

## A PERSPECTIVA DISCURSIVA DA LEITURA E ALGUMAS CONSIDERAÇÕES RELATIVAS AO SEU ENSINO- APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL

Maria da Graça Cassano\*

**Resumo:** Este artigo é um excerto de minha dissertação de mestrado, onde descrevo a concepção discursiva de leitura em relação a aspectos teórico-práticos de seu ensino-aprendizagem em escolas de educação fundamental. Nessa tarefa, tomo como base os pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa, que considera a leitura como estando na dependência de diferentes gestos de interpretação, comprometidos com diferentes posições-sujeito e com diferentes formações discursivas. A partir daí, teço uma reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem da leitura, com o propósito de redimensionar a prática pedagógica.

**Palavras- chave:** ensino, leitura, análise do discurso, resumos.

---

\* Doutoranda em Estudos Lingüísticos, no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense. Área de Pesquisa: Discurso e Interação. E-mails: [gracassano@terra.com.br](mailto:gracassano@terra.com.br) e [gracassano@ig.com.br](mailto:gracassano@ig.com.br).

## 1 A TÍTULO DE INTRODUÇÃO

Este artigo é um excerto de um dos capítulos de nossa dissertação de mestrado<sup>1</sup>, na qual procuramos verificar de que forma o reconhecimento, por parte da Escola, das histórias de leitura e da orientação de letramento das comunidades de que fazem parte os alunos pode contribuir para que estes venham a se constituir autores da sua própria leitura. Para alcançarmos nossos objetivos, valemo-nos dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso francesa (PÊCHEUX, 1969; ORLANDI, 1988). Nosso objeto de observação foi os alunos da sexta série de uma escola pública carioca, aos quais ministrávamos aulas de língua portuguesa.

No capítulo que serviu de base para esta exposição, buscamos repensar os conceitos leitor e leitura e aprofundarmo-nos no que tange a determinados tipos de vinculações, quais sejam: a constituição do sujeito-leitor escolar e sua relação com os textos; a instauração de sentidos com a historicidade. Parte dessa reflexão será apresentada a seguir, mediante descrição das perspectiva discursiva da leitura, sendo que, em alguns momentos, pontuaremos a exposição com algumas questões pertinentes ao seu ensino. Nosso propósito maior é o redimensionamento do trabalho com a leitura na escola.

## 2 A DIMENSÃO DISCURSIVA DA LEITURA

Quando se fala em leitura, muitas são as concepções que podem ocorrer a diferentes pessoas. Em uma acepção mais ampla, pode significar atribuir sentidos ao que quer que seja. Já em acepções mais restritas, pode remeter à construção de aparato de abordagem textual ou mesmo à alfabetização. Na ótica da Análise do Discurso (Escola Francesa), que é o viés teórico escolhido para encaminhar nossa pesquisa, leitura é delimitada pela idéia de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos. Ler, portanto, não se resume a observar

---

<sup>1</sup> *A historicidade do leitor na construção de uma autoria em leitura escolar* é o título da dissertação defendida na Universidade Federal Fluminense, sob a orientação da Profa. Dra. Bethania S. C. Mariani.

um texto como um produto final, cujo sentido, às vezes supostamente “oculto”, seja passível de ser apreendido em sua totalidade. Tampouco é objeto plano que progride em sua extensão<sup>2</sup>. Sendo o texto, ao contrário, como considera Orlandi (1996), um bólido de sentidos que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes, é unidade que nos permite o acesso ao trabalho da língua, ao jogo dos sentidos, do funcionamento da discursividade em suas condições de produção.

Nesse caso, vale dizer que a leitura está limitada pelas idéias de interpretação e compreensão, como processos de instauração de sentidos, que estarão na dependência de diferentes gestos<sup>3</sup> de interpretação, compromissados com diferentes posições do sujeito, com diferentes formações discursivas, com distintos recortes de memória, tanto podendo, por isso, estabelecer como deslocar sentidos.

Interpretar, pois, não é apreender, mas atribuir sentidos, mesmo porque eles não existem a priori. Não sendo livre de determinações, os sentidos são muitos, mas não quaisquer, porque atrelados à memória, tanto a institucionalizada (“trabalho social da interpretação” em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela), quanto a constitutiva (o interdiscurso, o dizível, o repetível), afirma Orlandi (1996, p. 68).

Compreender pressupõe, por seu turno, saber como um objeto simbólico produz sentidos, através da exposição à materialidade dos processos de significação presentes no texto. Enfim, “é saber como as interpretações funcionam [...] ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, *compreendendo como [grifo nosso] eles se constituem*”. (ORLANDI, 1999, p. 26).

Tomarmos, pois, a leitura na perspectiva discursiva implica considerar, como aponta Orlandi (1988, p. 8), certos aspectos, para nós relevantes. O primeiro deles é o de que sujeito e sentidos se constituem recíproca e simultaneamente e são determinados historicamente. Isso implica dizer que o sujeito inscreve-se em um conjunto de formações discursivas (matrizes de sentido), que regem a

---

<sup>2</sup> Em termos de relações de sentidos, é preciso considerar que se um texto tem início, meio e fim, o discurso “aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Não há, desse modo, começo absoluto nem final”. (ORLANDI, 1999, p. 39)

<sup>3</sup> Vale lembrar que o emprego da palavra *gestos* desloca a idéia de ato pragmático da perspectiva pragmática (ORLANDI, 1999, p. 39)

sociedade da qual faz parte, regulando historicamente as formas de dizer instituídas. Desse modo é que, sendo muitos, os sentidos não são quaisquer, dado que há uma determinação histórica que faz com que determinados sentidos sejam lidos e outros não.

O segundo aspecto refere-se ao fato de que o sujeito não interage com o texto, porque, nesse caso, assumir-se-ia haver um sentido único para ele, mas com outros sujeitos inscritos no texto (o autor; o leitor virtual historicamente está ali suposto, inscrito no que se lê). No caso, um leitor determinado, considera Mariani (1998, p. 112), “com suas histórias de leituras, não necessariamente irá se reconhecer no leitor-virtual e, conseqüentemente, poderá recusar e rejeitar uma leitura ‘previsível’”.

O terceiro refere-se à existência de múltiplos e variados modos de leitura, indicando as diferentes formas de relação com o texto. Nesse caso, a leitura estará submetida a modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social.

A esses aspectos acrescentamos outros, não menos importantes, tais como: o de que todo dizer é incompleto, não porque lhe falem palavras, mas porque mesmo o que não é dito significa. Não havendo como dizer tudo, joga-se com a ausência dos sentidos, com outros sentidos que poderiam ser ditos. É o de que é preciso levar em conta os processos de produção da leitura e de compreensão, relacionando-os à constituição dos processos de significação. Não só quem escreve, mas também quem lê, produz sentidos, em condições determinadas sócio-historicamente.

### **3 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO E SUA RELAÇÃO COM O TEXTO**

Em seu conjunto, esses aspectos levam-nos, inicialmente, a duas reflexões. A primeira refere-se à constituição do sujeito do discurso, interpelado ideologicamente e representado por uma forma-sujeito, determinada historicamente. Segundo Orlandi (1988, p. 105), essa forma-sujeito é constituída pelas relações de uma formação social, no nosso caso capitalista, que atribui ao sujeito uma autonomia (e, logo, responsabilidade) ao mesmo tempo que o considera determinado pela exterioridade. Isso seria o mesmo que afirmar que o sujeito é determinado tanto interna, quanto externamente.

Esse tipo de individualização do sujeito, no conjunto das relações de força constitutivas de uma formação social o torna visível, calculável e, portanto, passível de controle. Paradoxalmente o conduz a uma busca incessante por criatividade. Mas como ser original, *criativo*<sup>4</sup>, se estamos condicionados pela historicidade do discurso, que se sustenta no repetível?

A segunda reflexão está atrelada às instâncias que marcam o sujeito, na sua relação com o texto, e que podem ser identificadas de acordo com as seguintes perspectivas (PÊCHEUX, 1969, *apud* ORLANDI, 1988, p. 104): lugares de formulação e lugares de compreensão.

Na primeira perspectiva, a da formulação, temos um (i) locutor que representa o *eu* que se apresenta no discurso, aquele que assina o texto e por ele se responsabiliza, ainda que possa ocultar-se na impessoalidade; (ii) um enunciador que se constitui em um sujeito pode construir um texto a partir da assunção de diferentes perspectivas; (iii) um autor, ou seja, um sujeito que assume a posição de aglutinador e diretor dos discursos, portanto o de unidade e origem – na concepção de Foucault (1971) – de suas significações. É o lugar da institucionalização da escrita. Ou, ainda, é “a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem, sendo uma dimensão determinada pela relação com a exterioridade, com o social” (ORLANDI, 1988, p. 104).

Já na segunda perspectiva, a da compreensão, dispomos de um (i) alocutário que é o outro (*tu*) a quem o locutor (*eu*) se dirige; (ii) um destinatário, ou seja, um “outro” da perspectiva do enunciador, sobre quem faz projeções, ou melhor, “uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador, é o ‘leitor-ideal’ inscrito no texto, por antecipação” (ORLANDI, *id. ibid.*, p. 104); (iii) um leitor que é aquele que se assume como tal na prática leitora, sendo afetado pela sua inscrição no social.

À vista do exposto, caberiam aqui algumas observações. A primeira é a de que a Escola confunde as instâncias *destinatário* e *leitor*, criando uma outra,

---

<sup>4</sup> Gostaríamos de fazer um parêntese aqui, tomando em consideração uma característica do discurso que é a de, fazendo-se na tensão entre o mesmo e o diferente, se assentar, conforme Orlandi (1999, p. 36) sob dois processos: a paráfrase e a polissemia. A primeira seria responsável por algo que se mantém em todo o dizer; a segunda produziria deslocamentos, rupturas dos processos de significação. Por extensão, vinculados estreitamente a esses processos, Orlandi (*id. Ib.*) associa à paráfrase a *produtividade*, “por manter o homem num retorno constante ao mesmo espaço do dizível”; à polissemia, associa a noção de *criatividade*, a qual faz “intervir o diferente, afetando sujeitos e sentidos na sua relação com a história e com a língua”.

equivocada, que se inscreve no imaginário escolar, a partir de modelos de leitura autorizados pela crítica e pelos manuais didáticos. A segunda consideração, por sua vez, diz respeito à impossibilidade de haver um autor onipotente, origem e controlador de seu dizer, e de um texto transparente, legível, detentor de sentido unívoco e evidente, o que nos leva a supor que os sentidos sejam nossos e óbvios. Segundo Orlandi (1988, p. 8-9), a legibilidade não está no texto em si, na dependência direta da escrita. Está na natureza da relação que alguém estabelece com o texto. Não sendo, pois, uma qualidade do texto, há que se pensar a legibilidade na relação com o outro, isto é, se um texto for considerado legível, é preciso pensar em para quem ele é legível.

Já a terceira consideração está relacionada à possibilidade de se entender a instância do leitor não só como lugar de compreensão, mas de formulação também, apoiando-nos na afirmação de Orlandi de que a *leitura* também é *produzida*.

Pêcheux (1999, p. 14) propõe, a partir da ressignificação do conceito de história como uma sucessão linear de eventos, a ruptura com a análise dita de conteúdos, pela qual os sentidos são imanentes no texto. O autor alerta para o fato de que “a análise do discurso não pretende se instituir em especialista da interpretação, dominando ‘o’ sentido dos textos, mas somente construir procedimentos expondo o olhar-leitor *a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito*” [*grifo nosso*]. Em outras palavras, o que se deseja evitar é uma análise quantificadora do texto, de cunho conteudista. Talvez fosse melhor identificar primeiramente onde os sentidos não estejam, e isso equivale a afirmar que eles não estão presos às palavras – porque não há sentidos literais, únicos; também não estão no mundo – porque não se considera este um mundo de essências; tampouco no sujeito, dado que não controla de modo absoluto as situações, o falar e o seu ouvinte (sem contar que ao se inscrever no trabalho da linguagem não só fala, como é falado). A linguagem constitui esse sujeito, mas ao mesmo tempo ela *já está lá*, daí criar-se o efeito de literalidade.

Não estando em nenhum desses lugares, os sentidos se constituem na história, entendida aqui como memória<sup>5</sup>, filiação. Daí que para a AD remeter-se

---

<sup>5</sup> Memória aqui é compreendida, de acordo com Orlandi (1999, p. 31), como constitutiva, isto é, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra”.

ao campo das atribuições de sentido será mais do que responder à pergunta “o que diz o texto?”. Ao analista, que também é um leitor, posto que significar é inerente à natureza humana, caberá verificar *como* se dizem, se produzem sentidos *ali*. Nesse contexto teórico, importa menos, pois, o conteúdo em si, mas compreender como ele está sendo produzido.

Dessa forma, a AD, ao construir um dispositivo de leitura, o faz não tanto jogando com interpretações, mas, sobretudo, com a compreensão. Com isso não dispõe de modelos prontos; ao contrário, as questões postas é que irão mobilizar este(s) ou aquele(s) conceitos teóricos, com o objetivo de compreender como se produzem os sentidos nos textos e como aderimos a esses sentidos que vão estar determinados pela historicidade, pela materialidade que é dada pela relação com a história.

A historicidade, então, na condição de interdiscurso, “enquanto constituição (e não formulação) do dizer, ou melhor, como o conjunto do dizível e do interpretável” (ORLANDI, 1996, p. 75), materializa a produção de sentidos, de um certo número de sentidos produzidos em uma determinada época, numa determinada formação social. Isso porque, segundo Mariani (1999), a linguagem e a história se constituem mutuamente e os sentidos precisam ser pensados na sua historicidade. Daí a nossa insistência em afirmar que, sendo muitos, não são quaisquer, ou, dizendo de outro modo, só alguns sentidos são “lidos” e outros não. Afirmer isso supõe reconhecer também que a interpretação de um dado texto pode variar de acordo com os sujeitos que o lêem e mesmo com o próprio sujeito em épocas diferentes. Segundo Orlandi (1987, p. 202),

em relação a um mesmo texto, há leituras possíveis hoje e que não seriam em outras épocas. Isso nos mostra que a ação do contexto abrange mais do que fatores imediatos de comunicação, em sua situação momentânea. E nos indica também que as condições de leitura abrangem mecanismos bastante complexos.

Os sentidos estão atrelados à historicidade e abertos a se tornarem outros em épocas diferentes e de acordo com as relações de força travadas entre os sujeitos leitores. Cada leitura reflete o seu tempo, pois. E diferentes leituras a partir de um mesmo texto são possíveis, porque estão na base da materialidade do texto.

Além disso, um mesmo texto pode ser atravessado por várias formações discursivas. Em uma delas, preferencialmente o sujeito se inscreve, para se

reconhecer nos sentidos que produz. Por isso, podemos afirmar, como Orlandi (1996, p. 95), que o “sentido é sempre sentido *para* e não sentido *em si*” e que “o discurso não pode ser analisado sob seu aspecto lingüístico somente, mas como jogo estratégico de ação e reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquivas e também como luta” (ORLANDI, 1974, p. 6, *apud* BRANDÃO, 1984, p. 31). Daí não ser impensável o sujeito trazer sentidos de outra formação discursiva para dentro de sua própria, para deslocar aquela e dar sustentação à dele.

#### 4 LEGIBILIDADE E A QUESTÃO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE UM TEXTO

Trabalhar essa questão discursivamente é indagar-se para quem determinado texto é legível. A resposta, segundo a Análise do Discurso, poderá ser: para os que estiverem inscritos na história, tomada aqui não como sucessão de eventos, mas memória. Por isso é importante remeter o leitor às condições de produção do texto. Através de um dispositivo de leitura, é possível ao sujeito-leitor levantar marcas e propriedades para, a partir de então, relacionar o texto a formações discursivas (matrizes do dizer) que a ele subjazem, com as quais o leitor poderá ou não se reconhecer, dependendo da própria formação discursiva em que estiver inserido. Sem o trabalho crítico que o levantamento de marcas e de propriedades<sup>6</sup> permite, corremos o risco de não levarmos em conta o funcionamento discursivo em suas condições de produção e, também, em não participando do consenso, estranharmos ou ressignificarmos.

Assim sendo, segundo Orlandi (1988, p. 26), “através da caracterização dos funcionamentos discursivos e de sua relação com os tipos que podem configurar, estabelece-se a relação entre o lingüístico e o ideológico”, sintetizada pela autora no esquema abaixo:

---

<sup>6</sup> Orlandi (1987, p. 256; 1988, p. 26) faz distinguir traços que identificam as diferentes formas de funcionamento dos discursos, quais sejam: “marcas, que dizem respeito à organização do discurso” – marcas lingüísticas responsáveis pelas diferentes formas de funcionamento dos discursos; as propriedades, que “têm a ver com a situação (com as instituições, com o contexto sócio-histórico, com a cultura, com a ideologia”. Chama-nos ainda a atenção para o fato de as marcas não serem suficientes, de *per sí*, para caracterizarem um funcionamento discursivo.



condições de produção – funcionamento – formação discursiva – formação ideológica



marcas e propriedades

Isso nos faz entender por que um mesmo texto suscitaria interpretações tão inesperadas, que não poderiam ser levadas em conta, ou seja, uma determinada leitura não seria possível por não estar inscrita na historicidade do texto. Assim sendo, “o ato de ler pode ser compreendido como uma prática social. Ao ler, o sujeito se engaja na dinâmica do processo histórico-social da produção de sentidos, conforme sugere Mariani (1998). Desse modo, diz-nos a pesquisadora, o sujeito, ao ler, o faz sempre a partir do jogo de imagens construído sobre o lugar social que ocupa e do lugar ocupado pelo outro.

É o que parece, a título de exemplo, ter ocorrido com alguns dos nossos alunos, da escola onde trabalhávamos. Durante a leitura de um texto de Zélia Gattai, observou-se uma situação de conflito entre o que a idéia de *pobreza* representava para os sujeitos-leitores e para o sujeito do discurso. Diante do texto e da questão que se segue,

“No segundo parágrafo, Zélia relata que os divertimentos não eram muitos para famílias pobres como a dela.

“Naqueles tempos a vida em São Paulo era tranqüila. [...] Os divertimentos então, acessíveis a uma família de poucos recursos como a nossa, eram poucos. Os valores daqueles idos, comparados aos de hoje, no entanto, eram outros; as mais mínimas coisas, os menores acontecimentos, tomavam corpo. Adquiriam importância. Nossa vida simples era rica, alegre e sadia.”

Isso era motivo de tristeza para a autora? Justifique sua resposta.

Boa parte dos alunos deu respostas do tipo:

“Sim, muita tristeza porque as famílias ricas não tem preocupação com nada os pobres tem dívidas pra pagar sem ter dinheiro.”

“Sim, porque só rico pode comprar coisa com preço muito alto.”

“Era muito triste para eles que vivia pobre sem dinheiro.”

“Porque eram poucos os valores daqueles idos comparados aos de hoje.”

Percebe-se que não houve congruência entre a concepção deles sobre pobreza e a presente no texto. Quem sabe isso se deveu ao fato de eles não possuírem a mesma visão de Gattai sobre a pobreza, já que convivem duramente com ela e sabem-lhe os efeitos. Para eles, pobreza e miséria não se distinguiriam e, por isso, descartariam qualquer possibilidade de haver dignidade na primeira; ao contrário de Gattai, para quem pobreza não significava, pelo menos na sua época de menina em São Paulo, indigência e exclusão social. A leitura, sendo uma prática historicamente determinada de atribuição de sentidos, dá ênfase à noção de efeito-leitor que, afirma Indursky (1998, p.199) é “resultante de sua *identificação ou contra-identificação* com o *sujeito do discurso* que está sendo lido. Uma leitura produzida dessa forma é praticada a partir do *lugar social* e da *formação discursiva* em que cada leitor se inscreve”.

Teria valido a pena aqui termos, na qualidade de professores desses alunos, levado em conta que todo espaço discursivo comporta pelo menos duas formações discursivas em relação polêmica, interincompreendendo-se – pobreza numa formação e noutra vai significar diferentemente. Jogar com essa interincompreensão seria o mesmo que tomar o sentido dominante (o da nobilização da pobreza – “dos pobres é o reino de Deus”) e trazê-lo para dentro da própria formação, confrontando-as e (in)compreendendo esse sentido dominante.

Esse jogo poderia ter-se realizado mediante levantamento de marcas, as quais permitem delimitar as matrizes de sentido que estão operando mais fortemente num determinado tipo de texto, identificando-lhe as propriedades. Sendo assim, se, por exemplo, podemos dizer, como Mariani (1999, p. 121), que discursos jornalísticos produzem a ilusão da verdade, indo “na direção da vontade de verdade dos leitores”. Em se tratando do texto de Gattai, cujo discurso é literário, poderíamos dizer que, nesse caso, especificamente, procura-se resgatar, através da linguagem literária, fatos do passado (anos vinte), relacionando-os aos valores que sustentavam a sociedade de então. Ter-se-ia aqui produzido, subentendida, uma ilusão: a de que certos valores estão perdidos para as gerações hodiernas. Evidentemente, tudo isso ligava-se à temática desse texto e não ao fato de ele ser ou não literário. Nesse caso, quando nos referimos

a marcas em textos como o de Gattai, o fazemos pensando na questão dos efeitos de sentido que são criados em função dos atos verbais que se materializam com o momento histórico e com o lugar social ocupado pelos interlocutores durante a interação (MARIANI, 1999, p. 108) ou ainda, como Pêcheux (1997) afirma, em função do jogo de imagens e da correlação de forças presentes numa dada formação social.

A partir desses procedimentos analíticos, podemos pensar também que os textos, tendo um leitor implícito (virtual, imaginário), podem suscitar em nós a curiosidade de saber que leitor é esse que está sendo construído ali, identificando-lhe a natureza. Antes de mais nada, é preciso, então, que se pense discursivamente esse leitor, não o confundindo com realidade tangível, mas tomando-o como fazendo parte das condições de produção mesmas. É preciso também que se o entenda como uma representação, construção feita a partir de formações imaginárias, isto é, de imagens construídas de um lugar social e que se projeta no outro.

É desse leitor – inscrito no social – que se cobra um modo de leitura que atenda aos princípios da coerência e da unidade. Porém, conforme sustenta Orlandi (1988, p. 104), o leitor, “na produção de leitura, entra com as próprias condições que o caracterizam sócio-historicamente. Ele terá sua identidade de leitura configurada pelo seu lugar social”, a partir do qual sua leitura define-se.

Assim é que concordamos com Orlandi (1987, p. 180), quando diz que:

não se pode distinguir estritamente entre Condições de Produção e Condições de Recepção de um discurso [...] Embora o momento da escrita de um texto e o momento de sua leitura sejam distintos, na escrita já está inscrito o leitor e, na leitura, o leitor interage com o autor do texto.

E por ser difícil a indistinção, Orlandi (*op. cit.*) prefere falar em condições de produção de um texto, considerando que elas incluem ambas as instâncias (leitura e escrita), desencadeando um processo de significação e permitindo que se abra a perspectiva de se levar em conta que a leitura seja produzida.

Diante disso, consideremos que não haja garantias de que, ao ler, o sujeito vá apreender determinado sentido, já que é afetado pela ideologia. Segundo Pêcheux (1969), vai haver um efeito nas formas de leitura, ou seja, no que ele denominou efeito-leitor, a posição da qual o leitor está lendo, afetada pelo

interdiscurso<sup>7</sup> e pela formação discursiva. Essa noção pressupõe, como assevera Orlandi (1988, p. 103), a relação da interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedade exclusiva nem do autor, nem do leitor. São efeitos da troca da linguagem.

## 5 O LEITOR E OS NÍVEIS DE LEITURA

O papel do leitor não será, portanto, o de apreender, mas de produzir sentidos, observando-se que, nessa interlocução, três níveis de sujeito emergirão, consoante a delimitação feita por Orlandi (1999, p. 53-4): o *sujeito do enunciado*, derivado da análise do contexto lingüístico e marcado lingüisticamente no texto; o *sujeito da enunciação*, derivado da análise do contexto de situação, no qual se instala a perspectiva pela qual a história é contada; o *sujeito textual*, derivado da análise do contexto textual. O fato de que todo texto seja incompleto conduz à necessidade de relacioná-lo com outros (*intertextualidade*) e com a experiência do leitor, tanto a lingüística como a de mundo.

O acesso aos diferentes níveis de sujeito inscritos no texto corresponde a níveis de leitura e, conseqüentemente, a modos diferenciados de interação com o texto, determinando o grau de relação entre o que a AD chama de leitura parafrástica e leitura polissêmica.

Ainda que não se distingam de forma estanque, mas gradualmente, Orlandi (1983; 1987, p. 201-2) assegura que, na instância da paráfrase, temos a reprodução, o reconhecimento, o clichê, o ideológico; no da polissemia, dispomos da multiplicidade, do diferente. A primeira é o espaço da retomada e das reformulações de enunciados, “coloca menos do conhecimento extra-texto, do conhecimento de mundo, dos jogos de poder, de outros textos, etc.”; a segunda rompe com esses limites, abrindo espaço para a pluralidade dos sentidos. Ambas são necessárias para o funcionamento da linguagem que vai, assim, ressignificando-se através da tensão entre as instâncias, como em uma gradação que vai da simples reprodução até a transformação (descobertas, alterações),

---

<sup>7</sup> “O interdiscurso é todo o conjunto de formulações feitas e esquecidas que determinam o que dizemos. Para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido antes” (ORLANDI, 1999, p. 33).

passando por resistências (sentidos inesperados, deslocados, como os que geram o humor, por exemplo) e por rupturas mais radicais (consciência da resistência). Tudo dependerá da espécie de *inferência* implicada na leitura: na parafrástica, em grau menor; na polissêmica, maior. Dependendo do texto, dos objetivos circunstanciais de leitura, caberá ao leitor dar prioridade a uma ou outra. A leitura polissêmica, por exemplo, ocorrerá em menor grau nos discursos científico e autoritário e em maior grau no lúdico ou poético.

Se isso ocorre em relação aos tipos de discurso, também ocorre em relação aos tipos de sujeito: em relação ao sujeito do enunciado, a polissemia é menos ampla, enquanto o sujeito textual supõe polissemia mais ampla

No caso do ensino da leitura na escola, é problemático permanecer no nível de reprodução acrítica. Afigura-se mais cômodo (para o aluno), ou *aparentemente* menos frustrante (para o professor), buscar o literal para explicar o que acreditam ter entendido. E, nesse caso, a paráfrase potencializa-se a ponto de tornar-se cópia de trechos inteiros, como resposta ao que pede um enunciado. Realmente, em algum lugar do extenso trecho copiado, as *respostas* não de estar, o que justifica o raciocínio de que talvez seja melhor pecar pelo excesso do que pela falta. Enquanto isso, vai-se abrindo mão do direito de ler.

Ler, nesse caso, estaria no nível *inteligível* (o das leituras lineares) ou, no máximo, se o trecho copiado tivesse pelo menos alguma relação de nexos com o que se quereria dizer, no nível do *interpretável* (nível das evidências). Mas mesmo a instância desta última não nos parece suficiente. Reconheçamos ser preciso estar também, e principalmente, no nível do *compreensível*, algo que nós, nesse caso, infelizmente, ainda não conseguimos que esses alunos alcançassem. A Escola quando ensina a ler, muitas vezes, não propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão, isto é, não se atinge o funcionamento da linguagem. Mas “compreender é desconstruir teoricamente”, através do conhecimento dos mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (ORLANDI, 1987, p. 116-7).

Portanto, entendam-se esses níveis como modos de leitura, através dos quais o sujeito procura estabelecer relação com a significação. Seria oportuno aqui, aprofundarmo-nos no seu conhecimento, antecipando que um ou outro nível ocorrem na dependência da maneira como as historicidades do leitor e do texto se confrontam. Dizendo de outro modo, a leitura, lembra-nos Orlandi (1988, p. 113-4), ocorre sob os efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade

do texto (*pontos de entrada*) e o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto (*pontos de fuga*). Os dois tipos de historicidade, a do leitor e a do texto, entrecruzam-se de várias maneiras no processo da leitura. Passemos, pois, à exposição mais atenta de cada um desses níveis, conforme proposta de Orlandi (1988).

No nível do *Inteligível*, em termos gerais, mas mais acentuadamente no contexto escolar, estabelece-se, segundo Orlandi (1988), uma relação mecânica e superficial com a situação de enunciação que se instaura, buscando-se atribuir sentido a um texto mediante a crença de que, para isso, basta a sua simples decodificação. Esta, ainda que necessária, sem a qual não alcançaríamos outros níveis de leitura, por si só não é suficiente. “A transferência dos sentidos que ‘brotam’ de um texto é aparente”, ensina Orlandi (1988, p. 102).

No do *Interpretável*, formulam-se os sentidos constituídos, já postos. É a instância do repetível, isto é, do que está preso a ilusão de que haja uma relação direta entre o texto e o que ele parece significar (*estabilidade referencial*). Não se vai além da reprodução do que já está produzido. Nesse caso, diz-se que, aqui, o leitor “não lê, é ‘lido’, uma vez que apenas ‘reflete’ sua posição de leitor na leitura que produz” (ORLANDI, *op. cit.*, p. 116). Fica-se preso, assim, a uma outra ilusão, a da *eficácia do assujeitamento*. Tal leitura não parece desconstruir o funcionamento ideológico seja da posição do sujeito-leitor, seja das formulações expressas na relação enunciação/enunciado. Essas considerações nos remetem a um terceiro e último nível.

O nível do *Compreensível* instaura-se no reconhecimento de que o sentido é historicamente determinado. Mais do que produzir uma leitura a partir de uma posição, *compreender* implica análise, abordagem teórica de um texto, que consiste no (re)conhecimento dos mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação, e na busca das condições de produção de um texto. Por isso, de nada nos vale perseguir “estratégias de leitura” como subsídio milagroso que faça com que nossos alunos demonstrem sua compreensão de um dado texto. Mais do que isso, observa Orlandi (1987, p. 203),

é preciso que ele (o aluno) conheça como um texto funciona [...]. De posse do conhecimento de mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê, mais do que isso ele terá acesso ao processo da leitura em aberto [...], colocando-se como sujeito de sua própria leitura [*grifos nossos*].

Nesse nível, o leitor relaciona-se criticamente com diferentes processos de significação: a própria posição, a história, a ideologia, enfim, redimensiona-se. Daí que não seja o bastante interpretar, sugere Orlandi (1988, p. 116), “é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). Ao fazê-lo, pode-se apreciar o lugar em que o leitor se constitui como tal e cumpre sua função social. Pode-se melhor apreciar a relação entre ponto de entrada e de fuga”.

## 6 DO REPETÍVEL EMPÍRICO À HISTORIZAÇÃO DOS SENTIDOS

Estar, portanto, no nível de leitura que requer apenas reprodução parece demonstrar o receio do sujeito-leitor leitor escolar em assumir o próprio discurso. Quem sabe quantas vezes foi desestimulado a fazê-lo durante as aulas? Ir ao texto, no entanto, deve pressupor deixar intervir a memória, tanto a de natureza constitutiva quanto a institucionalizada. Esta diz respeito ao trabalho social da interpretação, resultante da tensão entre *intérpretes* e *escreventes*<sup>8</sup>; aquela remete ao trabalho histórico de interpretação, de constituição dos sentidos, perpassado pelo dizível, o repetível, as estabilizações, mas também pelos deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos, em outras palavras: o *interdiscurso* (PFEIFFER, 1998, p. 102).

Nesse caso, para que o gesto<sup>9</sup> interpretativo ocorra, o sujeito necessita representar-se no lugar de autor, tornando seu dito dizível. Essa inscrição no

---

<sup>8</sup> Segundo Pêcheux (1969), há dois modos de relação com os sentidos: o literário e o científico. Sendo que os dois são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos novos) e um outro que só pode exercer o trabalho cotidiano de sustentação do sentido estabilizado, sob a forma do sempre efeito já-lá. Os primeiros são os intérpretes e os últimos, os escreventes. Estes põem em funcionamento a administração socio-histórica da apreensão do sentido, mantendo o efeito de literalidade

<sup>9</sup> Aprofundando o conceito *Gestos*, caberia dizer que é aqui utilizado com base em Pêcheux (1969, 1997), isto é, na qualidade de atos em nível simbólico ou, ainda, como nas palavras de Orlandi (1996, p. 84): “uma prática discursiva. Lingüístico-histórica. Ideológica. [...] Com efeito, pode-se considerar que a interpretação é um gesto, ou seja, ela intervém no real dos sentidos”. Todavia, ainda Orlandi (*id. ib.*) distingue dois tipos de gesto: o de interpretação do analista e o do sujeito comum. Diz ela que

“o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico”. Vale ainda trazer para nossas reflexões uma outra afirmação de Orlandi (*op. cit.* p. 100) que considera que

“todo gesto de interpretação é caracterizado pela inscrição do sujeito e de seu dizer, em uma posição ideológica, configurando uma região particular no interdiscurso, na memória do dizer”.

dizível subentende, por sua vez, a inscrição numa espécie específica de repetível: a *histórica*, a qual se difere de duas outras, justamente as mais praticadas na Escola: a *formal* e a *empírica* (ORLANDI, 1996, p. 70). Nesse quadro de repetições assim diferencia-se: (i) a formal que é um exercício mnemônico, no qual o sujeito é significado sem que as palavras façam sentido para ele; (ii) a empírica, que leva o sujeito a interpretar, mediante a paráfrase, sem, contudo, historicizar; (iii) a histórica, em que o dizer do sujeito inscreve-se no repetível, tido como memória constitutiva (interdiscurso). É nesse último domínio que o sujeito faz sentido, historiciza, sendo que “essa historização é repetição e ao mesmo tempo deslocamento, dando lugar à interpretação, ao equívoco, ao ‘outro’ sentido” (ORLANDI, 1998).

Enquanto isso, na sala de aula, damos ênfase a um trabalho que considera tão-somente os dois primeiros níveis de repetição, os quais produzem ora gestos de submissão, ora de resistência. Estes revelam-se nas respostas, aparentemente sem sentido, dadas na origem de exercícios que tão somente favorecem a repetição mnemônica; aqueles revelam que a Escola confirma e ajuda a manter divididos os lugares sociais da leitura, reservando aos alunos oriundos das classes populares, principalmente, o papel do acatamento.

Os exemplos que se seguem, constituem-se em reprodução de algumas questões de provas de ciências e de geografia, aplicadas nas turmas mencionadas. Segundo os professores dessas disciplinas, essas perguntas já constavam em um questionário previamente preparados por eles, com o propósito de ajudar os alunos a estudar para a prova. Parecem ser ilustrativos, para o que nos propomos comprovar.

- Como se divide o continente americano, considerando-se as características culturais? R.: “Continente anglô saxifone e idioma”
- Cite um exemplo geográfico de água nos estados sólido e líquido. R.: “sólido: geladeira líquido: melancia”
- Quais são os movimentos da Terra? R.: “Daqui pra lá e de lá pra cá”

Podemos identificar, nas respostas dadas nos exercícios acima, gestos de resistência a um tipo de aprendizagem que parece ser conduzida via repetição mnemônica. De nada adianta procurar “facilitar” a vida do aluno, através de um roteiro de perguntas para decorar, se ele se mantiver no repetível sem que as



palavras façam sentido para ele. Nesse caso, nem pela repetição empírica ele passa.

Cabe ainda dizer que não estamos aqui a atribuir graus de valoração a um ou outro tipo de leitura, como se fossem estanques. Não se pretende que a leitura polissêmica apareça como a “melhor”, na comparação com a parafrástica, por exemplo. Não há uma sem a outra, porque se na paráfrase temos a reiteração do mesmo, na polissemia temos a produção da diferença, enfim, repetição histórica. Para se dizer algo de novo, o diferente, é preciso que se repita o mesmo. Há que se perceber também que entre elas há uma gradação, face à forma de interação que se pretende instituir com o texto, em função dos objetivos de leitura que estabelecemos quando a ele acorremos. Assim, a leitura mais adequada pode ser, circunstancialmente, mais parafrástica, quando, por exemplo, se está diante de um texto científico, a partir do qual se objetiva reproduzir o que é relevante, segundo seu autor.

O que as diferencia de fato é que, se na leitura parafrástica o sujeito não precisa lançar mão de saberes discursivos inscritos na memória de outras leituras, na leitura polissêmica estes não serão acionados pelo sujeito. De um modo ou de outro, porém, isso parece apontar para o fato de que há sempre interpretação, estabilizada ou não, e para o caráter de incompletude que constitui todo e qualquer espaço simbólico, enquanto instância discursiva. Sendo assim, se o texto, na sua apresentação empírica, é um objeto com começo, meio e fim, na perspectiva discursiva, ele não é uma unidade fechada, pois tem relação com outros textos – os existentes, os possíveis e até os imaginados.

E ao remeter-se o texto a outro, este acha-se presente naquele por uma ausência necessária, ou seja, na relação com o simbólico, é na falta que algo aparece. Logo, o texto não pode ser tido como lacunado, mas sim intervalar. Considerá-lo como lacunar seria o mesmo que acreditar na possibilidade de uma completude dos sentidos – de que se pode dizer tudo. Já tomá-lo como intervalar seria o mesmo que considerar que haja silêncio nas palavras, ou melhor dizendo, que as palavras produzam silêncio, que o silêncio fale por elas.

Refletir sobre essas questões implica levar em conta novas práticas de leitura a serem incorporadas ao trabalho escolar com o texto, de sorte a considerar, entre outras coisas: (i) “o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito

naquilo que é dito” (ORLANDI).; (ii) a percepção de que todo texto resulta de uma infinidade de outros tantos; (iii) a consciência de que não se lê o que se quer porque o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, as imagens, os sons são produzidos e (iv) diferentes formas de linguagem que constituem o nosso universo simbólico.

Propor reformulações dessa monta no trabalho com os textos na escola implica, porém, revermos uma série de crenças que alimentam o imaginário que constitui os conceitos *leitura* e *leitor*. Essas imagens, na maioria dos casos, repercutem nas ações pedagógicas, dificultando-as ou até inviabilizando-as, impedindo-se, assim, que se possibilite ao aluno vir a ser sujeito da própria leitura.

## REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Helena H. N. **Introdução à análise do discurso**. Campinas: Ed. da Unicamp, 1984.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Petrópolis: Vozes, 1971.

INDURSKY, F. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

MARIANI, B. S. C. As leituras da/na Rocinha. In: ORLANDI, E. P. (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico – a Revolução de 30. In: INDURSKY, F. e FERREIRA, M. C. L. (org.) **Os múltiplos territórios da análise do discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed da Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. A escola e suas mediações: como se usa o material didático. In:

**Revista Educação e Sociedade** – Rev. Quadrimestral de Ciências da Educação. São Paulo: Cortez, v. 5, n. 16, p. 138-145, dezembro/83.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho do simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Nem escritor, nem sujeito: autor. In: **Leitura:** teoria e prática. Campinas: Mercado Aberto, n. 9, p. 13-7, jun/1987.

\_\_\_\_\_. Paráfrase e polissemia: a fluidez nos limites do simbólico. In: **Rua**, n. 4, Campinas: Unicamp, 1998, p. 9-19.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In GADET, F. e HAK, T. (org.). In: **Por uma análise automática do discurso;** uma introdução às obras de Michel Pêcheux. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. (Título original: Analyse Automatique du Discours. Paria, 1969).

ORLANDI, E. P. Sobre os contextos epistemológicos da AD. In: **Escritos**, n. 4, Campinas: Laboratorio de Estudos Urbanos – Nudecri, Unicamp, maio/1999. p. 7 –16.

PFEIFFER, Cláudia C. O Leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. **A leitura e os leitores.** Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.

Recebido em 28/02/03. Aprovado em 13/05/03.

**TITLE:** A discursive view of reading and some considerations about its teaching in elementary schools

**AUTHOR:** Maria da Graça Cassano

**ABSTRACT:**

This article is part of my master's dissertation, in which I describe a discursive view of reading, focusing on theoretical-practical aspects of its teaching in elementary schools. The theoretical basis of this study comes from the school of French Discourse Analysis, which sees reading as dependent on different gestures of interpretation, related to different subject positions and to specific discursive formations. From there, I discuss the process of teaching-learning reading, with the aim of re-dimensioning its pedagogical practice.

**KEYWORDS:** Reading, teaching, French discourse analysis

**TITRE:** La visée discursive de la lecture et quelques considérations affectées à l'enseignement fondamental

**AUTEUR:** Maria da Graça Cassano

**RÉSUMÉ:**

Cet article est un découpage de notre Mémoire de maîtrise, où nous décrivons la conception discursive de lecture par rapport à des aspects théoriques et pratiques de son enseignement dans les écoles de niveau fondamental. La recherche est fondée sur les présupposés théoriques de l'Analyse du Discours (école française), qui envisage la lecture sous la dépendance des gestes d'interprétation, affectés à des positions-sujet variées et à des formations discursives aussi variées. Cela posé, nous réfléchissons sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la lecture, ayant pour but de donner une autre dimension à la pratique pédagogique.

**MOTS-CLÉS:** Lecture, enseignement, analyse du discours.

**TÍTULO:** La perspectiva discursiva de la lectura y algunas consideraciones relativas a su enseñanza en la educación primaria

**AUTOR:** Maria da Graça Cassano

**RESUMEN:**

Leer, en la concepción francesa del Análisis del Discurso (Pêcheux, 1969; Orlandi, 1996), es tener en cuenta la constitución del sujeto en su relación con el texto, ya que sujeto y sentido se constituyen recíproca y simultáneamente y son determinados históricamente. Eso implica considerar que la lectura está, por eso, en la dependencia de distintos gestos de interpretación, comprometidos con las diferentes posiciones del sujeto, con distintas formaciones discursivas, con distintos recortes de memoria. En esa perspectiva, presentamos, en este texto, algunas consideraciones sobre la enseñanza de lectura para los niños.

**PALABRAS-CLAVE:** Lectura, enseñanza, análisis del discurso.