

# Leitura... fios que tecem o mesmo e outro bordado\*

Carime Elias e Margarete Axt\*\*

---

## 1 Introdução

As propostas de formação de leitores veiculadas pela escola, principalmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tradicionalmente têm estado ligadas a uma concepção de compreensão como apreensão de um único significado atribuído ao texto pelo autor. As atividades escolares, em geral, propõem que o aluno encontre o significado já dado no texto e previamente conhecido pelo professor e/ou pelo autor do livro didático. Nestas condições, "compreender" um texto significa repetir o que o professor ou o autor do livro didático dizem sobre o seu significado. A leitura compreensiva concebida como repetição traz subjacente, por um lado, um conceito de leitor como sujeito passivo, cuja atividade consiste em (des)velar a mensagem atribuída ao texto pelo autor; por outro, uma concepção de linguagem transparente e unívoca, o que permite a ilusão da existência de um reconhecimento absoluto entre o que o texto diz e o que o leitor compreende.

Deste modo, parece possível afirmar que, ao mesmo tempo em que se coloca como instituição socialmente responsável pela formação de leitores, a escola naturaliza uma concepção histórico-social de leitura que, paradoxalmente, implica interdição do próprio trabalho de interpretação constitutivo de todo processo de significação e, contraditoriamente, acaba por limitar a própria possibilidade de contribuir para a formação a que se propõe (de leitores).

Contrariamente a esta posição, o presente trabalho corrobora novas concepções acerca da leitura produzidas pela literatura nesta área nos últimos anos, entendendo-a como complexo processo

---

\* Este artigo consiste em um relato parcial da Dissertação de Mestrado intitulada *O leitor e a leitura da trama dos sentidos: um estudo de caso*, de Carime R. Elias, realizada sob a orientação da Dra. Margarete Axt em 1998.

\*\* UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

de instauração/produção de sentidos (não mais como processo de apreensão ou mesmo construção de um único significado) que envolve múltiplas relações entre leitor-texto-contexto. Questiona-se a crença na univocidade e na transparência propondo o equívoco e a opacidade como elementos constitutivos da linguagem. Crítica-se a concepção de sujeito como fonte dos sentidos que produz, anunciando o seu assujeitamento ao histórico/sócio/cultural. Segundo Orlandi (1988), estes novos pressupostos impediriam a possibilidade de se pensar um autor onipotente, que dissesse por si toda e apenas uma significação e um leitor onisciente, cuja capacidade de compreensão dominasse as múltiplas determinações de sentidos que jogam em um processo de leitura.

Dentro deste panorama teórico mais amplo, nossa intenção foi a de refletir sobre a leitura a partir dos referenciais da Análise de Discurso (AD) fundamentada por Michel Pêcheux e da Teoria Psicogenética (TP) de Jean Piaget. Não se pretendeu proceder a uma conjunção entre estes dois quadros teóricos distintos mas trabalhar no entrecruzamento, buscando articulações possíveis para pensar o mesmo objeto, ou seja, o processo de instauração/produção de sentidos na leitura num recorte que situa-se nas relações entre discurso e cognição.

Assim, situando nosso sujeito/leitor a partir destes modelos teóricos, temos, por um lado, a AD com um sujeito desde-sempre assujeitado,<sup>1</sup> interpelado inconscientemente pela ideologia. Uma *forma-sujeito*,<sup>2</sup> segundo Pêcheux (1995), que significa a partir das várias posições que vão sendo assumidas durante a formulação de seu discurso e que remetem a lugares sócio-históricos diferenciados. Por outro lado, coloca-se a TP com seu sujeito cognitivo que, através de um funcionamento também inconsciente, interpreta o mundo a partir dos Esquemas de Significação (Piaget, 1976) que possui e que foram/estão sendo construídos na interação com este mesmo meio (físico, social e simbólico) em que ele se encontra imerso. Deste modo, entendemos aqui que o sujeito cognitivo diz respeito a uma dimensão de sujeito que tende a *organizar* o gesto de interpretação, ao contrário do sujeito discursivo, que se constitui na *dispersão*.

<sup>1</sup> A abordagem de Pêcheux tomada aqui, refere-se, principalmente em relação à concepção de sujeito, à sua última fase de elaboração teórica na qual há um movimento de relativização da condição de assujeitamento do sujeito discursivo. Ainda que, para Pêcheux (1990, p. 152), ideologia e inconsciente sejam concebidos como estruturas-funcionamentos, somente a perspectiva ideológica foi contemplada neste estudo.

<sup>2</sup> Expressão de Althusser que significa a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente de práticas sociais (Pêcheux, 1995, p. 183).

No entrecruzamento, portanto, situa-se nosso sujeito/leitor *ativo* que, ao mesmo tempo em que se encontra, de certa forma, condenado a significar a partir dos lugares sócio-históricos que ocupa (conforme a AD), também – e exatamente por ocupar vários lugares simultaneamente – circula por entre estes espaços e é levado à necessidade de um trabalho (ação mental) de articulação destes sentidos (de acordo com a TP). Poder-se-ia dizer, sob este aspecto, que a dimensão cognitiva tende a *organizar a dispersão* constitutiva do sujeito discursivo e que, neste movimento, o sujeito/leitor é *ativo* não somente porque “articula”, “arma”, “arranja”, “dá forma” mas porque instaura outros sentidos, ressignifica permanentemente o dito, produz sempre novas possibilidades de diferentes interpretações.

Em relação ao conceito de *interpretação* – também entendido no entrecruzamento – para a AD, a leitura é interpretação porque o sujeito fala de lugares diferentes e porque os sentidos são determinados a partir destes lugares sócio-históricos aos quais ele se filia; para a TP, porque as articulações possíveis dependem dos Esquemas de Significação e dos instrumentos cognitivos disponíveis ao sujeito em cada momento. A interpretação pode ser compreendida, então, como instauração/produção de sentidos e, nesta perspectiva, a leitura pode ser entendida enquanto processo que permite várias possibilidades de interpretação.

## 2 Metodologia e análise

Conforme já referido, supomos que as concepções de leitura, leitor, interpretação e linguagem tradicionalmente veiculadas pelas atividades escolares trazem subjacente a hipótese de que existe um *reconhecimento absoluto* entre o que o texto diz e o que o sujeito/leitor compreende. Foi esta premissa que, transformada em questionamento, orientou nossa pesquisa: há, efetivamente, reconhecimento entre o que o texto/autor,<sup>3</sup> diz e o que o sujeito/leitor compreende?

Para responder a este questionamento utilizou-se uma entrevista realizada com um sujeito/leitor (RAF) durante a leitura do livro de literatura infantil *A Festa Encrencada* (Junqueira, 1995). RAF tinha, na época, 13 anos de idade e freqüentava a 2ª Série do Ensino Fundamental em uma escola pública da periferia de Porto Alegre/RS.

<sup>3</sup> Usa-se, aqui, a expressão *texto/autor* para indicar que, embora a relação do sujeito/leitor se dê diretamente com o texto, este, em última instância, é o produto do trabalho de significação da função autor.

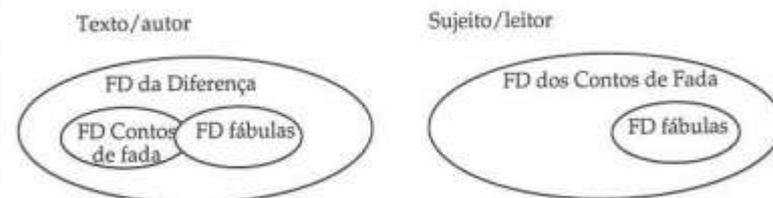
A entrevista foi dividida em partes que correspondiam a diferentes trechos da narrativa. Os questionamentos e procedimentos foram inspirados no Método Clínico Piagetiano. O intuito era buscar dados que possibilitassem uma reconstrução posterior dos movimentos do processo de significação instaurado pelo sujeito/leitor a partir da análise da leitura, das respostas e dos comentários feitos durante a entrevista.

Parece importante (re)lembrar aqui que todo o processo de análise do pesquisador é sempre um trabalho de interpretação. Neste caso em especial, trata-se de uma interpretação (do pesquisador) da interpretação que o sujeito/leitor faz do texto/autor assim como de uma interpretação que o próprio pesquisador faz dos dizeres do texto/autor.

As análises foram realizadas em duas etapas. A abordagem discursiva procurou visibilizar a heterogeneidade do sujeito discursivo. Buscou acompanhar hipoteticamente o funcionamento discursivo do sujeito/leitor no processo de instauração dos sentidos seguindo seus movimentos a partir de marcas lexicais encontradas no *intradiscurso* e que remeteram a esquemas narrativos que foram identificados como posições assumidas pelo sujeito. Tais posições, por sua vez, passaram a ser relacionadas a lugares (Formações Discursivas) de onde estariam sendo determinados os sentidos em cada momento, situando, assim, a exterioridade constitutiva do discurso de nosso sujeito/leitor (*interdiscurso*). O mesmo processo, embora de maneira mais sucinta, foi realizado em relação ao discurso do texto/autor a fim de que pudesse ser utilizado como referência para a análise dos movimentos do sujeito/leitor. Portanto, foram identificadas posições assumidas tanto pelo sujeito/leitor quanto pelo texto/autor e o trabalho de análise consistiu em acompanhar o trajeto de significação do primeiro em relação ao segundo a partir dos processos semânticos de paráfrase (apontando para movimentos de aproximação) e polissemia (indiciando a dispersão), entendidos enquanto faces complementares e solidárias do processo de instauração/produção de sentidos (Orlandi, 1988).

Enquanto a análise de discurso buscou identificar a *dispersão* constitutiva do sujeito, a análise sob a abordagem psicogenética procurou visibilizar o funcionamento cognitivo de um sujeito que tende a *organizar* o gesto de interpretação de uma maneira tal que, aos seus olhos, e também aos olhos dos outros, lhe pareça uma unidade significativa coerente. O acompanhamento dos movimentos do sujeito cognitivo foi realizado a partir dos processos de *assimilação* (ASS), que tende à conservação, e de *acomodação* (ACO), que tende à diferenciação dos esquemas de significação, conforme a teoria piagetiana.

Com o intuito de facilitar a compreensão do trabalho de análise realizado, apresentamos o esquema abaixo que representa o momento de leitura da 4ª parte da narrativa e permite visibilizar as posições de sujeito assumidas pelo texto/autor e pelo sujeito/leitor. Até então, a história consistia na descrição da organização de uma festa que acabara de iniciar. No entanto, os presentes destinados aos animais/convidados haviam sido roubados. Esta 4ª parte da narrativa descreve o momento em que a bruxa se propõe a fazer um feitiço para encontrar o ladrão, enquanto a fada se limita a observar os acontecimentos. E a feitiçeira quem se propõe a usar seus poderes mágicos para solucionar o conflito. Ela não é má, como geralmente o são as bruxas dos contos de fada clássicos. Por outro lado, também a fada não é o personagem benfeitor tradicional. Ela sequer possui uma varinha de condão. Portanto, em relação aos papéis assumidos pela fada e pela bruxa, o texto/autor subverte a ordem do que deveria ser dito em um Conto de Fadas Clássico.



Conforme é possível observar acima, o texto/autor, neste instante da narrativa, filia-se a três formações discursivas (FDs) diferenciadas, ou seja, ele fala a partir de três esquemas narrativos distintos: (1) FD das Fábulas, à medida que a narrativa trata de uma festa realizada por animais; (2) FD dos Contos de Fada, contemplada pela inserção dos personagens fada e bruxa no texto; e (3) FD da Diferença, ao subverter os papéis da bruxa e da fada.

No entanto, logo que nosso sujeito/leitor inicia a leitura desta parte da narrativa, ele mesmo a interrompe, dizendo: *Acho que ela é o traidor [...] Acho que foi a bruxa, então, que roubou os presentes*. Na teia de sentidos do sujeito/leitor, portanto, articula-se o roubo dos presentes ao personagem mau da bruxa (o que não ocorre com o texto/autor, conforme já referido).

Do ponto de vista discursivo, supõe-se que, a partir de então, o sujeito/leitor seja capturado por duas FDs. Uma FD das Fábulas, a qual ele já vinha se filiando desde o início da leitura, e uma FD dos Contos de Fada Clássicos, que agora se impõe como dominante. Ou seja, é do interior da FD dos Contos de Fada que o sujei-

to/leitor espera que o texto/autor diga o que pode e deve ser dito: ele espera que a *bruxa má* tenha roubado os presentes e que a *fada benfeitora* resolva o conflito através de seu encanto - portanto, sua expectativa é contrária ao que o texto/autor propõe.

Um outro momento bastante elucidativo pode ser observado no final da entrevista quando RAF explicita esse mesmo estranhamento ao apontar "coisas sem sentido" (expressão utilizada pelo menino) encontradas no texto:

R: Pode ler até, na festa, mas com óculos escuros não ... ah!... e a fada, louca de medo, foi prá baixo... a fada... ela devia tentar resolver as coisas e não se esconder...

E esta expectativa, de repetição do que deveria ser dito em um Conto de Fadas Clássico, que vai permanecer dominando a teia interpretativa do sujeito/leitor durante grande parte da leitura, tornando o espaço de significação bastante tenso.

De um lado, texto/autor e sujeito/leitor se inscrevem nas FDs das Fábulas e dos Contos de Fada, o que indicaria um movimento de aproximação dos lugares de onde eles falam e apontaria para a face *parafrástica* do movimento de significação. Do ponto de vista cognitivo, poder-se-ia dizer que o funcionamento da teia interpretativa do sujeito/leitor tende a ser *acomodatório*, isto é, há um movimento no sentido de encontrar os dizeres do texto/autor, de buscar uma aproximação possível. Mas, por outro lado, o fato da posição de sujeito assumida pelo texto/autor se inscrever, predominantemente, na FD da Diferença e a posição do sujeito/leitor significar a partir de uma dominância da FD dos Contos de Fada apontaria, do ponto de vista discursivo, para a face *polissêmica* do processo de significação, ou seja, para o afastamento, para a dispersão de sentidos na relação entre as teias interpretativas de ambos. Do ponto de vista cognitivo, evidenciaria um funcionamento predominantemente *assimilatório*: o sujeito/leitor tende a conservar seus próprios esquemas de significação. E a partir deles que ele significa o texto/autor e deste modo, produz-se um movimento de resistência à captura do primeiro pelo segundo.

Este mesmo jogo de movimentos indicando aproximações e afastamentos constantes, ora tendendo mais para o reconhecimento, ora mais para a dispersão na rede de sentidos do sujeito/leitor em relação ao texto/autor pôde ser observado durante todo o acompanhamento analítico/hipotético do trajeto de funcionamento do sujeito/leitor. Assim, podemos dizer que nossas análises apontaram para uma concepção de leitura como processo complexo de atribuição/produção de sentidos, de ressignificação permanente,

constituindo-se num espaço sempre tenso de significação: (1) do ponto de vista cognitivo, consistindo num jogo tenso e permanente entre o processo *assimilador* e *conservador* e o processo *acomodador* e *diferenciador*; (2) do ponto de vista discursivo, num jogo tenso e permanente entre *paráfrase* e *polissêmia* como faces complementares do movimento de significação, onde cada um dos elementos existe somente a partir da relação com o outro.

### 3 Conclusões

Deste modo e neste estudo de caso, tanto a análise sob a abordagem discursiva quanto a psicogenética, embora por caminhos diferenciados, trouxeram indícios que corroboram a hipótese de que a leitura é um processo complexo de interpretação no qual o sujeito/leitor não se identifica permanentemente com o texto/autor, mas também não dispersa o tempo todo. A identificação entre sujeito/leitor e texto/autor é sempre parcial, fugaz. Nesta perspectiva, não há um reconhecimento, no sentido de uma identificação absoluta mas um processo tenso de constituição de uma teia que vai sendo tramada aos poucos, por movimentos de negociação e de resistência, de identificação e dispersão constantes.

Assim, considera-se que a proposta da escola para a formação de leitores poderia ser (re)pensada a partir de uma concepção de leitura que, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua - ainda que não possa ser "qualquer uma" - e de uma noção de sujeito/leitor ativo que, concedendo a leitura como processo de instauração/produção de sentidos, possa se reconhecer como *autor* à medida que se responsabiliza por seu próprio gesto de interpretação.

### Referências bibliográficas

- JUNQUEIRA, S. *A festa encenada*. São Paulo: Ática, 1995.
- ORLANIDI, E. P. *Discurso e leitura*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1988.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1995.
- . *O discurso - estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas - problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.