A CONTRIBUIÇÃO DO ENSINO DA LEITURA PARA A DEFORMAÇÃO DO LEITOR*

Denise B. Braga

JoAnne Busnardo

IEL - UNICAMP

I. Introdução

No contexto atual de ensino de leitura existem posições teóricas e metodológicas colocadas muitas vezes como conflitantes. Essas posições tendem ou a privilegiar excessivamente o papel do sujeito na construção do significado textual, ou o do texto como contendo um significado único e completo a ser recuperado pelo sujeito. É comum encontrarmos na literatura teorias centradas no leitor (*reader-based theories*) inicialmente associadas com a interpretação literária, e teorias centradas no texto (*text-based theories*) geralmente associadas com propostas para o ensino de leitura dentro do contexto escolar. Estas posturas teóricas que privilegiam uma abordagem unilateral podem ser detectadas se analisarmos de forma mais criteriosa alguns procedimentos pedagógicos que têm sido adotados e defendidos no ensino de leitura.

Reverendo historicamente as concepções do que era entendido como "ensino de leitura", nota-se na escola tradicional uma tendência a privilegiar a noção do texto como portador de um significado único. Essa posição gerava situações extremas como a do professor que, ao analisar um poema, impunha aos alunos a interpretação que ele considerava única e correta.

A mudança nas teorias sobre literatura, associada a uma tradição de hermenêutica literária intimamente ligada ao conceito da indeterminação do significado textual, provocou um deslocamento nas perspectivas teóricas e nos procedimentos pedagógicos, privilegiando a noção de leitura como um instante único de fruição do leitor. A interpretação do texto passou a ser vista como algo imensurável e inavaliável, gerada pelas contingências da própria situação de leitura. Dentro desta perspectiva, "nenhuma leitura é definitiva, e neste sentido, cada leitura, sem excluir a do autor, é um acidente do texto." (Otavio Paz, 1974).

Estes dois posicionamentos divergentes no que concerne à concepção do texto e do ato de ler são a nosso ver discutíveis dentro de um contexto didático, se adotados de forma radical como tem sido comumente feito. Nossa preocupação advém do

* Este trabalho é uma versão revisada da comunicação originalmente apresentada no XXVI Seminário do Grupo de Estudos Lingüísticos do Estado de São Paulo (GEL), Piracicaba, maio de 1983.

fato de que, por um lado, uma perspectiva unilateral é simplista na análise do processo complexo que é a leitura. Por outro lado, cremos que o privilégio de procedimentos pedagógicos que considerem apenas o papel do texto ou o papel do leitor pode vir a ser prejudicial para a formação do indivíduo enquanto um leitor ativo e realmente participante.

II - Perspectiva unilateral: confortante mas deturpada

Do ponto de vista teórico, possivelmente devido à nossa tradição cartesiana de ciência, é extremamente confortante assumir uma posição unilateral; para efeitos de análise às vezes torna-se necessário um recorte do real para entendê-lo em maior profundidade. Isolar variáveis para fins de estudo é um procedimento característico da pesquisa científica. Entretanto, parece-nos grave extrapolarmos o conhecimento da parte para o todo, ou ignorarmos que essas variáveis podem, dentro de um todo, apresentar comportamentos diferentes daqueles detectados na situação de análise. Essa problemática nos parece mais evidente quando nos preocupamos com o entendimento de um processo complexo como é a compreensão de leitura. Dada a complexidade da relação leitor/texto, é comum observarmos no domínio teórico uma busca de simplificação que se reflete em uma tendência acentuada dos estudos a aterem-se apenas à análise do papel que o texto ou o papel que o leitor desempenha na constituição do significado. Esta simplificação, embora possibilitando um estudo mais criterioso de uma das partes que intervêm no processo e mesmo oferecendo ao pesquisador uma sensação de segurança no domínio teórico, apresenta como grande inconveniente a possibilidade de vir a mascarar a percepção da realidade. Em outras palavras, a análise de apenas uma das partes do processo pode vir a gerar uma ênfase excessiva na importância que esta parte desempenha no processo como um todo, diminuindo desta forma a relevância das demais variáveis envolvidas. Por esta razão, cremos que a dicotomia leitor/texto, embora teoricamente confortante, pode ser deturpada. Não estamos com isto, em momento algum, negando a validade teórica dos estudos que se atêm a esta dicotomia, mas sim questionando a extrapolação que comumente é feita destes estudos parciais para a aplicação didática. Gostaríamos também de salientar, antes de prosseguir nesta discussão, que outra preocupação que nos norteia é a de ressaltar a validade, para a Linguística Aplicada, de estudos preocupados em analisar a relação leitor/texto.

A nosso ver, a dicotomia implícita entre leitor e texto, subjacente a muitos estudos teóricos, tem influenciado de maneira bastante direta propostas práticas para o ensino da leitura. Em outro trabalho (Braga, Busnardo, 1983) discutimos a necessidade de considerar estas concepções de maneira explícita, uma vez que é a partir delas que são geradas práticas pedagógicas que são ou "centradas no texto" ou "centradas no sujeito". Nossa preocupação, então, era a de refletir sobre a importância de haver um maior diálogo entre linhas de pesquisa elaboradas a partir de perspectivas teóricas diferentes. Gostaríamos neste trabalho de retomar parcialmente esta re

flexão, centralizando nossa discussão na maneira como entendemos que esta dicotomia tem sido efetiva na prática pedagógica, e as conseqüências que esta prática pode vir a ter na formação do sujeito leitor.

Nossa experiência concreta com os problemas existentes no ensino da leitura em língua estrangeira para universitários, a participação em congressos sobre a leitura, o contato com os problemas enfrentados por professores que se dedicam ao ensino da leitura em língua materna na periferia de Campinas, tem nos levado a perceber que a dicotomia leitor/texto manifesta-se sob várias formas nas práticas atuais de ensino de leitura. Existem práticas pedagógicas que se preocupam exclusivamente com marcas lingüísticas, na crença de que a percepção destas marcas é condição suficiente ou primordial para a compreensão do texto. Outras, por considerarem a linguagem imprecisa, enfatizam excessivamente o caráter polissêmico dos textos. Dentro desta segunda perspectiva, a compreensão do texto é determinada quase exclusivamente pelo universo do sujeito. Existe ainda uma postura intermediária em que esta dicotomia se manifesta através da prática de associar tipos de textos a tipos de leitura. O tipo de texto, neste caso, determina o tipo de leitura adequado. Desta forma, por exemplo, um texto científico determinaria uma leitura dependente do texto, e um texto literário uma leitura dependente do sujeito.

Esta tendência de conceber a leitura como "centrada no texto" ou "centrada no leitor" reflete não só uma divisão de opinião quanto aos objetivos do ensino de leitura, mas também está intimamente ligada à formação acadêmica dos professores. Nossa experiência sugere que, ao ingressar na universidade, o aluno brasileiro em geral apresenta dois tipos de problemas na leitura de texto: a) dificuldade em ler os textos a que é exposto e extrair destes textos o que é relevante ao tópico discursivo, e b), uma tendência a acatar de forma muito passiva a informação escrita, sem questioná-la ou contestá-la. Ora, parece-nos que estes "dois grandes problemas" estão intimamente relacionados com duas maneiras de teorizar sobre a leitura. É mais: cremos que a própria formação acadêmica dos professores os predispõe a focalizar um ou outro destes problemas como o problema central. Assim, os que passaram por uma formação literário-semiótica tendem a defender a centralidade do sujeito ativo na sua "leitura de mundo"; os que passaram por uma formação lingüística freqüentemente defendem a importância do signo e das marcas lingüísticas a serem interpretados, em outras palavras, a centralidade do texto. Esta polêmica acadêmica entre "linguistas" e "semióticos" está exacerbando a dicotomia implícita entre leitor e texto, dificultando as discussões sobre a teoria de leitura e a prática pedagógica.

Na realidade, esta separação marcada entre leitor e texto nos parece inapropriada, uma vez que impede a percepção da compreensão de leitura como produto da interrelação entre o texto em si, o leitor, e a situação de interlocução na qual o texto é lido. Uma análise mais profunda do processo de leitura nos revela a inviabilidade de uma posição intermediária mais dogmática, que vincula sempre certos tipos de texto a certos tipos de leitura. Considerar, por um lado, que a constituição do significado nos textos de natureza científica ou acadêmica está determinada pelo

próprio texto, implica em minimizar a importância que o universo do leitor desempenha ou deve desempenhar no processo de compreensão. A atribuição de um significado a um texto exige necessariamente a participação do sujeito. Este se envolve inevitavelmente, quer seja no nível mais superficial do processamento da informação--para o qual necessita de todo seu conhecimento prévio--quer seja no nível mais profundo do engajamento frente ao texto e da apropriação das informações deste texto. Em outras palavras, a participação ativa do sujeito, em geral colocada como essencial para a interpretação de textos mais polissêmicos, é igualmente indispensável para a leitura de textos científicos ou acadêmicos. Por outro lado, considerar que a leitura de um texto literário é totalmente dependente do sujeito implica em minimizar a importância que as convenções a nível do uso da linguagem e do discurso têm para o processo de compreensão. Isto nos leva a considerar que, mesmo do ponto de vista teórico, seria interessante a existência de estudos que não se prendessem a esta separação rígida entre leitor/texto.

No que concerne à prática pedagógica, convém questionar a conveniência de propostas de ensino que se baseiam em posições radicais. Uma metodologia que adote apenas um tipo de instrução "centrada no texto", enfatizando apenas o valor das convenções lingüísticas e discursivas que entram no processo de leitura, pode limitar a percepção do aluno das diferentes possibilidades de interação que ele, enquanto leitor, tem diante de um texto. Isto é: o aluno introjeta este modelo único de relação com o texto, passando a aplicá-lo a todo o texto independente da sua natureza e da situação e objetivos de leitura. Por outro lado, não cremos que a solução do problema acima apontado possa ser alcançada por um tipo de instrução centrada no sujeito. A busca da "liberação do sujeito leitor" tem levado muitas propostas de ensino, em situações extremas, a rejeitar a própria linguagem escrita, em favor de uma instrução que desenvolva as habilidades interpretativas através do contato com outras "síntaxes": da imagem, do movimento corporal, do sonho. Embora reconhecendo a validade de expor os alunos a vários tipos de "leitura de mundo", desinibindo os que pouco se arriscam e se colocam nas interpretações, resta-nos questionar até que ponto é saudável, numa sociedade como a nossa, ignorar o valor social da escrita e das suas convenções. Esta crítica pode, até certo ponto, também ser estendida às posições subjetivistas menos radicais, que não rejeitam a língua escrita, mas tendem a super-valorizar a liberdade interpretativa do sujeito. Nesta segunda linha, advoga-se que devido à imprecisão característica do signo lingüístico, o leitor tem todo o direito de se impor absolutamente, projetando-se no texto. Entretanto, não podemos ignorar que todo o texto impõe restrições à liberdade interpretativa do sujeito. Um texto pode conter apenas sugestões para a obtenção do significado, mas estas sugestões existem e restringem as interpretações possíveis. A liberdade do sujeito leitor é limitada pelas restrições que existem a nível da língua, do discurso e do conhecimento de mundo. Isto é válido para todo o tipo de texto, inclusive para textos literários. Embora concordando que muitos textos literários favorecem várias leituras, não aceitamos a concepção de que estes textos permitem toda e qualquer leitura. Advogar uma liberdade ao extremo, implica ig

norar os estereótipos que subjazem ao uso lingüístico, às convenções sociais da própria língua. Estas convenções podem ser subvertidas (Barthes, 1978), mas não de todo anuladas. Mesmo em casos como o do texto literário não se pode falar em liberdade total do sujeito, nem em uma absoluta indeterminação textual.

Sintetizando esta discussão, gostaríamos de nos posicionar contra as propostas pedagógicas que se atêm à dicotomia leitor/texto. Esta dicotomia, embora confortante em termos teóricos, é problemática se adotada de forma radical em propostas de ensino. Como discutimos no início deste trabalho, embora seja possível ao pesquisador fazer um recorte no real para melhor estudá-lo, é problemático se impor como prática o que é, no fundo, uma visão parcial de um processo. Mesmo do ponto de vista teórico, cremos que os estudos sobre compreensão de leitura poderiam se beneficiar de análises que abandonassem esta dicotomia rígida. A nosso ver, o que precisa ser estudado em mais profundidade agora é justamente a natureza do processo dinâmico e complexo que é a leitura: é necessário investigar como o sujeito leitor, numa situação concreta, ao confrontar os símbolos ordenados de um texto, constrói o significado a partir de uma interação leitor/texto.

III - A leitura como processo interativo e dinâmico

Assumindo que o processo de leitura é de natureza complexa, interativa e dinâmica, cremos que o papel fundamental do ensino deve consistir na explicitação dessa natureza. Para que este propósito seja atingido é necessário que o próprio professor tenha uma visão teórica mais ampla do processo, o que certamente impedirá que ele, em situação didática, venha a enfatizar indevidamente o papel do texto ou o papel do sujeito no processo de compreensão do texto escrito. A preocupação com esta concepção teórica mais ampla pode ser inclusive detectada em alguns estudos recentes, os quais, apesar das suas limitações, buscam especificar a gama de variáveis envolvidas na relação leitor/texto. Gostaríamos neste trabalho de mencionar alguns destes estudos que nos parecem particularmente interessantes, os quais estão vinculados tanto à teoria literária quanto à teoria lingüística. Esperamos, desta forma, prestar alguma contribuição para o diálogo entre estas duas grandes tradições teóricas que influem na prática de leitura.

Muitos dos estudos mais recentes sobre a leitura se colocam explicitamente contra as posições unilaterais. Rosenblatt, (apud Applebee, 1981), por exemplo, no seu trabalho sobre a compreensão da obra literária, desenvolve uma noção da interação texto/leitor que é aplicável (como tem sido notado) a qualquer tipo de expressão lingüística (Applebee, 1981). Nessa concepção, uma obra escrita não é "an object or an ideal identity. It happens during a coming-together, a compenetration of a reader and a text. The reader brings to the text his past experience and present personality. Under the magnetism of the ordered symbols of the text, he marshalls his resources and crystallizes out from the stuff of memory, thought, and feeling a new order, a new

experience... ." Esta metáfora da "compenetration" nos parece especialmente apta pois transmite como característica fundamental da leitura o movimento entre texto e leitor, o vai-e-vem que é próprio do processo interativo. Ao mesmo tempo, especifica que a ação do sujeito na leitura é basicamente uma inter-ação, entre "os símbolos ordenados do texto" e os conhecimentos e experiências passados do próprio sujeito. No campo da lingüística aplicada, H.G. Widdowson (1982) revela uma preocupação parecida de caracterizar a leitura como processo interativo. Segundo Widdowson, o significado do texto nunca é "recuperado" em sua totalidade não devido a problemas inerentes ao processo de decodificação, mas à imprecisão característica do próprio processo de codificação. Assim, nenhum texto "contém" um significado, mas sim sugestões para a construção do mesmo. Entretanto, isto não significa que se deve considerar apenas o papel do sujeito como determinante da compreensão do texto. Um texto pode conter apenas sugestões para a construção do significado; mas estas sugestões existem e restringem as interpretações do leitor. Como nos coloca o próprio Widdowson, um texto pode ser por natureza impreciso; mas não é arbitrário.

Estudos como os de Rosenblatt e de Widdowson procuram mostrar, através de conceitos como "compenetration" e "interação", que o texto não significa por si só; seu significado depende da interação com o sujeito-leitor, o qual constrói (ou "cristaliza") significados num processo que resulta do contato entre signo lingüístico e experiência vivida e lida. Na realidade, o sujeito recorre a vários tipos de experiência nesta interação: experiência de língua, experiência de texto, experiência de vida. Sente-se há tempo a necessidade de precisar este vago conceito de "conhecimento prévio" do leitor na leitura, e investigações recentes mostram uma preocupação em aprofundar um ou outro aspecto da competência comunicativa do sujeito-leitor. Estudiosos em vários campos--teoria literária, lingüística aplicada, lingüística textual--se interessam na explicitação dos tipos de conhecimento com os quais o sujeito opera na leitura de textos.

Entre estes estudos, tanto literários quanto lingüísticos, destacam-se os que investigam os conhecimentos discursivos do sujeito, perguntando-se: "Qual é a 'experiência de texto' que o sujeito traz à leitura? Até que ponto esta experiência prévia determina a leitura que é feita?" Tais estudos evidenciam uma preocupação com a natureza dos procedimentos interpretativos em geral, e com o papel de conhecimento estereotipados ou socialmente compartilhados dentro desses procedimentos. Assim, Altieri (1978), no seu posicionamento contra a "nova ortodoxia" da "hermenêutica da indeterminação literária", recorre a conceitos oriundos da sociolingüística e das teorias do ato de fala, para refletir sobre as possíveis limitações à liberdade do leitor. O autor argumenta que as restrições que o sujeito sofre são de natureza social, e que regras, objetivos, gêneros e convenções literários e procedimentos interpretativos são socialmente compartilhados, aprendidos por indivíduos através de sua educação para uma cultura dada. Segundo autor: "It is possible that by distinguishing among levels of convention, say between genre traits and the interpretive acts by which we identify and use these traits to comprehend a text, we can discover generally shared

forms for attributing literary meaning" (p. 79).

Do ponto de vista da teoria geral da leitura, o estudo de Altieri é interessante porque reflete a preocupação de certos teóricos literários em investigar com mais profundidade a natureza social dos procedimentos interpretativos, e o processo através da qual aprendemos a construir e avaliar interpretações. Assim, as propriedades formais e semânticas dos textos interagem com categorias tipológicas ("genre traits") que criam expectativas e orientam as interpretações frente a certos textos e certas situações. A nosso ver, este interesse no social que começa a se delinear agora nos estudos literários é saudável. Entretanto, é importante ressaltar que a investigação das expectativas geradas pelo que é compartilhado socialmente tem servido, acima de tudo, para evidenciar a complexidade do processo de leitura, como sugere um recente estudo de Robert-Alain de Beaugrande sobre as expectativas criadas por textos poéticos e textos científicos. Embora mostrando que as expectativas geradas pelo tipo de texto são importantíssimas para o processamento, o autor deixa claro que a categoria tipo em si não pode ser determinante da leitura, já que interage com muitas outras variáveis (variáveis formais e estilísticas, neste caso). Estes fatos indicam que a "leitura científica" e a "leitura poética" são idealizações úteis, mas que na prática a realidade é bem mais complexa. Em outras palavras, as convenções tipológicas não devem ser encaradas como "regras" ou "normas" rígidas; são apenas mais um tipo de conhecimento que entra na formulação de interpretações. O próprio Beaugrande reconhece que o construto tipo é um conceito de perfil não muito claro (um fuzzy set).

É interessante notar que um dos exemplos que Beaugrande oferece para demonstrar a importância do tipo servem igualmente para confirmar a limitação desta variável enquanto determinante de uma leitura mais profunda, sobretudo se não forem levados em consideração recursos de persuasão, ou mesmo de manipulação, do leitor. No exemplo mencionado, o leitor é manipulado através da "subversão" das convenções tipológicas: levado a acionar o seu esquema de "texto científico", se vê desarmado frente a recursos mais associados com textos poéticos, e cujo objetivo em relação ao leitor é propagandístico. Fica evidente, então, que as leituras mais profundas não são sempre as previstas pelas convenções, ou sancionadas pelo consenso social. Para manipular o leitor, o autor conta com o conhecimento estereotipado do leitor; para se conhecer como manipulado, o leitor precisa ter também consciência do funcionamento das convenções. Assim, é verdade que precisamos do conhecimento de convenções socialmente compartilhados na leitura; mas isto não significa que estejamos condenados a leituras convencionais. No ensino da leitura, é fundamental que o aluno seja exposto à dinamicidade de convenções. É necessário que ele perceba que estas convenções são significativas, mas não necessariamente determinantes, por si sós, das possibilidades interpretativas. Em síntese, é indispensável que o leitor perceba que as convenções não são tão rígidas e que podem, dentro de contextos diferentes, assumir significados diferentes.

Os estudos de Altieri e Beaugrande se preocupam com a natureza de convenções que geram expectativas e orientam interpretações. Outros, como o de Tierney e

Lazansky (1980), descrevem conhecimentos sociais mais abstratos, ao nível dos princípios compartilhados que entram na interação com texto. A nosso ver, o modelo de Tierney e Lazansky merece a nossa atenção sobretudo por ser uma das poucas tentativas de definir o conceito de adequação de interpretação dentro de um processo reconhecido como altamente complexo. Segundo os autores, o bom leitor-- frente às múltiplas variáveis da situação de leitura-- recorre a certos princípios de interpretação do discurso para construir interpretações "mais adequadas." Estes princípios devem ser entendidos em termos de um contrato social entre autor e leitor, no qual tanto leitor quanto autor tem direitos e deveres. A partir do Princípio Cooperativo de Grice (1975), Tierney e Lazansky apresentam um modelo no qual a liberdade do sujeito é ao mesmo tempo afirmada e qualificada dentro de certas restrições, e no qual o texto aparece como ponto mediador entre o leitor e um autor que também tem direitos e responsabilidades.¹ O respeito a estes direitos e responsabilidades tanto da parte do autor quanto do leitor é essencial para a constituição do significado do texto. Em outras palavras, a compreensão na leitura é produto de uma interação cooperativa, que é essencial para a significatividade do texto. Segundo os autores: "Meaning is sacrificed whenever an author or reader fail to abide by the terms of their contract"(p.2).

Este estudo de Tierney e Lazansky nos parece interessante porque--na mesma linha do estudo desenvolvido por Altieri na literatura-- tenta mostrar que tanto os conhecimentos de procedimentos interpretativos quanto os do uso lingüístico e dos tipos discursivos são compartilhados socialmente. Gostaríamos de nos colocar a favor desta tendência de ver os conhecimentos socialmente compartilhados e "convencionais" como sendo uma importante parte da "matéria prima" à disposição do sujeito para a construção de interpretações. Resta-nos entretanto questionar até que ponto é interessante ou desejável transpor o modelo do "contrato social" para a situação de sala de aula.

O conceito de interação, quando aplicado ao processamento de texto, parece pressupor a existência de uma possível cooperação entre um autor e um leitor virtual ou ideal. A nossa experiência em sala de aula tem-nos mostrado, entretanto, que nem sempre nossos alunos coincidem com esta imagem do leitor virtual. Em outras palavras, nem sempre o aluno/leitor possui a experiência de mundo ou dos usos da língua escrita e dos tipos discursivos pressuposta pelo autor e indispensável para a "cooperação." Nestes casos, é válido o professor, na qualidade de um leitor proficiente, esclarecer para o aluno o significado social de certas convenções e usos da língua escrita. Entretanto, este esclarecimento deve ser concebido apenas como condição necessária, e não como uma condição suficiente, para o ensino de leitura.

Não basta ao aluno se entender como um leitor que busca ir ao encontro de um autor, através de uma interação cooperativa; é necessário que ele aborde os textos do ponto de vista da sua própria experiência de língua e de vida, e que reconheça que existem autores que manipulam leitores e leitores que vão além dos autores dos textos que lêem. R. Fowler (1979), na sua proposta para uma teoria sociolingüística da literatura, observa que as escolas e universidades devem, nos seus

programas para o ensino de leitura, explorar "the varieties of language which pupils actually use and to which they are ordinarily exposed. For two reasons: first, to promote an analytic consciousness of how society and individual interrelate through language; second, to help people develop their own reading and writing skills so that they can actively intervene in social practice as it is mediated through language" (p. 551). Nossa prática também sugere que a explicitação do funcionamento das convenções linguísticas e discursivas nos textos lidos deve ser acompanhada pela exploração e conscientização da natureza e valor da própria linguagem dos alunos, de seus valores individuais e experiência prévia. Para ir além de um autor ou contra ele, para gerar experiência e conhecimentos novos através de texto escrito, a experiência do aluno precisa ser engajada. É necessário que ele como leitor seja capaz de ultrapassar o nível das "convenções" linguísticas ou das intenções do autor.

Isto nos leva a questionar as práticas pedagógicas baseadas em estudos que se apoiam demais nas intenções comunicativas de autores, tendência esta muito ligada ao "modelo cooperativo" de leitura. Embora a intenção seja um conceito altamente útil do ponto de vista de procedimentos interpretativos e mesmo do ponto de vista pedagógico (através de perguntas sobre os objetivos do autor, por exemplo), a própria intenção de um autor não deixa de ser, ela também, objeto de interpretação. Mesmo em ocasiões nas quais a intenção do autor é evidente, não é claro que a interpretação do texto deva ser limitada por essa intenção. Não são raras leituras críticas e profundas que vão além da intenção mais aparente de um autor: leituras que colocam o texto dentro de um contexto histórico-social mais amplo daquele imaginado pelo autor, leituras que percebam atitudes não-conscientes subjacentes a intenções conscientes, leituras de textos informativos que--existindo experiências e conhecimentos muito amplos por parte de um leitor-- podem ir além da comunicação pretendida. Isto não significa que especulações sobre a possível intenção de um autor não sejam válidas, mas que considerações sobre intenção -- como considerações sobre a tipologia textual-- constituem só um elemento entre muitos outros que precisam ser levados em conta na hora de formular uma interpretação. Aqui, seria interessante lembrar a afirmação de Widdowson (1982), de que as convenções textuais -- linguísticas e discursivas -- se por um lado não são arbitrárias, por outro não "transmitem" conteúdos completos: eles simplesmente dão direções para que o sujeito busque na sua experiência o significado textual. Este conceito, que já nos foi muito útil no ensino de línguas estrangeiras para universitários, sugere que a intenção do autor, e a própria coerência textual, não são "recuperadas", são construídas pelo sujeito que, seguindo certas direções que o texto dá, as encontra na sua própria experiência.²

É justamente o fato da linguagem ser imprecisa, mas não arbitrária, que caracteriza a interpretação como um processo complexo que depende da interação de variáveis múltiplas. Esta complexidade tem sido detectada e investigada em alguns estudos mais recentes vinculados tanto à teoria literária quanto à linguística. Esses estudos, embora limitados, objetivam explicitar esta complexidade do processo de compreensão do texto escrito, e sobretudo os conhecimentos com os quais o sujeito ope

ra durante a leitura. É interessante notar que entre os estudiosos deste assunto existem linguistas preocupados com a imprecisão característica da linguagem e do texto, da mesma forma que encontramos teóricos literários preocupados em investigar como o conhecimento compartilhado socialmente pode orientar as possíveis interpretações do texto. Isto nos leva a crer na viabilidade de um futuro diálogo entre estas duas grandes tradições teóricas. Para que este diálogo se realize é importante que se abandonem posições radicais e visões muito restritas das duas tradições. Na realidade, cremos que as propostas para o ensino de leitura são poderão ser mais produtivas quando baseadas em estudos inter-disciplinares, que incluam inclusive outras linhas de pesquisa não mencionadas neste trabalho.

Em síntese, é necessário que as propostas pedagógicas evitem a dicotomia rígida entre leitor e texto, e adotem a concepção da leitura enquanto um processo ativo, interativo e dinâmico. Esta concepção de processo é indispensável para nortear técnicas didáticas que de fato formem um leitor ativo, que é sujeito de sua leitura. É possível que o melhor argumento para a defesa desta nossa posição seja a existência de problemas que podem ser gerados na atuação prática de sala de aula, se a leitura não for concebida como um processo complexo, o que tentaremos colocar a seguir.

IV - O ensino da leitura e a deformação do leitor.

Inicialmente neste trabalho tentamos mostrar que a dicotomia leitor/texto subjacente a muitas propostas pedagógicas é, do ponto de vista teórico, uma simplificação feita para fins de análise. Tentamos igualmente ressaltar a importância de propostas teóricas que abordem a leitura enquanto um processo de interrelação de múltiplas variáveis. Gostaríamos agora de justificar nossa postura contra a extrapolação da dicotomia leitor/texto para a situação didática, analisando algumas das possíveis consequências que visões unilaterais, se assumidas de forma dogmática, podem ter na prática pedagógica, ou, mais especificamente, na formação do sujeito-leitor.

Cada concepção de texto e leitura vincula-se diretamente a uma concepção de leitor. Esta concepção do leitor e do papel que ele deve assumir durante o processo educativo fixa os objetivos pedagógicos e direciona as técnicas didáticas. Desta maneira o professor que super-valoriza o texto como um objeto concreto que possui um significado determinado em si mesmo, entende que seu aluno necessita, durante o processo educativo, desenvolver estratégias de leitura que lhe possibilitem recuperar o significado presente nos textos. Dentro desta concepção atribui-se ao aluno um papel de leitor decodificador, que precisa reconhecer e respeitar as regras linguísticas. Por outro lado, o professor que concebe o texto como uma entidade totalmente livre e indeterminada entende que seu aluno necessita basicamente perceber a natureza arbitrariedade do signo e a partir desta percepção projetar seu universo no texto para criar um significado, que é, em última análise, apenas um acidente histórico desde texto. Cabe ao aluno leitor, nesta segunda concepção, o papel de um criador de texto que deve as

sumir um compromisso apenas com o seu próprio ato de fruição. Sua leitura deve ser livre, única, presa a seu momento histórico e não às regras lingüísticas.

Estas concepções que o professor tem do papel do leitor são transmitidas implicitamente aos alunos, através das técnicas didáticas adotadas tanto para o ensino quanto para a avaliação de leitura. Como resultado, após um período de escolarização o aluno tende a interiorizar e assumir a imagem que lhe atribuem dentro do sistema escolar. Esta imagem pode vir a ser uma séria barreira para sua formação como leitor e principalmente como indivíduo dentro de uma sociedade.

Se por um lado os procedimentos pedagógicos exclusivamente centrados no texto favorecem a formação de um leitor passivo, não criativo, que aceita a língua escrita com força de lei, por outro, procedimentos que sejam exclusivamente centrado no sujeito favorecem a formação de um leitor ingênuo às regras sociais subjacentes ao uso lingüístico. Qualquer uma destas possibilidades representa um empecilho para que o aluno perceba o seu real papel de indivíduo dentro de uma sociedade. Do ponto de vista social, isto é um problema para todos, independente da colocação na escala de classes, já que de uma forma ou de outra impede-se que as pessoas assumam seus papéis de interlocutores dos textos a que são submetidos. Entretanto, o problema agrava-se quando consideramos o efeito que certos objetivos podem ter sobre as camadas dominadas, que têm real interesse em mudar a estrutura social pré-estabelecida, que é, em grande parte, divulgada e preservada por meio da modalidade escrita. Resta-nos pois questionar o que implica a nível social, para um indivíduo da classe não dominante, ser um leitor passivo e não criativo, ou um leitor ingênuo.

A passividade do leitor frente ao texto, sua aceitação da língua escrita como lei, torna-o totalmente vulnerável à máquina ideológica imposta pela escrita, principalmente dentro do próprio sistema escolar. Como bem coloca Osakabe (1982), ao discorrer sobre o acesso ao mundo da escrita, esta modalidade historicamente sempre foi domínio das classes privilegiadas socialmente e utilizada por estas para a defesa de seus próprios valores. Ora, uma pedagogia que reforce apenas o papel de um leitor decodificador leva o indivíduo a se colocar diante do texto como um recuperador de realidades e a ignorar a sua capacidade de, a partir de seus próprios valores, vir a ter um impacto sobre esta realidade. Ao não se colocar de forma crítica diante das "verdades" do texto, o leitor torna-se incapaz de buscar valores diferentes daqueles defendidos pelos textos a que é submetido. A nível social, esta postura tem como consequência mais séria a incapacidade deste indivíduo de acreditar na sua própria possibilidade de buscar soluções novas a problemas sociais antigos, soluções estas que ele dificilmente vai encontrar nos textos escritos a que é exposto ou na estrutura social em que está inserido.

Dadas estas consequências nocivas, é importante que o professor perceba a necessidade de optar por uma pedagogia que saliente o papel de um sujeito livre que participe ativamente na sua leitura. Entretanto, este objetivo não é igualmente atingido por procedimentos pedagógicos que favoreçam uma ênfase excessiva na "criatividade", em um subjetivismo extremo diante do texto. Acreditamos que a ignorância das

regras sociais presentes também no uso da linguagem e do discurso pode ser igualmente entendida como uma forma de incapacitar o leitor de mudar sua própria realidade. Ao não considerar que, dentro do processo social, o poder se instaura e se mantém via estereótipos, ao não explicitar a natureza e o valor destes estereótipos, a escola favorece a formação de sujeitos-leitores totalmente vulneráveis ao sistema social. Esta vulnerabilidade faz com que o indivíduo, por ignorar estes valores sociais, por não entender seu funcionamento, passe pelo processo de dominação social, podendo apenas perceber uma vaga sensação de ser vítima.

Em última análise, para que o leitor entenda o seu real papel é necesário que ele, no processo de interação com o texto, não só perceba e valorize o seu espaço enquanto indivíduo, mas também reconheça e domine os estereótipos subjacentes a todo e qualquer uso lingüístico. Desta percepção depende crucialmente a sua postura crítica diante não só do texto, mas também do contexto com o qual o leitor interage.

Creemos que, a nível social, toda e qualquer mudança só é atingida por aqueles que têm consciência e domínio do que deve ser mudado, e reconheçam a sua possibilidade de ser agentes catalizadores de mudanças. Nesse sentido defendemos que o ensino só poderá de fato formar leitores de texto e de mundo quando desvincular-se da tradicional dicotomia leitor/texto e possibilitar ao aluno a percepção da leitura enquanto um processo interativo. É necessário que as propostas pedagógicas tenham por objetivo didático a transmissão desta percepção.

Não ignoramos que, mesmo estabelecido este objetivo, é possível o professor desenvolver em sala de aula, -- dependendo da natureza dos alunos e devido a complexidade inerente ao processo de leitura -- atividades didáticas que favoreçam uma leitura mais presa ao texto ou ao sujeito. É possível mesmo que em estágios mais avançados de ensino o professor opte pela estratégia de enfatizar o papel do texto ou o do leitor, buscando remediar problemas de leitura que detecta em seus alunos, problemas estes que, no nosso entender, são gerados por abordagens pedagógicas inadequadas. Creemos que estas estratégias didáticas são possíveis ou até mesmo desejáveis, desde que entendidas como estratégias e não como objetivo educacional. Caso contrário, teremos repetido a situação atual de ensino de leitura, que muito tem contribuído para a deformação do leitor. A supervalorização do texto ou, em alguns casos, a ênfase excessiva na dita "leitura criativa" tem sido um empecilho para a formação de leitores ativos que tenham liberdade de opção para serem de fato sujeitos da sua leitura.

NOTAS

1. Assim, segundo os autores, se um autor tem o direito básico de compartilhar com outros as suas interpretações do mundo, tem também o dever de respeitar o leitor, sendo informativo, sincero, relevante e claro (Grice, 1975). No contexto da escrita isto implica que o autor deve prever os objetivos, experiência e conhecimento prévio de seus interlocutores; se as previsões do autor não coincidem com as do leitor, o texto pode ser considerado irrelevante, insincero, não-informativo, ambíguo

ou obscuro pelo autor. A partir do princípio geral da cooperação, os autores elaboram também uma série de direitos e deveres de leitores, que restringiriam o subjetivismo exagerado nas interpretações.

2. A importância do papel do sujeito ativo fica particularmente ressaltado no ensino de leitura em língua estrangeira, no qual o aluno parte de uma "hipótese de coerência" baseada na sua experiência prévia, hipótese esta que é logo refinada pelas "hipóteses internas", associadas a explicitação de conhecimentos discursivos e o funcionamento dos recursos lingüísticos: "Com as hipóteses internas, o leitor procura confirmar ou reformular a coerência buscada através da hipótese inicial. Este processo é facilitado através da explicitação de um certo conhecimento intuitivo sobre o discurso, ... e da explicitação do papel de sinais: índices temáticos, argumentativos e enunciativos." Este procedimento leva o aluno a perceber que "os elementos lingüísticos não significam por si sós, mas em relação uns aos outros, em relação ao contexto lingüístico como um todo; em segundo lugar, leva o aluno a perceber, desde o início, como o sentido é constituído por um sujeito através de uma interação com os sinais que o texto oferece." Ver JoAnne Busnardo e Charlotte C. Galves, "Leitura em língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna", trabalho apresentado no Primeiro Encontro de Redação e Leitura para Professores do 3º Grau, PUC-São Paulo, agosto de 1982.

BIBLIOGRAFIA

- ALTIERI, Charles, "The Hermeneutics of Literary Indeterminacy: A Dissent from the New Orthodoxy." *New Literary History: The University of Virginia*, 1978, 71-99.
- APPLEBEE, Arthur N. "Writing and Learning in School Settings," em *What Writers Know. The language, Process, and Structure of Written Discourse*, Martin Nustrand, ed.: Academic Press, 1982, 365-380.
- BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BEAUGRANDE, Robert-Alain de, "Information, Expectation, and Processing: On Classifying Poetic Texts," em *Poetics 7* (1978), North-Holland Publishing Company, 3-44.
- BRAGA, Denise B., e JoAnne Busnardo, "Sobre a necessidade de considerar o implícito nas propostas de ensino de leitura." Comunicação apresentada no IV Congresso de Leitura do Brasil (COLE). Campinas, 12 de novembro de 83.

- BUSNARCO, JoAnne, e Charlotte C. Galves, "Leitura em língua estrangeira e compreensão e produção de textos em língua materna." *Anais do Primeiro Encontro de Redação e Leitura*, PUC-São Paulo, 1983, 305-311.
- FOWLER, R., "Preliminaries to a Sociolinguistic Theory of Literary Discourse," *Poetics* 8 (1979), 531-556.
- OSAKABE, Haquira., "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita", em *Leitura em Crise na Escola: As alternativas do professor*, Regina Zilberman , (org.), Mercado Aberto: Porto Alegre, 1982.
- PAZ, Otavio, *Los hijos del limo*, Barcelona: Seix Barral, 1974.
- ROSENBLATT, L.M., *The reader, the text, the poem*. Apud. Applebee, p. 368.
- TIERNEY, Robert J., e Jill Lazansky. "The Rights and Responsibilities of Readers and Writers: A Contractual Agreement", Center for the Study of Reading : Reading Education Report nº 15: University of Illinois at Urbana-Champaign, 1980.
- WIDDOWSON, H.G., "The Process and Purpose of Reading", em *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford University Press, 1979, 173-181.