

SOBRE A LEITURA: NOTAS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA CONCEPÇÃO DE LEITURA DE INTERESSE PEDAGÓGICO

Antônio A.G. Batista *

Chega mais perto e contempla as palavras./ Cada uma/
tem mil faces secretas sob a face neutra/ e te pergunta,
sem Interesse pela resposta./pobre ou terrível, que lhe
desse:/ Trouxeste a chave? (ANDRADE, C. Dummond de,
1974, p. 77)

Introdução

Este artigo tem por objetivo estabelecer algumas balizas prévias para a construção de uma concepção de leitura de interesse pedagógico, que integre os resultados de diferentes pesquisas e investigações sobre o ato de ler.

Subjazem a esse ensaio dois pressupostos básicos.

O primeiro deles é o de que o professor deve possuir um conhecimento globalizante a respeito do objeto que ensina.

Ao ensinar esse objeto, o professor enfrenta, ao mesmo tempo, todas as suas dimensões, que se instanciam na aprendizagem do aluno. No caso do 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 certas condições enunciativas, a dimensão social, histórica e política resultante das tensões que animam o ato de ler e de aprender a ler.

A tarefa de possibilitar a aquisição de um determinado objeto, em sala de

* Professor da Faculdade de Educação da UFMG.

aula, requer, portanto, do professor, um conhecimento sobre as várias dimensões desse objeto que visa a ensinar. Requer, desse modo, um conhecimento globalizante a respeito do que ensina.¹

Essa necessidade, no entanto, choca-se, entre outras coisas, com as necessidades do processo de produção do conhecimento sobre os objetos que se ensinam.

Fruto de uma reflexão que se quer científica, o conhecimento que se produz acerca desses objetos é o resultado de diferentes e contraditórias matrizes teóricas, que conduzem a diferentes e contraditórios recortes e procedimentos metodológicos e, conseqüentemente, a conclusões contraditórias e heterogêneas a respeito de aspecto ou dimensão desses objetos em estudo.

A reflexão que se deseja científica, portanto, produz um conhecimento parcelado, heterogêneo e disperso sobre esses objetos. Para que esse conhecimento possa, efetivamente, contribuir para o ensino, é necessário, assim, que ele seja articulado e integrado de modo a fornecer ao professor um quadro que compreenda as várias dimensões ou facetas daquilo que se ensina.

É por tudo isso que neste ensaio procura-se dar um passo inicial em direção a essa integração e articulação de diferentes resultados de investigações a respeito de um desses objetos: a leitura. O que se buscará, portanto, é compreender, na acepção original da palavra - isto é, no sentido de envolver e conter dentro de seus limites -, os fenômenos mais gerais que se inter-relacionam e se sobredeterminam no ato de ler.²

¹ Não se supõe aqui, no entanto, que este seja o único aspecto definidor da qualificação dos professores. Há muitos outros aspectos a serem considerados. Um conhecimento globalizante a respeito do que ensina, porém, é aspecto fundamental, ao lado de outros.

² Tentativas iniciais de análise e integração da produção científica e acadêmica sobre a leitura foram feitas por Scott (1989) e Faraco e Castro (1989), o primeiro trabalho se ocupando apenas de uma vertente dessa produção e o segundo apenas da produção

O segundo pressuposto subjacente a esse ensaio está relacionado às condições em que se pode buscar essa articulação e integração de diferentes e, com frequência, contraditórias investigações sobre a leitura.

Seria, com certeza, ingênuo supor que a simples soma ou justaposição dos resultados de diferentes estudos e pesquisas possa resultar num quadro coerente, passível de fornecer instrumentos adequados ao professor.

Para Isto, é necessário, por um lado, estabelecer um ponto de vista prévio e mais geral sobre a leitura, que subordine as conclusões desses diferentes estudos e pesquisas. Por outro lado, porém, é preciso subordiná-los de tal modo que, consideradas individualmente, essas conclusões mantenham sua fidelidade aos referenciais teórico-metodológicos em que foram produzidas e que, consideradas em suas relações entre si, estabelecidas por esse ponto de vista prévio e mais geral, alterem-se qualitativamente, formando uma unidade de concepção.

É o estabelecimento de um ponto de vista sobre a leitura o objetivo deste artigo. Na seção seguinte, apresenta-se um esboço dessa perspectiva ou ponto de vista, cujas principais linhas serão depreendidas de uma hipótese - que demandará, posteriormente, o confronto com material empírico - sobre o desenvolvimento recente das concepções de leitura e de seu ensino. A busca de especificação e precisão desse esboço será o motivo de uma última seção, cujas implicações para o ensino da leitura serão apontadas na conclusão.

brasileira da década de 80 (neste caso, outros critérios utilizados não foram explicitados). O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) - da Faculdade de Educação da UFMG - desenvolve, atualmente, com auxílio do INEP, levantamento e análise da produção científica e acadêmica sobre a leitura e a escrita. Este artigo resulta dos estudos Iniciais realizados para essa Investigação, da qual participo como pesquisador associado.

Leitor, Texto, Autor

Não é sem frequência que as discussões em torno da pertinência de determinada interpretação de um texto sejam concluídas através do recurso a um argumento de autoridade. Na maior parte das vezes, esses argumentos encontram sua legitimidade em um dos três elementos mais gerais envolvidos no processo da leitura: o autor, o texto, o leitor.

Em certas circunstâncias, é o autor do texto - ou à coerência atribuída a seu contexto social e histórico, a sua vida, a sua obra, ou a sua personalidade - a que se recorre na tentativa de legitimar a interpretação realizada: "O autor diz" é, então, a coda que sinaliza o término de qualquer discussão.

Em outras circunstâncias, porém, é o texto que pode fundar a autoridade de uma leitura. Nesse caso, é o texto que "diz": as relações internas que o constituem, sua estrutura, encerram de per si a significação e a oferecem, enquanto um dado, aos leitores.

Em circunstâncias diferentes, no entanto, legitima-se a pertinência de uma interpretação apelando não para o regime de restrições que regulariam a leitura - o autor, sua obra e sua época, ou o texto e o feixe de relações internas que o sustenta - mas à irrestrita liberdade do leitor que, de acordo com seus objetivos, crenças, expectativas e emoções, ou de acordo com o contexto social e histórico de uso do texto escrito, atribuiria a significação ao conjunto de manchas negras sob um fundo branco - aquilo em que, afinal, um texto se resumiria.

Subjacente a cada uma dessas estratégias de legitimação da autoridade de uma interpretação está uma concepção de leitura, ou, particularmente, uma concepção do termo determinante das possibilidades de compreensão.

Para uns, esse termo é o autor e a leitura seria um trabalho de exegese, em que a determinação da significação decorreria do relacionamento de uma palavra, expressão, organização global ou local do texto a uma de-

terminada compreensão da realidade ligada à sua produção, seja ela a intenção do autor, sua personalidade, inserção histórica, etc.

Para outros, esse termo seria o texto e o ato de ler se identificaria a uma atividade de apreensão do significado, decorrente da percepção do feixe de relações que suportaria o texto.

Ainda para outros, por fim, esse termo seria o leitor e o ato de ler consistiria numa atividade de atribuição de significações, feita a partir dos conhecimentos, objetivos e expectativas do leitor.

Essas três possibilidades - entendidas como excludentes, e atravessadas, em maior ou menor grau, por um modo de conceber as relações entre o ato de ler e a sociedade - parecem traduzir, de modo genérico, o desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a leitura e, também de modo bastante geral, o desenvolvimento histórico da pedagogia das práticas escolares de leitura de textos literários.

É a articulação entre essas três possibilidades, dadas pelo desenvolvimento histórico da pesquisa sobre a leitura e de seu ensino, que permitirá o estabelecimento de um ponto de vista prévio a respeito do ato de ler. Embora sejam o resultado de diferentes momentos históricos e de diferentes referenciais teóricos, essas possibilidades serão entendidas, simultaneamente, com o produto de uma ênfase diferenciada num dos três aspectos mais gerais envolvidos na leitura.

De um lado, o autor do texto: seus objetivos, sua obra, o processo de produção de seu texto. De outro lado, o leitor desse texto: seus objetivos, conhecimentos prévios e expectativas. Entre eles, o texto: um objeto híbrido, produto da atividade lingüística do autor e, ao mesmo tempo, o material sobre o qual o leitor exercerá uma atividade do mesmo tipo. Envolvendo-os e constituindo-os, as práticas histórico-sociais em que essas relações se dão.

Assim, o ponto de vista prévio: a leitura é o processo através do qual o leitor interage verbalmente com o autor, por meio de um texto escrito; es-

se processo assim como seus elementos são o resultado de práticas histórico-sociais que os objetivam.

A, leitura é, portanto, um aspecto, dentre outros, de uma relação de interlocução. Compreendê-la, delimitá-la, contê-la dentro de seus limites é, portanto, paradoxalmente, não considerá-la em si mesma, mas em suas relações com os demais aspectos dessa relação interlocutiva: o texto, o autor e as práticas histórico-sociais nas quais essa relação de interlocução se constituiu.

Compreender a leitura, desse modo, significa apreendê-la no quadro das relações que a constituem, vale dizer, na relação entre leitor e texto, na relação entre leitor e autor mediada pelo texto, na relação entre, de um lado, leitor, texto, autor e, de outro lado, as práticas históricas e sociais que os produzem.

Práticas Histórico-sociais, Autor, Texto, Leitor Relações

Esta seção procurará detalhar a perspectiva ou o ponto de vista esboçado na seção anterior, buscando fazê-lo - tal como se apresentou também anteriormente - de modo relacionai. O ponto em que se concentrará esse detalhamento será sempre o leitor - ou, especificamente, aquele processo que o constitui enquanto tal, vale dizer, a leitura. Buscar-se-á, no entanto, focalizar esse ponto tendo em vista suas relações com os demais elementos da relação de interlocução que o constituem.

Por esse motivo, a seção está organizada em torno de três subseções. O tema de cada uma delas é cada uma das três relações mais gerais que produzem o fenômeno da leitura: a relação leitor-texto, a relação leitor-texto-autor, a relação entre, de um lado, leitor-texto-autor, e, de outro, a sociedade e a história. A seqüência escolhida para apresentar essas relações resulta da pressuposição de uma hierarquia entre elas: cada subseção, desse modo, supõe a anterior, retoma-a e a modifica, inserindo-a no quadro de uma relação hierarquicamente superior.

O Leitor e o Texto

Analisando o estatuto de lapsos e chistes, Freud (1987, p.109-110) estuda, dentre outros, os seguintes erros de leitura:

(i) Creio que a época de guerra, que a todos nos trouxe preocupações tão constantes e prolongadas, favoreceu mais os lapsos de leitura do que qualquer outro ato falho. Pude observar um grande número desses exemplos, mas, infelizmente, foram poucos os que conservei. Certo dia, peguei um jornal do meio-dia ou vespertino e vi, impresso em grandes caracteres: *Der Friede von Gorz* (A Paz na Gorizia). Mas não, dizia apenas: *Die Feinde vor Gorz* (Os Inimigos diante de Gorizia).

(ii) Outro viu mencionado em certo contexto *eine alte Brotkarte* (um velho cartão de racionamento de pão); lendo mais atentamente, teve de substituir isso por *alte Brokate* (brocados antigos).

(iii) Um engenheiro (...) leu, para sua surpresa, um anúncio em que se elogiavam certos artigos de *Schundleder* (couro estragado). Mas os comerciantes raramente são tão francos; os artigos cuja compra se recomendava eram de *Seehundleder* (couro de foca).

(iv) Um homem que passeava por uma cidade estrangeira (...) leu a palavra *Klosetthaus* (casa de banheiros) num grande letreiro no primeiro andar de um prédio comercial alto; sua satisfação mesclou-se, sem dúvida, com uma certa surpresa ante a localização insólita do benéfico estabelecimento. No momento seguinte, porém, a sua satisfação desapareceu, pois o letreiro, corretamente lido, dizia *Korsetthaus* (casa de espartilhos).

Se, para Freud, o interesse desses erros residia na possibilidade de explicitação da vida inconsciente e de seu funcionamento, os mesmos erros podem ser um interessante instrumento para a compreensão do modo através do qual o leitor se relaciona com um texto escrito.

É que essa relação é sempre interna, não manifesta e realizada através de processos aos quais um investigador tem um difícil e limitado acesso. Ao trazer um elemento problematizador, ao fazer interromper a fluência da leitura e fazer buscar seus motivos, o erro pode, assim, permitir que esses processos internos e não manifestos se objetivem e sejam passíveis de conhecimento.

Em todos os erros descritos por Freud, dois fenômenos são recorrentes. Em primeiro lugar, por alguma razão, os leitores são levados a substituir as palavras ou expressões escritas por palavras e expressões grafadas de modo bastante semelhante. Em segundo lugar, também por alguma razão, os leitores são também levados rapidamente a reconhecer a substituição e, conseqüentemente, seus erros de leitura.

Com certeza, esses erros encontram, em grande parte, sua razão de ser no modo através do qual leram objetos bastante específicos: distraidamente, passando apenas os olhos sobre certos textos manchetes de jornais, anúncios ou placas. Com certeza, também, a percepção do erro logo se deu em razão de uma segunda leitura, mais atenta, desses pequenos textos.

Nada disso explica, no entanto, nem por que aquelas substituições e não outras foram feitas, gerando aquelas significações e não outras, nem por que os leitores foram levados a realizar uma segunda leitura, mais cuidadosa, daquilo que antes leram tão distraidamente.

Os trechos que foram suprimidos da citação de Freud podem auxiliar a evidenciar o que tornou possível a existência das significações produzidas inadequadamente.

Para a substituição de "Os Inimigos diante de Gorizia" por "A Paz de Gorizia", em (i), o autor explica: "Para quem tem dois filhos lutando justamente nesse palco de guerra, é fácil cometer tal lapso de leitura." (Freud, 1987, p. 109)

Para a substituição que um leitor faz, em (ii), de "brocados antigos" por "um velho cartão de racionamento de pão", ele menciona o hábito que

esse leitor tem de agradar uma dona de casa, que sempre o recebe como hóspede, dando-lhe seus cartões de racionamento.

Para o engenheiro, em (III), que lê "couro estragado" em vez de "couro de foca", Freud encontra a fonte dos erros em preocupações profissionais.

Para o homem, por fim, em (iv), que encontra a indicação de um "banheiro" no letreiro que anuncia uma "casa de espartilhos", a aproximação do horário em que, em razão de tratamento médico, a atividade intestinal do homem se daria, é indicada como o fator determinante do erro de leitura.

A atenção dada por Freud às condições que possibilitaram os erros, não se mantém, no entanto, quando se trata de focalizar os movimentos de autocorreção feitos por aqueles leitores. Apenas para os erros apresentados em (iii) e (iv) - e apenas de passagem - ele indica as razões que levaram os leitores à autocorreção. Nos dois casos, mais precisamente no último, Freud menciona a surpresa dos leitores com a significação produzida: surpresa, de um lado, pela suposição da franqueza dos comerciantes implicada no anúncio de produtos de "couro estragado", e, de outro, pela "localização insólita" do "banheiro" indicado pela placa.

É essa surpresa dos leitores que, ao que tudo indica, leva-os a, desconfiando da significação produzida, realizar uma segunda - e mais atenta - leitura.

Em todos os casos, em seus movimentos que levam tanto ao erro quanto ao acerto, a produção da significação dos textos foi realizada tendo em vista um mesmo processo, caracterizado por uma participação ativa do leitor.

Em primeiro lugar, não foi o texto que se impôs à atenção dos leitores. Ao contrário, foram necessidades e interesses dos leitores que impuseram os textos à sua atenção. Em vez, portanto, de uma mente dispersa que vagueia por textos - como se sugeriu anteriormente - o que se encontra nos momentos iniciais da leitura é uma mente concentrada em determinados interesses, necessidades e objetivos e que se dirige aos textos em busca de sua consecução. Com efeito, nos exemplos, pode-se encontrar,

na origem da significação produzida, uma pergunta que os leitores formularam ao texto e que expressa seus interesses e necessidades: "há paz na Gorizia?" "como encontrar cartões de racionamento?" "há um banheiro nas imediações?"

A leitura realizada nos exemplos é, portanto, orientada pelos objetivos, pelos interesses e pelas necessidades dos leitores. Dito de outra forma, é em função desses objetivos que os leitores desenvolvem o ato de ler e produzem a significação do texto. Esse ato e essa produção são, desse modo, respectivamente, os instrumentos que os leitores utilizam e o resultado que alcançam para o atendimento a esses objetivos, necessidades e interesses.

Em segundo lugar, no entanto, a significação não é apenas o resultado de uma leitura, mas também a sua origem. Em nenhum dos exemplos, decodifica-se, mas também a sua origem. Em nenhum dos exemplos, decodifica-se primeiro os sinais gráficos para, depois, encontrar o sentido. Em todos os casos, reconheceram-se globalmente as palavras, através da mediação do sentido. Dados seus interesses e necessidades, e dados seus conhecimentos anteriores sobre a forma, o conteúdo e a função dos textos em geral, os leitores dos exemplos formularam uma expectativa ou hipótese a respeito da forma, do conteúdo e da função dos textos que liam e com essa base realizaram sua leitura. É o que se passa, por exemplo, no caso da leitura do letreiro, em (iv). Sabendo previamente a função do letreiro, conhecendo as convenções que organizam a produção de textos para esse suporte e buscando atender a um interesse específico, o leitor produziu uma expectativa sobre o conteúdo, a forma e a função daquele letreiro e, a partir dessa expectativa, realizou sua leitura, tanto em seus movimentos iniciais - quando lê "banheiro" em vez de "casa de espartilhos" - quanto em seus movimentos posteriores - quando percebe que a expectativa e a significação produzidas contradizem um conhecimento prévio acerca da localização de banheiros, razão pela qual ele se surpreende.

A significação é, portanto, a base da leitura. Na sua busca, os leitores se orientam não só por seus objetivos e necessidades mas também por seus conhecimentos anteriores sobre o mundo - como no caso da auto-

correção produzida pela constatação da localização insólita do banheiro e da pressuposição da honestidade dos anunciantes de "couro estragado" -, sobre a língua e sobre as convenções da escrita - como no caso do reconhecimento instantâneo e global das palavras ou de sua decodificação, ao que parece, feita ao final da leitura. São esses conhecimentos que permitem aos leitores realizar previsões, inferências e outras estratégias através das quais a significação será produzida.

Em terceiro lugar, orientados por seus interesses, necessidades, expectativas e conhecimentos anteriores, os leitores desenvolvem um conjunto complexo de ações. Eles buscam o texto para satisfazer a esses interesses e necessidades que lhe são próprios. Esses leitores ativam conhecimentos anteriores para fazer previsões e hipóteses acerca dos textos que lêem. Estabelecem relações entre as significações que produzem e suas expectativas e conhecimentos anteriores, realizando inferências e comparações, e, por isso, se surpreendem com as significações produzidas inadequadamente. Decidem reformular suas expectativas e decodificar, por fim, os textos que lêem, ao notar seus erros no estabelecimento de suas previsões.

A leitura é, assim, o resultado de uma produção ou de um trabalho realizado pelo leitor. Longe, portanto, de colher uma informação ou um significado dado pelo texto, o leitor é aquele que a produz, e o faz tendo em vista seus conhecimentos anteriores, seus objetivos e suas estratégias.

Considerar a leitura como uma produção do leitor, orientada por seus conhecimentos anteriores e por suas necessidades e objetivos, implica, em último lugar, pensar os textos não como algo dado, como um conjunto de formas e relações que encerrariam de per se a significação, mas como algo que resulta das próprias ações do leitor sobre sua materialidade.

Um texto parece, assim, não ser senão uma instanciação provisória dos conhecimentos anteriores de seus leitores. É uma realidade que se institui no próprio fenômeno da leitura.

Para um leitor que, passeando numa cidade estrangeira, como no último exemplo de Freud, não possuísse conhecimentos sobre a função de um

letreiro, sobre os sinais gráficos e sobre a língua em que foram escritos, esse texto seria apenas um conjunto de manchas e de traços colocados a esmo sobre um suporte.

Mas, para um leitor com esses conhecimentos, esse conjunto de traços se converte em pista ou sinal: elementos materiais aos quais se pode atribuir, através desses conhecimentos e de um conjunto de ações, uma significação.

Desse modo, existindo para um leitor e constituindo-se, assim, enquanto tal, os textos impõem limites às ações dos leitores. Impõem limites a seu papel ativo.

Em (i), mesmo produzindo uma leitura errada, determinada, em parte, por suas expectativas e necessidades, o leitor não produz qualquer erro, mas aquele erro possível dada a materialidade dos sinais sobre os quais ele produz a significação do texto. Tendo em vista suas expectativas, esse leitor poderia ler *Die Versohnung* (a conciliação), ou *Die Entspannung* (a distensão). Mas não: ele lê precisamente *Der Friede* (a paz) e o lê, portanto, não apenas por suas expectativas mas também por sua semelhança com os sinais que estavam efetivamente escritos na manchete do jornal, isto é *Die Feinde* (os inimigos).

A atividade do leitor, desse modo, encontra seus limites no objeto sobre o qual ele realiza sua atividade: o texto, ou, mais precisamente, o conjunto de sinais materiais que lhe permitirá construir o texto.

Longe de ser o resultado de procedimentos atípicos, o processo de leitura que a análise dos erros arrolados por Freud permite perceber vem sendo identificado, pela pesquisa psicológica e psicolinguística, como o processo menos definidor da leitura.³

Para esses estudos e investigações, a leitura seria um processo de compreensão, através do qual o leitor busca integrar a informação visual

³ Cf., a título de exemplo: Smith, 1989; Kleiman, 1989a e 1989b e Kato 1985 e 1986.

- fornecida pelo texto - à informação não-visual - o conhecimento prévio do leitor, sua enciclopédia ou teoria de mundo - para alcançar um objetivo ou atender a um interesse ou uma necessidade.

Por essa razão, esses estudos focalizam os movimentos feitos pelo leitor, através de seus conhecimentos prévios e de seus objetivos, para integrar a informação visual, dada pela materialidade do texto, a seus esquemas mentais. A esses movimentos é atribuído, conseqüentemente, um caráter descendente:

"uma abordagem não-linear, que faz uso intensivo e dedutivo de informações não-visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma." (Kato, 1985, p. 40)

Trata-se, assim, de estudos e investigações que, ao se ocupar da leitura, compreendida no quadro das relações entre o leitor e o texto, lançam luz, antes de tudo, sobre a atividade produtiva e criativa do leitor e sobre os movimentos e operações que realiza. Resultam desses estudos uma compreensão bastante precisa de como o leitor lê: de como ele se dirige ao texto; de como seus objetivos e conhecimentos prévios fazem de um conjunto de traços um conjunto de pistas; de como seus conhecimentos, objetivos e as pistas por ele construídas permitem a ele construir a significação do texto.

Para esses estudos, portanto, a relação entre leitor e texto, apesar das restrições que este impõe àquele, é, de modo privilegiado, vista sob o ângulo da atividade produtiva e criativa do leitor.

Para que se possa compreender mais precisamente as restrições que o texto impõe à atividade criativa e produtora do leitor será preciso considerar que aquelas pistas só constroem e orientam essa atividade do leitor porque alguém as produziu enquanto tais, supondo que, num determinado momento, um outro as teria diante dos olhos para exercer uma atividade de atualização da significação potencial que essas pistas encerram.

Para responder, portanto, as questões sobre os limites da atuação do leitor, é preciso considerar que um texto, antes de ser a instanciação dos

conhecimentos prévios do leitor, orientada por seus objetivos, é a instanciação dos conhecimentos de outrem, dirigida por uma intenção comunicativa que lhe é própria. É preciso, assim, considerar o autor, ou, mais precisamente, o processo de produção, que produziu o texto que o leitor lê.

O Leitor, o Texto e o Autor

O texto abaixo foi utilizado como material para um teste "pausa protocolada previamente marcada no texto", no qual se buscava verificar a hipó-

(v)

PISCINA

Fernando Sabino

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente destilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão a dentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça - e em pouco sumia-se pelo portão.

Lá no terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

tese de que o "contexto sócio-econômico do indivíduo atuaria como um fator condicionante da variedade de interpretações de um texto", particularmente da variedade de inferências feitas na leitura de um mesmo texto por crianças de grupos sociais diferentes, identificados, pela autora do estudo, como grupo A ("classe alta e média-alta") e como grupo B ("classe baixa e média-baixa"). (Dell' Isola, 1991, p. 153-154 e 147-149)⁴

As três primeiras pausas foram marcadas nas passagens abaixo e organizaram-se em torno das perguntas que se lhes seguem:

(vi)

1ª Parte:

O título

PISCINA

Fernando Sabino

Pergunta objetiva:

- O que é uma piscina ?

Perguntas inferenciais:

- Você já nadou em uma piscina ? Onde ?

- Você é sócio de algum clube ? Você tem piscina em casa ?

- Onde você já viu uma piscina ?

- Sobre o que o texto vai falar ? Invente uma possível estória para esse título.

Pergunta avaliativa:

- Você gosta de nadar ?

⁴ Segundo a autora, o teste "consiste em entregar ao leitor o texto dividido em partes. O aluno-leitor não recebe o texto inteiro, ao contrário, ele recebe partes do texto. Cada interrupção (pausa) é estabelecida pelo examinador que já prescreveu o que pretende analisar de cada fragmento registrado (protocolado) por ele". Após a leitura de cada parte pelo sujeito do teste, o pesquisador faz perguntas sobre os aspectos em análise. No caso do experimento feito por Dell'Isola, o teste foi feito tanto individualmente quanto em grupo e, também, tanto oralmente quanto por escrito.

(vii)

2ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

Perguntas objetivas:

- Onde se situava a residência ?

- Como era a residência ?

- E o que havia do lado de fora da residência ?

Perguntas inferenciais:

- Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas ?

- Como você imagina que seja a região onde está a residência ?

- Como é uma esplêndida residência ? Como são as pessoas que nela moram ?

- Como é a vizinhança ?

- Invente uma continuação para a estória.

(viii)

3ª Parte:

O autor apresenta as circunstâncias

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometesse tanto a paisagem.

Perguntas objetivas:

- O que havia perto da residência ?

- O que, na opinião do autor, comprometia a paisagem ?

Perguntas inferenciais:

- Como são "barracos grotescos" ? Por que eles "se alastravam" pela encosta do morro ?

- Por que é "pena" existir uma favela por perto ?

- Descreva a favela. Como você acha que devem ser as pessoas que moram na favela ?

Perguntas avaliativas:

- Você concorda que uma favela compromete a paisagem ? Por quê ?

Através da análise das respostas às perguntas formuladas no conjunto de pausas protocoladas, a autora do estudo do teste conclui que

"Um texto é capaz de evocar uma multiplicidade de leituras, em diferentes leitores, porque cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo." (Dell' Isola, 1991, p. 195)

e que, na escola,

"... se toma como padrão o modelo inferencial da classe dominante. Os alunos da classe alta e média-alta interpretam um texto, dele extraíndo as inferências adequadas ao contexto sócio-cultural em que vivem. Espera-se que os alunos de classe média-baixa e baixa aprendam a maneira de pensar, a interpretação desejada pelo modelo que a escola fixou como correto. O que foge ao padrão é incorreto, é condenado." (Dell' Isola, 1991, p. 198-199)

Não se pode discordar da autora no que diz respeito à afirmação de, que "cada leitor gera inferências segundo seu conhecimento de mundo". Pôde-se comprovar essa afirmação através da análise feita, no tópico anterior, dos erros de leitura descritos por Freud.

Respostas dadas pelos sujeitos do teste à pergunta da segunda pausa, apresentada em (vii), e analisadas pela autora também comprovam essa afirmação (Dell' Isola, 1991, p. 160).

A mesma comprovação pode ser encontrada na análise de questões que buscava testar a "inferenciação que envolve percepção afetiva e avaliação como consequência de julgamentos sociais" (Dell' Isola, 1991, p. 180-181).

(ix)

O componente referencial de um texto (seu conteúdo) influi na compreensão, uma vez que o leitor pode ou não compartilhar de informações nele contidas. Se o leitor não partilha do conhecimento expresso, ele poderá não compreender, ou compreender mal, e gerar inferências de acordo com a má compreensão ou a falta de compreensão. Inferências que provêm de referentes textuais desconhecidos, bem como as que se originam de referentes conhecidos, são determinadas pela visão de mundo do leitor e produzem compreensões diversas. A inferência interfere na compreensão e vice-versa. A pergunta:

Onde se situava a residência?

seguia-se a resposta:

'Na Lagoa Rodrigo de Freitas'.

Houve, portanto, compreensão do que se leu. Porém, ao responder à questão:

Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?

o grupo A demonstrou que compartilha do conhecimento textual:

"No Rio de Janeiro", responderam seus elementos;

e o outro grupo, o B, não compartilha: "Não sei!", responderam seus elementos.

(x)

Foi proposta aos alunos a seguinte questão:

Você concorda que uma favela comprometa a paisagem? Porquê? .

O grupo A concorda, ainda que apenas em parte. O grupo B não concorda, e alguns de seus elementos tentaram pressupor o propósito subjacente do autor e seus possíveis preconceitos.

Observem-se as respostas do grupo A:

"Concordo. A favela atrapalha muito a paisagem"

(...)

O grupo B responde:

"Pois eu não concordo com o autor, porque muitos homens nobres pensam que o favelado deve ser tratado como ser irracional, como uns penetas e por isto não passam coleta de lixo dentro da favela. E se não tem quem colher o lixo devemos é procurar um lugar para jogar. E quem tiver incomodando deve providenciar uma pessoa para nos ajudar a acabar com as poluições. E que este autor tique sabendo que pelo fato de sermos favorecidos temos os mesmos direitos de agir e pensar como ele e qualquer outro. A maneira que ele falou no texto (...)

As significações produzidas pelos diferentes grupos de leitores são, portanto, diferentes. O fator que determina a especificidade das significações são os conhecimentos prévios de mundo desses diferentes grupos sociais.

Se se pode concordar com a autora das análises sobre as leituras realizadas por indivíduos de diferentes grupos sociais no que diz respeito a sua conclusão de que diferentes conhecimentos de mundo geram distintas inferências de um único texto, o mesmo, porém, não se pode dizer da conclusão a que chega com base na primeira.

Para ela, quaisquer inferências feitas na leitura devem ser consideradas pertinentes. Essa conclusão pode ser inferida das críticas feitas pela autora ao ensino da leitura. Segundo ela, a escola toma "como padrão o modelo inferencial da classe dominante" e espera que os alunos da classe dominada realizem sua leitura com base no mesmo padrão, considerando condenáveis e incorretas leituras por eles realizadas segundo o padrão de sua classe.

Se a autora critica e denuncia a imposição de um padrão inferencial e a discriminação do outro, que na escola se fazem, é porque pressupõe - e, portanto, afirma - que as inferências realizadas com base em diferentes padrões inferenciais são sempre pertinentes - de acordo com esses padrões inferenciais e com os universos culturais que os sustentam - independentemente do texto que dá margem às inferências.

O confronto do texto - enquanto um produto lingüístico e gráfico que procura objetivar uma intenção comunicativa - com as respostas dadas pelos sujeitos do teste poderá mostrar que essa pertinência é sempre relativa - é sempre relativa também ao texto e, conseqüentemente, a seu processo de produção - e deles não pode ser separada.

Em (vi) e (ix), os sujeitos pertencentes ao grupo identificado como classe dominada não possuem o conhecimento prévio que lhes possibilitaria compreender a referência à Lagoa Rodrigo de Freitas. Sem dúvida, a ausência desse conhecimento impediu a ativação de um *frame* constituído de elementos tais como Rio de Janeiro, zona sul, riqueza, que possibi-

litaria, na oposição com os elementos associados à favela - em (viii) - inferir o contraste entre os dois ambientes.

Essa ausência, no entanto, só impediu a inferência porque, no processo de produção do texto, seu autor teve a orientá-lo uma hipótese de leitor - ou como quer Umberto Eco (1986), um Leitor-Modelo - à qual os leitores do grupo identificado como pertencente à classe dominada não se ajustavam, ao contrário dos leitores do outro grupo. Quer dizer, os diferentes conhecimentos de mundo não constituíram, isoladamente, a determinação de diferentes leituras. O próprio texto, enquanto o produto de certas condições enunciativas - no caso, entre outras coisas do leitor a que o texto visava e para o qual foi produzido - originou essa possibilidade. E a possibilitou porque seu autor supôs que quem o lesse compartilhasse com ele do mesmo *frame* gerado por "Lagoa Rodrigo de Freitas" e que ele seria ativado apenas com a referência à região do Rio de Janeiro, não sendo, portanto, necessário explicitá-lo.

Se, desse modo, uma leitura diferente foi realizada, é porque aquele texto não se destinou, em seu processo de produção, àqueles leitores. A compreensão por eles feita daquele trecho é, assim, uma compreensão não pertinente.

Problema semelhante ocorre também em (vii) e em (x). Nesse caso, porém, ambos os grupos de leitores produziram interpretações não pertinentes e as produziram por não terem lançado mão de conhecimentos cujo domínio e utilização foram pressupostos pelo autor: conhecimentos tanto sobre o autor que se constitui no conjunto de textos de Fernando Sabino quanto sobre convenções que regulam a produção do gênero narrativo.

Os dois grupos de leitores fizeram coincidir o ponto de vista do autor empírico do texto, Fernando Sabino, com o ponto de vista de seu narrador, atribuindo, ao autor empírico, as opiniões e o modo de ver do narrador (esplêndida residência, barracos grotescos se alastrando, pena que a favela compromettesse tanto a paisagem) e com elas concordaram ou discordaram.

No texto, no entanto, esses dois pontos de vista estão dissociados.

Os leitores teriam percebido essa dissociação e os efeitos que ela busca produzir se tivessem lançado mão de conhecimentos sobre o gênero narrativo e sobre as formas de relatar o discurso de outrem. A ativação desses conhecimentos permitiria ao leitor avaliar a emergência, no texto, de diferentes entoações e acentos⁵ que os levariam a perceber, no texto, a existência de vozes diferentes e a identificar aqueles elementos que expressam um ponto de vista - como barracos grotescos se alastrando ou pena que a favela comprometesse tanto a paisagem - como expressão do ponto de vista das personagens do texto que moram na esplêndida residência e não de seu autor empírico e nem mesmo do autor que no texto se constitui.

Os leitores também teriam percebido essa dissociação e seus efeitos se tivessem lançado mão de conhecimentos sobre outros textos do autor, sobre a coerência que se pode atribuir a sua obra, a seu estilo, a sua temática. Nesse caso, eles poderiam identificar uma discrepância entre a imagem que possuíam da obra desse autor - a atenção ao cotidiano e às tensões sociais que o permeiam, focalizados com humor e ironia - e as afirmações valorativas que emergem da crônica.⁶

Do mesmo modo, portanto, que no exemplo anterior, a significação produzida pelos leitores não se originou unicamente nos conhecimentos anteriores ou nos padrões inferenciais que utilizaram ou não. O próprio texto, enquanto o produto de certas condições enunciativas, originou essa possibilidade de leitura. E a possibilitou porque seu autor pressupôs que quem o lêsse compartilhasse com ele dos mesmos conhecimentos sobre as convenções do gênero narrativo e sobre sua obra, não sendo, portanto, necessário explicitá-los.

Se uma leitura diferente, desse modo, foi realizada, é porque aquele texto

⁵ Ct. (Bakhtin, 1986 e 1988; Authier-Revuz, 1982; Eco, 1986 e Ducrot, 1987.

⁶ Não é, portanto, sem razão que os leitores de Sabino se surpreenderam com o autor que se constitui em **Zélia, uma Paixão**.

não foi produzido para aqueles leitores. A compreensão por eles realizada daqueles trechos é, assim, uma compreensão não pertinente.

Se a leitura é, portanto, um processo criativo por parte do leitor, isto não quer dizer que ele possa produzir e criar qualquer coisa. Suas possibilidades de criação e produção encontram sempre no texto, enquanto o resultado de um processo de produção, um poderoso obstáculo, ou, senão, pelo menos, o material, certamente limitado, sobre o qual poderão ser exercidas essas possibilidades de produção e criação.

Essas restrições 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. Ele supõe, ao contrário, um leitor que domine um universo de conhecimentos específicos, e realize uma leitura que atualize a significação virtual ou potencial que o autor confiou ao texto. Trata-se, portanto, de um leitor bem determinado, que coopere com o autor e que realize, portanto, um trabalho cooperativo.

Assim, é preciso que o leitor desenvolva a atividade da leitura não apenas de acordo com as predisposições que lhe impõem seus objetivos e conhecimentos anteriores, mas também de acordo com os modos de recepção que o texto lhe impõe.

É de se supor, por essa razão, que o leitor realize sua leitura não somente através de um processo de natureza descendente - como se evidenciou na seção anterior - mas também através de um processo fortemente determinado pela organização do texto, isto é, através de um processo de natureza ascendente:

"que faz uso linear e indutivo das informações visuais, lingüísticas, e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e da síntese do significado das partes." (Kato, 1985, p.40)

Se, na leitura, as expectativas, antecipações e hipóteses do leitor são de fundamental importância, como se viu anteriormente, não se pode esque-

cer, conseqüentemente, que elas supõem, de um lado, indícios que possibilitem sua emergência e, de outro, indícios que a comprovem. Supõem, assim, um produto resultante de um processo de produção que é prévio à leitura, embora dela dependente: o texto.

São estudos e investigações relacionados à lingüística, à semiótica, à teoria literária e às teorias enunciativas que, ao focalizar o texto e seu processo de produção, podem esclarecer como, sob o ponto de vista do leitor, realiza-se a relação de cooperação entre este e o autor, mediada pelo texto.

Embora muitos desses estudos não se interessem especificamente pela leitura e, muitas vezes, quando o fazem, interessem-se particularmente pela leitura de textos literários, os problemas por eles enfocados são de crucial importância para uma compreensão da leitura: questões como a da subjetividade na linguagem, das relações entre aquele que diz ou escreve e aquele que ouve ou lê, dos modos como leitor e autor se marcam no texto, dentre outras, permitirão, ser levadas em conta, uma percepção mais clara e precisa de processos e ações cooperativos que constituem o leitor.

Práticas Histórico-sociais, Leitor, Texto, Autor

A descrição da leitura, possibilitada pelo exame das relações entre leitor e texto, de um lado, e entre leitor, texto e autor, de outro lado, permite atribuir um estatuto singular ao texto: trata-se de um objeto bifronte, cuja existência nunca é independente, mas sempre relativa àquele que o produz e àquele que o lê.

Por um lado, é o leitor que o constitui enquanto tal. São seus conhecimentos prévios de mundo, seus objetivos e seu trabalho que atribuem à materialidade que o sustenta um caráter significativo.

No entanto, por outro lado, essa materialidade sobre a qual o leitor instância seus conhecimentos, objetivos e estratégias só permite essa instan-

ciação porque sua produção, por um autor, foi regulada, do mesmo modo, por um conjunto de conhecimentos, objetivos e estratégias.

A leitura é, portanto, o resultado de uma relação de alteridade. É encontro entre leitor e autor e deve ser regulada por uma orientação cooperativa, através da qual o leitor deve controlar suas idiossincrasias, a ativação de seus conhecimentos, a influência de seus objetivos e a escolha de suas estratégias - tendo sempre em vista a materialidade do texto. Afinal, como quer Umberto Eco (1986), o leitor deve manter um "dever filológico" para com o autor.

Essas considerações, no entanto, embora pertinentes sob um ponto de vista ideal e abstrato, foram, ao longo de todo este artigo, desmentidas pelos próprios exemplos que buscavam possibilitá-las. Sob um ponto de vista real e concreto, os exemplos, com efeito, mais que encontro, interação e cooperação, revelam antes desencontros e embates na relação entre leitor, texto e autor.

Se se abandonar, neste ponto, essa perspectiva ideal e abstrata, e, conseqüentemente, normativa, através da qual se vem, até aqui, compreendendo a leitura, pode-se ter acesso a outros aspectos além daqueles que essa perspectiva possibilitou explicitar.

Substituindo-a por uma perspectiva real e concreta, pode-se atribuir um outro estatuto aos erros de leitura até o momento analisados: não mais o de desvios através dos quais se poderia compreender o processo abstrato e ideal da leitura, mas o de fenômenos que efetivamente ocorrem e que cumpre compreender. Não mais um refúgio da leitura, mas uma de suas dimensões ou facetas.

Assim, considerar os erros implica inserir na compreensão da leitura a sua dimensão ou faceta social e histórica.

Há leitores, de um lado, para os quais um texto parece ser um objeto fértil para o exercício da mais desenfreada criatividade. Há textos e autores, de outro lado, para os quais os leitores ora parecem ter ouvidos moucos - e, por isso, parecem julgar ser preciso berrar e ostentar um sentido - ora

parecem ter "ouvido de tuberculoso" - e, por isso, parecem julgar que é preciso falar bem baixo e de modo lacunar, para que eles não escutem.

Na leitura do texto abaixo, desconsiderando um conjunto de pistas e de elementos presentes no texto, um número significativo de leitores preenchem as lacunas nele feitas com expressões como "sorratamente e roubaram" ou com expressões mais neutras como "subitamente e levaram", quando as expressões originais suprimidas eram "numa zoadada feliz e levaram" (Lispector apud Soares, 1986, p.64):

(ix) **MACACO** Clarice Lispector

Da primeira vez que tivemos em casa um mico foi parto do Ano Novo. Estávamos sem água e sem empregada, fazia-se fila para carne, o calor rebentara - e foi quando, muda de perplexidade, vi o presente entrar em casa, já comendo banana, já examinando tudo com grande rapidez e um longo rabo. Mais parecia um macacão ainda não crescido, suas potencialidades eram tremendas. Subia pela roupa estendida na corda, de onde dava gritos de marinheiro, e jogava cascas de banana onde calasse. E eu exausta. Quando me esquecia e entrava distraída na área de serviço, o grande sobressalto: aquele homem alegre ali. Meu menino menor sabia, antes de eu saber, que eu me desfaria do gorila: "E se eu prometer que um dia o macaco vai adoecer e morrer, você deixa ele licar? e se você soubesse que de qualquer jeito ele um dia vai cair da janela e morrer lá em baixo?" Meus sentimentos desviavam o olhar. A inconsciência feliz e imunda do macacão-pequeno tornava-me responsável pelo seu destino, já que ele próprio não aceitava culpas. Uma amiga entendeu de que amargura era feita a minha aceitação, de que crimes se alimentava meu ar sonhador e rudemente me salvou: *meninos de morro apareceram o homem que ria, e no desvitalizado Ano Novo eu pelo menos ganhei uma casa sem macaco.*

⁷ O experimento foi feito em três turmas de cursos de especialização para professores de Português, ao longo de 1992.

Já na leitura do texto seguinte, todo um aparato gráfico e discursivo é arregimentado para que seus leitores em momento algum se esqueçam de qual é a significação do texto de Vinícius de Moraes: ilustrações que emolduram o texto, perguntas que fazem dele um comentário, dados que explicam quem é o autor.

(x) **UNIDADE 10**

Um homem deu tudo o que possuía aos pobres e passou a cuidar daqueles que precisavam de ajuda. O poema que vamos estudar fala nesse homem. Você gostaria de conhecê-lo?

No poema aparece uma palavra cuja significação você deve conhecer agora: **surrão**: bolsa ou saco destinado ao transporte de alimentação dos pastores

SÃO FRANCISCO

Lá vai São Francisco pelo caminho, de pé descalço, tão pobrezinho, 5 dormindo à noite junto ao moinho, bebendo a água do ribeirinho.

Lá vai São Francisco 10 de pé no chão, levando nada no seu surrão; dizendo ao vento: — Bom dia, amigo! 15 dizendo ao fogo: — Saúde, irmão!

Lá vai São Francisco pelo caminho, levando ao colo 20 Jesuscristinho, fazendo festa no menininho, contando histórias pros passarinhos.

VINÍCIUS DE MORAES. *A arca de Noé*. Rio de Janeiro, Sabá, 1970. p. 17-9.

Dados bibliográficos do autor: Marcus Vinícius Cruz Melo de Moraes nasceu no Rio de Janeiro a 19 de outubro de 1913. Estudou direito. Fez muito pelo Brasil através da música, da poesia, do teatro e do cinema. Foi representante diplomático do Brasil nos Estados Unidos e em Paris. Faleceu no Rio de Janeiro a 9 de julho de 1980. Escreveu, entre outras obras: *O caminho para a distância* (1933), *Forma e exegese* (1935), *Ariana, a mulher* (1936), *Novos poemas* (1938), *Poemas, sonetos e baladas 91946*). *Para viver um grande amor* (1968). *A arca de Noé* (1970).

O contrário ocorre na leitura do documento que se segue, onde todo um aparato é arregimentado agora para que seu leitor, em hipótese alguma, compreenda o que seu autor quer dizer e precise pedir a um leitor competente e autorizado que o interprete para ele:

(xiii)

Ilmo Sr.,

Nos autos do Mandato de Segurança nº 92.01.19080-8/MG, impetrado pela Universidade Federal de Minas Gerais para impugnação de ato do Juízo Federal da 12ª Vara-MG, consoante o disposto nos artigos 46 e seguintes, do Código de Processo Civil, e 191, § 2º, do Regimento Interno deste Tribunal, VSª fica CITADO para que venha integrar a lide na qualidade de litisconsorte passivo necessário, contestando-a, querendo, bem assim para acompanhar os demais termos do processo até final.

Seguem, anexas, cópias da petição inicial e do despacho exarado no aludido processo.

Atenciosamente,

A leitura, portanto, nem sempre é encontro de dois: leitor e autor. Ela pode ser desencontro e pode ser entre mais de dois: entre leitor e autor, podem se postar outros intermediários além do texto, como aqueles que interpretam o texto para os leitores, em (xii) e (xiii) e aqueles que, como o ilustrador - em (xi) e (xii) - dividem a autoria com o autor. Ela pode envolver a compreensão e pode não envolvê-la, como em (xiii). 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.

São estudos e investigações ligados a uma sociologia e a uma história da leitura (De Certeau, 1980; Chartier, 1990 e 1987; Herbrand e Chartier, 1989 e Bourdieu, 1990), aos desenvolvimentos mais recentes da estética da recepção (Lima, 1979) e à análise do discurso (Orlandi, 1987) que buscam compreender a leitura focalizando sua dimensão histórica e social.

Interessa, a esses estudos, entender

"as condições de formações diferentes de sentido, realizadas sobre um dado texto, por leitores que estão de posse de disposições recepcionais mediadas por condições históricas distintas." (Gumbrecht apud Lima, 1979, p. 13)

ou, dito de modo mais amplo e sob uma perspectiva em parte diferenciada, compreender a tensão central de todo ato de leitura:

"Por um lado, a leitura é prática criadora, actividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo algum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros: ela é uma 'caça furtiva', no dizer de Michel de Certeau. Por outro lado, o leitor é, sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada. Abordar a leitura é, portanto, considerar, conjuntamente, a irreduzível liberdade dos leitores e os condicionamentos que pretendem refreá-la." (Chartier, 1990, p. 123)

Por essa razão, esses estudos vão se concentrar nas relações entre os dois pólos dessa tensão.

Em primeiro lugar, vão focalizar as práticas e as estratégias através das quais se procura "impor uma ortodoxia do texto, uma leitura forçada":

a) as práticas sociais e históricas que constituem a figura do autor - como se forma o lugar do autor; a distribuição social de modalidades distintas de autoria e de relação com o público: desde os autores de vanguarda, que escrevem para um público que ainda não se constitui, aos autores do livro de largo consumo, produzidos tendo em vista uma presença muito forte da demanda de seu público, passando pelo mecenato e pelos distintos estatutos profissionais atribuídos àquele que escreve; as instituições que lhe impõem uma doutrina e um conjunto de princípios reguladores de seu discurso - em síntese: as práticas que direcionam o modo

pelo qual o leitor e o autor, no processo de produção dos textos, são neles inscritos;

b) as práticas históricas e sociais que estabelecem o texto - a ação dos editores, comentadores e ilustradores na definição da letra do texto; as técnicas de escrita e de impressão e as transformações de seus suportes materiais (o volume, o códice, o livro moderno, passando, por exemplo, pelo livro de bolso e pelo livro didático); os vários gêneros que se produzem (do folhetim ao livro de arte) - em suma: as práticas que, produzindo o objeto que se lê, possibilitam diferentes modos de ler e impõem modos precisos de recepção;

c) as práticas discursivas e não-discursivas que cercam os atos de leitura - a distribuição social e histórica do alfabetismo, e dos textos e livros; sua circulação num determinado espaço marcado por clivagens sociais, étnicas, religiosas, de gênero; a ação dos livreiros e das distribuidoras de livros; os discursos daqueles leitores constituídos como competentes que, como os bibliotecários, professores, religiosos e críticos literários, procuram orientar a leitura e formar o leitor, ensinando como se deve ler, o que se deve ler, para que se deve ler; as sociabilidades de leitura que a envolvem: a leitura em voz alta dos saraus, das salas de aula ou das igrejas e cultos e a leitura silenciosa feita nos espaços ritualizados da biblioteca, da escola e do quarto - em síntese: o conjunto de práticas que visam a orientar o leitor e a atribuir funções (psicológicas, cognitivas, sociais, políticas e econômicas) ao ato de ler.

Em segundo lugar, esses estudos e investigações sobre a dimensão social e histórica da leitura vão também considerar os processos e as táticas de que, nos atos singulares de leitura, os leitores vão lançar mão para se confrontar com os processos e estratégias que pretendem dirigir sua leitura. Para isso, será necessário considerar não só as atitudes, os gestos e as táticas singulares desses leitores, mas também as práticas que os constituem enquanto leitores e que atribuem, desse modo, a essas atitudes, gestos e táticas singulares um lugar bem determinado na partilha e nas relações de força simbólicas entre essas disposições diante do texto e que podem identificar grupos sociais, étnicos, religiosos e

sexuais, e atribuir, ainda, uma função política ao ato de ler, por esses grupos.

O ato de ler, desse modo, possui uma dimensão histórica e social conformadora de sua realização individual.

Uma concepção de leitura de interesse pedagógico deve considerar, portanto, não apenas suas dimensões psicológica e lingüística, apreendidas sob um ponto de vista abstrato e ideal, mas também a sua dimensão histórica e social, que permite, por um lado, compreender as práticas efetivas e concretas do ato de ler e, por outro lado, situar, nessas práticas efetivas e concretas, aquele ato de leitura singular, próprio a determinados grupos e situações de leitura, que é universalizado e apresentado, pelas investigações psicológicas e lingüística, como a leitura.

Conclusão

Foi objetivo deste ensaio dar um passo inicial para uma integração e articulação de estudos e investigações sobre a leitura, tendo em vista o interesse pedagógico dessa integração.

Esse passo inicial consistiu na busca do estabelecimento de um ponto de vista prévio que, delimitando o campo dos fenômenos que compreendem a leitura, definisse os lugares e os modos de articulação de diferentes estudos e pesquisas sobre esse ato e que, também, protegesse a especificidade desses estudos de um ecletismo teórico. Sob esse ponto de vista prévio, a leitura foi vista como um aspecto do processo de interlocução que se realiza através da escrita, opondo, no quadro das relações históricas e sociais, aquele que escreve e aquele que lê, através da mediação de um texto. Enquanto um aspecto dessa relação mais geral, buscou-se compreender a leitura no quadro das relações que se sobredeterminam, constituindo-a enquanto tal: a relação entre leitor e texto, a relação entre leitor e autor, mediada pelo texto, a relação entre, de um lado, leitor, texto e autor, e, de outro, a sociedade e a história.

O que se pretendeu, seguindo e analisando essas relações, não foi, em hipótese alguma, excluir abordagens e estudos, mas incluí-los num quadro mais geral que, permitindo uma compreensão das perspectivas de abordagem em suas relações com um ponto de vista mais geral sobre a leitura, possibilitasse, tendo em vista um interesse pedagógico, a tomada de decisões fundamentadas sobre o que ensinar, como ensinar, para que ensinar.

É um estudo mais aprofundado dessas investigações e pesquisas referenciadas por esse ponto de vista prévio que permitirá essa compreensão e tomada de decisões. No entanto, pode-se, desde já, traçar algumas linhas dessa empresa.

A análise das relações entre leitor e texto, tal como vem sendo desenvolvida pela pesquisa psicológica e psicolinguística sobre a leitura, pode fundamentar essa tomada de decisões.

Ao descrever detalhadamente as operações, os processos e as estratégias com base nas quais o leitor realiza a compreensão de um texto, e ao explorar a aquisição desses processos e estratégias, a pesquisa psicológica e psicolinguística pode informar um ensino-aprendizado da leitura orientado para o desenvolvimento dessas estratégias e processos pelo aluno.

Caracterizando esses processos como determinados pelos objetivos, interesses e necessidades do leitor, essas pesquisas levam a buscar um ensino-aprendizado da leitura que possibilite, ao aluno, a aquisição da habilidade de desenvolver estratégias e processos de leitura adequados a seus objetivos e necessidades, seja através da desautomatização dessas estratégias, de modo a que se tornem conscientes pelo aluno, seja através do uso e da própria prática da leitura em situações o mais possivelmente reais, às quais os alunos-leitores atribuam um objetivo e nas quais busquem satisfazer necessidades e interesses (Cohen e Mauffrey, 1983; Foucambert, 1980; Dowling e Fijalkow, 1990 e Smith 1989).

A análise das relações entre leitor e autor, mediadas pelo texto - tal como vem sendo desenvolvida 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.

Evidenciando que o processo de produção de textos é uma dimensão - assim como os objetivos e conhecimentos prévios dos leitores - que condiciona as estratégias por eles utilizadas, a ativação de seus conhecimentos e mesmo a consecução de seus objetivos; tais estudos e investigações podem precisar as direções que, no tópico anterior, foram deduzidas dos estudos de natureza psicológica e psicolinguística para o ensino-aprendizado da leitura.

Se a leitura produzida por um leitor é, também, em grande parte, determinada pela hipótese de leitor (um conjunto de conhecimentos cuja posse pelo leitor é pressuposta no processo de produção de textos) que todo autor constrói para orientar a produção de seu texto, é de fundamental importância possibilitar àqueles que aprendem a ler não apenas a aquisição da habilidade de desenvolver estratégias de leitura adequadas a seus objetivos. É preciso, ainda, possibilitar aos alunos a aquisição do conjunto de conhecimentos que uma certa tradição de escrita pressupõe para uma compreensão adequada de seus textos. Possuindo acesso à esses conhecimentos, os leitores poderão desenvolver estratégias de leitura adequadas não apenas a seus objetivos e interesses como também ao universo cultural e discursivo no qual foram produzidos e para o qual foram dirigidos os textos que se lêem.

A análise das relações entre, de um lado, leitor, texto e autor e, de outro, as práticas sociais e históricas que os constituem é um último elemento que deve ser considerado na fundamentação da tomada de decisões a respeito do ensino da leitura.

São os estudos de sociologia e história da leitura, da estética da recepção e da análise do discurso que podem permitir uma compreensão mais exata do significado de possibilitar, aos alunos, o acesso ao universo de conhecimentos e práticas culturais e discursivos associados à escrita. Seja para lhe atribuir uma dimensão e relativização históricas, seja para compreender o difícil processo de mútua interpretação presente em sala de aula ao fazer a mediação entre esse universo e o universo dos

alunos dos grupos e classes que ao universo associado à escrita não pertencem, seja para atribuir uma finalidade pedagógica, cognitiva e, fundamentalmente, política a seu ensino, é de suma importância que o professor tenha em mente os processos e as tensões que marcam e marcam o ato de ler.

Integrar esse conjunto de conhecimentos - de natureza psicológica, psicolinguística, lingüística, semiótica, literária, histórica e sociológica - é um desafio que hoje se impõe. Só essa integração pode permitir que a pesquisa sobre a leitura e sua aquisição possa, efetivamente, contribuir para o ensino, alcançando, desse modo, seu público leitor: o professor, com sua necessidade de um conhecimento globalizante a respeito do objeto que ensina.

Referências bibliográficas

ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**: 10 livros de poesia. 6. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1974. p. 77: Procura de poesia.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneite montrée et heterogeneite constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. **DRLAV**, Paris, n. 26, p. 91-151.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 3. ed. Trad. por M. Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____ **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. Trad. por A.F. Bernardini e outros. São Paulo: Unesp: Hucitec, 1988.

BOURDIEU, P. **Coisas ditas**. Trad. por CR. da Silveira e D.M. Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 1990. Leitura, leitores, letrados, literatura.

CHARTIER, R. **Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime**. Paris: Seuil, 1987.

_____ **A história cultural**: entre práticas e representações. Trad. por M.M. Galhardo. Lisboa: Difel, 1990.

COHEN, J., MAUFFREY, Y. **Vers une nouvelle pédagogie de la lecture**. Paris: Armand Colin, 1983.

DE CERTEAU, M.L. **Invention du quotidien**. Paris: UGE, 1980. t.I: Arts de faire.

DELU 'ISOLA, R.L.P. **Leitura**: Inferências e contexto sócio-cultural. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1991.

DOWNING, J., FIKALCOW, J. **Lire et raisonner**. Toulouse: Privat, 1990.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. Trad. por Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação.

ECO, U. **Lector in fabula**. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FARACO, CA., CASTRO, G. Leitura: uma retrospectiva crítica da década de 80. **Letras**, Curitiba, n.33, p. 5-13, 1989.

FERREIRA, R.M. **Português**: 5ª série. São Paulo: Ática, 1986.

FOUCAMBERT, J. **La manière d'être lecteur**: apprentissage et enseignement de la lecture de la maternelle au CM2. Paris: Sermap-OCDL, 1980.

FREUD, S. **Sobre a psicopatologia da vida cotidiana**: esquecimentos, lapsos da fala, equívocos na ação, superstições e erros. 2. ed. Trad. por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1987.

HÉBRARD, J., CHARTIER, A-M. **Discours sur la lecture (1880-1980)**. Paris: Centre Georges Pompidou, 1989.

KATO, M.A. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

- KATO, M.A. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.
- KLEIMAN, A. **Leitura:** ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989a.
- _____. **Texto e leitor** aspectos cognitivos da leitura. Campinas. Pontes, 1989b.
- LIMA, L.C. **A literatura e o leitor** textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas: Pontes, 1987.
- SCOTT, M. Abrangência na pesquisa sobre leitura no Brasil: algumas considerações. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, Campinas, n.13, p. 71-85, jan./jun. 1989.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. por Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SOARES, M.B. **Novo português através de textos:** 6ª série. 2 ed. São Paulo: Abril, 1984.