



## **Leitura e texto: tecendo o discurso e subvertendo (n)a ordem**

*Mirian de Albuquerque Aquino*

UFPB

### **Introdução**

O problema desta pesquisa surgiu da reflexão sobre a minha prática como professora em cursos de graduação que se articulou com a sistematização de conhecimentos teórico-metodológicos apreendidos, durante o curso de Pós-Graduação (em nível de Mestrado) e com as leituras especializadas na área de leitura e produção do texto. Esta pesquisa envolveu duas questões básicas: a) que leitura os alunos universitários estão praticando? b) Esta prática de leitura vem contribuindo para o desenvolvimento da criticidade?

A espinha dorsal do estudo compreendeu quatro momentos distintos. O primeiro momento — Introduzindo a Questão — trata da motivação, tema, objetivos e problema, os quais me estimularam a realizar esta empreitada. O segundo momento — Reconstruindo as Histórias — discorre sobre as condições de produção do ensino universitário, as histórias de leitura e a contribuição da Análise do Discurso - AD à leitura e produção de textos, realçando a concepção de discurso, sujeito, linguagem e ideologia. O terceiro momento — Trilha Metodológica — abrange o contexto da pesquisa, a coleta de dados, os sujeitos-produtores dos textos. O quarto momento — Análise Textual — desvela a ação produtiva dos alunos universitários, reconstruindo manifestações de criticidade nos textos escritos pelos alunos. E por último, as Considerações Finais recupera as reflexões desenvolvidas ao longo do trabalho.

Ao buscar a trilha para tecer o discurso sobre meu objeto de estudo, deparei-me com as proposições teóricas de Michel Pêcheux que conduz a leitura para um campo de reflexão, onde se manifestam diferentes

práticas de leituras e condições efetivas à análise de textos. Questionando as concepções tradicionais de linguagem, este analista do discurso propõe conceitos como *discurso*, *sujeito*, *exterioridade*, *funcionamento*, *formação discursiva*, *ideologia e condições de produção*. Enveredar pelo caminho discursivo, significa compreender que a leitura não se esgota na linearidade textual, mas pressupondo a análise lingüística, ultrapassa-a, para buscar o vínculo histórico-social.

### ***Na Análise do Discurso (AD) o ponto de vista é outro***

Um primeiro aspecto a ser ressaltado nesta perspectiva: centra-se na língua como condição de possibilidade do discurso. Na AD, três instâncias do conhecimento se articulam: o ideológico, a lingüístico e o discursivo. O discurso mantém vínculo com o histórico-social que se explica pela relação língua e sociedade, em termos de relações de força e de dominação ideológica (Pêcheux, 1993). O discurso não se identifica, apenas, como um ato de transmissão de informação do remetente para o destinatário; *é efeito de sentido entre os interlocutores*. O sentido não está inscrito em lugar algum, mas se produz nas relações dos sujeitos com as formações discursivas concebidas como diferentes regiões que recortam o interdiscurso e refletem as diferenças ideológicas, as posições dos sujeitos, seus lugares sociais (Orlandi, 1987).

### ***A linguagem não é meramente um instrumento de comunicação***

Um segundo aspecto é que a linguagem é uma apropriação social na qual se encontra refletida a *ilusão do sujeito*, a sua interpretação feita pela ideologia, (Orlandi, 1987), uma vez que é na linguagem que se forjam os discursos e se amarram as dissimetrias e dissimilaridades dos sujeitos numa formação social (Pêcheux, 1993). No exame da linguagem o que importa não é o mecanismo integralmente lingüístico, mas é o *funcionamento*, a relação entre lingüístico e discursivo relacionadas às condições de produção (Pêcheux, 1993). Estas condições são fundamentais para caracterizar o discurso e a sua constituição (Orlandi, 1987). A conexão *sujeito da linguagem e sujeito da ideologia* se realiza através do conceito de discurso. Apoiando-se na linguagem althusseriana, afirma Pêcheux (1988) que *a ideologia interpela os sujeitos* e ocupa

uma dimensão social na constituição dos indivíduos concretos em sujeitos.

Um terceiro aspecto é a de que o sujeito é interpelado pelas *formações discursivas* que dão origem às *formações ideológicas* que lhes correspondem, elegendo um sujeito único e absoluto. O sujeitos fazem conscientemente as suas opções morais e éticas com vistas a uma ação individual. O sujeito da ideologia é aquele que não se torna um sujeito, mas já está inscrito num determinado lugar que o assujeita. Esta condição do sujeito consiste em fazer com que este tenha a ilusão de que, a partir do seu próprio querer, ocupa o seu lugar numa formação social, quando, na verdade, a sua inscrição já está definida no processo de produção. Para Pêcheux, não há discurso sem sujeito nem há sujeito sem ideologia. Com basenese raciocínio, podemos afirmar que não existe leitura sem sujeito nem leitura sem ideologia (Pêcheux, 1979).

Na opinião de Belsey (1986), as práticas ideológicas são mantidas e reproduzidas nas instituições das sociedades. A Universidade como parte desta sociedade, ao produzir e reproduzir o conhecimento, atua no sentido de legitimar tais práticas. Em se tratando da leitura escolar, posso afirmar que ela representa o imaginário das relações sociais de uma determinada classe, uma vez que a ideologia se manifesta em atos concretos. No ato de ler e produzir o texto, o aluno absorve o discurso do autor e reproduz a mesma leitura. É dessa forma que o sujeito interpela o outro, dirigindo-lhe o discurso ou a palavra a partir da posição que lhe é mais conveniente - a ideologia.

Para dar conta do discurso, Pêcheux parte da consideração de que a linguagem é o lugar de conflito, da ideologia, portanto é não é interessante, para o autor, descrever a sua função, mas o modo como ela funciona. Dessa forma, *os fenômenos lingüísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento mas com a condição de acrescentar imediatamente que este funcionamento não é integralmente lingüístico, no sentido atual desse termo e que não podemos defini-lo senão em referência ao mecanismo de colocação dos protagonistas e do objeto de discurso, mecanismo que chamamos "condições de produção, do discurso" (Pêcheux, 1993).*

Na Análise do Discurso, não se concebe a análise de um texto como uma seqüência lingüística fechada sobre si mesma, mas esta perspectiva

mostra a necessidade de referi-la ao conjunto de discursos possíveis a partir de um estado definido das condições de produção do texto. Na leitura de um texto ou de uma seqüência, as condições de sua produção devem ser consideradas. Os elementos da seqüência (e também os não-ditos) são relacionados não com a intenção de um sujeito, mas com o posicionamento dos protagonistas na sociedade, ou seja, com um certo estado das condições de produção do discurso (Orlandi, 1987). Segundo esta autora, o texto surge da multiplicidade de sentidos cabíveis que resultam de uma situação discursiva. Ao produzir o texto, o sujeito não se debruça sob o estatuto da linearidade e da literalidade, mas o faz com a intenção de produzir *efeito de sentido* em seus leitores.

***O objeto leitura e produção está ancorado num caminho metodológico que implica a construção de categorias***

Este método da pesquisa é determinado pela dimensão do meu olhar de pesquisadora que refletiu sobre as múltiplas formas de compreender as coisas (teoria), ler os homens em sua realidade (prática) e fazer a sua opção. Quatro categorias de análise são apreendidas do conceito de leitura, sugerido por Orlandi, a saber: *desvelar, questionar, argumentar e posicionar*. Cada uma delas inclui, em si mesmo, certos momentos da outra, ou seja, qualquer uma que seja o ponto de partida da leitura e produção textual não apenas requer o outra, mas a incorpora. Esta relação levou-me a refletir o fenômeno leitura e produção textual como processo dialético que se articula e se interpenetra para manter a coerência do discurso.

Essa opção metodológica implicou relacionar as categorias, estabelecidas para leitura dos textos dos sujeitos da pesquisa, como momentos de análise e síntese. Estes momentos são constitutivos da unidade textual e, dialeticamente, podem ser pensados enquanto processos distintos e complementares. A análise é um processo de reflexão sobre um determinado fenômeno ou um ponto de vista em que se separa e observa suas singularidades para ser confrontado com a realidade. A síntese é um processo de reconstrução do fenômeno e se vincula aos elementos apreendidos, para se alcançar uma totalidade. Partimos do suposto de que a produção do conhecimento aparece como uma relação dinâmica entre o pesquisador e o objeto. Nela, o pesquisador,

sem perder de vista a interação método-objeto, assume o seu papel de sujeito produtivo. Em síntese, o pesquisador não se satisfaz em reproduzir o *mesmo*, mas busca produzir o *diferente* (Orlandi, 1987). Essas categorias de análise e sua conceitualização aparecem no conceito de leitura e esta se explicita como um processo dialético que envolve elementos lingüísticos-discursivos que se articulam para manter a coesão e a coerência do discurso textual (Aquino, 1994).

*Desvelar* um texto consiste num processo de reflexão em que o sujeito busca, desmistifica e revela as inter-relações e as particularidades componentes do objeto, as circunstâncias em que esse objeto se manifesta, procurando o todo. Na leitura crítica e textual, o papel do leitor é o de desvelar as afirmações e os pontos de vista do autor, procurando o nexó entre o conteúdo e a realidade a qual o texto se refere, para estabelecer um contradiscurso.

Ao *questionar* o texto o sujeito retoma uma problematização e a contesta, partindo da idéia de que a noção de leitura não se acomoda a um sentido definitivo, mas instaura-se uma multiplicidade de sentidos que implica despojar o pré-concebido, admitindo outras vozes no texto. Ao *argumentar* o sujeito capta a intencionalidade e as contradições possíveis num texto. O papel do leitor é munir-se de recursos discursivos e saber utilizá-los adequadamente, para fazer valer o seu contradiscurso. O leitor precisa estar atento aos procedimentos argumentativos que o autor de um texto, quase sempre utiliza, para sustentar afirmações e conclusões, com a intenção de convencer ou influir no comportamento do leitor.

No ato de *posicionar*, o leitor compreende o texto e, dependendo da postura que assuma frente à realidade, pode tornar-se sujeito ou objeto da leitura. Como diz Freire (1983), ao se aproximar do mundo, o homem *se* assume uma posição crítica ou ingênua. No entanto, esse ato de experiência da realidade não é ainda conscientização, porque esta somente ocorre quando se adentra nessa realidade, desvela seus implícitos e penetra na essência do objeto que se dispôs a analisar. Posicionar-se criticamente é o adentrar-se, criticamente, na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que desvendam e refazem o mundo.

A análise da leitura crítica e a produção textual dos alunos universitários, seguiu o percurso discursivo. Este não se propõe a fazer apenas a análise do fenômeno em níveis lingüísticos, mas problematizar

a relação do sentido/texto, o funcionamento discursivo, os modos de produção e o processo de significação relacionado às condições de produção. Nesse sentido, a linguista Eni Pulcinelli Orlandi contribui com uma compreensão alternativa de leitura que se define como o *momento crítico de constituição do texto, pois é o momento privilegiado da interação verbal: aquele em que os interlocutores, desencadeiam o processo de significação* (Orlandi, 198, p. 20).

***A contextualização do espaço da pesquisa, sem interdição, sem esquecimento do sujeito***

A pesquisa de campo foi realizada na Universidade Federal da Paraíba - UFPB, Campus I, João Pessoa, envolvendo alunos que estavam cursando a disciplina Portuguesa I, do curso básico, sendo 12 do sexo feminino e 02 do sexo masculino. O corpus analisado constituiu-se de um conjunto de quatorze textos, que foram produzidos por esses alunos. A escolha dos textos que serviram de modelo à leitura e produção textual, baseou-se em quatro critérios fundamentais: a) a relevância do texto como instrumento de leitura que projeta um discurso cheio de significações, no qual o leitor pode desvelar as intenções do autor, ocultá-las ou criar novos sentidos; b) a seleção de textos que auxiliem o leitor a desenvolver a criticidade; c) a seleção de textos adequados ao nível de instrução dos sujeitos pesquisados; d) selecionar textos que estivessem relacionados à concepção de leitura, aos objetivos e à temática do estudo.

Desconsidere, neste estudo, a possibilidade de fazer uma análise extensiva do material coletado como fazem as pesquisas quantitativas. Para a AD, a relação com os dados se expressa pela “exaustividade vertical,” devendo ser considerada em relação aos objetivos, à temática e não em relação ao material lingüístico empírico (os textos). Na análise do discurso, segundo Orlandi (1987), não há possibilidade de lidarmos com a exaustividade horizontal na leitura dos dados, porque todo o discurso se estabelece sobre um discurso anterior e aponta para outro, um processo discursivo.

Na leitura e produção textual dos alunos, as condições de produção envolveram a leitura de um texto alternativo e a leitura de um texto convencional. O texto alternativo se define como um conjunto de unidades complexas e significativas, de qualquer extensão, de natureza

lingüística e social, sobre temas polêmicos. Por temas polêmicos entendo aqueles textos para os quais convergem diferentes opiniões e múltiplas leituras, possibilitando ao sujeito assumir um posicionamento favorável ou contrário ao conteúdo em discussão em sala de aula. Ao priorizar estas condições de produção, recorri a autores que defendem a variedade textual, enquanto possibilidade de os sujeitos da pesquisa compreenderem as relações que os textos mantêm com a *cultura, a história, o social e a linguagem*, e produzirem sentidos múltiplos (Orlandi, 1988, p. 117).

Numa primeira análise, a produção dos leitores-produtores revelou que há muitos modos de ler e de atribuir de sentidos ao texto escrito. Assim, a abertura textual é relevante para o processo de significação, uma vez que o texto não é fechado em si mesmo. À luz de Orlandi, posso afirmar que esse modo de pensar a leitura assume relevância no contexto escolar, já que permite visualizar aluno como aquele que produz a sua própria história de leitura, buscando a intertextualidade e a história dos sentidos que o autor do texto, original, determina como leitura para o leitor virtual. Na análise dos textos, essa produção ainda refletiu as histórias de leituras de cada sujeito, a experiência como leitor e as relações com os acontecimentos políticos atuais do país. O conjunto de textos analisados, levou-me a buscar uma dimensão de análise, a partir da qual foi possível trabalhar as relações *povo-voto, governo-povo, político-compromisso, governo-problema social*, aspectos estes que serviram de contrapontos aos argumentos dos autores dos textos-base<sup>1</sup>.

Para aplicação das categorias *desvelar, questionar, argumentar e posicionar*, estabelecidas como instrumento de análise da produção dos alunos, selecionei algumas seqüências textuais, considerando algumas maréas lingüísticas para serem confrontadas com a compreensão discursiva de leitura, que assumi nesta pesquisa, mostrando que a leitura de um texto pode variar de leitor para leitor, se levarmos com conta as condições de produção.

### ***Reconstruindo a leitura e a produção***

Distanciando-se da linearidade textual, a análise dos dados apontou para a abertura e pluralidade de sentidos como uma reconstrução que

<sup>1</sup> Definiu-se como texto-base, o instrumento que serviu de modelo à leitura e produção textual dos alunos participantes desta pesquisa.

leva em conta as relações do fenômeno em sua totalidade. Como ressalta Cury (1988), a análise deve adentrar o fenômeno na sua essência, no processo de produção e na sua globalidade, caso contrário, permanece na superficialidade.

A partir da produção textual dos alunos foi possível atestar que uma parte significativa desses leitores-produtores se valeu do momento atual político, para acentuar as contradições da prática política brasileira. Apesar de terem expressado sua indignação frente aos recentes acontecimentos ocorridos no país, esses produtores se mostraram ainda tímidos quanto a um posicionamento crítico. Cunha (1983), com ressonância histórica, ajuda a explicitar a posição desses leitores-produtores, quando ele afirma que, somente a partir da década de 60, o olhar crítico dos estudantes universitários se voltaram às questões políticas da realidade nacional, passando a atuar como aliados explícitos das classes trabalhadoras, com o intuito de reverter os valores sociais estabelecidos e construir uma nova ordem político-social.

Na relação governante-povo, o leitor não se posiciona como participante da construção histórica do país. Sua presença como sujeito é fragmentada, anulada. Nas seqüências analisadas, o que se observa é que os sentidos produzidos por esses leitores-produtores parecem refletir uma concepção ingênua quanto ao papel dos governantes, uma vez que eles deixam transparecer em sua produção o fato de que a transformação dessa realidade somente poderá acontecer apenas com o esforço de um segmento da sociedade. Esse quadro leva a entender que o indivíduo que não se posiciona na sociedade e não critica os parâmetros dessa transformação não se constitui como sujeito. Dessa forma, esse sujeito deixa-se interpelar pelas relações dominantes que definem e sancionam as posições dos sujeitos, e se efetiva concretamente na escola. No âmbito da sala de aula, o professor obriga o aluno a consumir a leitura de textos, submetendo-o a um modo de ensinar centralizador e autoritário. Nessa relação mercadológica, o professor produz uma linguagem, a qual injeta no sujeito a ilusão de que a forma como o ensino da leitura escolar se organiza satisfaz as necessidades textuais desse leitor.

Ao desvelar o texto, o leitor desestabiliza os sentidos produzidos pelo autor. Introduzindo suas histórias de vida, suas experiências leitoras e as relações destas com o mundo exterior, esse leitor vai selecionando aspectos textuais como a política, por exemplo, para dar significação ao

texto. O processo de desvelamento e o processo de reconstrução de um texto parece corresponder ao que Indursky (1989) entendeu como descontextualização e recontextualização. A descontextualização propõe uma ruptura da rede de significações, e a recontextualização apresenta a inserção do texto no seu contexto, nas novas relações que se estabelecem, formando uma nova rede de significações.

Nesta pesquisa, o processo de desvelar (descontextualização) e de reconstruir (recontextualização) ocorreu quando o leitor remeteu-nos à multiplicidade dos discursos, introduzindo, na leitura e produção textual, outras vozes, a intertextualidade. Nesse sentido, Teixeira (1993, p.42) corrobora: *entrecruzamento de vozes, nem sempre conformes, que se manifestam sobre valores morais, espirituais, estéticos [...] parecem atestar que o sujeito inserido numa situação de interlocução clara mobiliza-se mais para emitir juízos apreciativos, pois o leitor dificilmente se mantém impassível, interferindo no relato sob formas diversas.*

Ao recorrer a fatos concretos do cenário político da atualidade brasileira, os leitores-produtores demonstraram diferentes modos de manifestações de criticidade, revelando seus desejos e decepções. Este posicionamento foi observado, por exemplo, na produção textual de PT5, que tendo assumido uma visão crítica na interação leitor/autor, revelou aspectos produtivos que suscitam uma infinidade de sentidos. A representação do sujeito-autor ocorreu num momento de ruptura entre o leitor e o autor. Esta relação repercutiu no sentido de que esse leitor não chegou a um nível de concordância total com o autor. Dessa forma, qualquer leitura não é definitiva, já que exhibe apenas uma faceta, um aspecto da realidade.

A produção textual do aluno, mostrou que o leitor seleciona o assunto, conforme os objetivos estabelecidos para leitura. Esta posição coincide com as formulações de Orlandi, quando ela afirma que a leitura é seletiva.

A tematização da relação representante político-povo demonstrada na produção textual, revela que os leitores estão interessados em assuntos que se relacionem à realidade econômica, política, social e cultural, embora ainda estejam necessitando de uma orientação adequada. No entanto, é preciso que o ensino universitário forneça o instrumental - a leitura crítica - para que esta prática se efetive concretamente. A prática crítica se concretiza somente a partir da reflexão individual e coletiva, ou seja, *sobre nós mesmos e sobre os outros. [...] E nós queremos saber*

*isto 'hoje', nas condições de 'hoje,' e não de uma vida qualquer e de um homem qualquer* (Gramsci, 1989, p. 38).

Os resultados desta pesquisa revelaram a importância dos estudos, que vêm sendo realizados em nível nacional e internacional, na forma de indicadores de novas concepções sobre o ensino da linguagem, do papel do professor e do aluno na relação com a leitura e a produção textual. A bibliografia consultada permitiu capturar a relevância da Análise do Discurso (AD) na abordagem da leitura e produção textual. Dentre os autores, que caminham na esteira discursiva, optei pelas formulações de Michel Pêcheux e as contribuições de Eni Orlandi. Com base nessa perspectiva discursiva, a produção textual, aparece como uma mediação que envolve os professores de diversas áreas e níveis de ensino, e que serve para manter vivo, na universidade e fora dela, o trabalho de reflexão sobre a realidade, resultando na leitura crítica de sentidos e significações históricas.

Baseando-se nas reflexões teóricas e nos textos analisados, dois pontos significativos interessou responder. Em relação à primeira questão, é possível concluir que, para o universo pesquisado, muitas são as formas de ler. O estudante universitário não está somente preocupado em ler um texto, horizontalmente, mas busca fazer outras leituras, que o reenvie a outros textos, a suas histórias de leitura e ao conhecimento de mundo.

Esta questão remete a fatos recentes da história do País, que permitiram visualizar a presença de jovens leitores que manifestaram, nas ruas, outras formas de ler sua realidade. Este gesto pareceu extrapolar a leitura como decodificação do código escrito, as informações veiculadas pela mídia e os limites impostos pela escola. No entanto, não pretendo afirmar aqui que essa forma de participação, tenha representado um nível de consciência crítica na direção que Paulo Freire discute. O sentido ético e de moralidade nas instituições políticas, pressupostos nessa leitura que os leitores reivindicavam, através da “impeachment”, somente a história pode re-significar.

Entendo, porém, que uma concepção de sujeito participante dessa construção histórica, parece firmar-se na consciência da nova geração, indicando que a conquista da democracia não mais se reduz à derrubada do poder. O direito do cidadão consolida-se nessa vontade de inverter a ordem social que tem alimentado um irreal padrão de vida para uma determinada classe social em detrimento de outra. Acredito, também,

que a passagem da leitura mecânica da realidade à leitura do mundo quer significar uma consciência possível, a qual não vai se formar a partir de um leitor virtual, idealizado pela educação, mas se impõe como uma expressão de uma maioria que se realiza através/pela frustração de suas expectativas de cidadania.

### *Uma sinalização seria pensar as implicações pedagógicas*

Outro ponto que se coloca aqui traz algumas implicações pedagógicas. Diante isto, parece-me necessário afirmar que, tanto o professor de Língua Portuguesa quanto o profissional de distintas áreas do conhecimento precisa considerar a possibilidade de utilizar os textos alternativos e os textos tradicionais, com vistas à discussão crítica sobre um certo tipo de conhecimento, instaurado na própria prática docente e reconhecido uno, integral e absoluto. Essa travessia passa pelo repensar a concepção de leitura como uma produção social na qual alunos e professores interagem para produzir um conhecimento crítico.

Neste sentido, a contribuição do professor de Língua Portuguesa implica a tarefa de fornecer as condições para que o aluno universitário possa assumir-se como sujeito real do processo de ensino no circuito da comunicação e na escolha do conteúdo a ser discutido em sala de aula, desviando-se do envolvimento estratégico da linguagem, no qual o leitor é ignorado como produtor de significados, mantendo a sua condição de sujeito interpelado pela ideologia que a universidade veicula através da relação professor - texto-aluno.

O professor precisa considerar o espaço universitário como um lugar onde o leitor aparece em múltiplas situações de leitura: leitura em casa, leitura na escola, leitura na biblioteca, leitura na rua etc. Esse professor precisa refletir sobre a necessidade de selecionar textos adequados à realidade político-social, econômica e cultural do aluno, ensinando-o a utilizá-los, para deles extrair informações que propiciem essa criticidade. O aluno precisa estar preparado para enfrentar diferentes situações, já que se discute que a universidade é a última instância formal onde o aluno pode conseguir sugestões de leituras (Silva, 1990). O esquecimento dessa relação vai negar ao aluno a sua condição de sujeito da leitura e apagar a possibilidade de aquisição de informações e de serem realizadas leituras ecléticas, instigadoras de produção de textos escritos mais autênticos.

Numa primeira consideração, eu diria que o discurso que valida o saber positivo e universal, instaurado nas instituições escolares, precisa ser abalado. Em seu movimento contraditório, a universidade, quase sempre, estabelece posições fixas que fecham saídas importantes que poderiam ajudar os sujeitos do conhecimento a *construir sistemas de posições diferenciadas* (Coracini, 1991, p. 176). Essa prática finda por confundir o aluno, escamotear e camuflar as contradições.

A universidade precisa de profissionais comprometidos com as mudança sociais, para investirem na formação de leitores críticos, desestabilizando, através da contraleitura, os discursos instituídos, os silêncios e os sentidos reafirmados em certas condições de produção de linguagem.

***Assim é possível considerar o texto alternativo como uma mediação que pode movimentar o leitor em sala de aula***

Os textos alternativos e os textos convencionais precisam ser colocados como uma saída para desenvolver a criticidade em alunos universitários. Nesse caso, caberia ao professor fornecer as condições de produção, para que esses alunos possam perceber os sentidos, os jogos, as posições e as determinações institucionalizadas que se estabelecem numa situação qualquer de leitura.

O texto alternativo aparece como coadjuvante no ensino da leitura crítica e produção textual, ajudando o aluno para que possa perceber os sentidos gerados no texto, os jogos, as posições e as determinações institucionalizadas estabelecidas numa situação qualquer de leitura. Outra consideração tem a ver com o modo como a escola percebe a relação sujeito-texto-professor. Concordando com Silva (1990), entendo que a prática de leitura tende a cretinizar o leitor, já que os textos são derramados na sala de aula *sem uma instrumentalização extra para sua compreensão*, inibindo, assim, o desenvolvimento da criticidade no aluno. A ponte que deveria existir entre leitor-texto-realidade acaba produzindo um leitor passivo e alienado.

***Para saber articular as múltiplas influências e as relações possíveis que motivam o aluno universitário a ler e a produzir criticamente texto***

Na universidade o processo crítico deve propor a abertura a diferentes perspectivas e eventos significativos, propiciando ao aluno discutir os sentidos marcados e cristalizados na gramática pedagógica tradicional, e que são abordados como única forma de conhecimento válido. Pensar a leitura em seu aspecto produtivo, significa compreendê-la como num ato histórico e social, ou seja, vinculado à materialidade. Como participante desse processo de leitura crítica, convoco um leitor cujo olhar se debruce sobre a multiplicidade de sentidos possíveis para um determinado texto. Estou requerendo a presença de um leitor que perceba os vários modos de compreender a leitura.

A leitura crítica é um processo plural de interpretação e de desvelamento do sentido. No ato de ler e produzir texto, o leitor estabelece uma relação dialética com o texto. Neste momento, o papel do leitor não é passivo, mas capaz de interferir ativamente, modificando sua realidade. Como sujeito da leitura, o leitor pode refletir criticamente sobre si mesmo e recusar o lugar que o autor determinou no texto. A atitude comprometida do leitor diante do texto implica buscar sentidos, sabendo desvelar as contradições.

Entendo por leitor crítico não somente aquele que sabe utilizar corretamente sua competência lingüística para criar e reproduzir as formas gramaticais, mas sendo aquele que se apropria delas para produzir uma pluralidades de leituras ou subverter os significados já construídos. Caberia perguntar: o que é ser um leitor crítico? Do meu ponto de vista, o leitor crítico seria aquele sujeito que, frente a um texto, inicia um confronto com o autor, gerando uma tensão, na qual reage, questiona, problematiza, reflete e desestabiliza o discurso, desvelando sentidos implícitos, explícitos e significados engendrados na dinâmica das relações sociais.

Essas reflexões levam a considerar que a universidade é formadora do leitor crítico. Porém, esta instituição expõe seu caráter contraditório, quer dizer, perpetua, por um lado, a universalidade dos valores culturais, levando o professor a sancionar um discurso científico e o aluno a legitimar a “certeza” do mestre; por outro lado, esta instituição constrói mentes críticas, constituindo leitores-produtores para participarem desse

processo de mudança da sociedade. No entanto, salienta (Libâneo, 1992), a formação de leitores críticos dependerá do ensino crítico e não há como formar um leitor crítico sem que haja disposição, da parte do professor, para desenvolver a criticidade do aluno.

***Pensar a leitura crítica com o ponto de partida e de chegada de toda a produção humana resulta na formação de leitores críticos***

Esta formação de leitores críticos não se estabiliza nos profissionais do ensino, designados como aqueles que exercem atividades docentes, mas se colocam também na direção daqueles que lidam com a informação - os bibliotecários e os cientistas da informação. Estes profissionais não devem perder de vista sua função educativa crítica e filosófica. Como sujeito da leitura me posiciono no sentido de dizer que os profissionais da informação (notadamente, bibliotecários) também precisam estabelecer uma ruptura com a ordem estabelecida e falas já inscritas na ordem discursiva para interagir na relação alunos e professores de maneira que se articulem nesse movimento de integração, deslocamento e reconstrução de sentidos, enquanto forma de intervenção social.

No entanto, esse movimento interativo carece de um conhecimento que promova a desconstrução da verdade garantida pelos homens. Esta verdade, para Foucault, é uma coisa desse mundo, produzida apenas em virtude de múltiplas formas de constrangimento, induzindo a efeitos regulares de poder e fazendo com que os tipos de discurso que ela aceita e que ela faz funcionem, sejam verdadeiros (Foucault, apud Silva, 1993). Na manifestação de uma atividade intelectual, ou mesmo na sua linguagem, está contida uma concepção de mundo qualquer, às vezes obscurecida, conforme nos adverte Gramsci. O pensamento gramsciano capta dois modos de o sujeito situar-se no mundo: primeiro, um olhar fragmentário, desarticulada do todo, imposto mecanicamente pelo mundo exterior e por vários grupos sociais; segunda, uma ação que implica elaborar a própria concepção do mundo de maneira crítica e consciente e participar da produção da história do mundo, não aceitando servilmente o discurso do outro (Gramsci, 1989, p. 12). A aceitação de uma forma ou outra é uma opção política.

Na sociedade brasileira, como em todas as sociedades capitalistas formam-se grupos antagônicos que se distinguem pelas relações de poder

que determinam a configuração de todos os setores, suas formas e seu funcionamento, utilizando mecanismos diversos para submeter o grupo dominado. As relações educacionais refletem as relações sociais de produção (Enguita, 1989) que se materializam no modo como o professor seleciona os textos de leitura e gesta a sua própria prática na sala de aula. Muitas vezes, esse professor exige que o aluno leia e produza um texto sem criar as condições para que esse aluno possa desvelar, argumentar, questionar e posicionar-se, numa reflexão crítica sobre a leitura. Nessa relação, o sujeito (professor) produz uma linguagem ilusória que torna visível um ensino que não satisfaz as necessidades textuais e sociais do aluno.

Penso que, no processo de ensino, o processo de compreensão da leitura crítica precisa supor, também, a existência de sujeitos, as experiências histórico-sociais e a visão de mundo. As mudanças sociais e educacionais somente ocorrerão com a participação do sujeito histórico-social que compreende o processo pelo qual a ação dos sujeitos sociais e políticos lhe dá origem e, ao mesmo tempo, admite que esse conhecimento é a própria condição para sua atuação no espaço em que está inserido (Chauí, 1989). O indivíduo que não se posiciona, na leitura dos textos, não se constitui como sujeito, sendo interpelado pelas relações dominantes de poder que definem e sancionam os modos de compreensão de leitura.

#### Referências bibliográficas

- AQUINO, Mirian de Albuquerque de. *Leitura Crítica e Produção Textual na Universidade: Desvelar e Reconstruir*. João Pessoa- PB: 1994. Dissertação (Mestrado Universidade Federal da Paraíba.
- BELSEY, Catherine, A prática crítica. Lisboa: Edições 70, 1986.
- CHAUÍ, Marilena. *Cultura e Democracia*. São Paulo: Cortez, Cap. O Discurso Competente, 1989.
- CORACINI, Maria José Faria. *Um Fazer Persuasivo - O Discurso Subjetivo da Ciência*. São Paulo: Educ: Campinas: Pontes. Cap. Leitura e Escrita: algumas reflexões, 1991.
- CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *A Universidade Crítica*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.
- CURY, Jamil. *Educação e contradição*. São Paulo: Cortez, 1988.
- ENGUITA, Mariano. F. *A face oculta da escola - educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para liberdade*. 6 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- INDURSKY, Frida.
- PÊCHEUX, Michel. *Por uma análise automática do discurso*: Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso - uma crítica à afirmação do óbvio*: Campinas. Editora da Unicamp, 1988.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- LIBÂNEO, José Carlos. *O professor e a leitura crítica*. In: *Anais...* do 8ª. COLE, Campinas, SP, 1992.
- LUCKESI, Cipriano (Org.). *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*, 2ed., São Paulo: Pontes, 1987.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Editora da UNICAMP, 1988.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos - reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Importância da Leitura - um diálogo com o aluno universitário*. In: *Os (des) caminhos da Escola: traumatismos educacionais*, São Paulo: Cortez, 1990.
- TEIXEIRA, Terezinha. *Enunciação e produção de narrativas na escola de segundo grau*. *Rev. Letras de Hoje*, Porto Alegre, 1993.