



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS
CURSO DE MESTRADO**

GRAZIELLI ALVES ALMEIDA CANALLE

**A(S) METÁFORA(S) DE LEITURA NO TEXTO DE PREFÁCIO
'BOM DE OUVIDO' DE ANA MARIA MACHADO**

**CHAPECÓ
2016**

GRAZIELLI ALVES ALMEIDA CANALLE

**A(S) METÁFORA(S) DE LEITURA NO TEXTO DE PREFÁCIO
'BOM DE OUVIDO' DE ANA MARIA MACHADO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Prigol

CHAPECÓ
2016

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802-210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó - SC

Brasil

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Canalle, Grazielli Alves Almeida
A(S) METÁFORA(S) DE LEITURA NO TEXTO DE PREFÁCIO
'BOM DE OUVIDO' DE ANA MARIA MACHADO/ Grazielli Alves
Almeida Canalle. -- 2016.
75 f.

Orientador: Valdir Prigol.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos
Linguísticos (PPGEL), , 2016.

1. Metáfora. 2. Mediação. 3. Leitura. 4. Escola. 5.
Jovem. I. Prigol, Valdir, orient. II. Universidade
Federal da Fronteira Sul. III. Título.

GRAZIELLI ALVES ALMEIDA CANALLE

**A(S) METÁFORA(S) DE LEITURA NO TEXTO DE PREFÁCIO
'BOM DE OUVIDO' DE ANA MARIA MACHADO**

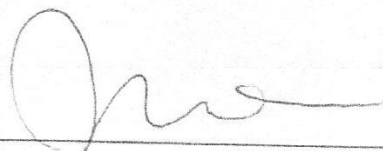
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido em banca examinadora em 01/03/2016.

Orientador: Prof. Dr. Valdir Prigol

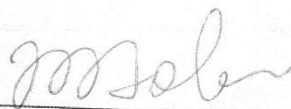


Aprovado em: 01/03/2016

BANCA EXAMINADORA



Prof^a. Dr^a Mary Neiva Surdi da Luz – UFFS



Prof^o Dr. José Simão da Silva Sobrinho – UFU

Prof^a. Dr^a Angela Derlise Stübe – UFFS

Chapecó/SC, março de 2016.

A meu amado filho Fernando

“Você,
É algo assim,
É tudo pra mim,
É como eu sonhava baby,
Você,
É mais do que sei,
É mais que pensei,
É mais que eu esperava baby,
Sou feliz... Agora...”

(Edson Trindade, 1973)

AGRADECIMENTOS

Ao prof^o Dr. Valdir Prigol pela orientação, cuidado e constante diálogo.

Ao prof. Dr. José Simão da Silva Sobrinho e à prof.^a Dra. Mary Neiva Surdi da Luz, pelo diálogo, pelos ensinamentos e pelas contribuições na banca de Qualificação.

À prof.^a Dra. Angela Derlise Stübe, pela interlocução.

A todos os professores membros do PPGEL/UFFS pelos ensinamentos.

Ao UNIEDU/FUMDES/SC, pelo financiamento da pesquisa com concessão de bolsa de estudo.

Ao meu filho Fernando Canalle, pelo amor, compreensão e alegria constante em meus dias.

A Natal Canalle Junior, amor além da vida, por todos o momentos de estudos, (re)leituras e diálogo constante.

A meu pai, José Eloir Almeida, e a minha mãe, Rozeni Terezinha Alves, por me apoiar sempre e pelo amor incondicional dedicado a mim e a meu filho.

A meu amado irmão Gilson José Almeida por sempre acalantar meu coração com sábias palavras.

À minha amada madrinha Lorena Aparecida Alves pelo apoio, carinho e dedicação constante.

A meu sogro Natal Canalle e minha sogra Clementina Frassini Canalle, pelo cuidado com o Fernando.

A Deus por tudo.

“Palavras nessa hora já não vão mudar os fatos. Palavras sem sentido falam mais quando eu me calo [...].” (CANALLE JUNIOR, 2016).

RESUMO

Esta pesquisa analisa as metáforas de leitura produzidas no discurso do prefácio “Bom de Ouvido”, de Ana Maria Machado, sobre o livro *Comédias para se Ler na Escola*, de Luis Fernando Verissimo. Nossa pesquisa tem como aporte teórico os estudos em Análise de Discurso, cujos autores basilares são Pêcheux e Orlandi. O principal questionamento é: que metáfora(s) de leitura constitui(em) a discursividade desse texto de apresentação? Para pensarmos sobre este questionamento, selecionamos duas sequências discursivas de referência e alguns recortes que se filiam a elas. A partir dessas sequências discursivas, compreendemos que um deslizamento de sentidos ocorre, assim, duas metáforas de leitura são produzidas: *leitura como namoro* e *leitura como esporte*. O lugar prefácio mostra-se como lugar de enaltecimento da obra, bem como serve como guia para o leitor, o que o caracteriza como um discurso pedagógico. A partir das reflexões de metáfora como fundamento de apresentação de objetos para sujeito proposto por Pêcheux, concluímos que a metáfora lê tanto o texto quanto o leitor, que ela se localiza nesse entremeio, isto é, metáfora é mediação entre leitor e obra. A escola, por sua vez, se configurou como condição de aparecimento dessas metáforas, como espaço de significação que produz e reproduz o sujeito moderno.

Palavras-chave: Metáfora. Mediação. Leitura. Escola. Jovem.

ABSTRACT

This research analyzes the reading metaphors produced in the discourse of the introduction text 'Bom de Ouvido' by Ana Maria Machado, about the book "Comédias para se Ler na Escola" by Luis Fernando Verissimo. Our research is based on theoretical studies in Discourse Analysis, whose basic authors are Pêcheux and Orlandi. The main question is: what metaphor is in the discourse of this introduction text? To think about this question, we selected two discursive sequences of reference and some cuts that are affiliated to them. From these discursive sequences, we understand that some changing in meanings occurs, thus, two reading metaphors are produced: *reading like dating* and *reading like sport*. The introduction place shows itself as an exaltation place and serves as a guide for the reader, which characterizes it as a pedagogical discourse. From the metaphor reflections as the basis for presentation objects to subject proposed by Pêcheux, we conclude that the metaphor reads both the text and the reader, it is located in this between, this is, and the metaphor does the mediation between the reader and the book. The school, in turn, is configured as a condition of appearance of these kinds of metaphors, as a significant space that produces and reproduces the modern subject.

Keywords: Metaphor. Mediation. Reading. School. Young.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Formações imaginárias	14
Quadro 2 – Efeito metafórico	31
Gráfico 1 – Metáfora	58

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	9
1	CAPÍTULO I – METÁFORAS DE LEITURA	14
1.1	O livro – <i>Comédias para se Ler na Escola</i>	14
1.2	O prefácio	17
1.3	A metáfora para a AD	26
2	CAPÍTULO II – AS METÁFORAS DE LEITURA E AS CONDIÇÕES DE SEU APARECIMENTO	35
2.1	As metáforas de leitura	35
2.1.1	Leitura como namoro	35
2.1.2	Leitura como esporte	40
2.2	CONDIÇÕES DE APARECIMENTO DAS METÁFORAS.....	42
2.2.1	Escola e leitura.....	44
3	CAPÍTULO III – MEDIAÇÃO	51
3.1	Mediador cultural: um pouco de historicidade	51
3.2	Leitura e jovem: como pensar essa relação	53
3.3	Metáfora e mediação	58
	ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	61
	REFERÊNCIAS	63
	ANEXOS	65

INTRODUÇÃO

Ao pensar em leitura, pensamos em experiências vivenciadas por todo leitor, principalmente quando criança, pois é nessa fase da vida que os livros de literatura passam a fazer parte do mundo do leitor. Conosco não foi diferente, nosso primeiro contato com leitura deu-se a partir de histórias em quadrinho lidas pelos pais. A partir de então, passávamos a ler o livro inventando nossas próprias histórias. Quando aprendemos a ler sozinhos, trocamos os gibis por livros da biblioteca da escola. Autores como Antoine de Saint-Exupéry, Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm, Lewis Carroll, Cora Coralina, Monteiro Lobato, Ruth Rocha, Chico Buarque e Ana Maria Machado começaram a fazer parte desse novo mundo. Nos anos seguintes, os livros lidos eram de Pedro Bandeira e autores da coleção Vagalume, já nos anos finais do Ensino Fundamental. Autores como José de Alencar, Graciliano Ramos, Machado de Assis, dentre outros, fizeram parte das leituras do Ensino Médio. Ainda nessa fase, a história da Literatura Brasileira e da Literatura Portuguesa fez parte do nosso currículo escolar. O Curso de Magistério, para nossa surpresa, nos apresentou novamente as histórias de literatura que fizeram parte de nossa infância, e esse momento tornou-se decisivo para que pudéssemos dar continuidade à trajetória pelo mundo da leitura, porém, no curso de Letras.

A partir de nossa experiência acadêmica, pudemos continuar estudando sobre o processo de leitura, principalmente quando participamos de um programa permanente de extensão de leitura e literatura chamado Literatório, na Universidade Comunitária Regional de Chapecó (Unochapecó), coordenado pela professora de Letras Rosa Maria Cominetti, cuja finalidade principal era atender bibliotecários, professores e alunos de escolas públicas e privadas de Chapecó (SC) e região, com intuito de refletir sobre e incentivar a leitura. Durante os dois anos que participamos da monitoria do programa, tivemos a oportunidade de estudar sobre literatura, conhecer novos textos, novos livros, reler alguns clássicos e contar essas histórias para muitos leitores/ouvintes, e, desta forma, vivenciarmos a leitura de uma posição outra, ocupada por alguém que está entre autor e leitor, entre texto e leitor, ou, dito de outro modo, tivemos a oportunidade de vivenciar a posição de um mediador de leitura.

A partir desse período, passamos a prestar mais atenção e a nos preocupar com outros aspectos que envolviam o ato de ler, ou seja, passamos a nos preocupar, não apenas com o leitor e com o autor, mas também com alguém/algo que estivesse envolvido nesse processo, a mediação/o mediador. Depois da graduação, já exercendo a profissão de professora, em uma conversa com nosso professor de literatura da graduação, Dr. Valdir Prigol, percebemos que o interesse tanto pela leitura quanto pelo papel do mediador era mútuo. A partir disso, sob

orientação do professor, passamos a olhar com mais cuidado os textos *sobre* livros de literatura, que, a partir de então, foram tomados por nós, como *o discurso sobre* os livros de literatura, e, conseqüentemente, o *lugar* destinado tanto ao mediador quanto a mediação.

Assim, o presente trabalho se inscreve, em âmbito acadêmico, no projeto “As escritas da crítica”, filiado à linha de pesquisa Práticas discursivas e subjetividades do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos PPGEL/UFFS. O projeto, criado em 2013 por Prigol, tem como objetivo analisar a crítica literária desenvolvida no Brasil na contemporaneidade por meio da análise da constituição do sujeito e da formulação da leitura em cada texto para compreender como a crítica produz conhecimentos e como eles são colocados em circulação. Nesse sentido, os trabalhos ligados a esse projeto estudam as metáforas de leitura enunciadas nos textos de crítica literária, as condições de produção e o efeito metafórico de cada deslizamento para compreender as discursividades da crítica. Atualmente, o projeto contém mais quatro dissertações.

Na dissertação *Ler o político no modo como se lê*, BICICGO (2014) propõe um caminho possível para compreender como o discurso de leitura é formulado pela crítica literária. Sendo assim, o autor analisa a leitura como penetração, através da organização dos poemas dentro do livro *O Amor natural* ([1988]1992) de Drumond. Para o autor, a metáfora da leitura como penetração é constituída por diferentes formações discursivas. Ou seja, a metáfora se constitui nas relações com a língua, com a história, com os sentidos. Por isso, o autor explica que “a metáfora é uma prática política que o sujeito assume ao se posicionar em relação ao objeto, estando sempre em disputa com outras posições”. CANALLE JR. (2014) em sua dissertação de mestrado intitulada *O texto como força: o efeito metafórico no posfácio A Leitura Distraída, de Bernardo Carvalho*, compreende metáfora do modo Pechêutiano, ou seja, metáfora como processo sócio-histórico, por isso, em seu estudo o autor toma o posfácio como um discurso sobre leitura e busca compreender, na perspectiva teórico-metodológica da AD, os efeitos de sentido que o trabalho da crítica literária produz. Nesse trabalho, o autor analisa a metáfora de força produzida nas formulações do posfácio e propõe também uma reflexão acerca do lugar posfácio. Desta forma, uma das conclusões de Canalle Jr. reside na afirmação de que

“o lugar posfácio, entre outras características, apresenta o fator de a posteriori como característica constitutiva, e por isso, simbolicamente, representa um olhar da crítica que tem no imaginário um leitor efetivo, e, configura-se, assim, como um espaço discursivo no qual um diálogo pode ocorrer, e não um monólogo. O posfácio é assim um lugar que convida o leitor para uma leitura sem a priori.

VOGT (2014) na dissertação: *Autor, obra e personagem maduros? O funcionamento do efeito metafórico no discurso da crítica literária* toma o adjetivo “maduro” como uma regularidade, marcada na discursividade das críticas de Luís Augusto Fischer. Nesse trabalho, a autora, tem como objetivo central compreender o funcionamento discursivo do adjetivo “maduro” e analisa o funcionamento do efeito metafórico no texto publicado na coluna “Pesqueiro”, do jornal Zero Hora, em que o crítico Fischer aborda a obra *Barba Ensopada de Sangue*, de Daniel Galera. Vogt (2014) conclui “que o adjetivo “maduro” funciona na crítica “Barba ensopada de sangue” como ilusão de completude dos sujeitos e dos sentidos”. A partir das formulações do crítico literário no texto autora compreende “a escrita do crítico pode ser associada ao modelo de literatura biográfico-psicológico, desenvolvido no século XIX”. Na dissertação de LOSINA (2016): *Leitura em sincro: o funcionamento metafórico na crítica de Josefina Ludmer*, a autora propõe analisar a metáfora de especulação compreendida a partir de textos críticos literários de Josefina Ludmer.

O texto “Bom de Ouvido”, que este trabalho se propôs a analisar, foi publicado como prefácio. Entendemos que o lugar prefácio traz à baila questões acerca do funcionamento discursivo da crítica literária e que a mediação de leitura é um modo de funcionamento discursivo da crítica literária, ou seja, o lugar destinado ao texto de apresentação de uma obra (prefácio – posfácio) pode produzir efeitos de sentidos diferentes um do outro. Em nosso estudo, compreendemos que duas metáforas constituem e constroem o sentido de leitura nesse processo de mediação, ou ainda, a metáfora, como explica Pêcheux (2009), apresenta objetos para sujeitos; para nós, a metáfora é uma forma de mediação entre leitores e obras, a metáfora lê o leitor e o texto ao mesmo tempo.

Desta forma, esta investigação objetivou analisar as metáforas de leitura que constituem e constroem o sentido de leitura no *corpus* de nossa pesquisa. Em nosso estudo, compreendemos, a partir do que é formulado pela autora, que a leitura passa a ser metaforizada, passa a ser apresentada ao leitor com um sentido outro, e esses deslizamentos de sentido nos levaram a compreender as metáforas de leitura constituídas em nosso dispositivo de análise. Portanto, o *corpus* de nossa pesquisa é o prefácio escrito por Ana Maria Machado, escritora e crítica de literatura infanto-juvenil, para a obra literária *Comédias para se Ler na Escola*, publicado em 2001 pela editora Objetiva.

O interesse pelo presente estudo surgiu a partir de nossa experiência acadêmica, na qual tivemos oportunidade de trabalhar com a temática leitura. Devido a essa proximidade com a leitura, passamos a pensar aspectos que envolviam o ato de leitura, ou seja, não apenas o autor de literatura, o texto de literatura e o leitor, mas também com algo que estivesse

envolvido nesse processo: a mediação, que será tratada por nós no terceiro capítulo deste estudo. Sendo assim, passamos a pensar no discurso *sobre*¹ literatura, bem como, no discurso formulado por quem escreve esse texto: *o crítico de literatura*, ou melhor, o sujeito do discurso *sobre* literatura, que também nos interessa analisar.

A partir disso, passamos a olhar com mais cuidado esses textos e prestar mais atenção sobre o lugar que era destinado a eles. Desta forma, pudemos compreender que eles ocupavam as contracapas e as orelhas dos livros, estavam também em revistas, colunas de jornais e *sites* da internet. Dos textos de apresentação de obras literárias contidos em livros que tivemos acesso, verificamos que boa parte deles encontrava-se antes do texto da obra literária (os prefácios) e raras outras vezes situavam-se após o texto da obra literária (os posfácios). Dentre as leituras realizadas, um texto em particular nos chamou a atenção, o qual elegemos para análise, “Bom de Ouvido”, de Ana Maria Machado. Um texto que apresenta o livro *Comédias para se Ler na Escola*, composto por vários textos escritos por Luis Fernando Verissimo e selecionados pela autora.

Em nosso dispositivo teórico e analítico trabalhamos com a teoria da Análise de Discurso (AD) que nos deu o embasamento para desenvolver nosso estudo. Nossa pesquisa buscou refletir e compreender as inquietações que surgiram em torno da pergunta principal desse trabalho: Que metáfora(s) de leitura constitui(em) a discursividade do texto de prefaciamento? A partir desta pergunta, outro questionamento surgiu: O que é leitura a partir desse discurso? Para refletir e compreender esses questionamentos, fizemos uma incursão nos estudos de Pêcheux (2009), Orlandi (2012) e Petit (2008) para tentar compreender a temática de nosso estudo, metáfora de leitura.

O trabalho está dividido em três capítulos: nosso primeiro movimento no capítulo I, “Metáforas de leitura”, é o de apresentar o livro *Comédias para se Ler na Escola*. Na sequência apresentamos o prefácio, nosso objeto empírico, a superfície linguística da qual partimos para chegar às metáforas, nosso objeto discursivo. Nessa sessão destacamos as reflexões de Petri (2009) e Genette (2009) em torno do *lugar* prefácio e ao final apresentamos a duas metáforas de leitura: Leitura como esporte e Leitura como namoro. No item 1.3 trazemos nosso entendimento a respeito do conceito de metáfora, para isso nos fundamentamos nos estudos de Pêcheux (2009). Ao falar em metáfora, trazemos outras noções embricadas como as noções de formação ideológica (FI), interdiscurso e efeito-metafórico.

¹ Em nosso trabalho tomamos o discurso da crítica literária contemporânea como um *discurso sobre* a literatura.

No capítulo II, “Metáforas de Leitura”, analisamos as duas metáforas de leitura: *leitura como namoro* e *leitura como esporte*. A partir do procedimento de recorte, descrevemos e interpretamos duas Sequências discursivas de referência (SDRs) e a partir delas algumas sequências discursivas (SDs) que se filiam às SDRs. No item 2.2 analisamos as condições de produção do discurso em análise. No final do capítulo trazemos a escola como um lugar de significação. Para refletir sobre o lugar escola, buscamos fundamentação nos estudos de Orlandi (2013) e uma breve historicização a partir dos estudos de Colomer (2007).

No capítulo III, “meto No próximo subitem pensamos a mediação entre jovens e livros. Ao final do capítulo retomamos a discussão de leitura e escola para compreendermos a mediação como um funcionamento discursivo da crítica literária.

Nas páginas finais do nosso estudo escrevemos nossas considerações e conclusões provisórias. Uma de nossas considerações é compreender o lugar prefácio como uma instância de comunicação que não privilegia o diálogo e, assim, apresenta uma forte função pedagógica de guiar o leitor. Outra consideração, a mais importante em nosso estudo, é a compreensão da metáfora como mediadora entre leitor e obra.

1 CAPÍTULO I – METÁFORAS DE LEITURA

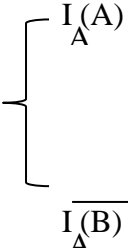
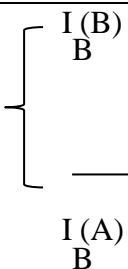
1.1 O livro – *Comédias para se Ler na Escola*

A obra literária prefaciada trata-se do livro *Comédias para se Ler na Escola*, do escritor Luis Fernando Verissimo, publicado em 2001 pela editora Objetiva. O livro é composto por algumas crônicas do autor, capazes, segundo a autora, de despertar o interesse do jovem leitor. Após reler várias crônicas, a autora preparou uma seleção cuja temática é o humor cotidiano.

De acordo com a editora, ao prefaciá-la e selecioná-la a obra *Comédias para se Ler na Escola*, a autora examinou vários textos de Luis Fernando Verissimo, cuidadosamente, sob o ponto de vista do leitor jovem. A partir de nosso gesto de interpretação, sabemos que esse ponto de vista do leitor jovem não passa de um imaginário, ou seja, é um imaginário que o sujeito do discurso tem sobre o ponto de vista de um jovem leitor. Como explica Pêcheux (1997, p. 281), “ninguém pode pensar do lugar de quem quer que seja”, esse é o primado do inconsciente: todo sujeito pensa e fala a partir do seu lugar. Ao trazer essa colocação de Pêcheux, questionamos: é possível um/a autor/a examinar textos sob um ponto de vista de um/a jovem leitor/a? Acreditamos que só se é possível a partir de um imaginário.

Pêcheux, ao discorrer sobre as formações imaginárias, explica que os lugares (de professor, aluno, patrão, empregado...) estão *representados* nos processos discursivos em jogo. Em outras palavras, “[...] o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.” (PÊCHEUX, 2010, p. 81, grifos do autor). Assim, entendemos que toda formação social apresenta regras de projeção, relações entre as *situações* e as *posições* (representações dessas posições), conforme veremos no quadro das formações imaginárias que segue:

Quadro 1 – Formações imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
A 	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
B 	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”
A $I(R)_A$	“Ponto de vista” de A sobre R	“De que lhe falo assim?”
B $I(R)_B$	“Ponto de vista” de B sobre R	“De que ele me fala assim?”

Fonte: Pêcheux (2010, p. 82-83).

A leitura deste quadro, elaborado por Pêcheux, nos permite a compreensão de que temos imagens funcionando em todo e qualquer discurso. No nosso estudo temos em funcionamento a imagem que o sujeito do discurso faz do leitor, do texto e de si, além da imagem que o leitor faz do crítico, do texto e de si, e essas imagens também produzem significações nesse discurso.

Cabe aqui definirmos o que entendemos por discurso. PÊCHEUX (2010[1969]², p. 81) explica “que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um ‘efeito de sentidos’ entre os pontos A e B”. Assim, compreendemos que a linguagem tanto serve para comunicar como para não comunicar. Com base em ORLANDI (2012a), entendemos que “as relações de linguagem são relações de

² Neste estudo utilizamos a edição de 2010 do livro *Por uma análise automática do discurso*, de Michel Pêcheux, publicado originalmente em 1969.

sujeitos e sentidos e seus efeitos São múltiplos e variados”. Por isso, para nós, discurso é “efeito de sentidos entre locutores” (Orlandi, 2012a, p. 21).

De volta ao livro *Comédias para se Ler na Escola*, podemos pontuar que o primeiro contato nos mostrou uma capa convidativa, de cor laranja, com uma caricatura que representa o autor do livro. O autor caricaturado está sentado em uma carteira escolar, jogando aviãozinho de papel. Sobre a sua carteira há materiais escolares espalhados e muitas bolinhas de papel no chão. O título do livro está escrito com letras grandes, cujas palavras: Comédias, Ler e Escola, aparecem no meio da capa com as primeiras letras maiúsculas, dando a ideia de que seriam palavras-chave, o que nos chama a atenção. Para nós, a capa também significa, ou seja, ela também produz e antecipa sentidos. E, ao fazer isso, circunscreve a coletânea numa determinada região de sentidos: a escola. Podemos afirmar que ao simbolizar o sujeito que formula determinado discurso, está situado no interior das *relações de força*, ou ainda, aquilo que ele formula tem sentido dependente da posição que ele ocupa. Pêcheux (2010, p. 76) explica que ocorrem *relações de sentido*, dito de outro modo, “tal discurso remete a tal outro” e que a antecipação (do que o outro vai pensar) parece ser constitutiva de todo discurso. O mecanismo da antecipação permite que o sujeito tenha a capacidade de colocar-se no lugar do outro. “Ele antecipa-se assim ao seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte”. (Orlandi, 2012a, p. 39).

A partir da leitura que fizemos do sumário, compreendemos que as crônicas foram agrupadas por Machado e divididas em temáticas: “Equívocos”, “Outros Tempos”, “De Olho na Linguagem”, “Fábulas”, “Falando Sério”, e “Exercícios de Estilo”. Segundo a autora, as crônicas “Palavreado”, “Jargão”, “O ator” e “Siglas” tratam da habilidade de Verissimo, de seu estilo de escrita. Para falar sobre as comédias de erro: as crônicas “O Homem Trocado”, “Suflê de Chuchu” e “Sozinhos”. Já as crônicas “A Novata”, “Hábito Nacional” e “Pode Acontecer” tratam-se de fábulas. O autor trata da vida cotidiana através das crônicas “Adolescência”, “A Bola” e “História Estranha”. Por fim, alguns temas recorrentes são abordados, no caso de textos como: “Da Timidez”, “Fobias” e “ABC”. Ao nosso olhar, as crônicas reunidas nessa obra não foram escritas para leitura na escola, como se pode verificar se olharmos onde foram publicadas originalmente. A capa e o título do livro, contudo, inscrevem as crônicas no campo discursivo da escola. Podemos compreender isso a partir da caricatura de um autor/estudante da capa e do título *Comédias para se Ler na Escola*, em que a preposição ‘para’ impõe onde se deve ser feita a leitura dessa obra, e o substantivo ‘Escola’

reafirma essa imposição. Enquanto o título *Comédias para se Ler na Escola* tem um tom de imposição e (re)produz determinados sentidos, outro título, como *Comédias que podem também ser Lidas na Escola*, produz sentidos outros. A partir do modo como o livro foi organizado, as crônicas de Verissimo ganham novos sentidos. O título do livro interrompe o sentido de que a leitura dessas crônicas poderia ser realizada em qualquer lugar. Já o título que parafraseamos, permitiria ao leitor a possibilidade da leitura dessas crônicas em qualquer lugar, inclusive na escola. Enfim, o título da obra nos parece um tanto autoritário e direciona a leitura da obra para um determinado lugar, a escola, o que produz um determinado tipo de leitor “ideal”, o jovem aluno leitor. A capa, o título e o sumário são gestos de interpretação da autora/organizadora e esse gesto produz o efeito de que as crônicas de Verissimo foram feitas para serem lidas na escola.

No prefácio da obra encontramos uma breve apresentação do autor e de sua obra. Resta dizer que compreendemos que o prefácio, nosso objeto de estudo, mais do que cumprir o seu papel de apresentar o autor e a obra a sujeitos leitores, produz sujeitos e sentidos – que nele são constituídos simultaneamente, ou seja, nele ocorre a produção de metáforas de leitura, o que é nosso interesse considerar.

1.2 O prefácio

O *corpus* de nosso estudo é o texto de apresentação “Bom de Ouvido”, escrito por Ana Maria Machado. Esse texto foi publicado como prefácio do livro *Comédias para se Ler na Escola*, composto por crônicas do escritor Luis Fernando Verissimo. Segundo a editora, a autora leu diversos textos do autor, selecionou as crônicas, separando-as por temáticas, enfim, foi quem organizou a obra. Por isso, nosso primeiro movimento, nessa seção, foi o de tomar o prefácio como *um discurso*, e nesse movimento, consideramos o prefácio como um espaço de construção de relações imaginárias do leitor com a obra, o autor, o cânone, etc. Essa tomada de posição nos permitiu pensar, explicitar e pôr em relação o *lugar de publicação* desse discurso: um prefácio.

Para nos ajudar a pensar a respeito do termo prefácio, e de alguns outros aspectos que envolvem este tipo de texto, traremos em um primeiro momento as considerações de Genette (2009) que estudou prefácios (entre outros elementos do que o autor chama de paratexto) de textos literários, e Petri (2009), autora da Análise de Discurso, que realizou estudos sobre o

processo de prefaciamento de dicionários. Procuraremos estabelecer as devidas aproximações e distanciamentos necessários.

Genette (2009) cita uma série de sinônimos para um texto preliminar que conhecemos hoje com o nome de *prefácio*: introdução, nota, aviso, apresentação, preâmbulo, advertência, prelúdio, discurso preliminar, entre outros. O autor explica que, diferentemente do título e do nome de autor, elementos hoje praticamente essenciais em uma obra, o prefácio nunca é obrigatório, mas a partir de nossa leitura, sabemos que a presença de um prefácio (em um livro) pode dizer muito sobre a tentativa de controlar o sentido por parte de quem o escreve e/ou o publica, e também pode revelar posições ideológicas desses sujeitos.

Petri (2009) explica que prefácio é um sinônimo de introdução, prefação, apresentação, preâmbulo, advertência, prólogo, etc. Mais do que isso, somos alertados de que devemos considerar que “[...] o processo sinonímico também se constitui na imperfeição, no recobrimento, na falta, podendo promover deslizamentos de sentidos.” (PETRI, 2009, p. 1).

Entendemos que, para ambos autores, o prefácio introduz e apresenta um determinado texto – no caso de nosso estudo, o prefácio em análise apresenta uma obra literária. Podemos ainda ressaltar que ambos autores tratam o prefácio como uma advertência, o que nos possibilita compreender que existem relações de força e relações de poder contidos nesse *discurso sobre* textos literários.

Petri (2009) explica que o processo de prefaciamento (que também é um processo de apresentação) de materialidades linguísticas, produz o efeito de unidade, com início, meio e fim, e esse processo é próprio dos livros e também dos dicionários, como a autora nos mostra. A partir disso entendemos que as relações entre prefácio e textos prefaciados não se dão de forma direta, transparente ou perfeita.

Outro aspecto a ser considerado é que um prefácio “[...] funciona como lugar de enaltecimento da obra que ali está sendo apresentada, revelando-se representativo do espaço mercadológico.” (PETRI, 2009, p. 2). A partir disso, somos levados a compreender que o prefácio, nosso objeto de estudo, acaba não tratando com profundidade a obra a qual está prefaciando. Uma vez que trata de questões que envolvem o ato de leitura, das habilidades do autor, e muito pouco das crônicas que estão nesse livro de Verissimo.

Traremos também algumas considerações que Genette (2009, p. 9) faz ao pensar na organização de uma obra literária. Para o autor, uma obra constitui-se em essência por um texto, “uma sequência de enunciados verbais mais ou menos cheios de significação”. Com Genette vem à tona a questão de que os textos de literatura raramente se apresentam em estado nu, eles geralmente se apresentam com algum reforço e, também, acompanhados de

um nome de autor, um título, um prefácio, ilustrações, etc. Esses elementos que cercam os textos de literatura são utilizados para apresentá-los, ou seja, principalmente “para garantir sua presença no mundo, sua ‘recepção’ e seu consumo” (GENETTE, 2009, p. 09). Desta forma, esses elementos que constituem uma obra literária, segundo o autor, são chamados de paratexto. E a partir desses elementos, que formam o paratexto, o leitor tem a possibilidade de entrar ou retroceder em uma obra literária. Desta forma, podemos compreender que paratexto trata-se de uma forma de mediação entre leitor e obra. Por isso, faz-se necessário considerarmos os paratextos em nosso estudo, visto que eles significam e (re)significam e nos ajudam a pensar as condições de produção.

Nesse ponto entendemos que as ideias de Petri e Genette se aproximam. Enquanto Petri trata do prefácio como representativo do espaço mercadológico, Genette afirma que um prefácio ajuda a garantir a presença e o consumo de uma determinada obra. No entanto, quando o autor afirma que o texto é “uma sequência de enunciados verbais mais ou menos cheios de significação” (GENETTE, 2009, p. 09), entendemos que para o autor o sentido está colado na palavra, ou seja, o sentido está no texto. Desta forma, compreendemos que há um distanciamento das concepções de Genette em relação às teorias da AD. Isso porque entendemos que “[...] o sentido existe exclusivamente nas relações de metáfora [...] das quais certas formações discursivas vem a ser historicamente o lugar mais ou menos provisório.” (PÊCHEUX, 2009, p. 240). Antes de pensar em *um sentido*, Pêcheux pensa fundamentalmente em *sentido* ou *sentidos*; o sentido não está na literalidade das palavras, essas dependem da formação discursiva (FD) em que estão inscritas para fazer sentido. Entendemos formação discursiva “como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórico dada – determina o que pode e deve ser dito” (Orlandi, 2012a, p. 43).

A partir das metáforas de leitura, inscritas no prefácio, podemos compreender como o sentido de leitura passa a ser construído, passa a ser significado no *corpus* de nossa pesquisa. Para entender esse sítio significante, pensamos ser interessante nos determos um pouco mais sobre algumas questões que envolvem o *lugar* prefácio levantadas dos estudos de Genette (2009). Por isso, faremos uma breve historicização desse lugar a partir desses estudos. De acordo com Genette (2009), a maioria dos temas e dos procedimentos do prefácio existe desde os meados do século XVI. Do período de Homero a Rabelais, a função prefacial é assumida pelas primeiras linhas ou pelas primeiras páginas do texto.

No teatro antigo, o termo prólogo designa tudo o que antecede a entrada do coro, tendo como função principal a apresentação em primeiro lugar e o comentário em segundo,

pois busca a exposição na maioria dos casos sob a forma de cena dialogada e às vezes como monólogo de personagem. Para Genette, apenas a comédia pode revestir esse monólogo de uma função de advertência ao público.

O autor explica que os prefácios da era pré-gutenberguiana eram integrados ao texto principal, ou seja, eram considerados como seções de texto com *função prefacial*, e, por isso, não levantavam questões sobre a sua localização. Somente após a emancipação do prefácio, com sua ascensão a um estatuto textual um pouco mais autônomo, essas questões aparecem.

Com relação à forma dos prefácios, podemos dizer, a partir de Genette, que o estatuto formal mais frequente é o discurso em prosa, mas certos prefácios podem assumir a forma dramática de um diálogo ou de uma pequena peça de teatro, ou alguns prefácios ainda podem se valer do modo narrativo.

Outro ponto abordado pelo autor, que trazemos para nosso trabalho, é a questão de lugar, pré ou pós-obra literária. Concordamos com Genette (2009, p. 154), pois entendemos que “a escolha entre os dois locais, preliminar ou pós-liminar, evidentemente não é neutra”. Podemos dizer que essa escolha revela-nos posições ideológicas de quem escolhe determinado lugar para publicar. Genette comenta que muitos autores consideram a localização terminal (posfácio) um pouco mais discreta e mais modesta.

Ao tratar do momento de publicação desses paratextos, o autor afirma que os prefácios, em geral, são escritos (num período de tempo) após o texto a que se referem. Para o autor, uma vez que a função prefacial se exerce sobre o leitor, o momento pertinente seria o da publicação. Genette explica que, entre a data da edição original e o lapso indefinido de tempo, a hora de aparecimento de um prefácio pode ocupar uma infinidade de momentos. No entanto, Genette apresenta três momentos típicos para a publicação desses textos: *prefácio original*, *prefácio posterior* e o *prefácio tardio*.

O caso mais frequente é o do *prefácio original*, publicado no momento da publicação da obra. A ocasião canônica do *prefácio posterior* é a segunda edição, que pode seguir de perto a original. Algumas edições originais, explica Genette, podem ser posteriores à primeira publicação de um texto, como no caso de peças de teatro encenadas antes de serem impressas, de romances em folhetins, poemas, novelas e ensaios que aparecem primeiro em periódicos. Em todos esses casos pode-se ter uma edição original com um prefácio posterior. O *prefácio tardio* pode ser feito para a reedição tardia de uma obra isolada, para a edição original tardia de uma obra inédita por muito tempo, para a finalização de uma obra de longo fôlego com publicação escalonada e, no caso mais frequente e significativo, segundo Genette, para uma coletânea tardia de obras completas ou escolhidas. Para Genette, os *prefácios posteriores*

dependem de um remanejamento imediato; já o *prefácio tardio*, diferentemente, é “[...] geralmente o lugar de uma reflexão mais ‘madura’, que não raro tem certo tom testamentário [...]” (GENETTE, 2009, p. 156), como um último “exame” feito por um autor que não mais terá ocasião de voltar a ela.

Essas escolhas de momento para publicação podem acarretar problemas de duração das edições, uma vez que um prefácio produzido para uma determinada edição pode ser substituído ou desaparecer definitivamente. Há autores que preferem acrescentar um novo prefácio, sem suprimir o antigo.

Ao trazer essas questões de lugar e momento de publicação, compreendemos os efeitos de sentido de leitura, que também são considerados em nosso trabalho. Para Genette (2009, p. 158), “a experiência prova que esses efeitos são largamente influenciados pela escolha de local”. Como o próprio autor escreve, ao trazer essas questões, toca-se de leve em questões bem mais complexas, que constituem o tormento dos editores críticos.

Concordamos com o autor ao entendermos que “[...] as funções de um prefácio desempenham também sem dificuldade o papel de mediador.” (GENETTE, 2009, p. 159). E é isso que mais nos interessa, pois um texto de mediação pode nos mostrar mais do que apenas aquilo que está escrito no texto, ou seja, a posição do *texto sobre* literatura – publicado *antes* do texto ou *depois* do texto de literatura – também significa.

Genette também dedica uma parte de seu texto para falar sobre a escolha (por parte do autor ou da editora) de um público leitor. Quando o autor da obra orienta o leitor além de situá-lo, também passa a determiná-lo. Mesmo que se apresente de maneira sutil, geralmente, os autores têm uma ideia do tipo de leitor que almejam, e também daquele tipo de leitor que desejam evitar. Para Spinoza, por exemplo, o leitor que devia ser evitado tratava-se de um leitor não-filósofo.

Entendemos que essa escolha de um público leitor só é possível a partir de um imaginário que o autor, o crítico, a editora, tem de um leitor “ideal”. No caso do nosso estudo, não sabemos que imaginário de público Veríssimo – o autor das crônicas – buscava, pois as crônicas foram publicadas originalmente em obras do autor. No entanto, a organização dessas crônicas na obra *Comédias para se Ler na Escola*, bem como as formulações do sujeito do discurso, o crítico literário, produzem novos sentidos para as crônicas, ou seja, o discurso (re)inscreve um novo imaginário de sujeito leitor, um leitor jovem e estudante.

Segundo Genette (2009), o desejo por um público-alvo de leitor é tão antigo quanto o romance, para os homens tinha-se o épico, para as mulheres o romanesco. Balzac, por exemplo, almejava o público feminino, cujo desejo era tornar-se um analista preciso desse

universo. Boccaccio, em seu texto, dirigia-se às suas “amáveis leitoras”, Barrès e Bourgete tinham como escolha o público adolescente, explicitado no prefácio *como un homme libre*.

No entanto, as determinações de públicos e de leitores nem sempre devem ser analisadas pelo viés da evidência, pois, muitas vezes, elas podem dirigir-se, de forma indireta, a um público outro. Além do mais, devemos considerar que algumas obras e autores, como é o caso de Edgar Allan Poe, podem ser lidos em séculos distintos, numa época posterior ou numa época anterior a sua.

Desta forma, a partir dos estudos de Genette e de Petri, somos levados a refletir acerca de questões sobre o prefaciamento de uma obra. Compreendemos que nosso objeto de estudo é um prefácio, e a relação entre o prefácio e a obra prefaciada não se dá de forma direta, ou seja, o que está em funcionamento na discursividade do prefácio trata-se da construção do que o sujeito do discurso entende por leitura. Por isso, as crônicas de Verissimo não são tratadas com centralidade e ficam em segundo plano. Os assuntos abordados tratam-se de assuntos que cercam as crônicas (estilo de escrita, um autor ideal, gosto pela leitura, leitura de material impresso), mas não delas em si. Entendemos, ainda, que o fato da obra literária trazer o nome do prefaciador, não apenas no prefácio, mas também na capa da obra, não ocorre por acaso, o que produz o efeito de sentido de uma voz autorizada, visto que a autora é uma escritora que pertence ao cânone da literatura infanto-juvenil, o que a autoriza, de certa forma, dizer o que é leitura, sugerir o que ler e onde ler.

A partir desses pressupostos a respeito da definição de prefácio, descreveremos e analisaremos nosso objeto de estudo. Logo nas primeiras páginas do livro, nos deparamos com um texto de prefácio, contendo sete páginas. No início da leitura somos interpelados pela escrita instigante e polêmica. Temos as seguintes formulações: “Volta e meia a gente encontra alguém que foi alfabetizado, mas não sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar sílabas e é capaz de distinguir no vidro dianteiro de um ônibus. Mas passa longe de livro, revista, material impresso em geral.” (MACHADO, 2001, p. 09); e “[...] não existem pessoas que não gostem de ler livros, mas sim, pessoas que não tiveram a oportunidade de descobrir como ler pode ser gostoso [...]” (MACHADO, 2001, p. 09), compreendemos que a segunda formulação produz um efeito de sentido de que o ato de leitura é sempre prazeroso, assim, temos aqui um primeiro sentido para leitura: o prazer. Compreendemos que a primeira formulação traz à baila a memória de uma concepção purista de língua, podemos ainda dizer, conseqüentemente, de uma concepção purista de leitura, e porque não dizer de leitor? O que produz efeitos de sentido de que ser alfabetizado é dominar a língua como sistema de signos

fechado em si mesmo, e que a leitura só se dá a partir do momento que se domina a língua escrita em materiais impressos.

Por isso, entendemos que a memória dessa concepção purista da língua, produzida nessa formulação é constituída por um sentido cristalizado. Ou seja, um bom leitor é aquele que domina a língua escrita. No entanto, a questão da interpretação não está restrita apenas ao código escrito, vai muito além dele. De acordo com FREIRE (1989, p. 9), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele”. Ou seja, a leitura não está reduzida apenas a leitura de código escrito, pois antes mesmo de aprendermos a ler a língua escrita, aprendemos a ler o mundo.

Ao escrever sobre o escritor Luis Fernando Verissimo, entendemos que Ana Maria Machado o faz a partir do imaginário de um autor ideal, que domina a Língua Portuguesa. A formulação do sujeito do discurso produz comparações do autor com músicos e filmes brasileiros que pertencem a uma cultura elitizada, porta-vozes de todos. Entendemos que tais formulações (na ilusão de controlar o dizer) produzem sentidos de que determinados artistas brasileiros seriam porta-vozes de todos, no entanto, a partir do que se deixa de dizer, as formulações passam a significar uma tentativa de unificação do povo brasileiro, como se todos possuíssem – ou devessem possuir – o mesmo gosto por filmes, músicas e livros. O que produz um apagamento de artistas brasileiros que não pertencem à cultura elitista, mas que também são porta-vozes de alguns brasileiros.

O título “Bom de Ouvido” é um título metafórico e diz respeito ao autor da obra, Verissimo, após a leitura do texto, compreendemos que o autor não pensava em ser escritor, mas um músico saxofonista. Para se tornar um bom músico é necessário desenvolver a habilidade auditiva, ou, como dizem, ‘ter ouvido pra música’, é preciso ser “Bom de Ouvido”. Para isso acontecer, ressalta a autora, não se trata de dom, mas de esforço, dedicação. Para ela, Verissimo desenvolveu tanto essa habilidade, que acabou tornando-se proficiente em escuta. Um escritor que ouve, escreve, cria e advinha até os pensamentos dos leitores.

A autora pontua que a escrita não se trata de puro dom, pelo contrário, há muito estudo e dedicação envolvidos nesse processo. O que desliza é que se trata de uma escrita correta de acordo com a gramática normativa da Língua Portuguesa. Por isso, somos levados a questionar, sobretudo, a metáfora presente no título do prefácio: *Quem é bom de ouvido? Quem precisa ser bom de ouvido?* O escritor, que escreve, que conta determinada história? Ou (também) o crítico, que escreve algo *sobre* o que se conta?

Ao lermos o prefácio compreendemos que, na parte inicial do texto, a autora conta, de maneira breve, sobre seu envolvimento com livros e leitura, quando proprietária de uma livraria infantil por 18 anos, em que os pais recorriam a ela para queixar-se sobre o fato de seus filhos não gostarem de ler, pediam sugestão e uma possível solução para o problema. No entanto, a autora afirma que não acreditava na hipótese de haver alguém sem gosto pela leitura. Nessa parte do texto, a partir do que está formulado, compreendemos que a leitura se dá por prazer, e não por obrigação, conforme os trechos abaixo, no qual a autora relata o que respondia aos pais: “Para de encher o saco do Joãozinho com essa história de que ele tem que ler” (MACHADO, 2001, p. 10). “Por que você não experimenta aliviar a pressão em cima dele, e passar uns seis meses sem dar conselho de leitura?” (MACHADO, 2001, p. 10). “Experimente deixar um livro como este ao alcance do Joãozinho, num lugar onde ele possa ler escondido, sem parecer que está fazendo sua vontade.” (MACHADO, 2001, p. 10). Todos esses fragmentos remetem a um imaginário de leitura por prazer, aquela leitura que acontece sem obrigação, sem ter alguém ditando obras, autores, leituras, deixando o leitor à vontade na experiência (solitária, singular) com o livro.

Após essa entrada a respeito do universo infantil da leitura, Machado passa a apresentar a segunda parte do texto que trata da *leitura para adolescentes e jovens*. Segundo ela, falar em leitura, ou melhor, falar sobre essa relação entre adolescentes e jovens com livros, é um pouco mais complicado. Não pelo fato de não se ter bons livros, mas devido à existência de algumas outras variáveis que interferem nessa relação: o fôlego de leitura, o número de páginas, o tamanho da letra, livros sem ilustração, etc.

Um dos problemas existentes nessa relação, produzidos pelo sujeito do discurso, tem a ver com o que se formula como musculatura para leitura – ao comparar o chute da bola com o fato de o leitor não aguentar a força do que está escrito. O segundo problema explicitado diz respeito a alguns livros que subestimam a capacidade dos leitores dessa faixa etária, que já são, para a autora, quase adultos. Outro ponto ressaltado é que muitas leituras, nessa idade, são (obrigatoriamente) de autores do século XIX, o que causa estranhamento para adolescentes e jovens. Por último, explica sobre as diferentes tribos com as quais os – jovens – leitores se identificam, o que torna mais difícil o fato de se encontrar um livro, nessa faixa etária, que seja capaz de abranger/representar o maior número de adolescentes e jovens.

Na terceira parte a autora apresenta o escritor Luis Fernando Verissimo ao destacar algumas de suas habilidades: “Luis Fernando Verissimo conta com seu magistral domínio da linguagem e do ritmo da narração. Tem uma admirável economia no uso das palavras – tudo é enxuto. Nada sobra. No país do barroco, é quase minimalista.” (MACHADO, 2001, p. 14).

Ou, conforme outro trecho, “[...] fruto da atenção impiedosa, muito trabalho e aguda consciência de como cortar. [...] Artista da palavra.” (MACHADO, 2001, p. 15). A autora traz Drummond para falar da beleza, da simplicidade que Verissimo consegue alcançar com sua escrita, e traz também Barthes ao metaforizar a relação de Verissimo com a linguagem. Ou seja, para ela, Verissimo “vê a linguagem”.

Na última parte do texto, Machado dedica algumas linhas para a apresentação da obra literária e indica quatro dos seis capítulos e duas das 35 crônicas do autor. As formulações do sujeito do discurso são constituídas por uma linguagem com expressões de jovens, o que produz um efeito de sentido que nos parece aproximar da linguagem do jovem. As formulações se inscrevem em formações imaginárias a respeito desse público de jovens leitores. Através das expressões: relaxe, aproveite, curta, puro prazer, gostosura e jardim de delícias, o sujeito do discurso aproxima a ideia de leitura ao prazer e ao universo jovem.

Ao final da leitura do texto, entendemos que a temática *leitura para jovem* perpassa o texto todo, e a partir das regularidades *namoro, ler, livro, escola, namorar, jovens, fôlego*, – que aparecem como o sintoma de um sítio significante – compreendemos que (dentro dessa temática) duas metáforas são produzidas: *Leitura como Namoro* e *Leitura como Esporte*, conforme as Sequência Discursivas de Referência 01 e 02 que seguem:

SDR1 – “Gente que diz que *não curte ler*. Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que *não curte namorar*. Talvez nunca tenha tido a chance de descobrir como é gostoso. Nem nunca tenha parado para pensar que, se teve alguma experiência desastrosa em um *namoro* (ou em uma *leitura*), isso não quer dizer que todas vão ser assim.” (MACHADO, 2001, p. 09, grifo nosso).

SDR2 – “*O fôlego de leitura* do sujeito, por exemplo. Igualzinho ao que acontece nos *esportes*. Como quem sabe que *não vai agüentar jogar noventa minutos*, e então nem *bate uma bolinha*, dizendo que acha *futebol* um jogo idiota.” (p. 10-11 grifo nosso).

Podemos dizer, ainda, que, quando as metáforas de leitura são produzidas pelo sujeito, isso só é possível a partir do que lhe é constitutivo – afetado pelo inconsciente e interpelado pela ideologia, e a partir de condições de produção dadas. Para tratar a temática de leitura no prefácio, o sujeito do discurso produz formulações, e essas formulações produzem sentidos a partir das concepções de leitura que constituem esse sujeito, ou seja, ao dizer que existem

peessoas que até dominam a técnica de juntar as sílabas – mas não saber ler, interpretar, compreender o que está escrito, esse dizer filia-se a um discurso que reduz o ato da leitura apenas à leitura de texto escrito. Ele estabelece o ideal do que é um “bom leitor” e um tipo de “leitura ideal”. Isso apaga o fato de a leitura ser, acima de tudo, uma questão social, e não (apenas) pedagógica conforme ORLANDI (2012b).

Por fim, compreendemos que o fio do discurso que constitui a discursividade do *corpus* de nossa pesquisa, produzido nas formulações do sujeito do discurso traz à baila questões como: o gosto pela leitura, habilidades da escrita do autor e acaba não realizando uma análise mais profunda da obra que está prefaciando.

1.3 A metáfora para a AD

A partir das formulações que constituem o objeto de estudo da nossa pesquisa, através do que é dito ali, mas também em outros lugares, do que não é dito e do que poderia ser dito e não foi, compreendemos que deslizamentos de sentidos ocorrem, assim, duas metáforas de leitura são produzidas: *leitura como namoro* e *leitura como esporte*.

Compreendemos que os meandros do texto também fazem parte dele, ou seja, o que parece estar fora também lhe é constitutivo, como as condições de produção, por exemplo, por isso, propomos ir além das formulações do sujeito. Por que as formulações revelam muito do sujeito do discurso, ou melhor, da posição ou posições sujeito que se assume(m) no discurso. Desta forma, trataremos teoricamente o conceito de metáfora, a noção de efeito metafórico, as noções de interdiscurso, intradiscurso, memória discursiva, e de sujeito, a partir dos estudos de Pêcheux (2009).

Aqui, cabe lembrar que, para Pêcheux (2009), o sentido é o ponto nodal em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e as Ciências Sociais, e é nesse ponto que Pêcheux apresenta um deslocamento do sentido linguístico da noção de metáfora. O autor afirma que não existe sentido de uma palavra nela mesma, o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas. Assim, elas mudam de sentido de acordo com as posições atribuídas por aqueles que as empregam. Ou seja, estabelecem-se no resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/interpelação.

A teoria proposta por Pêcheux (2009) é determinada por três regiões interligadas: a subjetividade, a discursividade e a descontinuidade ciências/ideologias, o que a caracteriza

como materialista. Essa teoria propõe um deslocamento em alguns conceitos e noções. Um dos deslocamentos é a respeito da noção de sujeito, que não é tomado como sujeito individual, concreto, como ponto de partida, mas sim um sujeito cindido, clivado, descentrado, o que implica em consequências materialistas e isso impõe uma transformação no conceito de metáfora, de modo que ela apareça como “um processo não-subjetivo na qual o sujeito se constitui” (PÊCHEUX, 2009, p. 120).

Pêcheux critica a visão do Logicismo e do Sociologismo ao afirmar que há um *ponto de tropeço* nessas visões, que eram consideradas dominantes até então, e, portanto, não permitiam a consideração de três *elementos materialistas* fundamentais para essa teoria: i) concepção de metáfora como processo histórico; ii) a discussão entre as figuras articuladas do sujeito ideológico; e iii) o esboço (incerto e incompleto) de uma teoria não-subjetivista da subjetividade.

O ponto que nos parece fundamental, e antes de tudo primordial para nosso trabalho, é a respeito da concepção de metáfora como mediação entre sujeitos e objetos, ou, do modo Pecheutiano:

[...] *metáfora* como processo sócio-histórico, que serve como fundamento da ‘*apresentação*’ (*donation*) de objetos para sujeitos, e não como uma simples *forma de falar*, que viria secundariamente a se desenvolver com base em um sentido primeiro, não-metafórico, para o qual o objeto seria um dado ‘natural’, literalmente *pré-social* e *pré-histórico*. (PÊCHEUX, 2009, p. 123, grifos do autor).

A partir da concepção de metáfora proposta pelo autor, entendemos, no caso do nosso estudo, que o prefácio “Bom de Ouvido” serve de apresentação do livro *Comédias para se Ler na Escola*, de Luis Fernando Verissimo, para um público-alvo: os leitores jovens e estudantes, ou seja, o prefácio faz a mediação entre sujeitos (os leitores) e objetos (as crônicas que constam no livro *Comédias para se Ler na Escola*). Da forma pela qual entendemos o conceito de metáfora, tomamos as metáforas de leitura produzidas em nosso trabalho como uma forma metafórica de apresentar esse objeto simbólico, o livro. E tomamos esse prefácio como um objeto social, histórico, enfim, o tomamos como um objeto discursivo.

Ao falar em metáfora, a compreendemos como “um processo não-subjetivo na qual o sujeito se constitui”, ou seja, não se trata de um processo onde a subjetividade é o ponto de partida, a origem. A noção de sujeito, para essa teoria materialista, chama o sujeito à existência, ou seja, o indivíduo, o “não-sujeito” é interpelado e constituído em sujeito pela Ideologia. Por isso, o efeito retroativo, proporcionado pela interpretação, faz com que o indivíduo seja “sempre-já-sujeito”. E, desta forma, o dizer é produzido. E todo dizer – que é o

retorno do estranho no familiar – diz respeito à noção de pré-construído proposta pelo autor, “[...] esse efeito de pré-construído consistiria numa *discrepância* pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’.” (PÊCHEUX, 2009, p. 142, grifos do autor). Desta forma, compreendemos que tudo o que foi dito antes emerge nesse dizer como uma memória que produz sentidos e sujeitos.

Sabemos que é a ideologia que nos fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um escritor, por exemplo, cujas evidências produzem o que “[...] uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’ aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.” (PÊCHEUX, 2009, p. 146, grifos do autor). A ideologia não se trata de uma ideia, a ideologia “não é consciente: ela é um efeito da relação do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária para que se signifique” (Orlandi, 2012d, p.48). Sendo assim, entendemos que a ideologia não é um ideário ou uma invenção de ideias, mas trata-se de uma estrutura funcionamento, que se produz no interior da luta de classes, e essa estrutura funcionamento vai ter uma característica de produzir uma ilusão do sujeito Münchhausen, de uma teoria idealista, a ilusão do *sujeito como origem de si* e o *sentido como único*, uma ilusão de evidência, e o que produz essa evidência são os esquecimentos.

A partir da primeira tópica de Freud, Pêcheux (2009) escreve sobre dois esquecimentos, e explica como esses esquecimentos são inerentes ao discurso. O esquecimento nº 2 (da ordem do sistema pré-consciente-consciente) é o esquecimento pelo qual todo sujeito “seleciona” no interior de uma formação discursiva dada, que o domina, enunciados que se encontram em relação de paráfrase, ou seja, o sujeito acredita poder selecionar um enunciado, forma ou sequência e não outro/a, o que não é possível, pois o sujeito não controla seu dizer. Já o esquecimento nº 1 (da ordem do sistema inconsciente) diz respeito ao sujeito não poder, por definição, se encontrar fora da formação discursiva que o domina, ou seja, não pode estar fora dela e ser a origem do dizer.

Conforme Pêcheux, a marca do inconsciente como “discurso do Outro” designa no sujeito a presença do “Sujeito”, que faz com que todo sujeito “funcione”, ou seja, que faz com que todo sujeito tome posição, ‘em total consciência e em total liberdade’, e que o torna ‘responsável’ pelos seus atos e pelo seu dizer. Assim, toda a “[...] *tomada de posição* não é, de modo algum, concebível como um ‘ato originário’ do sujeito-falante; ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma sujeito, da determinação do interdiscurso.”

(PÊCHEUX, 2009, p. 159-160). Assim, entendemos que toda tomada de posição é um retorno do “Sujeito” no sujeito, uma exterioridade que se volta sobre si mesma para se atravessar.

De uma perspectiva materialista, Pêcheux (2009) rememora a materialidade histórica da produção do sentido. O caráter material do sentido reside na sua dependência constitutiva do ‘todo complexo das formações ideológicas’. Ou seja:

O sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas [...] *as palavras, expressões, proposições, etc.; mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam.* (PÊCHEUX, 2009, p. 146 e 147, grifos do autor).

A partir do exposto anteriormente, entendemos que o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo histórico no qual as palavras são produzidas. Assim, elas mudam de sentido de acordo com as posições atribuídas por aqueles que as empregam. Ou seja, estabelecem-se no resultado da relação entre os sujeitos históricos envolvidos em sua produção/interpelação. As palavras adquirem sentido em referência a determinadas posições, ou seja, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem.

As formações ideológicas (FI) constituem as formações discursivas (FD). Pêcheux (2009) chama de “[...] *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada, numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes determina *o que pode e deve ser dito.*” (PÊCHEUX, 2009, p. 147, grifos do autor). Dessa forma, entendemos que as palavras, expressões, proposições, recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Ou seja, os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos de seu discurso pelas formações discursivas que representam linguisticamente as formações ideológicas correspondentes.

Compreendemos que uma mesma palavra, uma mesma expressão e uma mesma proposição podem receber sentidos diferentes, conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, porque uma palavra, uma expressão ou uma proposição não tem *um* sentido ‘próprio’, vinculado a sua literalidade, pelo contrário, “[...] seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que tais palavras, expressões ou proposições mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.” (PÊCHEUX, 2009, p. 147-148). De igual modo, ao admitirmos que as *mesmas* palavras, expressões e proposições mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a outra, admitimos também que

[...] palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que – se estamos sendo bem compreendidos – representa, na verdade, a condição pra que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido. (PÊCHEUX, 2009, p. 148, grifos do autor).

Retomamos aqui a noção de interdiscurso que usamos anteriormente. Para explicarmos o que entendemos por interdiscurso, trazemos também explicações sobre a noção de intradiscurso, ambas pensadas por Pêcheux (2009). O autor designa o intradiscurso como sendo o “funcionamento do discurso com relação a si mesmo”, ou seja, o que se diz agora com relação ao que se disse antes e com o que se diz depois. Podemos afirmar que o intradiscurso é “[...] o conjunto dos fenômenos de ‘co-referência’ que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’, enquanto discurso de um sujeito.” (PÊCHEUX, 2009, p. 153). O intradiscurso é o fio do discurso, aquilo que estamos dizendo num momento dado, em condições dadas. Ou ainda, dito do modo pecheutiano, “[...] o intradiscurso, enquanto ‘fio do discurso’ do sujeito, é, a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo, uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal pelo ‘exterior’.” (PÊCHEUX, 2009, p. 154).

Ao tratar do interdiscurso, Pêcheux (2009, p. 148-149, grifos do autor) explica que “[...] *toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao ‘todo complexo com dominante’ das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas.*” Pêcheux chama esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas de *interdiscurso*. Compreendemos, com isso, que toda formação discursiva dissimula a objetividade material contraditória do interdiscurso que a determina e que essa objetividade material reside no fato de que algo fala “antes, em outro lugar e independentemente” (PÊCHEUX, 2009, p. 149).

A interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre pela identificação com a formação discursiva que o domina, e essa identificação – que estabelece a unidade (imaginária) do sujeito – reside no fato de que os elementos do interdiscurso, “[...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são re-inscritos no discurso do próprio sujeito.” (PÊCHEUX, 2009, p. 150).

Cabe ainda ressaltar dois aspectos: i) a formação discursiva que veicula a forma-sujeito é a formação discursiva *dominante*, enquanto que as formações discursivas que constituem o seu interdiscurso *determinam a dominação da formação discursiva dominante*; e ii) a forma-sujeito tende a absorver-esquecer o interdiscurso no intradiscurso, isto é, *ela*

dissimula o interdiscurso no intradiscurso, de modo que o interdiscurso *aparece* como o puro “já-dito” do intradiscurso, no qual ele se articula por “correferência”.

Assim, entendemos que o funcionamento da ideologia em geral se realiza através do (todo) complexo das formações ideológicas e fornece a cada sujeito a sua ‘realidade’, pois o imaginário no sujeito não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*.

Pêcheux (2009) também apresenta importantes questões acerca da tomada de posição, do assujeitamento, da metáfora e da metonímia. O autor nos alerta sobre a importância de considerarmos

[...] a noção de *materialidade discursiva* enquanto nível de existência sócio-histórica, que não é nem a língua, nem a literatura, nem mesmo as ‘mentalidades’ de uma época, mas que remete às condições verbais de existência dos objetos (científicos, estéticos, ideológicos...) em uma conjuntura histórica dada (Pêcheux, 2012, p. 151-152).

PÊCHEUX (2012) coloca a possibilidade do objeto de pesquisa (de um pesquisador que considere a materialidade histórica) encontrar-se “nas formas de circulação que se instauraram historicamente entre essas diversas zonas discursivas e que se transformaram consideravelmente ao longo do tempo” (Pêcheux, 2012, p. 152). Por isso, seria preciso retroceder a questão da *produção discursiva do sentido de um enunciado*, expressão, frase ou sequência textual.

Dentro dessa perspectiva, o sujeito deixa de ser considerado como o eu-consciência *mestre do sentido* e passa a se reconhecer como *assujeitado ao discurso*: da noção de subjetividade ou intersubjetividade passamos para a noção de assujeitamento. “O efeito sujeito aparece então como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo.” (PÊCHEUX, 2012, p. 156).

Dessa maneira, tomamos o discursivo como uma materialidade histórica sempre já dada, na qual os sujeitos são interpelados e produzidos como “produtores livres” de seus discursos cotidianos, literários, ideológicos, políticos, científicos, etc., por isso, “[...] a questão primordial cessa de ser a da subjetividade produtora do discurso e torna-se a das formas de existência histórica da discursividade.” (PÊCHEUX, 2012, p. 156). Entendemos o discurso como uma materialidade histórica, portanto, a questão primordial não reside sobre o sujeito que produz (determinado) discurso, antes reside sobre a questão da produção histórica de (tais) discursos.

Pêcheux propõe um deslocamento espacial de algumas metáforas para explicar a respeito do funcionamento do *interdiscurso*. Segundo o autor, devemos levar em consideração que as formas discursivas, nas quais aparecem objetos ideológicos, são sempre determinados por uma conjuntura dada. Esses objetos poderiam ser idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, ao mesmo tempo. Por isso, compreendemos que ele poderia existir como uma unidade dividida, propensa de se inscrever em uma outra conjuntura. Dito de outro modo, com um exemplo do próprio Pêcheux, o objeto ideológico *toupeira* pode se inscrever numa conjuntura que poderíamos chamar de ‘naturalidade zoológica’, mas também numa conjuntura outra, como um objeto de metáfora literária, ou política, por exemplo, ‘*fulano não sabe nada, é uma toupeira!*’. A produção discursiva desse objeto propagar-se-ia entre diferentes regiões discursivas, onde nunca poderíamos saber qual região seria originária.

Nessa perspectiva, o interdiscurso, longe de ser efeito integrador da discursividade, torna-se desde então seu princípio de funcionamento:

[...] *é porque* os elementos da sequência textual, funcionando em uma formação discursiva dada, podem ser importados (meta-forizados) de uma sequência pertencente a *uma outra* formação discursiva que as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (PÊCHEUX, 2012, p. 158, grifos do autor).

Desta forma, compreendemos que um mesmo sistema pode ser reinscrito, em uma FD distinta, o que permite que os sentidos se desloquem historicamente. Quando se fala em reinscrever um discurso, entendemos que se fala em efeito metafórico, e são essas reinscrições, esses efeitos metafóricos que permitem o deslocamento (histórico) do sentido. Podemos observar isso no quadro a seguir, de Pêcheux (2010), ao tratar do efeito metafórico:

Quadro 2 – Efeito metafórico

\mathcal{D}_{x_1}	a	g	d	b	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_2}	/	g	d	b	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_3}	j	k	d	b	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_4}	j	k	/	b	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_5}	j	k	m	b	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_6}	j	k	m	x	h	.....	y
\mathcal{D}_{x_7}	j	k	m	x	w	.....	y
$\mathcal{D}_{x_{n-1}}$	j	k	m	x	w	.....	y
\mathcal{D}_{x_n}	j	k	m	x	w	.....	y

Fonte: PÊCHEUX, 2010, p. 97.

A partir do quadro de Pêcheux, sobre o efeito metafórico, podemos compreender que cada discurso, representado pela letra D, é tido como diferente do anterior, por causa de uma única variação, uma única substituição. No entanto, o conjunto contextual é conservado por um fio discursivo que os une. Através das substituições é que ocorre o processo de produção de sentidos. De acordo com Pêcheux (2010), um mesmo sistema de representação é reinscrito por meio da variação morfemática, ou seja, o idêntico se repete a partir de formas diversas. Desta forma, temos uma espécie de tecido de discurso que se situa nele mesmo através do efeito metafórico. E é esse efeito que permite que se formule uma séria quase que infinita de discursos, e o confronto entre essas variantes, esses discursos, é o que permite com que eles se multipliquem por eles mesmos, dando origem a novos discursos. Porém, essa multiplicação, essa variação, mantém uma ancoragem semântica com o discurso primeiro.

Por meio desses estudos, entendemos que o efeito metafórico é “[...] o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do sentido ‘designado por x e y’.” (PÊCHEUX, 2010, p. 96). Para o autor, o deslizamento de (1) para (2) não afeta simplesmente (2), mas (1) também, o que significa que não podemos pensar um sem o outro. Enfim, entendemos que, a partir desse quadro, Pêcheux nos apresenta uma série de efeitos metafóricos, e esses efeitos

metafóricos permitem a inscrição do velho no novo, do estranho no familiar, do interdiscurso no intradiscurso. Sendo assim,

[...] a metáfora aparece fundamentalmente como uma *perturbação* que pode tomar a forma do lapso, do ato falho, do efeito poético, do Witz ou do enigma. A metonímia apareceria ao mesmo tempo como uma tentativa de ‘tratar’ esta perturbação de *reconstruir* suas condições de aparecimento, um pouco como um biólogo reconstrói conceptualmente o processo de uma doença para intervir sobre ela. (PÊCHEUX, 2012, p. 160, grifos do autor).

Para concluir, entendemos que é a partir da metáfora, da perturbação, que sujeitos e sentidos se constituem, e se movem historicamente, pois a metáfora como ato falho permite a reinscrição dos dizeres já ditos e esquecidos; enquanto a metonímia aparece como uma espécie de tratamento para essa perturbação, aparece numa tentativa de reconstruir as condições de aparecimento desse dizer.

2 CAPÍTULO II – AS METÁFORAS DE LEITURA E AS CONDIÇÕES DE SEU APARECIMENTO

2.1 As metáforas de leitura

Para tratarmos sobre a metodologia por nós utilizada, faz-se necessário definirmos o que entendemos como *corpus discursivo*. A partir de Courtine, entendemos *corpus discursivo* “como um conjunto de sequências discursivas, estruturado segundo um plano definido em relação a um certo estado das CP do discurso” (2009, p. 54, grifos do autor). Por isso, a metodologia que adotamos para compreender e analisar o *corpus discursivo* de nossa pesquisa foi a *operação de extração* “que consiste primeiramente em delimitar um *campo discursivo de referência* [...], impondo aos materiais uma série sucessiva de restrições que os homogeneízem”. (2009, p. 54, grifos do autor), a qual chamamos de sequência discursiva de referência (SDR). Esse procedimento de recorte já se constitui como nosso “gesto de interpretação”, conforme ORLANDI (2012d, p. 18) “a interpretação é um ‘gesto’, ou seja, é um ato no nível simbólico. E foi esse gesto que nos possibilitou selecionar algumas sequências discursivas para análise. A partir disso, buscamos entender a constituição de sujeito(s) e sentido(s) nas formulações do prefácio.

Durante as análises, voltamos nosso olhar para marcas discursivas como namoro, ler, livro, escola, namorar, jovens, fôlego, que nos direcionaram para esse gesto. Após os recortes, selecionamos as sequências discursivas de referência (SDRs) que se filiam às metáforas leitura como namoro e leitura como esporte. Nosso material de análise consiste de três (03) Sequências Discursivas (SDs) que recortamos, organizamos, tendo como ponto de referência a Sequência Discursiva de Referência 1 (SDR1), e mais duas (02) Sequências Discursivas (SDs) filiadas a Sequência Discursiva de Referência 2 (SDR2).

2.1.1 Leitura como namoro

A seguir, a partir das duas metáforas de leitura que são produzidas, apresentamos duas Sequências Discursivas de Referência (SDRs). Criamos a SDR1 a partir da metáfora *leitura como namoro* e a SDR2 a partir da metáfora *leitura como esporte*. Na leitura do texto, algumas formulações se inscreviam e se (re)inscreviam nesse discurso. Assim, podemos compreender que filiações de sentidos estão em funcionamento, por isso, traremos algumas

Sequências Discursivas (SDs) que se filiam à SDR1 nesta seção e outras que se filiam à SDR2 na seção 2.1.2 Leitura como esporte.

A partir do *corpus* de nossa pesquisa, em nosso gesto de interpretação, selecionamos a SDR1, que é de nosso interesse analisar devido aos deslizamentos possíveis compreendidos na formulação, na qual aparece uma metáfora de leitura:

SDR1 – “[...] Gente que diz que *não curte ler*. Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que *não curte namorar*. Talvez nunca tenha tido a chance de descobrir como é gostoso. Nem nunca tenha parado para pensar que, se teve alguma experiência desastrosa em um *namoro* (ou em uma *leitura*), isso não quer dizer que todas vão ser assim.” (MACHADO, 2001, p. 09, grifo nosso).

Entendemos, pelas relações de sentido apreendidas a partir da SDR1, que a metáfora *leitura como namoro* é produzida desde o início do texto. Entendemos isso devido às recorrências de expressões como: *não curte ler*, relacionada a: *não curte namorar*. Desta forma, a palavra *ler* desliza para a palavra *namorar*, compreendemos que os efeitos de sentido são produzidos acerca do prazer, da descoberta que o namoro/leitura pode proporcionar ao namorado/leitor. Sendo assim, o sentido passa a ser significado, podendo ser também (re)significado. Desta forma, ocorre a tomada de uma palavra por outra, o que Pêcheux (2010) chama de efeito metafórico. Ou seja, os sentidos em torno das palavras *ler* e *namorar* estão funcionando um no outro. Sendo assim, os sentidos de *ler* tanto afetam os sentidos de *namorar* quanto são afetados por ele.

Aqui cabe uma pausa para escrevermos sobre a noção de efeito metafórico, que, em nosso entendimento, é de fundamental importância para nosso trabalho. Por meio dos estudos de Pêcheux (2010), entendemos que esse efeito é “[...] o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual, para lembrar que esse ‘deslizamento de sentido’ entre x e y é constitutivo do sentido ‘designado por x e y’.” (PÊCHEUX, 2010, p. 96). Para o autor, o deslizamento de (1) para (2) não afeta simplesmente (2), mas (1) também, o que significa que não podemos pensar um sem o outro, já que o sentido é sempre *relação a* (ORLANDI, 2012a, p. 28). A partir do exposto, fomos levados a questionar sobre a *leitura* como produção de sentidos e *namoro* como algo que pode proporcionar descobertas, prazer, assim, *os efeitos de sentido de leitura* passam a afetar *os efeitos de sentido acerca de namoro* da mesma forma que *os efeitos de sentido de namoro* podem afetar *os efeitos de sentido de leitura*, sendo assim, passamos a relacioná-los e a pensá-los imbricadamente.

Desta forma, podemos compreender os deslizamentos de sentido por meio da Sequência Discursiva – SD1, filiada à SDR1:

SD1 – “É só trocar de *namorado ou namorada*. Ou de *livro*. De repente, pode descobrir delícias que nem imaginava, gostosuras fantásticas, prazeres incríveis.” (p. 09, grifo nosso).

Partindo da noção de deslizamento, proposta por Pêcheux (2010), entendemos que através da substituição da palavra *namorado* por *livro*, uma regularidade aparece. A regularidade a que nos referimos é que *leitura* e *namoro* apresentam relações de sentido, e essas relações perpassam os meandros do texto, no modo como se diz, o que se diz e o que deixa de ser dito. Desta forma, entendemos, com Orlandi (2012a), que o deslizamento de sentido da palavra *namorado* para o deslizamento de sentido da palavra *livro* produz sentidos outros, ou seja, o sentido constitutivo nessa relação não nos permite pensar um sem o outro.

A partir da discursividade do texto, podemos entender que a relação entre as palavras *namorado/livro* pode produzir o seguinte efeito de sentido: os sentidos pré-construídos acerca da relação entre namorados passam a afetar também a relação entre leitor e livro. Entendemos a memória discursiva como tudo o que se disse sobre namoro, namorar, namorados, e que está, de certa forma, significando neste discurso. A memória discursiva é “[...] o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito, que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” (ORLANDI, 2012a, p. 31).

Abaixo trazemos a SD2, que, além de mostrar os deslizamentos de sentido, também apresenta um dilema que está presente nas discussões sobre leitura:

SD2 – “Ninguém devia ser *obrigado a namorar quem não quer. Ou ler o que não tem vontade*. E todo mundo devia ter a oportunidade de experimentar um bocado nessa área, até descobrir qual é a sua.” (p. 09, grifo nosso).

O dilema ao qual referimo-nos trata-se da leitura por pura vontade, ou leitura por obrigação. À época em que esse prefácio foi escrito, o namoro arranjado pelos pais já não era uma prática comum. O que nos leva a questionar sobre como a inscrição dessa memória passa a significar nesse dizer? A memória discursiva constitutiva desse dizer se atualiza fazendo deslizar um sentido outro. Como se só pudéssemos ler por obrigação ou por vontade, como em *Madame Bovary*, de Gustave Flaubert. Será que o leitor não pode realizar leituras como Dom Quixote realizava e, a partir delas, outros sentimentos, além de prazer e vontade,

pudessem aflorar? Como saberemos que outros sentimentos a leitura de uma determinada obra poderá despertar no leitor? Angústia? Medo? Felicidade? Por que ler *O velho e o mar*, de Hemingway? Como o leitor chega a essa obra? Por prazer? Por obrigação? Não poderia, o leitor, chegar até essas obras por motivos outros?

Retomando o que está formulado na SD2: *Ninguém devia ser obrigado a namorar quem não quer. Ou ler o que não tem vontade*, compreendemos que os efeitos de sentidos que estão sendo produzidos aqui filiam-se aos efeitos de sentido da SD1. De certa forma, estão presentes no modo como se diz, pois o que é dito aqui pode ser relacionado com o que não é dito, ou melhor, com o que poderia ser dito e não foi, mas também produz sentido. Em outras palavras, no nosso gesto de interpretação, que tenta ir além do que se diz, podemos afirmar que quando se formula *ninguém devia ser obrigado a namorar*, ou *ler o que não tem vontade*, entendemos que “vontade” está significando “prazer”. Esse deslizamento de sentidos pode ser depreendido quando relacionamos as SD1 e SD2. Entendemos que o deslizamento de sentido, o qual nos referimos, é que o sentido de “prazer” recobre o sentido de “vontade”. E esse recobrimento significa que o que está funcionando nessa discursividade é a leitura por pura vontade, puro prazer. Será que o leitor não poderia chegar a uma determinada obra de literatura por motivos outros? Ou sem um motivo *a priori*?

A partir desses questionamentos que nos cercam sobre o dilema *vontade/obrigação*, produzimos a seguinte paráfrase: *ninguém devia ser obrigado a ler o que não tem vontade*, nessa forma outra de dizer, outra palavra é mobilizada, outros efeitos de sentido estão sendo produzidos. A leitura aparece como não obrigatória, ou ainda, uma leitura por pura vontade. No entanto, ao levarmos em conta para quem é direcionado o livro *Comédias para se Ler na Escola*, ou seja, as condições de produção dessa leitura, um questionamento surge: é possível ler por prazer, por vontade própria na escola? Ou, na escola só se lê por obrigação? Está instaurada uma reflexão.

Outra questão que nos chama a atenção na SD2 é que, à época em que o prefácio foi escrito, o namoro arranjado pelos pais já não era uma prática comum. No entanto, aqui ocorre a inscrição de uma memória, a memória dos “namoros arranjados” presentes nos séculos passados. A memória discursiva se atualiza fazendo deslizar os sentidos desses namoros e casamentos arranjados, para a relação leitor/livro.

Um último aspecto que destacamos com relação à SD2 é que uma ambiguidade interessante nesse enunciado. A formulação “Nessa área” fica ambígua, qual área? “namorar” ou “ler”? Entendemos que os sentidos de “até descobrir qual é a sua” deslizam dependendo de

qual é o referente de “nessa área”. Se o referente for “namorar”, por exemplo, a pronome “sua” pode significar sua “sexualidade”.

Recortamos do prefácio mais uma SD que apresenta, sobretudo, essa questão da obrigatoriedade da leitura, além de trazer o deslizamento do primeiro namoro, primeiro livro, conforme a SD3 abaixo:

SD3 – “E quando os livros que os *adultos querem que os jovens leiam* não são esses, pior ainda: lá vêm aqueles *autores do século XIX...* e já estamos no XXI! Podem ser ótimos, importantes e tudo o mais – ninguém está negando isso. Mas *não são o tipo de leitura ideal* para aquele *primeiro namoro/leitura* cheio de delícias e gostosuras, quando *o leitor ainda nem tem vinte anos.*” (p. 12, grifo nosso).

Para nós, o mais importante nesse recorte é essa questão do “ideal”, ou melhor, do “tipo de leitura ideal”, que desliza, na sequência, para leitor ideal. A partir desse recorte, compreendemos que o leitor ideal para os autores do século XIX são leitores com mais de vinte anos, ou seja, leitores adultos, pois o leitor (jovem o qual o prefácio é direcionado) ainda não tem vinte anos. Outro aspecto que nos chama a atenção é que o critério para decidir a leitura (a obra) ideal para um leitor ideal é temporal. E, para nós, isso apaga a historicidade dos sujeitos-leitores, entre outras coisas. Lembramos ainda aqui que, com base nesse critério da temporalidade, há, inclusive, propostas de ensino de literatura.

Um último aspecto que está formulado na SD3 e nos interessa questionar é essa segregação de leitores, como se tivéssemos leitores crianças que só pudessem ler histórias infantis, leitores adolescentes que só gostassem de ‘curtir’ a leitura, leitores adultos que gostassem apenas de cânones, de autores clássicos do século XIX e não pudessem ler por pura distração. Isso tem mais a ver com um tipo de leitura ideal que é estabelecido pela classe dominante, em que parece que tudo deve ser separado e categorizado.

Será que os interesses sociais desses grupos de leitores são distintos? Há uma contradição aqui, pois nem sempre os autores desse século são conhecidos por parte dos adultos, no entanto, os jovens devem conhecer autores do século XIX. Seria ingenuidade pensarmos que há uma receita que diga como esse primeiro contato com a leitura de uma obra deve ocorrer. Se essa receita existisse, alguma determinada classe a teria feito, mas é claro que ela seria feita a partir de pressupostos que constituem essa classe. Assim, é difícil de concebermos que o contato com uma primeira obra literária ocorra de maneira natural, como

temos a ilusão de que a maioria dos namoros acontece (de maneira natural) nessa fase. Haveria um só tipo de leitura ideal para os jovens? Seria possível contentar a todos?

2.1.2 Leitura como esporte

Na sequência do estudo, nosso gesto de interpretação traz a SDR2, que mostra a segunda metáfora de leitura, para mais abaixo mostrarmos os deslizamentos possíveis e as filiações de sentido à segunda metáfora de leitura: *leitura como esporte*.

SDR2 – “*O fôlego de leitura* do sujeito, por exemplo. Igualzinho ao que acontece nos *esportes*. Como quem sabe que *não vai agüentar jogar noventa minutos*, e então nem *bate uma bolinha*, dizendo que acha *futebol* um jogo idiota.” (p. 10-11, grifo nosso).

Da leitura da SDR2, compreendemos que a temática do esporte aparece no que é formulado, no modo como se diz, e também no modo como poderia ser dito. Entendemos, a partir das formulações que trazemos como SDs, adiante, que leitura é tomada como esporte.

De acordo com Bechara (2011, p. 598), a palavra fôlego recebe as seguintes definições: 1. Ato respiratório, respiração; 2. Capacidade de reter o ar nos pulmões; 3. Disposição, coragem, ânimo. Segundo essas definições, que são o pré-construído em torno dessa palavra, há uma memória discursiva, de outro lugar, funcionando neste discurso, uma memória que vem significar vitalidade e esporte, que ressoa na relação leitor/livro. Os efeitos de sentido em torno da palavra fôlego significam, aqui, vida, ato de respirar, algo vital, essencial, fundamental ao organismo.

O que está na SDR2 significa junto com o que está na SD1. Analisando a SDR2 no contexto, ou seja, junto com o que está formulado na SD1, pode-se depreender que o que faz do esporte, nessa discursividade, uma metáfora de leitura é a necessidade de prática. É com a prática que a pessoa se torna “boa” no esporte e na leitura.

Quando leitura e esporte são comparados, são relacionados, compreendemos que o que está significando nesse discurso é que para a prática de esporte é necessário ter preparação. O que desliza é que tanto para a prática de esportes quanto para a leitura é preciso ter *fôlego* para *aguentar 90 minutos*, para aguentar a leitura de um livro. Com medo de não aguentar, o atleta/leitor não se arrisca a *bater uma bolinha*, não se arrisca a ler, mesmo que para isso não sejam necessárias regras, já que se trata de uma pelada, jogo de bola informal, um futebol sem

as regras precisas, e para se proteger diz que *futebol é um jogo idiota*, que leitura é uma prática sem graça, tudo por medo de fracassar, de não aguentar. Isso na linha da evidência. No entanto, questionamos também aquilo que não está evidente neste discurso. De fato, há uma equiparação entre leitura e esporte, porém, compreendemos que o que não está dito, mas que também funciona neste discurso é que é necessário alguém capacitado para preparar esse atleta/leitor, bem como, se faz necessário um lugar propício para que tal preparação seja efetivada. Orlandi (2012b) explica que em relação à escola, a função de legitimar leituras pode ser representada pela função do crítico, que “[...] ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, o críticos fixam-lhes um sentido que passa a ser considerado o legítimo para a leitura.” (ORLANDI, 2012b, p. 115). Outro aspecto que discutiremos mais adiante é que a escola coloca o aluno no grau zero da leitura e o professor no grau dez, ou seja, o professor como leitor maduro e o aluno como uma espécie de ‘tábula rasa’.

Na sequência apresentaremos os possíveis deslizamentos de sentido por meio da Sequência Discursiva – SD1, filiada à SDR2:

SD1 – “Há quem desanime só de ver o número de páginas do livro, ou o tamanho da letra, ou o fato de não ter ilustração. Nesse caso, *o cara* acha que vai ficar de *língua de fora* e pagar o maior mico.” (p. 11, grifo nosso).

Na formulação da SD1, compreendemos que há a simplificação empirista da relação do leitor com o livro no gesto de leitura. Para nós, há um imaginário de que os aspectos empíricos distanciem os leitores jovens de suas leituras. Nessa discursividade, está posto que existem alguns aspectos que influenciam toda leitura, principalmente nessa faixa etária, como o número de páginas do livro, o tamanho da letra, o fato de não haver ilustração, mas podemos afirmar que nenhuma leitura pressupõe a mesma relação com o tempo. Consideramos que nesse discurso leitura é recoberta pelos sentidos do esporte, uma vez que há de se estar preparado para encarar o livro, há de se ter fôlego para aguentar a força do que está escrito.

A partir da próxima SD, recortada por nós, mais regularidades aparecem reinscrevendo a metáfora *leitura como esporte* nesse discurso.

SD2 – “Para outros *candidatos a leitor*, não é uma questão de *fôlego*, mas de *medo de não ter musculatura para ler*. De só dar *chute* chocho e a *bola* não ir longe. De *não aguentar a*

força do que está escrito, não entender umas palavras, não perceber o que o autor quer dizer e ficar se achando um burro. Se nunca usar *o músculo pode acabar tão atrofiado* que *o cara* não consegue nem mastigar, fica feito um bebê, só come papinha, sopa e sorvete.” (p. 11, grifo nosso).

Na SD2, as regularidades: *fôlego, musculatura, força, músculo atrofiado, chute e bola* (re)aparecem, (re)inscrevendo o dizer que vinha sendo formulado até então. Podemos compreender isso através de outras metáforas (re)formuladas de outro modo. As marcas discursivas *chute e bola* reaparecem nessa SD, e fazem com que a ação de ler seja novamente associada ao esporte. Essas duas palavras mostram como leitura, nesse discurso, está relacionada ao esporte, como o ato de ler é fortemente comparada a uma atividade esportiva.

Além desses deslizamentos significativos nessa SD, o que desliza ainda, nessa última sequência, são os efeitos de sentido em torno do enunciado: *se nunca usar o músculo pode acabar tão atrofiado que o cara não consegue nem mastigar*. Ao formular “músculo”, a memória discursiva de outro lugar passa a significar nesse discurso. O que acreditamos ser o mais interessante nessa SD é essa filiação ao biologismo, quando da formulação “*musculatura para ler*”. A ideia de que é preciso “exercitar a leitura” ou o “hábito de leitura” se inscreve nesse biologismo. Ao tratar da musculatura, a Biologia explica que o músculo deve manter-se, intercaladamente, tanto em trabalho quanto em repouso, deve manter-se em equilíbrio para obter êxito. Por isso, somos levados a refletir sobre a localização do músculo da leitura.

Entendemos, a partir da formulação da SD2, que se o leitor desenvolver sua musculatura leitora pode tornar-se hábil em todos os tipos de leitura, e que só dessa forma obterá êxito. Isso é um discurso biologicista.

Comprendemos ainda que nessa SD ocorre também a filiação à ideologia da informação e de teorias da literatura que centram sua atenção no autor, segundo as quais ler é “perceber o que o autor quer dizer”.

2.2 Condições de aparecimento das metáforas

A partir de nossas leituras para este estudo, entendemos que as condições de produção devem ser consideradas para compreendermos como são estabelecidas as relações de força que constituem esse discurso, bem como, a relação (necessária) que se mantêm com a linguagem, para, então, o sentido do texto se constituir. Nessa direção, segundo Orlandi (2012a), as condições de produção de um discurso se dão em sentido estrito e em sentido

amplo: “Em sentido estrito temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as considerarmos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.” (Orlandi, 2012a, p. 30).

Faz-se necessário apresentarmos o contexto imediato e o contexto amplo do *corpus* da nossa pesquisa. O contexto imediato é o livro onde o prefácio foi publicado, a editora que o publica, o sujeito autor que o apresenta, o local (no livro) em que esse texto aparece, ou seja, o fato dele vir antes dos textos (crônicas) da obra literária. Já o contexto amplo é formado pelos efeitos de sentidos produzidos por nossa sociedade, com suas Instituições. Consideraremos, neste estudo, as Instituições: Editora (prefácio) e a Escola (leitura). Pensamos que a Instituição Editora deve ser considerada, devido ao aspecto mercadológico, ou seja, devido ao fato dela conceber o livro como mercadoria. Assim, a questão da editora é um dos aspectos das condições de produção. A Instituição Escola merece nossa atenção não apenas pelo modo como se organiza, não apenas pelo modo como trabalha com o livro, como organiza e propicia a leitura para jovens, mas também pelo fato de ser uma coletânea para circular na escola, talvez por isso o crítico que escreve o prefácio do livro trate muito pouco da obra em si e mais sobre leitura, sobre o gosto pela leitura. Entendemos que o modo como o prefácio é tecido, os temas abordados, a escolha de palavras, tem a ver também com o fator local de circulação, a escola.

Lembramos aqui o que diz Pêcheux (2010, p. 82) ao tratar das formações imaginárias: “quem é ele para que me fale assim?” Ana Maria Machado é autora reconhecida de literatura infanto-juvenil, ganhadora do prêmio Hans Christian Andersen (2000), um dos mais importantes prêmios da literatura infantil, um ano antes da publicação do livro *Comédias para se Ler na Escola*. Assim, entendemos que o discurso da autora que escreve o prefácio funciona como voz autorizada no espaço escolar.

A partir das condições de produção, entendemos que o modo como esse livro se apresenta – com uma capa que traz a ilustração de um espaço escolar –, o modo como o prefácio foi escrito – a escolha de palavras – e as metáforas de leitura produzidas inscrevem e ressignificam as crônicas do livro *Comédias para e Ler na Escola* no espaço escolar.

No nosso entendimento, o interdiscurso, que é a memória discursiva que possibilita todo dizer, também deve ser considerado, visto que ele faz parte da produção desse discurso, ele o constitui. No caso em análise, o que já se disse sobre *jovem, leitura, comédia, namoro e esporte* na escola, mas também fora dela, em diferentes épocas, passa a significar nesse discurso. Todo o dizer em torno dessas questões, em outros lugares, em outros momentos,

mesmo em épocas distintas, produz efeitos de sentido sobre o que o texto “Bom de Ouvido”, diz, são sentidos (re)inscritos.

Por isso, acreditamos que a relação entre escola e leitura deve ser convocada, uma vez que há o efeito de sentido de que as crônicas de Verissimo foram feitas para serem lidas na escola. As condições de produção nos mostraram que nessa organização as crônicas são ressignificadas. Para isso, consideramos dois fatores que estão envolvidos nessa questão: i) uma breve historicização do ensino da leitura e da Literatura nos últimos anos; e ii) a constituição da escola como espaço de aparecimento das metáforas.

2.2.1 Escola e leitura

Nesta sessão traremos Orlandi (2013) e Colomer (2007). Com os estudos de Colomer (2007), doutora em Ciências da Educação, faremos uma breve historicização sobre o ensino de leitura e literatura desde o pós-guerra. Os estudos de Orlandi são imprescindíveis para pensarmos as questões sobre a constituição do espaço *escola*.

Ao longo dos anos o ensino da leitura, da literatura, passou por diversas transformações até chegar aos moldes atuais. Vários aspectos econômicos e sociais (guerras, imigrações, novas teorias) contribuíram para mudanças na formatação escolar e devido a essas mudanças o ensino da leitura também mudou.

A partir da metade do século XIX, os livros passaram a ser pensados e escritos, em diferentes países, especialmente para a etapa escolar. A principal função desses livros era instruir ‘moralmente’ seus leitores. Eles eram constituídos por pequenos relatos edificantes, histórias humorísticas ou pequenas peripécias emocionantes. Alguns autores ainda incluíram poemas ou partes de poemas e clássicos da literatura de seu país.

O modelo secular de ensino literário ocorria através do aprendizado prático, cujo intuito era possibilitar ao aluno a criação de discursos orais e escritos. A criação desses discursos desenvolvia-se a partir do eixo da retórica, que se baseava na leitura de autores gregos e latinos. O objetivo principal desse modelo de ensino de leitura escolar era o de “[...] agrupar as referências culturais, estudar os recursos expressivos utilizados nessas obras e tomar as citações de autoridade ou os exemplos adequados para inclui-los na construção do próprio discurso.” (COLOMER, 2007, p. 17).

Do século XIX em diante esse modelo foi substituído pelo estudo da história da literatura, o que levou ao estudo cronológico da literatura. Nesse estudo os alunos deviam

estar capacitados para avaliar livros diversos e características desses livros. Isso se dava a partir da leitura intensiva de fragmentos de obras e o professor era quem guiava esse estudo. Esse modelo permaneceu estável do século XIX até o pós-guerra europeu de 1950 e 1960. Assim, a leitura de obras completas e o acesso livre à biblioteca tiveram lugar na escola.

Nessa época, o sistema educativo diminuiu a importância que a literatura tinha e seu uso, pois, na segunda metade do século XIX, as sociedades ocidentais sofreram muitas transformações, e essas transformações deram lugar às sociedades pós-industriais, que até hoje conhecemos. Com essa nova conjuntura social, a formação de um cidadão ‘que se esperava’ que a escola oferecesse foi redefinida globalmente. Desta forma, foi constituído um sistema educativo obrigatório que atuaria como ‘um poderoso agente de culturalização e democratização social’, pois “[...] as disciplinas que compõem a área de ‘humanidades’ sempre sustentaram que a contribuição da literatura na construção social do indivíduo e da coletividade não apenas é essencial, mas simplesmente inevitável.” (COLOMER, 2007, p. 20).

A partir de 1960 o modelo de ensino cultural e linguístico oferecido pela escola passou por transformações. Isso, de certa forma, acabou atingindo o ensino da literatura, que até então era considerado ‘um dos pilares da formação escolar’, portanto, um novo modelo educativo surgiu e os objetivos de ensino ficaram soltos, desapareceram nessa confusão.

Com todas essas mudanças, um novo perfil de estudante do ensino secundário surgiu, e com ele a necessidade social de ampliar o período escolar para os cidadãos até 15, 16 anos. A composição social de alunos passou a ter uma configuração diferente da que se tinha pós-guerra, agora, eles eram tratados por sua particularidade, eram formados meninos e meninas de diversas classes, eram caracterizados como ‘adolescentes’. Para Colomer (2007, p. 21):

O conceito de adolescência como representação de uma etapa da vida de todos os jovens formou-se no último quarto do século XX e os estudos sociológicos consignaram o processo de fixação e evolução de suas características como um novo setor social, um setor que combina uma autonomia cada vez maior a partir dos doze anos, com uma dependência econômica e familiar sem precedentes que vai até bem depois da fronteira dos vinte.

A partir dessa nova configuração, a relação entre adolescentes e leitura tem sido estudada. As funções que possibilitavam a criação de um imaginário coletivo, os mecanismos ideológicos que proporcionavam uma coesão social, o entretenimento e a informação que outrora pertenciam à literatura, agora, passaram a pertencer também aos meios de comunicação e às novas tecnologias. Isso afetou profundamente a ideia social que se tinha a

respeito da função do sistema literário pelas gerações anteriores. Assim, ficou a cargo da escola lidar e enfrentar os problemas que surgiram desses questionamentos.

Vários aspectos contribuíram para que houvesse um desajuste escolar. Um dos principais aspectos, segundo Colomer (2007), seria a modificação acerca da circulação das obras literárias. A partir dessa nova configuração da circulação de livros, a produção editorial, a internacionalização do mercado e o consumo os multiplicaram, ou seja, havia uma grande quantidade de obras que apareciam ao mesmo tempo, em muitos lugares, em idiomas distintos. A função escolar sobre o ensino de leitura se viu em vias de transformação.

Desta forma, entendemos que a representação de literatura que se tinha até então, ao longo do século XX, foi transformando-se. Conforme Colomer (2007), baseada em Chartier e Hébrard, havia dois pontos de vista em relação à escola e à leitura. Por um lado, havia a visão tradicional na qual a leitura era ensinada e guiada por meio de textos literários, como uma atividade de formação progressiva. Por outro, havia um discurso social “moderno”, que concebia o uso democratizado da leitura, livre de qualquer intenção formativa e praticada com qualquer tipo de texto. Esse novo discurso pressionou a escola a ponto de modificar as concepções das práticas de leitura que nela se desenvolviam.

A partir desse novo contexto, os objetivos e o uso didático dos livros na escola começaram a mudar. A hegemonia literária no ensino da linguística deu-se por terminada. Com isso, uma diversidade de materiais escolares passou a incorporar o ensino de leitura, como o uso de jornais, revistas, publicidades. Houve a introdução de práticas de leitura tão parecidas quanto possível ao uso social da leitura realizada fora da escola, assim, “[...] ampliou-se a concepção do *corpus* literário com a entrada de obras nacionais ou não canônicas, tais como os livros infantis e juvenis, e se substituiu a leitura das antologias em manuais literários pela reivindicação do acesso direto às obras.” (COLOMER, 2007, p. 24, grifo do autor).

Podemos ressaltar que as teorias linguísticas e literárias dos anos 1960 contribuíram para que essas transformações, com relação à leitura, ocorressem na escola. Foram elas que difundiram as reivindicações do acesso direto à leitura de obras literárias no âmbito escolar. As reivindicações das teorias linguísticas e literárias questionaram a ideia de que saber literatura fosse saber história literária, o que ocasionou “[...] a substituição do conhecimento enciclopédico pelo desenvolvimento da competência literária dos alunos através da leitura e da formação de instrumentos interpretativos, baseados na análise dos elementos que configuram as obras.” (COLOMER, 2007, p. 25). O autor deixou de ser a questão central da teoria literária, e o texto (com seus fatores externos e internos) passou a ser objeto de estudo.

Com o contexto social do ensino, a ideia da literatura e a concepção de aprendizagem mudaram consideravelmente em poucas décadas, houve a necessidade de que a escola também se transformasse e redefinisse os objetivos do ensino literário. Com isso, a partir da década de 1970, houve um grande interesse na formação de um leitor “competente”, que soubesse ‘construir um sentido’ nas obras lidas. Além de contribuir para a formação pessoal, o objetivo da educação literária era proporcionar ao aluno ser capaz de enfrentar a diversidade *social e cultural*, bem como, apreciar as infinitas possibilidades de estruturar e reestruturar os recursos da linguagem.

A maioria das reflexões e dos programas curriculares, surgidos recentemente, inclui a formação do leitor literário como razão da tarefa educativa. A nova denominação ‘educação literária’, que substituíra a forma habitual ‘ensino da literatura’, também mostra a mudança no modo de ver a relação livro/leitor/escola.

A incursão que fizemos sobre a história recente do ensino da leitura na escola e o desenvolvimento que o ensino da literatura teve nos possibilitou a compreensão da constituição desse ensino, na escola, ao longo desses anos. Os estudos de Colomer (2007) nos permitiram compreender que, apesar de a escola e do ensino de leitura terem passado por várias mudanças, o intuito que se tinha ao se ensinar a leitura permaneceu o mesmo, isto é, leitura como base para formar cidadãos.

De forma resumida, depreendemos que um pouco antes do pós-guerra o objetivo do modelo escolar era o de formar cidadãos por meio da leitura que valorizassem sua cultura e construíssem seu próprio discurso. Com o passar do tempo, a partir da nova conjuntura social, o cidadão que se queria até então também passou a ser redefinido pela escola. Agora, o objetivo principal era que o modelo escolar – um sistema educativo obrigatório – formasse, como consequência disso, um leitor competente, capaz de construir um sentido, um cidadão que pudesse lidar com a diversidade social e cultural, assim como de (re)construir a linguagem, de dominá-la.

Isto posto, entendemos que as mudanças pelas quais o ensino passou parecem ter possibilitado ao leitor mais autonomia na leitura literária e na construção do sentido no momento em que ele teve acesso direto às obras literárias (nacionais e internacionais), além de ter acesso a outros tipos de leitura, como jornais, revistas. Contudo, a escola permaneceu como lugar autorizado que forma cidadãos, lugar que tem o professor, que guia e ensina o aluno a ler, que ensina o aluno a construir um sentido, a dominar a língua, a se tornar um leitor ‘capaz’. Então, entendemos que a autonomia do leitor é relativa, já que a interferência da escola é constante nesse processo.

Com os estudos de Colomer entendemos que a escola constituiu-se como lugar formador de cidadãos. Para tratar a questão de cidadania trouxemos algumas considerações de LAGAZZI, que contribuíram para refletirmos e questionarmos a esse respeito. De acordo com a autora, “o movimento de cidadania se manifesta, na língua, pelo fato de nomear-se cidadão, enquanto que nos momentos de estabilidade política, a cidadania se configura pelo fato de ser nomeado cidadão” (Lagazzi, p. 13), em outras palavras, quando eu digo cidadão, eu digo cidadão a partir do que me é constitutivo, a partir de determinadas formações discursivas que são, ou podem ser diferentes dos sentidos produzidos no interior das FDs quando sou nomeado cidadão por outrem. Por isso, compreendemos que o imaginário que se tem sobre cidadão nos estudos de Colomer, trata-se de uma reprodução do imaginário pré-construído historicamente, onde o sujeito é considerado cidadão a partir da interpelação como um sujeito de direitos e deveres. Deste modo compreendemos, que o cidadão leitor passa a ser, de certo modo, responsabilizado por torna-se ou não um cidadão letrado. Assim, para nós, o conceito de escola vai além de ser um lugar que forma cidadãos, ou seja, a escola deve ser pensada como lugar que produz sujeitos e sentidos. Por isso, traremos os estudos de Orlandi (2013), que nos ajudaram a pensar a escola como lugar de significação, lugar no qual os sentidos se produzem na relação entre sujeitos. Sendo assim, tomamos a escola como *lugar* de produção de sentidos e sujeitos.

De acordo com Orlandi (2013), a escola é um lugar de significação, de interpretação, pois os sentidos já estão postos e em funcionamento mesmo antes de um sujeito adentrar nela. Sendo a escola um espaço de significação, a posição sujeito professor e aluno ao entrar em contato com esse lugar também passam a ser significados, posto que os sentidos já estão lá, mesmo antes dessa relação acontecer.

Entendemos que a escola, vista como instituição, como aparato ideológico, já possui uma tradição discursiva naturalizada, por isso, devido à cristalização dos sentidos já não tem a capacidade de levar as pessoas a refletir. No entanto, ao colocar a escola em relação à cidade, abrem-se as possibilidades de reflexão. Para entender a relação proposta pela autora, faz-se necessário apresentarmos brevemente o que a autora diz sobre o urbano. Nos estudos de sentido, ao pensar o espaço urbano, Orlandi (2013, p. 282) explica que o faz

[...] pensando o espaço urbano como um espaço particular de significação, observando-o a partir de dois movimentos – como a cidade se diz e como o dizer se especializa na cidade –, tenho verificado que há um silenciamento do real da cidade –, que se dá pela sobreposição do que chamei de discurso do urbano sobre a cidade. Esse discurso do urbano deriva de um movimento de generalização do discurso do urbanista que passa a fazer parte do senso comum e homogeneiza o modo de

significar a cidade seja pelo seu uso no discurso ordinário, no discurso administrativo, no burocrático, no do Estado tomando a forma do jurídico, ou do político etc.

A partir do exposto anteriormente, entendemos que Orlandi critica o modo como o discurso do urbano sobrepõe o real da cidade, o que causa um silenciamento desse real, e, por isso, passa a significar a cidade a partir de um efeito de sentido proveniente do senso comum, o que dá à cidade um sentido único. Desta maneira, entendemos que esse movimento de crítica é imprescindível para poder ser restituído o real da significação da cidade. Essa sobredeterminação se dá em consequência da

[...] verticalização das relações urbanas horizontais que, de espaço material contíguo, se transforma em espaço social hierarquizado [...] e passa a ser urbanizada num movimento de reconhecimento ou apagamento do 'outro', da sociabilidade, da civilidade, da cidadania. (ORLANDI, 2013, p. 283).

A autora explica que a verticalização aponta para a hierarquização, o que fecha a possibilidade de uma convivência horizontal. Isso ainda é possível de ser compreendido a partir de uma ilustração concreta explanada por ela, ao falar em verticalização, Orlandi cita o exemplo de um prédio, como lugar, que sobrepõe várias pessoas em uma quantidade verticalizada, em que aparentemente um mesmo lugar passa a ser habitado por diversas pessoas que pertencem à mesma posição-sujeito e outras são excluídas. Ou seja, as mesmas pessoas pertencentes à mesma posição-sujeito – pessoas de classe média moradores de um mesmo prédio – pertencem também a uma posição-sujeito outra, como: moradores da cobertura, moradores do 1º andar, e, ainda, empregados, a empregada, o porteiro, que pertencem à outra posição-sujeito. Por isso, entendemos que a classe social, a qual o sujeito está inserido, possibilita ao sujeito ocupar posições x, e não y. Isso se dá devido ao fato de que as relações sociais também são verticalizadas, hierarquizadas, portanto, temos a relação dominador/dominado. Desta mesma forma, podemos compreender também o processo de produção, bem como, os deslizamentos que são produzidos acerca das relações sociais verticalizadas no e do espaço escolar.

A partir dos pressupostos estabelecidos por Orlandi, temos a escola – como instituição – como lugar que estabelece e administra sentidos, e concomitantemente lugar constituído por sentidos devido a sua localização: a cidade. Porém, a cidade não deve ser vista apenas como contexto, mas sim como condição simbólica de existência. Sendo assim, a escola passa a significar desta maneira devido ao fato de pertencer à cidade, porque faz parte deste lugar e não de outro. Esse, segundo Orlandi (2013, p. 282), “é um forte componente de suas

condições de produção: ela pratica a urbanidade”. Ao tratar do urbano, a autora procura não apenas descrever a organização discursiva urbana, e sim compreender a ordem desse discurso, compreender como o simbólico frente ao político conforma sentidos para/na cidade. E como a escola pertence a essa ordem de significação, a essa ordem urbana, podemos pensá-la como um espaço particular de significação.

Para Orlandi (2013, p. 286), “[...] as políticas urbanas se textualizam (sob o modo de uma memória documental administrativa, jurídica, pedagógica, etc.) [...]” adquirindo sentido particular. Desta forma, compreendemos que as políticas urbanas se textualizam na escola sob o modo do pedagógico, do discurso da transmissão do conhecimento, da formação de cidadãos, dos que falam corretamente, dos que sabem escrever, dos que sabem ler. Podemos compreender essas relações de sentido em funcionamento no espaço escolar de acordo com o modo que a escola significa o urbano em sua textualização. Ou seja, a relação da língua com os sentidos estão textualizados em dicionários, gramáticas, livros didáticos, conceitos sobre o conhecimento científico. A partir das práticas escolares, o simbólico da rua passa a integrar esse espaço. Por isso, faz-se necessário dar-lhe visibilidade.

O que constitui a escola como lugar de interpretação, segundo Orlandi (2013, p. 286), é que

[...] a Escola é um dos lugares [...] em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma-sujeito-urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto. Esse é o imaginário recorrente da civilização ocidental. [...] Esse sujeito é o sujeito da escrita, o sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Não há Estado sem Ciência e a escrita se aprende na escola. Eis a articulação de base: Estado/Ciência/Escrita. E está feita a modernidade.

Ou seja, é na escola que se (re)produz esse sujeito urbano, moderno, o sujeito do conhecimento, e isso só é possível por intermédio da escrita. Sendo assim, temos a escola como um espaço de significação, onde sentidos e sujeitos se (re)produzem. Por isso, entendemos que a escola, lugar de interpretação, é condição de aparecimento para metáforas como essas: *leitura como namoro* e *leitura como esporte*, pois o título da obra interpela os sujeitos desse lugar. Entendemos que a discursividade do prefácio constitui um *sujeito moderno*, um sujeito leitor, letrado, que, segundo esse discurso, deve “dominar” a língua, ou seja, “dominar” a escrita para “dominar” a leitura. Isso nos parece que se trata do sujeito moderno a que se refere Orlandi (2013).

3 CAPÍTULO III – MEDIAÇÃO

3.1 Mediador cultural: um pouco de historicidade

Nosso trabalho, além de tratar das metáforas de leitura, do lugar prefácio, e da escola como um espaço de significação, traz, ainda, a questão da mediação para ser considerada. Nosso objeto de estudo é um texto de apresentação, que produz metáforas de leitura que fazem a mediação entre sujeitos e obra literária, ou seja, as metáforas *leitura como namoro* e *leitura como esporte* se colocam entre as crônicas, de Luis Fernando Verissimo, e os leitores – do espaço escolar. De acordo com Prigol (2015, p. 10), entendemos que essas metáforas olham “*para os dois lados, para o texto e para o leitor*”. Para tratar da temática *mediação*, trataremos alguns autores como: João Cezar de Castro Rocha, Valdir Prigol e Michèle Petit, para nos ajudar a compreender essa temática e analisar o prefácio em estudo como um ‘mediador cultural’.

Castro Rocha (2010), em seu texto de prefaciamento, explica que nos estudos de Prigol o autor principiava uma reflexão sobre o fenômeno *mediação*, ou seja, já havia o desejo de uma renovação na relação entre o mundo da produção – o mundo editorial – e o universo da recepção – como as obras são apresentadas ao leitor. Desta forma, de acordo com Castro Rocha (2010), tratar esse fenômeno é uma tarefa importante, pois a figura do mediador desde a mais tradicional teoria da literatura passou do lugar de legitimação até o lugar de estatuto duvidoso. Sendo assim, entendemos com o autor, quando ele diz que a história da figura do mediador “merece alguns parágrafos” (CASTRO ROCHA, 2010, p. 10), já que acreditamos que a partir desse breve resgate histórico podemos compreender o fenômeno *mediação*.

No início da história da crítica literária, quem exercia o papel de mediador era o crítico literário, cabia a ele o papel de julgar os lançamentos e indicá-los, ou não aos leitores. De certa forma, segundo o autor, o crítico-mediador contribuiu para a difusão da imprensa, instante em que um número inédito de livros passa a circular com maior frequência, o que acaba criando um novo problema: a publicação em massa. O auge da influência do crítico-mediador ocorre no século XIX. Já no início do século passado, o crédito da figura do crítico-mediador era indiscutível. Além do mais, era ele que indicava e legitimava “[...] o texto impresso como meio de comunicação e a literatura como forma organizadora da visão do mundo.” (CASTRO ROCHA, 2010, p. 11). Ou seja, cabia a ele legitimar tanto as obras quanto o modo como elas deviam ser vistas pelo leitor. No entanto, após a Segunda Guerra Mundial, a figura do crítico-mediador perdeu seu prestígio. Isso aconteceu devido ao fato de o meio

impresso passar a ser substituído pelas formas audiovisuais e digitais de interação. Desta forma, a figura mediador passou a ser outra.

Na década de 1980, na França, por exemplo, o apresentador Bernard Pivot do programa chamado *Apostrophes*, era tão influente, possuía uma audiência tão vasta que era capaz de produzir um *best-seller* instantâneo. Na década de 1990 e na primeira década do século atual, a apresentadora Oprah Winfrey, com o seu *Clube do Livro*, acabara repetindo o feito do apresentador Pivot, pois a aparição de uma obra em seu programa garantia quase que imediatamente que esta passasse a pertencer à lista dos mais vendidos. Desta forma, compreendemos que a influência televisiva possuía um alcance maior sobre os telespectadores, que tornava o apresentador de televisão um mediador cultural.

Com isso, surge a necessidade da institucionalização definitiva da Teoria da Literatura, nesse mesmo momento em que ela havia perdido sua centralidade da cultura. Nos primórdios da disciplina, foi publicado o manual *Theory of Literature*, escrito por René Wellek e Austin Warren em 1949, cuja obra possuía uma indecisão conceitual. A preocupação central da obra pode ser sintetizada em: diferenciar o estudo *intrínseco* do estudo *extrínseco* da literatura. De acordo com Castro Rocha (2010, p. 13), “[...] a figura do mediador encontrava-se do lado ‘errado’ dessa equação, pois ele se preocupava sobretudo com a recepção do texto literário e não com o texto *em si mesmo*.” De acordo com o autor, o crítico-mediador era constituído por valores normativos e naturalizados, por conseguinte, não dava a atenção necessária à discussão dos pressupostos analíticos. Enquanto isso, a teoria da literatura explicitava esses pressupostos analíticos, o que garantiu sua existência e o desprestígio da figura do crítico-mediador da época.

De acordo com Castro Rocha (2010), houve uma queda de braços entre o tipo de crítica nomeada como: rodapé e cátedra. A crítica de rodapé estendeu-se até a década de 1960, momento em que a disciplina de teoria da literatura e o sistema nacional de pós-graduação foram implantados, o que culminou com a vitória da cátedra sobre o rodapé. Assim, a vitória da cátedra significou a vitória do método sobre o impressionismo, da especialização sobre o diletantismo humanista, a vitória de um tipo de crítica que trazia a teoria e a história *a priori* sobre outro tipo de crítica que, sem ter método, geralmente, partia da leitura da obra literária para em um movimento de *a posteriori* estabelecer relações com essa.

Com relação à crítica de rodapé, compreendemos que seu mediador tinha como principal tarefa avaliar os últimos lançamentos segundo critérios normativos. Nesse sentido, a disputa da cátedra contra o rodapé também significou um ataque a esse tipo de mediador.

Para compreendermos ainda sobre a figura do mediador-crítico, cabe aqui mencionar brevemente sobre os críticos de cinema que também passaram por problema semelhante, ao problema dos críticos literários, nesse período de transição. Muitos críticos de cinema, entrevistados em um documentário de Gerald Peary (2009 apud CASTRO ROCHA, 2011), foram apresentados como *ex-críticos*, pois acabaram tornando-se obsoletos com o crescimento de resenhas e artigos postados na internet, pelos próprios telespectadores. Isso fez com que a maioria dos jornais americanos dispensassem seus críticos de cinema. Desta forma, entendemos que mais uma vez o mediador-cultural passa a ser outro, assegurado agora pela tecnologia digital: críticos instantâneos.

Para Castro Rocha, a obra de Valdir Prigol (2010) apresenta a figura de um mediador renovado, em que a imagem que tínhamos de mediador-crítico como juiz por excelência passa a ser (re)significada pela imagem de um crítico-leitor que estabelece seus próprios critérios de análise a partir de um *corpo a corpo* com o texto literário, o que possibilita o alcance de um público leitor maior. Por fim, ao propor esse deslocamento da figura do mediador, Prigol (2010) parece propor que a cultura é uma forma de *mediação*. Nessa perspectiva, entendemos que a experiência vivenciada pelo leitor passa a ser uma espécie de laboratório de mediações. Por isso, acreditamos que as experiências vivenciadas pelos leitores merecem ser consideradas em nosso estudo como forma de pensar a mediação cultural.

3.2 Leitura e jovens: como pensar essa mediação

Para pensarmos o processo de mediação entre obra literária e jovens, traremos as contribuições de Petit (2008) ao tratar de jovens e leitura e os estudos de Orlandi (2012b) sobre leitura. Acreditamos ser imprescindível tratar a temática leitura e jovem a partir dos estudos antropológicos de Petit (2008), cujas pesquisas envolveram essa relação, para pensarmos questões referentes à mediação. A pesquisa da autora é escrita a partir de entrevistas realizadas com jovens da zona rural e da periferia de grandes cidades da França e propõe reflexões sobre o ato de ler e a importância da leitura para a formação humana e para a inclusão social.

Para Petit (2008), um dos locais estruturantes para que leitura como formação humana ocorra é a biblioteca, qualificada para contribuir para uma mudança de atitude em relação à leitura, visto que possibilita ao jovem uma relação mais autônoma com o conhecimento. A leitura contribui para o desenvolvimento da subjetividade, de uma identidade singular, desempenha um papel de auxílio para a compreensão do seu próprio mundo interior associado

ao exterior. Para a autora não há jovens, mas rapazes e moças, que devem ser tratados de forma subjetiva, em que os recursos materiais e culturais, posição social e o lugar em que cada um vive devem ser considerados. Lembrando que o futuro desse período da vida é um tanto quanto intangível já que os caminhos ainda não estão todos traçados, há um mundo novo, cujos contornos ainda não se conhece.

Compreendemos que a preocupação com a temática de leitura sempre esteve presente nos questionamentos da sociedade, não é uma preocupação recente. Por muito tempo, por parte dos que detinham o poder – a igreja e os educadores – houve uma preocupação acerca dos perigos que uma difusão ampla da leitura poderia acarretar. Em tempos idos, a leitura “[...] foi um exercício prescrito, coercitivo, para submeter, controlar à distância, ensinar a se adequar a modelos, inculcar ‘identidades’ coletivas, religiosas ou nacionais.” (PETIT, 2008, p. 18). A vida dos pais, nas formas tradicionais de integração social, era reproduzida, logo, a leitura também fazia parte dessa reprodução, era vista como uma forma de adestramento.

De acordo com as pesquisas da autora, há uma constatação de que a atividade de leitura é mais intensa na fase da juventude, pois a leitura de livros apresenta para eles algumas vantagens específicas que a distingue de outras formas de lazer. Ela contribui para uma autoconstrução, proporciona autonomia, uma mobilidade maior na sociedade, dá possibilidades outras de encontrar um sentido, de imaginar, de sonhar. Apesar de vivermos em um mundo globalizado, na atualidade, um mundo que proporciona um universo tecnológico diverso, para Petit (2008, p. 20), “[...] o livro desbanca o audiovisual na medida em que permite sonhar, elaborar um mundo próprio, dar forma a experiência.”

Há uma distinção que deve ser considerada ao se pensar a atividade de leitura. Para Petit (2008), tal distinção deve ser tratada de duas maneiras: coletiva e individual. A leitura coletiva, oral, é edificante, e a leitura individual, silenciosa, nos permite, muitas vezes, expressar o que nos há de mais singular, o que não significa que uma se sobrepõe à outra, são apenas maneiras distintas de se ler. No entanto, compreendemos que, antigamente, a leitura coletiva era a predominante, pois era atribuído à palavra escrita um poder absoluto, visto que naquela época “[...] quando uns poucos controlavam o acesso aos textos impressos e extraíam deles fórmulas para incutir nos outros, submissos e silenciosos, uma identidade religiosa ou nacional.” (PETIT, 2008, p. 22). Atualmente, a leitura se dá de maneira individual, de maneira livre “[...] em que cada um ‘pega’ um livro, se apropria dele, encontra palavras e imagens que interpreta à vontade.” (PETIT, 2008, p. 22).

Petit afirma que a leitura possibilita o desenvolvimento de um espírito crítico, ela permite um isolamento, um distanciamento, e, por conseguinte, uma descontextualização, e

abre um espaço para o devaneio, no qual se é possível cogitar outras possibilidades. No entanto, segundo a autora, o aprendizado da leitura, muitas vezes, pode incutir o medo, pois paralisa o leitor, submete-lhe o corpo e o espírito, impele-o a ficar em seu lugar, imóvel, a ser avaliado, o que traz à tona o medo da punição, em que o ato de mover-se por conta própria, ou uma maneira diferente de ler, pode ser diferente de determinado sentido *desejado*, pode representar um erro, uma ameaça aos professores e autoridades acadêmicas. Portanto, ainda hoje, há uma preocupação – por parte de algumas editoras – em difundir vídeos, fichas ou trechos selecionados, acompanhados de *um sentido dado*, deixando pouco ao leitor, dando-lhe a mínima liberdade.

Petit (2008, p. 26) explica que, muitas vezes, os leitores “[...] apropriam-se dos textos, lhes dão outro significado, mudam o sentido, interpretam a sua maneira, introduzindo os seus desejos entre as linhas: é toda a alquimia da recepção.” Entendemos que essa tentativa de controlar, de naturalizar, de estabilizar os sentidos, perde sua força quando ocorre essa apropriação por parte dos leitores, já que não se pode *controlar* o modo como um texto será lido, compreendido e interpretado.

Por muito tempo, a Igreja atuou como mediadora entre livros e leitores. Esse modo de mediar procurava fazer da leitura um gesto coletivo e guiado, ler os livros sem intermediários era distanciar-se do modelo religioso das leituras edificantes, da leitura vigiada, era escapar dos lugares predeterminados, trair a sua própria condição, atravessar essa fronteira, em outras palavras, cometer algum tipo de *pecado*. Por isso, muitos leitores daquela época, explica Petit, relatavam a difícil conquista de um espaço – clandestino – de leitura, muitas vezes feitas à luz da lua ou num momento de distanciamento – um internato, na guerra ou no hospital. Para a autora, o acesso ao livro deveria se dar de forma natural a partir do momento em que a pessoa é inserida no mundo da leitura.

Após a década de 1960, segundo Petit, a leitura passou a ser vista pelos pais como uma espécie de capital, o que apresentou um lamento uníssono acerca de que os jovens não liam o suficiente. No entanto, isso se dava devido à visão utilitarista, restrita, que se tinha em relação à leitura, pois, para melhorar o francês, era necessário ler, para ter mais acesso ao conhecimento, e, sobretudo, para ter boas notas na escola.

Para as gerações anteriores, o desejo de ler passava por um caminho, muitas vezes árduo, “[...] quando, com uma lanterna na mão, se lia sob os lençóis, às escondidas, contra o mundo todo.” (PETIT, 2008, p. 122). De acordo com a autora, a impressão que se tem na atualidade é que o gosto pela leitura deve se dar entre o “proibido” e o “obrigatório”.

Muitas vezes, a escola pode fornecer aos jovens um meio de libertação dos determinismos sociais, no entanto, muitos desses determinismos, por outro lado, acabam contribuindo para que a escola “funcione como uma máquina de reprodução da ordem social, uma máquina de exclusão” (PETIT, 2008, p. 123).

Ao trazermos a questão do jovem e da leitura para nosso estudo, o fizemos para pensarmos os aspectos que envolvem a mediação. Com os estudos de Petit pudemos compreender que os mediadores culturais vão se transformando ao longo do tempo. Logo após a publicação em massa dos livros, a igreja foi um dos mediadores culturais mais atuantes no processo de leitura. Como o ensino escolar ainda não era obrigatório, era a igreja que mediava, intermediava as leituras entre os leitores, para que, deste modo, ela pudesse vigiar e controlar o modo de interpretar os livros. Com o passar do tempo o ensino passou a ser obrigatório e assim, a escola passou a ser o lugar que possibilitou o surgimento de outro tipo de mediação, de outros mediadores culturais, como o bibliotecário, o professor, cuja finalidade era ensinar a ler de acordo com o que se acreditava ser correto. A partir das transformações da sociedade, entendemos que figura do mediador cultural vem sendo (re)significada. Desta forma, de acordo com Petit (2008), entendemos que “[...] os mediadores com frequência podem ser: um professor, um bibliotecário ou, às vezes, um livreiro, um assistente social ou animador voluntário de alguma associação, um militante sindical ou político, até um amigo ou alguém com quem cruzamos.” (PETIT, 2008, p. 149). Ou seja, o mediador cultural deixou de ser uma instituição, ou alguém que estivesse autorizado a ensinar a ler para ser qualquer pessoa preocupada com as questões que envolvem a leitura.

Acreditamos que os estudos de Petit contribuem para pensarmos a mediação entre leitores. A autora trabalha a partir de uma perspectiva antropológica, humanista, desta forma, entendemos que a autora trata o aspecto social da leitura, porém de uma perspectiva romântica, vislumbrada com os efeitos que a leitura pode causar. Apesar dos estudos de Petit apontarem para (re)significação de um mediador cultural, acreditamos que há outros aspectos que precisam ser considerados. Por isso, acreditamos ser importante também tratarmos a leitura de outra perspectiva. ORLANDI (2012b) trabalha a partir de uma perspectiva materialista. É um outro modo de pensar a questão da leitura, ou seja, antes de pedagógica e linguística, principalmente, a leitura é uma questão social. Nesse sentido, os estudos de Orlandi nos possibilitarão pensar a mediação a partir dessa perspectiva de leitura.

Compreendemos com Orlandi (2012b) que a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo. Um primeiro problema que resgatamos de discussões da autora é que a leitura é, muitas vezes, reduzida a um pedagogismo. “Para resolver a

questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade.” (Orlandi, 2012b, p. 46). A autora afirma que a classe dominante também reduz o conceito de leitura, ou seja, há uma afirmação de que é preciso se aposar de todo o conhecimento da classe dominante para que haja transformação. No discurso da classe média, explica a autora, “[...] ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado. Saber nenhum, portanto.” Nós entendemos que uma vez que a sociedade é dividida em classes, existem as formas legítimas e as que não são legítimas (que têm de se legitimar). Dito de outra forma: a escola, nos moldes atuais, com relação à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê.

Queremos dizer que a discussão sobre leitura na escola passa pela discussão de o que é leitura. Da perspectiva da linguística imanente, leitura poderia ser tomada como decodificação, ou seja, o texto teria um sentido, o qual o leitor/aluno deveria aprender. De uma perspectiva discursiva entendemos que isso seria outro reducionismo: o linguístico. Desta perspectiva não há apreensão de um sentido ou informação que já está nele dado. O texto não é um mero produto, pois observa o processo de sua produção. Assim, o leitor não apreende um sentido que está lá, ele atribui sentidos ao texto. Em outras palavras, ao considerar-se que a leitura é produzida busca-se determinar o processo e as condições de sua produção. Nisso reside o fato de se poder dizer que “a leitura é o momento crítico da constituição do texto” (Orlandi, 2012b, p. 49).

Orlandi (2012b) explica que o espaço escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem. Para a autora, a relação do aluno com o simbólico não se dá apenas pela via verbal, o aluno está em contato com várias formas de linguagem em sua relação com o mundo. Compreendemos que a leitura, mediadora entre o homem e sua realidade natural e social, deve ser considerada em seu aspecto mais consequente, o da compreensão.

A instituição escola, em sua constituição e organização atual,

[...] evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar que vê em outra forma de linguagem sua manifestação rebaixada. (ORLANDI, 2012b, p. 50).

Outra questão que cabe aqui levantar é: qual imagem de leitor a instituição escola produz? Para tentar responder essa questão pensamos que assim como existe a imagem de legibilidade, existe a imagem de um aluno que seja capaz de compreender essa legibilidade. Dessa forma, a escola apaga as práticas de leitura que o aluno realiza fora da escola e se toma como verdade o fato de que ele não lê na escola e muito menos fora dela. Ao excluir a relação do aluno com outras linguagens, a escola exclui a prática de leitura não escolar. Nesse sentido, a escola produz a imagem de um aluno que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola. Essa parece ser também a imagem produzida pelas formulações do sujeito do discurso em análise.

Podemos ainda acrescentar que em linguagem e, portanto, em leitura não há grau zero, bem como não há grau dez. A escola, historicamente, coloca o aluno no grau zero e o professor no grau dez, mas não podemos estabelecer um momento (grau dez) em que se para de aprender, bem como, não existe a possibilidade de se encontrar o momento de partida (grau zero). A escola, ao supor o grau zero, utiliza do conhecimento que o aluno tem, mas não explicita essa utilização, e isso quer dizer que a escola supõe certo conhecimento, mas o recusa, o desvaloriza, o silencia. E isto quer dizer que o ensino (logo, o professor) torna-se soberano em relação à aprendizagem (o aluno). Essa imposição aponta para a não-relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente. Não propomos total liberdade ao leitor, queremos dizer que não aceitamos uma imposição onipotente de controle total exercido pela instituição escola. Propomos um equilíbrio entre ambas as partes, ou seja, propomos uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, nesse caso, a leitura. Acreditamos que nenhum professor está no grau dez, assim como nenhum aluno está no grau zero da leitura.

3.3 METÁFORA E MEDIAÇÃO

Durante algumas leituras que fizemos no decorrer de nossa pesquisa compreendemos que, muitas vezes, uma obra de literatura é apresentada a partir de uma metaforização do literário. Por isso, traremos algumas considerações de Valdir Prigol (2015) para refletirmos sobre essa temática.

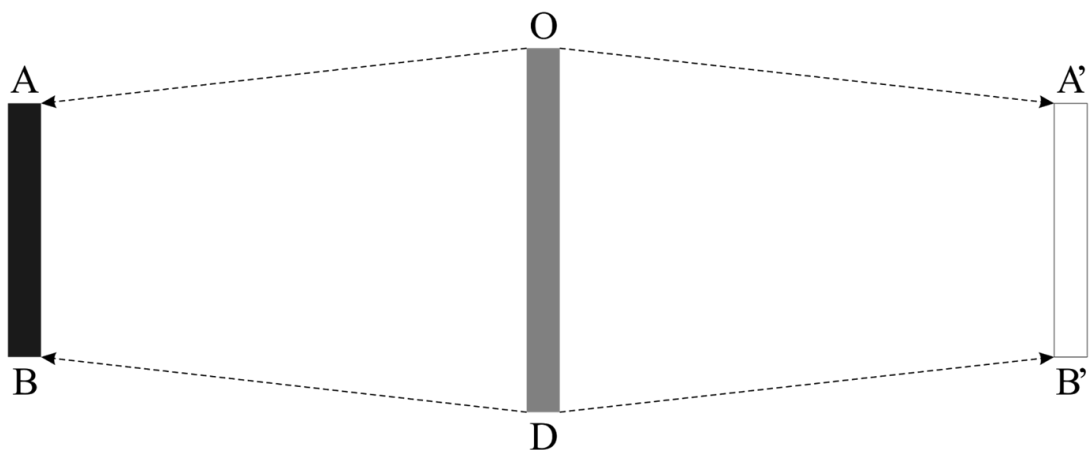
Os estudos de Prigol (2015) contribuem para pensarmos a relação de metáforas nos estudos literários. Para isso, o autor traz algumas obras literárias como: *A memória de Shakespeare*, *Montanha abaixo*, *Nota sobre (para) Bernard Shaw*, *Dom Casmurro* que são apresentadas por autores e críticos literários.

Piglia escreve o texto “O último conto de Borges” que é a apresentação de *A memória de Shakespeare*, de Borges. Ao apresentar esse texto, segundo Prigol (2015), ele o faz a partir da seguinte formulação: a memória alheia. E então, entendemos que essa formulação produzida pelo autor serve como forma de apresentação da obra literária de Borges para o leitor. Entendemos com Prigol, que esse gesto de interpretação de Piglia é decisivo, pois a *metáfora da memória alheia* passa a funcionar como uma via de mão dupla, ou seja, é utilizada para apresentar a obra literária, mas também, mostra como o crítico literário se constitui. E, por conseguinte, o crítico passa a pensar a literatura a partir dessa relação entre texto e leitor, a partir dessa singularidade.

Sendo assim, entendemos que a metáfora funciona como um processo de ler o que está intrínseco ao texto, mas também o que está extrínseco a ele, isto é, “é a metáfora que permite tanto uma memória do texto quanto da história” (PRIGOL, 2015, p. 6).

O autor escreve ainda que a metáfora funciona como uma conexão entre texto e história, e observa que no texto intitulado “Dialética da Malandragem”, há a aproximação entre texto e sociedade. Explica que Cândido propõe uma metáfora que lê o livro e a sociedade. Ainda em torno da metáfora pensamos, com o autor, que Cândido propõe uma imagem do literário. “Para compreender a relação entre ordem e desordem presente no livro e a ordem e a desordem presente no tempo da escrita do livro, Cândido pensa a metáfora olhando para os dois lados: para a sociedade do livro e para a sociedade da época.” (PRIGOL, 2015, p. 7). Podemos entender essa relação a partir do gráfico de Cândido que Prigol apresenta:

Gráfico 1 – Metáfora



Fonte: PRIGOL, Valdir, 2015, p. 7.

A partir do gráfico, entendemos que a divisão comum onde ambos os lados se encontram é o lugar que a metáfora ocupa, lugar esse comum entre leitor e obra literária.

Como escrevemos anteriormente, a partir de Pêcheux (2009), trazemos algumas considerações sobre metáfora em nosso estudo. O processo de metáfora, em Pêcheux, tratado como apresentação de objetos para sujeitos, contribuiu para pensarmos o funcionamento da mediação de leitura em nosso trabalho. Partindo desse pressuposto, acreditamos que é com base na metáfora que o processo de mediação ocorre. Deste modo, compreendemos que é a partir das metáforas produzidas que um texto é apresentado ao leitor. A metáfora é a mediação, pois é a partir dela que os efeitos de sentido da obra e os efeitos de sentido do leitor são constituídos.

Por isso, ao pensar em metáfora, pensamos também em mediação, pois concebemos metáfora como “[...] processo sócio-histórico, que serve como fundamento da ‘*apresentação*’ (*donation*) de objetos para sujeitos, e não como uma simples *forma de falar*.” (PÊCHEUX, 2009, p. 123, grifos do autor).

Deste modo, compreendemos que a mediação em AD, ocorre pela/na linguagem. Ou seja, nossa relação com o mundo não se dá de forma direta e nem necessária, nossa relação com o mundo é mediada pela linguagem constituída por metáfora.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nosso estudo surgiu a partir da temática apresentação de textos literários. Ao buscarmos compreender as questões que envolviam esses textos fomos levados aos estudos sobre metáfora tratada a partir de Michel Pêcheux. Vimos com Pêcheux que metáfora é transferência de sentido, é a substituição de uma palavra, de uma ideia, ou proposição por outra. O autor ainda trata o processo de metáfora como um processo sócio-histórico que funciona como forma de apresentação de objetos para sujeitos. Por isso, para nós, a metáfora passa a funcionar como mediação entre leitor e livro.

Em nosso trabalho tratamos a metáfora em sentido estrito e sentido amplo. Em sentido estrito, pudemos compreender o funcionamento das metáforas leitura como namoro e leitura como esporte como processo sócio-histórico pelo qual o crítico literário, a partir de uma posição sócio-histórica, e, portanto, ideológica, apresenta a obra para um determinado público: o leitor jovem. E essa apresentação significa produção de sentidos. Em sentido lato, sentido amplo, tratamos a metáfora como mediação, ou seja, no sentido de que a nossa relação com o mundo é uma relação mediada pela linguagem, assim, compreendemos que a metáfora é constitutiva da linguagem.

A partir da discursividade que constitui o prefácio, foi possível entender que havia algo pulsando, (re)aparecendo no fio do discurso, algo que funcionava como produção de sentido para a leitura, assim, duas metáforas de leitura foram produzidas: *leitura como namoro*, que era constituída pelo discurso do prazer pelo texto e a *leitura como esporte*, constituída pelo discurso do treino da habilidade de leitura, da ‘*musculatura leitora*’.

Com as condições de produção foi possível depreender que a conjuntura escolar foi condição de aparecimento dessas metáforas. Pois, como explica Orlandi (2012, p. 228), a escola “[...] é um dos lugares [...] em que a forma-sujeito-histórica que é a nossa (a capitalista, de um sujeito com direitos e deveres) se configura como forma-sujeito-urbana: o adulto letrado, cristão, é urbano como projeto.” Vimos que esse é o imaginário que retorna na civilização ocidental, de um sujeito da escrita, um sujeito do conhecimento. Não há urbanidade moderna sem escrita. Ou seja, é na escola que se (re)produz esse sujeito urbano, moderno, o sujeito do conhecimento, e isso só é possível através da escrita. Assim, temos a escola como um espaço de significação, onde sentidos e sujeitos se (re)produzem. Por isso, tivemos a possibilidade de entender que a escola, como lugar de interpretação é condição de aparecimento para metáforas como essas: *leitura como namoro* e *leitura como esporte*.

Entendemos também que o prefácio, lugar de enaltecimento da obra, tem a função de reter a atenção do leitor e guiá-lo. As formulações do sujeito do discurso apontaram para um sujeito leitor ideal, como sendo um sujeito (leitor) moderno, que deve “dominar” a língua, bem como, a escrita e a leitura. O que nos parece que se trata do sujeito moderno a que se refere Orlandi (2013).

No terceiro capítulo, a pesquisa de Petit nos mostrou que o ato de ler passou por modificações ao longo dos anos, do mesmo modo que a relação entre os jovens leitores e o livro também mudou. Com os estudos de Prigol e Castro Rocha, pudemos entender que a figura do mediador cultural também se transformou com essa mudança. Nos estudos de Castro Rocha (2010) sobre a crítica de cátedra e a crítica de rodapé, o autor nos apresenta um mediador-crítico como uma figura autorizada, um juiz por excelência, que podia julgar e indicar o que ler, e esse era o imaginário que se tinha até então sobre um mediador, um crítico de obras literárias. Com os estudos de Prigol (2010), depreendemos que a figura do mediador passa a ser ressignificada, e, como consequência disso, surge a figura de um mediador renovado, um crítico-leitor. Um crítico que produz conhecimento a partir do corpo a corpo com o texto, a partir do que lhe é particular, singular. Desta forma, concordamos com Castro Rocha (2010), quando o autor afirma que a experiência proporcionada pelo ato de leitura é desde sempre um laboratório de mediações.

Podemos ainda afirmar, com base nos estudos sobre leitura, leitor e mediador cultural, que a mediação não acontece apenas quando sujeitos apresentam obras ao leitor, mas também de outras maneiras, quando os objetos apresentam uma obra para o sujeito, como é o caso da metáfora ou da tecnologia, que também fazem papel de mediadores.

Como efeito de fechamento, compreendemos que as condições de produção apresentadas foram o que permitiu o aparecimento das metáforas *leitura como namoro* e *leitura como esporte* no texto de prefácio “Bom de Ouvido”. E o fato de o prefácio, como lugar de estabilização de sentidos, ser escrito para apresentar um livro que se pretende circular no espaço *escola*, bem como, o fato de trazer uma autora de obra infanto-juvenil para prefaciar a obra, cuja voz é autorizada nesse espaço, permite a produção dessas metáforas. Compreendemos que se as condições de produção fossem outras, possivelmente, outras metáforas apareceriam, como é o caso da metáfora *o texto como força*, que aparece no texto de posfácio escrito por Bernardo Carvalho, que apresenta o romance *Ninguém Nada Nunca*, de Juan José Saer. Essa metáfora foi analisada por Canalle Junior (2014) em sua dissertação de mestrado.

REFERÊNCIAS

- BICICGO, Cleber. **Ler o político no modo como se lê - as metáforas de leitura no discurso da crítica literária**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.
- CANALLE JUNIOR, Natal. **O texto como força: o efeito metafórico no posfácio a leitura distraída, de Bernardo Carvalho**. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.
- CASTRO ROCHA, João Cezar de. **Crítica Literária: em busca do tempo perdido?** Chapecó: Argos, 2011.
- _____. Do jornalismo cultural à cultura como mediação. In: PRIGOL, Valdir. **Como encontrar-se e outras experiências através da leitura de textos literários**. Chapecó, SC: Argos, 2010.
- COLOMER, Teresa. **Andar Entre Livros: a Leitura Literária na Escola**. São Paulo: Global, 2007.
- FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Organon**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam** / Paulo Freire. São Paulo: Autores Associados: Cortez, p.9-14, 1989.
- GENETTE, Gérard. **Paratextos Editoriais**. Tradução de Álvaro Faleiros. São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.
- INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: _____; ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e Textualidade**. Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- LAGAZZI, Suzy M. CUNHA, Gloria. QUEIROZ, Adolpho. **A cidadania no jornalismo do 'Brasil novo'**. Disponível em: <<http://www.portcom.intercom.org.br/pdfs/cea94cc4073eaca9860f91b37b4daf55.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2016.
- LOSINA, Monique C. **Leitura 'en sincro': o funcionamento metafórico na crítica de Josefina Ludmer**. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2016.
- MACHADO, Ana Maria. Bom de Ouvido. In: _____ VERISSIMO, Luis Fernando. **Comédias para Se Ler na Escola**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- _____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 11. ed. Campinas: Pontes, 2012a.
- _____. **Discurso e Leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

_____. **Discurso e Texto:** formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012c.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 6. ed. Campinas: Pontes, 2012d.

_____. Relações de sentidos e relações sociais: escola e cidade. In: _____. **Língua e Conhecimento Linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 59-158.

_____. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2009.

_____. Metáfora e Interdiscurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Análise de Discurso:** Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012, p. 151-161.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura:** uma nova perspectiva. Tradução Celina Olga de Souza. São Paulo: 34, 2008.

PETRI, Verli. A emergência da ideologia, da história e das condições de produção no prefaciamento dos dicionários. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN, Solange (Orgs.). O discurso na contemporaneidade: materialidades e fronteiras. **Claraluz**, São Carlos, v. 1, p. 329-336, 2009. Disponível em: <http://corpus.ufsm.br/?page_id=2753>. Acesso em: 4 jul. 2015.

PRIGOL, Valdir. **Como encontrar-se e outras experiências através da leitura de textos literários.** Chapecó, SC: Argos, 2010.

_____. Metáforas do literário. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DA ABRALIC, 14., 2015, Belém. **Anais....** Belém: Abralic, 2015.

VERISSIMO, Luis F. **Comédias para Se Ler na Escola.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

VOGT, Aline C. **Autor, linguagem e personagem maduros?** O funcionamento do efeito metafórico no discurso da crítica literária. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2014.

ANEXOS

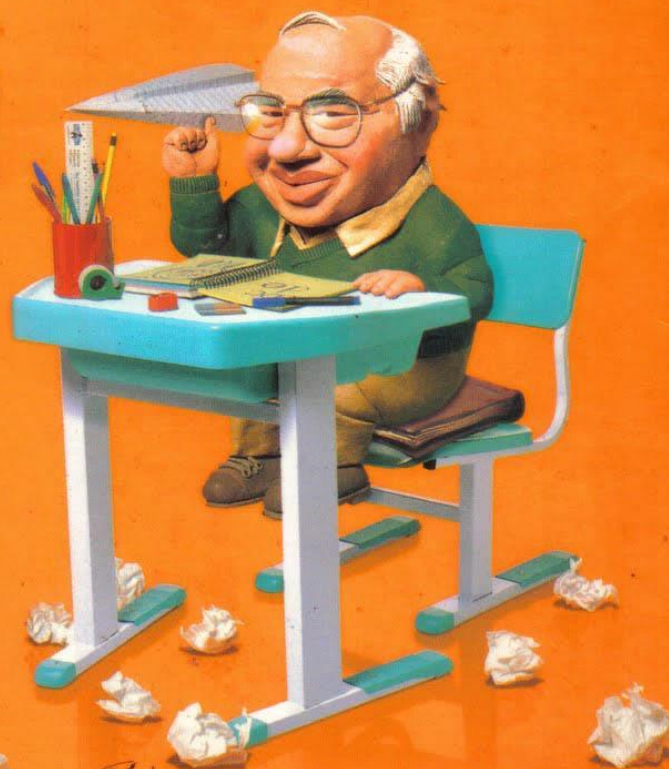
LUIS FERNANDO

ver!ssimo

EDIÇÃO REVISTA PELO AUTOR

Comédias para se Ler na Escola

Apresentação
e seleção de
Ana Maria Machado



OBJETIVA

Sumário

Bom de Ouvido, Ana Maria Machado, 9

Equívocos

A Espada, 19

O Marajá, 23

O Homem Trocado, 27

Suflê de Chuchu, 29

Sozinhos, 33

A Foto, 37

Outros Tempos

A Bola, 41

História Estranha, 43

Vivendo e..., 45

Adolescência, 47

De Olho na Linguagem

Sexa, 53

Pá, Pá, Pá, 55

Defenestração, 59

Tintim, 63

Papos, 65

O Jargão, 67

Pudor, 69

Palavreado, 73

Fábulas

- A Novata, 79
- Bobagem, 83
- Hábito Nacional, 85
- Pode Acontecer, 87
- Direitos Humanos, 91
- Segurança, 97

Falando Sério

- Fobias, 103
- Anedotas, 107
- Da Timidez, 111
- ABC, 113

Exercícios de Estilo

- Amor, 119
- Um, Dois, Três, 123
- O Ator, 127
- O Recital, 131
- Siglas, 135
- Rápido, 139
- O Classificado Através da História, 143

Bom de Ouvido

por Ana Maria Machado

Volta e meia a gente encontra alguém que foi alfabetizado, mas não sabe ler. Quer dizer, até domina a técnica de juntar as sílabas e é capaz de distinguir no vidro dianteiro o itinerário de um ônibus. Mas passa longe de livro, revista, material impresso em geral. Gente que diz que não curte ler.

Esquisito mesmo. Sei lá, nesses casos, sempre acho que é como se a pessoa estivesse dizendo que não curte namorar. Talvez nunca tenha tido a chance de descobrir como é gostoso. Nem nunca tenha parado para pensar que, se teve alguma experiência desastrosa em um namoro (ou em uma leitura), isso não quer dizer que todas vão ser assim. É só trocar de namorado ou namorada. Ou de livro. De repente, pode descobrir delícias que nem imaginava, gostosuras fantásticas, prazeres incríveis. Ninguém devia ser obrigado a namorar quem não quer. Ou ler o que não tem vontade. E todo mundo devia ter a oportunidade de experimentar um bocado nessa área, até descobrir qual é a sua.

Durante 18 anos, eu tive uma livraria infantil. De vez em quando, chegavam uns pais ou avós com a mesma queixa: “O Joãozinho não

gosta de ler, o que é que eu faço?” Como eu acho que o ser humano é curioso por natureza e qualquer pessoa alfabetizada fica doida pra saber o segredo que tem dentro de um livro (desde que ninguém esteja tentando lhe impingir essa leitura feito remédio amargo pela goela abaixo), não acredito mesmo nessa história de criança não gostar de ler. Então, o que eu dizia naqueles casos não variava muito.

A primeira coisa era algo como “pára de encher o saco do Joãozinho com essa história de que ele tem que ler”. Geralmente, em termos mais delicados: “Por que você não experimenta aliviar a pressão em cima dele, e passar uns seis meses sem dar conselhos de leitura?”

O passo seguinte era uma sugestão: “Experimente deixar um livro como este ao alcance do Joãozinho, num lugar onde ele possa ler escondido, sem parecer que está fazendo a sua vontade. No banheiro, por exemplo.” E o que eu chamava de *um livro como este*, já na minha mão estendida em oferta, podia ser um exemplar de *O Menino Maluquinho*, do Ziraldo, ou do *Marcelo, Marmelo, Martelo*, da Ruth Rocha, ou de *O Gênio do Crime*, do João Carlos Marinho. Havia vários outros títulos que também serviam. Mas o fato é que, em 18 anos de experiência, NUNCA, nem uma única vez, apareceu depois um pai reclamando que aquela sugestão não tinha dado certo. Pelo contrário, incontáveis vezes o encontro seguinte já incluía um Joãozinho entusiasmado, comentando o livro lido e disposto a fazer novas descobertas.

Para adolescentes e jovens, a coisa é um pouco mais complicada. Não porque não haja livro bom assim como os que citei. Pelo contrário, tem de montão. Eu seria capaz de encher páginas e páginas só dando sugestões e comentando cada uma delas. A quantidade chega até a atrapalhar a escolha, não é esse o problema. Mas aí já entram em cena muitas outras variáveis.

O fôlego de leitura do sujeito, por exemplo. Igualzinho ao que acontece nos esportes. Como quem sabe que não vai agüentar jogar

noventa minutos, e então nem bate uma bolinha, dizendo que acha futebol um jogo idiota. Há quem desanime só de ver o número de páginas do livro, ou o tamanho da letra, ou o fato de não ter ilustração. Nesse caso, o cara acha que vai ficar de língua de fora e pagar o maior mico. Não percebe que não está competindo com ninguém. Também não tem ninguém na arquibancada olhando sua performance. Dá para levar o tempo que quiser para chegar ao fim do livro. Ler uma página por dia, por exemplo, se não quiser ir mais depressa. Num livro como este aqui, dá pra fazer isso — as histórias são curtinhas.

Para outros candidatos a leitor, não é uma questão de fôlego, mas de medo de não ter musculatura para ler. De só dar chute chocho e a bola não ir longe. De não agüentar a força do que está escrito, não entender umas palavras, não perceber o que o autor quer dizer e ficar se achando um burro. Se nunca usar, o músculo pode acabar tão atrofiado que o cara não consegue nem mastigar, fica feito um bebê, só come papinha, sopa e sorvete. Incapaz de traçar um churrasco — para não falar em ir ao supermercado trazer a carne, ou plantar a própria horta. Dá um trabalho... Quando vejo essa atitude, sempre me lembro daquela frase: “Acha que educação custa caro? Experimente só a ignorância...” Mas, de qualquer modo, dá também para ser solidário com quem ainda não teve chance de desenvolver sua musculatura leitora. Tudo bem, vamos devagar. Lendo textos curtos, fáceis, divertidos, variados, numa linguagem clara e parecida com a que a gente fala todo dia (e toda noite, não há limites). É só folhear este livro. Pode ser que alguma história atraia sua atenção e mostre que, mesmo que uma ou outra palavra lhe escape, ninguém está falando complicado.

Outra questão difícil na escolha de uma leitura de jovens e adolescentes, em minha opinião, é que eles já são praticamente adultos. Ainda mais hoje em dia, e no nosso país. Não têm que ficar lendo histórias de uma turminha de garotos que só se trata por apelidinhos idiotas

e inventa uma máquina do tempo ou apura um crime, ou enfrenta o terror de múmias e mortos-vivos a serviço de um cientista maluco, ou vive aventuras nos Mares do Sul, no Vale dos Dinossauros, na Galáxia Superior ou no Reino do Escambau. É até uma falta de respeito com a inteligência e a capacidade dos jovens. Eles podem rir, brincar, gostar de ter amigos e de se divertir, mas também gostam muito de pensar e de criticar um bocado das heranças malucas que esse chamado mundo dos adultos está deixando para eles. E muitos dos livros que esses adultos (que muitas vezes não lêem) querem que eles leiam ficam batendo nessa tecla da “bobajada divertida”. Coisas que até tinham algum sentido em gerações anteriores, mas hoje apanham de goleada de qualquer videogame — porque são um tipo de diversão que não precisa de palavras.

E quando os livros que os adultos querem que os jovens leiam não são esses, pior ainda: lá vem aqueles autores do século XIX... e já estamos no XXI! Podem ser ótimos, importantes e tudo o mais — ninguém está negando isso. Mas não são o tipo de leitura ideal para aquele primeiro namoro/leitura cheio de delícias e gostosuras, quando o leitor ainda nem tem vinte anos.

E tem mais. Nessa idade, todo mundo gosta de procurar sua tribo. Há quem goste de pagode, quem se amarre em música sertaneja, quem só queira saber de rock. A turma que madruga e batalha para conciliar estudo e trabalho, o pessoal que discute política e faz manifestação, a moçada que não está nem aí. Se eles não se vestem igual, não freqüentam os mesmos lugares, não se deslocam nos mesmos transportes, não curtem o mesmo tipo de música, não falam a mesma gíria, como é que de repente a gente vai encontrar um livro assim como *O Menino Maluquinho* para jovens, capaz de atingir a todos, tão diferentes?

A sorte é que o Brasil é incrível e produz essas coisas. A nossa cultura tem sido capaz de revelar de vez em quando uns artistas que são

assim, porta-vozes de todos. Tipo Chico Buarque na música. Ou um filme como *Central do Brasil*, no cinema. E muitos outros.

Mais do que isso: tem sido uma permanente preocupação da arte brasileira, desde o modernismo de 1922, procurar ao mesmo tempo inventar uma linguagem nova e se expressar de uma maneira reconhecida por todos como nossa, brasileira. No caso da literatura, todo escritor que surgiu desde essa época teve que em algum momento decidir que tipo de língua ia usar para ajudar a criar a linguagem escrita brasileira. Um português que não seja artificial, enquadrado e certinho como impingiam os gramáticos lusitanos, mas que também não se transforme no vale-tudo dos locutores esportivos, tão pretensioso, ignorante e cheio de erros, tão consagrador das manias pessoais que pode acabar levando a uma situação em que daí a algum tempo ninguém mais se entende. Enfim, os escritores brasileiros do século XX tiveram que enfrentar o desafio de estabelecer o português do Brasil, fiel ao espírito do idioma que herdamos, mas atento ao que se diz de verdade pelo país afora, em casa ou na rua. Um português correto, mas brasileiro. Para ser um bom escritor, foi sendo necessário ter bom ouvido, ser meio músico. E, além disso, captar nossas pausas para rir. Coisa superimportante para todos nós.

Tem humorista que acha que é escritor. Nem sempre dá certo, às vezes fica até meio patético, sem graça e sem garra, dá pena. Mas talvez ainda seja pior o caso dos escritores metidos a engraçados. Dão mais pena ainda, constroem o leitor. Ainda bem que no Brasil esses casos até que são raros. Temos é uma belíssima tradição de excelentes humoristas-escritores. Gente que tem um texto límpido, ágil, maravilhosamente agudo e inteligente. Autores que lêem muito, ouvem muita música, vêem muita imagem, se metem no palco, transitam de uma arte para outra. São artistas que sabem plasmar a linguagem para que ela lhes obedeça, autores que conhecem profundamente o idioma, que são ca-

pazes de relacionar fatos quotidianos com episódios históricos, carregá-los de alusões culturais, revirar sua lógica pelo avesso. Com isso, mostram seu ridículo, expõem seu absurdo... e arrancam gargalhadas ou sorrisos à vontade. Nomes como os de Millôr Fernandes, Ivan Lessa, Stanislaw Ponte Preta, Aldir Blanc. Nessa companhia, Luis Fernando Verissimo está absolutamente à vontade. É um dos grandes, numa área que, com toda certeza, é um dos pontos altos e originais da nossa literatura.

A praia do Verissimo é o quotidiano — principalmente na intimidade. As conversas entre quatro paredes, as lembranças solitárias de infâncias e adolescências constantemente passadas a limpo, os desígnios de Deus (em geral, mascarados sob a forma clássica das velhas anedotas sobre um grupo de pessoas que morre e se apresenta diante de São Pedro). Mas o tema não é o mais importante. Sobre qualquer assunto e a qualquer pretexto, o autor revela suas obsessões, fala das mesmas coisas, preocupa-se com o social e o ético, despreza solenemente o econômico... e encontra sempre uma maneira nova de fazer isso, como se nunca o tivesse feito antes. As situações podem ser quotidianas, mas os ângulos geralmente são insólitos e inesperados. Ou então, reforçam o já esperado, mas com tão exatas pitadas de exagero que a caricatura até parece um retrato realista pelo avesso, em que o lado cômico é revelado em sua verdadeira grandeza e o sentido profundo aparece com nitidez.

Para conseguir isso, Luis Fernando Verissimo conta com seu magistral domínio da linguagem e do ritmo da narração. Tem uma admirável economia no uso das palavras — tudo é enxuto, nada sobra. No país do barroco, é quase minimalista. Seus diálogos dão até a impressão de que saíram de uma fita gravada. Mas é só a gente lembrar da realidade das transcrições de conversas gravadas (cada vez mais freqüentes nas denúncias de escândalos pela imprensa), para perceber como essa impressão é falsa. Estamos exatamente diante daquele processo que Carlos Drummond de Andrade descreveu tão bem, ao dizer que queria a beleza

da simplicidade — mas não a beleza do que nasceu simples e sim a beleza do que ficou simples. Fruto de atenção impiedosa, muito trabalho e aguda consciência de como cortar.

Que ninguém se engane. Pode parecer que Luis Fernando Verissimo é que nem passarinho: abre o bico e sai cantando sem qualquer esforço, puro dom natural. Mas em arte isso não existe. E estamos falando de um artista da palavra. Alguém que *vê* a linguagem — como dizia o crítico Roland Barthes para caracterizar um escritor. Se alguém duvida, vá direto a uma das crônicas selecionadas, como “Palavreado”. Ou “Defenestração”. Mas se não quiser pensar em nada disso, não faz mal. Relaxe e aproveite. Curta as histórias, as piadas, o jeito de falar. Seja nos relatos de desencontros que chamamos de *Equívocos*, nas historinhas com moral escondida que batizei de *Fábulas*, nas divagações sobre um tema (*Falando Sério*), nas memórias (*Outros Tempos*), nas brincadeiras com a linguagem ou o estilo. Sempre uma gostosura. Puro prazer. Um jardim de delícias.

Depois de ler este livro, duvido que algum jovem ainda seja capaz de dizer, sinceramente, que não curte ler. E, para não ficar achando que só gosta deste livro, que leia os outros do autor. Aposto que, em sua maioria, os novos leitores vão se viciar em livro e sair procurando outros textos, de outros autores. Com vontade de, um dia, chegar a escrever assim. Quem sabe? O Verissimo nunca pensou que ia ser escritor quando crescesse. Seu negócio era mesmo um bom solo de saxofone, instrumento em que ainda arrasa, escondido. Mas com essa história de ser músico, desenvolveu tanto o ouvido que acabou assim: hoje ele ouve (e conta pra nós) até o que pensamos, sentimos e sonhamos em silêncio. Em qualquer idade.