

A LEITURA NO CONTEXTO ESCOLAR: EM BUSCA DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS

Beatriz Maria Eckert-Hoff*

Resumo: O texto pretende perseguir caminhos teóricos-práticos que apontem a possibilidade de transformação no trabalho de leitura na escola, permitindo ao leitor tocar nos fios da trama do texto e lhe acrescentar fios novos.

Palavras-chave: Produção de sentido, produção de significado, leitura.

*Doutoranda em Linguística-UNICAMP / IEL - Campinas / SP

Se quisermos procurar uma coisa, teremos de levantar as tampas (ou pedras, ou nuvens, mas vá por hipótese que são tampas) que a escondem.

Ora, eu creio que não valeremos muito como artistas (e, obviamente, como homem, como gente, como pessoa) se, encontrada por sorte ou trabalho a coisa procurada, não continuarmos a levantar o resto das tampas, a arredar as pedras, a afastar as nuvens, todas, até o fim.

(José Saramago)

Introdução

O mundo é coberto de signos, os quais é preciso decifrar (FOUCAULT, 1966). Esses signos revelam semelhanças e afinidades que são, segundo Deleuze (1968), diferenciadas a partir de um determinado tempo e espaço, uma vez que homem e mundo estão em constante mutação. Tudo está em movimento; nada permanece o mesmo. Falar, escrever e ler também é estar no movimento de significações; é estar no sentido com as palavras – ditas ou não ditas –; elas significam e nos relacionam com o mundo, com as coisas, com as pessoas, e com nós mesmos. E tudo o que pertence ao mundo dos sentidos é “sujeito à corrosão do tempo” (GAARDER, 1991, p. 98).

Desenvolvendo essa reflexão, queremos, com este texto, problematizar a tendência à homogeneização da mesma, e, assim, abrir para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas que levem a possíveis (re)direcionamentos do processo de formação de leitores na escola. Entendemos, com Coracini (2000, p. 8) que o professor foi / é “formado para homogeneizar”, para transformar o diferente em igual, para “ensinar”, transmitir conhecimentos, orientar atitudes, procurando transformar em algo controlável o que não pode ser controlado. Por sua vez, a aula de leitura é homogeneizante e se reduz a responder questões dadas. Em vista disso, queremos buscar caminhos teóricos-práticos que nos apontem para possibilidades de (trans)formar o trabalho de leitura na escola num espaço de produção de significados.

O tecido discursivo

Repensar o processo de formação de leitura na escola implica refletir sobre os saberes daqueles que estão engajados nesse processo. Implica, também, a necessidade de traçar um campo teórico que possibilite buscar um trabalho tendo em vista a heterogeneidade da linguagem.

Em busca de abrir caminhos para tal, buscamos rastrear as concepções de linguagem, sujeito e discurso. Para tanto, nos fundamentamos em estudos de Bakhtin (1929:1979), Foucault (1966:1969), Pêcheux (1969:1975:1983) e Authier - Revuz (1984:1998), os quais – embora inscritos em linhas diferentes da Análise do Discurso – compartilham da concepção de linguagem como uma prática social, histórica e ideologicamente determinada, que tem na língua a sua realidade material. A língua é entendida não como um sistema abstrato de formas lingüísticas à parte da atividade do falante, mas como um processo de construção ininterrupto. Diferentemente de Saussure e de seu objetivismo abstrato, e de Humbolt e do *subjetivismo idealista*, Bakhtin revela o caráter polifônico e dialógico da linguagem – o que instaura a intersubjetividade – , ou seja: a) toda palavra é ideológica, por ser social; b) toda palavra se dirige a um outro, com quem dialoga. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência, pois carrega uma carga de valores culturais que expressam as divergências de opiniões e as contradições da sociedade, tornando-se assim um *palco de conflitos*. Bakhtin (1929) diz que na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc.

Foucault revela que todo discurso está inscrito em formações discursivas (doravante FD)¹ que regulam o dizer e as significações deste. Isso porque o sentido das palavras migra ao passar de uma FD para outra. FDs essas, entendidas como práticas que estão em constante movimento, entrecruzando-se e, conseqüentemente, (trans)formando-se e (re)produzindo saberes, por meio do interdiscurso.

Pêcheux revela que a produção do discurso se dá pelo exterior, pelo interdiscurso (memória discursiva, já dito), sendo que todo discurso é suscetível de tornar-se outro, dependendo das condições

de produção em que é pronunciado e o sujeito, por sua vez, é atravessado por duas ilusões, a de que não somos origem do dizer (ilusão – esquecimento nº 1), e a de que não podemos ter controle dos efeitos de sentido que nosso dizer causa (ilusão – esquecimento nº 2). Em face disso, o sujeito tem a ilusão de que tudo o que diz tem apenas um significado, não percebendo que são os outros do discurso que determinam seu dizer e que ele não pode ter controle dos efeitos de sentido que seus dizeres causam.

Dadas essas noções, postulamos, a partir de Authier - Revuz, a heterogeneidade da linguagem, como constitutiva do sujeito e de seu discurso. O discurso é, sob esse enfoque, marcado pela multiplicidade e alteridade. “Nenhuma palavra é ‘neutra’, mas inevitavelmente ‘cargada’, ‘ocupada’, ‘habitada’, ‘atravessada’ pelos discursos nos quais ‘viveu sua existência socialmente sustentada’” (AUTHIER - REVUZ, 1990, p. 27). Dizemos sempre mais do que sabemos, assim como não sabemos totalmente o que estamos dizendo, pois um algo a mais da ordem do inconsciente e da determinação histórica e ideológica é sempre dito além da linearização do discurso. A partir disso, não podemos entender o trabalho com a leitura de forma homogênea uma vez que (cito DELEUZE & GUATTARI, 1995, p. 22) o texto é um mapa, sendo que “[...] o mapa aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adapta-se a montagens de qualquer natureza [...] e tem múltiplas entradas”.

A partir dessa perspectiva teórica, não podemos mais ver a leitura como algo fechado que se reduz à busca de preencher lacunas e completar respostas. Jamais duas leituras serão iguais, considerando a heterogeneidade do sujeito e do discurso, as crenças, os valores e os estereótipos que habitam seu inconsciente. Jamais também duas leituras serão totalmente diferentes, considerando que os sujeitos pertencem a mesma formação discursiva, ou seja, pertencem ao mesmo momento histórico-social que faz com que certos sentidos sejam dados e outros excluídos. Jamais, também, um texto terá significados iguais se lidos em épocas diferentes, pois os sentidos não estão prontos, fechados em si mesmos. Derrida (1973) afirma que se um texto é colocado no papel e lido por outra pessoa em outro momento, será

uma nova escritura, pois a primeira trama sempre será desfeita e ao mesmo tempo será tecida novamente, mas formando outros fios, tecendo-se, a cada fio, a ilusão de se prender os sentidos desejados na nova malha.

Considerando isso, os participantes da situação de enunciação na escola (no caso, escritor do texto, professor e aluno) inscrevem-se, possivelmente, em diferentes formações discursivas, isto é, em posições ideológicas diferenciadas. Nessa tessitura teórica, os sentidos dados a um texto serão sempre *pontos de deriva possíveis a serem descortinados*. Descortinar o discurso de um texto, portanto, é considerar o lugar – como espaço de representações sociais – como constitutivo das significações.

O processo de destruição/construção da leitura: o sujeito (professor e aluno) em evidência

Seguindo o fio teórico até aqui esboçado, ostentamos a univocidade da linguagem e sua transparência e contestamos a concepção de língua enquanto código – capaz de carregar sentidos estáveis –, uma vez que consideramos a linguagem intrinsecamente heterogênea, não estável, não previsível e não fechada, que em consideração ao processo sócio-histórico-ideológico constitui o lugar de produção de efeitos de sentidos. Assim, a leitura de textos, na escola, nunca pode ser única, definitiva; ela se constitui como um processo em que há sempre sentidos outros a desvendar.

A leitura não é apenas decodificar símbolos, é sim, um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido, o autor e o leitor-ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. O sentido não existe em si mesmo, isto é, na sua relação transparente com a materialidade do significante, mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras são produzidas.

Isso implica dizer que não podemos tocar todos os fios de um texto, assim como os fios tocados nunca serão os mesmos entre os sujeitos – alunos e professores: sempre haverá não - coincidências, dependendo da FD em que o sujeito está inserido e da posição que ocupa.

Conforme Coracini (1995) a formação discursiva escola, historicamente, tem desenvolvido uma prática de “comprimir as margens” e, assim, não tem possibilitado *leituras possíveis* a partir de um texto.

A escola trabalha no sentido de abafar as diferentes vozes que constituem o sujeito, tornando-o mero ‘repetidor’ da voz do livro didático e / ou do professor, seguidor de esquemas e modelos fornecidos a priori, cujo objetivo parece ser o de dar consciência de um processo que também é construído a partir de generalizações e de modelos ideais do ‘bom leitor’ (CORACINI, 1997, p. 163).

Cada sujeito-leitor produz conceitos e significados a partir do contexto em que está inserido. Certamente, se o leitor estiver inserido em outro contexto e reler um determinado texto, fará outra análise, reformulando a leitura anterior. É isso que o professor deve possibilitar no trabalho com a leitura. É importante, também, que essas leituras sejam discutidas sempre a partir do presente, isto é, cultivar o presente como história.

Para isso, é indispensável que o aluno não se aproprie apenas do significado de palavras isoladas, mas sim, da relação que elas estabelecem dentro do texto. O professor deve proporcionar-lhe momentos de interação dialógica que ultrapassem o simples reconhecimento das palavras e sua repetição mecânica.

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal (VYGOTSKY, 1984, p. 133).

Essa mecânica de ler se dá nos livros didáticos, assim como nas fichas de leitura prontas, que impedem a disseminação de sentidos, a emergência do inefável, do incontrolável, do inesperado, e que promovem atividades que transformam a leitura em mero exercício de ler para decifrar códigos, para treinar dicção, oralidade, pronúncia e para cumprir avaliações. Essas práticas *comprimem as margens*, aprisio-

nam o sujeito-aluno-leitor, mascaram a subjetividade e impossibilitam o entendimento e a (re)construção dos sentidos.

O trabalho com leitura na escola deve proporcionar ao aluno a possibilidade de falar consigo mesmo, com os outros, retornar ao texto e, a partir desse diálogo, confrontar suas idéias e construir novos conhecimentos. Deve proporcionar um envolvimento com a produção de significados, em que o aluno possa constituir uma nova “trama”, a partir daquela tecida pelo autor, tecendo, a cada gesto de leitura², novos³ significados, e, então, assumir uma autoria. Assumir-se como autor do texto e do gesto de leitura procedido implica assumir uma posição sócio - histórica, logo, cultural e ideológica.

Desse modo, a leitura é vista como produção de um sujeito que não é original e não cria o novo, mas como um sujeito que busca rearticular o já-dito para criar o seu discurso. É essa a concepção de sujeito-aluno-leitor-autor que queremos: não como “dono de seu dizer”, mas como um sujeito que, na leitura, na escrita, no falar e no ouvir, saiba lidar com o estranho, com o desconhecido, com as novas possibilidades de significação. É preciso considerar, nos gestos de leitura procedidos, que o sujeito se constitui e é constituído de fragmentos que se formam através de atitudes e textos (orais e escritos), através da memória discursiva (valores, estereótipos herdados). São esses fragmentos que Bakhtin (1929) denomina de polifonia - pluralidade de vozes constitutivas da linguagem e do sujeito.

Ler – assim como falar, escrever e ouvir –, então, significa produzir sentidos e isso só se dá a partir da história de vida de cada um, das vozes (experiências, reflexões, a mídia, leituras diversas, discussões, valores, crenças) que vão constituindo e (trans)formando a (re)significação e a emergência da subjetividade. Para que o aluno - leitor autor (de seu texto e de textos outros) – como sujeito constituído historicamente – possa manifestar sua subjetividade é necessário que sua voz seja ouvida, ao invés de abafada.

A partir daí, a premissa maior é a de que o professor, acima de tudo, seja um leitor:

[...] um professor que não lê, jamais trabalhará bem com a leitura. Ele precisa ler muito, gostar de ler e fazer com que os

pequenos leiam; precisa ler e ler para eles, ler com eles e saber ouvir a leitura, ainda tímida e descompassada, que seus alunos fazem do texto estudado ou dos textos que eles próprios produzem. O professor precisa ter preparo teórico e metodológico e saber que a escola é o lugar natural da leitura (ROCCO, 1993, p. 7).

Diante disso, cabe ao professor buscar caminhos que possibilitem dar voz e vez aos alunos. Cabe ao professor, também, conhecer e analisar os conteúdos existentes no livro didático e dar a este o papel de fonte de pesquisa e instrumento de auxílio no trabalho com a leitura, sendo que, muitas vezes, esse é o único instrumento de leitura que o aluno tem em casa.

Por outro lado, a biblioteca deve ocupar um lugar de destaque e não um “depósito de livros”, que dificulta o acesso do aluno a esse ambiente. É muito importante que a biblioteca seja o coração da escola, que tenha um ambiente atrativo e agradável para que todos possam transitar e descobrir a diversidade de livros e as leituras possíveis (SILVA, 1987). Com liberdade de escolha e o incentivo dos profissionais envolvidos nesse processo, o aluno irá descobrir que a leitura é algo prazeroso, que dá oportunidades de viajar pelo tempo, rever e (re)significar fatos que antecederam e fizeram história, bem como construir conhecimentos e possibilidades de discernir e compreender melhor o mundo, o tempo passado, presente e futuro.

Gesto finalizador

Entendemos que a questão do professor não é tomar a leitura como um meio que gera avaliação. A questão é compreender que a inserção do aluno no texto, de qualquer espécie – gibis, textos jornalísticos, informativos, romances, lúdicos, etc. – funciona como portador de novas vozes, novos confrontos, novos conflitos, novos questionamentos, novos conhecimentos, que alteram, inevitavelmente, a constituição da subjetividade, modificando e incitando o sujeito a novas buscas.

Um trabalho de leitura interativo e dialógico, tal como esboçado aqui,

[...] pode provocar deslocamentos significantes e significativos, capazes de favorecer, no adolescente, a construção interminável de uma identidade heterogênea, complexa, rica em soluções e – quem sabe? – provocar movimentos que não permitam a obediência cega, ou melhor, a subserviência que só interessa a alguns (CORACINI, 1997, p. 167).

Para que isso ocorra é necessário que os gestos de leitura na escola possibilitem *levantar as tampas* e fazer emergir sentidos diversos que oportunizem a apropriação, a invenção, a produção de significados (CHARTIER, 1997), sem produzir o abafamento da heterogeneidade e das diferenças, que são inerentes ao sujeito⁴. E isso não depende de novas (ou velhas) metodologias, já que nenhuma dá conta da constitutividade heterogênea e conflituosa do sujeito. Depende sim, de uma postura do professor e da escola que busquem caminhos que permitam ao sujeito-leitor *tocar nos fios* que tecem a trama de um texto, uma vez que não há (re)significação sem que o sujeito possa “[...] pôr as mãos no objeto”, sem se arriscar a lhe acrescentar algum ‘novo fio’” (DERRIDA, 1972, p. 7).

Notas

1 FD é “[...] aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 1975, p. 160).

2 Utilizamos gesto de leitura no sentido empregado por Pêcheux (1969) e Orlandi (1998), como um ato no nível simbólico.

3 Cabe ressaltar que usamos o termo “novo” com frequência em nosso texto, não sentido de negação do velho, mas sim no sentido atribuído por Foucault (1969) de que o novo não está no que é dito, mas no acontecimento do seu retorno.

4 Referente a essa questão, ver Eckert-Hoff, 2000.

Referências

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité (s) énonciative (s). **Cadernos de Estudos Lingüísticos**, 19. Campinas: IEL - UNICAMP, 1990.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6. ed. Trad. M. Lahud e Y. I. Vieira. São Paulo: Hucitec 1992.

- _____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. Trad. M. E. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes 1997.
- GAARDER, J. 1991. **O mundo de Sofia**: romance da história da filosofia. Trad. J. Azenha Jr. 18. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. Trad. de R. C. Moraes. São Paulo: UNESP, 1997.
- CORACINI, M. J. F. (org.) **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas-SP: Pontes, 1995.
- _____. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e de identidade. **Letras e Letras**. Uberlândia-MG. 14 (1) 153 - 169, jun./dez., 1997.
- _____. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.
- _____. Autonomia, poder e identidade na aula de língua In: PASSEGL, L. (org.) **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. Vitória-RN: UFRN, 2000 (no prelo).
- COURTINE, J. J. 1981. **Analyse du discours politique**. *Langages*. n. 62. juin. Paris, 1981.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. 2. ed. Trad. R. Costa. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- _____. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.
- DELEUZE, G. **Diferença e Repetição**. Trad. L. Orlandi e R. Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- ECKERT - HOFF, B. M. 2000. **O dizer da prática**: um discurso constitutivo da formação do sujeito - professor de língua materna. 2000. Dissertação de Mestrado. Centro de Artes e Letras - CAL, UFSM. Santa Maria - RS.
- FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas**. 7. ed. Trad. S. T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A arqueologia do saber**. 5. ed. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 1997.

ORLANDI, E. P. Efeitos do verbal sobre o não - verbal. **Rua**. Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da Unicamp. Campinas: Nudecri, 1995.

_____. **Interpretação autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

_____. **Discurso & leitura**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1996b.

_____. Introdução: a leitura proposta e os leitores possíveis. *In*: ORLANDI, E. (org.) **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998, p. 7 - 46.

_____. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD - 69) *In*: GADET, F., HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 3. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: UNICAMP, 1997, p. 61 - 162.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi et al. Campinas: UNICAMP, 1995.

_____. **Discurso: estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Trad. E. P. Orlandi. São Paulo: Pontes, 1997.

ROCCO, M. T. F. **Literatura / ensino: uma problemática**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.

SILVA, E. T. da. **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.