

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor
Nome: Anderson de Carvalho Pereira
E-mail:
apereira.uesb@gmail.com
Instituição Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Brasil

Submetido: 06/06/2018
Aprovado: 24/07/2019
Publicado: 31/07/2019

[doi> 10.20396/rho.v19i0.8652665](https://doi.org/10.20396/rho.v19i0.8652665)
e-Location: e019046
ISSN: 1676-2584



MEMÓRIA DISCURSIVA EM MANUAIS DE LEITURA DE MEADOS DO SÉCULO XX: UTILITARISMO E INDIVIDUALISMO NA ARTE DE LER

  Anderson de Carvalho Pereira¹

RESUMO

O artigo mostra a partir da análise de manuais de leitura da primeira metade do século XX e de livros didáticos utilizados no século XXI, o modo pelo qual se construiu uma rede de sentidos sobre leitura. O corpus foi organizado a partir de material coletado no museu Pedagógico da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e analisado a partir das noções de discurso, sentido e memória discursiva da Análise de Discurso francesa. Mostramos um efeito de retorno do sentido individualista e utilitário de leitura que contraria o sentido polissêmico de uma “arte da leitura”. Percebemos, portanto, a consolidação deste lugar dominante nesta rede de memória discursiva.

PALAVRAS-CHAVE História da educação. Letramento. Discurso. Leitura.



DISCOURSIIVE MEMORY IN READING GUIDES PUBLISHED IN THE EARLY XX CENTURY: UTILITARISM AND INDIVIDUALISM IN THE ART OF READING

Abstract

This article aims at analyzing reading's handbooks published in early twenty century in Brazil and teacher's handbooks published in twenty-one century. Based on meaning, discourse and memory concepts extracted from Discourse Analysis french tradition, we analyzed reading's handbooks collected at Pedagogical Museum at State University of Southwest Bahia. We argue that there is an individualist and utilitarian meaning about reading in these guides against an art of reading.

Keywords: History of education. Literacy. Discourse. Reading.

MEMORIA DISCURSIVA EN MANUALES DE LECTURA DE MEADOS DEL SIGLO XX: UTILITARISMO E INDIVIDUALISMO EN EL ARTE DE LER

Resumen

El artículo muestra a partir del análisis de manuales de lectura de la primera mitad del siglo XX y libros didácticos utilizados en el siglo XXI, el modo por el cual se construyó una red de sentidos sobre lectura. A partir de las nociones de discurso, sentido y memoria discursiva del Análisis de Discurso francesa, se analizaron manuales de lectura que circularon en Brasil en la primera mitad del siglo XX recogidos en el museo Pedagógico de la Universidad Estadual do Sudoeste da Bahia. Mostramos un efecto de retorno del sentido individualista y utilitario de lectura que contraría el sentido polisémico de un "arte de la lectura". Por lo tanto, percibimos la consolidación de este lugar dominante en esta red de memoria discursiva.

Palabras-clave: Historia de la educación. Literacidad. Discurso. Lectura.



INTRODUÇÃO

Neste momento de disseminação de planos, programas e propagandas de incentivo à leitura², cabe uma investigação científica que priorize os efeitos de sentido já estabelecidos sobre leitura no Brasil, efeitos estes que constituem uma rede de memória sócio-histórica. Entendemos que esta rede de memória é de natureza discursiva e indica um jogo de sentidos sobre leitura que em parte já está posto e, que por isso, retoma uma discussão sobre os modos de se consolidar um modo de tratar a relação entre sujeito, linguagem e interpretação.

A repercussão desta forma de consolidar uma injunção à interpretação na realidade brasileira é de alcance vário: seja nos rituais jurídicos, na rotina escolar e universitária ou na leitura cotidiana, o que traz marcas de uma herança consolidada sobre “como ler, o quê ler e para quê ler”. A investigação de parte desta memória consolidada é possível de ser feita pela análise de manuais que tratam destes propósitos da leitura; sendo assim, neste artigo mostramos os resultados da análise de manuais de leitura (livros) da primeira metade do século XX que tem por foco abordar a leitura, bem como alinhar esta análise com sua repercussão contemporânea. Esta repercussão é efeito do retorno na memória de sentidos de leitura, em parte parafraseados em manuais escolares destinados a professores no século XXI. Trata-se de manuais que aparecem como anexo em livros didáticos. Por isso, dados “marginais” (GINZBURG, 1989), mas que indiciam pontos de relevância para nossa análise.

Para isto, foram analisados quatro manuais de leitura veiculados predominantemente na primeira metade do século XX no Brasil, a saber: “Primeiro livro de leitura” (CARVALHO, 1906); “A arte da leitura” (VIANA, 1949); “Práticas escolares” (D’ÁVILA, 1940); e a “A arte de ler” (FAGUET, 1958), valendo notar que a tradução deste último no Brasil ratifica a influência da ambiência escolar e acadêmica francesa daquele período em nosso país. No decorrer da análise, chamou-nos a atenção o fato de que algumas evidências de sentido sobre “leitura” também apareciam em anexos denominados “manual do professor alfabetizador”, disponíveis ao final de livros didáticos utilizados na época atual. (CAVÉQUIA, 2011; LOPES, 2011). Para indicar este “fio” discursivo, no sentido de uma continuidade de um sentido evidente sobre “leitura”, mobilizamos principalmente o conceito de memória discursiva da Análise de Discurso pecheutiana (doravante, AD). O principal valor deste conceito é uma discussão sobre “legibilidade” e retorno do “já dito”, tal como explicaremos adiante.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Neste trabalho nosso objetivo principal foi analisar sentidos de leitura tais como aparecem em manuais de leitura publicados na primeira metade do século XX e mostrar o retorno de sentidos dominantes sobre leitura em manuais escolares destinados aos professores no século XXI. Desta maneira, demonstrar de que forma estes sentidos retornam em alguns manuais escolares destinados aos professores na atualidade (tal como aparecem anexados em



alguns livros didáticos contemporâneos também aqui analisados) demandou a mobilização do conceito de memória discursiva. Isto porque este conceito também obriga a debater o valor sociopolítico da relação entre linguagem (discurso), sujeito e interpretação.

Em outras palavras, vale destacar que nossa estratégia de análise dos “dados” é indiciar, apontar, sinalizar, conforme o paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989), fios, rastros, pistas da memória discursiva sobre leitura. Conforme este paradigma interpretativo, o pesquisador (no caso, o analista de discurso) mobiliza indícios relevantes que sinalizam pontos de estranhamento do “já dito” e os remete ao passado; por isso, destaca pontos aparentemente irrelevantes. Mas qual seria a relação entre esta postura interpretativa e o conceito de memória discursiva?

Na sequência, tratamos das noções de discurso, sentido e memória discursiva que fazem parte do dispositivo teórico-analítico no qual nos apoiamos para trilhar a análise proposta. Em decorrência da natureza conceitual do dispositivo foi necessária uma discussão que retoma aspectos mais detalhados da assim denominada História da leitura, um campo mais afim à Nova História e também afim à Análise do Discurso (doravante, AD).

As diferentes estratégias de atribuição de sentido sobre “leitura” obrigam-nos a resgatar a discussão sobre o regime de legibilidade, de reprodução parafrástica e de contradições e rupturas nos discursos, tal como aparece no quadro da AD. Consideramos também que estas questões atravessam o que é próprio desta disciplina de interface, alcançando assim os propósitos da discussão destas questões que lhe são tão caras junto de uma teorização também sobre os processos de identificação do sujeito, em duplo alcance, o do registro do imaginário e da base material deste por conta da ideologia. Como ensina Orlandi (1987), a AD se fundamenta em uma discussão constitutiva sobre leitura, no sentido de interpretação, do ponto de vista da relação entre sujeito, sentido e o simbólico da linguagem.

Neste quadro, discurso é concebido como efeito de sentido (gesto de interpretação) entre interlocutores localizados em uma rede sócio-histórica. (PÊCHEUX, 1993). Nos discursos se materializam as identificações do sujeito com uma zona do sentido ou outra, que não dependem de sua livre escolha, mas das condições de possibilidade de dizer, atravessadas pela ideologia, que atua ao naturalizar sentidos.

Neste caminho, apresentamos nosso dispositivo teórico-analítico que, em AD, entende-se como parte do “método” pelo qual se dá “formato” a uma parte da coleta dos “dados” (*corpus*). Juntamente da concomitante formação do dispositivo (elementos teórico-conceituais e de estratégia interpretativa de análise) há retorno às “hipóteses iniciais” e reformulação das questões que provocaram o início da investigação. É por isso que explicamos antecipadamente esta menção ao “método”. O analista entra em contato inicial com a coleta, mobiliza um referencial teórico e depois retorna à coleta para dialogar com a teoria. Neste percurso em espiral, aparece um segundo momento, o da mobilização teórica.



Antes de elucidar conceitualmente, portanto, parte da análise aqui apresentada, vale enfatizar que o contato com livros e manuais que versam sobre leitura e que fazem parte do acervo do museu Pedagógico Casa “Padre Palmeira” da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) nos permitiu levantar a hipótese de que se tratava de guias, manuais, instruções sobre como tratar e usar a leitura principalmente no contexto formal acadêmico. Trata-se de patrimônio público sob administração da Universidade, onde funcionou por várias décadas, ao longo do século XX, o colégio Estadual mais antigo da cidade de Vitória da Conquista-BA. Neste museu, encontra-se um vasto acervo composto de rolos de filmes antigos; livros didáticos; manuais de leitura, alfabetização e de Educação Infantil; gramáticas; livros em geral e livros didáticos de diversas áreas compondo um arquivo documental que também inclui históricos escolares da vida acadêmica da majoritária quantidade de alunos da cidade e da microrregião que estudaram naquele colégio.

No caso específico dos manuais de Educação Infantil, mostramos em trabalho anterior (PEREIRA, 2016b), a marca de um lugar da memória discursiva cifrada pelos sentidos do aspecto correccional, normativo e instrucional.

Em AD, um dos pressupostos é que a materialidade discursiva já produz sentidos à medida que é coletada; já há interpretação. Por conta deste pressuposto, nossa hipótese inicial encaminhou uma discussão que culminou na análise de um recorte retirado do “manual do professor” (LOPES, 2011), em que há uma seção específica sobre leitura. Coube indagar: os sentidos de leitura em disputa nos manuais da primeira metade do século XX continuam a produzir evidências por meio da atualização da memória?

Por conta desta indagação, no momento de contato com ambos os materiais (mais antigos e mais atuais), de que há um sentido dominante de leitura, optamos por analisar os sentidos de leitura nos manuais de leitura do século XX e o retorno destes sentidos nos manuais escolares destinados aos professores do século XXI. O indiciamento desta “familiaridade” nos remeteu ao diálogo entre o que se denomina de legibilidade de uma região da memória discursiva e sua atualização. (PÊCHEUX, 1999). Adiantamos, antes de nos aprofundarmos neste ponto da análise, que não se tratou de um estudo comparativo.

Por estes pressupostos da AD, entendemos que os sentidos de leitura podem ser buscados em manuais veiculados na primeira metade do século XX que sustentam pontos de interface com sentidos dispostos na materialidade de livros didáticos da atualidade. Assim também temos com esta análise um modo de indicar o valor da leitura em nossa realidade, o jogo político sobre o que é lido, a quem é dirigida a leitura e fundamentada em quais lugares discursivos. Este jogo complexo revela em parte o que ficou registrado sobre “leitura” em nosso país e, que de forma sutil, continua a sustentar sentidos dominantes sobre leitura.

O entendimento de discurso nesta perspectiva passa pelo debate amplo e complexo sobre a noção de sentido nas Ciências Humanas e Sociais alcançando um paradigma em que o efeito da interpretação se desloca do “já dito” para o (em parte imaginário) lugar ocupado pelo interlocutor. Este itinerário se consolida por meio do valor dialético da base material do signo



de tal forma que os processos de significação permitem a identificação por meio de gestos de singularidade (da interpretação) em seu modo de organizar o simbólico. (PÊCHEUX, 1993, 2014a, 2014b).

Ressalvas para o fato de que o “já dito” é organizado pelo modo da memória fundamentar qualquer produção de linguagem e onde se cruzam redes de sentido; e para o fato de que o interlocutor não é o sujeito empírico, mas um lugar de possibilidade de interpretação marcado pela base material da ideologia que naturaliza um sentido em detrimento de outros. Cabe perguntar: o que já foi dito sobre “leitura” em manuais ou livros sobre leitura? Qual efeito de sentido produz o que “já se sabe” sobre leitura? De que modo este “já dito” se atualiza?

No caso, nossa questão inicial se debruçou sobre a predominância de uma herança prescritiva, normativa e conteudista. Esta evidência parecia ir de encontro ao título de um dos manuais encontrados no referido museu (“A arte da leitura”) de Viana (1949). Tendo em vista a polissemia do significante “arte”, como poderia predominar um sentido normativo e prescritivo de leitura? Voltaremos a isto. O predomínio desta herança fundamenta-se em um lugar da memória discursiva que continua a distribuir sentidos sobre leitura. Por isto, passaremos ao conceito de memória discursiva da AD e em seguida, para a formação e análise do *corpus*, mas não sem antes discutir a relação entre interpretação e discurso.

Em AD, o decorrer da análise indica que a abertura do campo conceitual é decorrência inevitável de que a teoria deva ser ressignificada para que não se tenha uma aplicação automática e linear desta. Também é levado em conta que o alcance interpretativo dos “dados”, que são marcas linguísticas que remetem ao “já dito” e ao que ficou ocultado pela História, provocam reviravoltas no percurso da análise. Concomitantemente à análise dos manuais em questão, a formação de um *corpus* mais amplo convivía com a análise de outros manuais também pertencentes ao acervo em questão e de livros didáticos veiculados na atualidade, análise esta que faz parte de um projeto de pesquisa mais amplo. (PEREIRA, 2016a, 2016b).

Para entender esta “mudança” no tratamento da questão vale explicar que em AD, a hipótese inicial (questão principal do analista) não está posta para ser ratificada. Ela guia inicialmente a análise conforme a formação de um *corpus* linguístico-discursivo estabelecido e a mobilização de um aporte conceitual. O estranhamento, muitas vezes, provocado por este percurso da análise dos “dados” decorre do fato de que o analista (pesquisador) ao lidar com a dispersão do *corpus* se defronta com o desafio da escrita da análise, num movimento que vai da ampliação do *corpus* ao fechamento.

A dimensão do “já dito” que fica ocultada pela própria constituição da relação entre sujeito, linguagem e interpretação pode ser entendida pelas noções de recalque em Psicanálise e de ideologia, tal como Pêcheux (1993) estabeleceu na releitura do althusserianismo. O aporte pêcheutiano da ruptura com o pilar empirista de “tudo saber” e classificar que recobriria a realidade por meio de uma linguagem “mais avançada” deu lugar a uma discussão



sobre a eficácia material do imaginário tal que permitiu também uma ruptura com o conceito de representação social para dar lugar à discussão sobre o mecanismo inconsciente da interpelação ideológica.

Ao lidar com o jogo político da interpretação e do sentido, o sujeito é resultante de um mecanismo de interpelação ideológica que naturaliza alguns sentidos e permite deslizar o sentido por pontos de deriva (PÊCHEUX, 1997a); ambos, naturalização e deriva, tem a ver com determinação e resistência, ainda que este processo ocorra à revelia da forma-indivíduo. Trata-se de um amplo e complexo processo de constituição de um modo de interligar sujeito, interpretação e linguagem que é muito afim a um parâmetro sobre o que é ou seria a leitura e o lugar do leitor, tal como queremos mostrar. E que exige a discussão que segue.

O CONCEITO DE MEMÓRIA DISCURSIVA E SUJEITO

Em AD, o domínio de memória é construído em função de uma junção de recortes de unidades de sentido que permitem uma análise discursiva na qual está em jogo mostrar de que modo na evidência de legibilidade de um sentido, em detrimento do apagamento de outros possíveis, surge um lugar do sujeito do discurso.

A memória discursiva é o que “[...] face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ [quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.] de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível.” (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Este lugar do conceito de memória pressupõe debater seu estatuto social em processos discursivos resultantes da interpretação e de redes de sentido em bases materiais gráficas ou fônicas, considerando a memória como um corpo de traços. Sua herança é a crença na dispersão de traços em um espaço discursivo que remete “à noção de memória coletiva, tal qual foi desenvolvida em particular pelos historiadores das mentalidades; os corpos coletivos (cidades, regiões, instituições, associações, nações, Estados, etc.) são os corpos de traços” e os trabalhos foucaultianos sobre arqueologia discursiva e textual, pois trazem “[...] o essencial do quadro de referência da presente problemática, do ponto de vista da abordagem sócio-histórica.” (PÊCHEUX, 2014b, p. 142-143).

É em busca de parte deste alcance legível que partimos para demonstrar a herança da leitura como um objeto de natureza sócio-histórica, do ponto de vista de como foram marcados no século XVIII mais especificamente alguns gestos políticos que consolidaram o predomínio deste lugar discursivo produtor de sentidos sobre a leitura.

Abreu (1999) explica que no século XVIII há uma desqualificação da leitura como divertimento tendo em vista a função formadora da leitura. Darnton (1986), por sua vez, demonstra que àquela época no contexto europeu, a leitura também era questão de polícia e até meados do XVIII esta última não sabia como tratar o escritor. Há casos policiais envolvendo a leitura como do cidadão que estava lendo sátiras contra o rei na rua e sobre a



rejeição amorosa e a difamação de um nobre. É a época em que a polícia começa a caçar principalmente os panfletistas. Os relatos de Hémery têm parte deste tom policialesco de caça aos ameaçadores do Antigo Regime, incluindo-se Diderot e o enquadre num perfil perigoso, como ser casado com uma mulher popular ou com ex-presidiário. (DARNTON, 1986). Marcada por forte cisão entre “boa e má leitura”, entre pessoas de espírito e pessoas ordinárias, esta época indica uma primeira mudança quando leitores comuns passam a ter acesso ao romance escrito.

As anotações fazem parte destes rituais procedimentais da “boa leitura” e desta supervisão. Importante registrar que a análise que propomos aqui resgata parte da memória deste olhar, deste “outro” que supervisiona o que pode e deve ser lido e de que forma.

De forma geral, podemos antecipar que este valor semântico procedimental é o que se nota em Viana (1949), quando o autor divide os procedimentos da leitura em três capítulos, a saber: “Leitura dirigida; Seleção dos livros; Ler devagar”. Voltaremos a isto, quando na ocasião da análise propriamente dita mostraremos de que maneira este sentido de leitura consolida um domínio de memória.

Com licença para nossa segunda digressão, lembramos que em “A arte de ler”, Emile Faguet (1958, p. 140-141) aponta para esta leitura que deve seguir instruções definidas: “[...] o leitor deve entregar-se inicialmente a uma simpatia instintiva ou propositada pelo autor”, afinal “[...] fê, crítica, admiração; três fases que *são as mesmas*, para o leitor e para o poeta, que ambos devem atravessar, sucessivamente, para chegar, um à plena admiração, o outro à plena realização do verdadeiro ou do belo [...]” pois

[...] a crítica não é outra coisa senão um contínuo exercício do espírito, por meio do qual tornamo-lo apto para compreender onde está o falso, o débil, o medíocre, o mal, para tornar-se sensível a todos eles como o somos graças a ela, em relação ao verdadeiro, ao belo. (FAGUET, 1958, p. 134).

Esta leitura contemplativa voltada ao “belo”, embora não pareça, também traz a marca de um gesto político, pois está em jogo quem lê, o que lê e com a autorização de alguém que ocupa posição determinada, posição esta que define o valor sócio-histórico do sujeito intérprete. A simpatia pelo “belo” e pelo “bem” apaga relativismos e parece evidente; evidente, sobretudo, no que se refere a afastar-se do que seria inútil, pois como diz Faguet (1958, p. 124): “[...] os inimigos da leitura a que me refiro são as tendências, as inclinações, os costumes, que impedem de ler bem, ler como é útil, proveitoso e agradável.”

A relevância da circulação deste manual de Faguet (1958) no cenário nacional pode ser atestada em Hébrard (1999, p. 77), a saber:

[...] assim, a escola forma, em seu espaço próprio, sujeitos que lêem, escrevem, mas também ordenam o mundo conforme as categorias que o *corpus* dos textos e a palavra do professor tornam quase naturais. Comunidade de interpretação inaugural, a escola é obrigada a produzir uma recepção compartilhada dos textos, pelo único fato de que, sem a certeza do sentido, não haveria nem ensino possível, nem



aprendizagem. As aprendizagens iniciais não são, portanto, como se acredita, saberes neutros, puramente instrumentais, prontos para servir a qualquer uso.

A clareza sobre o sentido de leitura em torno da escola, em lugares discursivos que circulam em torno desse lugar caminha entre esta condição inalienável do sentido e de sua suposta certeza. Este *corpus* formado por livros publicados na primeira metade do século XX que tratam diretamente da leitura demonstra o retorno da memória e de formas enunciativas que recorrem umas às outras; como já explicamos não se trata, portanto, de um estudo comparativo que buscaria descrever um “objeto”, nem mesmo um estudo historiográfico que se ocuparia da distinção entre fontes primárias e secundárias.

Em uma perspectiva teórica arqueológica e de cuja herança a AD também participa, Foucault (2011) ensina que os discursos são rarefeitos, embora haja crença compartilhada num *texto primeiro* de que partem comentários. Este lugar primordial tem valor paradoxal, pois desloca sentidos de um regime de interpretação do qual depende por uma repetição que instaura o novo pelo acontecimento do retorno e o modo de retornar; e não pelo conteúdo. (FOUCAULT, 2011).

Para o filósofo francês, no século XVII começa a pergunta sobre quem escreveu uma materialidade produtora de sentidos (peça, livro) junto de exercícios comprobatórios da verdade. O valor de quem sucedeu quem, embora haja “erros” (disfarces) de uma “teatrologia” para os de “fora”, sustenta uma eficácia histórica garantida por pertencer a conjuntos de saberes de disciplinas.

Essas disciplinas, por sua vez, limitam o discurso por dar vida a regras e assim o controla; essas disciplinas detêm as condições de funcionamento (do discurso) que regulam seus regimes por meio de “[...] procedimentos de sujeição do discurso [...]” e de “[...] rituais de palavra, sociedades do discurso, os grupos doutrinários e as aproximações sociais.” (FOUCAULT, 2011, p. 44). Deste princípio parte o filósofo francês para abordar a função da autoria, em três pontos: princípio de unidade, agrupamento de discursos e foco de coerência destes.

Tão importante quanto o marco estabelecido por Foucault (1995, 2011), é o de Haroche (1988) ao afirmar que o século XVII é o século da sintaxe, do uso adequado das representações (metáforas) e da tentativa de adequação de incisas e elipses. A unidade requerida na elaboração das regras sintáticas está condenada à incisa e à elipse, por temor à ausência ou ao acréscimo incontrolado. Pois bem, “[...] o sujeito deixa-se entrever precisamente nos excessos, nas ausências, em particular, na elipse e no inciso.” (HAROCHE, 1988, p. 75).

Partindo destas reflexões, queremos fazer notar que não nos interessa o ponto primeiro (como a primeira edição ou uma cronologia) de um determinado manual, mas analisar sentidos balizadores, sentidos de leitura que parecem originários porque atestariam em tese um núcleo semântico que se supõe tácito. É neste momento que vale mencionar também a



reflexão de Pêcheux (1993) sobre o esquecimento número um; aquele que parte da premissa de que o sujeito, lugar da interpretação, sabe do que fala, porque a língua reflete de forma original e clara o pensamento, premissa que apaga o processo sócio-histórico de constituição do sentido. Deste modo, é esta a abordagem pêcheutiana sobre o efeito do *texto primeiro*.

Apesar dessa ressalva, interessa marcar o terceiro processo de exclusão a que se refere Foucault (2011) na passagem do século XVI para o século XVII: nas ordens discursivas em torno da leitura confluem a vontade de saber e a vontade de verdade a partir da observação empírica. A ênfase na vontade de verdade disfarça a polissemia, a ambiguidade, e os demais recursos da exegese ou do texto jurídico, que excluem o ordinário, o linguageiro e, muitas vezes, abocanham até o literário (FOUCAULT, 2011); exclusão do literário que também é denunciada por Pêcheux (1997b).

Passamos a outro ponto afim a este. O predomínio do paradigma galileano neste período, por meio da generalização das leis do universo, da tentativa de predizer, e de firmar relações de causa e efeito como eventos naturais também sinaliza a relação entre sujeito, linguagem e interpretação. (GINZBURG, 1989). Começa a ficar de lado um modo de tratamento da linguagem e de uso da intuição que desembocará no século XIX no embate com o paradigma indiciário, cujo compromisso com as pistas, os rastros e as marcas do cotidiano preserva o que Foucault (2011) indica como formas de movimentar ordens discursivas de natureza vária.

O predomínio do paradigma galileano, portanto, tem a ver com a discussão sobre leitura, sentido e interpretação porque também toca o lugar que se consolidou sobre a “interioridade indizível” (HAROCHE, 1988, p. 62), cuja expressão em latim *individuum est ineffabile* ratifica um regime de disciplina dos saberes, como nunca visto no mundo ocidental até então, pois inclui a disciplina dos saberes especializados na leitura do mundo. Foucault (1995, p. 242) afirma que:

[...] aquilo que se deve compreender por disciplinarização das sociedades, a partir do século XVIII, na Europa não é, sem dúvidas, que os indivíduos que dela fazem parte se tornem cada vez mais obedientes, nem que elas todas comecem a se parecer com casernas, escolas ou prisões; mas que se tentou um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico – entre as atividades produtivas, as redes de comunicação e o jogo das relações de poder.

Enfatizamos, portanto, que entre as redes de comunicação está a questão crucial da leitura e da interpretação. Haroche (1988) nos ajuda a entender que estas redes incluem a separação entre ver e ler; entre verificar e comentar, assim como Darnton (1986) afirma que estas redes tinham a marca do valor sócio-político da leitura no cotidiano.

Esta divisão entre comportamentos observáveis e crenças interiorizadas no cotidiano para Haroche (1988) constitui uma subjetividade infável, ou seja, em que o sujeito é objeto do saber empírico e veículo para uma verdade, mas da qual está em grande medida excluído, porque se tenta destituí-lo da condição de intérprete. Assim sendo:



O sujeito em sua opacidade torna-se, então, o sujeito de um saber impossível, até mesmo de uma ignorância necessária. E essa mesma *opacidade* garante ao sujeito um espaço de liberdade; o caráter indizível e inefável de subjetividade “protege”, efetivamente, o sujeito de uma verdadeira injunção política e jurídica na transparência do “dizer tudo”. (HAROCHE, 1988, p. 62).

A autora explica que Deus não governa mais, mas o Estado junto da ciência, de modo que mais adiante a Psicologia tenta eliminar a dúvida com seu projeto de ciência do homem. O comportamento mensurável faz com que a subjetividade (não mensurável, *ineffabile*) não dependa tanto da ciência, de modo que impera a completude na Gramática, embora ainda haja um exercício de reconhecimento da alteridade pelo pensamento (herança cartesiana), questão cara à herança religiosa e que vem acompanhada na presença de formas exteriores controladoras de aspectos interiores de obediência e coesão social. (HAROCHE, 1988).

Uma forma de se investigar esta destituição é a proliferação de rituais, de materiais, de modos de se ditar procedimentos de leitura de bases semióticas de natureza vária, tal como vemos nos manuais a serem analisados. Por meio da prescrição de gestos cada vez mais anônimos, estes lugares discursivos consolidam um “equilíbrio” aparente diante de recursos como a ambiguidade, da polissemia e, portanto, dos embates discursivos.

Para Haroche (1988), negar a ambiguidade e oferecer procedimentos de interpretação é um modo de controle sobre a inefabilidade (sobre o que escapa ao sujeito), o que alimenta a crença na completude, por meio da imposição destes padrões pelo Estado e pelas religiões “oficiais”, de modo que até meados do século XVIII oculta-se a dispersão dos saberes.

Neste caminho, a ilusão da liberdade de interpretar de que trata Haroche (1988) paradoxalmente cada vez mais é submetida ao controle dos usos da linguagem, às formas de injunção (da religião, do Estado, do jurídico e da ciência) e a esses modos de interpretar controlados por instâncias como a dos manuais. Esta sensação de que pouco se modificou o parâmetro de leitura e interpretação do século XVI até nossos dias, entretanto, obriga a evocar também um período posterior, tal como aparece em Chartier (2010, p. 9):

E se é verdade que a leitura conheceu várias revoluções, reconhecidas ou discutidas pelos historiadores, essas ocorreram na longa duração do *codex*: assim as conquistas medievais da leitura silenciosa e visual, o furor de ler que tomou conta do século das Luzes, ou então, a partir do século XIX, o ingresso maciço na leitura de recém-chegados: os meios populares, as mulheres e, dentro ou fora da escola, as crianças.

Comentando esta citação podemos lembrar que a individualização dos modos de tratamento da linguagem em nome de uma interioridade inefável lançou mão cada vez mais de forma controlada de um aparato que engloba esta natureza constitutiva da relação do sujeito com o simbólico, que foca também as categorias acima mencionadas (meios populares, mulheres, crianças). Portanto, a natureza indiciária é transformada em objeto sociológico resgatando os ditames do paradigma galileano positivado no cotidiano; isto demonstra que:



A partir do século XV, e provavelmente antes, a utilização do escrito cumpriu um papel essencial em várias evoluções maiores das sociedades ocidentais. A primeira foi a construção do Estado de justiça e de finanças, o qual supôs a criação de burocracias, a constituição de arquivos, a comunicação administrativa e diplomática. É verdade que os poderes desconfiaram do escrito e, de diversos modos, esforçaram-se por censurá-lo e controlá-lo. Mas é verdade também que se apoiaram cada vez mais para o governo dos territórios e dos povos, na correspondência pública, no registro escrito, na ostentação epigráfica e na propaganda imprensa. (CHARTIER, 2010, p. 15).

Pêcheux (1997b), por sua vez, explica que com esta positivação acentuada no século XVIII pelas ciências duras se acentua o fosso entre os modos de interpretação dispostos entre estas e as Ciências Humanas e Sociais, na linha do que se pode denominar como um divórcio entre o científico e o literário, em que o paradigma da causalidade e da naturalização na crença na transparência e completude do objeto impõe-se sobre esta inefabilidade própria do sujeito intérprete. Afinal, as ciências clássicas (exatas e naturais) são aquelas que constituem um modo de construir arquivo³ pelo Estado e a administração pública tal como aponta Chartier (2010).

Engana-se quem acredita que a leitura sempre esteve submetida à ordem dos livros, à leitura individual e formatada de acordo com o começo, meio e fim do ritual bem como ao silêncio. Desde Alexandria, a leitura dos rolos de papiro é predominante em termos cronológicos em relação ao atual formato, leitura esta que permitia uma subversão da ordem da leitura contínua, uma vez que o rolo podia ser lido no verso e no avesso, o que provocava deslocamentos no caminho da interpretação e na atual centralidade simbólica do livro; disto culmina no fim do período colonial brasileiro com a disputa bélica envolvida na aquisição e divulgação de livros tal como “*Cultura e opulência do Brasil por suas minas e drogas*”, de Antonil, publicado e apreendido no século XVIII e relançado em 1837. (SCHWARCS, 2012).

A retomada deste lugar da memória discursiva localizado no período colonial também é importante porque tratamos aqui de exemplares que valorizam a leitura pragmática, individual e silenciosa, voltada a um ritual rígido e refém da materialidade do livro e do modo como se operam sentidos de leitura voltados a uma espécie de supervisão do “outro” exterior que orientaria a “boa leitura”.

Em suma, aprender a ler e escrever inclui nos rituais de interpretação o dilema entre a imposição de um sentido único das regras gramaticais junto do dilema entre “[...] uma assepsia do pensamento (as famosas leis semântico-pragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento.” (PÊCHEUX, 1997b, p. 59).

Esta separação não é ao acaso, pois mascara por meio de evidências a divisão social do trabalho de interpretação do arquivo ratificando um movimento de dominação política, disseminando-se em leituras “originais”, “anônimas”, “literais” (expressões do autor). Isto remete a nossa estratégia analítica (“metodológica”) de trilhar os interstícios de um “[...] conjunto de enunciados comprovados no arquivo segundo uma lógica própria e ampla [...]”⁴



(GUILHAUMOU, 2002, p. 2, tradução nossa), considerando o sentido de leitura presente nestes manuais como parte da construção da inefabilidade do sujeito e do anonimato do jogo a que foi submetido o Ocidente principalmente entre os séculos XV e XIX, tal como visto em Darnton (1986), Ginzburg (1989), Foucault (1995, 2011), Haroche (1988, 2005), Chartier (2010), Pêcheux (1997a, 1997b) e Schwarcs (2012).

Na sequência, queremos mostrar de que forma esta rede de memória formativa e utilitária de que trata Abreu (1999) pode ser entendida conforme alguns dos pontos-chave da discussão foucaultiana sobre a ordem discursiva da interpretação diante dos modos de delimitar regimes de interpretação pelas ciências duras; de Haroche (1988) sobre o sujeito inefável; de Chartier (2010) sobre a história da leitura e de Pêcheux (1997b) acerca do aprofundamento da cisão do trabalho de leitura do arquivo, com destaque para a consolidação de uma higiene pedagógica do pensamento também vista nestes manuais.

ANÁLISE DO CORPUS

Como foi possível notar, nossa discussão se encaminha para uma análise que dê conta de um movimento interpretativo espiralado, em que o ir e vir do domínio de memória em questão aparece por meio de pistas, marcas, indícios pelos quais o pesquisador alinha um fio de memória sobre a questão.

Conforme Pêcheux (1999) parte do trajeto de leitura da memória, seja em imagens ou em palavras, é perdido, em sua natureza opaca. Em outras palavras, somente parte deste processo de análise de pistas que remetem a um espaço da memória a outro é recuperável. O trabalho de interpretação conforme o paradigma indiciário (GINZBURG, 1989), “[...] envolve um processo similar de elaborar um argumento a partir de indícios.” (DARNTON, 2014, p. 146).

No caso, o analista elege uma unidade simbólica, no caso “leitura”, a partir da qual opera um deslocamento em relação ao sujeito histórico, que não é uma oposição e analisa repetições e regularidades sinalizadoras da circulação dos sentidos que “[...] no entanto, não se deduz do *corpus*, ela é de natureza hipotética, ela constitui uma hipótese do analista.” (ACHARD, 1999, p. 14).

Nossa hipótese é que a legibilidade é marcada pela dominância do sentido de leitura como formação instrutiva de uma forma-sujeito indivíduo, ou seja, um ato individual, o que traz um contra senso uma vez que a leitura somente ocorreria amparada por um valor coletivo e político ou por gestos literários, como aparece no título do manual “Arte da leitura”. É este embate que veremos nas sequências destacadas de livros e manuais de leitura da primeira metade do século XX, bem como manuais escolares anexos a livros didáticos publicados no Brasil contemporâneo, lembrando que em Pêcheux (1999) a aparência de um bloco homogêneo é um lugar de tensões.



Chegamos, portanto, a três zonas de sentido principais, a primeira que torna evidente que a leitura teria um caráter normativo e prescritivo; a segunda, por sua vez, que indica um lugar discursivo de outro (autoridade) que coopta procedimentos sobre leitura; terceiro, um domínio de memória que se atualiza, a partir do sentido cognitivista de leitura baseada em conhecimentos prévios e no sentido de interpretação como compreensão. Destas zonas de sentido (recortes), derivaram-se sequências discursivas (doravante, SDs), conforme Serrani (1997).

O “procedimento” da análise, portanto, visa o que é mais caro à AD: a deslinearizar a superfície linguística do texto, pois: a “[...] deslinearização permite perceber os traços dos processos discursivos [...]” (MALDIDIER, 1997, p. 21); traços estes que dependem do retorno à memória discursiva, ao já dito, ao modo deste retorno produzir sentidos.

Nosso primeiro recorte trata de um sentido normativo, utilitarista e procedimental da leitura. É o que vemos na SD1:

[...] além disso, a leitura, a escrita, e a ortografia são mútuos auxiliares naturais, pois que todos entendem com um fim único, que é a comunicação escrita dos pensamentos; desenvolve simultaneamente o maior número de faculdades: a atenção, a imaginação, o juízo e a vista; exercita a mão; apressa os progressos do aluno que aprende várias cousas ao mesmo tempo, e chega mais facilmente a melhor conhecê-las e conservar; torna as lições menos monótonas e mais atraentes, com a variedade que estabelece; favorece enfim convenientemente a disciplina da escola e a economia do tempo, conservando todos os alunos ocupados. (CARVALHO, 1906, p. 14).

Vemos que o sentido de leitura voltado para uma interioridade resgata parte do debate anterior, acerca do sujeito inefável; o controle dos pensamentos por meio da leitura é visto de um modo em que esta “ferramenta” tem por utilidade a “comunicação escrita dos pensamentos” e manter a disciplina, disciplina entendida como manter “todos os alunos ocupados”. O sujeito inefável é negado, sua natureza opaca diante da linguagem e da interpretação é driblada pela promessa de, por meio da leitura, “mais facilmente melhor conhecê-las”, as “faculdades” do indivíduo.

Também nesse domínio de memória normativo e prescritivo Viana (1949) indica como este sentido normativo é cooptado pelo lugar discursivo do especialista, com a recomendação de passos a serem seguidos, de tal forma que o caráter procedimental que aparece no manual de leitura remete à rigidez do método cartesiano.

SD2: nada de saltos bruscos. O professor terá sempre o cuidado de fazer as indicações dos livros a ler, de maneira metódica e evolutiva, escolhendo, de preferência, livros que satisfaçam a curiosidade da infância e da mocidade, proporcionando-lhes conhecimentos de ordem vária: moral, literária, histórica, filosófica ou científica. (VIANA, 1949, p. 14).

É relevante notar, no entanto, que não se trata apenas da apresentação de uma espécie de síntese das etapas do método cartesiano, de tal forma que podemos afirmar que o trecho em



questão destaca a escolha do livro pelo professor, e a divisão em partes (“conhecimentos de ordem vária”, nosso destaque). Vemos também um viés positivista quando se afirma “maneira metódica e evolutiva”, em que os “saltos bruscos” devem ser evitados; deste modo, não romper com o rigor procedimental do método se mostra como evidência para que este assim satisfaça a “curiosidade da infância e da mocidade”. Chama a atenção a prescrição de etapas e o sentido normativo e não desviante da leitura. Uma mordaca, uma armadura do procedimento que consolida o lugar do sentido de leitura como construção individual internalizada.

Em suma, vale notar também que há uma crença de que a leitura parte de um conhecimento tácito sobre a língua, despertado por meio de uma visão empirista da curiosidade, gerenciada pelo professor. Deste modo, a soma de experiências com livros adequados resultaria na satisfação da curiosidade; por este caminho, a escolha ordenada positivamente vai ao encontro da somatória de experiências favoráveis ao armazenamento de um “arsenal” sobre a leitura, como se a leitura fosse um objeto cumulativo e transparente; a ser seguido “passo a passo”. O valor desta periodização aparece em:

SD3- (...) quando o incipiente leitor não tenha reparado nos referidos passos, poderá o mestre dizer-lhe: então, leia outra vez! Veja como é sugestivo! Repare como aquela descrição é linda! O professor fará o possível para entusiasmar o aluno, por despertar nele uma viva curiosidade. Estimulando-lhe provocando-lhe a emulação, obterá resultados muito favoráveis. (VIANA, 1949, p. 14).

A evidência de que o professor deveria despertar algo interior, já presente no indivíduo aparece em: “não tenha reparado”, “leia outra vez”, “veja”, “o professor fará”, “entusiasmar o aluno”. A hipervalorização do sentido de leitura como instrução aparece nesta demanda centrada no professor. Junto, portanto, da escolha da leitura “ideal” feita pela autoridade e da “mais correta” (expressão nossa) divisão do procedimento de leitura em etapas a serem seguidas, aparece seu valor pragmático-funcional:

SD4 – [...] a regra a formular é, por consequência, a seguinte: *não se deve ler habitualmente aquilo que mais agrada, mas sim aquilo que mais convém*. O objetivo principal da leitura consiste em educar e corrigir vícios ou anomalias e deformidades espirituais. (...) para combater as fantasias depressivas do indivíduo romântico, devem proporcionar-lhe obras de fundo prático, evitando sempre por-lhe nas mãos livros, choringas e sentimentais, que só fariam exagerar suas tendências desequilibradoras. Às pessoas nervosas ou hiperestésicas devem poupar-se as comoções fortes, e seria, portanto, lamentável se alguém lhes entregasse livros trágicos ou dramáticos, suscetíveis de abalarem, violentamente, o seu sensibilíssimo sistema nervoso, nele produzindo graves perturbações e desarranjos psíquicos. (VIANA, 1949, p. 20).

Em suma, o professor é quem saberia o que “mais convém”, no sentido de corrigir “vícios” do “indivíduo romântico”, e das “pessoas nervosas ou hiperestésicas”. Notamos que uma zona de sentidos sobre “anormalidade” se instala. Isto porque a escolha da sensação “mais correta” para fundamentar a leitura deve afastar o leitor de “anomalias e deformidades espirituais”.



Para lembrar Foucault (1995), afirmamos que este jogo discursivo faz parte de um modo de gerenciar as relações de poder em que se objetiva a sujeição à gramática por meio das segmentações práticas divisoras, como entre “normal” e “anormal”. Deste modo, estes manuais se inscrevem em um lugar do arquivo destinado a tornar-se referência como um desses modos de sujeição.

Significado de modo cada vez mais anônimo e anódino em meio aos instrumentos linguísticos o sujeito-leitor deve assumir uma postura aparentemente livre, emancipada e eficaz; a isto servem os manuais de leitura. Decorrente desta naturalização do sentido, desta dicotomia entre normal e anormal, correto e errado, inapropriado e apropriado, está a cooptação de uma zona de sentidos sobre o lugar de onde partem os sentidos sobre leitura. Esta leitura como instrumento requer, portanto, também marcar um lugar do sujeito. Estamos diante de padrões rígidos de construção da inefabilidade do sujeito em sua relação com a interpretação que da vertente europeia passa a ter sua correspondência no Brasil com a veiculação destes manuais. Podemos afirmar que a discussão de Haroche (1988) sobre o inefável também ecoa neste lugar.

Afinal, estas orientações, sua natureza, utilidade e modo procedimental partem de um lugar. Temos, portanto, nossa segunda zona de sentidos, agora sobre o lugar de “instrutor” da leitura. Vejamos:

Recorte 2 - os procedimentos da leitura ditados por um lugar de autoridade

SD5- A INSTRUÇÃO – 1. A instrução primária, sendo indispensável a todos, deve ser considerada como uma obrigação decorrente das funções do Estado, que nela é tão interessado quanto os indivíduos. Estes, mergulhados, na escuridão da ignorância e do analfabetismo são forças eliminadas do organismo social; não são úteis nem a si mesmos nem à Pátria, e muitas vezes, por seu temperamento ou inclinações mal contidas, tornam-se fatores do crime e, portanto, elementos de perturbação para a ordem social. 2. Além da instrução primária a que todos têm direito e que devem procurar, ainda com os maiores sacrifícios, porque é o primeiro e o maior de todos os bens, a instituição do ensino público ou privado compreende também: a instrução superior – que prepara os homens para certas profissões chamadas liberais, (...) a instrução secundária – que ministra os conhecimentos necessários à compreensão dos cursos superiores; a instrução profissional ou técnica – que prepara os indivíduos para certos ofícios mecânicos. (D’ÁVILA, 1940, p. 181).

Esta tentativa de demarcar um sentido preciso para o ato da leitura, englobando enunciados sobre o lugar de “quem lê”, o que lê (livre de “anomalias e deformidades espirituais”) e “para o quê” lê, ou seja, atendendo às utilidades do Estado, do “organismo social” e a uma “obrigação decorrente das funções do Estado” faz notar o lugar a quem se orienta a leitura.

A repetição do termo “instrução” naturaliza o sentido utilitarista da leitura, ratificando o pressuposto de que todos teriam direito a uma leitura desde que para a instrução, o que apaga outros sentidos possíveis de leitura. Por sua vez, a construção deste interlocutor dominante também se nota em:



SD6 - “Quando o pai não seja bom psicólogo e não saiba *graduar* as leituras dos filhos, deveria deixar esse encargo aos respectivos professores. (...) quem ensina, deverá ser um bom psicólogo, a fim de acompanhar a evolução espiritual dos alunos e de lhes poder recomendar as leituras mais adequadas. (VIANA, 1949, p. 13).

Seja por conta do “bom psicólogo” que o “pai” deveria ser, sejam por conta dos “professores” esta SD nos remete a Abreu (1999) quando a autora explica que o gosto pela leitura foi formado conforme regras rígidas de apreço por regras métricas e atividades que até meados do século XX requerem o lugar de quem indica “as leituras mais adequadas”.

Deste modo, notamos que esta rigidez também é uma rigidez do lugar de interpretação e que não faz da leitura um ato plural; conforme o sentido dominante visto na SD2, a leitura deve estar submetida a um lugar de especialista, ratificando o jogo de poder não apenas pelo lugar do especialista, mas pela opacidade do sujeito disfarçada pela ilusão da clareza psicológica e resgatada pelo “pai-psicólogo” (expressão nossa), ocultando: o sujeito inefável, discutido por Haroche (1988); a divisão do poder nas redes de comunicação (FOUCAULT, 1995) e a divisão de leitura (interpretação) do arquivo. (PÊCHEUX, 1997b).

Vemos na SD5 e SD6 que esta noção de alguém que guia a leitura e para quem se lê indicia formas de leitura não apenas para o Estado e o professor, mas para si mesmo. Continua-se a falar de um “guia”, de alguém para quem se lê. Mas, não mais apenas o Estado, mas o próprio indivíduo, indivíduo este dotado de uma cognição. É o que analisamos em seguida.

Recorte 3 – o sentido cognitivista de leitura baseada em conhecimentos prévios e a retomada do sentido normativo e utilitário

SD7 – [...] do aproveitamento do livro de leitura – o aproveitamento menos extenso que se tem feito desse livro é a leitura pelo aluno, depois de preparo preliminar, quase sempre defeituoso, formador de maus hábitos e culpado do nenhum interesse que a criança demonstra pelo livro da classe. (D’ÁVILA, 1940, p. 181).

Vemos como nesta SD, podemos continuar a tratar da injunção à interpretação (HAROCHE, 1988) por meio da análise das práticas divisoras de que trata Foucault (1995). No caso em específico, chama a atenção o valor semântico de “aproveitamento” alinhado ao de “leitura pelo aluno”. Ou seja, o “aproveitamento” não ocorre, porque o preparo da criança não foi adequado, foi “defeituoso”. Interessante notar que esta substituição da leitura como ato individual “anormal” (SD4), como resultante de um preparo “defeituoso” (SD7) não rompe com uma zona de sentidos em que naturaliza o sentido de uma leitura utilitária voltada a um “aprimoramento” (SD7). Destacamos também a paráfrase do sentido de “interesse” visto na SD7 para o sentido de “envolve-se integralmente” (SD8) e de “construção de significados no texto” (SD9) que indicam marcas de dominância do cognitivismo na atualidade. É do que trataremos agora.

A disciplina da leitura, em que se prescreve um ritual normativo, disciplinar, por meio desse “preparo preliminar” aparece da seguinte forma na atualidade:



SD8 – Em relação ao trabalho com leitura no início da escolarização, o educador deve estar atento para que os alunos tenham a oportunidade de ler silenciosamente um texto antes de lê-lo oralmente ou realizar atividades de compreensão e interpretação. Na leitura silenciosa, o leitor envolve-se integralmente com o texto buscando seus significados. (CAVÉQUIA, 2011, p. 9).

SD9 – [...] no processo, o leitor constroi os sentidos do texto realizando continuamente antecipações e inferências sobre o que está lendo, confirmando-as ou rejeitando-as a partir de informações do próprio texto e de seu repertório prévio de conhecimentos (...) nessa perspectiva, há alguns cuidados a se propor a leitura: A sondagem da leitura desafiando o leitor a realizar antecipações sobre o que irá ler e/ou reconhecer a organização textual; a mobilização de diferentes estratégias de leitura, que favoreçam o trabalho de construção de significados do texto e o reconhecimento de recursos linguísticos e estilísticos. (LOPES, 2011, p. 9).

O sentido de compreensão alinhado ao de interpretação resgata o sentido de que o “preparo preliminar” (SD7) se atualiza em “oportunidade de ler silenciosamente um texto antes de lê-lo oralmente” (SD8).

Na SD9, por sua vez, temos também que tocar na atualidade da crença nos conhecimentos prévios, que permitiriam uma leitura por “antecipações e inferências”, por meio de um sujeito-leitor que constrói individualmente a “organização textual” por meio da “construção de significados”. Sendo assim, o “repertório prévio de conhecimentos” prescinde do outro, pois o sujeito-leitor tem a ele mesmo, o que resgata o sentido individualista da “leitura pelo aluno, depois de preparo preliminar” (SD7); momento em que o leitor “envolve-se integralmente com o texto” (SD8). Ratifica-se por meio desta paráfrase instalada em uma zona de sentido dominante, uma evidência da prática de leitura como prática pedagógica do “fazer por si mesmo” (expressão nossa). Esta rede parafrástica retorna por um efeito de repetição e de transparência do sentido para impor ao sujeito ocupar um lugar que lhe é familiar, “já sabido”.

Sobre os conhecimentos prévios, vemos a herança cognitivista desta noção no manual escolar destinado ao professor de Lopes (2011). Portanto, há um domínio de memória atualizado voltado ao sentido de um sujeito-leitor que teria clareza para discriminar informações armazenadas, mobilizando “construção de significados” para operar a leitura “desafiando o leitor”. Esta zona de sentidos é claramente fundamentada na noção de conhecimentos prévios e de aprendizagem significativa que se pode confirmar em Solè (1998) serem peças-chave da rede técnica e conceitual do cognitivismo.

Não podemos deixar de lembrar que esta postura ratifica os prejuízos decorrentes de uma leitura prescritiva, normativa e parafrástica para a educação escolar. A denúncia sobre os prejuízos deste desígnio para o tratamento da interpretação e o lugar da leitura e da autoria aparece nos trabalhos de Pfeiffer (2005), Assolini (1999), Tfouni e Pacífico (2005) e Coracini (1999).

Ao apontar este retorno dos sentidos “já lá” vistos nestas duas últimas sequências, retiradas de livros didáticos que circulam na atualidade. A marca da identidade cognitivista



indica o sentido dominante em torno de leitura, nos manuais escolares da primeira metade do século XX e em manuais escolares anexos aos livros didáticos da atualidade.

Em outras palavras, conforme o sentido dominante analisado, enunciar sobre leitura não rompe com o sentido de não prescindir do outro (professor) a quem e somente a quem supostamente se dirigiria o trabalho de interpretação e de construção da interlocução. Talvez por isso, como aponta Tfouni e Pacífico (2005) tenhamos na atualidade efeitos danosos do exercício com práticas de letramento e alfabetização em que os textos não apresentam autoria, uma vez que há uma rigidez e um efeito monolítico em que a escrita decorrente da leitura se volta apenas para um lugar, invariavelmente ocupado pelo professor.

Este ato de focar no texto e construir procedimentos próprios para decifrá-lo retoma o sentido individualista visto nos manuais da primeira metade do século XX. Há uma preconização higienista da leitura, na linha de uma higiene pedagógica do pensamento. (PÊCHEUX, 1997b).

O ritual pedagógico em que o passo a passo consolida a interpretação, livre e transparente posto que compreensiva e centrada no livro está garantido e ignora o debate, a polêmica e a presença do Outro. Deste modo, a ordem discursiva instalada como um modo de olhar a base discursiva que organiza e centraliza discursos (FOUCAULT, 2011) retoma os processos de divisão de leitura do arquivo. (PÊCHEUX, 1997b).

Por este caminho, mostramos também de que modo o sentido de uma leitura individualista e utilitária consolida uma rede de memória discursiva atualizada na veiculação do jogo de sentidos sobre leitura em manuais escolares destinados aos professores e anexos aos livros didáticos utilizados na atualidade, como vemos em Cavéquia (2011) e Lopes (2011).

No que se refere a esta atualização da memória discursiva, é possível notar que a herança do empirismo indica uma higiene pedagógica do pensamento (PÊCHEUX, 1997b) ao ratificar a ilusão de que o sujeito é livre para interpretar e para escolher (por meio de guias, como o “pai-psicólogo”) aspectos cognitivos que lhe dariam suporte mais eficaz voltado aos resultados imediatos e mais utilitários para a leitura.

Este sentido dominante apaga a consolidação do valor sócio-político da leitura tal como aqui se pôde demonstrar a partir da discussão de autores que estabelecem a relação entre linguagem, sujeito e interpretação; bem como vai de encontro ao título de um dos manuais (“A arte da leitura”). (VIANA, 1949). Afinal, arte pressuporia polissemia, debate, polêmica, mas estes sentidos de leitura sequer são indicados nos manuais e nos livros didáticos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



Como notamos na análise, o sentido individualista visto nos manuais retorna sob prisma do individualismo na leitura; em parte, estes manuais deixam em aberto uma polissemia que inclui a possibilidade da arte da leitura incluir a questão da interpretação. Deste modo, incluir um campo de investigação sobre a consolidação de um sentido de prática de leitura como interpretação no Brasil da primeira metade do século XX até a atualidade. Afinal, o que se lia para que fosse possível se dividir “boa” e “má” leitura de modo diferente do cenário europeu. Ao delimitar o que e como ler, estes manuais consolidaram uma vontade de verdade (FOUCAULT, 2011) que disfarça a ênfase na polissemia.

Então, embora o nome “arte de ler” possa mobilizar uma polissemia em torno da leitura como interpretação, há um sentido dominante de leitura como uma clareza dada por um lugar do Outro (ocupado pelo manual) que se consolida na primeira metade do século XX o Brasil e tem se atualizado. Todavia, este sentido dominante se pulveriza em estratégias de articular evidências sobre leitura em que se nota o normativo e o prescritivo; a autoridade; e o cognitivismo.

Em meio a este lugar do já dito, a atualização do sentido individualista, normativo e procedimental da leitura ditado por uma autoridade ou pela cognição é uma pista sobre alguns problemas no tratamento da leitura na realidade contemporânea.

Ou seja, conhecer como os livros circulam materializando sentidos sobre leitura também é um modo de conhecer processos ligados à interpretação e à relação do sujeito com a linguagem. Por este caminho, quisemos mostrar que predominam sentidos sobre os modos de ler, fundamentados em procedimentos prescritos e normas naturalizadas sinalizam a leitura no Brasil contemporâneo centrada no caráter procedimental, livresco e descritivo de um sentido utilitarista e individualista.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. *In*: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 33-77.

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. *In*: ACHARD, P. (org.) **Papel da memória**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 11-17. (Original publicado em 1983).

ASSOLINI, F. E. P. **Pedagogia da leitura parafrástica**. 1999. 95 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 1999. Texto não publicado Tese de Doutorado. FFCLRP-USP.

CARVALHO, E. **Primeiro livro de leitura**. São Paulo, SP: Paulo de Azevedo & Cia, 1906.



- CAVÉQUIA, M. P. **A escola é nossa: letramento e alfabetização**. 3o.ano. São Paulo, SP: Scipione, 2011.
- CHARTIER, R. Escutar os mortos com os olhos. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, v. 24, n. 69, p. 7-30, 2010.
- CORACINI, M. J. R. F. O livro didático nos discursos da lingüística aplicada e da sala de aula. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 17-26.
- D'ÁVILA, A. **Práticas escolares: de acordo com o programa de prática de ensino do curso normal e com a orientação do ensino primário**. São Paulo, SP: Editora Saraiva, 1940. v. I.
- DARNTON, R. **O Grande Massacre de Gatos e outros episódios da história cultural francesa**. 4. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1986.
- DARNTON, R. **Poesia e polícia: redes de comunicação na Paris do século XVIII**. Tradução Rubens Figueiredo. 1. ed. São Paulo, SP: Cia das Letras, 2014.
- FAGUET, E. **A arte de ler**. Rio de Janeiro, RJ: Livraria Progresso Editora, 1958.
- FOUCAULT, M. **A Ordem do discurso (aula inaugural do College de France)**. 21. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2011.
- FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H. L. (org.). **Michel Foucault: uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)**. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-24.
- GINZBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história**. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1989.
- GUILHAUMOU, J. Le corpus en analyse de discours: perspective historique. **Corpus**, Nice, v. 1, p. 1-18, 2002. Disponível em: <http://corpus.revues.org/8>. Acesso em: 26 jul. 2019.
- HAROCHE, C. “Da anulação à emergência do sujeito: os paradoxos da literalidade no discurso (elementos para uma história do individualismo)”. In: LANE, S. M. T. (org.). **Sujeito e texto**. São Paulo, SP: EDU, 1988. p. 61-86.
- HAROCHE, C. O comportamento de deferência: do cortesão à personalidade democrática. **História: Questões & Debates**, Curitiba, v. 42, n. 1, p. 115-139, 2005.
- HÉBRARD, J. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da história cultural. In: ABREU, M. (org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999. p. 33-77.
- LOPES, A. de S. C. **Letramento e alfabetização: 3. ano**. São Paulo, SP: Escala Educacional, 2011.



- MALDIDIER, D. Elementos para uma história da AD na França. *In: ORLANDI, E. P. et al. (org.). Gestos de leitura: da história no discurso.* Tradução: Bethânia Sampaio Côrrea Mariani et al. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 15-28.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento.** Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. Discurso: fato, dado, exterioridade. *In: CASTRO, M. F. P. (org.). O método e o dado no estudo da linguagem.* Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1996. p. 209-219.
- PÊCHEUX, M. As ciências humanas e o “momento atual”. *In: ORLANDI, E. P. Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos escolhidos por E. P. Orlandi.* Campinas, SP: Pontes, 2014a. p. 175-202.
- PÊCHEUX, M. **Discurso: estrutura ou acontecimento?** Campinas, SP: Pontes, 1997a.
- PÊCHEUX, M. Leitura e memória: projeto de pesquisa. *In: ORLANDI, E. P. Análise de discurso: Michel Pêcheux – textos escolhidos por E. P. Orlandi.* Campinas, SP: Pontes, 2014b. p. 141-150.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. ORLANDI, *In: E. P. et al. (org.). Gestos de leitura: da história no discurso.* Tradução: Bethânia Sampaio Côrrea. Mariani et al. 2. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997b. p. 55-67.
- PÊCHEUX, M. Papel da memória. *In: ACHARD, P. (org.). Papel da memória.* Trad. J. H. Nunes, Campinas, SP: Pontes, 1999. p. 49-56. (Original publicado em 1983).
- PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** 2. ed. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1993.
- PEREIRA, A. C. “Descobrimo o ambiente”: discurso e jogo de sentidos em livros didáticos para ensino de ciências. **Investigações em Ensino de Ciências** (Online), v. 21, p. 1-11, 2016a. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/view/15>. Acesso em: 26 jul. 2019
- PEREIRA, A. C. Memória discursiva e arquivo em manuais de educação infantil de meados do século XX. **Memorandum**, Belo Horizonte, v. 30, p. 82-103, 2016b.
- PFEIFFER, C. C. O saber escolarizado como espaço de institucionalização da língua. *In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. R. (org.). Sentido e memória.* Campinas, SP: Pontes, 2005.
- SCHWARCS, L. M. **A longa viagem da biblioteca dos reis – do terremoto de Lisboa à Independência do Brasil.** São Paulo, SP: Cia das Letras, 2012.
- SERRANI, S. M. Um método para estudar a discursividade na abordagem de questões socioculturais. *In: SERRANI, S. M. A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade.* Campinas, SP: Ed. da UNICAMP, 1997. p. 53-71.



SOLE, I. Disponibilidade para a aprendizagem e o sentido da aprendizagem. *In*: COLL, C. et al. (org.). **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo, SP: Ática, 1998. p. 29-54.

TFOUNI, L. V.; PACIFICO, S. M. R. As possibilidades de construção do(s) sentido(s): da fôrma-leitor à função-leitor. **Leitura (UFAL)**, Alagoas, v. 30, p. 141-162, 2005.

VIANA, M. G. **A arte da leitura**. Porto: Editora Educação Nacional, 1949.

Notas

¹ Psicólogo; Mestre e Doutor em Ciências (Psicologia) pela Universidade de São Paulo (USP)/Ribeirão Preto-SP, com estágio na Universidade de Paris XIII. Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Contato: apereira.uesb@gmail.com; Anderson.pereira@uesb.edu.br.

² Ver por exemplo <http://www.cultura.gov.br/pnll>.

³ Em Pêcheux (1997b, p. 54) vemos que o arquivo se “[...] refere a um conjunto de documentos pertinentes a uma dada questão.”

⁴ Tradução livre do autor do original em francês: “d’ensemble des énoncés attestés dans l’archive selon une logique propre de type configurationnel”.