

# Enunciação e subjetividade em práticas escolares de leitura

*Maria de Fátima Almeida<sup>1</sup>*

## 1 INTRODUÇÃO

Os estudos da linguagem avançaram consideravelmente, nas últimas décadas, tomaram diferentes posturas que marcam o século passado e trouxeram significativa contribuição à Lingüística Enunciativa. No Brasil, são várias as contribuições neste campo, especificamente, na perspectiva teórica do sócio-interacionismo bakhtiniano, a exemplo do projeto que desenvolvemos – *Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor em gêneros dialogados* – vinculado ao Núcleo de Pesquisa em Estudos Enunciativos e Interacionais da linha Discurso e Sociedade do Programa de Lingüística (PROLING) da Universidade Federal da Paraíba. Objetivamos estudar a prática de leitura na escola analisando o uso da linguagem e os efeitos de sentidos que ela produz num espaço de diálogo real, a sala de aula. Pesquisamos escolas do Ensino Fundamental da Rede Pública de João Pessoa e observamos aulas de leitura do quinto ano para analisarmos a construção do sentido do texto. As práticas de leitura revelam que ler é um processo interativo que gera vários movimentos em que interagem o autor/leitor/texto na produção do sentido.

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora atuante na Universidade Federal da Paraíba. E-mail: falmed@uol.com.br

Neste artigo, fizemos um recorte na prática de leitura escolar para reabrir as discussões sobre o trabalho dos sujeitos leitores na sala de aula e, assim, podermos propor uma outra maneira de contribuir com o ser leitor do mundo resignificado. Pautamo-nos pela perspectiva de língua/linguagem enquanto interação, retomando as diferentes posturas que contribuíram para a construção dos modos de ler e alcançamos a concepção dialógica abordada por Bakhtin (1981; 1992) e François (1984; 2000).

No processo de construção do sentido ou de significar é revelada a heterogeneidade da linguagem. Na perspectiva em estudo, esse fato reflete a fuga ou a fragilidade do sentido. Outro fato que revela esta fuga ou fragilidade é que ao nos comunicarmos, falamos de um lugar e sob um ponto de vista determinado. Há sempre uma visão especial do sujeito sobre o objeto, no momento interativo em que ocorre a produção de sentido, fenômeno singular ou “um olhar *enquanto tal*”. O sujeito emite seu ponto de vista conforme o lugar ou situação em que se encontra. A professora fala ocupando aquela posição de condutora da aula. Dessa perspectiva, François (1996, p. 16) afirma:

Observamos que é pela linguagem que o perceber enquanto tal se precisa e se explicita. Da mesma maneira, a linguagem multiplica as possibilidades deste perceber enquanto. Mas, fundamentalmente, é a própria percepção que pode mudar o ponto de vista, identificar ou distinguir.

Somos levados a interpretar de uma certa maneira, através de um conjunto de objetos, das lembranças, do conhecimento de mundo, das relações com as pessoas, tudo isso é recolocado num quadro, construindo-se, assim, uma das possíveis interpretações. O que existe são possibilidades interpretativas, uma abertura que nos possibilita interpretar desta forma e não de outra, conforme as circunstâncias em que nos encontramos. Para François (1998), ao lermos um texto, iremos interpretá-lo buscando os nossos objetivos e os interesses pessoais, mas não escolhemos a interpretação, porque ela é determinada por um conjunto de entornos, e não é o sentido do dicionário, o mais adequado para aquele momento. A leitura é um ato interpretativo que exige muitos componentes e um olhar especial de cada leitor para cada gênero discursivo, nas situações interativas.

Nessa perspectiva, para lermos um texto, necessitamos analisar a tensão que surge entre o constante e o variável nele, em função do tema ou dos interlocutores que buscam construir o seu sentido. São esses modos de significar ou a complexidade do funcionamento da linguagem que nos interessam para analisarmos os processos interativos, para desvelarmos a leitura em sala de aula. Nessa visão, qualquer tentativa de sistematização não se sustenta, uma vez que cada comunidade lingüística, cada língua apresenta uma variedade de linguagens e cada falante possui uma capacidade de proferir linguagens diferentes em situações variadas porque depende da colocação do sujeito que constrói sentido.

O processo de construção do sentido envolve, além da produção/ recepção, o olhar do leitor. Assim, o ato de ler toma o caminho da interpretação interativa, sendo realizado por

*intérpretes*, uma noção que varia entre os estudiosos. Outros autores partilham e seguem esta linha de reflexão de François: é no processo de ler que ocorrem “as viagens de leitura”, espaço em que se observa a complexidade desse fenômeno. Nesse movimento de travessia, que alude Barthes (1998), estão as mais variadas metáforas atribuídas à leitura e ao leitor, sendo considerado peregrino, viaja por horizontes e mundos ou mares nunca dantes navegados, tornando-se o *navegador*, como o designa Chartier (1999) ou fingindo ser o *caçador*, nos termos de Certeau (1994), quando ler é uma operação de caça. Todas as metáforas retomadas aqui servem para mostrar que os estudiosos, aos quais nos referimos, convergem para um mesmo objetivo, o de que o leitor é peça chave no jogo ou processo de ler, ao construir os sentidos do texto, os quais deslizam entre as possibilidades de leitura.

Para Barthes (1998), o ser que interpreta exerce uma pluralidade de funções, dentre elas, a de co-autor do texto. Este texto, também, é aberto para uma variedade de sentidos a serem interpretados pelo leitor que é plural, age e participa no contexto em que os jogos de linguagem são produzidos, diferenciando-se do autor, cuja função corresponde a de pai ou proprietário da obra. Barthes (1988, p.75) enfatiza que o texto *é tecido de significantes que o cercam e não pode ser ele mesmo senão na sua diferença*, sua leitura é um jogo em que o leitor joga duplamente: com o texto no sentido lúdico e joga representando-o ou interpretando-o como faz o músico com uma partitura musical. Com essa metáfora, Barthes (1988, p. 51) postula que tudo é plural:

O leitor é tomado por uma intervenção dialética: finalmente, ele não decodifica, ele sobredecodifica, não decifra, produz, amontoa linguagens, deixa-se infinita e incansavelmente atravessar por elas: ele é essa travessia.

Esse mesmo autor explica: *quero dizer com isso que o leitor é o sujeito inteiro e que o campo da leitura é a subjetividade absoluta...* (momento singular e único, o da leitura!). Ele ainda adverte sobre o fato de que não se sustenta uma Ciência nem uma Semiologia da leitura, certamente, porque a linguagem não comporta limites fechados, nem fronteiras demarcadas.

A noção do ser que interpreta ou lê o texto diz respeito ao sujeito que partilha os diversos sentidos atribuídos ao texto, fato que revela estarmos sempre em estado de interpretação. Em François (1996, p.135), a função de “intérprete é como os participantes do diálogo, um ‘sujeito’ genérico - particular, que pode partilhar com sucesso seu ponto de vista”. É o sujeito quem interpreta ou realiza a leitura do texto. Segundo esse autor, a interpretação carrega um aspecto subjetivo, expõe a visão apreendida pelo intérprete e, “ninguém pode fazer com que o sentido de um texto não mude em função daquilo com o que nós o comparamos”. Para François (1998, p.6), o trabalho do sujeito “gira em torno da comunidade/ diferença (percepção), de um olhar sobre, dos modos de viver e das práticas do modo de sentir”. Sob essa ótica, ele afirma ser a interpretação necessariamente dialógica, e se compreende que é pela diferença e pelo olhar do sujeito/leitor que percebemos as surpresas próprias da leitura, o que torna visível o caráter de

pluralidade, de multiplicidade, de diversidade e de universalidade da linguagem.

Nessa perspectiva, os significados textuais se multiplicam pelo olhar do leitor. Pensamos aqui na imagem transmitida pelo *olho microscópico* de Palomar, personagem de Ítalo Calvino (1994) que vê o mundo todo de uma só vez, entretanto, em suas observações percebe todos os pequenos detalhes, ao mesmo tempo em que detecta o particular, registra também o geral. Tal caso remete para o que François (1998, p. 18) sugere sobre o sentido: “a luta entre a unidade e a diversidade” que estaria não no que é genérico, mas no que é particular, na diferença. Esse mesmo autor (2002, p. 2) afirma: “o que importa não é a generalidade ou a particularidade do signo, mas sua generalidade-particularidade”.

Esse modo de perceber ou o olhar sobre o objeto marca, também, a posição de onde se está falando. No contexto da sala de aula, as estratégias de leitura utilizadas pelo professor provocam as aberturas para as variadas e possíveis leituras que um texto possa oferecer. As perguntas e as respostas do aluno possibilitam a continuidade do tema e abre espaço para os diferentes aspectos de cada tema. É essa a dinâmica ou o movimento interpretativo de leitura, um modo de perceber ou um ponto de vista do sujeito no momento da comunicação.

O ato de ler, como processo de interação e um movimento interativo, é um desafio para o leitor, que responde pelo sentido atribuído ao texto. Desse modo, a leitura atinge níveis que se alternam e se modificam conforme a época, as circunstâncias, o lugar, o papel e o olhar do sujeito que a executa. São os sujeitos, os agentes construtores do sentido que permitem as várias possibilidades de leitura de um texto. Os

movimentos que os sujeitos leitores executam na construção do sentido têm a ver com seu ponto de vista acerca do objeto da leitura em questão. Dessa perspectiva, faz-se necessário tecer ligeiros comentários acerca das acepções que o termo ler recebe nas diferentes *viagens de leitura*.

Situada como qualquer atividade humana, a leitura apresenta uma história, ao mesmo tempo repetida e renovada, pela efemeridade e pela caracterização dos leitores enquanto “viajantes”. Certeau (1994), que nos oferece esta noção de ler como algo não fixo, observa que esse processo está sempre na ordem do efêmero, da pluralidade, da invenção, acrescentando que a leitura não está inscrita no texto e que este só existe porque há leitores que lhe atribuem sentido. Certeau (1994, p. 49 - 50) assim fala acerca do leitor e da leitura: “ele (o leitor) insinua as astúcias do prazer e de uma reapropriação no texto do outro: ai vai caçar, ali é transportado, ali se faz plural como o ruído do corpo. A leitura introduz, portanto, uma ‘arte’ que não é passividade”. Tal postura orienta-nos para análise dos eventos de sala de aula, em que a atividade de ler permite a interação entre os interlocutores e corresponde a uma das possibilidades de interpretação, que se encontra apontada no texto e nos modos de perceber dos sujeitos leitores.

Na ótica de sua etimologia, o termo ler, do latim clássico *legere*, contém ambigüidades: ora designa “ensinar”, ora significa o ato de ler e ainda incorpora outras acepções, como contar, colher, roubar. Walty (1995), de forma descontraída, colocou-o em diferentes modos de significar, em variadas situações de uso, as quais foram denominadas de *níveis de leitura*. Um deles é o da *leitura funcional ou operacional*, que visa ao conhecimento, é uma obrigação da escola e o leitor é um

decodificador que usa o verbo ler como contar, soletrar e decodificar no processo de alfabetização; outro nível é o que a autora denominou de *leitura crítica, formativa ou de opinião*, no qual o leitor, ao interpretar, utiliza o sentido de colher, perceber e roubar, direcionando ou persuadindo o outro, como acontece com o texto jornalístico que precisa ter as informações desveladas ou ser lido nas suas entrelinhas; o nível da *leitura literária* ocorre quando o construtor ou leitor, em sua interpretação, constrói trilhas pelos seus próprios caminhos para chegar a uma significação do texto. Nesse ângulo, ler é produzir não só sentido, mas também um outro texto que decorre de um espaço vazio considerando-se os gêneros e os leitores, que circulam nesse vaivém significativo, no mundo da leitura.

Em estudos sobre a leitura, Possenti (2001) revela que, do século XIX até hoje, num recorte mais recente da história da leitura e dos seus ingredientes (autor/leitor/texto), são considerados três estágios fundamentais que envolvem os modos como se lê. Um primeiro estágio, denominado de leitura filológica, é fundamentado numa concepção de língua transparente, sendo o autor quem centraliza o papel - *uma concepção predominantemente unitária de autor*. Na outra fase, baseada na visão de língua como sistema, o texto ocupa a posição de destaque. Apesar de se considerar o texto na sua imanência, considera-se que há espaços em branco, permitindo ao leitor que ocupou o seu lugar na terceira fase leitora passe a fazer parte da tríade que interage na leitura. Nessa última fase, conforme Possenti (2001, p. 27):

Assim, chegou-se ao leitor, que é exatamente o que lê o que nem o texto diz e/ou que opta entre as muitas coisas que um texto diz, ou ainda que “fica” com todas as coisas que um texto diz ao mesmo tempo, ou, alternativamente, que numa leitura fica com uma coisa e em outra com outra – sejam essas leituras separadas ou não por grandes lapsos de tempo. Parece incontestável que “quem lê é o leitor.

Esse comentário de Possenti revela não só a evolução dos estudos no campo da leitura, mas também no que diz respeito aos processos metodológicos relacionados à Educação. Nessa análise, a escolha recai sobre a modalidade mais recente da leitura, a sócio-interacionista. Conforme Almeida (2004) o processo interativo de leitura propicia ao aluno um engajamento mais profundo com o texto para que ultrapasse os limites lingüísticos e alcance um nível de compreensão mais elevado, o horizonte discursivo. Ler é uma prática encarnada por gestos, hábitos e espaços e, portanto, faz-se necessário distinguir os leitores (quem), as tradições de leitura (o que se lê) e as maneiras de ler, (como).

Apresentamos uma breve análise de trechos de uma aula gravada em áudio, na quinta série de uma escola da rede privada de ensino. O texto selecionado trata do poema “O ovo” de Mário Quintana e diz respeito à leitura oral e coletiva, numa interação entre professora e alunos no espaço da sala de aula.

Vejamos a leitura feita pela professora e seus alunos, neste **exemplo** retirado do poema lido:

(A professora inicia a aula pelo Título do texto e a leitura em voz alta)

O ovo... de Mário Quintana... todo mundo comigo... vamos lá...

(A professora leu o texto em voz alta com toda a turma))

### TEXTO - O OVO

Na Terra deserta

A última galinha põe o último ovo.

Seu cocoricó não encontra eco...

O anjo a que estava afeto o cuidado da Terra.

Dá de asas e come o ovo.

Humm! O ovo vai sentar-lhe mal...

O ovo!

O Anjo, dobrado em dois, aporta em dores o ventre angélico.

De repente,

O Anjo cai duro, no chão!

(Alguém, invisível, ri baixinho...)

A leitura do fragmento abaixo revela o jogo significativo do encontro entre o que está dito no texto e o sentido que lhe é atribuído por seus leitores.

**A:** “O anjo aqui estava afeto”.

**P:** Pronto. Alguém disse pra mim o que é afeto.

**P:** Meu filho, o que é afeto?

**A<sub>1</sub>:** Amor

**P:** Afeto significa amor. Que mais? Carinho, cuidado. Então veja, observe o que vocês estão me dizendo, que a palavra afeto ela diz amor, carinho, cuidado: três significados para a palavra afeto. Então veja gente. Observem estes significados e vamos encaixar esses significados neste texto, tá?

A seqüência selecionada demonstra uma forma de perceber ou de ver da professora que sempre retoma a fala do aluno repetindo-a ou recriando o já-dito, a seu modo, para construir coletivamente outra leitura. Tal estratégia nos revela a abertura que há na linguagem e o caráter diversificado da forma de interpretar. O que significa dizer que o ato interpretativo depende do ponto de vista do interpretante, do momento ou situação de uso ou jogo de linguagem. Nessa perspectiva, François (1996) aponta-nos que eles não estão inscritos no texto, mas naquilo com o que nos relacionamos. A professora ao se referir que há três significados para a palavra afeto abre uma possibilidade de interpretação ou de uso desta palavra nesta situação comunicativa. Desse modo, há tantos sentidos quantos forem os usos nos variados contextos.

Percebido sob essa vertente, o sentido não é unívoco ou não é expresso apenas pela forma da língua. É importante, também, considerar o modo como os signos funcionam e não

apenas nomeá-los. Na visão sócio-interacionista, o sujeito é plural, permanecendo sempre na posição de retomar e de recriar a linguagem numa relação dialógica e, com tal, é multiplicadora de sentido. Desse modo, verifica-se a heterogeneidade do sujeito, manifestada pela idéia de que o sentido é construído, uma vez que falamos *enquanto que* ou de um determinado ponto de vista, então, a linguagem constitui o lugar das variações de sentido. Este circula e se desloca para gêneros e mundos diversos de conformidade com o sujeito e com as situações e papéis por ele ocupados.

Ao considerarmos os modos de significação, nos quais se integram as relações do que está presente e do que está ausente; torna-se evidente que não há uma única lógica para a produção de sentido, pelo menos toda vez que entramos no jogo da comunicação. O que tem ou faz sentido independe relativamente do aspecto formal do signo, mas depende da maneira de dizer, uma vez que a linguagem tem características de relações heterogêneas e de semiologias heterogêneas. Logo, a significação não poderá ser limitada ao que está explícito e a linguagem é sempre usada em diferentes espaços, sendo denominada de multiplicadora de mundos.

Nessa direção, François (1996, p.11) coloca-nos que “[...] *não podemos esclarecer o sentido do sentido, senão com outra coisa além dele*”. Ocorre que significar implica relações com outros fatores e assim, ele destaca três dimensões para o sentido: da ação da percepção e do afeto. A ação revela como o discurso pode ser duplamente articulado entre o repetitivo e o novo, o existente e o periférico. Ela se caracteriza como sendo o elemento significante de dimensões variáveis e funciona dentre o verbal e o não-verbal. Nessa percepção, consideramos o

sentido produzido pelas relações dos sistemas semióticos, a do vivido e a do dito. Há no mundo perceptivo as percepções e as significações possíveis, não há sentido unívoco nem ponto de vista único, mas é a própria percepção que pode mudar de ponto de vista idêntico ou distinguir outros que estão implícitos.

Nesta análise podemos verificar que a professora conduz a turma para a descoberta do significado do texto, atribuindo conceitos às palavras desconhecidas, ouvindo as opiniões de alguns alunos. Ela possibilita o processo de interação entre o que o autor disse, o que está explícito no texto e a compreensão ou a leitura do aluno sobre o objeto lido. Não se pode dizer o que uma palavra é, nem reduzi-la a um significado único, àquele que está enunciado no texto pelo autor. Há uma leitura comum, mas não é apenas essa a única possível. O que constitui o sentido é a tensão entre o percebido e o diferente, o esperado e o novo. É pela linguagem que nos revelamos e revelamos o mundo. Certamente, a leitura da professora não é a única possível nem a mais correta, tendo em vista a pluralidade dos pontos de vista dos alunos que fazem a sala de aula.

Enfatizamos que, por se tratar do gênero poético, há sempre a utilização de termos polissêmicos ou plurissignificativos, logo caberia uma compreensão mais aberta como permite essa modalidade. A surpresa não foi apenas a de a professora ter utilizado esse modelo, mas também usar a prática de leitura oral e em voz alta, realizando movimentos interpretativos para construir os sentidos possíveis do poema em questão. Essa atividade é caracterizada, na visão de Sousa (2000), como uma atividade de busca.

Observamos, também, que a professora atribui sentido ao texto através de movimentos discursivos de pergunta e resposta, buscando uma mediação para que os alunos possam apreender o significado da leitura realizada. As estratégias por ela desenvolvidas permitem-nos visualizar que houve um processo de compreensão ou de leitura, nos moldes do sócio-interacionismo. Notadamente, ela, ao tempo em que dirige as indagações à busca de significados para o texto os direciona, fornecendo as respostas e reorganizando as visões dos alunos, utilizando outro movimento, o da repetição para confirmar ou acrescentar algo ao que foi dito.

Este movimento de repetir ou retomar a fala do outro é freqüente na sala de aula, funcionando especialmente como metodologia de aprendizagem no jogo de pergunta/ resposta. A este movimento François (1996) se reporta como fazendo parte da busca de significação para o texto. Tal fato é perceptível no exemplo em que a professora responde o que é afeto: amor, carinho. Mas, para não fugir à prática comum na escola, a professora interfere, afirmando que “a palavra não está no seu sentido normal”. Enfatizamos que os sujeitos daquela sala de aula buscaram elaborar um sentido para o poema ou fazer uma leitura conjunta do que está dito no texto. Qual seria o sentido normal ou primeiro da palavra afeto? Refletindo um pouco mais sobre esta questão, recorreremos a François (1996; 1998), que se baseia na teoria lingüística da circulação do discurso para mostrar que há diferentes maneiras de se perceber e, assim, diferentes sentidos. E, ainda, complementa ao dizer que há um sentido primeiro e outro derivado, mas observam-se “ilhas de sentido” ou várias outras possibilidades.

## 2 CONTRIBUIÇÕES DA CONCEPÇÃO SÓCIO-INTERACIONISTA DA LEITURA PARA A SALA DE AULA

As pesquisas sobre a leitura na escola revelam a necessidade de um estudo do conceito de língua, à luz da linguagem como atividade dos sujeitos no cotidiano. Os pesquisadores que seguem a linha de Bakhtin, retomada por François, consideram a visão sócio-interacionista fundamental para o ensino. Acerca do que ocorre nesse campo, apresentamos a proposta de alguns autores como Silva (1986; 1998), Batista (1991), Geraldi (1993; 1996; 2001), cujas contribuições inserem essa abordagem e mostram que não significa um abandono do conhecimento historicamente produzido, mas apontam alternativas para o ensino. O trabalho com leitura busca orientar o aluno para se organizar e aprender a língua em seu funcionamento ou nos diversos usos e não apenas aprender a descrevê-la.

O processo de leitura na escola não pode se configurar como uma formação de hábitos, como algo mecânico, uma rotina, mas deve levar o aluno a assimilar valores e comportamentos, caracterizando-se como ato livre e autônomo e servindo para estimular a criatividade, a imaginação e as emoções dos sujeitos leitores. Assim, a escola exerce um papel de situar a leitura de acordo com sua importância para a formação humana. O ensino de língua materna não pode servir apenas para tratar temas de formação geral, mas prestar-se ao estudo da linguagem ou ao uso da língua nas diversas situações comunicativas. Nessa visão, cabe ao professor dispor de conhecimentos suficientes para proporcionar ao aluno o

desenvolvimento e a estruturação da capacidade comunicativa ou para adequar o ato verbal à variedade de situações de enunciação. Nessa linha encontra-se Silva (1986, p.20), para quem “a leitura se constitui numa forma de encontro entre o homem e a realidade sócio-cultural, cujo resultado é um situar-se constante frente aos dados dessa realidade expressos e interpretados através da linguagem”.

Esse pesquisador revela-se um defensor da leitura como prática social e com um poder capaz de transformar a sociedade. Isso é revelado nos trabalhos sobre o papel da leitura, uma herança advinda da boa convivência com o mestre Paulo Freire com quem partilhou os ideais de mudança, através do saber construído e partilhado socialmente. Em *Elementos de pedagogia da leitura*, Silva (1998) aponta as falhas da escola na formação do aluno-leitor e nas condições de produção da leitura, com base no que ocorre nas escolas brasileiras dos dois ciclos do Ensino Fundamental. O mesmo autor coloca que o ato de ler permite um espaço para que o conhecimento seja construído através das relações dialógicas, sem as quais teremos apenas uma abordagem livresca. Ele defende, ainda, a necessidade de uma política de leitura que considere as reais condições de produção voltada para a escola e para o povo brasileiro. Com bastante ênfase, Silva (1998, p. 3) comenta: o caráter estritamente livresco do ensino e as formas autoritárias através das quais os livros são apresentados em sala de aula tendem a contribuir para com a docilização dos estudantes, gerando a falsa crença de que tudo o que está escrito ou impresso é necessariamente verdadeiro. Decorre daí a obediência cega aos referenciais colocados nos livros e reprodução mecânica de idéias captadas pela leitura. O poder

transformador do homem pela leitura está também nos estudos de Geraldi (1993) que assegura ser a instituição escolar sempre adepta da concepção de conhecimento como algo exato e cumulativo, voltada para ordenar e disciplinar a aprendizagem. O ensino fica restrito a definições, classificações e generalizações, o estudo da língua confunde-se com o estudo da gramática e, assim, valoriza-se mais a parte formal do que a iniciativa pessoal. Nesse contexto, insere-se o livro didático como livro-roteiro para o professor e como livro de texto para o aluno que se acostuma à prática de cópias e combinações de palavras, desprezando o sentido. Isso significa, para Geraldi (1993), que o Livro Didático coloca o ensino no modelo mecânico e reprodução de informação, deixando de ser produtivo e formador.

Na abordagem interacionista, Geraldi (1996, p. 69) postula que não se trata de substituir uma visão por outra, mas de construir possibilidades de novas interações dos alunos (entre si, com o professor, com a herança cultural), e é nesse processo interlocutivo que o aluno vai internalizando novos recursos expressivos, e, por isso mesmo, novas categorias de compreensão do mundo. Esse autor mostra a linguagem como atividade constitutiva do homem que, ao mesmo tempo em que constrói a linguagem, se constrói na sua relação com ela. Nesse sentido, os participantes da sala de aula (professor e aluno) não recebem a língua pronta, mas devem ser considerados produtores de linguagem num constante processo de construção. Assim, o importante é o ensino da língua e não só da gramática, para que sejam ampliadas as experiências do aluno com as do professor.

Geraldi (2001, p. 2) define a leitura “como uma oferta de contrapalavras do leitor que, acompanhando os traços deixados no texto pelo autor, faz esses traços renascerem pelas significações que o encontro das palavras produz”. Assim, a prática leitora torna-se um momento de encontro e desencontros, dos movimentos de diferentes olhares e das múltiplas vozes dos interlocutores, no diálogo entre o dito e o que fica por dizer no texto.

Utilizando-se da metáfora de Certeau, para mostrar que ler é uma atividade de busca, Geraldi (2001, p. 4) assim se pronuncia: como a palavra lida é sempre o lugar da “startização” de muitas outras palavras do leitor, suas contrapalavras, a compreensão resulta não do reconhecimento da palavra aí impressa, aí ouvida, mas do encontro entre as palavras e suas contrapalavras (na metáfora bakhtiniana, na faísca produzida por esse encontro). Dada a impossibilidade de prever quais contrapalavras que virão a esse encontro, porque elas para ele aparecem segundo os percursos já percorridos por cada diferente leitor e segundo os inumeráveis momentos da leitura, é impossível prever todos os momentos que a leitura produz. Por isso, um texto, uma vez nascido, passa a ter histórias que não são a reprodução de sentidos sempre idênticos a si mesmos.

Batista (1991, p. 22) trata de uma proposta de leitura com interesse pedagógico e busca estabelecer um ponto de vista sobre a leitura, abordando o processo de ler em diferentes dimensões. Esse autor postula: no ensino da leitura, instanciam-se, simultaneamente, em sala de aula, diferentes dimensões desse objeto, a dimensão psicológica implicada no ato de ler e de aprender a ler, a dimensão lingüística determinada pelo fato

de que se lê e se aprende a ler um objeto lingüístico; a dimensão discursiva decorrente do fato de que se lê e se aprende a ler sob determinadas condições enunciativas, a dimensão social, histórica, política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler.

Nessa perspectiva, além dessas dimensões, o professor precisa dispor de um conhecimento sobre a leitura e sobre suas investigações, possibilitando, assim, uma unidade de concepção. Batista (1991) tece comentários acerca das freqüentes discussões sobre a pertinência de determinada interpretação que se encontra centrada, geralmente, em um dos recursos ou argumentos de uma das autoridades envolvidas no processo de ler: o autor, o leitor e o texto. O foco da leitura ou a interpretação sempre está em algum desses componentes, alternativamente. Cada uma dessas estratégias representa uma concepção do ato de ler determinante das possibilidades de compreensão. A leitura estará focalizada no autor quando estiver relacionada ao ponto de vista desse autor, e a interpretação se legitima pela coerência atribuída ao contexto social e histórico, o autor é quem “diz” a palavra final.

Essa proposta sugere que se articulem as três dimensões do processo da leitura: uma que envolve leitor e texto, outra que se manifesta pela relação entre leitor e autor por meio do texto e outra, ainda, que se estabelece pela relação leitor, texto, autor e sua dimensão histórico-social. A primeira orientação ocorre num processo psicolingüístico, as relações leitor/texto são sempre internas e se realizam através do investigador. A ênfase do processo de compreensão é para o leitor, que busca a significação com base nas necessidades e interesses. O leitor centra-se em seus objetivos e se dirige ao

texto, ativando seus conhecimentos para atingir tais objetivos ou interpretá-lo. A leitura resulta de uma atividade do leitor, que se submete aos limites impostos pelo texto, uma realidade instituída no próprio ato de ler. Mas, apesar das imposições do texto por meio de suas pistas, é ao leitor que se deve a ação produtiva e criativa da leitura. Conforme Batista (1991, p. 27), a leitura seria um processo de compreensão, através do qual o leitor busca integrar a informação visual – fornecida pelo texto – à informação não visual – conhecimento prévio do leitor, sua enciclopédia ou teoria de mundo – para alcançar um objetivo ou atender a um interesse ou uma necessidade.

Na segunda orientação, são considerados e se relacionam leitor, texto e autor. A leitura é orientada pelas inferências permitidas pelo texto, a significação é atribuída ao texto e depende do conhecimento de mundo e prévio do leitor. O texto contém uma possibilidade de leitura determinada pela produção do autor, sendo a leitura orientada não só pelos objetivos do leitor, mas também pelo cumprimento dos acordos que o texto exige. Nessa perspectiva, o mais importante é o texto, cuja produção já supõe um leitor cooperativo e que realize a leitura que o autor confiou ao texto. Desse modo, é que se compreende que há várias possibilidades, mas não é qualquer leitura que serve. No entender de Batista (1991, p. 31), essas constrações à produção da leitura pelo leitor têm lugar no fato de que todo texto é produzido supondo um leitor preciso que produza sua significação, e não qualquer leitor, nem, conseqüentemente, qualquer trabalho de leitura, que produza qualquer significação.

A terceira orientação trata da integração entre leitor, texto e autor com seus aspectos histórico-sociais e as condições

de produzir sentido. O texto é visto como algo relativo que estabelece ligações com os outros componentes do processo de leitura. O leitor tem papel ativo neste processo e a leitura resulta dessa relação de alteridade. A concepção sócio-interacionista enfatiza o papel ativo do leitor, as relações dialógicas – a relação do texto atual com os que o precederam e com os que estão por vir. Segundo Batista (1991, p. 34), “a noção de leitura é, assim, relativa. Vai depender das práticas históricas e sociais que objetivam o leitor e que objetivam o objeto que ele lê, sua produção e sua circulação. Que objetivam a leitura.” Não podemos fechar uma proposta com base em apenas um desses componentes do processo de ler. As análises que se centram em algum dos elementos separadamente não dão conta de toda a complexidade dessa atividade.

O estudo das práticas sociais e históricas requer que sejam considerados os atos singulares dos leitores no ato de ler. Batista (1991, p. 36) assegura que a análise das relações entre leitor e autor mediadas pelo texto – tal como vêm sendo desenvolvidas por estudos na área da lingüística, da semiótica, da teoria da literatura e da teoria da enunciação – é uma segunda baliza que pode fundamentar as decisões sobre o ensino-aprendizado da leitura.

Concluimos que a leitura assume uma dimensão que vai além de atribuição de sentido e passa a ser um ato social e político, um lugar mais amplo e diverso daquele apresentado pelas investigações que visam apenas aspectos psicológicos e lingüísticos. Para Almeida (2004), ler é um movimento tecido por muitas vozes que se cruzam para entoarem aquele sentido que necessitamos naquela situação de uso da linguagem.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Verificamos que a abordagem sócio-interacionista de leitura e a concepção de linguagem enquanto interação verbal, nem sempre, estão claras para os educadores, o que dificulta as atividades da prática leitora que precisam ser trabalhadas no funcionamento da linguagem. Destacamos que a visão pautada apenas em regras gramaticais não capacita o professor e o aluno para serem leitores ou escritores ou para usarem a língua eficazmente. Observamos que o fenômeno da leitura e da escrita reflete a modalidade caracterizada como instrumento de comunicação e não aquela que se refere à atividade ou uso da linguagem. Não se pode afirmar com total segurança o que a palavra é, nem reduzi-la a um sentido unívoco e enunciado. Há uma leitura comum, mas não é apenas essa, a única possível. O que constitui o sentido é a tensão entre o percebido e o diferente. Repetimos a palavra, mas não repetimos o seu sentido porque ler é um processo, é uma construção social da tríade autor-leitor-texto. A atividade de ler não é neutra e mostra os diferentes modos de inserção do sujeito nas formas de cultura.

Os resultados revelam que não podemos impor limite à linguagem, ao sentido e à sua interpretação. É tudo uma questão de pontos de vista ou um “enquanto que”, depende de gêneros de olhares aguçados dos sujeitos leitores e da direção a seguir. Essa leitura provém do nosso modo de categorizar ou da maneira de designarmos e percebermos o mundo, resultando, portanto, a diversidade e a pluralidade significativa, logo, François considera que há sentido e interpretação com ou sem

linguagem. O sentido precede e está além da língua. Ler só se aprende lendo, assim como amar só se aprende amando.

No universo fantástico da leitura cabem diversos movimentos e pontos de vista, passando pelo lingüístico e alcançando o não-dito, o difícil de dizer. A visão de leitura é aberta, deslizável e complexa. Nós, ao lermos, interpretamos não só o mundo, mas também os episódios ocorridos, o que está entre o visto e o dito, e afirmamos com François (1998) não conhecemos uma teoria da boa interpretação, pois ela é parte do ato de interpretar. Nós interpretamos os objetos e seus “entours”, a situação, as condutas, as maneiras de ser e as atmosferas, o verbal e o não-verbal, o dito e o não-dito, o novo e o experimentado. O sentido está na diferença, nesse jogo do que trazemos da nossa história, dos nossos mundos, de nossa maneira de perceber. É o movimento do já-lá com o que desejamos dizer.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. *Linguagem e Leitura: movimentos discursivos do leitor na sala de aula de 5ª série*. Tese (Doutorado em Lingüística). Universidade Federal de Pernambuco, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail [Voloshínov]. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 2. Ed. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *A estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARTHES, Roland. *O rumor da língua*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

- BATISTA, Antônio Augusto G. *Sobre a leitura: notas para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico*. In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n. 52, out./ dez., 1991.
- CALVINO, Ítalo. *Palomar*. (Trad. Ivo Barroso). São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 Arte de fazer*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. (Trad. Reginaldo de Moraes). São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Le discours et ses entours*. Paris. Editora L'Harmattan, 1998.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris, Presses: Universitaires de France, 1984.
- FRANÇOIS, Frédéric. *Práticas do oral: diálogo, jogo e variações das figuras do sentido*. Carapicuíba, São Paulo: Pró-Fono, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1982
- GERALDI, João Wanderley. *Leitura uma oferta de contrapalavra*. Campinas,SP: Unicamp, 2001.
- GERALDI, João Wanderley. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado Aberto, 1996.
- GERALDI, João Wanderley. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- POSSENTI, Sírio. *Sobre a leitura: o que diz a análise do discurso?* In: MARINHO, Marildes (org.) *Ler é navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SILVA, E. Theodoro da. *Criticidade e Leitura*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. Theodoro da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1986.

SOUSA, Ester V. de. *Discurso de sala de aula: as surpresas do previsível*. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Pernambuco. 2000

WALTY, Ivete Lara Camargo. Os sentidos da leitura. In: *Revista Presença Pedagógica*, n. 4, Jul./ago. 1995.