicas e Ciências Contábeis daquela IESP, em ministrarem suas aulas no laboratório de informática. Com isso há uma maior aproximação entre o leitor e o computador, resultando isto como mais uma alternativa de mediação de leitura. Em suma, embora haja uma procura da Internet como acesso à informação, esta mediação é sempre marcada pela influência do professor (mesmo que indireta). Mas e a função da biblioteca enquanto mediadora de leituras?

Concebendo a leitura como uma prática social que envolve muitas mediações, discursos e relações de poderes durante a formação do leitor, cabe à biblioteca engajar-se em um processo político na direção de aproximar os graduandos da leitura e não se instituindo apenas como um espaço burocrático. Em outras palavras, cabe aos sujeitos da biblioteca envolverem-se no processo de formação de leitores, atuando como um espaço de mediação que aproxima leitores e textos.

Entre a informação e o graduando-leitor, a própria informação perpassa por muitas mediações (graduando-professor-internet-veículo midiático-jornalista e muita subjetividade na construção da informação!). Então, pergunta-se: e o professor nesse processo? Julga o trabalho com a leitura importante para formação dos graduandos deste curso? Abre espaço

para o trabalho da leitura enquanto prática social? Essas e outras questões orientarão o discurso do próximo capítulo desta dissertação.

6.3 O IMAGINÁRIO DO PROFESSOR A RESPEITO DA LEITURA E DE SUA PRÁTICA JUNTO AOS GRADUANDOS

Os dizeres, do professor e da bibliotecária, nesta arena discursiva onde poderes confluem, remetem ao dizer de Melo (1999) quando considera que a escola ainda continua a ser autoritária e elitista quando se trata de leitura (pois, dificilmente o problema seja resolvido com a mera aquisição de livros e periódicos, mas trata-se de uma das condições mínimas para o acesso a diversos textos).

Outrossim há o reconhecimento de que a ação educativa ainda tem como cerne a palavra e o poder do professor, seu principal mediador. Evidentemente surge outro efeito destas relações de poderes, ou seja, a legitimação do discurso e do comentário do professor, visto pelos graduandos como especialista (em tal assunto) e reconhecido pela instituição científica. Do mesmo modo acontece na relação entre a mídia e o leitor, em que há uma certa credibilidade por parte do leitor em relação ao jornalista que “testemunhou” e comenta tal acontecimento. Contudo, o professor, enquanto principal mediador, pode apresentar-se como um sujeito fundador de seu dizer nesta rede discursiva.

Em síntese, o graduando-leitor é conduzido a sair de sua posição de sujeito-leitor para um assujeitamento ao comentário da mídia, do especialista ou do professor. Diante do difícil acesso aos textos impressos (falta de poder aquisitivo para assinaturas de revistas, textos ultrapassados na biblioteca, devido ao pouco tempo e condições físicas para a leitura) a tendência é ter contato com a leitura durante as aulas e ter acesso às informações pelo comentário do professor.

Isso foi também alegado durante uma conversa informal com outro professor do departamento de CC²⁷. Tal professor comentava que sua prática consistia em dedicar um momento de discussão sobre as atualidades que envolvem a atuação do contador nos inícios de suas aulas. Este professor admitiu também utilizar textos da mídia impressa, tais como os textos de *Veja* para reflexão e posicionamento. Contudo, confessa a frustração pela apatia dos alunos que o força a posição de mero comentarista das informações que divulga.

Outra tendência deveras importante no que diz respeito à relação entre mídia e leitor é o *agenda setting*, ou fixação de agenda (BARROS FILHO, 1999). Trata-se da hipótese de que a agenda temática dos meios de comunicação de massa impõe os temas e a discussão social. No caso da *Veja*, também oferece temas para que o professor comente em sua aula, ao mesmo tempo que o docente legitima a imagem de tal periódico como uma “boa revista”, “coerente aos acontecimentos”. Portanto, esta IESP legitimaria a imagem de *Veja* a partir de diversos pontos : o professor em sala de aula, o professor que doa as revistas, a biblioteca que recebe e o graduando que a tem como referência de informação.

Neste ponto vale lembrar Jacques Derrida (2002) ao defender que a palavra pode ser vista como *pharmakon*²⁸, ou seja, ao mesmo tempo como cura ou/e veneno. A palavra pode ser cura enquanto construção do conhecimento durante a interação entre os sujeitos; pode ser veneno, droga, enquanto seduz e encanta o sujeito que acredita ser fundador dos discursos que veicula. Deste modo, pressupondo a palavra em uso em uma formação discursiva como a mídia ou como nesta IESP (bem como as relações de poder (es) entre os sujeitos) a palavra pode formar seu leitor como pode apenas seduzir o graduando, levando à crença de que é um leitor crítico, um sujeito-leitor-fundante ao reproduzir os discursos da mídia e da IESP.

Na tentativa de melhor conhecer o professor na condição de sujeito desse processo, a

²⁷ Esta conversa foi oportunizada no departamento de CC enquanto a pesquisadora aguardava outro professor para entrevista.

²⁸ Para a palavra e a escritura ler *A farmácia de Platão*, de Jacques Derrida. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.

pesquisadora perguntou a ele, a respeito de sua formação de leitor quando era graduando da própria instituição há oito anos. Eis o seu dizer:

Entr: Em sua época, quando estudante, em que você era acadêmico, você recebeu algum incentivo à leitura?

P1: Não, era cobrada, mas na biblioteca. Não tinha livros nem revistas e agora já tem.

Entr: E de que forma era exigida? Você lembra de alguma coisa?

P1: Era colocada a importância somente (++) da leitura e da atualização porque o nosso curso/ ele tá muito voltado às leis e essas leis mudam./ Então/ era a atualização do que se aprendia no ano anterior. Então/ ó professor, mudou isso e então vocês terão que ver novamente a lei. Era mais uma questão profissional (++) . Você era mais obrigado do que incentivado.

Entr: e a dificuldade de vocês era só enquanto ao acervo?

P1: Só a biblioteca.

O professor admite que havia um discurso corrente sobre a importância da leitura, mas sem nenhuma prática de trabalho com uma leitura reflexiva. Quanto à mediação, note-se que em sua época já havia um problema com a biblioteca. Ora, se a biblioteca ainda é um espaço que não permite a mediação de textos, se antigos graduandos já sofriam com este problema, agora, na posição de professor esta situação não poderia ter-se modificado um pouco?

Conforme foi citado em capítulo anterior, a “atualização e melhoria” das condições da biblioteca é feita apenas diante de uma cobrança e uma intervenção externas, a cada sete anos, para cumprimento de exigências de reconhecimento de cursos. Ora, é esta a preocupação da instituição com a “formação de leitores críticos”, os quais ainda lutam pelo direito ao discurso? Como pode uma IESP, em tais condições e interdições, formar um leitor reflexivo, um sujeito-leitor e pesquisador? Mas e enquanto ao professor? Ele poderá destoar desta teia de discursos, sem ser engolido por ela? É bom lembrar que o curso de CC nesta IESP conta com sessenta horas anuais para língua portuguesa no primeiro ano, embora haja um discurso corrente que esta disciplina deveria ser excluída da grade curricular sob a justificativa de haver relação aos objetivos do curso.

Visto que o professor de tal curso também reconhece sua dificuldade devido à

interdição de acesso a um acervo da biblioteca, durante sua própria graduação, procura-se saber o imaginário deste mesmo professor sobre a leitura e sua importância:

Entr: Como você conceituaria, o que é leitura para você?

P1: É um ato de busca de informação/ se for bem feito (+). Agora (+) ... se ela for feita de forma substancial, vamos dizer assim leviana, é um ato de perda de tempo porque você está fazendo algo que não tá, não vai te trazer informação que via/ que você possa aproveitar./ Aquela leitura que você lê, daí cinco, dez minutos você não sabe mais o que leu/. Então eu creio que/ a leitura hoje / ela tem que ser vista, principalmente na nossa área com muito carinho e com muita interpretação e muuuuuta crítica. Então / uma visão crítica muito grande porque você trabalha com organizações e organizações trabalham com pessoas e uma interpretação errada você pode leva uma organização à falência ou a uma multa muito grande (+) Então / a responsabilidade é muito grande em uma interpretação.

Note-se que, ao mesmo tempo em que o professor concebe a leitura como um *ato de busca de informação*, ele reconhece a necessidade de formar um leitor que não se limite apenas à mera extração de informações, mas que chegue ao nível da compreensão e interpretação, bem como de um distanciamento do texto (e seus discursos) para uma reflexão, ainda que a interpretação seja algo posto como correto. Portanto, apresenta-se o retrato de uma concepção estrutural da linguagem. Especificamente, parte-se de uma concepção da teoria da comunicação em que a língua (e leitura) é mero instrumento de comunicação. Há um emissor (isolado de seu lugar sócio-histórico, apagado enquanto sujeito) que elabora e codifica sua mensagem enviando ao receptor que a decodifica (com objetividade total !).

Conforme será mais nitidamente notado em outras passagens da entrevista do professor, é possível perceber que há um discurso que valoriza a objetividade e a imparcialidade durante a aquisição de informações, mas que concorre com um dizer de que há necessidade de um leitor reflexivo e ativo. Paralelamente à necessidade de um “leitor crítico”, o professor remete à busca da objetividade e da verdade dos acontecimentos.

Em suma, há uma crença de que a leitura poderia ser construída pelo graduando somente a partir de dados, números, artigos e leis (escritas!) “incontestáveis, neutros e verdadeiros”. Ao mesmo tempo que há um reconhecimento da subjetividade durante o

trabalho com a leitura, há uma negação desta subjetividade na própria construção das informações.

Por isso pode-se considerar que, ao mesmo tempo que as informações são veiculadas pela mídia e pelo professor ao graduando na instituição científica sob um discurso de verdade, há também uma exigência de que o graduando apresente uma reflexão pessoal. Seria uma exigência de um sujeito fundante, uno, imerso nesta arena interdiscursiva? Ora, mas como o graduando (ainda em formação) será capaz de crer que poderá discutir tais informações veiculadas pela mídia impressa e pelo professor em tal espaço de saber quando se posiciona como um indivíduo que ainda está se inteirando da situação?

Neste dilema julga-se ser pertinente uma citação de Oliveira e Vasconcelos a respeito do discurso no espaço científico e sua produção de verdade. Segundo as autoras:

Entre o dizer e o fazer, e entre o pensar e o dizer, há um fosso pantanoso que, para atravessá-lo, é preciso se despir das ilusões de verdades prontas e de que as verdades são encontráveis, porque já estão lá, em algum lugar. Basta, então, para encontrá-las, saber procurá-las com bons instrumentos que as ciências nos fornecem, sem sequer questionar as verdades, os lugares em que elas estão, o momento histórico em que foram ditas e os instrumentos de que nos utilizamos para ilusoriamente buscá-la, quando, ao fim e ao cabo, estamos construindo-a. (OLIVEIRA e VASCONCELOS, 2002, p. 52)

Essa vontade de verdade, em instituições científicas, também é discutida por Foucault em *Microfísica do Poder* (1982), ao argumentar que toda sociedade tem seu regime de verdade, ou seja, modos institucionalizados de circulação de discursos que produzem “efeitos de verdade”, no interior de discursos que não são, em si mesmos, nem verdadeiros nem falsos (FOUCAULT, 1982). Em suma, nesta circulação de discursos, basta que um discurso tenha estatuto científico para produzir efeitos de poder.

Ainda sobre a relação entre poder e verdade, Foucault argumenta que em cada sociedade funciona um modo particular de relacionar poder, verdade e regras, em discursos que serão veículos e ao mesmo tempo produtores de poder. Assim, as estratégias discursivas

não se submetem nem se opõem ao poder uma vez que “o discurso pode ser ao mesmo tempo instrumento e efeito de poder [...] o discurso também veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina” (FOUCAULT, 1982, p. 186). O discurso, ao mesmo tempo que produz poder, produz saber e verdade anonimamente, uma vez que há um princípio de dispersão. Logo, como todo discurso, a ciência é um veículo e produtora de saber e poder ao ser considerada como um lugar privilegiado de verdade.

Tendo em vista o campo discursivo desta pesquisa, pode-se considerar que a verdade é produzida em um acontecimento estabelecido numa luta pelo discurso e pelo poder, e o conhecer também consiste em uma vontade de saber do sujeito, mais uma vez resultando em controle e conflitos de discursos. Insiste-se mais ainda em ressaltar que, neste poder disciplinar, a produção de verdade nesta IESP apóia-se em regras de um vigiar, em um controle, em uma interdição dos dizeres dos sujeitos envolvidos resultando em um silenciamento diante de sua própria “realidade” nesta instituição. Um poder “poroso”, mas não menos coercitivo, que produz diferentes nuances entre os sujeitos. Ao mesmo tempo em que corre um discurso de importância da leitura e da criticidade, há um poder disciplinar que controla e perpassa a produção de outros discursos que destoem da ordem discursiva predominante.

A respeito desta criticidade, com a finalidade de saber o imaginário do professor a respeito do graduando-leitor com o qual se depara e qual o perfil de leitor que gostaria de atingir, eis outro excerto de seu dizer:

P1: Olha (+) o perfil que nós temos hoje é de um aluno/ é um aluno que tem um pouco de aversão [à leitura] e que faz uma leitura para fazer um trabalho e obter uma nota. (+) Qual seria o perfil que, seria ideal ao nosso curso? O aluno que pegasse um texto/ que pegasse o texto e tivesse uma visão crítica. / Por que? Porque no nosso curso o aluno depara-se muito com leis, com decretos e é muito cálculo (+). Então tudo que altera numa lei, altera numa regulamentação, numa contabilidade. Muitas vezes sai uma lei que é inconstitucional, que não tem uma ... [entr: aparece uma abertura]. (+) Exatamente (+)/ Então como ele não tem esse tipo de leitura para ele passa em branco (+). Ele não consegue enxergar o efeito da lei porque para ele é como se tivesse lendo uma placa somente. Ele não vê a informação que está trazendo para ele então.

Ora, mas se há um discurso corrente que *ler é importante* aos GCC, então porque teria ainda uma rejeição à leitura? Se o professor concebe leitura como a mera *coleta de informações* é justo exigir do aluno que ele deva ter uma reflexão diante de leis e artigos?

O efeito desta concepção de leitura resulta em uma ilusão do sujeito, mediante a qual o graduando-leitor de CC não faz uma relação entre a interpretação do texto (da lei) e o cálculo que irá construir. Há uma ilusão de que o cálculo é dependente da leitura de leis, conseqüentemente não é preciso preocupar-se com a compreensão e interpretação dos textos, mas apenas decodificá-los.

Mas diante deste dilema, qual é a posição do professor?

Entr: Você enquanto coordenador do curso, representando o corpo docente, vocês estão satisfeitos com esse perfil de aluno?

P1: Hoje o nosso perfil de aluno ele, vamos dizer assim/ é bem técnico. Num sentido profissional ele sai com uma capacidade de cálculo, de visão, de fechar um balanço vamos assim dizer, ele conhece muito bem, mas se ele precisar fazer um relatório judicial, se ele precisar fazer, pegar uma lei e interpretá-la para levar para uma discussão/ aí falta bastante criticidade./ Eles sabem buscar informação/ hoje eles vão buscar informação porque as próprias revistas / nós temos a IOB, que são boletins que saem comentando a lei e como deve ser feita. Isso causou nele o quê? Causa nele uma preguiça porque eu vou ler a lei, interpretar se depois ela virá/ alguém vai fazer isso tudo mastigado para mim? (+) Então eles sabem como se informar, eles assinam uma revista dessa daqui, que é um periódico da Faculdade, se bem que não é, está em torno de mil e trezentos reais hoje. Eles vão ler tudo mastigado. Então causa isso/ não só ao aluno/ mas a muitos contadores que já estão exercendo esse comodismo. Aí você vai discutir uma lei/ aí o cara fala/ Ah, mas eu tenho isso aí na IOB/ Realmente, a IOB comentou isso./ Mas aí ele não tem a visão dele, ele tem a visão da revista.

Mais uma vez há uma referência à objetividade quando o sujeito justifica as limitações dos graduandos em apresentarem um perfil *bem técnico*. Há também o reconhecimento do professor de outro efeito produzido desses graduandos: a tendência de busca pelo comentário (pronto) do especialista. Deste modo, isso tanto poderá proporcionar economia de tempo e esforço para a leitura, como assegurar uma “leitura correta” e “crítica” uma vez que o objetivo principal é a nota.

Isso também condiz quanto ao pressuposto de Vilson Leffa (1996) de que para que haja uma interação entre o leitor e a leitura é também preciso haver **uma intenção do sujeito**

a leitura. Não basta apenas oportunizar acesso aos diversos textos se não há um momento para o trabalho com a leitura e o esclarecimento das finalidades da mesma. Do mesmo modo, acredita-se que o poder de efetivação de uma leitura reflexiva não se foca unicamente no professor. Embora o professor tenha uma responsabilidade maior de instrumentalização²⁹ do estudante quanto à leitura e sua prática, não se ignora as outras condições para que a leitura se efetive, especificamente, no que diz respeito à pré-disposição do estudante à leitura. Tal princípio também coaduna-se às condições mínimas (ou ponto de partida) para o trabalho com a leitura elencadas por Kato (1986), ou seja, é preciso que o professor leve em conta o conhecimento prévio do estudante, o nível de complexidade do texto e apresente o objetivo da leitura aos discentes.³⁰

Mas seria apenas preguiça do aluno? Ora, sendo uma revista dirigida ao contador (IOB), apresentada sob a forma de boletins, é difícil crer que o graduando dela tenha conhecimento por outras mediações além da Instituição (professor e biblioteca). Conforme o próprio entrevistado comenta, o departamento de CC e seus professores são os principais mediadores dessa revista:

Entr: quanto ao acervo dos periódicos e revistas científicas, você está satisfeito?

P1: Olha/ quanto ao periódico e a revista científica está bom./ Nós temos a IOB que é considerada a melhor do Brasil e as outras revistas que a gente assina/ são todas revistas de ponta/ a revista da USP e as revistas dos próprios conselhos que é o Conselho Federal e o Conselho Regional/. Então em termos científicos/ os trabalhos que saem nós temos três revistas onde os três melhores trabalhos saíram dela.

Entr: E esses periódicos são acessíveis na biblioteca ou é diretamente no departamento de CC?

P1: No departamento/ Estes periódicos são vistos no departamento porque eles são todos em pastas/ aqui então fica fácil do aluno abrir na biblioteca e retirar uma folha porque não existe uma encadernação/ Então fica fácil de ele abrir uma pasta e tirar um capítulo que interessa a ele ou a edição que interessa a ele/ por numa bolsa e ir embora ou até mesmo levar nas mãos.

Entr: [...] eles vêm aqui quando precisam ou o professor leva à sala de aula?

P1: Eles/ em alguns casos o professor/ às vezes pega um artigo/ ou alguma coisa/ ou

²⁹ Entenda-se aqui, instrumentalização do estudante no sentido que Dermeval Saviani propõe por meio de uma Pedagogia Histórico-Crítica em *Escola e Democracia*. 35ª edição, Campinas/São Paulo: Editores Associados, 2002.

³⁰ Para mais esclarecimentos ver o capítulo desta dissertação dedicado às concepções de leitura conforme a Psicolingüística.

uma lei e deixa em xérox para eles irem tirarem lá/ quando eles precisam fazer um trabalho de graduação. Quando estão escrevendo alguma coisa/ eles vêm e tem acesso direto no departamento.

Deste modo, há não só uma mediação como também uma legitimação do discurso de verdade e cientificidade da revista IOB pelos próprios professores do curso, os quais também são contadores atuantes em empresas ou escritórios próprios. A própria preocupação de conservar os exemplares de IOB também remete a uma valorização desta revista pelos professores. Mas, se esta revista faz uma interpretação das leis por que o professor insiste em tê-la como referência, uma vez que também é um contador em exercício? Há necessidade em tê-la como referência (ou como mediadora dos artigos de leis), já que o cálculo é feito a partir da interpretação das novas leis?

Evidentemente, com uma valorização do comentário do especialista, não seria surpresa alguma que, dos cento e quarenta e um GCC, noventa apontassem *Veja* como primeira opção de leitura sob a justificativa de ser uma revista que apresenta objetividade no tratamento das informações - atributo mais apontado em setenta e sete questionários - sob a justificativa de trazer opiniões de especialistas de confiança (segundo item mais assinalado em quarenta e dois questionários). Esses leitores ainda reforçaram a preferência em *Veja* por crerem em uma possível imparcialidade na apresentação das informações (indicado como preferência em vinte e um questionários).³¹ Apenas quinze responderam não confiarem em *Veja* por considerá-la tendenciosa e outros sete alegaram não confiar, mas não justificaram.

Desta forma não foi surpresa observar que o espaço destinado aos periódicos e revistas fosse constituído por exemplares de revistas midiáticas como: *Veja*, *Tudo*, *Época*, *Istoé*, *Caros Amigos*, *R.E. A*, *Empreendedor*, *Pequenas Empresas*, *Gazeta Mercantil*, *Valor Mil*, *Consulex*, *Direção*, *Economia e Empresa*, *Idéia e Direção*. Em número de exemplares superior aos poucos volumes de periódicos científicos.

³¹ Esta questão permitia que o aluno escolhesse um atributo apenas como o mais importante.

Maingueneau (1998) ao dizer que o discurso, em sua noção mais geral, é caracterizado como uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados e diante de tais condições de leitura e mediações (como as percebidas na IESP em pesquisa) pode-se considerar que há uma crença na objetividade, em uma neutralidade da linguagem e dos sentidos por parte da maioria desses leitores. Quanto à tendência ao comentário do especialista, do professor, da revista, interpreta-se isso como um momento em que o sujeito abre mão de sua posição de sujeito-leitor para um portar-se como um indivíduo que apenas reproduz verdades prontas e construídas pela mídia, pelo professor ou pela própria IESP.

Quanto a esta relação de discursos e instituições (mídia e IESP), retoma-se a noção de contrato entre os sujeitos por meio da linguagem construída, produzida por Charaudeau (apud MAINGUENEAU, 1998). Consoante esse autor, a noção de contrato pressupõe que os indivíduos pertencentes a um mesmo corpo de práticas sociais sejam suscetíveis de estarem de acordo sobre as representações linguageiras dessas práticas sociais. A cada gênero do discurso³² é associado a um contrato específico. Todavia, o contrato não é sempre adquirido desde o início, mas pode ser negociado entre os parceiros ou mesmo modificado unilateralmente (CHARAUDEAU, apud MAINGUENEAU, 1998).

Se é esta tendência do graduando-leitor a desconsiderar sua leitura, sua reflexão e interpretação para basear-se em comentários de outrem, “o especialista”, “o professor” ou “o jornalista”; e, ainda, se esta postura é admitida até mesmo pelos professores de seu curso, por que ainda há um reforço do contrato de confiança entre leitor-graduando e mídia (Veja) nesta IESP? Se há necessidade, urgência e objetivo em formar um leitor reflexivo e crítico durante a graduação, por que ainda há uma legitimação dos discursos de verdade e cientificidade emitidos em relação à mídia por meio de diversas mediações (biblioteca e

³² Embora a acepção de gênero do discurso seja muito variada, faz-se referência aos dispositivos de comunicação sócio-históricamente definidos tais como: o editorial, a reportagem, os ensaios e outras de seções de um veículo midiático impresso.

corpo docente)? Se os professores almejam leitores que ultrapassem o nível da decodificação e extração de informações, por que ainda concebem a leitura como um mero ato de coleta de informações dadas, prontas e verdadeiras? Se os docentes reconhecem que uma falha de leitura de uma lei poderá causar sérios problemas e prejuízos, por que insistem em buscar a objetividade e a técnica na leitura? Apenas um professor de língua, fazendo um trabalho com a leitura, resolveria tal problema?

Sem o propósito de atribuir todas as “mazelas” ao professor neste processo de formação do leitor, a pesquisadora pergunta sobre as dificuldades em sala de aula quando necessita da leitura. Eis o dizer do professor:

Entr: Quando você recomenda esses textos, ou às vezes quando trabalha esses textos/ quais são as dificuldades que você percebe em sala de aula, ou percebe das relações dos alunos no que diz respeito a leitura? Qual é/ quais são alguns problemas que aparecem que você sente?

P1: O principal é a questão do linguajar técnico porque são revistas técnicas que tem muitas palavras que eles ainda não tem domínio dessa palavra e de termos técnicos. E às vezes tem aqueles alunos que procuram ler por cima, que procuram passar o olho e aí é onde acontece, que você pede uma resenha ou um artigo ou miniartigo sobre outro artigo e o que vem escrito não condiz muito com// e você vê que a pessoa só deu uma escaneada no texto (++) . Ela não leu à fundo/ não leu procurando entender o quê você ..

Entr: é uma leitura superficial?]

P1: Exatamente (+). / Então o que eu vejo é que eles têm muita dificuldade no seguinte: interpretação de texto mesmo (+). Eles lêem, eles sabem dizer às vezes o que leram, mas não sabem porque leram ou que aquilo vai servir a eles. Eles sabem o superficial, sabem o que está escrito, mas não conseguem entender o conteúdo que está escrito.

Entr: E isso (+)/, essa dificuldade você sente desde os alunos do primeiro ao quinto ano?

P1: Principalmente no primeiro ano. Primeiro, segundo ... (++) Eu trabalho com essa disciplina de análise no quarto ano (+), que é uma questão quase que, o nome já diz, análise. / Não é só ... (+ +)/ você vai ter que pegar uma demonstração , você vai ter que escrever sobre a demonstração. E aí você vê que a pessoa não tem visão crítica. Ela não sabe escrever na realidade. Se você pedir a ele que comente, ele comenta (+), mas aí você pega, põe isso no papel ou no relatório, ela não consegue.

Observe que, a partir deste dizer, o professor reconhece que o aluno não chega aos níveis de compreensão e interpretação dos textos. Em seu dizer, há o imaginário de um aluno decodificador e extrator de mensagens do texto. Outro aspecto também apontado pelo professor e que interfere durante a leitura diz respeito à interlocução. Ora, como o graduando-

leitor poderá fazer uma leitura que satisfaça as necessidades do momento se não há preocupação em esclarecer o sentido, a finalidade de tais leituras? Isso seria tarefa apenas do professor de língua portuguesa? Como o aluno poderá comentar a justificativa de uma análise se ele é condicionado a dissociar texto e cálculo limitando-se à resolução de cálculos?

No que se refere à leitura e à escrita, parte-se do mesmo princípio de Matêncio ao defender que “a leitura e a escrita são atividades dialógicas e que a imagem mútua dos interlocutores é um elemento crucial para os processos que se realizam na interlocução” (MATÊNCIO, 1994, p. 18). Vê-se que há uma prática muito comum entre os professores da área de CC em requisitar sínteses, fichamentos e resumos de textos lidos e trabalhados em sala de aula como forma de garantir uma efetivação da leitura pelo graduando. Trata-se ao mesmo tempo de atribuir um momento à sistematização de idéias e a um possível posicionamento do graduando perante tal assunto ou texto. Em termos mais práticos, também é uma forma de “exigir” que o graduando faça tal leitura que será “recompensada” por meio de uma nota.

Em suma, trata-se de uma prática que ao mesmo tempo veicula o discurso de que “ler é importante” e outro efeito: a crença de que vale a pena ler apenas se houver alguma “recompensa” ou “reconhecimento” por meio de uma nota. Com isso, há reprodução de um ciclo vicioso e a sedimentação de tais discursos e imagens que perpassam os sujeitos envolvidos (professor e graduando) a respeito da leitura. O professor, diante da necessidade de que seus alunos leiam e interpretem tais textos de sua disciplina e diante de dificuldades e rejeições à leitura, requisita a escrita dos graduandos como forma de “comprovar” a efetivação desta leitura. Em contrapartida, os graduandos diante de tal obrigação alimentam o hábito de ler os textos que se referem às disciplinas não por encontrarem um sentido nesta leitura (o que não é bem explicitado), mas em condição de uma “recompensa” (a nota).

Este ciclo vicioso (leitura-obrigação-recompensa) converge com outros discursos

contrários ao discurso de que *ler é importante*; ou seja, intensifica outros dizeres dos GCC tão freqüentes fora da sala de aula, entre nos corredores da instituição e em suas conversas em ônibus de estudantes de que: “meu curso nada tem a ver com leitura e língua”, “já escolhi CC porque só iria trabalhar com cálculos e ficaria livre de língua portuguesa” e “língua portuguesa no primeiro ano? Nada a ver...”. Em outras palavras, concomitante ao discurso de que ler é importante outro discurso oposto perpassa pelo imaginário dos graduandos de CC, criando para o sujeito a ilusão ao sujeito de que é possível dissociar língua, leitura dos cálculos e leis que vão trabalhar em sua prática profissional.

Diante de uma prática em que as condições de produção remetem a uma importância do comentário e de uma instituição que valoriza a leitura apenas em função de “recompensas” expressas por notas, sem a preocupação inserir a leitura em um processo de interlocução, é possível formar um sujeito leitor? E a criticidade, é possível neste espaço de saber ?

Quanto ao comportamento do graduando e sua construção de sentido durante a leitura, outro trecho da entrevista é retomado para melhor analisar esta possível rejeição à leitura pelos GCC.

Entr: E às vezes/ alguns trabalhos de resenha que você pede/ você percebe que/ é ... (+) parafraseiam as idéias fazendo uma espécie de “resumão” ou éééé::: chegam a uma certa criticidade ou/ às vezes nem a essa criticidade chegam?

P1: Vamos dizer assim (++)/ uns dez por cento colocam uma visão crítica. O restante é uma para ((engasgando))/fase, é uma paráfrase mesmo ii:: muitos casos é só realmente, chega a um resumo muito mal feito (+). Aí eles alegam falta de tempo, falta disso, mas na realidade É PREGUIÇA da leitura MESMO. Você vê que a leitura não foi bem feita (+) mesmo porque, às vezes, você vê que o texto era bem simplesinho (+). Era questão que se ele escrevesse uma folha, uma folha e meia com uma visão crítica ele teria feito algo bem feito. E eles não conseguem escrever nem meia folha.

Entr: Ah, então pelo que eu estou entendendo você (+) / é... necessita de uma leitura mais demorada, mais reflexiva, no entanto eles tratam de uma leitura mais superficial. Mas isso acontece éééé::: por aquela rejeição de ler um texto seja qual for ou (+ +) de não entendê-lo de repente (+) ou porque preferem esse tipo de leitura rápida mesmo?

P1: Eu acho que é uma junção de tudo isso aí. Primeiro porque eles não tem, eles não vêm do segundo grau que o qual de nossa região, em alguns municípios pequenos, e então eles já não são educados para a leitura. Aí eles pegam às vezes, um artigo (+ +) e eles já tem aquela rejeição a leitura (+). Eles criam várias barreiras. Ele só faz aquela “escaneada” , aquela leitura por cima e alegam que não tem tempo de fazer uma análise profunda/ ou seja/ eles mesmos colocam um monte de barreiras. Então você vê que às vezes é mais por não querer ler/ pela aversão à

leitura mesmo/ às vezes por não gostar de ler porque você coloca um exercício de cálculo todo mundo faz o cálculo/ mas se você pede alguma leitura para eles/ fazerem um artigo, um material eles já não gostam.

Entr: Não querem. É já é uma aversão à leitura.

P1: Exatamente.

Quanto ao professor na posição de sujeito do processo, se ele tem consciência das dificuldades e da falta de compromisso dos graduandos no que diz respeito à leitura. Também considera a historicidade do graduando, ou seja, se trata de turmas heterogêneas que já trazem uma rejeição e uma falta de sentido (ou, pelo menos, um outro sentido) à leitura durante sua vida escolar anterior.

Embora não se acredite que apenas equipar a biblioteca com textos variados e inserir a disciplina de língua portuguesa reduza tal rejeição à leitura, admite-se que são condições mínimas e ponto de partida para começar a resolver tal problema. Vê-se que se trata de um problema complexo, além da falta das condições mínimas para que este trabalho se efetive, e observa-se que esta rejeição à leitura estende-se ao longo dos níveis fundamental e médio. Quando o aluno chega ao nível superior, tal problema ainda é arrastado por quatro a cinco anos de curso. Será que cabe apenas ao professor de língua portuguesa resolver tal problema? Não há necessidade de um envolvimento do corpo docente e da própria biblioteca? A interlocução ocorre durante a leitura em outras disciplinas?

Mas será que toda a culpa é do professor e da IESP? Concorda-se com Britto (2002), quando argumenta que o professor é pedra angular quando se busca a formação do leitor. Contudo, discorda-se, de Britto quando defende que, quanto maior a formação dos professores, maior será a possibilidade de realizar uma ação bem-sucedida, quando se trata da formação do leitor. Tal discordância justifica-se por vários motivos: 1) considerando as várias formações discursivas e os vários procedimentos de controle do discurso naquela IESP e as relações de poder (es) que perpassam sujeitos, não se crê que o professor detenha tal poder de resolver problemas de rejeição à leitura uma vez que a pré-disposição à leitura é

condição fundamental. 2) Uma formação continuada do professor não garante uma mudança de suas crenças. Pois, conforme o próprio dizer do professor, cerca de setenta por cento dos professores do departamento possuem título de mestre por uma Universidade Federal e a titulação mínima refere-se aos cursos de especialização concluídos nestes dois anos. Contudo, isso parece ter pouco influenciado em um trabalho de interação com a leitura ou até mesmo de mudança no imaginário de professores e graduandos a respeito da leitura.

Relembre-se também outra máxima da Psicolinguística (LEFFA, 1996) que advoga como ponto de partida fundamental para a interação entre leitores e textos uma intencionalidade prévia do leitor, uma pré-disposição do graduando à leitura. Caso o professor apenas atue na tentativa de propiciar o encontro leitor-texto sem discutir a finalidade de tal leitura, estará convergindo para uma imposição à leitura, restringindo-a à mera obrigação. Isso poder ser mais nitidamente percebido quando a pesquisadora insiste com o professor entrevistado sobre o comportamento do graduando diante da leitura. Eis o seu dizer:

Entr: Quando você procura incentivar um pouco mais ((a leitura)), quais são as “desculpas clássicas” dos graduandos para esquivarem-se?

P1: é tempo. / Eu tinha a desculpa da questão/ ah ... não tem na biblioteca. / Agora eu passei a escanear um site (+). Agora não existe mais essa desculpa (+). E assim mesmo quando/ eu passo e escaneio, quando eu passo e antes imprimo uma cópia e deixo na xerocadora para eles pegarem lá, uma cópia lá (+) // Então a questão de material caiu agora (+). Mas aí/ é sempre, eu não tenho tempo, eu trabalho de dia, estudo à noite e final de semana eu quero ficar tranquilo, eu não quero ((ler)). É sempre a questão tempo mesmo. Mas é uma leitura/ você pega um artigo de que tem às vezes/ só três artigos para eles de quinze páginas/ daí dá quarenta e cinco páginas para eles fazerem miniartigo de oito páginas (+). Eles alegam que não tem tempo para fazer uma leitura de quarenta e cinco páginas. / Às vezes você coloca/ dá para eles trinta dias de prazo (+). Eles falam que não tem tempo.

No imaginário do professor em relação ao graduando vê-se a construção do esteriótipo de um aluno descompromissado com seu curso e com sua formação profissional. Depara-se com um graduando-trabalhador “preguiçoso” enquanto o professor assume uma postura de sujeito facilitador da leitura (e seu acesso) diante de um graduando cada vez menos disposto à leitura. Deste modo, os graduandos chegam apenas ao limite da extração de

informações e sempre dependentes de comentários de outrem (professor, mídia e outras revistas), limitando-se apenas em parafrasear o comentário de outrem.

A partir disso, mais uma vez retorna-se à imagem do professor. Embora seja difícil para o professor trabalhar com um graduando que tenha rejeição à leitura de textos importantes à sua formação resultando em um “eterno dependente” de interpretações já prontas, por outro lado é bem mais fácil trabalhar com este mesmo graduando “que detesta ler”, conduzindo o professor a colocar-se em uma posição de divulgador de informações. Por outro lado, outro efeito poderá ser produzido, ou seja, o reforço na visão de que o professor é uma “autoridade no assunto”, o que proporciona uma homogeneidade de sentidos produzidos pelo professor ou pela revista, incorporados pelos graduandos e pouco contestados. Nestas condições, forma-se um comportamento já esperado: um leitor passivo ou um pseudo-leitor.

Porém não se almeja um sujeito-leitor? Mas em face de tais condições, as quais não permitem a formação de um leitor independente, “crítico”, não o instrumentalizando, não resolvendo tais falhas que carrega durante sua vida escolar, é possível apresentar um “sujeito-leitor”?

Diante de tal quadro, pode-se considerar que esta IESP omite-se em seu papel de formadora de sujeitos-leitores para formar “pseudo-leitores”, meros receptáculos de informações já comentadas por outrem. A leitura é entendida apenas como um ato e uma “ferramenta de trabalho” totalmente ultrapassada na formação deste graduando (enquanto sujeito-leitor, profissional e pesquisador em formação). Eternos dependentes do professor, do especialista de tal revista a alternativa aos graduandos é contarem com o autodidatismo de cada um. Considerando a complexidade do problema, acredita-se na tese de que o acesso à leitura esteja associado à democratização da formação de um sujeito leitor, mas nem por isso ignora-se que o acesso aos diversos textos e a democratização de um trabalho com a leitura seja ponto resolvido, tampouco no “Ensino Superior”.

Portanto, concorda-se com Britto (2002) em considerar que leitura e escrita não promovem uma democracia e a participação social do sujeito, mas, ao contrário, é a possibilidade de participar da sociedade que permite o acesso à leitura. Em suma, a leitura é uma condição necessária, embora não suficiente, para a inserção ativa do sujeito na sociedade. A formação do leitor envolve questões políticas e sociais da própria IESP, por isso a formação do leitor não é algo que se articula apenas ao gosto, produção de hábitos, à persuasão de que ler faz bem ou um processo em que apenas os aspectos cognitivos deverão ser levando em conta, ou ao contrário, é que a leitura é também prática social. Em consequência disso, a formação do leitor envolve todos esses pontos, fundamentais, quando se opta por formar um sujeito-leitor que ultrapasse a mera extração de informações prontas, ou, pior quando incorpora a postura de rejeição à leitura. Para tal prática, Percival L. de Britto sugere:

Se pretendemos reconhecer efetivamente a leitura como bem público, temos de abandonar visões ingênuas e investir no conhecimento objetivo das práticas de leitura e num movimento político de justiça social. O excluído da leitura não é o sujeito que sabe ler e que não gosta de romance, mas o mesmo sujeito que, no mundo de hoje, não tem terra, não tem emprego, não tem habitação. (BRITTO, 2002, p. 29).

A partir disso, vê-se a leitura não em uma função restrita, mas sim como um processo, um trabalho essencialmente reflexivo. Portanto, tal trabalho com a leitura não poderá jamais estar limitado a um hábito, a um prazer ou a um processo meramente cognitivo, bem como restritamente social. Diversos aspectos deverão ser levados em conta, não apenas pelo professor de língua materna, mas como por todos os outros professores que também veiculam e constroem saberes por meio da linguagem.

PARTE III

A análise do discurso não será mais uma prótese da leitura, mas uma provocação à leitura.

Michel Pêcheux (1982)³³

³³ Para uma análise automática do discurso. 1997.

7 OS MOVIMENTOS DOS GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DIANTE DA LEITURA

7.1 O IMAGINÁRIO DOS GRADUANDOS DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS SOBRE A LEITURA

Como foi apontado em um capítulo anterior, o professor de CC. atribui à leitura uma finalidade de aquisição de informações novas e de conhecimentos. Assim, ao mesmo tempo que admite uma necessidade de uma leitura reflexiva de cunho interpretativo, também reproduz um imaginário sobre a leitura como apenas um instrumento para aquisição de novas informações, limitando-se à decodificação e à extração de idéias. Com isso, dois discursos sobre a leitura se entrecrocaram na memória discursiva do professor e seu fazer; ao mesmo tempo que concebe o leitor como um extrator de informações “prontas”, “dadas” e “objetivas”, o professor demonstra a necessidade de um leitor que construa interpretações, um leitor reflexivo.

Mas quanto ao graduando-leitor? Qual é seu imaginário a respeito da leitura? É a mesma finalidade de coleta de informações?

Diante de tais questões, a pesquisadora buscou saber dos graduandos o que entendem por leitura e se julgavam a leitura importante ou não para sua formação intelectual e profissional, antes de buscar saber seus possíveis níveis de leitura³⁴. Eis as respostas dos graduandos:

O que é leitura para você? Julga ser importante ou não para sua formação

³⁴ Esta pergunta foi lançada em anexo ao teste de leitura aplicado em 4 de dezembro de 2003 aos graduandos de Ciências Contábeis do terceiro ano. A opção por tal turma deveu-se por se tratar de uma turma intermediária, uma vez que o curso compreende cinco anos. Trinta e sete questionários foram aplicados e apenas trinta e três foram respondidos. Os graduandos responderam as questões referentes ao teste em uma sala, individualmente, sem consulta aos colegas e com permanência da pesquisadora. O texto não foi lido em voz alta houve apenas poucos esclarecimentos a respeito das perguntas.

universitária e profissional? Comente.

A1: a leitura é algo que fornece conhecimento, além de habituar o funcionamento do raciocínio. Em todas as profissões é importante, uma vez que, aumenta o nível do conhecimento e percepção lógica.

A2: é o principal para uma pessoa se promover perante a Deus. Esse é o objetivo pelo qual estamos aqui.

A3: a leitura é essencial, é através dela que podemos adquirir todo o conhecimento que se dispusermos a querer. No nosso curso de Contabilidade, estaremos a todo momento precisando de leitura de livros e documentos, pois nossos futuros clientes irão depender do nosso conhecimento para tomar decisões importantes em suas empresas.

A4: importantíssimo, pois tudo que se faz a leitura é essencial.

A5: leitura pra mim é quando você vê algo que te interessa e se dedica a ele. Com certeza que a leitura é importante, seja na Universidade, na escola regular, em qualquer lugar.

A6a: difícil definir leitura. Muito importante posso dizer que a leitura é a base de tudo tanto na universidade quanto na vida profissional.

A6b: em qualquer formação universitária a leitura é importante.

A7: leitura é um modo de aumentar nosso conhecimento, é muito importante não só para universitários ou alunos e, sim para todos.

A8: leitura é estar informado sobre temas antigos, atuais para adquirir conhecimento. A leitura é de suma importância não só na vida profissional ou universitária, mas na vida de qualquer pessoa pois quem não lê, não adquire cultura, fica com um conhecimento fraco.

A9: a leitura é de fundamental importância para a formação, sem leitura não se consegue uma boa formação universitária, nem profissional, nem mesmo para as conversas do dia a dia.

A10: a leitura para mim é uma ferramenta fundamental, não só para a vida dos acadêmicos mas para todas as pessoas em geral, porque sem leitura o indivíduo torna-se desinformado, logo incoerente com a realidade. Também possui dificuldades lingüísticas. A técnica de leitura, mesmo sendo importantíssima para formação dos acadêmicos é muito pouco trabalhada, mesmo dentro da faculdade, deveria ser uma tecla mais batida pelos professores.

A11: a leitura é um método de buscar aprendizagem baseado nas informações que outras pessoas colheram. É um importante aperfeiçoamento, pois através dela pode-se obter informações novas e acabar com dúvidas existentes nas matérias de sua sabedoria.

A12: claro que é importante. Vai ser muito importante na formação universitária, pois todos tem que se manterem atualizados sobre o acontecimento e descobertas do mundo. Devemos que incentivar e sermos mais incentivados para a leitura.

A13: uma maneira de atualizar meus conhecimentos, esclarecer minhas deficiências. É muito importante, sim, para a formação universitária e profissional, pois é a base de todo o conhecimento que devemos adquirir sem leitura paramos no tempo.

A14: acho que a leitura é sim importante, pois, abre caminhos para um novo saber,

sei que pela falta de tempo serei prejudicada em meus estudos futuros, pois não leio muito, “pego” as informações principalmente via Internet e lei quando possível todo o material deixado pelos professores.

A15: considero a leitura importantíssima para todas as pessoas, para mim mais ainda em minha formação, só não descobri ainda como fazer meu tempo sobrar, ou melhor, organizar o meu tempo para ler mais.

A16: a leitura é tudo na vida de uma pessoa, ainda mais de um universitário, sem a leitura a pessoa não consegue se expressar corretamente e no campo profissional a tendência é sempre piorar.

A17: a leitura é uma maneira das pessoas se manterem informadas de tudo o que acontece no mundo, adquirindo assim uma cultura diferente daqueles que não lêem. É muito importante para qualquer profissional ter o hábito da leitura para sempre estar se aperfeiçoando naquilo que faz.

A18: a leitura é um instrumento muito importante para a minha formação e através dela que me mantenho informado das notícias e melhorando meus conhecimentos.

A19: leitura é ler não apenas por obrigação, mas também ler por prazer, leitura não é apenas ler algum livro ou texto só para responder algum questionário, mas também interpretar os fatos acontecimentos lidos. Com certeza a leitura é muito importante para um aluno universitário, pois ela proporciona um desenvolvimento na capacidade de interpretar acontecimentos, aumenta o conhecimento sobre assuntos referentes a sociedade. Não é possível uma formação boa universitária sem uma boa leitura.

A20: para mim a leitura é essencial, pois é nossa forma d conhecimento, de abrir novos caminhos, nela está o que acontece no mundo, no dia a dia, é ela quem nos orienta no que fazer para acontecer.

A21: a leitura é muito importante para mim tanto na vida profissional como em um todo, pois com a leitura aumentamos nossos conhecimentos.

A22: leitura é para mim um veículo de grande valia para adquirir conhecimentos e informações da realidade, de uma maneira mais completa e confiável. É um instrumento importante no estudo universitário e na seqüência da vida profissional, pois só com leitura é possível (acompanhar as mudanças sociais).

A23: a leitura sem dúvida é o maior meio de informação existente, mesmo com o uso na Internet a leitura torna-se imprescindível ao nossos conhecimentos. Leitura é a maneira mais eficaz de se aprender algo. Ela deve fazer parte da vida diária de todas as pessoas principalmente dos profissionais e universitários.

A24: leitura é o aprimoramento do conhecimento, ou melhor, é conhecimento, sabedoria. Leitura é mais do que importante para minha formação, é essencial.

A25: leitura é a base para o conhecimento pessoal e intelectual. É muito importante para a formação universitária e profissional e, indispensável pois através dela se tem conhecimento de basicamente tudo.

A26: leitura é essencial ao ser humano, para minha formação profissional não é obrigatória mas necessária para o sucesso, para não ser passado para trás. No entanto, ainda não adquiri o hábito de ler freqüentemente depois que ingressei na faculdade, estou a fazer o possível para conseguir o hábito.

A27: sim, acho muito importante, pois é lendo que se aprende, ao ler adquirimos

muitos conhecimentos.³⁵

A33: a leitura faz parte do meu cotidiano, leio diariamente livros, revistas e textos. Muitas vezes digo que o livro é meu melhor amigo, pois ele sempre está a disposição quando dele preciso. Acho importante para o desempenho universitário, pois buscamos algo além da instituição.

A34: leitura é uma maneira de que o ser humano busca para entender o passado, o presente e o futuro. Sem a leitura ficaria difícil até a comunicação entre os seres. Sim é muito importante, pois lendo é que se tem um conhecimento amplo do dia-a-dia. Quando nos aprofundamos no assunto, é até interessante pois viajamos na leitura. Quando lemos um romance por exemplo, parece que estamos vivendo a história. Então a leitura é o alimento para os leitores, mas vale lembrar que aquele que não lê com a alma, não é um verdadeiro leitor.

A35: leitura é uma das formas pelas quais me informo dos fatos, me auxiliando. É a fonte mais importante ou uma das, para minha formação, pois com ela tenho a compreensão.

A36: muito importante, pois tem que se manter atualizado diariamente.

A37: a leitura é importante para qualquer pessoa. No momento, a leitura que eu faço é só por necessidade universitária e profissional, nada além disso. É preciso ler variedades para que eu não fique por dentro somente de um determinado assunto.

Todas as respostas dos graduandos confirmam ser a leitura como sendo importante para a formação profissional, universitária e pessoal. Dentre as justificativas, dezenove graduandos repetiram o mesmo atributo da questão respondendo a leitura ser “importante”. Outras respostas, parafraseando o sentido, também alegaram a leitura ser “essencial”, “fundamental”, “indispensável”, “a base de tudo” para sua formação enquanto sujeito. Tal importância à leitura é concedida apenas por uma função de meio de “aquisição”, “coleta” de informações novas e ainda de “aumentar” o conhecimento (já acumulado!).

Note-se que, em várias respostas, há uma crença na *leitura enquanto redenção*, ou seja, como garantia de sucesso profissional e pessoal, a crença dessa possibilidade ao justificarem pelas frases: “quem não lê, não adquire cultura, fica com um conhecimento fraco” (A8), “é um importante aperfeiçoamento” (A11), “é algo que fornece conhecimento” (A1), “sem a leitura a pessoa não consegue se expressar corretamente e no campo profissional a tendência é sempre piorar” (A16), “através da leitura me mantenho informado das notícias e melhorando meus conhecimentos” (A18), “é nossa forma de conhecimento e de abrir novos

³⁵ Os questionários n.º 28, 29, 30, 31 e 32 não foram respondidos pelos seus sujeitos.

caminhos” (A20), “com a leitura aumentamos nossos conhecimentos” (A21), “é um veículo de grande valia para adquirir conhecimentos e informações da realidade, de uma maneira mais completa e confiável” (A22), “é a maneira mais eficaz de se aprender algo” (A23), “é o aprimoramento do conhecimento, ou melhor, é conhecimento, sabedoria” (A24), “através dela temos conhecimento de basicamente tudo” (A25), “para minha formação profissional não é obrigatória, mas necessária para o sucesso, para não ser passado para trás” (A26), “é lendo que se aprende, ao ler adquirirmos muitos conhecimentos” (A27).

Eis as justificativas restringindo a leitura a um meio de “adquirir e aumentar” o conhecimento e a cultura. Tal função é coadunada a um discurso mitológico e muito veiculado pela mídia em campanhas de leitura: a crença de “quem lê sabe mais” firmada apenas em um critério quantitativo sendo diretamente associado ao texto verbal impresso. Há também diversas respostas afinadas com um imaginário do sujeito que não distingue aquilo que entende por saber e por conhecimento. Em muitas respostas é possível interpretar que a quantidade de informações novas determinam o nível de conhecimento e a cultura dos sujeitos. Importante, também, é lembrar que todas as respostas fazem menção (ou, ao menos, subentendem) aos textos escritos, excluindo os textos não-verbais, os textos veiculados pela mídia eletrônica e audiovisual como passíveis de leitura. Embora graduandos e professores restrinjam a leitura aos textos escritos e impressos, outro aspecto aparentemente paradoxal surge: a presença crescente de *leitores-navegadores*.

Mas como explicar o movimento de ao mesmo tempo reconhecerem como leitura apenas textos impressos e negarem a recepção de textos mediados pela mídia eletrônica como leitura? Como alegar que estes graduandos não lêem se quando se pergunta aos trinta e sete graduandos sobre as formas de mediação que mais acessam para manterem-se informados e eis que dezessete apontam usar a Internet, sete irem a bancas de jornais e revistas, seis procurarem a biblioteca da instituição e apenas três procuram o material disponibilizado pelo

professor?³⁶

Ora, nada surpreendente. Não é nenhuma novidade para os lingüistas e para os filósofos que, em sociedades ocidentais de tradição escrita, a língua escrita é imbuída de um discurso de poder, verdade e superioridade cultural (GNERRE, 1991; DERRIDA, 2002; AUROUX, 1998 e FOUCAULT, 1987). Este discurso que está implícito nas respostas da maioria dos graduandos torna-se explícito na memória discursiva de A33 quando justifica que a leitura faz parte do meu cotidiano, leio diariamente livros, revistas e textos. Muitas vezes digo que o livro é meu melhor amigo, pois ele sempre está à disposição quando dele preciso. Embora eles tenham apresentado uma preocupação em se manterem informados, não fizeram menção aos textos não-verbais, nem à mídia audiovisual. Em outras palavras, os GCC não concebem a leitura como uma prática social, visão e reflexão de mundo, mas apenas como uma “ferramenta” para extração de informações prontas e dadas de uma modalidade textual: a escrita.

Portanto, o discurso de poder da língua escrita ainda está muito presente no imaginário destes graduandos, a ponto de um deles negar-se como leitor por acessar textos da Internet: “sei que pela falta de tempo serei prejudicada em meus estudos futuros, pois não leio muito, ‘pego’ as informações principalmente via Internet e leio quando possível todo o material deixado pelos professores” (A14). Trata-se de um discurso presente na memória discursiva da maioria, pois no imaginário de outro graduando leitor, o qual também citou a mídia eletrônica, para uma ambigüidade em reconhecer se a leitura de textos eletrônicos é também leitura: “mesmo com o uso da Internet a leitura torna-se imprescindível aos nossos conhecimentos” (A23).

Aliás, sendo a mídia eletrônica uma linguagem recente, mas que muito seduz pela velocidade das informações, aos poucos vêm crescendo os estudos sobre os textos aí construídos e a recepção desses.

³⁶ Esses mesmos registros também foram marcados durante o teste de leitura aplicado em dezembro de 2003.

Silva (1998), ao discutir a formação do leitor diante de novas tecnologias, assevera que, mesmo diante de novos veículos de apresentação de textos, os meios tradicionais não desaparecem. Marcuschi (2001) ainda é mais incisivo ao afirmar que, “o perigo não mora no instrumento nem na tecnologia, mas no seu uso que não deve tornar-se o foco de ensino” (MARCUSCHI, 2001, p. 80)³⁷. Ora, se as instituições de ensino não reconhecem a recepção de textos eletrônicos como leitura, embora seja muito utilizada por graduandos e professores, estaria esta IESP contribuindo para a construção de um imaginário do graduando-leitor como aquele que pouco e raramente lê?

Deste modo, a própria instituição de ensino aponta para a legitimação de discursos que reforçam o poder e a sacralização do texto escrito (e impresso!). Haveria mais uma tendência em acompanhar a “onda tecnicista” (SILVA, 1998), intensificando uma valorização no *como* mediar leituras (uma sedução pelo aparato eletrônico e principalmente a sua imagem de obter informações *on line* em pouco tempo e maior comodidade) ao invés de o sujeito refletir sobre *o que* é mediado (textos e discursos veiculados pela hipermídia).

Ora, não se trata de atribuir uma superioridade entre o texto impresso e o eletrônico, mas em reconhecer suas peculiaridades que levam a diferentes comportamentos e imaginários dos sujeitos perante a leitura. Mesmo que o texto impresso seja caracterizado por uma fixidez e linearidade, ainda carrega um discurso de verdade e poder de muitos séculos, ao passo que o texto virtual tem um caráter multisemiótico, não-linear, volátil, fragmentário e de acessibilidade quase ilimitada (MARCUSCHI, 2001). O texto eletrônico também seduz os GCC pela novidade, o movimento, a velocidade e a comodidade no acesso à informações.

Antonio Carlos Xavier, em seu texto *Hipertexto e Intertextualidade* (2003), argumenta que “a leitura no hipertexto está, exatamente, na falta de compromisso com uma

³⁷ Quanto à esta relação entre o desenvolvimento da tecnologia dos meios de comunicação de massa e sua recepção alude-se, outrossim, ao texto *A indústria cultural, o iluminismo como mistificação de massas*, de Theodor Adorno e Marx Horkheimer. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

ordem hierárquica instituída pela linearidade da própria língua que estrutura a leitura da maioria dos textos impressos” (XAVIER, 2003, p. 289). Ainda sobre a relação entre construção e recepção de hipertextos, eis o dizer do mesmo autor à luz da perspectiva da Lingüística Textual:

Hipertextos são dispositivos digitais multimodais e semiolingüísticos (dotados de elementos verbais, imagéticos e sonoros) on-line, isto é, páginas eletrônicas que estão indexadas à Internet, interligadas e que possuem um domínio URL ou endereço eletrônico, na World Wide Web.

Trata-se de uma nova forma de apresentar, representar, articular e trabalhar, lingüística e cognitivamente, dados multiformes dispostos nas janelas digitais abertas na tela do computador ligado à grande rede. Ele gera, para o leitor, a possibilidade de acessar e absorver informações, multi-sensorial e sinestesticamente, momento em que todos os modos enunciativos (texto verbal, som e imagem) ali presentes funcionam, cooperativamente, para a efetivação da leitura hipertextual (XAVIER, 2003, p. 285).

Tal interpretação tem base não apenas em um aumento crescente de leitores navegadores por meio dos questionários aplicados, pela entrevista com o professor, mas também a partir de um levantamento feito pela Editora Abril, o qual foi citado em capítulos anteriores.

Mas diante de graduandos que concebem a leitura como mera extração de sentidos, qual seria o parâmetro sobre o conhecimento e qual o perfil que tentam atingir?

As respostas anteriores dos graduandos mostram que, muitos graduandos admitem crer na leitura como possibilidade e garantia de sucesso profissional e pessoal. Também há um dizer implícito de que o sujeito bem sucedido é aquele que acumula uma quantidade cada vez maior de informações e conhecimentos já prontos, finitos e incontestáveis. Conhecimentos e informações que serão meramente extraídas, captadas, colhidas dos textos (uma vez que a verdade está nos textos, há uma verdade previamente posta!). Ao mesmo tempo que o professor reconhece a necessidade de formar leitores reflexivos em seu dizer, em virtude das condições de produção das leituras feitas, os graduandos almejam o perfil de um leitor e cidadão uno, fundante, cômico, objetivo, pragmático, técnico, autônomo, “coerente”,

racional e cartesiano. Em outras palavras, um “sujeito executor” e “coerente” com a ordem do discurso em que está imerso, um “sujeito eficiente” à sociedade. As respostas de A10, A11, A18 e A22 mostram que um imaginário da leitura em uma posição redutora ao defini-la como uma “ferramenta” para estar informado, “uma técnica”, “um método” para “coletar” informações, “um instrumento” para aquisição de informações e conhecimentos (prontos!) “um veículo” e “um meio” de adquirir conhecimento.

Há apenas duas repostas que destoam deste imaginário dos graduandos sobre a leitura. São as respostas de A19 e A34, as quais remetem ao “prazer da leitura”. Enquanto A34 incorpora em sua memória discursiva outros discursos veiculados pela mídia sobre a leitura remetendo-se *à leitura enquanto deleite* (“pois viajamos na leitura” e “quando lemos um romance, por exemplo, parece que estamos vivendo a história. Então a leitura é o alimento para os leitores, mas vale lembrar que aquele que não lê com a alma, não é um verdadeiro leitor”), a resposta de A19 opõe-se à leitura por obrigação e para extração de informações. Note-se que A19 refere-se o tempo todo ao nível da interpretação não só de fatos lidos, mas dos acontecimentos sociais. Eis sua visão sobre o que considera como “boa leitura” remete ao seu aspecto qualitativo e não quantitativo. Mas diante de um “uníssono” da maioria, haverá espaço ao prazer, à subjetividade, à reflexão demonstradas por estas duas vozes que destoam da ordem do discurso da comunidade discursiva? Até quando suas vozes não serão silenciadas e continuarão impunes?

7.2 O CONHECIMENTO PRÉVIO E A MEMÓRIA DISCURSIVA

Após analisar o imaginário dos graduandos sobre o trabalho da leitura e suas expectativas, esta parte da dissertação é dedicada à interpretação do pré-teste e dos “testes” de leitura. Tal procedimento teve por finalidade, analisar como os graduandos de CC lêem os

textos veiculados pela mídia impressa, mais precisamente pela revista *Veja*. Procurando analisar as inferências possíveis, os níveis de leitura, o conhecimento prévio, a memória discursiva e a imagem dos graduandos sobre a revista no tratamento da informação, houve a escolha por um texto opinativo, a carta ao leitor de *Veja*, ao anunciar uma reportagem sobre os integrantes do Movimento dos Sem-Terra, editado em 2 de julho de 2003.

A escolha de tal texto e assunto justifica-se por diversos motivos. Primeiro, por tratar-se de um assunto polêmico, muito discutido pela mídia impressa e audiovisual. Segundo, pelo mesmo assunto também ser ponto de discussões e conversas frequentes entre os habitantes de um Estado agrícola como o Paraná e de uma região como aquela onde vivem estes graduandos. Portanto, trata-se de um assunto muito discutido na sociedade que permite um conhecimento prévio razoável dos graduandos. Enfim, o terceiro motivo diz respeito à escolha deste texto que apresenta um assunto muito tratado por *Veja* produzindo uma imagem negativa do movimento. Deste modo, poderia melhor analisar os efeitos de sentido entre leitor e a mídia.

Antes de aplicar questões referentes ao texto, foi aplicado um pré-teste a partir do qual seria possível analisar o conhecimento prévio a respeito dos temas que o texto apresenta, bem como a memória discursiva dos graduandos a partir de suas respostas. Por isso, esta análise circunda ao redor de três perguntas: o que você sabe sobre o movimento dos trabalhadores sem-terra (doravante MST)? Qual é a sua posição a respeito deste movimento? Qual sua posição sobre a reforma agrária no Brasil e tem o propósito de apresentar um contraponto às questões sobre o texto.

P1. O que você sabe sobre o MST (o movimento dos trabalhadores sem-terra)?

A1: em relação ao MST, sei que é formado por pessoas que, por parte, não possuem recursos para a subsistência própria e então, por serem de origem rural, trabalhadores agrários lutam por terras. Alguns para sobreviver, outros pela oportunidade concedida pelos “verdadeiros” sem-terra de constituírem boa parte do movimento com o intuito de fortalecê-lo.

A2: trabalhadores rurais que, no início do movimento ocupavam terras dos outros, mas que eram improdutivas. Depois o movimento foi incorporando os trabalhadores começaram ocupar terras produtivas. Tudo isso em luta pela reforma agrária prometida há muito tempo.

A3: é um movimento que visa a distribuição de terras improdutivas às famílias de trabalhadores rurais. Este movimento possui um vínculo com o partido dos trabalhadores que ficou abalado após a posse do atual presidente da república.

A4: são trabalhadores que lutam para ter um lugar onde eles possam trabalhar, mas esse movimento já invadiu praças de pedágios e outras invasões em todo o Brasil.

A5: o MST é um movimento que há vários anos vem lutando para que ocorra a reforma. Eles “lutam” no sentido real da palavra, fazem greves, brigam, destroem, matam.

A6a: é um movimento onde algumas pessoas se envolveram com ele para adquirir terra para poder produzi geralmente invadem terras dizendo que são produtivas.

A6b: um movimento que invade terras.

A7: é um grupo de pessoas que se une para conseguir um pedaço de terra, mas é um movimento que está muito desordenado e, assim os próprios sem-terras acabam estragando seus objetivos.

A8: movimento de pessoas sem terra que lutam para ganhar um pedaço de terra para que possam trabalhar; muitas vezes impedem propriedades alheias.

A9: o MST deveria ser um movimento com a finalidade de reestruturar os sem terras, porém, sabendo que isso não acontece, pois o MST está se tornando um problema.

A10: sei que se trata de um movimento que busca a realização da reforma agrária, querendo melhores condições para suas vidas, mesmo que às vezes tentam que fazer algum transtorno, fazem isso como um meio de pressão no governo.

A11: é um movimento agrário que visa ocupar terras produtivas sem proprietários; é constituído por famílias rurais, que necessitam da terra para tirar os seus sustentos e não possuem essas terras, mas há outras pessoas que não demandam nada, só estão no movimento para aumentar a massa de servidores.

A12: é o movimento que abrange famílias que por motivos extremos não tem casa nem tera para plantar. Procuram terras de grandes fazendeiros e proprietários de grandes propriedades que tem grande pedaços de terra que usam para criar gados e muitas vezes não usam pra nada (improdutivas).

A13: é um movimento que busca, teóricamente, a colocação do homem à terra, haja visto que temos uma enormidade de pessoas que precisam ser recolocada na mídia como trabalhador.

A14: alguma coisa apenas, estudei sobre eles por algum tempo e adquiri algum conhecimento. Em minha cidade também surgiu um destes e houve muitos interessados no princípio mas ao conviver com o movimento, muitas famílias desistiram pois eram vândalos e até houve uma revolta contra carros do município e com isso alguns resolveram voltar atrás.

A15: é um movimento que reivindica terra para suas famílias para poder plantar, viver com o que a terra produz.

A16: o MST é um movimento várias famílias invadem terras alheias não-férteis para

produzir seus princípios cultivos.

A17: é um grupo de pessoas que têm como principal objetivo ocupar terras para trabalhar.

A18: o MST é um movimento de várias pessoas que estão em busca de um mesmo objetivo, esse objetivo seria uma reforma agrária mais justa onde todos possam ter um pedaço de terra para morar e plantar seus alimentos.

A19: meu conhecimento sobre esse grupo se deve ao que é noticiado na TV e também na região (acontecimentos que são passados verbalmente por pessoas conhecidas).

A20: o MST é um movimento de várias pessoas que não tem um lugar para morar e invadem propriedades privadas e se apossam delas sem se quer esperar uma resposta do governo.

A21: é um movimento que tem como objetivo, lutar por um pedaço de terra onde possam ter um lugar para morar.

A22: conheço o movimento através da mídia, reportagens, televisão, porém desconhece seus projetos e formas de trabalho. O que a mídia nos passa é a idéia de um grupo de pessoas que buscam um espaço para plantar, nem sempre age de forma correta.

A23: sei que são pessoas desocupadas que querem um pedaço de terra para viver, porém algumas famílias só se juntam ao movimento para ganhar uma cesta básica do governo, o que não deveria acontecer nunca.

A24: o MST é um movimento de cidadãos em busca de terra para “sobreviver”, lutando pela justiça de todos terem onde morar e um pedaço de terra para plantar.

A25: o MST é um movimento que surgiu como objetivo de buscar uma possibilidade dos que não têm terra para trabalhar, de conquistá-la.

A26: o MST são agricultores sem-terra em busca de uma reforma agrária.

A27: que são um grupo de pessoas, que buscam por um pedaço de terra; se organizam dentre eles promovendo movimentos em prol de seus interesses exigindo do governo algumas medidas.

A33: é um movimento social movimento dos trabalhadores rurais sem-terra que luta pela reforma agrária.

A34: é um movimento de pessoas que o objetivo principal é obter um pedaço da terra.

A35: movimento agrário com o propósito da Reforma Agrária, para aqueles que não tem terra e meios de sobrevivência. Para isso os sem-terra invadem as terras não produtivas, com o fundamento de as possuí-las.

A36: tem o propósito de uma Reforma urgente agrária.

A37: é uma organização liderada por pessoas bem capacitadas, que na maioria já tem muitas posses, que se aproveitam da boa fé dos mais simples para enriquecerem.

A maioria das respostas remetem ao MST como um movimento de trabalhadores que lutam por terras para trabalhar junto com a família. Observe que as respostas de A1, A4,

A8, A10, A11, A15, A16, A17, A18, A22, A23 e A24 argumentam que se trata de um movimento de trabalhadores “rurais” “agrários” ou “movimento de pessoas”, “grupo de pessoas” que lutam pelo direito ao trabalho com a terra junto a família. Note que há uma repetição da idéia de que se trata de uma luta pessoal de tais famílias. Do mesmo modo, as respostas de A20, A21, A34, A35, A3 e A7 apontam como objetivo do movimento a necessidade de obter lotes de terras para cultivo ou de uma moradia própria. O conhecimento prévio refere-se às ações atuais do movimento enquanto há uma ausência, um esquecimento sobre a história de formação do movimento pelos sujeitos em sua memória discursiva tal como a resposta de A4 ao comentar saber que *esse movimento já invadiu praças de pedágios e outras invasões*.

Todavia, A2, A36, A10, A18 e A26 fazem uma rápida alusão entre o movimento e seu objetivo principal e coletivo de uma reforma agrária, mas sem mais outros comentários. As respostas de A6a, A6b³⁸ restringem suas informações referindo-se a “um movimento que invade terras”, A5 o caracteriza como “um movimento que seus integrantes fazem greves, brigam, destroem e matam”, A23 define como “pessoas desocupadas que querem um pedaço de terra para viver”.

Outro discurso corrente refere-se a um possível controle de sujeitos que manipulam e usam o lema do movimento para interesses pessoais, como é explicitado a partir da resposta de A37 ao comentar saber que o MST é uma organização liderada por pessoas bem capacitadas, que na maioria já tem muita posses, que se aproveitam da boa fé dos mais simples para enriquecerem. Representa o imaginário de que o movimento é corrupto e cingido em dois pólos: os líderes opressores, manipuladores e corruptos, em face das famílias oprimidas e usadas. A1 também dicotomiza o grupo entre aqueles que chama por “verdadeiros sem-terra” de outros que não o são. A23 apresenta um discurso muito corrente

³⁸ Os questionários foram numerados repetidamente, mas respondidos por dois alunos, por isso, a pesquisadora especifica em questionário 6 a e questionário 6 b.

entre os agricultores da região ao demonstrar sua indignação comentando saber que são pessoas desocupadas que querem um pedaço de terra para viver, porém algumas famílias só se juntam ao movimento para ganhar uma cesta básica do governo.

Muitas respostas associam a fundação e a ação do movimento ao Partido dos Trabalhadores (doravante PT), ao passo que a reforma agrária era uma causa muito defendida pelo partido durante sua história de lutas até sua ascensão à presidência da república. Tal imaginário faz-se presente nas respostas de A3 ao apontar que “este movimento possui um vínculo com o Partido dos Trabalhadores que ficou abalado após a posse do atual presidente da república”. A5, ao comentar as ações dos integrantes do movimento, insere, uma categoria de más ações como “brigar”, “destruir” e “matar” ao ato de “fazer greve”, forma de chamar atenção de administradores (públicos e privados) para suas reivindicações muito utilizada pelos operários de fábricas que caracterizou o PT em suas lutas.

Em linhas gerais, é possível interpretar que o conhecimento prévio dos graduandos sobre o movimento é restrito às ações recentes do grupo, muitas vezes captada pela mídia tal como asseveram. A23 comenta conhecer o movimento através da mídia, reportagens, televisão, do mesmo modo que admite “desconhecer seus projetos e formas de trabalho”. Complementa ainda a visão de que a mídia apresenta do movimento: “um grupo de pessoas que busca um espaço para plantar, mas que nem sempre age de forma correta”. A19 também admite que seu conhecimento sobre esse grupo *se deve ao que é noticiado na TV* e também na região por conversas do dia-a-dia. Assim, não é surpresa alguma que a maioria das respostas referiam-se às atitudes dos integrantes que, em sua maioria, são negativas segundo o olhar da mídia, uma vez que seus integrantes são descritos como “invasores” (que conquistam terras alheias à força), “vândalos” (que cometem atos “bárbaros” tal como os integrantes de tribos germânicas da Antigüidade), “corruptos” (que se deixam subornar, depravados, devassos e pervertidos), “desocupados” (sem ocupação, vadios, que movem-se de uma fazenda a outra),

“ladrões” (roubam gados e bens dos proprietários de terras) e “assassinos” (matam proprietários de terras e metem-se em confusões entre seus próprios integrantes, grileiros) e “posseiros” (que ocupam as terras de outrem ilegalmente). Veja que se trata de um imaginário do graduando-leitor que apresenta os integrantes do movimento sob um patamar de “conquistadores” de terras alheias e de forma ilegal, estando eles além das leis. Com isso, a memória discursiva do leitor apresenta uma associação dos integrantes do MST aos “conquistadores” (aqueles que subjagam, adquirem pela força de armas) de tribos romanas, germânicas dentre outras, durante a Antigüidade e também na contemporaneidade, que viviam em guerra constante na busca do poder e construíram episódios sangrentos da História. Tais tribos usavam da guerra armada para suas invasões, destruíam bibliotecas, incendiavam aldeias, saqueavam famílias, violavam propriedades, raptavam mulheres e crianças, assassinavam, destruíam tudo o que viam pela frente em busca do poder e da construção de impérios.

Esse imaginário alude também à forma veloz, sequencial, rápida e fragmentada que a mídia tanto impressa, quanto a audiovisual e eletrônica apresenta do movimento, ignorando sua história e seus objetivos, e muitas vezes apresentada por meio do comentário (mais uma vez a presença do comentário na constituição do conhecimento prévio do sujeito! Mais uma vez o imaginário do leitor construído por discursos controlados por meio do comentário!) do jornalista e raramente abrindo espaço para o dizer dos envolvidos na situação. Uma vez que deve priorizar a apresentação de informações novas, há uma pressuposição pela mídia de que o leitor já tenha uma certa quantidade de outras informações acumuladas. Dificilmente outro efeito além destas informações fragmentadas e recentes do movimento iria ser apresentada. Por isso, a memória discursiva do graduando de CC sobre o MST restringe-se a informações poucas e recentes veiculadas pela mídia, muitas vezes tendendo a uma visão negativa de seus integrantes. Há uma *ausência* sobre a história do movimento, suas lutas e condições de vida.

Há também muitas regularidades discursivas, veiculadas pela mídia e presentes nos comentários dos graduandos, tais como a repetição de alguns dizeres limitando o objetivo do movimento ser obter um pedaço de terra para viver (plantar, morar ou trabalhar) .

Quanto à referência aos militantes do movimento, muitas vezes são referenciados como *um grupo que luta* (A1, A4, A5, A33), *um grupo que se une* (A7), *um grupo que invade terras* (A6a, A6b, A16, A20) *um grupo que busca* (A10, A13, A 18, A22, A24, A25, A26, A27) , *um grupo que visa* (A3, A11) *um grupo que reivindica terras* (A15), *um grupo que tem como objetivo ocupar terras para morar e trabalhar* (A17, A21) e *um grupo que tem o propósito* (A35 e A36). Embora os termos apresentem efeitos de sentidos diferentes, indicam semelhanças no ponto de vista do sujeito. Alguns termos apresentam um imaginário de movimento ativo e potente, os quais pode-se reunir sob os termos *lutar* (travar luta, combate, briga), *invadir* (entrar à força ou hostilmente em; conquistar, difundir-se, dominar, apoderar violentamente, usurpar) e *buscar* (empenhar-se). Outro imaginário do movimento também apresenta um olhar do sujeito de que o MST é um movimento organizado por interesses comuns do grupo, com finalidades específicas que caracterizam o movimento. Constitutivos deste imaginário, é possível agrupar as respostas que utilizaram-se dos termos *visar* (ter em vista, ter por objetivo) , *reivindicar*, *ter como objetivo* e *ter o propósito* muito definido.

7.3 A IMAGEM DOS GCC QUANTO AOS TRABALHADORES DO MOVIMENTO SEM-TERRA

Embora a memória discursiva do graduando aponte para posicionamentos a respeito do MST na constituição de seu conhecimento prévio, remete-se à posição do sujeito para uma opinião explícita a respeito do movimento. Eis alguns dizeres:

A1: a minha posição diante do movimento é totalmente repudiadora, uma vez que, não concordo com o conteúdo, os integrantes que possuem boa situação;

A2: é desgosto, pois os humildes trabalhadores estão sendo manipulados por poderosos.

A3: eu acredito que, os objetivos são nobres, porém o modo como se tenta alcançá-los é que muitas vezes não o são, ou seja, invadindo e destruindo propriedades produtivas.

A4: no meu ver, o MST é um movimento, onde muitos trabalhadores que já tem terra vendem terras para se unir a esse movimento. Isso deveria acabar.

A5: eles até poderão conseguir o que querem mesmo fazendo o que fazem, porém eles sabem que são considerados baderneiros, destruidores.

A6: não acho que seja certo invadir terras dos outros. Esse movimento está virando uma bagunça, pois não respeitam ninguém eles agem por eles.

A6b: Deus deixou terra para todos, uns tem demais outros nada , porém não tem outra forma de adquiri-las então deve-se invadi-las.

A7: desde que seja um movimento passivo que busque realmente um pedaço de terra para trabalhar, sou a favor.

A8: são pessoas que para garantir seu sustento passam por cima de qualquer pessoa, governo. São agressivos, é um movimento radical.

A9: se o MST fosse um movimento comportado como no início, seria de bom agrado para os integrantes, porém, da maneira que está, só dificulta o apoio da população, pois estão se tornando um desordeiras e sem vontade de trabalhar, pois, só querem saber de pegar terra pronta e produtiva.

A10: são pessoas que lutam por seus ideais, mesmo que de maneiras radicais, às vezes são baderneiros, mas minha opinião é que realmente eles estão certos, só assim quem sabe o governo poderá ouvi-los.

A11: é um movimento que se fosse em prol das comunidades que necessitam de terras seria de bom grado a todos, porém há outras pessoas por trás deste movimento que não tem ocupação e só estão aí para piorar a coisa.

A12: esse movimento é bastante tumultuoso, de vez em quando se vê na televisão, revista ou rádio, reviravoltas. Membros do movimento ocupando fazendas da região. Na minha opinião, o movimento em si é um movimento sério, certo. Mas o modo como vem sendo praticado é bastante vergonhoso para um país que se tem muita terra sobrando. Devia ser visto mais de perto pelos governadores do Brasil

A13: é um movimento que tem causado muito distúrbio e confrontos armados devido às ações de brutalidades com que vão para a tomada de terras e nem sempre são os reais “sem terras”.

A14: acho que até certo ponto eles deveriam sim lutar por seus direitos, pois, há mesmo muita terra para se cultivar, mas percebe-se hoje que estão não é a real intenção deste movimento, o que eles realmente querem é poder.

A15: penso que é uma boa causa, lutar pelo direito a terra, porém os militantes desse grupo, a maioria são baderneiros que só querem destruir, fazer bagunça.

A16: eu não concordo porque eu acho uma maneira errada de conseguir terra com o governo, porque os donos são os mais prejudicados com tudo isso.

A17: sou contra os movimentos que fazem isso de má fé.

A18: minha opinião é positiva, desde que, as pessoas envolvidas estejam com o objetivo de terem seu próprio pedaço de terra para morar e plantar seus alimentos.

A19: um movimento que tem a maioria das pessoas pobres, e que infelizmente não tem condições de produzir terra, pois a produção agrícola hoje em dia exige muita tecnologia, tecnologia esta que não está ao alcance desta classe.

A20: eu acho errada, pois muitas pessoas lutam para terem suas propriedades e depois vem um monte de arruaçeiros invadem suas terras e conseguem sem um pingo de suor o seu pedaço de terra. “Porque eles não vão trabalhar como os outros?”

A21: sou contra o movimento pois, eles invadem também propriedades as quais o governo não fez a divisão da propriedade para saber se ela é produtiva ou não.

A22: este movimento parece não ter muita estrutura, apesar de ser bem popular e do conhecimento de muitos; porém age de maneira incorreta.

A23: totalmente contra, pois se uma pessoa trabalhou a vida toda para ter um pedaço de terra não seria justo uma outra pessoa tomar posse da área mesmo que esta seja improdutiva.

A24: embora eles lutem pela justiça de terem onde morar, na minha opinião eles fazem isso de maneira errada, agem injustamente com os proprietários que de alguma forma conseguiram o que tem.

A25: se formado e administrado com inteligência e organização é um ótimo projeto, mas sem organização e boa administração será em vão.

A26: é correto a intenção dos sem-terras, mas, é errada a violência por eles usados para conseguir concretizar seu desejo.

A27: não sou a favor, pois acho que muitos deles são pessoas desocupadas que não se preocupam com nada e depois exigem do governo.

A33: pelo o que se vê nos jornais, o MST não é um movimento pacifista, pelo contrário, o que se vê são muitas invasões há terras, muitas vezes produtivas.

A34: que eles tem o direito de buscar por aquilo que desejam mas que busquem sem agredir a sociedade.

A35: por um lado acho que os sem-terra não deveriam ter essa atitude, pois é algo imaturo da parte deles. Por outro lado tem a culpa do governo que não cria empregos e possibilidades para tais pessoas, fazendo com que eles procurem outros meios, também acho imprudente da parte dos agricultores (proprietários) não produzirem em suas terras, tornando-as inúteis ao povo.

A36: está havendo muita confusão, falta de respeito, com as pessoas.

A37: independente se a terra é improdutiva ou não, elas tem dono e o movimento se apropriar de terras, que geralmente são ganhas na justiça. Depois vendem e partem para outras terras “improdutivas” .

De início, tais dizeres podem constituir um quadro em que as opiniões circundam ao redor de três posicionamentos:

Contra o MST	A1, A2, A4, A5, A6, A8, A9, A12, A13, A14, A16, A17, A20, A21, A22, A23, A24, A27, A33, A36, A37
A favor do MST	A10;A6b
A favor da reforma agrária, mas contra o comportamento dos integrantes do MST	A3, A7, A11, A15, A18, A25, A26, A34

Note que há uma contradição nos dizeres dos graduandos, pois quem é a favor da reforma agrária também deveria ser a favor dos grupos que lutam para que a mesma aconteça. Percebe-se que a ocupação de terras pelo MST, como forma de pressão ao governo é conduzida pela mídia como uma invasão à propriedade particular, uma ameaça à segurança do “cidadão honesto e trabalhador”. Vê-se que a mídia ao mesmo tempo que coloca a sociedade contra o MST também a coloca contra a reforma agrária sem que o leitor perceba. Deste modo, há uma legitimação dos discursos da mídia, por esses leitores, bem como de seu poder de conduzir opiniões e atitudes individuais dos sujeitos.

Dentre as justificativas dos graduandos que se manifestam contrários ao MST houve aquelas que, dizem respeito à invasão e à destruição de propriedades particulares; as referências negativas aos integrantes são mais intensificadas. Portanto, segundo os graduandos, o movimento é constituído por “baderneiro” (aqueles que promovem a desordem à ordem estabelecida), “destruidores”, “agressivos” (que agredem a sociedade), *desordeiros* (contra a ordem estabelecida), “radicais” (inflexíveis, invariáveis e rígidos) e “arruaceiros” (que fazem desordem e tumulto nas ruas).

Note que essas referências convergem contra a “ordem” estabelecida pela sociedade em formas de lei. Os trabalhadores do MST são vistos pelos GCC sempre invadindo, agredindo, sempre gerando “conflito”, são vistos pelo imaginário dos sujeitos como indivíduos “fora da lei”. Ora, será uma tendência de sociedades contemporâneas evitar o conflito, o embate, a reivindicação como forma de não afetar o discurso de “paz, tranquilidade e ordem”?

Eis alguns dizeres que demonstram indignação e incômodo, não pelos objetivos do grupo, mas pela forma ativa que o movimento age ameaçando a “ordem social” e afetando os bens, o direito à propriedade do cidadão “honesto que venceu na vida pelo trabalho tal como A7 que defende que desde que seja um movimento passivo que busque realmente um pedaço de terra para trabalhar, sou a favor” ou ainda como A8 ao dizer que “são pessoas que para garantir seu sustento passam por cima de qualquer pessoa, governo”. A9 ainda é mais explícito ao dizer que “se o MST fosse um movimento comportado como no início, seria de bom agrado para os integrantes”. Ainda a idéia dos integrantes serem “conquistadores” é repetida por vários graduandos: A13 “é um movimento que vem causado muito distúrbio e confrontos armados devido às ações de brutalidades com que vão para a tomada de terras e nem sempre são os reais ‘sem-terra’ “. A14 “(...) o que eles realmente querem é poder”.

A mídia apresenta as ações, os conflitos violentos, e, em contrapartida, vende um discurso de paz, ordem e traqüilidade, torna-se arauto de uma tentativa de abafar as reivindicações tal como “pelo o que se vê nos jornais, o MST não é um movimento pacifista, pelo contrário, o que se vê são muitas invasões, há terras muitas vezes produtivas” (A33). “Esse movimento é bastante tumultuoso, de vez em quando se vê na televisão, revista ou rádio, reviravoltas” (A12). O efeito de sentido é que a mídia faz o leitor acreditar que a causa é justa, mas a forma que o movimento atua é ruim, leva o leitor a crer que o problema é o movimento, que deve ser extinguido para a paz voltar a reinar. Há uma inversão de argumentos em vez de pressionar o governo pela resolução do problema pela reforma agrária, deve-se reprimir o movimento. Portanto, haverá uma constante repetição da idéia de que a reforma agrária é uma questão muito discutida há séculos, e será muito difícil que haja uma resolução agora. Surge um efeito de descrença e desesperança ao leitor que focaliza sua atenção ao movimento e não em sua reivindicação.

Eis algumas justificativas de oposição que apresentam o sujeito enquanto

proprietário de terras ao defenderem “que não concordo porque eu acho uma maneira errada de conseguir terra com o governo, porque os donos são os mais prejudicados” (A16), “sou totalmente contra, pois se uma pessoa trabalhou a vida toda para ter um pedaço de terra não seria justo uma outra pessoa tomar posse da área mesmo que esta seja improdutiva” (A23), “muitas pessoas lutam para terem suas propriedades e depois vem um monte de arruaceiros invadem suas terras e conseguem sem um pingo de suor o seu pedaço de terra. Porque eles não vão trabalhar como os outros?” (A20). “Eles tem o direito de buscar por aquilo que desejam mas que busquem sem agredir a sociedade” (A34). Outros argumentam pela ocupação de terras produtivas, mas A37 é categórico ao dizer que “independente se a terra é improdutiva ou não, elas tem dono e o movimento se apropriar de terras, que geralmente são ganhas na justiça. Depois vendem e partem para outras terras ‘improdutivas’” (A37).

Vê-se que estas justificativas que apresentam o sujeito na posição de proprietário de terras é calcada no discurso da ideologia do trabalho apropriado pelo discurso capitalista. São repetidos amiúde pelos proprietários de terras (bem como pela mídia em geral) os jargões tais como: “o trabalho enobrece e dignifica o homem”, “o sucesso depende de você”, “trabalhei duro e venci na vida”, logo quem está em pior condição é um fracassado, um perdedor ou um vagabundo, enfim, um sujeito que não merece o reconhecimento da sociedade. Predomínio da lei e da justiça do mais forte. Há uma atenção às atitudes violentas do movimento, mas há também um silenciamento das ações e atitudes de donos de fazendas e até mesmo da polícia em conflitos armados. Deste modo, dois pólos são formados no imaginário do leitor: de um lado, os integrantes do MST que lutam pela aquisição de terras por meio de ações “bárbaras”, invadindo de forma incontrolável; por outro, os proprietários de terras na posição de vítimas, que tem seus bens saqueados depois de tanto trabalho. Logo, como a reforma agrária é uma proposta que há séculos é desconsiderada pelo governo, a solução é dismantelar, banir, destruir o movimento. Mas já que o graduando-leitor justifica não ser contra a reforma

agrária, mas sim contra as ações do MST, qual será sua posição explícita sobre a reforma em si?

7.4 A IMAGEM DOS GRADUANDOS QUANTO À REFORMA AGRÁRIA

Considerando o MST como uma “ameaça” à ordem social, a paz e a segurança, qual será o posicionamento dos graduandos sobre a reforma agrária em si? Mesmo que este projeto tenha sido arrastado ao longo dos séculos e que o Brasil seja um dos poucos países que ainda não tenha aplicado a reforma, o leitor acredita que será realizada com um governo comprometido com esta bandeira? Eis o dizer dos graduandos a respeito:

A1: quanto à reforma agrária, em conteúdo teórico parece ser razoável, mas em se tratando de ação prática, além de demorada é desigual.

A2: a reforma agrária é uma promessa antiga. O partido que está no poder hoje, no Brasil, sempre batalhou por isso. As intenções desse partido parecem ser boas em relação à reforma.

A3: é uma questão que deve ser bem conduzida pelo Governo Federal, sou a favor da mesma desde que se dê reais condições às famílias de poderem produzir os alimentos sem necessidade de venderem os lotes para pagarem dívidas.

A4: sou a favor, mas desde que fosse feito um estudo de investigação para que não houvesse a prática do “dolo”.

A5: ela precisa ser realizada imediatamente.

A6a: a favor da reforma agrária. Pois talvez acabará com esse movimento.

A6b: prefiro não falar.

A7: é necessário fazer um estudo bem planejado, e por em prática de um modo que possa contribuir da melhor forma possível para o Brasil.

A8: a reforma agrária, o governo pretende distribuir terras para os MST, para diminuir o desemprego. Se der certo, tende a ajudá-los, diminuindo também a invasão de outras terras.

A9: a reforma agrária brasileira não está nem um pouco preocupada com o MST, pois isso já virou ganha-votos para os políticos.

A10: na minha opinião ela já está quase esquecida, isso só não ocorre porque o MST não deixa. O Brasil tem muita terra sobrando, se estas terras fossem doadas para o MST, com certeza não haveria tantas revoluções como há hoje.

A11: a reforma agrária no Brasil está mal-culminada, as pessoas responsáveis pelo

desencadear desta reforma só estão interessadas no bem-estar pessoal e por isso não ajudam as necessitadas.

A12: deve ser uma prioridade do governo. Todos os presidentes comentam antes das eleições que a reforma agrária vai ser o primeiro problema a ser resolvido no Brasil, mas não é assim que estamos vendo. É muito importante que haja igualdade na distribuição de renda e também de terra no Brasil. É vergonhoso poucos terem muito e muitos terem pouco.

A13: estão tentando fazer a referida reforma agrária, porém não se tem comprometimento por parte dos governantes, um ou outro é que procuram realmente agir de forma firme.

A14: hoje é uma questão muito relativa, pois como o MST vem tendo comportamentos muito aquém dos objetivos deles, não sei se “dar terra” seria a solução, pois, acho que assim eles iriam querer ainda poder e fariam mais revoltas.

A15: eu vejo a reforma agrária mais como material para ganhar campanhas políticas, assim como inúmeras outras questões sociais, no geral o que tem sido feito é pouco.

A16: a reforma agrária é uma ótima coisa que estão querendo fazer no Brasil, porque com a reforma agrária quem sabe o Brasil não muda para melhor.

A17: sou a favor, desde que seja uma forma que não prejudique ninguém.

A18: a reforma agrária no Brasil está em um estágio de decadência, as pessoas envolvidas para resolver seu problema parecem não estar nem aí, fingindo que nada ruim está acontecendo.

A19: uma reforma agrária desorganizada, uma reforma agrária que tenta apagar focos de incêndio de movimento social e que não tem estruturação para o futuro.

A20: a reforma agrária no Brasil bem para ajudar a combater o desemprego nas áreas rurais fazendo com que não haja uma super lotação nas áreas urbanas, mas esse projeto não está dando muito certo pois muitos se aproveitam da situação. Eu acho que poderia até dar certo, mas tem que haver uma melhor organização.

A21: a reforma agrária é uma boa ferramenta que ajuda a combater o desemprego rural e diminuindo assim o êxodo rural. Porém no Brasil nos últimos a situação está ficando crítica, pois o governo não está conseguindo fazer uma boa administração em relação ao assunto.

A22: acredito ser importante esta atitude do governo, desde que, as terras distribuídas estejam abandonadas pelos grandes proprietários.

A23: sou contra! Estas pessoas que ficam perdendo seu tempo passando fome a espera de um pedaço de terra poderiam muito bem estar trabalhando. Não precisa ser dono para trabalhar nas lavouras.

A24: acredito que seja talvez uma solução para esse problema de invasões de propriedades alheias.

A25: a reforma agrária é um ótimo projeto, mas que não está sendo bem cuidado pelos nossos governantes e sendo deixado de lado, sem resolução.

A26: é correta, o governo não pode “dar” terra para ninguém certo que muitos não tem terra e quer trabalhar, no entanto, há projetos como a “vila rural” que ameniza o problema.

A27: é uma tentativa de mudança, já que o Brasil se encontra em um estado de

grandes desordens.

A33: no Brasil? Reforma agrária bicho preguiça, praticamente não ocorre na velocidade e/ou medida certa.

A34: está vaga, precisa ser modificada para que haja mesma a reforma, pois isso não está acontecendo.

A35: acho certo, pois, com a reforma agrária ao invés de roubar ou passar fome, pessoas (famílias) terão de onde se sustentar.

A36: tem que haver uma organização primeiro para depois começarem a reforma agrária.

A37: é uma reforma que tem que ser feita urgentemente, mas que beneficie os mais necessitados.

Como tais dizeres além de apresentarem-se serem contra ou a favor, acompanham justificativas semelhantes entre as respostas para tais posicionamentos. Deste modo, formam um quadro de justificativas que assim poderão ser apresentadas:

Sou contra a reforma agrária	A9, A23 e A33
Sou a favor e tenho boas expectativas	A2, A5, A6a, A7, A16, A24, A27, A35
Sou a favor, mas creio que continuará sendo uma promessa	A1, A19, A33
Sou a favor, mas com ressalvas	A4, A17, A20, A22, A25, A36
Tem sido apenas um lema para os partidos ganharem votos da população e desconfiança no atual partido em exercício	A9, A12, A11, A13, e A15, A18, A21, A34

Note que a maioria é a favor, mas há um descrédito de que será realizada. Tal descrença alude à morosidade com que o problema é tratado e a uma difícil reversão, uma vez que é um projeto que se arrasta ao longo dos séculos: “em se tratando de ação prática, além de demorada é desigual” (A1), “No Brasil? Reforma agrária e bicho preguiça praticamente não ocorre na velocidade e/ou na medida certa” (A33).

Todavia, a maioria das respostas justifica sua descrença na realização da reforma aludindo às atitudes do PT, partido que lutava por tal questão e agora está em exercício. Mais uma vez, as justificativas referem-se a uma memória discursiva dos graduandos formada por

acontecimentos recentes apresentados pela mídia. Há repetição de que a reforma agrária tem sido apenas um pretexto para alguns candidatos a cargos públicos conseguirem maior número de votos: “A reforma agrária brasileira já virou ganha-votos para os políticos” (A9), “deve ser uma prioridade do governo. Todos os presidentes comentam antes das eleições que a reforma agrária vai ser o primeiro problema a ser resolvido no Brasil, mas não é assim que estamos vendo” (A12), “não tem comprometimento por parte do governantes” (A13), “a reforma agrária no Brasil está em estágio de decadência, as pessoas envolvidas para resolver seu problema parecem não estar nem aí, fingindo que nada ruim está acontecendo” (A18), “o governo não está conseguindo fazer uma boa administração em relação ao assunto” (A21), “a reforma agrária é uma promessa antiga. O partido que está no poder hoje, no Brasil, sempre batalhou por isso” (A2). Em síntese, esses dizeres remetem a um discurso muito difundido pela mídia a respeito do atual governo e seu partido: ora, a reforma agrária sempre fora a bandeira do partido e agora o governo nem toca no assunto.

Outras respostas também justificam posicionarem-se a favor da reforma agrária por crerem ser uma solução ao desemprego, à situação dos sem-terra e dos sem-teto e à diminuição da população das grandes cidades, em outras palavras, acabando com o MST (A6a, A8, A21, A26, A35). Contudo, muitas respostas sugerem uma incapacidade, corrupção e desordem do PT e sua administração que repercutiria no perigo de ser uma reforma “mal conduzida” (A4, A7, A11, A12, A18, A19, A20, A21, A25, A34, A36).

Quanto às respostas que apresentam um posicionamento a favor da reforma, apontam para problemas, as quais as famílias do movimento estão sujeitas a eles : “sou a favor, desde que se dê reais condições às famílias de poderem produzir os alimentos sem necessidade de venderem os lotes para pagarem dívidas” (A3), “a reforma já está quase esquecida, isso só não ocorre porque o MST não deixa. O Brasil tem muita terra sobrando, se estas terras fossem doadas ao MST, com certeza não haveria tantas revoluções como há hoje”

(A10). Outras respostas posicionam-se a favor a partir de ressalvas (A37, A36, A6a, A4).

As poucas respostas que apresentam um posicionamento explícito contra a reforma identificam-se com a posição de proprietários de terras : “Sou contra! Estas pessoas que ficam perdendo seu tempo passando fome a espera de um pedaço de terra poderiam muito bem estar trabalhando. Não precisa ser dono para trabalhar nas lavouras” (A23), “Sou a favor, desde que não prejudique ninguém” (A17), “desde que as terras distribuídas estejam abandonadas pelos grandes proprietários” (A22). Mais uma vez, há respostas que se coadunam com a ideologia do trabalho, do *self-made-man*, que se posicionam como vítimas de um sistema quer irá beneficiar facilmente famílias pobres que eles, “agricultores emergentes” ou grande proprietários de terras, conseguiram com trabalho. Há uma inversão dos papéis em que o proprietário de terras assumem uma posição de vítimas do sistema, que serão punidos, enquanto os “desocupados”, “desordeiros” e “vândalos” serão facilmente recompensados. Portanto, se fossem cidadãos “honestos” se assujeitariam às condições que os grandes proprietários impõem (arrendatários, “bóias-frias”, sem direito a uma carteira de trabalho).

Considera-se que, o leitor-graduando legitima os dizeres da mídia, posicionando-se paradoxalmente a favor da reforma agrária, mas contra sua luta (o MST). Semelhante consideração é a de Passetti (2002) ao analisar os discursos sobre a reforma agrária veiculados em três entrevistas do programa Roda Viva, exibido pela TV Cultura de São Paulo.

A autora verificou que embora o tema da reforma agrária seja construído pela mídia como uma unanimidade, apresenta diferenças. Como foi visto em quadros anteriormente apresentados, há uma preocupação da maioria dos sujeitos não se marcarem discursivamente contra a reforma agrária, mas há outro deslizamento discursivo dos sujeitos ao se marcarem contra a luta do Movimento Sem-Terra pela reforma agrária e até mesmo contra o governo petista.

Concorda-se com Passetti (2002) quando identifica três formações discursiva a

respeito da reforma agrária, em que o MST defenderiam uma reforma mais ampla, a divisão das terras e à luta por melhores condições de acesso sobrevivência (saúde, moradia, alimentação); o governo assumiria uma posição mediadora dos interesses dos integrantes do MST e dos fazendeiros; uma terceira posição seria a dos fazendeiros afinados à ideologia do agronegócio de cunho capitalista, em que há apenas o interesse em garantir mão-de-obra barata e aumentar seus “megaagrooásis” nessa situação conflituosa.

Compara-se as imagens veiculadas por *Veja* ao seu leitor sobre o MST (uma ameaça à paz e à ordem social brasileira!), o governo petista (comprometido em cumprir sua meta de fazer a reforma, mas sem pulso firme e atitude para conter “os agressores”) e a reforma agrária (que seja feita para afastar “os baderneiros”, mas desde que não comprometa as propriedades dos fazendeiros) às imagens que os graduandos fazem de tais pontos.

Eis que a pesquisadora constata que as imagens veiculadas pela mídia são legitimadas e repetidas pelos leitores como se fossem verdades, por aqueles graduandos que manifestaram imagens negativas do MST e sua luta. Mas, ao ver da pesquisadora, as respostas dos graduandos que demonstraram ser a favor da reforma e contra o MST também legitimam a posição da revista e dos fazendeiros: contra a reforma agrária e contra o grupo (mesmo que o leitor não se dê conta dessa incoerência). Tal posicionamento posto pela mídia como real, verdadeiro passa a justificar que os grandes proprietários de terras merecem a posição econômica-social porque “trabalharam e venceram na vida”, ou, que “herderam um bem que foi comprado legalmente”. Portanto, seria uma atitude injusta do governo em ceder às pressões do MST e dividir terras alheias (tal atitude do governo seria vista como uma própria ilegalidade, injustiça e invasão aos bens individuais dos “cidadãos”!).

Em outras palavras, ao mesmo tempo que os leitores incorporam tais discursos veiculados pela mídia como verdadeiros, também legitimam o poder da mídia de conduzir acontecimentos históricos e atitudes dos sujeitos.

8 DURANTE A LEITURA

8.1 OS MOVIMENTOS DOS GRADUANDOS LEITORES DURANTE A LEITURA

Partindo do conhecimento prévio e da memória discursiva dos graduandos-leitores de CC, dirige-se o percurso da pesquisa para questões referentes ao texto. Conforme citações em páginas anteriores, trata-se de um texto de editorial da revista *Veja* de 2 de julho de 2003 anunciando a reportagem de três páginas intitulada “Rossetto todo feliz nos palácios... e os sem-terra botando pra quebrar” assinada pela jornalista Malu Gaspar embora não fosse a reportagem de capa. Eis o texto de abertura:

VEJA avisou



Há quase dezoito anos, na edição de 6 de novembro de 1985, VEJA publicou, pela primeira vez, a sigla MST, do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra. De lá para cá, a revista tratou diversas vezes do assunto, tendo dedicado sete capas aos líderes do MST e à sua tendência incontrolável de invadir a propriedade privada em nome de uma bandeira social. Antes, os integrantes do movimento invadiam propriedades rurais improdutivas. Agora, arrombam as produtivas também. O MST não está sequer esperando o governo fazer a divisão das propriedades agrícolas em lotes para distribuí-los. Os invasores começam a cuidar da divisão e da distribuição eles próprios. Tudo isso é ilegal, mas vem ocorrendo sob a vista das

autoridades.

A reforma agrária pode ser uma ferramenta positiva ou negativa, dependendo de como seja manipulada. Feita dentro da lei, pode ajudar a combater o desemprego rural, embora não se deva imaginar, que ela venha a funcionar como fonte inesgotável de novos empregos num país que tende a se urbanizar em velocidade acelerada. A reforma agrária ajuda também a evitar o inchaço das periferias metropolitanas, mantendo no campo famílias que, de outra forma, poderiam tomar o caminho das grandes cidades.

O mais preocupante nesse quadro é que, em vez de arrefecer com a distribuição crescente de lotes, o número de invasões aumenta cada vez mais. Por trás dessa evolução paradoxal está uma coisa óbvia: o uso ideológico da bandeira da reforma agrária por quadros de líderes que recrutam não apenas agricultores sem terra para seu movimento, mas também desocupados urbanos em geral, com o propósito de inchar suas fileiras e pressionar o governo e a sociedade. Um dos desafios do atual governo é encontrar solução para esse problema que derrotou os antecessores e só vem piorando desde a posse dos petistas em Brasília.

O teste, referente à Carta ao Leitor, é constituído por questões sobre a idéia central e os níveis de leitura. A partir desses aspectos cognitivos busca-se saber quais as dificuldades que poderão ou não apresentar durante a leitura do texto. Somente a partir disso é que serão direcionadas as questões referentes ao âmbito discursivo, os aspectos exteriores ao texto (jogos de imagens, distanciamento) para analisar a relação entre mídia e leitor.

8.2 OS CONTEXTUALIZADORES E OS NÍVEIS DE LEITURA

Retomando alguns aspectos defendidos pela Lingüística Textual, faz-se aqui, menção aos contextualizadores como um dos elementos constitutivos da coerência textual. Ingedore V. Koch e Luiz Carlos Travaglia (2001) apresentam por contextualizadores os elementos que “ancoram” o texto em uma situação comunicativa determinada. Citando Marcuschi (apud TRAVAGLIA e KOCH, 2001) há contextualizadores propriamente ditos que ajudam a situar o texto (data, local, assinatura, elementos gráficos, timbre, seção da revista, disposição de página) e os contextualizadores perspectivais, que avançam expectativas sobre o conteúdo do texto (título, autor e início do texto).

Em se tratando do texto de *Veja*, a partir dos contextualizadores o leitor poderá associar a data ao fato de que há quase seis meses no poder, o governo petista ainda pouco resolveu sobre a reforma agrária no Brasil. A manchete-título da carta ao leitor, *Veja avisou*, pode anteciper uma pretensa autoridade da revista em fazer (alertar) e acertar uma previsão de algum acontecimento. Considere que a manchete pode também produzir no leitor o efeito de considerar a revista como tendo uma boa capacidade e competência na tentativa de prevenir seus leitores de acontecimentos ruins. Logo, o leitor pode “confiar” em *Veja*. A manchete permite que o leitor legitime esta “competência e eficácia” da revista.

Todavia, embora Koch e Travaglia atribuam aos elementos gráficos (fotografias e

gravuras) a função de apenas situar o leitor em relação ao texto, observa-se que as cinco capas de *Veja* que seguem a manchete atuam mais com uma função de adiantar o assunto-tema que será tratado em três parágrafos, direcionar a perspectiva do leitor em relação ao tema e mais uma vez insistir em seu poder de previsão. As cinco capas, ao mesmo tempo que adiantam ao leitor que o tema central será dado ao Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, apresentam uma associação do movimento ao PT e suas ações. O leitor poderá inferir que os integrantes do movimento são “radicais” (a marcha dos radicais), “passionais” (a esquerda com raiva), “baderneiros” (a tática bélica) e “delirantes” (a esquerda delirante) tal como os integrantes do PT. A partir da segunda capa “eles chegaram lá” com a imagem de Brasília ao fundo, o leitor poderá inferir que tanto o PT quanto o MST foram tomando espaço e poder ao longo dos anos tornando-se incontrolável tal como *Veja* “avisou”. Portanto, falta pouco para que este movimento de “baderneiros” tome conta da situação uma vez que o partido dos trabalhadores está no poder.

Outra possibilidade de sentido poderá levar o leitor a crer que o PT e o MST, possuindo ligações ideológicas e tendo o partido tenha chegado ao poder defendendo a causa da reforma agrária, falta pouco para os “invasores” tomarem conta.

A visão negativa de *Veja*, com a pretensão de “proteger” e “prevenir” o seu leitor, torna-se explícita diante do paratexto que acompanha as cinco capas ao comentar que “há dezoito anos, a revista trata do assunto e sempre alertou para os abusos” .

Lembrando Bakthin (2002) ao postular que todo signo é ideológico, diante de tamanha subjetividade é possível discordar da categorização de Marcuschi, Travaglia e Koch ao dividirem em contextualizadores que apenas “ancoram” ou “sinalizam” o leitor para a situação e ao contexto, de outros contextualizadores que permitem uma previsão do assunto. Contudo, observa-se que os próprios contextualizadores gráficos, paratextos, autor, título, posição da página direcionam a leitura do tema para um determinado ponto de vista,

independentemente de se tratar de uma seção opinativa ou de uma entrevista. A leitura dos contextualizadores não isenta o sentido da ideologia e dos discursos que o constituem. Ora, a partir dos contextualizadores o leitor poderá ultrapassar os limites da decodificação, extração de informações e remeter a uma compreensão e interpretação prévia.

Nesta perspectiva, em uma questão foi pedido que os graduandos observassem as capas de *Veja*, o título e outros elementos e respondessem o que compreendiam pela manchete. Eis as respostas dos graduandos, que indicam sua compreensão do texto.

A1: no meu entender, [*Veja*] avisou que o MST é um movimento que veio para ficar e que evolui unilateralmente ou forma a reagir fora do controle racional.

A2: ela está se promovendo através da machete. O que foi falado sobre o movimento tem base em pensamentos com interesses. Este aviso é utilizado para reforçar a opinião da revista.

A3: a manchete quer nos mostrar que já faz tempo que a revista vêm avisando sobre os perigos e as preocupações que iriam causar o MST.

A4: há dezoito anos a revista fala sobre o MST, eles foram chegando como se não quisessem nada e agora estão totalmente com o poder.

A5: que eles estavam chegando pra ficar.

A6a: avisou que tudo isso ia acabar acontecendo.

A6b: não respondeu.

A7: a revista *Veja* tinha uma visão ampla do assunto e estava tentando mostrar que o MST irá conseguir o seu objetivo que pode-se dizer que é chegar ao poder.

A8: que desde que surgiu este movimento a revista traz reportagens sobre os abusos que eles causam mantendo qualquer pessoa informada de que eles não estão de brincadeira, que eles fazem acontecer com invasões e agressões.

A9: avisou que esse movimento iria virar um problema e uma desordem.

A10: a *Veja* vinha editando possíveis revoluções que os sem-terra poderiam fazer e quando o tema explodiu ela lançou esta manchete.

A11: avisou que eram pessoas descontroladas e com o passar do tempo conseguiram o pretendido: tornar-se um movimento forte politicamente.

A12: que desde o começo já era previsto que se não resolvesse logo o problema as invasões iriam piorar e se tornaria incontrolável.

A13: da forma bruta com que eles agem.

A14: entendo que na visão da *Veja* os integrantes do MST já vem tornando o poder há tempos e agora eles [estão] incontroláveis.

A15: avisar, segundo ela, que o MST era perigoso, que deveria ser controlado de início.

A16: eu compreendo que a revista sempre alertou sobre uma possível revolta do MST, causando problemas que vemos atualmente.

A17: que desde o princípio a revista vem comentando sobre coisas que poderiam acontecer e aconteceram.

A18: Veja avisou que esse movimento seriam um problema por causa da sua tendência incontrolável de invadir propriedades.

A19: compreendo que esse é problema de longa data, que Veja já previa o que poderia acontecer naquela época.

A20: a Veja já previa que estes problemas iriam acontecer e acompanhou cada passo até os dias de hoje.

A21: que a revista vem alertando já a algum tempo sobre o grave problema em relação a reforma agrária no Brasil, sobre como o movimento do MST está pressionando a sociedade em busca de uma solução.

A22: a revista já vinha mostrando a intensidade do problema há tempo atrás, isso quer dizer que o movimento MST não é tão recente.

A23: a revista avisou sobre o modo como os sem-terra agem, suas atitudes fora da verdadeira realidade.

A24: que há tempos ela vem avisando que eles (MST) vem avançando e mesmo assim com esses alertas “ninguém” toma providências.

A25: de forma que a revista já previa os leitores que o MST não era só mais um movimento, mas sim uma realidade problemática.

A26: havia previsões de que o movimento iria continuar, iria agravar-se.

A27: que poderia haver abusos, como o que vem ocorrendo nos dias de hoje, invasões, badernas...

A33: a revista faz ironia quanto ao número de vezes que tratou o assunto MST.

A34: que o MST chegou e veio detonando tudo, que eles estão com a corda toda e cuidado daqueles que estiverem no seu caminho, pois eles não vão perdoar nada. O negócio deles é chegar, erguer a bandeira e se apossarem das terras.

A35: que a revista tenta retratar a baderna que se tornou o movimento e a derrota dos governantes.

A36: os sem-terra estão ultrapassando os limites, não estão respeitando os direitos humanos.

A37: que em suas reportagens a Veja sempre alertou o governo e a sociedade sobre o que poderia vir a acontecer sem uma boa reforma agrária.

Apenas uma das respostas (A2) destoa da maioria. Há um reconhecimento da capacidade de *Veja* em prever e alertar seu leitor principalmente nas respostas de A3, A6a,

A7, A8, A9, A11, A16, A17, A19, A20, A21, A22, A24, A25, A33, e A37. Nessas mesmas respostas há repetição dos verbos “avisar” e “alertar” presentes na manchete e no paratexto das capas. As respostas também referem-se ao MST e suas ações ligadas à “desordem”, ao “descontrole”, à “invasão”, à “forma bruta de agir”, à “baderna”, em “detonar tudo e se aposar” e ao “desrespeito aos direitos humanos”. Há, deste modo, na compreensão dos leitores, a construção de uma imagem negativa sobre o tema da reportagem. A partir disso, é possível aludir à objetividade na informação? A imparcialidade é possível quando os graduandos, ao preverem o tema do texto a partir dos contextualizadores, não dissociam o tema da imagem negativa dada pela revista sobre o tema?

Esta não dissociação entre tema e imagem pode ser melhor analisada quando me refiro ao nível de extração de sentido do texto pelos leitores ao perguntar o tema central do texto. Eis que algumas respostas limitam-se ao MST, ao governo ou à reforma agrária. Portanto, os graduandos assim entendem como tema central:

A1: a ação cada vez mais autoritária e descontrolada dos integrantes do MST.

A2: reforma agrária.

A3: reforma agrária

A4: MST e reforma agrária

A5: o MST, a reforma agrária e o governo .

A6a: a reforma agrária

A6b: dizer que nosso país está mal governado

A7: o MST e o desenvolvimento dele ao longo dos anos.

A8: o MST

A9: o MST

A10: o MST

A11: os integrantes do MST

A12: a tendência incontrolável de invadir propriedades privadas em nome de uma bandeira nacional.

A13: o perigo dos líderes do movimento “sem-terra”.

A14: o atual governo influenciado o MST.

A15: o MST.

A16: a tendência incontrolável do MST de invadir a propriedade privada.

A17: a expansão do MST.

A18: o abuso que está havendo do MST.

A19: a invasão dos sem-terras e como o governo está para o que diz respeito a essas invasões.

A20: o MST e a preocupação do governo em relação a reforma agrária.

A21: a reforma agrária.

A22: o MST.

A23: o MST.

A24: o aumento do número de invasões dos sem terra e a busca para uma possível solução para o problema.

A25: a reforma agrária e o MST.

A26: o MST juntamente com a reforma agrária.

A27: o MST.

A33: o problema do MST.

A34: a reforma agrária.

A35: a imprudência e a imaturidade dos sem-terra.

A36: as autoridades não tomam providência.

A37: o grande aumento do MST.

Diversas interpretações poderão ser feitas a partir deste comportamento durante a leitura. Embora os graduandos tenham feito a indicação do tema, apontando aos trabalhadores do movimento sem terra, dezoito respostas apontaram ser o MST o tema central da informação. Outras cinco respostas afirmaram o tema central ser a reforma agrária. Três responderam o MST e a questão da reforma agrária. Três responderam ser como tema central a atitude do governo em relação ao MST e suas ações e outros dividiram-se entre o governo, o MST e a reforma agrária.

Embora sejam três focos quase indissociáveis, o realce da carta ao leitor de *Veja* é

dirigido às ações negativas dos trabalhadores sem-terra explícitas tanto nas capas de *Veja* como em dois parágrafos do texto. Na carta ao leitor, a atitude do governo e a reforma agrária são secundárias uma vez que é a rapidez de expansão e poder do movimento que incomoda o leitor.

Várias respostas que remetem ao MST estão amalgamadas à imagem negativa sugerida pela revista em seu primeiro parágrafo. A12 e A16 repetem literalmente um tópico do primeiro parágrafo. A18 também repete o dizer do paratexto justificando como tema central “o abuso que está havendo do MST”. A19, A12, A16, A24, outrossim, usam o termo “invadir” para referir-se às ações dos integrantes tal como *Veja* apresenta em seu primeiro parágrafo da carta. A1, e A35 preferem se referir ao “autoritarismo”, ao “descontrole” à “imprudência” e à “imaturidade” dos integrantes.

A6b, A20, A14 e A36 voltaram suas atenções a posição do governo de “influenciar o movimento”, “preocupar-se com a situação”, a falta de “providência” e até mesmo no entendimento de que o país está mal governado.

Quanto à decodificação, dezoito desconheciam o termo “arrefecer” (esfriar) usado pelo redator. Oito desconheciam o termo “paradoxal”, outros oito afirmaram não terem dificuldades e terem conseguido captar pelo contexto tal como justifica A3 (O texto é de fácil compreensão), A15 (Encontrei palavras que eu não sabia o significado, mas no contexto puder entender). Mas seis alegaram desconhecer ambos os termos supracitados.

Três respostas chamaram atenção, pois ultrapassavam o nível vocabular e remetiam a expressões e até sentenças inteiras. A4 respondeu não compreender a expressão “inchar suas fileiras”. A36 alegou não compreender o sentido de “a falta de compreensão de ambas as partes”. E A20 apontou sua dificuldade em compreender o significado do excerto: “por trás dessa evolução paradoxal está uma coisa óbvia o uso ideológico da bandeira da reforma agrária por quadros de líderes que recrutam não apenas...” localizado ao terceiro parágrafo do

texto. Embora seja uma grande lacuna na compreensão, o graduando poderá ter sentido dúvida diante dos termos paradoxal, ideológico e recrutar, por exemplo.

8.3 O JOGO DE IMAGENS ENTRE *VEJA* E SEUS LEITORES NO ENSINO SUPERIOR

Com a finalidade de analisar o posicionamento de *Veja* sobre a reforma agrária, percebe-se que, enquanto o primeiro parágrafo é centrado no MST, o segundo apresenta a reforma agrária como uma boa solução apenas se bem conduzida (“pode ser uma ferramenta positiva ou negativa, dependendo de como seja manipulada”) e prossegue elencando outras vantagens (evitando o inchaço das metrópoles e diminuindo o desemprego). Todavia, no terceiro parágrafo o autor do texto volta a tratar do movimento e da relação do atual governo em exercício sugerindo - uma desconfiança ao leitor, uma vez - que o grupo é formado por “líderes que recrutam não apenas agricultores sem terra para seu movimento, mas também desocupados urbanos em geral” e que “a solução para esse problema que derrotou os antecessores e só vem piorando desde a posse dos petistas em Brasília”.

Portanto, dezoito leitores demonstraram apenas extrair as informações do segundo parágrafo enquanto outros doze captaram o ponto de vista da revista sobre a reforma agrária. Fazendo um contraponto com o pré-teste, no qual foi perguntada a posição de cada graduando a respeito da reforma agrária a maioria havia se manifestado ser a favor da reforma, mas com ressalvas devido a sua ligação com o MST tal como a revista sugere: “A reforma agrária pode ser uma ferramenta positiva ou negativa, dependendo de como seja manipulada”. Posso considerar que há uma relação de acordo do ponto de vista destes graduandos ao ponto de vista dado pela revista.

Ainda se insiste em saber dos jogos de imagens entre mídia e leitor quando se perguntou aos graduandos qual a imagem que a revista *Veja* apresenta dos integrantes do MST para seus leitores. Eis os seus dizeres:

A1: a imagem que a revista apresenta é que o MST é heterogêneo, diversificado socialmente, culturalmente, racionalmente e ideologicamente.

A2: coloca o MST como um bando de vagabundos, baderneiros e sem limites.

A3: a imagem passada é a de que os integrantes do movimento são invasores, baderneiros e desocupados.

A4: invasores, perigosos, não cumpridores da lei.

A5: no primeiro parágrafo ela apresenta o MST como um bando de baderneiros; no segundo e terceiro ela continua concordando que eles não agem por si só e acabam levando outros juntos.

A6a: invasores, arrombadores, não obedecem as leis, agricultores desocupados.

A6b: que eles não são somente sem terras, mas alguns também desocupados urbanos.

A7: o movimento se tornou um meio de baderna e já não tem apenas agricultores, mas também baderneiros entre eles.

A8: invasores e arrombadores.

A9: apresenta a imagem de que o movimento está ficando sem controle, fugindo do propósito que é de invadir terras improdutivas, agora invadem terras produtivas também e o governo não tem uma estratégia para controlar esse problema, até mesmo quem [é] não um sem terra está se juntando ao movimento.

A10: que são pessoas sem paciência (não esperam), baderneiros, brutais, saqueadores, pessoas que querem seu propósito a todo custo, se o governo não os der, os pegará por si próprios.

A11: pessoas radicais que se deixam influenciar pelo lado emocional. Invasores.

A12: que eles querem resolver por conta própria o problema, não esperando se quer uma decisão do governo, atropelando os governantes e suas decisões. Há de ver que nenhum governante resolveu isso até agora e a coisa tá só que piora desde a última eleição.

A13: são truculentos, usam desocupados para engrossar suas fileiras, usam a força para conseguir os objetivos sempre desprezam a serenidade em prol da força.

A14: invasores incontroláveis, vândalos, loucos, pessoas sem educação, mentirosos e falsos.

A15: pessoas perigosas que invadem, arrombam, oferecem perigo à sociedade, pessoas incontroláveis que agem sem pensar, por impulso.

A16: a imagem de um povo que quer invadir terras alheias, elas sendo produtivas ou não.

A17: a revista apresenta um certo descontentamento ao comentar sobre os integrantes do MST.

A18: imagem que fica do MST são de invasores, incontroláveis, que tem gente por trás desse movimento, líderes que estão aproveitando do MST para tirar proveito próprio.

A19: Veja passa a imagem de um grupo culturalmente pobre, um grupo manipulado,

de pessoas simples e que é liderado por líderes sociais envolvido ou com [?] políticos.

A20: é que os integrantes do MST estão abusando do seu poder, virando um monte de arruaceiros, não respeitando as leis, invadindo simplesmente para honrar uma bandeira.

A21: como pessoas que estão com falta de bom senso, pois antigamente eles lutavam para conquistar uma terra improdutivo em produtiva, hoje eles também invadem as produtivas.

A22: Veja apresenta os integrantes do MST como invasores, baderneiros, inconseqüentes...invadiam terras improdutivo e hoje invadem até as produtivas, tudo em nome de uma bandeira, “mídia”.

A23: ela apresenta uma imagem de pessoas desocupadas, inconseqüentes e que não sabem bem o que querem. São pessoas que não respeitam o direito dos outros e não cumprem com as suas obrigações.

A24: a imagem é que eles vêem o MST como invasores que não respeitam as leis, agem por si só, [?] e assim piorando cada vez mais a situação.

A25: passa a imagem de um movimento sem organização, sem respeito e desestruturado, sendo com vários objetivos individualizados.

A26: invasores furiosos e sem respeito, grande massa do MST são desocupados da periferia urbana.

A27: uma visão muito ruim, pois o MST se tornou uma ameaça que preocupa a todos.

A33: um grupo de invasores que, a mais de dezoito anos vêm perturbando os governos e os grandes proprietários de terra.

A34: que o grupo MST não está somente interessado em terras, mas também em chamar a atenção do governo, seria uma espécie de pressionar o governo e a sociedade e levar também pessoas do meio urbano para se integrarem a eles.

A35: como invasores, que seguem uma ideologia “boba”/ inútil à vista do povo, desocupados, baderneiros.

A36: acham que os sem-terra são pessoas sem informação – tem que ter mais união.

A37: primeiro parágrafo: eles invadem o que quiserem e as autoridades pouco fazem para mudar isso; segundo parágrafo: depois que o PT assumiu o governo, a situação piorou com o aumento dos integrantes.

Pelo que se pode considerar, os graduandos respondem que *Veja* apresenta uma imagem muito negativa a respeito dos trabalhadores do movimento sem-terra. Embora *Veja* tenha usado os termos invasores (repetidas vezes durante o texto) e arrombadores durante o texto para fazer referência aos integrantes do movimento, outro efeito foi produzido no leitor. Conforme as respostas dos graduandos de CC., os integrantes do movimento sem terra são vistos como “um bando de vagabundos”, “baderneiros”, “perigosos”, “desocupados”,

“arrombadores” , “foras da lei”, “sem controle”, “brutais” , “saqueadores”, “radicais”, “vândalos”, “loucos”, “pessoas sem educação”, “mentirosos”, “falsos”, “pessoas que oferecem perigo à sociedade”, “impulsivos”, “manipulados por outros líderes”, “arruaceiros”, “sem bom senso”, “sem respeito”, “desestruturados”, “inconseqüentes” e “sobretudo invasores”.

O termo “invasor”, repetido diversas vezes no primeiro parágrafo da carta, bem como “arrombador” foram citados pela maioria dos respondentes (A2, A3, A4, A6a, A8, A15, A18, A22 e A35); outras referências variante da ação de invadir e de arrombar foram usadas, tais como “saqueadores” (A10), parafraseando o sentido de usurpadores de terras alheias que têm dono. Outro excerto é parafraseado de *Veja* no que diz respeito à ocupação de terras quer sejam produtivas ou improdutivas independentemente das decisões do governo (ao fim do primeiro parágrafo). Essa imagem de conquistadores e grileiros de terras é citada nas respostas de A9, A10, A12, A16, A21, A22, A33. Ligada a essa imagem há várias citações referentes à “desobediência às leis”, também apresentada pela revista ao último período do primeiro parágrafo. Assim, os trabalhadores do MST, para os graduandos-leitores são pessoas “sem limites” (A1), “não cumpridores da lei” (A4), “não obedecem às leis” (A6a,) “não respeitam as leis” (A20 e A24), imagem oposta ao discurso da “ordem e justiça da lei” em sociedades “civilizadas” reproduzindo o imaginário ao leitores de tratarem os integrantes do MST como “conquistadores fora da lei” .

Outro efeito surge para o leitor: de os integrantes do MST serem uma ameaça e um perigo iminente à sociedade, embora *Veja* tenha sempre alertado seu leitor. Este efeito, permitido a partir da inferência do paratexto das capas de *Veja* foi apresentado explicitamente por meio das seguintes respostas: os integrantes do movimento são “perigosos” (A4), “truculentos” (A13), “oferecem perigo à sociedade” (A15), “estão abusando de seu poder” (A20) “o MST tornou uma ameaça que preocupa a todos” (A27).

Outro termo, “baderneiro”, foi também muito citado a partir da quarta capa de *Veja* com a manchete “A tática da baderna” em que a bandeira do MST ilustra a capa. O termo “radical”, inferido a partir da primeira capa “a marcha dos radicais”, foi citado apenas em uma resposta (A11), mas outro efeito de sentido foi permitido a partir da terceira capa intitulada “a esquerda com raiva” e repetido em várias respostas alegando os integrantes serem “pessoas sem paciência” (A10), “incontroláveis” (A9, A14, A15, A18) “agem sem pensar, por impulso” (A15) “sempre desprezam a serenidade em prol da força” (A13) e “se deixam influenciar pelo lado emocional” (A11). Imagem oposta ao discurso de racionalidade, “estrutura” (A25) e “bom senso” (A21).

A partir do terceiro parágrafo, outra imagem foi produzida no leitor: a de que o movimento é constituído por poucos agricultores sem terra, mas por muitos “desocupados urbanos”, os quais são manipulados pelos líderes para aumentar a força do movimento. Portanto, há corrupção e desorganização no movimento. O termo “desocupado” e a idéia de corrupção são fixados no imaginário do leitor tal como é possível exemplificar nas respostas de A3, A6a, A6b, A7, A9, A18, A19, A26, A23, A34, A35, A36.

Algumas respostas dirigiram-se ao envolvimento de pessoas simples com o movimento e manipuladas por líderes partidários imbuídos de interesses pessoais. Esse efeito de sentido pode ser observado a partir de duas respostas em que os graduandos responderam a revista apresentar os integrantes do movimento como “pessoas sem informação” (A36), ou , “Veja passa a imagem de um grupo culturalmente pobre, um grupo manipulado de pessoas simples e que é liderado por líderes sociais envolvidos com políticos” (A19).

Outros leitores voltaram suas atenções à imagem da ideologia do movimento quando *Veja* menciona a respeito de “a tendência incontrolável de invadir a propriedade privada em nome de uma bandeira social” ao primeiro parágrafo. Tal dizer produziu tais respostas: “os integrantes do MST estão abusando do seu poder, virando um monte de

arruaceiros, não respeitando as leis, invadindo simplesmente para honrar uma bandeira” (A20), “[...] invadiam terras improdutivas e hoje invadem até as produtivas, tudo em nome de uma bandeira” (A22) e ainda “São invasores, que seguem uma ideologia “boba”, inútil à vista do povo, desocupados” (A35).

A partir desses dizeres, considera-se que *Veja* produz uma imagem negativa e preconceituosa dos trabalhadores do MST. Essa revista, enquanto veículo midiático, apresenta um efeito multiplicador no leitor desta imagem negativa sobre o tema da reportagem. Além disso, porta-se como produtora de verdade, capacidade de previsão, imparcial e digna da confiança do leitor. Posiciona-se como uma autoridade no assunto, preocupando-se em “alertar” e “prevenir” seu leitor, mais que meramente informar. Deste modo, ao construir as informações do seu ponto de vista, apresenta os acontecimentos de forma tendenciosa, mas que produz no leitor uma ilusão de ser uma revista “coerente” ao acontecimentos, “de bom senso no comentário e apresentação das informações” oferecendo o posicionamento mais racional ao seu leitor, uma reflexão já pronta e dada pelo jornalista.

Em trinta e cinco anos de circulação liderando o mercado editorial, quem irá opor-se à autoridade de *Veja*? Mesmo que tendenciosa, carrega um discurso de “autoridade” no campo da divulgação e comentário de acontecimentos.

Quanto aos graduandos-leitores de CC., levando-se em conta seus conhecimentos prévios sobre o movimento dos trabalhadores sem terra pode-se considerar que a maioria também apresentava uma memória discursiva formada por informações recentes, isoladas da história do movimento. As informações que apresentaram foram adquiridas ou pela mídia, no espaço escolar, ou por conversas informais, na comunidade em que vivem. E o imaginário que apresentaram sobre o movimento é uma espécie de paráfrase dos discursos veiculados pela mídia. Nesse limiar, é possível considerar que o contrato de confiança e legitimação da imagem de *Veja* é reforçado pelos graduandos-leitores de CC, que pode ser exemplificado a

partir do contraponto do que apresentaram conhecer sobre o MST e a reforma agrária que coincide, na maioria das respostas, com a imagem que *Veja* apresenta aos seus leitores sobre tais temas.

Esse contrato de legitimação dos valores, posicionamentos e imagens que a mídia veicula aos seus leitores é mais uma vez explicitado quando se pergunta aos leitores sobre como *Veja* apresentou o tema da reportagem (o MST). Eis que os trinta e três graduandos assim responderam quanto à imagem de *Veja* no tratamento da informação :

<i>Veja</i> foi coerente com a realidade dos fatos	13
<i>Veja</i> tratou o assunto com objetividade	6
<i>Veja</i> apresentou o assunto com imparcialidade	3
<i>Veja</i> apresentou uma visão distorcida da realidade	5
<i>Veja</i> foi tendenciosa no tratamento do assunto	6

Observe que, embora onze leitores tenha expressado um distanciamento entre o ponto de vista da revista e o tema, ainda vinte e dois graduandos-leitores legitimaram a pretensão de objetividade, verdade, imparcialidade, coerência e racionalidade de *Veja* no tratamento da informação.

Quanto ao nível de decodificação de leitura, embora se trate de graduandos do ensino superior, de terem passado por outros níveis de ensino, eles ainda apresentaram dificuldades em decifrar o próprio código em um texto midiático dirigido à população em geral (a exemplo do editorial analisado).

Concebendo a leitura como mera extração de informações, estes graduandos também demonstraram dificuldades ao apontar o tema priorizado pelo texto. Quanto aos níveis de compreensão e interpretação, em várias passagens, grande parte dos graduandos demonstraram apenas parafrasear trechos do texto e dizeres já ditos pela mídia ou pelo senso comum. Essa tendência é perceptível até mesmo pela construção das respostas (apresentando várias dificuldades de coesão dificultando a coerência da resposta e permitindo a ambigüidade, não raro o não entendimento).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A interação entre os sujeitos por meio da linguagem é também constituída por relações de poder (es), jogos de imagens entre os sujeitos e pelo controle dos discursos (Foucault 1999, 2000 e 2002). É nesta rede de linguagem, na qual os sujeitos estão inseridos, que sentidos são construídos e repetidos, poderes se entrecrocaram, gestos de leitura são produzidos, instituições tem seus discursos legitimados. Trata-se de aspectos constitutivos da formação do leitor em um espaço de saber.

Em termos de leitura especificamente, tanto aspectos cognitivos quanto discursivos devem ser levados em conta durante a formação do leitor. Embora a Psicolinguística trate de aspectos durante o processamento da leitura a partir de um olhar cognitivo, a Análise do Discurso poderá propor a construção dos sentidos entre os sujeitos relacionando à ideologia, às relações de poder (es), às condições de produção dadas, os jogos de imagens dentre outros pontos que permitem uma reflexão.

No entendimento da pesquisadora, enquanto a Psicolinguística propõe estratégias práticas e pedagógicas para o trabalho com a leitura em sala de aula almejando formar um leitor independente, autônomo e crítico. Para tal objetivo, há uma preocupação com as formas de acionamento da memória e práticas que possibilitem a uma instrumentalização do aluno enquanto “leitor-maduro”. Contudo, o postulado de criticidade e de “leitor crítico” não deixa de ser uma imagem de um leitor ideal. Do mesmo modo, há uma preocupação em possibilitar a construção de diversos sentidos aos textos, mas não há um questionamento desses mesmos sentidos construídos, os discursos que abarcam, os jogos de imagens. Isso pode ser exemplificado quando alguns autores (Kleiman, 1989; Kato, 1990 e Leffa, 1996) tratam da inferência e do conhecimento prévio como informações prontas a serem acionadas ou construídas pelo leitor.

O professor, nesse trabalho com a leitura, é visto como o mediador fundamental de leituras. Percebe-se que ainda há uma espécie de tentativa de neutralidade do professor, enquanto mediador, na “orientação” desse trabalho.

Quanto à Análise de Discurso, a partir de uma perspectiva discursiva e ideológica da linguagem, provoca um questionamento dos próprios sentidos construídos pelo leitor a um texto. Por isso, diferentemente da Psicolinguística que propõe níveis de leitura, a ADF defende a construção dos sentidos durante a própria decifração do código lingüístico, propondo as instâncias de inteligibilidade, interpretação e compreensão. Nessa perspectiva discursiva, há uma luta pela formação de um sujeito-leitor. Todavia, admite-se que o sujeito ora posiciona-se como sujeito, ora como assujeitado no trabalho com a linguagem, prefere-se pensar em formar um leitor-reflexivo, que ultrapasse a mera captação de um sentido dado ao texto, mas que questione os próprios sentidos que constrói em suas leituras.

Mesmo que ambas teorias partam de concepções diferentes de leitura e leitor, tanto a Psicolinguística quanto a ADF apresentam contribuições específicas ao trabalho com a leitura. Do mesmo modo que a pesquisadora reconhece a incompletude das teorias que tratam de leitura em face à prática do professor em sala de aula, acredita-se que enquanto a Psicolinguística apresenta alternativas pedagógicas de trabalho com a leitura, a ADF propõe um questionamento dos sentidos construídos ao texto pelo leitor.

A um educador, comprometido com o desafio de formar leitores reflexivos e com o estudo constante da linguagem, cabe a ele ter um conhecimento mínimo dessas alternativas teóricas que o permita buscar diferentes caminhos, ou, até mesmo construir novas práticas em face aos diversos problemas com que se depara no cotidiano escolar, independente do nível de ensino.

Ao pensar em situações de trabalho com a leitura, o professor também precisa repensar não somente sua concepção de leitura, mas também reconhecer os diversos textos

que são passíveis de leitura. Eis que nesse ponto remete-se à leitura da mídia que é ignorada amiúde pelos professores de língua materna como fonte de leitura.

Quanto à situação da IESP em pesquisa, é preciso que o professor (independente da disciplina que leciona) compreenda que a leitura não é um dom divino, mas pode ser trabalhada em sala de aula com objetivo de formar leitores reflexivos. Com isso, a noção de texto também deve ser ampliada para além do texto verbal-escrito. O professor, ao trabalhar com diversas fontes de leitura, como os textos da hipermídia por exemplo, poderá propiciar uma desconstrução do discurso de verdade que a tradição alude à linguagem verbal-escrita.

Esse trabalho com uma variedade de textos pelo professor também requer um investimento à biblioteca da instituição, a qual ainda é a principal mediadora de leituras daqueles graduandos. Conforme foi constatado pela pesquisadora, não há o investimento mínimo em espaço, iluminação, acervo, sistema de empréstimo e assinatura de periódicos. Essa situação da biblioteca, em grande parte se deve ao descaso da instituição ao setor e seus funcionários. Percebeu-se que não há diálogo e comunicação entre os docentes e os funcionários da biblioteca. As decisões e democratização dos textos ainda estão restritas aos armários fechados dos departamentos. Evidentemente, se a biblioteca é vista como um apêndice da instituição para regularização de cursos e seus funcionários como balconistas, dificilmente eles terão força e entusiasmo para indicarem (sozinhos!) alternativas que propiciem a leitura e a democratização dos textos.

Todavia, acredita-se que esse investimento à biblioteca não seja apenas para o acervo de livros e periódicos, mas também um investimento na formação continuada dos funcionários do setor. Ora, de nada adiantaria uma biblioteca bem equipada, se o funcionário do setor ainda é visto (e se vê!) como um mero arquivista, guardador de livros ou atendente de balcão.

Quanto ao professor e a leitura da mídia, vale também lembrar que, quando o

professor permite um trabalho de leitura com a mídia esteja atento aos discursos que ela veicula, as ilusões que cria ao leitor e as estratégias que conduzem o leitor a determinados sentidos. No que tange à leitura da mídia impressa, especificamente do gênero revista escolhido para esta pesquisa, conclui-se que o professor não ignore alguns aspectos que contribuem para a condução dos sentidos pela mídia ao seu leitor. A autora, a partir de sua análise da revista *Veja*, observa que as fotografias trabalhadas e os paratextos tem um espaço privilegiado na revista no tratamento das informações, bem como os gráficos, tabelas, números e proporções numéricas. Tais recursos, à pretexto de facilitarem a rapidez da leitura e seduzirem o leitor à própria leitura dos textos, criam a ilusão ao leitor das informações serem verdadeiras e objetivas. Ora, tais recursos são considerados como recursos de argumentação e retórica por Peruzzolo (1972), Reboul (2000), Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002).

A autora concorda com Maingueneau (2002), que a fotografia, os gráficos, as tabelas e o uso do paratexto em revistas também interferem na criação de ilusões de verdade ao leitor. Eis que os mais utilizados por *Veja* (além dos paratextos e olhos) são as paráfrases, ironias, manchetes, submanchetes. As citações diretas de dizeres de “especialistas”, em textos criados pelos jornalistas são frequentes. Outrossim, as seções de resenhas e ensaios ganharam muitos espaços nas últimas edições, conforme constata a pesquisadora. Tanto em citações de outrem, feitas pelos jornalistas, quanto em seções de “comentários” foi detectada a preocupação da revista em enfatizar a instituição onde o citado graduou-se (ou onde pós-graduou-se) e a empresa para que trabalha. Conforme a pesquisadora percebeu em alguns exemplares de *Veja*, a maioria desses “convidados” apresentam graduação na USP ou UNICAMP e pós-graduação no exterior. Isso foi interpretado também como uma estratégia de argumentação, de “apelo à autoridade”, a qual cria o efeito de autoridade, confiança e verdade do dizer de tal comentarista ao leitor de *Veja*.

Essa tendência da revista em dispender mais espaço aos comentários de “especialistas” também foi percebida nos questionários lançados aos graduandos, os quais afirmaram isso ser um dos pontos de preferência por *Veja*. Com isso ao leitor legitima a pretensão de *Veja* em formar leitores com honestidade sustentando uma relação de confiança entre o leitor e a revista (vide edição comemorativa de 2003).

A partir disso, a pesquisadora escolheu um texto de editorial da revista sobre um tema polêmico e muito discutido na região onde os graduandos vivem – a reforma agrária e o MST. Se *Veja* apresenta uma posição a favor da reforma e contra o governo petista e o MST, qual será leitura que os graduandos fazem da mídia? Diante, disso qual é o leitor que a IESP, em pesquisa, diz formar e forma de fato?

Na tentativa de também saber qual o perfil de leitor no âmbito de IESP, seis aspectos foram propostos os quais constituem o cerne da pesquisa. Tais pontos orientam saber: 1) o perfil de leitor que a instituição defende formar e o perfil de leitor que apresenta; 2) o grau de importância que os graduandos e os professores atribuem à leitura; 3) o comportamento do aluno diante de situações de leitura da mídia ; 4) as condições de produção das leituras informativas; 5) a relação mídia impressa e leitor (a imagem construída por *Veja* ao seu leitor em contraponto à imagem do graduando-leitor à revista); 6) quais as mediações atuantes durante o processo de leitura nesta instituição.

Quanto ao perfil de leitor que esta IESP defende formar, a partir do dizer do professor, foi possível observar que advoga a formação de um sujeito-leitor, reflexivo. Nesse sentido, caberia à leitura uma posição fundamental para formação do profissional de Ciências Contábeis em tal espaço de saber. Havendo a constante leitura de leis pelos graduandos para realizarem, com sucesso, os cálculos necessários à profissão, um leitor extrator não seria suficiente para tal responsabilidade. Eis que o professor reconhece, em seu dizer, a necessidade de um leitor reflexivo que ultrapasse os níveis da decodificação e extração de

sentidos, um leitor que atribua e construa efeitos de sentidos para os artigos de leis, ultrapassando uma leitura decodificada, que poderia resultar em um prejuízo à empresa durante a construção do cálculo contábil. Eis a necessidade de um leitor “autosuficiente” que não dependa da leitura ou comentário de outrem para que interprete e compreenda as leis e depois formalize os seus efeitos em cálculos. Contudo, foi possível flagrar que o próprio professor justifica a leitura apenas como um meio de acionar informações. Essa mesma visão sobre a leitura também foi perceptível quando os GCC, em um questionário, justificaram o que entendem por leitura e sua importância e houve uma repetição do discurso do professor. Pouquíssimas respostas remeteram “ao prazer da leitura” e à leitura enquanto reflexão, enquanto produção de sentido, a maioria tem a leitura, em seu imaginário, como um meio, “um instrumento”, “uma técnica”, “um método” ou “uma ferramenta” para a aquisição e extração de informações novas. Há a atribuição de um caráter secundário para a leitura.

Tal dizer também remete ao imaginário dos sujeitos sobre o conhecimento e a informação. A partir das mesmas respostas foi possível interpretar que os GCC, tal como o professor entrevistado, remetem ao acúmulo de informações, ao conhecimento cumulativo, à sua quantidade. Por isso, em vários dizeres houve menção à objetividade na “coleta de informações” bem como a legitimação e a crença de discursos de verdade e imparcialidade das informações. Em outros termos, os GCC dissociam a leitura e interpretação das leis dos cálculos que serão desenvolvidos a partir dos artigos das leis. Por isso, há uma ilusão do sujeito-graduando de que para ser contador não é preciso preocupar-se com a leitura, sendo possível apenas limitar-se à resolução de cálculos.

Ora, se o próprio professor não tem clareza pelo que entende por leitura e seu trabalho com a leitura como poderá utilizar caminhos que propiciem a formação de leitores reflexivos? Por isso, é preciso que haja um investimento na formação do professor, grupos de estudos, cursos que propiciem o diálogo com professores de outros cursos que já façam um

trabalho com a leitura.

Porém, pouco se resolve exigir que o professor faça cursos de mestrado, doutorado e outros cursos se não há condições mínimas de trabalho que permitam com que ele se envolva, tais como: tempo, contrato efetivo, salário digno para que dedique-se ao regime de exclusividade de trabalho à instituição.

Outrossim, pouco se resolve se o professor tenha condições de trabalho, formação continuada, investimento, se não houver um envolvimento profissional com a formação dos graduandos e um compromisso do professor enquanto educador tal situação vai repetir-se ano a ano. Ora, conforme o professor entrevistado informou, a maioria do corpo docente é efetiva e cursou mestrado em uma instituição federal. Então, porque esta situação se repete ainda?

O quê a pesquisadora percebeu foi que, enquanto os alunos-trabalhadores queixam-se do pouco tempo para leituras prévias, a maioria das vezes, o professor, que seleciona os textos a serem discutidos, também os divulga em sala de aula e os comenta. Tal procedimento, além de reproduzir leitores-extratores dos dizeres do próprio professor (ou de quaisquer outros textos, a exemplo dos da mídia) forma leitores passivos, rasos, medianos e receptivos a verdades, informações e conhecimentos prontos, “técnicos, rápidos, práticos e objetivos” avessos ao conflito, a discussões e reflexões. Com isso, há muitas vezes, a intensificação da imagem de poder do professor sobre o aluno (ele seleciona, detém o saber, as informações que são legitimadas pela própria instituição tanto de formação quanto a de trabalho). Ora, a um leitor extrator de informações o risco de reflexões inesperadas é bem menor, o que facilita o controle do professor na condução de um sentido atribuído aos textos que trabalha.

Outro aspecto surpreendente levantado a partir dos dizeres dos GCC, ao apresentarem seu imaginário de leitura, diz respeito à escrita. Tais graduandos pressupõem a leitura apenas de textos escritos impressos. Portanto, tal como o professor, muitos graduandos

responderam, quanto à frequência, lerem pouco, justificando tal atitude pelo uso diário da Internet. Eis aí um paradoxo: embora sejam leitores-navegadores, se autoproclamam como não-leitores. O mesmo ocorreu durante a entrevista com o professor. Vale lembrar que a relação entre leitor e Internet é muito estimulada pelos professores do curso que trabalham suas aulas, com frequência, nos laboratórios de informática, apresentam suas informações e textos para estudo em *site* próprio do curso. Tal como a própria Editora Abril justifica que o número de leitores-navegadores tenha aumentado gradativamente quanto ao acesso das revistas *on line*, tanto pela comodidade quanto pela velocidade das informações apresentadas quase que de imediato, vê-se que tal tendência também é apresentada entre os GCC.

Em síntese, enquanto o dizer do professor há defesa por um leitor-crítico, é a partir de seu próprio dizer tal como dos GCC, que há uma busca da formação de um leitor-extrator e objetivo, ou seja, que seja competente na “coleta de informações dadas”. Por isso, em várias passagens o professor e os alunos referem-se à quantidade de leitura, à frequência e ao hábito.

Mesmo que o professor reconheça que tal perfil de leitor não é suficiente para a formação do GCC, justifica a falta de hábito e a pouca frequência de leitura dos graduandos, pela falta de tempo (uma vez que se trata de graduandos-trabalhadores e oriundos de municípios circunvizinhos) ou pelas falhas de sua formação durante os ensinos fundamental e médio.

Em relação à mídia impressa, a revista *Veja* foi apontada pelos GCC como primeira opção de leitura informativa. Dentre as justificativas de preferência à revista, aludiram a uma crença na imagem de objetividade e imparcialidade de *Veja* na abordagem dos acontecimentos. No que se refere aos discursos produzidos por *Veja*, a partir da análise de alguns exemplares, foi possível constatar que a revista, ao longo de seus trinta e cinco anos, modificou-se quanto à forma de apresentação das informações como também em sua imagem

ao leitor. Embora *Veja* seja uma referência nacional entre as revistas informativas, pode-se perceber que agora dedica grande parte de seu espaço à publicidade, fotografias, seções de comentários e informações de entretenimento. Deste modo *Veja* apresenta-se como uma prestadora de serviços publicando informações de entretenimento ao leitor, “utilidade pública”, “agenda de lazer”, aspectos atrelados à indústria cultural dos mídia. Assim, ao mesmo tempo que se modifica conforme as “necessidades dos leitores” também sugere referências a um “consumo cultural”. Trata-se de uma relação bidirecional entre leitor e mídia.

No que se refere à informação, embora o espaço da revista tenha diminuído quanto aos assuntos que envolvem política, economia dentre outros, conta com uma forte tendência ao comentário. Há muitas seções de comentaristas, ensaístas, entrevistas que procuram atender à proposta da revista: não mais apenas informar, mas formar seus leitores. Ao mesmo tempo que corre um discurso de que a revista procura atender às exigências de seus leitores, sua imagem de objetividade e “ética” no tratamento das informações é legitimada pelos próprios leitores. Outras modificações (que aparentemente referem-se apenas às modificações gráficas) também reforçam a imagem e o discurso de verdade da revista. Os paratextos, controlando o sentido das imagens e das fotografias, bem como os gráficos estatísticos e tabelas de porcentagem atuam como recursos argumentativos na apresentação da informação. Portanto, *Veja* continua a produzir uma imagem de objetividade e imparcialidade na construção das informações, assumindo um compromisso maior: de formar leitores cada vez mais “exigentes”. *Veja*, aos olhos de seus leitores, oferece mais que a mera informação, mas o comentário situacional dos “especialistas” ou pelo próprio jornalista “testemunha direta” do acontecimento.

Tal imagem também foi legitimada pelos GCC, quando a maioria assumiu crer em tais aspectos da revista, não havendo apenas a procura pela informação dada, mas também

pelo *comentário*.

Aliás, a tendência ao comentário de outrem (especialistas, ensaísta, a revista) também aparece no âmbito daquela IESP. Esta tendência é possível de ser percebida quando o professor entrevistado menciona que uma das revistas, a IOB, é muito procurada não apenas pelos GCC como também por outros contadores licenciados. Motivo: trata-se de uma revista que publica comentários e interpretações das leis para os contadores. Mais que informar, a revista também *comenta* o efeito da lei para o profissional desenvolver tal cálculo em dado processo. Isso resulta não apenas na “comodidade” de adquirir uma leitura legítima, com forte discurso de verdade, como também resulta em um pseudo-leitor, sempre dependente da leitura, do comentário de outrem. Embora o professor entrevistado reconheça que a revista apresenta tais comentários sob forte discurso de verdade aos seus leitores, a própria IESP, como o corpo docente, legitima tal discurso e tal formação de “pseudo-leitor”, fazendo assinatura da revista e a utilizando como fonte de pesquisa. Nesse limiar resta a pergunta: então para quê “perder” tempo em formar leitores reflexivos se poderão ter acesso a uma leitura pronta das novas leis e artigos?

Quanto às mediações de leitura, foram consideradas a biblioteca, a copiadora e o professor. Outra nova mediação foi necessário considerar: Internet. Quanto à biblioteca, há uma saleta restrita às revistas. Contudo em sua maioria trata-se de revistas de mídia em exemplares antigos, que são doados por um professor (em se tratando de *Veja*). Os periódicos científicos são pouquíssimos em proporção às revistas midiáticas, as que são muito procuradas pelos GCC. Conforme foi comentado, mesmo em se tratando de informações não muito recentes, o que atrai o leitor para estas revistas diz respeito ao comentário que faz das situações e reportagens em geral. Em síntese, é possível considerar que não há apenas uma procura pelas informações atuais, mas além disso há uma procura maior pelo *comentário* das próprias informações.

Em sala de aula, havendo a dificuldade de tempo para a leitura de textos mais variados, muitas vezes o professor é o próprio divulgador de informações ao mesmo tempo que a comenta. Considerando a posição entre o professor (que está bem informado e legitimado pela instituição como uma autoridade em sua disciplina) e o graduando (profissional ainda em formação), poderá ocorrer a formação de um leitor dependente da leitura de outrem, de receber informações e verdades prontas. Poderá haver uma legitimação dos discursos da mídia veiculados pelos professores e pela própria oferta na biblioteca da instituição como também pela procura individual dos graduandos.

Outro perfil de leitor que o curso apresenta constitui-se em um leitor-navegador. Contudo, mesmo que a leitura da hipermídia exija outras potencialidades cognitivas específicas (MARCUSCHI, 2001 e XAVIER, 2003) e seja muito trabalhada pelos professores, tanto graduandos e professores do curso não a reconhecem como leitura. Tais sujeitos reconhecem como leitura apenas a dos textos escritos e impressos, ao passo que a leitura feita pela hipermídia estaria em concorrência com a leitura de outros textos.

Portanto, ainda sobre as mediações, pode-se interpretar que o professor ainda é o principal mediador nesta IESP. O professor constrói e indica *sites*, o professor legitima ou não tais textos da mídia, o professor fornece a revista à biblioteca e leva textos à copiadora. Quanto à revista *Veja*, não apenas o professor como também a instituição legitima os discursos de *Veja*, tendo-a como uma referência para a informação e para a formação de leitores. A partir disso, pode-se também interpretar que mesmo no âmbito do ensino superior o discurso da mídia impressa é legitimado pelos professores e pela própria instituição. Deste modo, além desta IESP formar leitores extratores, parafraseadores dos dizeres e discursos dos professores, da mídia, também forma leitores reflexivos neste espaço de saber? Assim, a relação entre *Veja* e os GCC refere-se a uma relação de legitimação de discursos e imagens de uma revista “ética”, “objetiva” e “imparcial”.

Quanto ao comportamento do GCC em relação à leitura de textos da mídia impressa, a partir do pré-teste foi possível interpretar que o conhecimento prévio dos graduandos e sua memória discursiva do movimento dos trabalhadores sem-terra era constituído a partir de imagens da mídia sobre o movimento e resultado de conversas do dia a dia. Além disso, ficou claro que o conhecimento prévio era constituído por informações recentes do movimento focalizando as suas ações. A memória discursiva dos GCC excluía a historicidade dos sujeitos do movimento e abarcavam uma imagem negativa tal como a mídia impressa e audiovisual produzem.

Foi durante a leitura do texto de *Veja* que os GCC contaram com a leitura dos paratextos e dos contextualizadores para o entendimento do texto. Tais pontos foram de cabal importância para a construção de inferências. Contudo, demonstraram não apenas problemas quanto à extração de informações como também de decodificação. Embora a maioria produzisse um distanciamento entre o tema da Carta ao Leitor e a posição da revista sobre o tema, a maioria legitimou tal posicionamento.

Portanto, ainda da relação entre mídia e leitor é de “negociação” e não apenas de assujeitamento. Cabe ao professor, enquanto mediador de leituras, estar consciente deste poder da mídia (de conduzir e impor sentidos) aos leitores e não estar conivente em legitimar a ilusão que a mídia produz aos leitores, de proporcionar a reflexão, mas que, no entanto forma apenas repetidores de seus discursos.

Diante de tal situação apresentada, cabe não apenas ao professor, mas também aos sujeitos envolvidos na formação de leitores nesta IESP (alunos, professores, bibliotecários, coordenadores dentre outros) em tentar reverter (ou, do contrário, aceitar) esta situação. Mesmo que a pesquisadora admita que o professor possui muito poder, enquanto mediador de leitores e saberes, ele está imerso a uma instuição, a uma ordem discursiva e interesses políticos. Seria uma atitude quixotesca crer que o professor, individualmente, tem o poder

central e onipotente para reverter esta situação. Por isso, não se acredita apenas inserir a disciplina de língua materna à grade curricular do curso e responsabilizar um único professor para o trabalho com a leitura se todo o corpo docente do curso ainda compreende leitura como o mero acesso de informações prontas e verdadeiras, subordinada e/ou dissociada dos cálculos a serem formalizados. Do mesmo modo que é difícil à autora crer que poderá haver um consenso entre os sujeitos para mudar tal situação, uma vez que jogos políticos e de poder estão em constante conflito nessa arena discursiva.

Finaliza-se com uma consideração de Foucault: “[...] não há saber sem uma prática discursiva definida e toda prática discursiva pode definir-se pelo saber que ela forma”³⁹

E uma pergunta ainda permanece em suspenso nessa arena discursiva:

“Mas e o aluno-(leitor?!!) como permanece nessas condições?”

³⁹ Arqueologia do saber, 2000, p. 207.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. A indústria cultural: o iluminismo como mistificação de massas. In: _____. *Teoria da cultura de massa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- ALMANAQUE ABRIL. São Paulo: Abril Cultural, ano 27, p. 234-241, 2001.
- _____. São Paulo: Abril Cultural, ano 29, p. 231-242, 2003.
- ALMEIDA, Mauro. *Comunicação de massa no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Júpiter, 1971.
- AMARAL, Luiz. *Técnica de jornal e periódico*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/INL, 1978a.
- _____. *Jornalismo, matéria de primeira página*. 2 ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/INL, 1978b.
- AUROUX, Sylvain. *A filosofia da linguagem*. Campinas-SP: UNICAMP, 1998.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 10 ed., São Paulo: Annablume, 2002.
- BARROS FILHO, Clóvis de. Mundos possíveis e mundos agendados: um estudo do uso da mídia na sala de aula. In: GHILARDI e BARZOTTO. *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi, 1999.
- BARZOTTO, Valdir H.; GHILARDI, Maria Inês. *Mídia, educação e leitura*. São Paulo: Anhembi/Morumbri/ABL, 1999.
- BARZOTTO, Valdir (Org.). *Estado de leitura*. São Paulo: Mercado das Letras/ABL, 1999.
- BELLINI, Luiza M. *A cultura do serrote: quando o pensamento é abandonado na pesquisa*. Cadernos de apoio ao ensino, n. 4. Maringá: UEM, 1998.
- BORDENAVE, Juan D. *O que é comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BRANDÃO, Helena N. *Introdução à Análise do Discurso*. 7 ed. Campinas: UNICAMP/Pontes, s.d.
- BRITTO, Luiz P. L. Implicações éticas e políticas no ensino e na promoção da leitura. *Revista Leitura, Teoria e Prática*. São Paulo: ABL/Mercado Aberto, n. 39, ano 20, out. 2002.
- CASHMORE, Ellis. ... e a televisão se fez. São Paulo: Summus, 1998.
- CAVALCANTI, Marilda C. *A propósito de Lingüística Aplicada*. Trabalhos em Lingüística Aplicada. 7. [S.l.1986?].

- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. 11 ed. São Paulo: Ática, 1999.
- CORACINI, Maria José R.F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e estrangeira*. São Paulo: Pontes, 1995.
- CORRÊA, Romilda M. *Os vestibulandos e suas produções textuais: uma análise desse universo lingüístico*. Maringá: EDUEM, 1998.
- DANGER, Eric C. *A cor na comunicação*. Rio de Janeiro: Fórum, 1973.
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. Trad. Rogério da Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- ERICKSON, Frederick; WITTROCK, Merlim. (Org) *La investigación de la enseñanza II: métodos cualitativos y observación*. Barcelona/ Buenos Aires/México: Paidós, 1988.
- FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1982.
- _____. *Vigiar e punir, o nascimento da prisão*. Trad. Raquel R. Ramallete. 25 ed., Petrópolis-RJ: Vozes, 1987.
- _____. *O homem e o discurso: a arqueologia de Michel Foucault*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.
- _____. *A ordem do discurso*. Trad. Laura F. de Sampaio. 5 ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- _____. *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz F. B. Neves. 6 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000(a).
- _____. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000(b).
- _____. *A verdade e as formas jurídicas*. Trad. Machado e Moraes. Rio de Janeiro: Nau, 2001.
- _____. *Em defesa da sociedade*. Trad. M. E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *Como facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FULGÊNCIO, L.; LIBERATO, Y. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.
- GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed., São Paulo: UNICAMP, 1997.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem escrita e poder*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

- HAUSER, Arnold. *Sociologia del arte*. Vol. 4. Barcelona/Espanha: Labor, 1977.
- HENRY, Paul. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.
- KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KIENTZ, Albert. *Comunicação de massa: análise de conteúdo*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1973.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitura: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas-PR: Pontes, 1989.
- _____. *Leitura, ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas-SP: Pontes, 2001.
- _____. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 4 ed., Campinas: UNICAMP/Pontes, 1996.
- KOCH, Ingedore V.; TRAVAGLIA, Luiz C. *A coerência textual*. 10 ed. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *A coesão textual, mecanismos de constituição textual e organização do texto, fenômenos de linguagem*. 14 ed, São Paulo: Contexto, 2001.
- KRONKA, Graziela Z. *Jornalismo e questões de linguagem: a importância do jornalista pesquisador*. Acesso em outubro de 2002.
- LEFFA, Vilson. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra de Luzzatto, 1996.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad. Cecília P. da Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Trad. Márcio V. Barbosa e Maria E. T. Lima. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Trad. Freda Undusky. 3 ed. Campinas-SP: Pontes/UNICAMP, 1997.
- MARCONDES FILHO, Ciro. *O que todo cidadão precisa saber sobre ideologia*. 3 ed. São Paulo: Global, 1985.
- MARCUSCHI, Luiz A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Revista Linguagem e Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.
- MATÊNCIO, Maria de L. M. *Leitura, produção de textos e a escola*. Campinas-SP: Mercado de Letras e EAA, 1994.

MELO, José M. de. *Comunicação Social: teoria e pesquisa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

MENEGASSI, José R.; ZANINI, Marilurdes. Avaliação de redação: critérios do vestibular da UEM. In: I Encontro do CELSUL, 1995. *Anais...* Maringá-PR, v II, p. 743-757, 1995.

_____. O aluno, o texto e o professor: as redações conflitantes na avaliação de redação de concursos vestibulares. *Revista Acta Scientiarum*. Maringá: EDUEM, n 21, p. 71-77, 1999.

_____. Leitura e escrita: avaliação de redações bem estruturadas que fogem ao tema proposto. *Revista Acta Scientiarum*. Maringá: EDUEM, n. , p. 14-15, 2000.

MENEGASSI, José R. Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor. *Revista da UNIMAR*. Maringá, n. 17, p. 85-94, 1995.

MEURER, José L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do pape do leitor. In: BOHN, I.; VANDRESEN, P. (Org). *Tópicos de Lingüística Aplicada*. Florianópolis: UFSC, 1989.

MIRAS, Mariana. Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. In: COLL, César. *O construtivismo em sala de aula*. 6 ed. São Paulo: Ática, 1999.

MOLES, Abhram. Doutrinas sobre a comunicação de massas. In: LIMA, Luiz (Org.). *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Saga, 1969.

OLIVEIRA, Genni G. de; VASCONCELOS, Silvia I.C.C de. *Discurso e Ciência*. VII semana da licenciatura plena em ciências e III jornada de cursos para o ensino das ciências. Livro de Resumos. Maio, 2002. P. 49-53.

ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis-RJ: Vozes, 1996.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas-SP: Pontes, 1999.

PASSETTI, Maria Célia C. *Polemicidade em perguntas e respostas de entrevistas televisivas: a reforma agrária em discussão no programa Roda Viva*. (Tese de Doutorado em Letras). Assis-SP: UNESP, 2002.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.

_____. Análise automática do discurso. In: GADET, F.; HAK, T. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3 ed. São Paulo: UNICAMP, 1997.

PERELMAN, Chaim; TYTECA-OLDEBRECHT, Lucie. *Tratado da argumentação, a nova retórica*. Trad. Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERUZZOLO, Adair C. *Comunicação e cultura*. Porto Alegre: Sulina, 1972.

REBOUL, Olivier. *Introdução à Retórica*. Trad. Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

REVISTA VEJA. São Paulo: Abril Cultural. Edições respectivas aos anos de 1986, 1988 (edição comemorativa), 1990, 1994, 1998, 2002 e 2003 (edição comemorativa). Números: 956, 926, 927, 937, 944. Ano 23: 1, 17, 34. Ano 27: 5,10, 12. Ano 31: 5. Ano 35: 20, 21 e 23.

SANTOS, Maria do C. O T. *Retratos da escrita na universidade*. Maringá: EDUEM, 2000.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de Lingüística Geral*. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 35ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2002.

SCOTT, Michael. *Lendo nas entrelinhas*. Cadernos da PUC, n. 16, 1993.

_____. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SILVA, Ezequiel T. da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998(a).

_____. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998(b).

_____. *Leitura no mundo contemporâneo e a formação do leitor*. *Revista da Biblioteca Mário de Andrade*. Globalização e cultura midiática. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, n. 56, jan/dez, 1998(c).

SILVA, Ezequiel T.; ZILBERMAN, Regina (Orgs.) *Leitura, perspectivas interdisciplinares*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2001.

SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco*. 9 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1983.

THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Trad. Wagner de O. Brandrão. Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

VASCONCELOS, Silvia C. C. de (Org). *Os discursos jornalísticos, manchete, reportagem, classificados e artigos*. Maringá-PR/Itajaí-SC: EDUEM/UNIVALI, 1999.

_____. *Pesquisas qualitativas e formação de professores de português*. In: BASTOS, Neusa M. (Org). *Língua portuguesa: uma visão em prosaico*. São Paulo: I.P. PUC / EDUSP, 2002.

XAVIER, Antonio C. *Hipertexto e intertextualidade*. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*. Campinas-SP, n 44, p. 283-289, jan/Jun 2003.

ANEXOS

ANEXO 1
QUESTIONÁRIO 1

ANEXO 2
PRÉ-TESTE E TESTE DE LEITURA