



*Leitura de Barraco: a semente da leitura,  
o discurso e os movimentos do sujeito*

ADENILSON ALVES

Universidade de São Paulo

LUDMILA FERRAREZI

Universidade de São Paulo

LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO

Universidade de São Paulo

RESUMEN. En el marco de los estudios acerca de la socialización del conocimiento, la biblioteca y la perspectiva discursiva, que comprende el gesto de leer como construcción polisémica de sentido, las cuestiones que se abordan en este artículo se centran en los conceptos de lectura. Por lo tanto, presenta algunas de las maneras posibles de significar el acto de leer, resaltando aquellas implantadas por el discurso pedagógico y las que son dadas por el análisis del discurso de origen francesa. A través de un análisis discursivo de los relatos, recogidos en un campamento del Movimiento de Trabajadores Rurales Sin-Tierra, donde se desarrolló el proyecto “Lectura de Barraco”, observamos la aparición de otros significados de lectura, marcados por los efectos polisémicos y fértiles acerca de las semillas, tierras y cosechas.

PALABRAS CLAVE: *Lectura, discurso, biblioteca, Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin-Tierra*

RESUMO. Inseridas no âmbito dos estudos sobre a socialização do conhecimento, a biblioteca e a perspectiva discursiva, que entende o gesto de ler como construção polissêmica de sentidos, as questões abordadas neste artigo têm como foco as concepções de leitura. Deste modo, apresenta algumas das maneiras possíveis de significar o gesto de ler, destacando aquelas fixadas pelo discurso pedagógico e as que são dadas pela Análise do Discurso francesa. Através da análise discursiva de depoimentos, colhidos em um acampamento do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra onde foi desenvolvido o projeto “*Leitura de Barraco*”, observamos a emergência de outros significados para a leitura, marcados por efeitos polissêmicos e fecundos sobre sementes, terras e colheitas.

PALAVRAS CHAVE: *Leitura, discurso, biblioteca, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.*

ABSTRACT. Integrated as part of studies on the socialization of knowledge, the library and discursive perspective, which considers the gesture of reading as a polysemous construction of senses, the issues showed in this article have as focus the concepts of reading. Therefore, this article shows some of the possible ways of giving meaning to the reading action, highlighting those fixed by pedagogical discourse and those given

Recibido: 15 de mayo de 2007 • Aceptado: 12 de junio de 2007.

by the French Discourse Analysis. Through discursive analysis of testimonies, collected in a camp of a Landless Rural Worker Movement, where the project “*Reading of Shanty*” was developed, it was observed the emergence of other meanings for reading, marked by polysemous and fruitful effects on seeds, land and harvests.

KEY WORDS: *Reading, discourse, library, Landless Rural Workers Movement.*

## *Introdução*

Nesse trabalho, buscamos refletir sobre alguns modos de significar a leitura, enfatizando especialmente aqueles fixados pelo discurso pedagógico como aceitos e necessários à formação do seu “hábito” dentro e fora do contexto escolar. Em seguida, iremos apresentar a perspectiva discursiva, que compreende a leitura como gesto(s) de significação e inscrição de sentidos, em que o sujeito é afetado pela posição imaginária que ocupa no discurso. Algumas considerações sobre biblioteca também estão postas em discurso, pois, na sequência, interpretamos movimento(s) de leitura de sujeitos sem-terra, que participaram do projeto de uma biblioteca itinerante intitulada *Leitura de Barraco* no assentamento rural Mário Lago, em Ribeirão Preto. O nosso corpus lingüístico é constituído por recortes de entrevistas e depoimentos orais colhidos em atividades de formação com as sementeiras e em momentos de leitura, bem como formulações coletivas inscritas em caixotes de livros e em uma bandeira do projeto feita pelos sem terra. Os dados indiciam um modo bastante singular de atribuir significados ao ato de ler, a saber, marcando-o como lugar de efeitos polissêmicos sobre sementes, terras e colheitas.

### *1. Semeando sentidos de leitura em um assentamento rural*

Lançando mão da Análise do Discurso francesa (AD), apresentamos um modo de significar a leitura que aponta para a possibilidade do estabelecimento de diversas relações da linguagem com o contexto sócio-histórico, do leitor com as redes de memória às quais se filia, do dizer lido com tantos outros sentidos já discursivizados em outros lugares. Contrariamos, assim, a percepção de leitura definida pela atividade fechada (Milanesi, 2002) e limitada apenas pela decodificação de conteúdos que estariam supostamente prontos e unívocos nos textos como se os sentidos estivessem colados às palavras em uma relação direta, objetiva e sem equívocos. Ao distanciarmos desse lugar teórico, concordamos com alguns postulados muito caros à teoria discursiva, quais sejam, o de que o sentido se constrói junto com o sujeito-leitor (Orlandi, 1999), o de que a exterioridade constitui o modo de o sujeito atribuir sentidos ao que lê, o de que os gestos de interpretação são determinados pela posição que o sujeito ocupa. Conforme Ferreira (2003, p. 208),

a leitura é um processo de desvelamento e de constituição de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas.

Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca ‘qualquer uma’.

Marcamos que é o leitor- ocupando determinada posição-sujeito e sendo interpelado em sujeito de suas leituras pela ideologia- quem atribui os sentidos possíveis para um texto ou uma imagem, é ele “que lê o sentido [...] que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhecer neles” (Manguel, 1997, pp. 19-20). Como nos fala Charrier (1999, p.11),

A leitura não está, ainda, inscrita no texto, e que não há, portanto, distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor, pelo uso, pela crítica, etc.) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; consequentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe dar significado.

Portanto, os gestos de leitura não podem ser apreendidos da mesma forma por diferentes sujeitos, não são homogêneos posto que o sentido não advém do texto, sendo assim, concordamos com a teoria discursiva que desloca o gesto de ler como decodificação para outro lugar, a saber, gestos de construção de sentidos. Nesta perspectiva, consentimos na seguinte afirmação de Silva (1986, p. 25): “a leitura não se configura como um processo passivo, longe disso, por exigir descoberta e re-criação, a leitura coloca-se como produção e sempre supõe trabalho do sujeito leitor.” Desse modo, ler é construir movimentos de atribuição de sentido a partir de uma posição dada.

Concebida como construção, a leitura assume um caráter instável e provisório, pelo qual “ler então, não é um processo automático de capturar um texto como um papel fotossensível captura a luz, mas um processo de reconstrução desconcertante, labiríntico, comum e, contudo, pessoal.” (Manguel, 1997, p. 54). Sendo assim, não existe nas palavras um significado prévio que nos caberia apenas decifrar de modo literal e unívoco.

toda leitura mobiliza em maior ou menor intensidade, com maior ou menor evidência, efeitos de ambigüidade que se estendem pelo texto. Pensar a leitura sob a ótica de uma concepção da univocidade seria ilusório e ingênuo. Não se pode pensá-la nem sob a perspectiva do mito da univocidade absoluta, identificável ao sonho simplista da transparência da linguagem, nem sob o mito da plurivocidade absoluta, em que nenhuma significação é atribuída de modo seguro e categórico. (Ferreira, 2003, p. 208).

Chegamos, assim, a uma concepção de leitura que consideramos ser mais ampla, mais interessante e produtiva para a semeadura de novos campos do conhecimento.

Leitura em uma acepção mais ampla, como compreensão do texto vinculada à bagagem que o sujeito-leitor carrega, sua ideologia, seu contexto sócio-histórico [...] uma leitura dinâmica, entendida como interpretação e como interação do

leitor com o mundo, possibilitando-lhe agir no mundo e não ser apenas um receptor de sentidos estereotipados. (Romão & Pacífico, 2006, p.10).

Como elemento fundamental no processo de interpretação e compreensão dos discursos, temos a memória discursiva, pela qual, “cada livro foi gerado por uma longa sucessão de outros livros cujas capas talvez jamais tenhamos visto e cujos autores talvez jamais conheçamos, mas que ressoa naquele que temos em mãos” (Manguel, 1997, p. 299). Assim, o livro indicia palavras em movimento que já foram colocadas em discurso antes, o que nos permite inferir a existência de uma memória de leitura à qual todo leitor recorre no momento de construir seus percursos de sentido. Desta maneira, não somos os donos do nosso dizer, enunciamos com palavras já-ditas e, por isso:

lemos [...] como se uma memória tivesse subitamente sido resgatada de um lugar no fundo de nós mesmos – o reconhecimento de algo que nunca soubemos que estava lá, ou de algo que sentimos vagamente, como um bruxuleio ou uma sombra, cuja forma fantasmagórica ergue-se e instala-se em nós sem que possamos ver o que é, deixando-nos mais velhos e sábios. (Manguel, 1997, p. 340).

A memória da qual estamos falando não corresponde à lembrança, memória física constituída pelo acúmulo de dados, tampouco à memória oficial sustentadora das instituições, mas àquela que é da ordem do discurso, nomeada como condição do dizível e como saber discursivo, que sustenta cada tomada da palavra. (Orlandi, 2006). Nessa perspectiva, é a memória que sustenta a possibilidade de dizer e de significação dos múltiplos sentidos dos documentos, garantindo que o sujeito leia alguns sentidos e não perceba outros.

Isso tem relação com o arquivo tal como Pêcheux (1982) o define, a saber, como campo de documentos sobre uma certa questão; se o sujeito tem acesso a um campo rico e variado de documentos sobre o significante terra, certamente terá mais condições de construir sentidos sobre o que se mostra na materialidade lingüística, mobilizando todas as redes de filiação de sentidos a cada palavra que lê, relacionando-a com outras, tomando-as como parte de um processo de discursos em movimentos. Tudo isso implica considerar que os sentidos são muitos e os gestos de leitura estão alienados à posição que o sujeito ocupa. Sobretudo, faz aliança com o sentido de movimento e discurso, ou seja, com o imprevisível artesanato de interpretar.

## *2. Cultivando livros e sentidos: adentrando nas terras férteis da leitura*

Para que o terreno da leitura seja fértil, é necessário que o sujeito-leitor se desvencilhe das amarras que o prendem a anos de práticas de leitura escolar conteudistas realizadas durante todo o processo de educação formal a que a grande maioria dos sujeitos é submetida. Tais práticas podem perdurar, para

além do período escolar e inscrevem a relação do sujeito com a leitura como exercício marcado pelo ranço repetitório, restringindo o ato de ler à decodificação de conteúdos. Preso na teia dos sentidos dominantes, o sujeito tende a repetir parafrasticamente o conteúdo do que lê como se houvesse um colamento imaginário entre as palavras, os sentidos e a realidade. Dito isso, julgamos urgente que novas formas de lidar com a leitura sejam construídas.

A concepção de leitura que apresentamos vai de encontro àquela frequentemente realizada nas escolas brasileiras e em suas bibliotecas, marcada pelo discurso pedagógico que rege o sistema educacional e a maneira de lidar com o saber, visto que “principalmente dentro do aparelho escolar, os significados são pré-estabelecidos ou pré-instituídos, de modo que ocorra a homogeneização e o enquadramento de consciências.” (Silva, 1986, p.15). O discurso pedagógico é uma forma de discurso autoritário que se configura como “algo que se deve saber”, um discurso do poder que é enunciado por sujeitos autorizados a tomar a palavra. (Orlandi, 2003). Sendo assim, algumas leituras são permitidas, determinados sentidos são instaurados, direcionando o sujeito-leitor à uma única interpretação, considerada como correta, silenciando-o, na medida em que ele tem anulada a sua capacidade de produzir outros sentidos, polemizar e discursivizar o diferente e, por fim, refletir criticamente. No contexto escolar, esta situação é agravada quando a aprendizagem é centrada no livro didático ou em apostilas, incentivando a chamada “decoreba”, ou, convidando o aluno a recortar e copiar dados dos textos, escamoteando o sócio-histórico e a memória, interditando, assim, a multiplicidade, na medida em que instaura uma forma de pseudo-leitura pela qual:

não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, todas as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Essas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático que assume as vestes do discurso científico da verdade unívoca; e via livro-didático [...] e nos poucos momentos em que os alunos se posicionam sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor. Há sempre, nas aulas, uma busca pela ‘síntese interpretativa’ que checa o conhecimento adquirido via repetição mnemônica. (Pfeiffer, 2003, p. 95).

Por meio desta leitura limitada impede-se a ruptura, o deslizamento e o deslocamento para outras regiões de sentido na medida em que não é permitido ao sujeito-aluno ocupar a posição de sujeito-leitor nem a função-leitor (Pacífico, 2002). Assim sendo, reproduz-se sentidos já-dados e aceitos, visto que se retorna sempre aos mesmos espaços do dizer, consolidando-se a paráfrase em detrimento da polissemia que é a emergência do outro. (Orlandi, 2003). Realizada desta maneira, a leitura torna-se enfadonha e desestimulante, não colaborando para uma enriquecedora aprendizagem, transformando-se, assim, em um hábito, ação mecânica que, muitas vezes, é obrigatória ou punitiva, criando-se um imaginário negativo que se cristaliza e dificulta os futuros contatos com os livros; neste contexto, são silenciados os efeitos de

prazer que a leitura poderia e deveria proporcionar aos sujeitos escolares. Observamos que, para se estimular a leitura, é preciso muito mais do que o acesso aos livros e às bibliotecas, conforme explica Romão (2007, p. 26):

Consideramos que o acesso a obras literárias e a acervos gratuitos de boa qualidade é importante, mas é preciso mais. Cabe lembrar, a professores e bibliotecários, a urgência de garantir que tais obras sejam experimentadas de várias maneiras, em sua espessura plural e sempre outra, com uma prática diferente daquela que rege a maioria das atividades escolares de leitura.

Através desta concepção discursiva de leitura, é dado ao sujeito-leitor interpretar e duvidar da transparência da linguagem, compreender os mecanismos de luta pelo poder na esfera social e o seu próprio modo de significar e discursivizar seu espaço e sua história, levando em conta a memória e ideologia na constituição dos sentidos. Desse modo, podemos cultivar em uma biblioteca, em uma sala de leitura, em um espaço de convivência de uma comunidade, o acesso ao discurso polêmico (Orlandi, 2003), à multiplicidade de sentidos sobre leitura, à pluralidade de vozes inseridas nas obras literárias e à singularidade do sujeito-leitor em seus modos de ler. Nessa escuta da voz de sujeitos que dificilmente entram em uma biblioteca, flagramos movimentos de semente fazendo aliança com o seu desejo de aprender, dialogar e significar outros plantios e colheitas.

### 3. *Já é tempo da colheita*

Configurando-se como um ambiente propício para a realização da leitura, inferimos que as bibliotecas podem fazer falar o múltiplo, não se limitando a serem o espaço físico que abriga livros, mas assumindo e acolhendo a voz do sujeito-leitor, o que é confirmado por Campello e Caldeira (2005, p. 102): “a finalidade da biblioteca é promover a efetiva utilização de seus materiais e não ser um mero lugar de custódia” Assim, visa-se construir uma relação profícua e dinâmica entre os leitores, os livros e os movimentos de sentidos sobre leitura; ao adotar esta postura, a biblioteca abre espaço para a concepção proferida pela AD, em que:

a leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. Deve-se considerar a relação entre o leitor e o conhecimento, assim como a sua reflexão sobre o mundo. (Orlandi, 2003, p. 210).

Temos, assim, uma relação interminável, incompleta, sempre em construção, já que, como vimos, não há apenas uma leitura possível, um único sentido a ser apreendido. Da mesma forma, os sentidos de aprendizagem e de busca pelo conhecimento ultrapassam a esfera escolar, continuando ao longo da vida, como nos conta Cuevas Cerveró (2007, p. 174): “la idea de una acción formadora que ha de mantenerse a lo largo de la vida ha sustituido, en

los últimos años, al concepto tradicional de educación en una etapa concreta de la vida”. Nessa direção, a biblioteca tem um papel muito importante na aprendizagem contínua; entretanto, na maioria das vezes, observa-se que este espaço é afetado pela circularidade do discurso pedagógico (Orlandi, 1996) limitado pela monofonia que norteia a inscrição histórica de sentidos de ensinar, sentidos autoritários ainda presentes na educação formal e na forma de os sujeitos-professores incentivarem o “hábito” da leitura. Isso interdita a produção de sentidos plurais pelo sujeito-leitor, especificamente o sujeito-aluno, obrigando-o a repetir o dizer autorizado pelo livro didático, pelo suplemento de leitura, pela apostila, pela voz de autoridade da professora etc. Cria-se, assim, uma forma estéril e monótona de lidar com o(s) sentido(s) de leitura, desperdiçando-se a oportunidade de construção de uma relação produtiva e interessante entre a biblioteca e os seus sujeitos-leitores.

Considerando que a biblioteca é um lugar que deveria inscrever sentidos de pluralidade, afirmamos que caberia a ela estimular o senso crítico, os sentidos polissêmicos, contribuindo para a diminuição do fosso existente entre os sujeitos e a leitura, tentando abrandar os reflexos de um sistema educacional excludente que institui práticas em que “não se cria uma população leitora. E nem, é óbvio, cidadãos conscientes e atuantes.” (Fragoso, 1999, p. 1). Sendo assim, para que a biblioteca possa contribuir com a inserção dos sujeitos na chamada sociedade “da informação e do conhecimento”, é necessário que ela se assuma como “recurso imprescindível para a formação de leitores capazes de, além de decifrar o código lingüístico, saber interpretar o que lêem, encontrando significados no texto e desenvolvendo práticas de intertextualidade” (Campello, 2002, p. 17). Dito ao modo discursivo, que ela permita o trabalho histórico dos sentidos sobre leitura.

Ainda sobre a biblioteca, consideramos que o cenário nacional deixa muito a desejar. Grande número de cidades não possui essa unidade de informação aberta à população; outras tantas não conseguem atualizar seus acervos e um número nada pequeno está em condições de funcionamento bem precárias. Por tudo isso, desenvolvemos o projeto Leitura de Barraco, cujo objetivo é promover espaços de leitura no assentamento Mário Lago, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) de Ribeirão Preto, possibilitando a emergência de uma biblioteca itinerante e de encontros de/para leitura(s).

#### *4. A semente do livro na terra da luta: análise discursiva dos dados*

Até aqui fizemos um percurso teórico, investigando alguns modos de definição da leitura, destacando a forma como o discurso pedagógico associa o ato de ler a um “hábito” repetitório e parafrástico e, por fim, refletindo sobre o papel da biblioteca (em particular aquela que se situa dentro da instituição escolar) que deveria ser o de fomentar o prazer do contato com várias vozes, o lugar da multiplicidade de sentidos, da polissemia e da emergência do novo.

Pensando em como os sentidos de prazer da leitura e de convivência com a biblioteca são repetidos pelo furo que inscrevem, ou seja, são ausentes e impossíveis para vários sujeitos, criamos o projeto Leitura de Barraco, o qual apresentaremos agora.

A biblioteca Basílio da Gama situa-se no centro de formação sócio-agrícola “Dom Hélder Câmara”, fruto de uma parceria entre a Igreja Católica e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Trata-se de uma unidade de informação constituída pela distribuição de livros do Projeto Municipal Ribeirão das Letras e também por doações espontâneas de livros feitas por professores e intelectuais de diversas instituições. Tal espaço é constituído de, aproximadamente, oito mil volumes abrangendo as mais diversas áreas do saber, sendo que neste total, destacam-se obras importantes de Ciências Sociais, Educação, Política, Literatura nacional e estrangeira para adultos e crianças; e foi nele que, durante um ano, trabalhamos<sup>1</sup> ordenando todo acervo, criando um sistema de organização que pudesse ser acessível imaginariamente a qualquer leitor. Além de limparmos todos os volumes, etiquetamos todos eles por cores, criando uma grande legenda em que o vermelho indica literatura infantil, o verde está colado nos textos de agronomia e assim por diante.

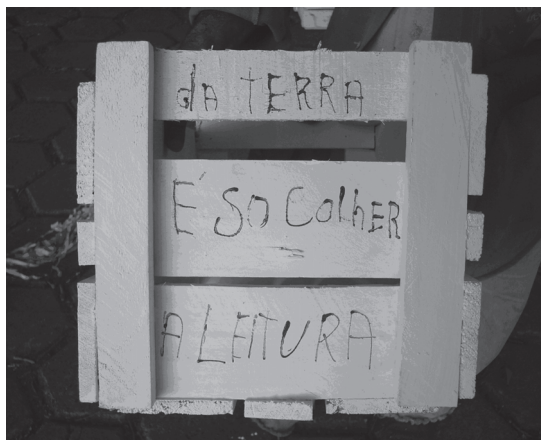
Feito isso, chamou nossa atenção que poucos sujeitos-leitores podiam estar no interior da biblioteca já que o assentamento fica cerca de vinte quilômetros dessa unidade informacional e que o trabalho com a terra reclamava grande atenção. O acervo organizado, os leitores ausentes, a biblioteca silenciosa: algo reclamava um sentido outro. Então, idealizamos o projeto Leitura de Barraco em que propúnhamos a criação de uma biblioteca itinerante, que pudesse circular dentro do assentamento rural Mário Lago onde vivem cerca de quatrocentas famílias, com o objetivo de inscrever sentidos de errância, movimento, deslocamento tão significativos para estes sujeitos que agora estavam assentados em sua terra. Nesse jogo de sentidos dados pela andança dos livros e pela fixação dos sujeitos na terra, suspunhamos encontrar sementes e sementes novas; para isso, convidamos os coordenadores dos dezenove núcleos do assentamento. Fizemos a proposta de estudar, debater e discutir com eles questões ligadas à leitura e ao mundo dos livros em dias de formação e de nomear como sementeiros e sementeiras aqueles que se dispusessem a lançar os livros na terra dos coletivos. Em dias de estudo, as discussões foram ricas com a emergência de várias vozes: a senhora idosa que gosta de contar histórias para netos, o ex-bóia-fria que aprende as primeiras letras aos cinquenta anos, a jovem estudante que deseja ler mais, o militante tão afeito ao contato com obras marxistas e que enuncia a sua vontade de conhecer poesia, a trabalhadora rural que quer aprender com os livros de receitas: certamente não cabem aqui as várias posições-sujeito que nomearam o seus desejos de ler e de contato com os livros.

Criadas estavam as bases para uma prática discursiva diferente da leitura, em que não pesava a repetição da monofonia e da suposta voz de autoridade de apenas um sujeito, mas em que o dialógico movimento do discurso de



retomadas, deslocamentos, rupturas estava posto. Afetados pelos vários sentidos de errância que os livros guardam, entendemos que a constituição dos efeitos de ler no assentamento dá-se de maneira plural já que as posições-sujeito inscrevem-se também de maneira heterogênea no discurso, marcadas pela ideologia e pela filiação a redes de memória (Romão & Pacífico, 2006). É no entremeio dessas diversas “vozes” que buscamos flagrar, à luz da Análise do Discurso de linha francesa, os modos de como os sujeitos esboçam seus gestos de leitura e de interpretação, como produzem sentidos sobre sua posição de errância no espaço físico e na significação do lido e, por fim, como constroem seus percursos de sentidos, sempre múltiplos.

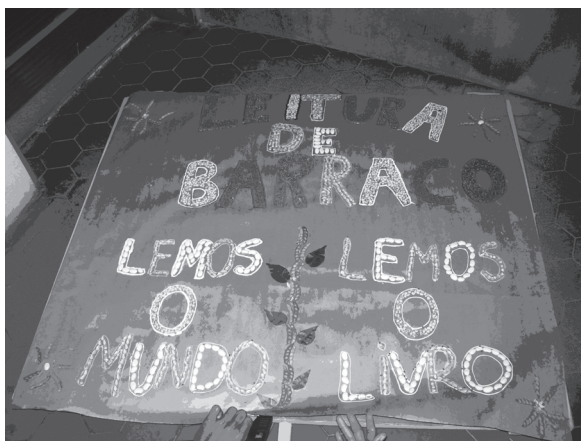
O corpus lingüístico a ser analisado discursivamente aqui foi constituído por recortes de escritos e depoimentos individuais dos sementeiros(as), além de produções coletivas de formulações sobre o projeto, a leitura e os livros, nas quais observamos a repetição dos significantes semente, terra e colheita. Os primeiros dados estão escritos nos caixotes onde os livros são arrumados antes de serem distribuídos no assentamento.



Fotografias de caixotes de sementeiras

Os enunciados ressignificam o trabalho com a terra e com o que se espera imaginariamente do trabalhador rural nos cuidados com a semente, a terra e a colheita. No caso dos sujeitos-assentados, estes dizeres são bastante significativos já que a conquista do próprio lote faz aliança com os sentidos de trabalho na terra. Interessante que terra e semente não são aqui palavras em estado de dicionário, mas atualizam as redes de filiação histórica dos sentidos do/sobre o político, sobre a questão agrária e sobre o movimento de deslocamento do sem-terra para com-lote-de-terra. E o fazem também porque estão impressas em caixotes de legumes onde a colheita é posta e onde o alimento é transportado, ou seja, os livros estão dentro do instrumento de trabalho desses sujeitos, trabalho que encerra a própria vida.

Anotamos que, ao longo dos últimos anos, uma forte discussão sobre sementes, e especialmente as sementes transgênicas, foi posta em circulação pelo MST, constituindo sentidos sobre a necessidade de preservação da biodiversidade e do “*patrimônio natural da humanidade*” (slogan de uma campanha nacional do movimento na luta contra as sementes transgênicas). Todos estes sentidos, já postos em funcionamento em outros lugares, retornam e marcam um modo de atualização do interdiscurso sustentador dos atos de linguagem. Por isso, a palavra *semente* faz falar, em diversos recortes, um modo de estar na ordem da luta política, instalando, assim, uma marca identitária do sujeito com o MST, com os seus movimentos de atribuição de sentidos, com o trabalho com a terra e, por fim, com o projeto Leitura de Barraco. Percebemos essa marca também na foto que se segue, quando um coletivo de sementeiras criou uma bandeira para o dia de apresentação do Leitura de Barraco no assentamento.



Estandarte do projeto Leitura de Barraco criado por sementeiras

Aqui as sementes são constitutivas do dizer, isto é, são parte do desenho das letras fazendo falar um modo de apresentar o projeto para os sujeitos sem-

terra no assentamento, ou seja, com sementes nas letras, as sementeiras (as) assumiram um modo de dizer ao outro, no caso, os seus companheiros de terra repartida. Consideramos importante anotar que a variedade de sementes escolhidas e o modo como elas foram arrançadas já inscrevem sentidos, pois cada sementeira(a) trouxe as sementes de seu lote para, com elas, escrever sobre o seu modo de apresentar a leitura, os livros e o projeto da biblioteca itinerante. Do que foi colheita na terra (na sua própria terra), eles retiraram a matéria-prima com a qual puderam instalar o “*nós lemos*”, assegurando um movimento de tomada da palavra em nome de todos. Essa marca pronominal (nós) coloca em movimento um sujeito que se empodera da própria ação política de ler, já que primeiro está escrito “*leamos o mundo*” para, depois, aparecer o enunciado “*leamos o livro*”. Um sujeito que se imaginariza no coletivo, que se assegura autor de leituras e que cola e colhe sementes na mesma medida em que as coloca de volta à terra, agora em forma de livros. Observamos um movimento de deslocamentos: o *Leitura de Barraco*, o mundo, o livro e as sementes estão alinhados em uma cadeia, na qual há um discurso de movimento e de inclusão do sujeito como agente político, como capaz de construir tanto gestos de leitura quanto de plantio de sementes.

Assim, o grão usado para escrever deixa de ser apenas um, ou um só em si mesmo, e passa a se constituir no coletivo, marcando um movimento metonímico de significar-se pela parte que encerra o todo, o coletivo, enfim, o nós. Julgamos que o efeito de fecundidade e promessa de vida está manifesto em todos os enunciados acima, tendo em vista que eles indiciam desejo de plantar, de fincar raízes na terra pela qual o sujeito lutou, de assentar-se em um lugar e ser semente de algo novo. O sujeito sem-terra tão afetado pelos deslocamentos migrantes, pelo trânsito de errâncias, pela luta em acampamentos incertos, agora enuncia(-se) como semente, como plantador de livros também ditos como semente.

Temos aqui um movimento rico de escuta desse sujeito-assentado já que a leitura, exercício que imaginariamente poderia instalar efeitos de viagem para outras terras e o contato com outras sementes-idéias, faz aliança com o efeito de plantio de sementes, isto é, de fixação na terra, de vinculação com o lote e com a estabilidade em um lugar. E tudo isso é bastante significativo se recorrermos às condições de produção desse discurso, considerando a recém-aprovação da propriedade para fins de reforma agrária. Ainda sobre os modos de dizer sobre o projeto *Leitura de Barraco*, associando-o a sementes e colheitas, temos algumas formulações que iremos interpretar a seguir. Em todas elas, observamos a retomada não apenas da palavra semente, mas a constituição de uma discursividade cancelada pelas marcas de sementeira.

Para mim está sendo ótimo, pois estou aprendendo mais. Com o projeto *Leitura de Barraco* vou poder plantar essa semente e colher muitos frutos.

Na materialidade lingüística, observamos o gerúndio como marca de que algo está em curso, em construção, ou seja, de que o sujeito está “*aprendendo*” sobre a vida como assentado, como plantador, como semeador na própria terra, e agora chega um “*mais*”, que inclui lançar à terra do assentamento outras sementes menos usuais do que aquelas às quais o sujeito já está acostumado, isto é, os livros. Vale destacar a sequência “*vou poder plantar essa semente*”, em que o sujeito diz do plantio como uma forma de poder que dialoga com a historicidade da luta política pela reforma agrária em nosso país. Em face desse novo plantio com sementes também novas e diferentes, o sujeito e(a)nuncia a colheita, ao marcar que vai (poder) “*colher muitos frutos*”, o que implica confiar na fecundidade da semente e no trabalho da semeadura. Os efeitos de otimismo em relação aos frutos estão postos em discurso nesse recorte, no qual o sujeito assume para si a representação de um sementeiro confiante na terra dadivosa.

Eu acho (o projeto Leitura de Barraco) maravilhoso. Principalmente na área infantil, pois, estas leituras são muito boas para que nossas crianças voltem a ser crianças, com sonhos e fantasias. Para os adultos também acho ser de extrema importância. Vai nos ajudar muito no relacionamento com os companheiros de núcleo. O livro é uma semente, que quando lemos, estamos plantando em nossos corações e depois os frutos sairão de nossas bocas, sendo semeados nos coração de nosso próximo.

O projeto é nomeado como “*maravilhoso*”, com “*leituras são muito boas*” e de “*extrema importância*” e, no modo de dizer desse sujeito, tem impacto na vida de crianças e adultos. Na primeira, o mérito do projeto estaria ligado à infância já que “*estas leituras são muito boas para que nossas crianças voltem a ser crianças, com sonhos e fantasias*”. Podemos ler esse enunciado torcendo-o pelo avesso, o que implica considerar o implícito de que, no dizer desse sujeito, muitas crianças deixaram de ser criança, precocemente envelhecidas, desvestidas de “*sonhos e fantasias*”. Esse sujeito enuncia da posição de ex-bóia-fria para o qual os muitos anos de trabalho no corte de cana não renderam conquistas a não ser a espera da próxima safra, do ano seguinte, para trabalhar do mesmo modo nos corredores do canavial. Agora está empoderado de um poder diferente, ser dono do lote de terra e semear em sua própria terra, e pode dizer de uma volta (quem sabe a sua?), qual seja, das crianças voltarem a ser criança com sonhos e fantasias.

A repetição da metáfora livro-semente está posta em discurso também no recorte acima, mas com um deslizamento já que “*depois os frutos sairão de nossas bocas*”, o que faz falar a semente plantada em outro lugar que não a terra física. A transformação dos sentidos do livro no leitor combina-se com um outro plantio: “*estamos plantando em nossos corações e depois os frutos sairão de nossas bocas, sendo semeados nos coração de nosso próximo*”. Pontuamos aqui o interdiscurso religioso sustentando os sentidos sobre o coração e o relacio-

namento com “*o próximo*”, pois a semente agora é de outra ordem e está dirigida ao âmbito do coração e dos afetos. Há uma sequência temporal marcada na formulação, primeiramente planta-se a semente do livro no próprio coração, depois, os frutos saem pela boa e, só então, são semeados no outro: isso implica acolher o tempo de espera, tão frequente no trabalho dos lavradores.

Eu gostei do projeto, pois, é uma forma de aprofundar o assunto “leitura” no campo. Uma forma em que cada pessoa possa entender a outra. Um projeto que já está criando raízes que, futuramente, brotarão. Além do desenvolvimento cultural nos nossos campos, há também a união do povo, o livro não pode ser tomado apenas para passar o tempo. Mas para que as pessoas saibam mais sobre a vida, devem ler a vida, o vento, o céu, as nuvens, as pessoas, os animais e o coração de cada pessoa.

Chamou nossa atenção a repetição de alguns sentidos já ditos em outros recortes: o primeiro deles diz respeito ao tempo de espera da colheita, já que o projeto “*já está criando raízes que, futuramente, brotarão*”. A associação do projeto à semente está posta aqui: primeiro semente, depois raízes, depois broto. O advérbio “*futuramente*” faz esse elo na cadeia, inscrevendo o tempo de espera com o qual este sujeito lida diariamente em seu lote, tempo muito diferente daquele dado pela industrialização e urbanização. A palavra “*campo(s)*” aparece com regularidade e, pelo efeito da polissemia, abre algumas possibilidades de interpretação: o campo como lugar de viver, o campo de leituras possíveis, nossos campos de trabalho e de luta: tantos campos abrem espaço para que o sujeito deixe suas palavras à deriva como vento sem direção certa, daí ser possível dizer que “*as pessoas saibam mais sobre a vida, devem ler a vida, o vento, o céu, as nuvens, as pessoas, os animais e o coração de cada pessoa*”.

A semente a gente semeia para todos os companheiros para que ela não produza só para uma pessoa e assim se multiplique como a luz, e não clareie só você, mas também todos que estiverem ao seu redor.

O dizer sobre semente comparece também nesse recorte, mas também de maneira deslocada como no recorte anterior. Aqui a semente é emblema do coletivo e da solidariedade. É para o outro, dito como “*para todos os companheiros*”, que “*a gente semeia*”, assim, temos o “*a gente*” como indício do sujeito que se vê e fala de si como parte de um todo, como extensão da organização dos companheiros. O jogo pronominal “*a gente*”, “*todos*”, “*você*” reforça esse efeito de uma coletividade em nome da qual valeria a pena semear livros e plantar leituras e promove uma ruptura com o efeito de individualismo tão repetido como evidente pela ideologia capitalista. Ainda que marcada com respingos do interdiscurso religioso (“*se multiplique como a luz*”, “*todos que estiverem ao seu redor*”), o sujeito assume a posição política do coletivo, que iremos observar também no recorte abaixo.

Pensamento sobre um poema chamado Semente, de Carlos R. Brandão

‘Fomos semente! Hoje somos o fruto  
 Fruto esse que trará outros,  
 Nesse mundo socialista,  
 o entendimento só pode ser uma revolução...  
 de todas as sementes da nova geração.’  
 Os sentidos podem ser vários, entenda como quiser.  
 Isso mesmo somos a semente.

A citação do poema marca o atravessamento explícito da voz do outro no dizer desse sujeito, que se apóia nesses versos para dizer da sua semente, a semente política. A semeadura aqui tem relação com a escolha do modo de produção já que temos as seguintes pistas na materialidade lingüística: mundo socialista e revolução. Há um interdiscurso sustentando estas duas palavras e, ao dizê-las, o sujeito renegocia o que já foi posto em circulação pelas redes de filiação histórica dos sentidos, fazendo retornar o efeito da luta política em prol da revolução socialista que propõe o banimento da propriedade privada. O jogo entre as formulações “*fomos semente/ hoje somos o fruto*” estabiliza os efeitos já ditos em outros recortes sobre o tempo do plantio, do crescimento e da colheita, enfim, sobre o tempo das esperas nesse campo também, o da luta política.

Em outro momento, temos a formulação “*somos a semente*”, o que materializa um outro modo de dizer sobre sementes diferente daqueles já interpretados ao longo dessas análises, quais seja, livro, leitura, amor, solidariedade, luz. Agora o sujeito faz os sentidos deslizarem para uma forma de auto-nomeação como “*a semente*”: a mais especial de todas, visto que sem ela todas as anteriores não seriam passíveis de plantio. O sujeito define-se como a única semente capaz de produzir frutos, colocando em discurso o efeito de humanidade, não do pronome eu, mas do *nós*. “*Somos a semente*” reinstala os efeitos de coletividade tão recorrentes pelo efeito ideológico de evidência e tão marcados discursivamente na gestação da luta política e nos movimentos de luta pela reforma agrária ditos pelo MST, na feitura das semeaduras no(s) campo(s) das lutas pelo poder e, por fim, tão presentes na implantação desse projeto de uma biblioteca itinerante no assentamento rural.

## 5. *Considerações finais*

Buscamos, ao longo desse trabalho, refletir sobre a leitura dentro de alguns contextos: inicialmente, tomamos algumas definições teóricas em que ler é exercício aberto, contato com múltiplos sentidos e possibilidade de interpretar o diferente; depois adentramos o modo como a leitura está posta no/pelo contexto escolar com a rigidez de práticas disciplinadoras do sentido único, parafrásticas, e seus reducionismos de decodificação.

Passeamos também por algumas considerações a respeito do valor da biblioteca no que ela poderia ser um espaço de emergência de múltiplos sentidos já que abriga, em seu acervo, uma grande heterogeneidade de obras e vozes em movimento. Não nos furtamos a anotar o quanto a prática de uma biblioteca aberta às vozes em movimento é ainda, e infelizmente, um sonho distante de muitas destas unidades de informação, na maioria das vezes espaços marcados pelo abandono, pelo silêncio, pelo fechamento ao novo e pela interdição do prazer da leitura. No sentido de marcar uma ruptura com estes sentidos de/sobre biblioteca, iniciamos o projeto *Leitura de Barraco* com a criação de uma biblioteca itinerante em um assentamento rural, ordenada por um coletivo formado por professores, estudantes e sem-terra. Lançamos livros em caixas de hortaliças, muitos deles entregues de barraco em barraco dentro de carreolas ou carroças puxadas por animais, lançamos livros para que fossem abertos, tocados e lidos, não os deixando inertes nas prateleiras de uma biblioteca. Lançamos sementes e o desejo de que leitores pudessem ocupar lugares diferentes e múltiplos de interpretação, não sabíamos o que resultaria dessa semente, tampouco o sabemos plenamente hoje. Dos sentidos de tantas leituras nas formas de dizer desses sujeitos, sabemos apenas que o efeito da semente se fez plantio e colheita.

## NOTAS

- 1 Juntamente com alunos do curso de Ciências da Informação e Documentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, aos quais agradecemos a colaboração.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAMPELLO, B. S. (2002). *A biblioteca escolar: temas para uma prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CAMPELLO, B. S. & Caldeira, P.T. (Orgs.). (2005). *Introdução às fontes de informação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- CHARTIER, R. (1999). *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- CUEVAS CERVERÓ, A. (2007). La biblioteca escolar como centro de recursos para el aprendizaje (CRA), en A.Cuevas Cerveró. *Lectura, alfabetización en información y biblioteca escolar*, pp.163-188. Gijón: Trea.
- FERREIRA, M. C. L. (2003). Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação, en E. P. Orlandi (Org.). *A leitura e os leitores*. (2da.ed). Campinas: Pontes.
- FRAGOSO, G. M. (1999). *A biblioteca na escola . Dois pontos: teoria e prática na educação*. 4 (39), pp. 39-42. Recuperado em 20 agosto, 2007, de: [http://geocities.yahoo.com.br/gra\\_fragoso/textos/bib\\_escolar.html](http://geocities.yahoo.com.br/gra_fragoso/textos/bib_escolar.html).

- MANGUEL, A. (1997). *Uma história da leitura*. São Paulo: Companhia das Letras.
- MILANESI, L. (2002). *Biblioteca*. Cotia: Ateliê Editorial.
- ORLANDI, E. P. (1999). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (2003). *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. (4ta.Ed). Campinas: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (2006). Análise de discurso, en E. P.Orlandi, S. Lagazzi-Rodrigues, (Orgs.). *Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Editora Pontes.
- PACÍFICO, S. M R. (2002). *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. Tese de doutorado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, Brasil.
- PÊCHEUX, M. (1982). Ler o arquivo hoje, en E. P. Orlandi (Org). *Gestos de leitura*. Campinas: Editora da Unicamp.
- PFEIFFER, C. C. (2003). O leitor no contexto escolar, en E. P. Orlandi (Org.). *A leitura e os leitores*. (2da. Ed). Campinas: Pontes.
- ROMÃO, L. M. S. (2007). Na biblioteca: a voz dos alunos, en L. M. S. Romão & S. M R. Pacífico (Orgs). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeta.
- ROMÃO, L. M. S., & Pacífico, S. M. R. (2006). *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL.
- SILVA, E. T. (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus.

ADENILSON ALVES Aluno do curso de Ciências da Informação e da Documentação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Bolsista Iniciação Científica (PIBIC/ CNPq).

Correo electrónico: adenilsonpaz@yahoo.com.br

LUDMILA FERRAREZI Graduada em Ciências da Informação e da Documentação e aluna do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Bolsista de Mestrado (FAPESP).

Correo electrónico: ludmila.ferrarezi@pg.ffclrp.usp.br

LUCÍLIA MARIA SOUSA ROMÃO Profª. Dra. do Curso de Ciências da Informação e da Documentação e da Pós-graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Bolsista do CNPQ. (FFCLRP/USP). Docente da Graduação em Ciências da Informação e da Documentação e da Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/USP e da Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da UFSCar. Área do trabalho: Teoria e Análise Lingüísticas; Análise do Discurso

Correo electrónico: luciliamsr@uol.com.br