

Lingüística e pedagogia da leitura

José Luiz Fiorin*

Resumo

Este texto busca mostrar o papel da Lingüística no ensino da leitura. Partindo da tese de que o conhecimento dos mecanismos intra e interdiscursivos é indispensável para que o aluno aprenda a interpretar os textos, este artigo procura demonstrar que uma pedagogia da leitura deve ser embasada em teorias do texto e do discurso.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Aplicação das teorias do discurso e do texto; Procedimentos de construção do sentido.

*Non vitae, sed scholae discimus.*¹
Sêneca

O ensino da leitura e da redação, em nossa escola, não se fundamenta em teorias do discurso e do texto. Fazemos uma caricatura do que é esse ensino. Muitas vezes, o texto escolhido para a lição é primário. O professor elabora um questionário a respeito dele, com perguntas, que, de um lado, não representam nenhum desafio para o aluno, pois suas respostas são óbvias, e que, de outro, não contribuem para levar o aluno, progressivamente, à compreensão do sentido global do texto e, principalmente, dos mecanismos produtores desse sentido. Assim, a explicação do texto passa a ser algo fragmentário. O problema central de nossa escola é que tem ela uma concepção inadequada do texto. Ele é visto como uma grande frase ou como uma soma de frases. Ora, não é nem uma coisa nem outra. A escola vê o texto como uma grande frase ou uma soma de frases, pois ensina a estruturar o período, a maior unidade sobre a qual se debruça, e exige que os alunos produzam textos.

* Universidade de São Paulo.

¹ Observação irônica de Sêneca a respeito do ensino de seu tempo. Dela se tirou, por oposição, a regra de conduta *Non scholae sed vitae discimus*.

O texto é um todo organizado de sentido, o que significa que ele possui uma estrutura. Além de ser um objeto lingüístico, é um objeto histórico. Isso quer dizer que o sentido do discurso se constrói por meio de mecanismos intra e interdiscursivos, ou seja, o sentido organiza-se por meio de uma estruturação propriamente discursiva e pelo diálogo que mantêm com outros discursos a partir dos quais se constitui. Paul Ricoeur dizia que o sentido do texto é criado no jogo interno de dependências estruturais e nas relações com o que está fora dele. Esses dois aspectos não se excluem, mas se complementam. O ensino do texto precisa fundamentar-se no estudo cuidadoso de mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido. Sem isso, ensina-se a ler um texto determinado e não a ler qualquer tipo de texto.

O compromisso primeiro do professor de língua materna é auxiliar o aluno a tornar-se um leitor autônomo e um produtor competente de textos. Todos sabemos, no entanto, que essa tarefa é difícil. Para contornar essa dificuldade não têm faltado propostas pedagógicas que, quando não apelam para soluções fáceis (por exemplo, esquemas de preenchimento para produzir os mais variados textos, fórmulas para iniciar uma dissertação etc.), perdem-se em generalidades e conselhos vagos, que não oferecem nenhum subsídio para a prática efetiva da redação e da leitura. Dizer que um aluno deve ler um texto muitas vezes é o óbvio. Que deve ele, no entanto, observar nessas leituras, para o que deve dirigir sua atenção?

A escola não pode deixar-se levar pela ilusão de que o aprendizado da compreensão e da produção de textos vá resultar de uma competência a ser espontaneamente adquirida ao longo da experiência escolar. Não pode, por outro lado, o professor dizer que ler e escrever são tarefas que exigem sensibilidade, que alguns alunos têm e outros não. A sensibilidade não é um dom inato, mas uma qualidade que se desenvolve. Uma pedagogia da compreensão dos mecanismos constitutivos do sentido é uma pedagogia do gosto, pois, como dizia o poeta Valéry, a compreensão precede o êxtase estético.

A pedagogia da leitura e da redação fundamenta-se na explicitação dos mecanismos intra e interdiscursivos de constituição do sentido do texto. Para estudar os mecanismos de geração do sentido do texto, devem ser tomadas contribuições da Análise do Discurso de linha francesa, da Semiótica francesa, da Lingüística Textual e das Teorias da Argumentação e da Enunciação.

Da Análise do Discurso, podem-se aproveitar os conceitos de heterogeneidade constitutiva e de heterogeneidade mostrada marcada e não marcada, para mostrar ao aluno os mecanismos interdiscursivos de constituição do sentido. Da Semiótica, podem-se tomar seus estudos sobre os mecanismos internos de agenciamento do sentido: estruturas fundamentais do texto, organização da narrativa, tematização e figurativização, actorialização, temporalização e espacialização

etc. Da Linguística Textual, os estudos relativos à coerência e à coesão. Das Teorias da Argumentação, análises de recursos argumentativos.

Os estudantes do ensino fundamental e do ensino médio devem ser expostos a todos os tipos de textos: a notícia; a receita de cozinha; a publicidade; os textos dos manuais técnicos etc. No entanto, não nos esqueçamos de que, no ensino de língua materna, o texto mais importante é o literário. Não falo do estudo do estudo literário a partir do impressionismo que ainda está presente em muitos cursos de Literatura, nem mesmo penso que sua análise deva basear-se na idéia da singularidade absoluta de cada texto, concepção muito difundida, que radica numa ideologia romântica, que vê o homem como um ser livre de qualquer coerção social e psíquica (como diria Régine Robin, um sujeito anterior a Marx e a Freud). Não, penso que o texto literário deve ser visto em sua materialidade linguística.

Mobilizando todas as funções e dimensões da linguagem, o texto literário e também os outros objetos artísticos criam um outro mundo, convidam a penetrar a esfera de uma realidade outra, pela fratura da realidade cotidiana. Essa outra realidade leva-nos a uma vida mais intensa, mobilizando desejos múltiplos, criando novas percepções, produzindo experiências diversas. Nela, tudo é permitido, pois abole os limites da realidade cotidiana. Essa é a fratura que a literatura provoca, carregando

todos nós para a escorregadia fronteira da construção dos significados mais dolorosos e felizes, angustiados e límpidos da existência humana. Restituídos a nós mesmos, aos vãos que podemos empreender, às conquistas que ainda temos a realizar, descobrimos nas páginas da literatura o “relâmpago passageiro” que atravessa o discurso da obviedade para transformá-lo na imperfeição que nos projeta da insignificância do cotidiano na direção do sentido. (TEIXEIRA, 1997, p. 1)

A grande função da arte não é dizer o que sempre existiu, mas iluminar a possibilidade de outras existências, sugerir que outras ordens da realidade são possíveis. Por isso, a arte tem sempre um caráter subversivo, mostra-nos que a ordem vigente não é única, não é absoluta, mas é uma entre outras. “O inusitado, o inesperado, o surpreendente: eis as matérias da literatura. Porque a literatura é um modo de ser da palavra, o modo de desarrumação, o modo desajeitado de fraturar discursivamente a ordem” (TEIXEIRA, 1997, p. 4).

Importa refletir agora quais são as possibilidades de novas ordens que a literatura oferece. Dispomos de dois grandes sistemas de significação, ou seja, duas macro-semióticas: a do mundo natural e a das línguas naturais (GREIMAS & COURTÈS, 1979, p. 219). Essas macro-semióticas não são sistemas de significação como os outros, mas são grandes reservatórios de signos, são lugares que manifestam os outros sistemas de significação, como a literatura, a pintura e o cinema (GREIMAS & COURTÈS, 1979, p. 219).

Qual é o estatuto desses sistemas de significação? O mundo natural – seria melhor dizer mundos naturais, pois o plural relativiza o conceito, deixando claro que essa macro-semiótica é gerada pela cultura – é o modo como o universo se apresenta ao homem como um conjunto de qualidades sensíveis, dotadas de uma certa organização. Esse conceito leva-nos a pensar não aquilo que é físico, químico ou biológico no mundo, mas aquilo que é significativo. O mundo natural é um discurso construído pelo homem e passível de ser lido por ele.² Ao mesmo tempo, o mundo natural – conceito paralelo ao de língua natural – é anterior a cada indivíduo, que, quando nasce, inscreve-se num mundo significante feito, simultaneamente, de natureza e de cultura.³ O mundo natural é uma visão de mundo, sendo, por conseguinte, o lugar da elaboração das culturas e das ideologias (GREIMAS & COURTÈS, 1979, p. 233-234).⁴

Sendo a literatura feita em língua natural, não sendo caracterizada por um conteúdo próprio, porque seu conteúdo é co-extensivo ao mundo ou aos mundos naturais, sendo uma linguagem figurativa, que cria simulacros do mundo natural, sendo as formas literárias um repertório de possibilidades discursivas e textuais, sugere ela a possibilidade de novas ordens no que diz respeito aos dois grandes sistemas de significação: mostra a possibilidade de novos mundos naturais, de outras realidades, de diferentes visões de mundo e, ao mesmo tempo, indica que são possíveis novas ordens lingüísticas e discursivas, diversas da realidade automatizada e rotineira do discurso comum. Essas duas possibilidades imbricam-se na materialidade da linguagem figurativa.⁵ Ao apresentar outras realidades e levar os homens a vivê-las, os objetos artísticos têm uma função catártica inerente. Essa vivência de uma nova ordem durante a temporalidade da fruição artística não é algo alienante, mas, ao contrário, altamente revolucionário, porque indica ao homem que a alteração do que é estabelecido pode ser feita.

Gostaríamos, agora, de exemplificar o trabalho que se pode fazer no ensino do texto. Para isso, apresentaremos a análise de um mecanismo discursivo, o das várias leituras de um texto. Como lembra Umberto Eco (1990), no seu livro **Les limites de l'interpretation**, as teorias da leitura entendem o sentido do texto como a *intentio auctoris* ou a *intentio lectoris* ou a *intentio operis* (p. 29). Interpreta-se para encontrar o que o autor quis dizer, o que o leitor diz que o texto diz ou

² É importante notar que o mundo natural sempre constituiu, sob os conceitos de referente, contexto extra-lingüístico etc., um problema para a teoria lingüística. Aqui ele é tomado como um discurso.

³ Natureza é um conceito e, portanto, é algo da ordem da cultura.

⁴ As relações entre esses grandes universos de significação têm sido estudadas por diferentes teorias lingüísticas, por exemplo, com a chamada hipótese Sapir-Whorf.

⁵ As outras artes também têm a função de subverter a realidade do mundo natural e a realidade de sua linguagem. Seria preciso ver, para cada uma delas, o que é que funciona como articulação discursiva e textual.

o que o texto diz, independentemente das intenções de seu autor e da posição do leitor. Filiamo-nos decididamente ao ponto de vista que vê o ato de leitura como a busca da intenção da obra.

No entanto, é preciso matizar essa posição. Não se nega que o leitor situado historicamente seja constituído por um horizonte de expectativas e que a interpretação se estabeleça na relação entre o leitor e a obra, cuja construção obedece a certas coerções (cf. ECO, 1990, p. 16). Assim, o fazer interpretativo situa-se no “equilíbrio instável entre iniciativa do intér-prete e fidelidade à obra” (ECO, 1990, p. 17). Com efeito, a *intentio operis* é o critério para avaliar a justeza da *intentio lectoris* (ECO, 1990, p. 32). Isso significa:

- a) que o texto e suas condições de produção impõem restrições interpretativas ao leitor;
- b) que existem fazeres interpretativos inaceitáveis.

Eco narra que, um dia, o Presidente Reagan estava testando um microfone, antes de uma entrevista coletiva, e disse que pretendia bombardear a União Soviética. Nas condições de produção em que a enunciação se deu deveria ser entendida como uma brincadeira. Mas considerando-a como brincadeira ou como afirmação séria, existe um sentido sempre idêntico dado pelo texto (1990, p. 33-35).

A *intentio auctoris* é a que está manifestada no texto. Não temos nenhuma outra forma de aceder ao que o autor quis dizer senão analisando o texto. O texto cria um autor implícito e só temos acesso a ele. Lembremo-nos que Lorenzo Valla (cf. RIBEIRO, 1993, p. 55-70), um dos precursores da análise filológica, provou, no século XV, em seu **De falso credita et ementita Constantini Donatione declamatio**, que a chamada Doação de Constantino, com que os papas justificavam sua pretensão ao domínio temporal, era falsa. O documento, por meio do qual Constantino, no terceiro dia após sua conversão, teria doado ao papa Silvestre as insígnias imperiais, o Palácio de Latrão e o próprio Império, não poderia ser datado do século IV, mas era na verdade uma falsificação produzida no século VIII, porque não era possível o emprego de certas expressões latinas (por exemplo, *seu/sive* com valor conjuntivo, *pagina* com o sentido de “documento”) na época em que se dizia que o texto teria sido redigido. Em outras palavras, o que Lorenzo Valla diz é que o autor criado pelo texto não era verossímil.

Por outro lado, pensar que o texto não tem sentido e que este se encontra tão somente nas percepções do leitor significa, num gesto idealista, negar que a realidade significante exista fora do “eu”. No entanto, é preciso pensar, de maneira mais fina, a questão do leitor.

O funcionamento do texto implica o estabelecimento do papel exercido pelo enunciatário em sua compreensão, atualização e interpretação. Em outras palavras, o texto prevê sua participação (ECO, 1990, p. 22). O sujeito da enun-

ciação recobre dois papéis, o do enunciador e o do enunciatário, o que significa que o texto prevê um contrato enunciativo que diz, por exemplo: este texto deve ter somente uma leitura, como ocorre com o programa deste congresso; este texto deve ter várias leituras, como acontece com **Dom Casmurro**; este texto estabelece uma relação de concordância entre o que se disse e o que se queria dizer, como nos textos “sérios”; este texto estabelece uma relação de discordância entre o que se disse e o que se pretendia dizer, como nos textos irônicos, e assim por diante. É a situação histórica do leitor que lhe permite perceber esta ou aquela possibilidade de leitura dentre as múltiplas possibilidades criadas pela obra. Isso significa, pois, que o leitor vai interrogar a obra e não projetar nela seu texto pessoal.

O contrato enunciativo apela para a categoria modal da veridicção: há textos que se apresentam como verdade, como falsidade, como mentira ou como segredo. Um texto científico ou religioso apresenta-se como verdadeiro, enquanto uma história de pescar é construída sob o signo da mentira; a contrafação, a imitação, a simulação, o *cover* manifestam-se claramente como falsidade, enquanto um texto esotérico mostra-se como um segredo. A categoria modal da veridicção é o quadro em que a atividade interpretativa se exerce. Ela não coloca em questão a verdade, enquanto adequação a um referente, mas o dizer verdadeiro do texto, ou seja, a maneira como ele se apresenta, do ponto de vista da verdade, da falsidade, da mentira ou do segredo.

A *intentio operis* opera num nível intratextual, como já explicava Agostinho em **De doctrina christiana**: uma interpretação que parece plausível num dado ponto do texto não será aceita a não ser que seja confirmada – ou, ao menos, não posta em questão – por um outro ponto do texto (*apud* ECO, 1990, p. 40). Por outro lado, a compreensão total do sentido da obra só se dá quando se apreendem também as condições de produção: contexto, relação diferencial com outros discursos etc. Isso quer dizer que a *intentio operis* tem uma dimensão extratextual, não porém extra-semiótica. Compreender é, assim, relacionar o texto com o intertexto e com o contexto adequados. É isso que nos impede de ler anacronicamente ou anaculturalmente um texto, ou seja, de interpretar certas categorias de uma determinada época como se fossem idênticas às categorias de uma outra, ou de entender as categorias de uma dada cultura como idênticas às de outra. É o caso da leitura oracular de Virgílio feita na Idade Média. O mesmo ocorreria, nota Umberto Eco, se um leitor, ao ler o verso de Wordsworth “A poet could not be gay”, quisesse ver nele uma conotação homossexual, dado que o termo *gay*, na época em que o poema foi escrito, tinha a conotação de licença, de libertinagem, mas não relacionava o libertino à homossexualidade (1990, p. 134).

Umberto Eco fala numa leitura semântica e numa leitura crítica da obra. A primeira é aquela que atribui um sentido ao texto; a segunda, a que explica as ra-

zões estruturais pelas quais um texto pode produzir uma ou várias interpretações semânticas (ECO, 1990, p. 36-38). O aluno deve aprender essas duas leituras, precisa explicar o que o texto diz e por que é que diz o que diz, ou seja, não deve apenas mostrar o sentido ou os sentidos do texto, mas a arquitetura do sentido, isto é, a organização do texto, bem como sua inserção num contexto e num intertexto.

A iniciativa do leitor é, como mostrava Eco (1990), fazer uma conjectura sobre a *intentio operis* (p. 41-42). Essas conjecturas podem ser infinitas. No entanto, o texto, o intertexto e o contexto precisam validá-las. Uma será aprovada e outras, rejeitadas. Dizer que a compreensão reside na busca da *intentio operis* não significa dizer que o enunciário não colabora na construção sentido. Na verdade, a *intentio auctoris*, a *intentio operis* e a *intentio lectoris* estão intimamente ligadas, pois a construção do texto se faz à luz de uma imagem de leitor. O autor produz um texto para um leitor virtual inscrito no texto. Assim, este prevê um leitor, ou seja, determinadas conjecturas e não outras.

Não se pode agasalhar a idéia de que a interpretação visa buscar o verdadeiro sentido do texto, pois isso implicaria admitir que o enunciador está sempre consciente dos sentidos que produz, que é mestre e senhor dos significados e que, portanto, a *intentio operis* corresponde fielmente à *intentio auctoris*. Por outro lado, não se pode também admitir que o texto seja um espaço vazio em que o leitor investe seu texto.

A recorrência de traços semânticos é que estabelece que leituras devem ou podem ser feitas de um texto. Uma leitura não tem origem na intenção do leitor de interpretar o texto de uma dada maneira, mas está inscrita no texto como virtualidade, como possibilidade. Um texto pode admitir várias interpretações, mas não todas. São inaceitáveis as leituras que não estiverem de acordo com os traços de significado reiterados, repetidos, recorrentes ao longo do texto.

Há textos que possibilitam mais de uma leitura. Nele, as mesmas figuras têm mais de uma interpretação, segundo o plano de leitura em que forem analisadas. Para explicar isso, tomemos como exemplo um trecho do poema “Alguns toureiros”, de João Cabral de Melo Neto.

Mas eu vi Manuel Rodriguez,
Manolete, o mais deserto,
 o toureiro mais agudo,
 mais mineral e desperto,

o de nervos de madeira,
 de punhos secos de fibra,
 o de figura de lenha,
 lenha seca da caatinga,

o que melhor calculava
o fluido aceiro da vida,
o que com mais precisão
roçava a morte em sua fímbria,

o que à tragédia deu número,
à vertigem, geometria,
decimais à emoção
e ao susto, peso e medida,

sim, eu vi Manuel Rodriguez,
Manolete, o mais asceta,
não só cultivar sua flor
mas demonstrar aos poetas:

como domar a explosão
com mão serena e contida,
sem deixar que se derrame
a flor que traz escondida,

e como, então, trabalhá-la
com mão certa, pouca e extrema:
sem perfumar sua flor,
sem poetizar seu poema.
(MELO-NETO, 1989, p. 156)

O poeta fala, no texto, sobre alguns toureiros que conheceu. O último de que fala é Manolete. Na primeira estrofe do trecho que transcrevemos, ele recebe qualificações, de uma forma ou outra, relativas a mineral; na segunda, ganha qualificações concernentes a vegetal. Seus predicados são a secura, a contenção, a agudeza. Ele é “lenha”, “madeira”, “fibra” (vegetal seco) e não “planta”; é “deserto” (figura que lembra a secura, a contenção); é “mineral” (também evoca o que é seco e agudo). Esses predicados estão presentes no interior (“nervos”) e no exterior (“figura”) do toureiro.

Seus atos são figurativizados pelo percurso da matemática. A vida apresenta uma enorme fragilidade. Nela, a todo momento, roça-se a fímbria da morte. O poeta fala em “fluido aceiro da vida”. O ascetismo, a contenção, a secura de Manolete derivam da consciência dessa fragilidade, da certeza de que qualquer gesto menos preciso pode significar a morte. Por isso, à tragédia, à emoção, à vertigem e ao susto, que poderiam levar à ruptura com a realidade, ele contrapõe o “cálculo”, a “precisão”, o “número”, a “geometria”, os “decimais”, o “peso” e a “medida”. Os versos seguintes dizem que Manolete cultivava sua flor asceticamente, secamente. A flor é a emoção. É preciso conter a emotividade, domar sua explosão e, depois, trabalhá-la, não permitindo que se derrame. A emoção deve ser pouca. Não se deve nunca “perfumar a flor”, deixar que uma emotividade descontrolada se espalhe.

Essas estrofes estão referindo-se ao toureiro, cujo trabalho lhe impõe condições tais que a presença da morte é uma constante e a vida existe apesar das circunstâncias adversas.

Nossa leitura, no entanto, não permite explicar três versos: “Mas demonstrar aos poetas, sem poetizar seu poema” e “lenha seca da caatinga”. Os dois primeiros não se integram ao plano de leitura proposto, o da vida de um toureiro. Como a atitude de Manolete é um ensinamento para os poetas? Esses versos determinam a criação de um outro plano de leitura: o do ato de poetar. Todas as figuras devem ser lidas agora também nesse plano. O poeta deve ser seco, contido, agudo, domar as emoções, trabalhá-las parcamente. Sua poética deve ser contida, para que, com um gesto menos calculado, não rompa ele com a realidade em que o poeta deve trabalhar.

O último dos três versos leva a um plano de leitura social. Não se trata mais do toureiro espanhol, mas do nordestino (“lenha seca da caatinga”), que, vivendo em condições extremas, roça a todo instante a fímbria da morte, devendo, pois, com precisão, calcular o fluido aceiro da vida. É seco, contido, doma suas emoções, pois qualquer gesto menos preciso pode significar a ruptura definitiva.

Esse texto admite, pelo menos, três leituras: a do tourear, a do poetar e a do viver no Nordeste. No entanto, ao mostrar isso, mostra-se que essas leituras são determinadas por marcas linguísticas, lexemas que não entram num dado plano de leitura e que, por isso, desencadeiam outro plano de leitura. Assim, o aluno aprende não somente a ler esse texto, mas também aprende um dos mecanismos que propicia a criação dos vários planos de leitura.

Vejamos mais um exemplo. Analisemos agora um mecanismo interdiscursivo, que é a estilização de um discurso.

Minicantiga de amigo
coyta
coyto
(PAIS, 1986, p. 70)

O título aciona nossos conhecimentos sobre as “cantigas de amigo”, tipo de poesia trovadoresca, em que o poeta se coloca no lugar da amada e fala como se ela narrasse o amor que dedica ao amigo (o homem que ela ama). *Coyta* é uma palavra fundamental na lírica trovadoresca, significa “sofrimento de quem ama”. “Coito”, grafado *coyto*, numa imitação da ortografia antiga, significa “cópula, união sexual”. Na verdade, essas duas palavras não têm na origem nenhum parentesco, têm apenas uma semelhança fonética. A partir do discurso trovadoresco, podemos atribuir um sentido global ao poema: uma cantiga de amigo constrói-se com os seguintes elementos mínimos (“minicantiga”): no plano do con-

teúdo, uma mulher fala de um homem (uma palavra é feminina e outra é masculina; são em tudo semelhantes, exceto no *a/o* finais, marcas do feminino e do masculino); o sofrimento do amor (*coyta*) e a união sexual dos amantes (*coyto*) são os temas mais importantes desse discurso poético; no plano da expressão, o dístico tem grande relevo. O poema pretende, pois, estilizar o que é o mínimo indispensável para uma cantiga de amigo.

Ensinar a perceber os mecanismos produtores de sentido do texto é a tarefa principal da escola. Alguém poderia perguntar se é mesmo necessário ensinar rudimentos de teorias do discurso e do texto, para que o aluno melhore seu desempenho na compreensão e produção de textos. Poderia dar como causa de sua dúvida o fato de ter aprendido a ler e a produzir textos sem jamais ter estudado qualquer dessas teorias. Cada falante de uma língua possui um conhecimento internalizado da organização da frase e do texto. No ensino de língua materna, o que fazemos é tornar explícitos mecanismos conhecidos implicitamente. No que diz respeito à frase, não duvidamos de que, ao fazer isso, o falante torna-se mais eficaz no uso da língua, pois passa a dominar os mecanismos de estruturação do período e, assim, pode comunicar-se de maneira mais eficiente, ou seja, construir frases adequadas ao seu propósito de comunicação. No que concerne à “gramática do texto” é a mesma coisa. Podemos aprender a produzir textos espontânea ou sistematicamente, implícita ou explicitamente. Acreditamos que a forma mais eficaz de ensinar língua materna é aquela que torna o falante consciente dos diferentes mecanismos lingüísticos e dos efeitos de sentido que eles produzem. Daí a necessidade de que uma teoria do discurso embase o ensino de leitura e de redação. No entanto, também esse ensino pode burocratizar-se na rotina escolar. Ora, o professor de língua materna deve, antes de tudo, encantar seus alunos para o mistério e a epifania da palavra. Para isso, precisamos de professores apaixonados, que possam infundir paixão aos seus alunos. Não podem ser burocratas da palavra, aqueles que corrigem a ortografia, a concordância, aqueles que a todo momento estão dizendo “isto não é português”. Nosso trabalho é maior do que isso, é, por meio da palavra, levar nossos alunos a aceder aos tesouros culturais criados pelo homem ao longo de sua história, ou nas palavras de Guimarães Rosa, é tornar o homem humano, o que significa inconformado com uma realidade apresentada seja como destino, seja como fenômeno natural. Ao mesmo tempo, a literatura mostra que a linguagem não é algo burocrático. É preciso ensinar a estruturação da língua, para que o aluno possa mais facilmente subvertê-la. A literatura e as outras artes têm um papel subversivo: mostrar que a realidade pode ser outra, demonstrar que não se pode naturalizar a história. E o professor de língua materna assume esse papel subversivo ou estará simplesmente ajudando a desenvolver um sistema educacional destinado a formar mão de obra para as ne-

cessidades do capitalismo. A democracia só sobreviverá, se os homens se tornarem mais humanos e, por isso, a tarefa dos professores de língua materna é, ao mostrar a linguagem, a literatura como o lugar de criação da alteridade, ensinar a tolerância, o respeito pela diferença e, portanto, a democracia. Não nos esqueçamos nunca da frase de Confúcio nos **Analetos**: “Sem conhecer a linguagem, não há como conhecer o homem” (XX, III, 3).

Résumé

Ce texte cherche à montrer le rôle de la Linguistique dans l'enseignement de la lecture. Cet article part de la thèse que la connaissance des procédures intradiscursives et interdiscursives est indispensable pour que l'étudiant apprenne à interpréter les textes et, par conséquent, il cherche à démontrer qu'une pédagogie de la lecture doit être fondée sur des théories du texte et du discours.

Mots-clé: Enseignement de la lecture; Application des théories du discours et du texte; Procédures de construction du sens.

Referências

- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. **Lições de texto**. São Paulo: Ática, 1997.
- GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Sémiotique**: dictionnaire raisonné de la théorie du langage. Paris: Hachette, 1979.
- ECO, Umberto. **Les limites de l'interprétation**. Paris: Grasset, 1990.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Nouvelles tendances en analyse du discours**. Paris: Hachette, 1987.
- MELO-NETO, João Cabral de. **Antologia poética**. 7. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989.
- PAIS, José Paulo. **Um por todos**. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- RIBEIRO, Renato Janine. **A última razão dos reis**: ensaios sobre filosofia e política. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- TEIXEIRA, Lúcia. **Basta que a chamemos literatura**. Niterói, 1997 (mimeo).