

**A LEITURA COMO PRODUÇÃO INTERACIONAL DE SENTIDOS:  
por uma compreensão de interesse pedagógico**

Vanderleida Rosa de Freitas e Queiroz

[vanderleida@gmail.com](mailto:vanderleida@gmail.com)

**RESUMO**

Este artigo objetiva apresentar uma concepção de leitura nos fundamentos da linguística textual e do modelo interacional de leitura, em que esta é reconhecida como produção de sentidos, oferecendo contribuição para o trabalho pedagógico com a leitura. Este texto é um excerto (revisado e adaptado) de dissertação de mestrado, em que se investigou o trabalho de professores de diversas disciplinas, excetuando a de Português, para verificar e analisar que lugar ocupa e de que modo se realiza, no processo de ensino, o trabalho com a leitura e a produção escrita. Compõe, pois, um capítulo da dissertação, em que se apresenta, entre outros tópicos, uma concepção de leitura, que subsidiou a análise dos dados colhidos.

**Palavras-chave:** leitura; produção de sentidos; modelo interacional.

**ABSTRACT**

This article aims to present a conception of reading in the foundation of the textual linguistic and the interacional model of reading, where reading is recognized as production of meaning, offering a contribution for the pedagogical work with the reading. This text is an excerpt (revised and adapted) of a master's degree dissertation, where it was investigated the work of professors of different disciplines, except Portuguese, to verify and analyze how reading and writing production activities are managed in the whole didactic-pedagogic practices. It is, therefore, part of a chapter of the dissertation, in which it is presented, among other topics, a conception of reading that oriented the analysis of the results.

**Key Words:** reading; production of meaning; interacional model

## Introdução

*“[...] seja popular ou erudita, ou letrada, a leitura é sempre produção de sentido”.*  
(Goulemot, 1996, p. 107).

A leitura (e a escrita) são mediações, quando não exclusivas, principais do processo de ensino e aprendizagem utilizadas pelos docentes e alunos em situações escolares. Assim sendo, requerem, como tais, o domínio <sup>1</sup> por parte dos professores, a fim de que a utilização desta mediação na condução do processo de aprendizagem logre êxito. Desse modo, cumpre conhecer o funcionamento e o que entra em jogo na realização da leitura (e da escrita) pelos sujeitos que as produzem.

Hernández e Sancho (1994, p. 99-100) afirmam que “[...] no basta que el enseñante domine los conocimientos y procedimientos de su materia, sino que también necesita saber cómo articular el proceso de aprendizaje del alumnado em relación com las situaciones de organización de los conocimientos escolares que plantea em la clase”. O que afirmam nesta frase não se refere em específico ao objeto leitura e escrita <sup>2</sup>. Mas o uso que desta afirmação

<sup>1</sup> Soares (1994, p. 31-45) discute a questão que intitula o artigo “A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita?”, propondo a discussão primeira do significado dos conceitos **domínio, leitura, escrita**. Sobre o conceito **domínio** (da leitura e da escrita), afirma que este pode referir-se tanto a uma dimensão individual – que remete a “atributos pessoais, à posse individual de habilidades de leitura e de escrita” –, como a uma dimensão social – passando “a ter um sentido cultural, referindo-se a um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita e um conjunto de demandas sociais para o uso da língua escrita”. Põe em destaque, nessa discussão, que a formulação de um único conceito de **domínio**, na dimensão social, é impossível, porque vai depender do ponto de vista de quem o significa, lhe dá sentido. Identifica duas tendências – a progressista, “liberal” e a radical, “revolucionária” – que concebem o conceito de **domínio** diferentemente, conforme os valores que a sociedade sob esta ou aquela perspectiva lhe atribui. Para os liberais, dominar a leitura e a escrita tem um valor pragmático, na medida em que esse domínio mantém a sociedade em funcionamento tal como é; para os revolucionários, o valor é revolucionário, na medida em que esse domínio potencializa os sujeitos para a transformação de “relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas”. Afirma Soares: “Enquanto na perspectiva liberal, progressista, o domínio da leitura e da escrita é definido pelo conjunto de habilidades necessárias para responder às práticas sociais em que a leitura e escrita são requeridas, na perspectiva radical, ‘revolucionária’, as habilidades de leitura e de escrita não são vistas como ‘neutras’, habilidades à disposição para serem usadas em práticas sociais quando necessário, mas são vistas como um conjunto de práticas socialmente construídas envolvendo o ler e o escrever, configuradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições, padrões de poder presentes no contexto social” (Soares, 1994, p. 37).

<sup>2</sup> Hernández e Sancho (1994) apresentam, no capítulo que se encerra com a frase citada: a) as visões sobre (o processo de) aprendizagem e a prática dos professores; b) as tendências que estão conformando na atualidade o pensamento e a investigação educativa; c) as atuais teorias da instrução; d) os aportes sobre o tema da motivação e dos processos requeridos para ensinar o estudante a aprender. Trata-se de um excelente estudo, sobretudo, sobre o processo de aprendizagem, que permite fundamentar as opções pedagógicas sobre o ensino.

se faz aqui não é, nem de longe, indevida. Isto porque, para o professor saber “articular o processo de aprendizagem do aluno em relação com as situações de organização dos conhecimentos escolares”, além de precisar saber como o sujeito aprende, é preciso decidir sobre quais mediações adotar na condução do processo de ensino. E, para isto, é preciso dominar o conhecimento referente a estas mediações, que, neste sentido, tornam-se um objeto do saber, do conhecer, para o sujeito que as utiliza.

Isto remete a um dos sentidos que estou dando a objeto aqui, como sendo aqueles conhecimentos que o professor deve saber para poder mediar a relação do aluno com esses conhecimentos no processo de aprendizagem. O outro sentido é relativo ao que deve ser objeto mesmo do ensino. Ler (e escrever) devem ser ensinados concomitantemente ao ensino dos conhecimentos próprios de cada disciplina. Não se pode considerar o aluno leitor fluente e produtor eficiente de textos, ou responsável para dar conta disto, só porque passou pela alfabetização ou porque ainda estuda Português.

Desta afirmação se podem extrair duas conclusões: uma, que sublinha a necessidade de se continuar ensinando alunos, de qualquer nível de escolaridade, a ler (e a escrever), se se assume que a alfabetização é um aprendizado que tem início, mas não fim; que

o início da escolaridade obrigatório apenas deflagra um processo que se prolongará pela vida afora. A cada dia, somos leitores e ‘escritores’ diferentes. Pode-se ser um mau leitor numa situação ou sobre um assunto, e bom noutra circunstância, em outra temática. Pode-se estar num alto nível de leitura e num baixo nível de escrita (ALMEIDA, 1990, p. 35).

A outra conclusão é a de que todo professor, e não o de Português apenas, é responsável pelo ensino da leitura e escrita, já que estas práticas/mediações são a todo momento requeridas no processo de ensino e aprendizagem dos diversos conteúdos escolares. A favor dessa posição colocam-se Silva (1995) e Kleiman (1997) ao afirmarem que todo professor é (leia-se: *deveria ser*), também, um professor de leitura, destacando-se a necessidade de “um trabalho pedagógico bem fundamentado e bem conduzido *intra e interdisciplinarmente*” (SILVA, 1993:87, grifos meus), para a consolidação da competência de leitor (e de autor de textos).

A boa condução desse trabalho requer mais do que a conscientização da necessidade, por parte dos professores, de um trabalho dessa natureza e mais do que o compromisso coletivo destes em assumir a tarefa do ensino da leitura (e escrita); requer uma fundamentação teórica consistente e suficiente para orientar, inspirar, indicar e sugerir ações docentes voltadas para os processos de ensino destes conteúdos e para os processos de aprendizagem

dos alunos como sujeitos reais, e não ideais, destes processos. E se acentuo a questão da fundamentação teórica, é porque me parece que o grande entrave a impedir a condução de um trabalho pedagógico consequente de leitura e escrita, realmente, é a falta de conhecimentos específicos destes conteúdos, e não a falta de interesse ou engajamento dos professores em tal projeto.

Um bom começo para a construção desta fundamentação é perguntar-se *o que é ler* (e *o que é escrever*). Nos marcos deste texto, deixemos a discussão sobre *escrita* em suspenso e concentremos nossa atenção na *leitura*. Responder ao que seja leitura, pois, é meu objetivo, tendo em vista o cumprimento de, pelo menos, uma finalidade: oferecer ao professor e possível leitor não especializado, a quem este texto também se destina, elementos teóricos sobre leitura numa perspectiva pedagógica, contribuindo, desta forma, para a compreensão destes processos e das implicações didático-pedagógicas de seu ensino e aprendizagem.

Em vista disto, o que segue é a discussão de *leitura* sob alguns aportes teóricos que, orientados por uma visão dialógica e interativa de linguagem, contribuem para a compreensão de leitura, num sentido amplo, como prática social básica das sociedades letradas, como atividade especificamente humana, necessária para a constituição dos sujeitos sócio-históricos; e, num sentido restrito, como prática individual que pode e precisa ser desenvolvida pelos sujeitos, a partir de processos instrutivos, quando a referência ao espaço para esta prática é o espaço escolar, se objetiva que estes sujeitos alcancem níveis cada vez mais elevados de domínio das habilidades exigidas na leitura e, conseqüentemente, de outros conhecimentos que tenham a leitura como pré-requisitos.

Isto posto, faz-se oportuno ressaltar a necessidade de o professor tomar a leitura como objeto do ensino, ou seja, como conteúdo a ser ensinado, buscando desenvolver e/ou consolidar habilidades que favoreçam a elevação do grau de domínio <sup>3</sup> da leitura, tanto na dimensão individual como social desse domínio no sentido de uma cidadania esclarecida.

### **Leitura: produção interacional de sentidos**

Definir, significar, produzir um sentido para o que vem a ser “leitura” não é uma tarefa fácil, uma vez que a infinidade de textos produzidos por diversos autores sobre a temática apresenta uma variedade de enfoques e aportes teóricos que a construção de um

---

<sup>3</sup> Lembrando que este conceito de domínio precisa ser significado dentro de uma discussão mais ampla, de natureza ideológica e política, sobre a escola como espaço de promoção desse domínio.

enfoque próprio demanda, num esforço quase desesperador, um trabalho de seleção e constituição de significados.

A opção por uma ou outra abordagem implica sempre a rejeição daquela que se julga menos significativa ao leitor, impondo-se, deste modo, como o limite de um trabalho dessa natureza.

Silveira afirma que, segundo Varó <sup>4</sup>, pode-se dizer que “os estudos linguísticos podem ser categorizados em três paradigmas: o estruturalista, o gerativo-transformacional e o pragmático (textual-discursivo); os dois primeiros são da linguística da frase e buscam estudar a língua de forma ideal e abstrata; e, o último, do texto e do discurso, de forma a tratar da língua em uso” (SILVEIRA, 1998, p. 138).

A linguística frasal, por desprezar a língua em uso, não deu tratamento específico à leitura. Sendo considerada um ato de “parole” e do campo do “desempenho”, a leitura não mereceu destaque como objeto de estudo, porque este, no caso dos estruturalistas, é a língua, vista fora de seu uso, isto é, da fala, concebida como um sistema linguístico, um todo homogêneo, que pode ser estudado desprezando-se outros fatores que não sejam exclusivamente linguísticos; no caso dos gerativo-transformacionalistas, o objeto é a língua também, mas atualizada pela noção de competência – que é o conhecimento interiorizado do falante sobre sua língua – e de desempenho – que é o uso que este falante faz da língua, “aquilo que efetivamente realizamos quando falamos [ou quando ouvimos, ou escrevemos, ou lemos]” (PERINI, 1976, p. 27) –, ficando, como para os estruturalistas, no plano abstrato, ideal, não real de uso da linguagem.

A leitura, pelos primeiros, é compreendida como um mero ato de decodificação de sinais gráficos e de estruturas sintáticas que evocam tão somente a compreensão dos significados linguísticos, requerendo do leitor, deste modo, a utilização de um conhecimento apenas, o do sistema de sua língua. A boa decodificação supõe a compreensão do sentido do texto. E sentido aqui pode ser entendido como uma espécie de propriedade privada do autor, de cuja intenção e consciência é derivado. Ao leitor cabe reproduzi-lo fielmente.

Pelos segundos, a leitura é também decodificação, mas de estruturas da frase, das sequências enunciadas, do material superficial do texto. A partir dessa estrutura, chamada pelos gerativistas de superficial, o leitor (ideal) constrói a estrutura profunda (de ordem semântica) do texto. Nas palavras de Silveira (1998, p. 139), para estes,

---

<sup>4</sup> O texto consultado por Silveira encontra-se em: VARÓ, E. A. (1990). *3 paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy, Editora Marfil.

ao ler um texto, o indivíduo aplica um conjunto de regras gramaticais, de tal forma ordenadas, que lhe possibilitam construir as estruturas profundas das frases bem construídas gramaticalmente e, portanto, aceitáveis pelo leitor. Logo, saber ler é conhecer as regras da competência de um falante ideal e aplicá-las de forma a se ter um bom desempenho.

O conhecimento utilizado aqui, também, é tão somente o do domínio da língua, mais especificamente o que eles chamaram de “gramática de competência”, definida como “[...] um conjunto de hipóteses sobre o conhecimento que o falante possui de sua língua, não sobre os processos mentais ou fisiológicos que ele põe em jogo quando usa a língua” (PERINI, 1976, p. 28) e que é capaz de “gerar, transformar e superficializar um conjunto infinito de orações de um falante ideal” (SILVEIRA, 1998, p. 139).

Diante do exposto, pode-se afirmar que a concepção de leitura como um processo de percepção e de decodificação, em que o texto é o detentor único de todo sentido originado no autor, cabendo ao leitor apenas decifrá-lo e reconhecê-lo, tem como alicerce as teorias advindas da linguística da frase. Ler, deste ponto de vista, é extrair o sentido que o texto traz em si mesmo, pela simples aplicação do conhecimento que o leitor tem da língua.

Já com a linguística textual, por considerar não a palavra ou a frase, mas sim o texto como forma específica de manifestação da linguagem (FÁVERO E KOCH, 1994), a leitura recebe outro tratamento e pode ser compreendida por diferentes vertentes, conforme as contribuições recebidas das diferentes áreas do conhecimento, no esforço de se compreender o fenômeno da leitura, e conforme, ainda, os fundamentos teóricos e as atividades propostas para serem cumpridas (SILVEIRA, 1998).

No caso deste trabalho, para se compreender o fenômeno da leitura de um ponto de vista pedagógico, recorri ao modelo interacional de leitura informado por Moita Lopes (1996). Nas palavras deste autor, “Este modelo de leitura é interacional no sentido de que é derivado de uma visão interacional do: a) fluxo da informação – na linha de teorias de esquema; b) do discurso, entendido aqui como o processo comunicativo entre leitor e escritor na negociação do significado do texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 138).

Com relação à primeira derivação, do fluxo da informação, este “pode ser visto como um processo ascendente, descendente ou ascendente e descendente ao mesmo tempo” (loc. cit.). E é esta direção que, segundo Moita Lopes, faz a diferença entre os vários modelos de leitura existentes na literatura. Conforme o autor existe diferentes modelos de leitura, mas uma maneira útil de tratar desses modelos é a partir da questão da direção do fluxo da informação, que permite a classificação em três grupos teóricos: modelo de fluxo ascendente, modelo de fluxo descendente e modelo de fluxo ascendente/descendente simultaneamente.

De acordo com estas classificações, os modelos de fluxo ascendente têm uma relação imediata com o modelo concebido pela linguística da frase e com as teorias de decodificação de leitura. Ler, nesta concepção, é decodificar a informação que está contida no texto, a qual flui diretamente para o leitor, de quem se requer operar, apenas, com os conhecimentos sistêmicos da língua, isto é, com os conhecimentos de natureza linguística: os lexicais, morfológicos, sintáticos e semânticos.

Os modelos de fluxo descendente concebem a leitura como um processo cognitivo de construção da informação. O leitor é quem determina o significado do texto, fazendo o sentido inverso do modelo anterior: a informação parte do arcabouço de pré-conhecimentos do leitor para o texto, produzindo todo o significado deste.

Já o terceiro grupo considera que o processamento da informação se dá nas duas direções: na do texto (ascendente) e na do leitor (descendente) a um só tempo. O ato de ler é concebido como sendo um processo, ao mesmo tempo, perceptivo e cognitivo, envolvendo tanto a informação impressa no texto quanto a que o leitor traz, a partir de seus conhecimentos prévios. Neste sentido, o significado do texto não está dado *a priori* e nem é construído pelo leitor sem levar em conta as informações que o texto traz, mas é construído através de um processo de interação estabelecido, no ato de ler, entre as informações do texto e as que o leitor traz como pré-conhecimento.

Este modelo é, portanto, um modelo interacional de processamento da informação e apoia-se em teorias de esquema, advindas das áreas de inteligência artificial e da psicologia cognitiva. Estas teorias, segundo Moita Lopes (1996, p. 139), concebem esquemas como “estruturas armazenadas em unidades de informação na memória de longo prazo (MLP<sup>5</sup>) – ou seja, constituem o nosso pré-conhecimento – que são empregados no ato da compreensão”. E é por oferecerem um “arcabouço teórico adequado para dar conta do uso do pré-conhecimento na compreensão em geral” (ibidem, p. 150) que estas teorias são relevantes para a compreensão do fenômeno da leitura.

Segundo a teoria do uso da linguagem de Widdowson<sup>6</sup>, utilizada por Moita Lopes (1996), um leitor utiliza dois tipos de conhecimento: o conhecimento sistêmico e o conhecimento esquemático. O primeiro refere-se aos conhecimentos que o leitor tem da

---

<sup>5</sup> Segundo Kleiman (1996, p. 116), a MLP é um tipo de memória, “[...] cuja capacidade não é limitada: [...] onde ficaria organizado todo o nosso conhecimento: o conhecimento da língua, nossas experiências, nossos hábitos, etc.”

<sup>6</sup> A referência utilizada por Moita Lopes está em: WIDDOWSON, H.G. Reading and Communication. In.: ALDERSON, J. C. & URQUHART, A. H. (orgs.) *Reading in a Foreign Language*. Nova York, Longman, 1994, pp. 213-226.

língua nos níveis lexical, morfológico, sintático e semântico. Este tipo de conhecimento tem a ver com o que é concebido como *competência linguística* em linguística tradicional derivada da tradição chomskyana. O segundo refere-se aos conhecimentos do leitor na área de conteúdo do texto (esquemas de conteúdo) e das suas estruturas de organização retórica da linguagem (esquemas formais), sendo os esquemas de conteúdo responsáveis pelo conteúdo proposicional do discurso e os formais, pelo valor retórico do que está sendo lido. Este tipo de conhecimento tem relação com o que é concebido como *competência comunicativa* referida por Hymes<sup>7</sup> (MOITA LOPES, 1996).

É este segundo tipo de conhecimento – o esquemático – que os leitores projetam sobre o texto escrito no sentido ascendente/descendente para “realizar o texto como discurso” (MOITA LOPES, 1996, p. 141).

Tradicionalmente, a explicação que professores dão para a dificuldade do aluno em ler compreensivamente é a dificuldade de decodificação do texto pelo aluno por lhe faltarem conhecimentos relativos à língua (o que, em certa medida, explica a ideia generalizada de que ensinar a ler é atribuição específica do professor de Português). Entretanto, as teorias de esquema indicam que as dificuldades de compreensão são causadas não só pela falta de conhecimentos linguísticos, mas também pela falta de esquemas apropriados por parte do leitor. E é neste sentido que as teorias de esquema ajudam a compreender o fenômeno da leitura.

Para estas teorias, a leitura é realizada por um leitor quando este, deparando-se com um texto escrito, diante de tudo o que o texto, através de um processamento ascendente, tem para informar, percebe-o, e, ativando o seu pré-conhecimento armazenado em esquemas, através de um processamento descendente, informa também o texto escrito, ilumina-o, persegue as pistas fornecidas no texto, criando expectativas a respeito do possível significado a ser negociado com o escritor. E é deste modo que a leitura é vista como um processo interacional de informações, ao ser concebido como um processo perceptivo e cognitivo ao mesmo tempo, diferentemente de como é concebida pelos modelos não-interacionistas.

Em Kleiman, corroborando estas ideias sobre leitura, tem-se a seguinte afirmativa:

[...] a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão. A leitura não é apenas a análise das unidades que são percebidas para, a partir daí,

---

<sup>7</sup> A referência utilizada por Moita Lopes encontra-se em: HYMES, D. On Communicative Competence. In.: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. (orgs.). *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmonds-worth, Penguin, 1972, pp. 269-293.

chegar a uma síntese. Também a partir da síntese ele [o leitor] procede à análise para verificar suas hipóteses, num processo em que, repetimos, tanto os dados da página como o conhecimento do leitor interagem como fontes de dados necessários à compreensão (KLEIMAN, 1996, p. 17, acréscimo meu).

Com relação à segunda derivação – a do discurso –, Moita Lopes explica o porquê de sua inclusão no desenho do modelo informado por ele:

Embora o modelo de leitura baseado em teorias de esquema seja mais apropriado do ponto de vista de sua formalização do fluxo da informação, do pré-conhecimento e de como este é engajado na leitura, ele não leva em consideração uma visão de leitura como um ato comunicativo, ou seja, a perspectiva de como a linguagem é usada na interação comunicativa entre os participantes no discurso – aspectos sociais e psicossociais. Assim sendo, quero sugerir que esse modelo seja complementado com intravisiões da tradição da análise do discurso em que este é uma unidade recuperada do processo real de negociação do significado entre os participantes em uma interação comunicativa, no caso em discussão, o leitor e o escritor (cf. Widdowson, 1984:219), posicionados social, política, cultural e historicamente (MOITA LOPES, 1996, p. 139).

O que é preciso destacar sobre a leitura, no conjunto de reflexões do que se tem definido como teoria do discurso, é que a leitura é uma parte constitutiva dos processos de significação, que são determinados historicamente, e que os sentidos são produzidos tanto por quem escreve quanto por quem lê (ORLANDI, 1993). Isto significa dizer que não existe um sentido único originado no autor para ser reconstituído pelo leitor, ou um sentido qualquer que surgirá dependente exclusivamente do leitor, mas que ambos, autor e leitor, fazem parte de um processo de produção, de criação de sentidos que se inicia na produção do autor e se completa na produção do leitor.

Ler tem sido definido, desde o ponto de vista do modelo de leitura aqui apresentado quanto do ponto de vista da teoria do discurso, como *compreender*. Conforme Meserani (1995, p. 52), “‘compreender’ é uma atividade intelectual complexa que designa a ação de ‘abranger com’, ‘tomar junto’, ‘conter em si’. É uma apreensão intelectual de um ou mais sentidos do texto, uma captação mais profunda do que o simples entendimento”. Esta definição guarda relação com a de Orlandi (1993, p. 116) que estabelece que “compreender [...] é saber que o sentido poderia ser outro”; que “para chegar à compreensão não basta interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediate e histórico)”; que “a compreensão

[...] supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica”.

Portanto, esse compreender não pode ser entendido como captar o sentido “natural” do texto. Não existe um sentido para ser apreendido, mas para ser construído a partir da relação entre dois produtores de sentido, autor e leitor. Toda e qualquer “naturalidade” dos sentidos é, segundo Orlandi (1993, p. 103), “ideologicamente construída”. Nas suas palavras:

Os sentidos [...] são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos” (ORLANDI, 1993, p. 103).

Deste modo, o leitor que busca a compreensão retoma os sentidos, que são produzidos em um contexto sócio-histórico dado e, conforme a sua própria história de leituras atribui sentidos ao texto, sabendo-se o leitor em determinada posição e desconstruindo o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito-leitor (ORLANDI, 1993).

A afirmação de que *não existe um sentido para ser apreendido, mas para ser construído*, o que equivaleria dizer que o texto não traz em si toda sua significação, não deve levar à conclusão de que o texto seja “uma massa amorfa a ser modelada nas mãos” do leitor (BRITO, 1988, p. 28), ou que os sentidos produzidos serão sempre novos em relação ao autor. Isto porque, conforme afirma Magnani (1988, p. 17):

De um ponto de vista interacionista, a leitura é um processo de construção de sentidos. *Oscilando numa tensão constante entre paráfrase* (reprodução de significados) *e polissemia* (produção de novos significados), ela se constitui num processo de interação homem/mundo, através de uma relação dia-lógica (sic) entre leitor e texto, mediada pelas condições de emergência (produção, edição, difusão, seleção) e utilização desses textos. (grifos meus).

Depreende-se do que está dito que a leitura é um processo interacional, além do ponto de vista da direção do fluxo da informação, também do ponto de vista dos participantes do discurso, autor e leitor, sendo, por isso, concebida como ato comunicativo. A leitura é diálogo, e isto porque o texto escrito é palavra. E a palavra, segundo Bakhtin (1995, p. 113), toda ela.

comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra se apoia sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.

Assim sendo, autor e leitor interagem, dialogam, à longa distância, e desta interação produz-se o significado de um texto, o qual depende da capacidade de construção de cada um em tarefas distintas: um na de escrever, o outro na de compreender. E, neste sentido, o significado passa a ser visto por uma concepção interacionista também, em que “[...] o significado não está nem no texto nem na mente do leitor; o significado torna-se possível através do processo de interação entre leitor e o escritor, através do texto” (MOITA LOPES, 1996, p. 149).

O autor, por seu turno, participa da construção do significado, ao apresentar seu texto de certo modo, o modo como ele escolheu para fazê-lo, utilizando umas e não outras pistas linguísticas, falando a partir de um lugar social marcado política, cultural e historicamente, para um interlocutor <sup>8</sup> definido, imaginado por ele, o qual, por seu turno, estando também posicionado social, cultural, política e historicamente no mundo, segue as pistas dadas no texto pelo escritor e, utilizando a sua competência textual <sup>9</sup>, interage e negocia com o escritor o(s) significado(s) do texto, através de procedimentos interpretativos, exemplificados por Moita Lopes como sendo: “[...] a integração da informação nova com a já conhecida, a utilização da característica de predictabilidade da organização do discurso, a realização de inferências, a procura de laços coesivos no discurso etc.” (MOITA LOPES, 1996, p. 151).

Conceito importante e que ajuda a compreender o leitor como participante do ato comunicativo que é a leitura é o conceito de *competência discursiva*. Esta é entendida como

<sup>8</sup> Sobre o interlocutor, afirma Bakhtin: “Com efeito, a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. *A palavra dirige-se a um interlocutor*: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado. (...). O mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um *auditório social* próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.” (Bakhtin, 1995, p. 112 -113).

<sup>9</sup> O termo “competência textual” foi, segundo Moita Lopes (1996, p. 142) cunhado por Beaugrande e “incorpora todos os tipos de competência que o leitor possui.”

sendo a *capacidade* que o leitor tem de aplicar seu conhecimento esquemático no texto através dos procedimentos de interpretação <sup>10</sup>. Não basta que o leitor tenha o conhecimento esquemático, é preciso que ele saiba usá-lo. A associação da competência comunicativa (conhecimentos do tipo esquemático) com a noção de capacidade é que conforma a competência discursiva de um usuário da linguagem.

Este conceito de capacidade, que aparece como uma das condições para a construção do significado de um texto é de fundamental importância no modelo de leitura que aqui está sendo apresentado e refere-se à habilidade do usuário da linguagem em realizá-la no uso. É um conceito formulado por Widdowson (1983), conforme Moita Lopes, que permite compreender como o leitor negocia o significado com o escritor, ao estabelecer que capacidade seja saber usar os conhecimentos sistêmico e esquemático aplicando “procedimentos interpretativos utilizados na negociação do significado na sociedade”, recuperando “o discurso de elementos sistêmicos” (MOITA LOPES, 1996, p. 142-143).

Esses procedimentos interpretativos devem dar conta, além dos exemplos apresentados acima, de reconhecer a relação existente entre o que, em teoria do discurso, se denominam formações discursivas e formações ideológicas e a constituição dos sentidos. Isto porque a construção do sentido se dá dentro de uma formação discursiva que, na ordem do discurso, representa uma formação ideológica correspondente. É a formação discursiva que determina o que pode e o que deve ser dito, significando “[...] que as palavras, expressões, etc. recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (ORLANDI, 1993, p. 108). Não existe um sentido para uma palavra, expressão, proposição, etc., segundo Pêcheux, apud Orlandi,

([...] em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas [o sentido] é determinado pelas posições ideológicas postas em jogo no processo social-histórico em que as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). Poder-se-ia resumir esta tese dizendo: as palavras, expressões, proposições, etc. mudam de sentido segundo as posições mantidas pelos que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a essas posições,

---

<sup>10</sup> Estes procedimentos interpretativos podem ser relacionados com o que Solé (1998) identifica como “estratégias de compreensão leitora”. Para a autora, estas “são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (Solé, 1998, p. 69-70). E, ainda, cumprem os seguintes requisitos: “tendem à obtenção de uma meta; permitem avançar o custo da ação do leitor, embora não a prescrevem totalmente; caracterizam-se porque não estão sujeitas de forma exclusiva a um tipo de conteúdo ou a um tipo de texto, podendo adaptar-se a diferentes situações de leitura; envolvem os componentes metacognitivos de controle sobre a própria compreensão, pois o leitor especialista, além de compreender, sabe que compreende e quando não compreende” (ibidem, p. 72).

isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (ORLANDI, 1993, p. 108, acréscimo meu).

Para o leitor, saber dessa relação é saber que o sentido é determinado social e historicamente e que, por isso mesmo, poderia ser outro. E saber isto é compreender, é ir além da interpretação. É ter e saber usar a competência discursiva. Uma vez conformadas as competências discursiva e linguística, pela associação destas constitui-se a *competência textual* do leitor.

### **Em gesto de conclusão**

A relevância pedagógica deste modelo está em que, ao reunir num mesmo escopo teórico elementos em nível de competência linguística e comunicativa e capacidade, oferece ao professor de leitura subsídios de caráter teórico que, informando sobre a natureza interativa do processo de leitura, orientam na escolha de procedimentos didáticos relevantes no ensino da leitura. Esses subsídios poderiam ser assim resumidos:

- o ato de ler requer conhecimentos do leitor, do tipo sistêmico e esquemático e, também, em nível de uso da linguagem na sociedade; daí a necessidade de identificar quais conhecimentos são mais precários ao aluno, para prover-lhe as condições e meios para a construção desses conhecimentos;
- o ato de ler requer do leitor saber negociar o significado do texto, utilizando procedimentos interpretativos; daí a necessidade de conhecer os procedimentos utilizados pelo aluno na leitura, para orientá-lo na utilização adequada destes ou de outros que se fizerem necessários;
- o ato de ler ocorre não em um vácuo social, mas em um lugar social marcado cultural, política e historicamente; portanto, os significados construídos refletem as relações de poder na sociedade, os quais atravessam a relação de leitores e escritores; daí a necessidade de provocar o desenvolvimento da consciência crítica do aluno para que este seja capaz de desvelar o que a linguagem refrata e reflete dessas relações.

As necessidades aí colocadas apontam para a importância do ensino da leitura em todos os níveis de escolaridade, se pretende que os alunos alcancem a competência de leitores críticos e proficientes. Corrobora essa ideia a opinião de Silveira, concluindo este texto:

[...] não se pode mais considerar o aluno um leitor apenas porque aprendeu a fase da decifragem das letras. Em cada série escolar, o professor tem de ter presente que o objetivo do ensino da leitura é relativo e não absoluto, pois consiste em elevar o valor de uma determinada variável, ou seja, como efetivamente o aluno está, naquele momento, processando as informações. Nesse sentido, nosso professor terá como objetivo propiciar que o aluno possa melhorar seu desempenho como leitor, de forma a atingir, progressivamente, nos diferentes níveis de escolaridade, graus mais altos de eficácia em sua comunicação interativa pela leitura. Só assim, o aluno poderá ser avaliado como leitor (SILVEIRA, 1998, p.151).

REVISTA  
**PROFISSÃO**  
**DOCENTE** ON  
LINE

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Guido. Algumas Reflexões a partir de uma experiência (frustrada) de leitura oral. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 9, junho 1990, n. 15, pp. 33-40. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.
- BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 1995.
- BRITO, Percival Leme. A Redação: essa cadela. **Leitura: Teoria & Prática**, ano 7, junho 1988, n. 11, pp. 17-22. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore Villaça. **Linguística textual: Introdução** – 3.<sup>a</sup> edição. São Paulo: Cortez, 1994.
- GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger (org.). **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.
- HERNÁNDEZ, Fernando e SANCHO, Juana María. **Para enseñar no basta com saber la asignatura**. Barcelona, Espanha: Ediciones Paidós, 1994.
- KATO, Mary. **O aprendizado da Leitura** – 4.<sup>a</sup> edição. (Coleção Texto e Linguagem). São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- KLEIMAN, Ângela. **Leitura: ensino e pesquisa** – 2.<sup>a</sup> edição. Campinas, SP: Pontes, 1996.
- MAGNANI, Maria do Rosário Mortatti. A Leitura Escolarizada. In: **Leitura: Teoria & Prática**, ano 7, junho 1988, n. 11, pp. 15-21. Porto Alegre – RS: Mercado Aberto.
- MESERANI, Samir. **O Intertexto Escolar** – sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de Linguística Aplicada: A natureza Social e Educacional dos Processos de Ensino/Aprendizagem de Línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Leitura**. São Paulo: Cortez Editora e Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- QUEIROZ, Vanderleida Rosa de Freitas e. **A leitura e a escrita no ensino médio: uma análise do trabalho docente com o texto verbal escrito**. 2000. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – FE/Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2000.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da Silva. **A Produção da Leitura na Escola: pesquisas e propostas**. São Paulo: Ática, 1995.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org.). **Língua Portuguesa: História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo, EDUC, 1998.

SOARES, Magda Becker. A escola: espaço de domínio da leitura e da escrita? In: Leitura e Escrita na Sociedade Brasileira. **ANAIS DO SIMPÓSIO INTERNACIONAL SOBRE A LEITURA E ESCRITA NA SOCIEDADE E NA ESCOLA**, 1994, BRASÍLIA. Belo Horizonte: Fundação AMAE para Educação e Cultura, 1994.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto alegre: Artmed, 1998.

Artigo recebido em maio/2012

Aceito para publicação em junho/2012

REVISTA  
**PROFISSÃO**  
**DOCENTE** ON  
LINE