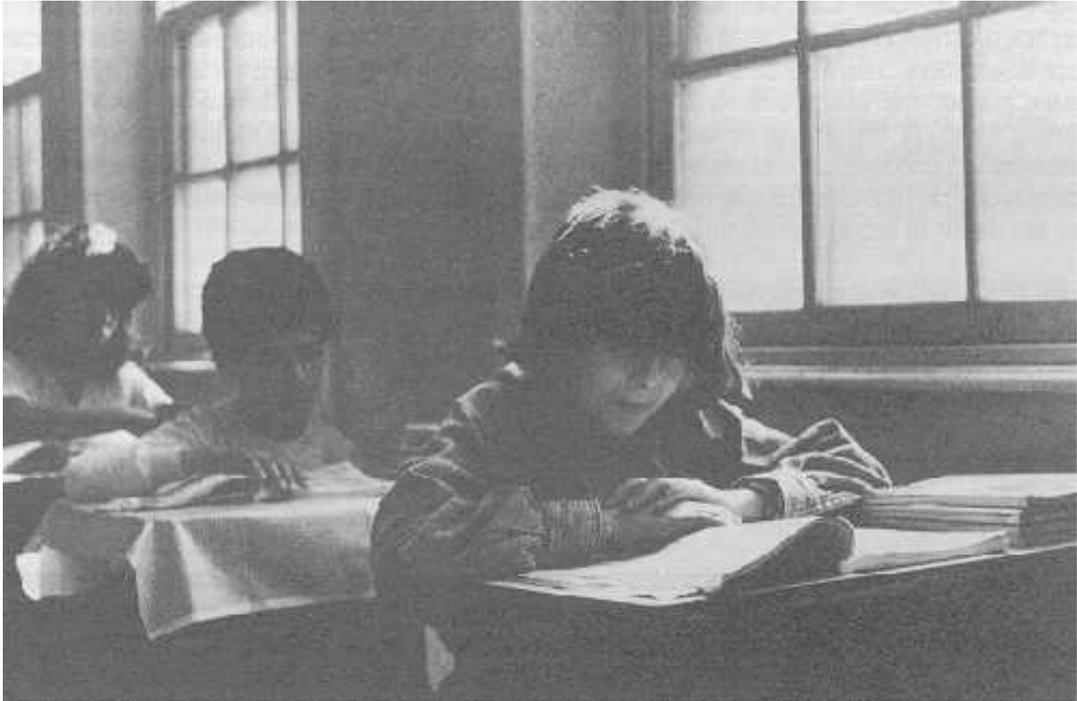


A Leitura na Sala de Aula As Muitas Faces de Um Leitor



João Rodrigues

A leitura e (pretensiosamente) um lingüista receoso

Tratar de um tema multiface, como é o caso da leitura, é sempre um risco. Risco que se apresenta de duas formas: ou bem o especialista restringe-se ao ponto de vista de sua disciplina, excluindo outros em nome da conveniência de delimitar a questão, ou bem "corre à rédea solta na multidisciplinaridade e cai numa deriva que leva freqüentemente a deixar o campo de sua disciplina para tudo dizer, tudo descrever, ser especialista em tudo e de fato nada dizer" (FALI-, 1988:74).

Enveredando pelo primeiro caminho, claramente poderia buscar na lingüística contemporânea elementos que necessariamente deverão ser considerados se se quiser constituir a leitura em objeto de estudos. Mesmo consciente de que a "operação inaugural" que transforma um

*Professor do Depto. de Lingüística da Unicamp, é autor da obra *O Texto na Sala de Aula*.

fenômeno em objeto produz alterações (deformações?) redutoras, não se poderá negar que no mínimo quatro níveis de estudos estritamente lingüísticos deverão ser levados em consideração: do léxico, do enunciado, do texto e do intertexto'.

O campo do léxico: obviamente, num texto há palavras e por mais que se queira fugir da "objetividade" do texto", não há como negar que é no texto enunciado que se marcam os processos de enunciações e é nele, portanto, que o leitor encontra chaves, orientações, para ressituar o texto na história de sua produção. O léxico não é neutro e seu agenciamento para o interior de um texto responde a estratégias da enunciação, conseguindo, não raro, pelo uso de certos termos, dar ao texto uma certa configuração e um certo tipo de ancoragem institucional. A título de exemplo, lembro o vocabulário médico, a terminologia recente da Informática etc.

Aqui, duas posições são possíveis: "a adaptação de um sentido previamente construído ao contexto corresponde ao trabalho que faz toda leitura que recorre ao dicionário. A formulação de hipóteses sobre o sentido de uma palavra em função de seu contexto é o trabalho que efetua o leitor, quando não utiliza o dicionário para elucidar uma palavra que ele não conhece" (FALI-, 1988:77). Em ambas as saídas, reconhece-se que o significado efetivo da expressão depende do contexto de seu emprego. E em ambas há trabalho do leitor: adaptação ou formulação de hipóteses, o que nos mostra que desde esse nível, talvez o menos significativo, no ato de ler se produzem significações.

Esta produção de significações, é uma flecha em dois sentidos: *ao ler, o leitor trabalha produzindo significações e é nesse trabalho que ele se constrói como leitor. Suas leituras prévias, sua história de leitor, estão presentes como condição de seu trabalho de leitura e esse trabalho constitui leitor e assim sucessivamente.*

O campo do enunciado: se aceitarmos que a frase é uma relação de predicação independente de contexto, de situação, e que o enunciado é uma relação predicativa determinada, localizada numa situação, é o enunciado que importa mais para a leitura.

No estudo da sintaxe, é legítimo abstrair o contexto, construir a noção de frase e estudar seus mecanismos de estruturação, isto até para poder fornecer indicações que permitam melhor compreender os processos de construção de enunciados. Mas é através do enunciado que o enunciador oferece ao outro as coordenadas com as quais este buscará estabelecer uma relação entre o objeto físico (que é o enunciado) e o acontecimento representado por ele. Note-se que na situação de enunciação, o próprio ato de enunciar é já um acontecimento, e este deixa suas marcas no enunciado. Estas marcas são retomadas pelo co-enunciador (o outro no diálogo, o leitor do texto) como sinalizações, não por si só suficientes, mas necessárias para a produção da significação.

Estamos, novamente, diante de nossa flecha de dois sentidos, mas avançando um pouco mais: *o outro (o leitor) não apenas se constitui por suas leituras, mas está já presente no próprio processo de produção do texto (objeto) que será lido, e enquanto leitor virtual***, ele é*

* Retomo distinções feitas por FALI- (1988:77-88), acrescentando outros pontos de vista e os meus próprios, sem qualquer preocupação de me restringir às questões por ele levantadas.

** Cf. ORLANDI, E. (1988:9): "O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). (...) Ficar na 'objetividade' do texto, no entanto, é fixar-se na mediação, absolutizando-a, perdendo a historicidade dele, logo, sua significância."

*** Para um conceito de leitor virtual, ver ORLANDI, E., *op. cit.* Para Umberto ECO, "um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da capacidade concreta de comunicação, mas também da própria potencialidade significativa" (1979:37).

co-enunciador do texto. Enquanto leitor real, ele é o enunciador` da significação que construiu em sua leitura, e o outro (o autor) passa, neste momento, a co-enunciador.

O campo do texto: um texto não é apenas uma seqüência de frases ou enunciados: mecanismos de coesão e conexidade asseguram-lhe uma dimensão seqüencial; o tema ou objeto e as representações que sucessivamente sobre este o enunciador vai fazendo asseguram-lhe uma certa configuração, de tal modo que "a enunciação de uma proposição (= enunciado) não é um ato de enunciação de uma proposição isolada, mas de n proposições ligadas, tomadas num processo seqüencial dinâmico que funda a própria textualidade" (ADAM, 1988:80).

Tomando um texto descritivo como exemplo, notaremos que a descrição se constrói através de diferentes operações: *operações de inscrição do objeto como pertencente a certas categorias*: apresentando um conjunto de propriedades do objeto ou afirmando seu pertencimento a determinadas classes, o enunciador vai mostrando a representação que tem (ou faz supor ter) e quer construir, através de seu texto, do objeto; *operações de determinação e de simbolização*: o objeto é renomeado de maneira a permitir ao enunciador inscrevê-lo num certo campo ideológico e avaliativo (por exemplo: "O computador está cada dia mais presente nas diferentes atividades humanas. Esta *revolução* influirá na forma de as pessoas conceberem o trabalho", onde "esta revolução" retoma e qualifica o que se disse antes); *operações de condensação*: de natureza anafórica, condensam parte do texto anterior e permitem, na seqüência, tornar sempre possível um prolongamento do texto (por exemplo: "A competência em leitura não se define por si, mas a partir de diferentes relações que consideram o tipo de saber envolvido, os objetivos da leitura, o nível de escolaridade. Por isso é impossível uma só definição", onde Isso' retoma tudo o que se disse antes); *operações de explicitação*: o enunciador retoma aspectos já assinalados. Geralmente, estas operações são lingüisticamente marcadas por expressões do tipo Isto é", "quer dizer", etc.**

O campo do intertexto: um texto cita outros textos. A voz do enunciador não é a voz que "clama sozinha no deserto". Não há enunciador sozinho. Na sua voz, há vozes. E há diferentes formas de citar*** e, como mostra MARCUSCHI (1982) na escolha do verbo que introduz a fala de outrem há julgamentos ou sobre o sujeito citado ou sobre o discurso citado (um ministro pondera; um suspeito diz, afirma, declara).

Não só o leitor, como vimos, opera com os textos lidos anteriormente no seu trabalho de produção de significações. O autor produz seu texto num universo já povoado de outros textos, a que faz referência: "a cultura letrada, sábia, se define pela referência; ela consiste num jogo permanente de referências que se referem mutuamente umas às outras; ela não é outra coisa que não este universo de referências que são inseparavelmente diferenças e reverências, distanciamentos e deferências" (BOURDIEU, 1987:142).

Que sirva de exemplo de intertextualidade, toda esta primeira parte de um (pretenso) lingüista. Consciente de que estas indicações nem de longe esgotam, de cada campo, o que se poderia buscar na lingüística para se estudar a leitura, aceitemos o desafio do objeto, de sua multidisciplinaridade, já que "a valorização excessiva da especialidade torna o pesquisador

' "Para realizar-se como leitor-modelo, o leitor empírico tem naturalmente deveres 'filo lógicos', ou seja, temo dever de recuperar, com a máxima aproximação possível, os códigos do emitente" (ECO, 1979:47).

" Em MI ÉVILLE (1988) o leitor interessado encontrará uma tipologia e melhores exemplificações destas operações de descrição discursiva de um objeto. Prefiro assinalar os mecanismos de coesão como operações, no sentido deste autor por me parecerem mais próximas de uma perspectiva discursiva do que outras análises mais conhecidas dos fenômenos de coesão textual.

~" BAKHTIN (1929) dedica toda a terceira parte de um livro seu ao estudo das formas de enunciação do discurso de outrem.

ignorante das dimensões globais de seu tema de estudo. A fragmentação do objeto de investigação em facetas dispersas acentua o processo de alienação (...) e impede a perspectiva totalizadora que recuperaria os laços da ciência com a comunidade eventualmente tornando o saber mais atuante e comprometido com as mudanças sociais" (ZILBERMAN & SILVA, 1988:16).

Afinal, entre o especialista e o polivalente, estamos nós, professores, "pau para toda obra".

A leitura e (menos pretensiosamente) um professor preocupado

Não se pode discutir a leitura sem se perguntar sobre as condições de possibilidade desta. Para BOURDIEU (1987:133), perguntar-se sobre as condições de possibilidade é "se perguntar sobre as condições sociais de possibilidades de situações nas quais se lê e também sobre as condições sociais de produção de 'leitores'".

Magda SOARES (1988) também focaliza a leitura a partir do que ironicamente chama de "olhar de fora" para a leitura, considerando a questão das condições sociais de acesso à leitura e a questão das condições sociais de produção da leitura (1988:19).

Se, para efeitos de exposição, as duas questões precisam ser diferenciadas, sua compreensão resulta do entrecruzamento de ambas. Numa sociedade como a nossa, com oito milhões de crianças em idade escolar fora da escola; com dois milhões de analfabetos só no Estado da Bahia (na capital são 200 mil); com 240 mil analfabetos no rico Estado do Mato Grosso do Sul*, daria para se dizer que os alunos que estão nas escolas são já privilegiados!

Mas que dizer do outro logro: alfabetizados, sabe Deus por obra e graça de que e de quem, que condições tem a população de acesso ao livro? "Uma das ilusões do 'lector' é aquela que consiste em esquecer suas próprias condições sociais de produção, em universalizar inconscientemente as condições de possibilidade de sua leitura" (BOURDIEU, 1987:133).

Se a escola é um dos lugares sociais privilegiados de acesso à leitura, outro paradoxo deve ser acrescentado ao anterior. *para quem ensina a ler, para quem tem por obrigação formar leitores, inexistem condições sociais de leitura.* Os professores, num processo histórico que já se revela no nascedouro da universalidade da escola**, estão concretamente hoje afastados do livro e das bibliotecas pelas condições de trabalho e de salário.

Vivendo entre dois paradoxos (ensinar a ler a quem sabe que não terá direito a ler, ensinar a ler sem ter direito a ler), não é de surpreender que "a escola tem se revelado impotente na formação de leitores" (Projeto Leitura na Escola, FDE, 1987, p. 1).

Se do ângulo das condições sociais de possibilidades de leitura o quadro é este, do ângulo da formação do leitor (ou da produção da leitura) a situação não poderia ser melhor. como esperar leituras significativas, produções de significados, construção de "história de leitores", sujeitos "autores" de suas leituras em tais condições? E eis aqui o embricamento das duas questões (a do acesso e a da produção). Fica aberto o espaço para a imposição de leituras; para a morte dos textos pela fixação de um significado único, construído por um leitor privilegiado que, lendo, tem o

* Os dados sobre a Bahia me foram fornecidos por colegas do setor de educação de adultos da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (fev./88); os dados sobre Mato Grosso do Sul me foram fornecidos por colegas da SEED (mar./88).

** Refiro-me aqui à analogia de Comenius: o professor não precisa ser o compositor da sinfonia, basta ser um executor. Analogia profética: o livro didático fornece a sinfonia da aula pronta; a execução fica por conta do aluno; para o professor, a intermediação,

direito de dizer a última palavra não só sobre o texto a ler ou lido, mas também nas outras situações sociais.

Daí não estarmos, ainda hoje, tão longe, na formação de leitor que a escola pública executa, da "tradição medieval que opunha o 'lector' que comenta o discurso já estabelecido e o 'auctor' que produz discursos novos. Esta distinção é equivalente, na divisão do trabalho intelectual, à distinção entre o profeta e o padre na divisão do trabalho religioso: o profeta é um 'auctor' que dirige os fios de suas obras, que não tem outra legitimidade, outra 'auctoritas' que sua pessoa (seu carisma) e sua prática de 'auctor', que é 'auctor' de sua 'auctoritas'; ao contrário o padre é um 'lector', detentor de uma legitimidade que lhe é delegada pelo corpo de 'lectores', pela Igreja, e que está fundada em última análise sobre a 'auctoritas' do 'auctor original, a que os 'lectores' fingem se referir" (BOURDIEU, 1987:132-133).

A escola incentiva a formação do leitor que repete leituras do professor, que repete leituras do comentarista, que repete ... De comentário em comentário, os textos com os quais, nas palavras de Umberto ECO (*op. cit*), o leitor-modelo teria compromissos filológicos de aproximação, desaparecem e os compromissos passam a ser com os comentários. Para alunos, com os comentários da escola Daí, a leitura, desde a alfabetização, ser tratada como decifração. Afinal, é de pequenino que se torce o pepino.

A leitura (perigosamente) na sala de aula

Somando-se a isto tudo alguns outros enganos metodológicos comuns ao ensino de Língua Portuguesa em nossas escolas (entre outros, exemplifico com o que chamo de *imediatez de resultados* – leu não escreveu o pau comeu: leu, responda às perguntas; leu, escreva um texto no mesmo gênero; leu, pesquise sobre o tema etc. – que revelam a expectativa de um resultado desejado como imediato após a leitura); a leitura deve ter se tornado uma coisa muito chata, a se dar ouvidos aos "aliciamentos" que tentamos todos fazer para "conquistar" leitores.

Que sirvam de exemplos as passagens retiradas cá e lá dos documentos do *Curso Dinamização da Leitura* (FDE, 1987):

. . . a escola torna-se responsável, sobretudo, pela formação de leitores a partir das séries iniciais: *se conquistarmos a criança ...*

... criar *condições especiais* que *facilitem* e intensifiquem a aproximação com o livro ...

... uma biblioteca com atividades constantes e *atraentes*, capazes de despertar o interesse dos alunos ...

... (a escola) não favorece, muitas vezes, um *contexto agradável*, afetivo, na exploração do livro ...

(...) O coordenador deve ter conhecimento de um repertório razoável de textos para divulgar para as crianças, *motivando-as* para a leitura. (. . .)"

Mas...

"A população conseguiu escola, isto é fundamental. E a população precisa continuar lutando para que esta escola deixe de ser de mentira e se transforme em alguma coisa que corresponda a seus interesses. Uma escola que corresponde aos interesses populares não será, nunca, corra pretendem alguns setores mais conservadores do pensamento pedagógico, uma escola que se

limite a ensinar leitura, cálculo e outras noções elementares. Esta escola deverá ser, também, uma escola que discuta, ao mesmo tempo, o próprio conhecimento que está sendo transmitido, explicita os conceitos, os conteúdos ideológicos que estão sendo transmitidos. Os chamados 'conteudistas' são objetivamente conservadores nas suas colocações" (BEISIEGEL, 1988:21).

E mais uma vez, entre a parede e a espada, entre o peso das condições concretas de vida que levam à não leitura, e a violência simbólica do aliciamento, estamos nós, professores, remando ... "Remar é preciso, viver."

E entre formar "lectores" e formar "lectores-auctores", insinua-se na sala de aula (perigosamente) uma outra concepção de leitura, não mais um ato solitário, muito menos um ato de repetição do já dito. Mas um ato de produção, que leva em conta "todos os nossos conhecimentos anteriores da língua e nossa experiência de vida". Onde "cada leitura é nova escrita de um texto. O ato da criação não estaria, assim, na escrita mas na leitura, o verdadeiro produtor não seria o autor mas o leitor" (Bella JOSEF, citada por SOARES, 1988:26). Ou, em outras palavras: "a cultura e a língua mudam porque elas sobrevivem num mundo que muda: o sentido de um verso, de uma máxima, ou de uma obra muda pelo simples fato de que mudou o universo das máximas, dos versos ou das obras simultaneamente propostos àqueles que o aprendem, o que se pode chamar de copossíveis" (BOURDIEU, 1987:143).

Construção de significados, mudanças de significados, atribuição de sentidos: partem sempre do texto, são trabalhos de leitura. Numa sociedade onde a leitura não é uma prática social, *ler na sala de aula* para construir possibilidades, construir significações, torna-se perigosa subversão. Lutar por ela é lutar, onde se está, contra o *status quo*.

BIBLIOGRAFIA

- ADAM, J.M. (1988) "Texte et représentation dans de sequences argumentatives et descriptives". In *Travaux ou Centre de Recherches Sémiologiques* 55: 71-87.
- BAKHTIN, M. (1929) *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. SP, Hucitec, 2. ed., 1981.
- BEISIEGEL, C.R. (1988) "Política educacional e programas de alfabetização". In *Idéias – A educação básica no Brasil e na América Latina – Repensando sua história a partir de 1930*. SP, FDE, p. 16-22.
- BOURDIEU, P. (1987) *Choses Dites*. Paris, Minuit.
- ECO, U. (1979) *Lector in Fabula*. SP, Perspectiva, 1986.
- FALL, K. (1988) "Linguistique et didactique de la lecture". In *Langues et Linguistique*. 14 : 71-88.
- FDE. (1987). *Curso de dinamização da leitura*. SP, FDE.
- MARCUSCHI, L.A. (1982) "A propósito de estratégias jornalísticas". In *Linguagem Oral, Linguagem Escrita*. Série Estudos 8, Fube, Uberaba, p. 18-23.
- MIÉVILLE, D. (1988) "Description et représentation". In *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques*. 55: 147-164.
- ORLANDI, E. (1988) *Discurso e leitura*. São Paulo, Cortez e Editora da Unicamp.
- SOARES, M.B. (1988) "As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto". In Zilberman, R. & Silva, E.T. (org), p. 18-29.
- ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. (org.) (1988) *Leitura – Perspectivas interdisciplinares*. SP, Ática.