O ENCONTRO DO LEITOR COM A PALAVRA ALHEIA: LEITURAS BAKHTINIANAS

Bruna Sola Ramos¹
Ilka Schapper²

RESUMO

O presente ensaio busca mapear o movimento discursivo que coloca a leitura no lugar privilegiado de encontro com a palavra alheia. Fundamentadas na teoria enunciativa de Bakhtin, trazemos à discussão dois conceitos que nos auxiliam a pensar a relação do leitor com o texto no cenário escolar: o discurso de autoridade e o discurso internamente persuasivo. Com este enfoque conceitual procuramos compreender a leitura como um processo de apropriação lingüístico/discursiva, fundado não apenas na repetição e no reconhecimento da palavra de *outrem*, mas em sua re-elaboração pelo leitor.

Palavras-chave: leitura; escola; discurso de autoridade/discurso internamente persuasivo.

INTRODUÇÃO

No cenário acadêmico, a díade leitura/escola tem sido discutida nos muitos estudos que deram/dão visibilidade às práticas leitoras desenvolvidas no cotidiano escolar. Com eles, o ato de ler ganhou novos contornos teórico/práticos, para além da *decodificação*, dos exercícios de metalinguagem e da leitura como pretexto para aprendizagens tidas como significativas. É o momento em que os usos sociais da língua assumem seu protagonismo nos estudos sobre a leitura, colocando em cena a diversidade dos modos de ler e os múltiplos gêneros e materialidades de textos com os quais o leitor passa a interagir. Esses estudos também colocam em xeque a forma como a leitura tem sido trabalhada na escola, ainda ancorada em práticas que se sustentam na univocidade do sentido e nas interpretações legitimadas.

No conjunto dos discursos já mencionados sobre leitura, a teoria enunciativa da linguagem de Bakhtin pode trazer uma entonação outra ao universo da relação do leitor com o texto. O pensamento do autor russo, notadamente marcado por uma percepção dialética da linguagem, nos permite pensar a leitura como produção de sentidos, instância discursivo-simbólica mediadora das relações entre sujeitos.

Apesar de não se ater a questões específicas do campo educacional, o acento de sua obra na centralidade da linguagem e na importância da constituição da consciência social do sujeito, nos permite tecer as aproximações deste ensaio. Discutiremos a leitura a partir da relação que o sujeito leitor estabelece com o discurso alheio, marcado naquilo que Bakhtin (1983) nomeou por **discurso de autoridade** e **discurso internamente persuasivo**. Nossa expectativa é, pois, mapear o movimento discursivo que coloca a leitura no lugar privilegiado de encontro da palavra própria com a palavra alheia.

¹ Doutoranda em Educação pelo ProPEd (UERJ); Bolsista FAPERJ.

² Doutoranda em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC/SP; Bolsista CAPES; Professora da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A RELAÇÃO DO LEITOR COM O TEXTO NO ENCONTRO COM A PALAVRA ALHEIA

Não se admire de me ver sempre a vaguear com os olhos. Com efeito esta é a minha maneira de ler, e só assim a leitura se torna frutuosa para mim. Se um livro me interessa verdadeiramente, não consigo segui-lo para além de algumas linhas sem que a minha mente, captado um pensamento que o texto lhe propõe, ou um sentimento, ou uma interrogação, ou uma imagem, não saia pela tangente e salte de pensamento em pensamento, de imagem em imagem, num itinerário de raciocínios e fantasias que sente necessidade de percorrer até o fundo, afastando-me do livro até perdê-lo de vista.

Calvino, 1999.

A poética de Calvino enuncia a metáfora que elegemos para dizer de um movimento próprio da leitura, da palavra do leitor em encontro/confronto com a palavra alheia. Assumimos aqui que *vaguear com os olhos* no ato de ler, mais que gesto fisiológico indicativo de dispersão, significa uma prática que possibilita ao leitor, no encontro de textualidades, construir sentidos que *escapam* aos então determinados.

No jogo de produção e negociação de sentidos que demarca a leitura como prática social, interessa-nos compreender, sob a ótica bakhtiniana, formas de discurso que relacionam a palavra do leitor à palavra alheia expressa no texto. Como falamos sempre através da palavra dos outros, nosso enunciado é réplica de um diálogo que incorpora e se apropria do discurso de outrem. Por isso, os enunciados são sempre dependentes do *já dito* e só podem ser compreendidos no fluxo da cadeia de interação verbal.

Partindo desse pressuposto, somos levados a crer na linguagem como um produto da atividade humana coletiva, constituindo-se, portanto, “lugar de interação, matéria e instrumento do trabalho em que sujeitos e linguagem se constituem, produzindo sentidos que se inscrevem no processo discursivo de cada formação histórico-social” (BARRETO, 2002, p. 18).

Diante desse cenário, compreendemos em Bakhtin/Volochinov (1988) que a linguagem tem dimensões *dialógicas* e, também, *ideológicas* determinadas historicamente. A palavra, território comum entre *eu* e o *outro* (locutor/interlocutor) é preta de intenções e significados; possui valor semiótico, sendo, portanto, percebida como um signo ideológico: arena de confronto de diferentes valores sociais, de diferentes vozes sociais.

Nesse contexto, o sujeito se constitui discursivamente na medida em que interage com as vozes sociais que constituem a comunidade semiótica de que participa. Essas vozes, em inter-relação dialógica, possibilitam a ele um encontro entre consciências, marcado por movimentos de sentidos que ora instituem a reprodução do discurso alheio, ora possibilitam que ele se abra para novas construções discursivas. Esse é o panorama teórico no qual Bakhtin (1983) explicita dois tipos de palavras alheias que adquirem um sentido denso no processo de formação ideológica do homem no mundo: a **palavra de autoridade** e a **palavra internamente persuasiva**.

Com elas, intenciona mostrar a complexidade do processo de apropriação lingüístico-discursiva, que se funda não apenas na repetição e no reconhecimento da palavra alheia, mas em sua re-elaboração, fazendo-a ecoar de forma diferente e sob uma

nova perspectiva. Assim, se de um lado há discursos assumidos como vozes de autoridade, de outro, há os que são apreendidos como vozes internamente persuasivas.

O discurso autoritário se funda no estatuto de verdade absoluta, consolidando ou reforçando significados fixos que não se modificam em contato com outras vozes. Posto que se faz vinculado à autoridade (religiosa, política, moral, paterna, do professor), é encontrado de antemão, exigindo de nós o seu reconhecimento incondicional. A palavra de autoridade se materializa no discurso citado, não havendo espaço para argumentação, refutação ou contestação, visto que

a palavra autoritária não se representa – ela apenas é transmitida. Sua inércia, sua perfeição semântica e rigidez, sua singularização aparente e afetada, a impossibilidade de sua livre estilização, tudo isto exclui a possibilidade da representação artística da palavra autoritária. (BAKHTIN, 1983, p.144).

Ao contrário do discurso de autoridade, a palavra internamente persuasiva não é finita, abre-se para muitas possibilidades de inferência no discurso interior. Configura-se dialógica, carregando em si parte da palavra própria e parte da palavra do outro. Nesse contexto, propicia negociações de significados, encadeando a produção de novos sentidos. De acordo com Bakhtin (1983),

a estrutura semântica da palavra interiormente persuasiva não é terminada, permanece aberta, é capaz de revelar sempre todas as novas possibilidades semânticas em cada um de seus novos contextos dialogizados. (...) Nós a introduzimos em novos contextos, a aplicamos a um novo material, nós a colocamos numa nova posição, a fim de obter dela novas respostas, novos esclarecimentos sobre o seu sentido e novas palavras “para nós” (uma vez que a palavra produtiva do outro engendra dialogicamente em resposta uma nova palavra nossa). (BAKHTIN, 1983, p.144).

A discussão dos processos discursivos propostos por Bakhtin pode ser ampliada numa aproximação aos estudos de Orlandi (1988). Segundo a autora, a produção do discurso se constitui numa relação entre *paráfrase* e *polissemia*. A paráfrase aponta para “um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 1988, p. 27), o que permite a produção de um sentido único sob várias de suas formas. Já o processo polissêmico é o que aponta para o rompimento, abrindo possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação: “essa força na linguagem que desloca o mesmo, o garantido, o sedimentado” (p.27). A tensão entre paráfrase e a polissemia é justamente o que permite a cada enunciado carregar-se de sentidos outros que escapam ao controle dos sujeitos no processo de produção discursiva.

Entendemos, portanto, que a abertura do simbólico na formação da cadeia discursivo-dialógica se situa no próprio movimento de significação: entre a repetição e a diferença, entre a paráfrase e a polissemia, enfim, entre o discurso de autoridade e o discurso internamente persuasivo. Cabe ao sujeito, em atividade de *compreensão ativa e responsiva*³, proporcionar condições de deslocamento de sentidos, investindo no simbólico e nos diferentes significados contidos nas palavras.

³ Para Bakhtin/Volochinov (1988, p.131-2), “qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo deve conter já o germe de uma resposta. Só a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser aprendida se não com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão” (p. 131-132).

É no processo da compreensão ativa que podemos entender a distinção entre sentido e significação, já que esta compreensão é uma forma de diálogo que possibilita ao locutor-ouvinte espaços de oposição na *contrapalavra*, na réplica.

Para Bakhtin/Volochinov (1988), o significado é reiterável e idêntico a cada repetição e funda-se sobre uma convenção, não tendo existência concreta independente. Já o sentido (tema) é aberto à multiplicidade, potencialmente infinito, sendo determinado não apenas pelas formas lingüísticas (as palavras, as formas morfológicas e sintáticas, os sons, as entonações) como ocorre na significação, mas também pelos elementos extraverbais da cena discursiva.

A maneira mais correta de formular a inter-relação do tema e da significação é a seguinte: o tema constitui o estágio superior real da capacidade lingüística de significar. De fato, apenas o tema significa de maneira determinada. A significação é o estágio inferior da capacidade de significar. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 1988, p. 131)

Isso nos possibilita dizer que os sujeitos, em interação, trazem as marcas de interações anteriores com diferentes comunidades semióticas que, por sua vez, já alteraram os sentidos das palavras que vinham construindo. Essa alteração pela qual passa a palavra, se criar, na comunidade semiótica, certa estabilidade, pode ficar em um espaço inferior da capacidade de significar e atingir o status de significação. Nesse movimento, paradoxalmente, a palavra volta a se desestabilizar à medida em que entra no fluxo da enunciação concreta, trazendo as marcas do signo ideológico e voltando ao status de tema (sentido) da enunciação.

É, portanto, no interior da comunidade semiótica que o signo lingüístico, e, por conseguinte, a indissociabilidade de sentido-significado, também pode ser compreendido, posto que ele reflete e refrata a realidade e muitas outras. No lugar onde o signo se encontra, se materializa, encontra-se também o ideológico, pois *“tudo que é ideológico possui um valor semiótico (...) cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sobre da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade”* (p.32-33).

NA ESCOLA: (DES)ENCONTROS DO LEITOR COM A PALAVRA ALHEIA?

Nesse ponto do texto, pedimos licença ao leitor para narrar um “causo”, contado a professores em formação durante uma aula de Estudos da Linguagem, no Curso de Letras da Universidade Federal de Juiz de Fora. Livrementemente transcrito de nossa memória, constitui enredo no qual transitam três importantes *personagens*: o aluno *leitor*, a professora *leitora* e o texto (poesia).

A professora da disciplina Língua Portuguesa inicia seu trabalho com uma turma do sexto ano do ensino fundamental. Pensou em várias estratégias para desenvolver em seus alunos a capacidade de compreensão de texto. Resolveu iniciar as atividades, naquela manhã, pelo gênero poesia. O poeta escolhido foi o modernista Manuel Bandeira e seu poema intitulado *Consoada*.

Consoada
Quando a Indesejada das gentes
chegar
(Não sei se dura ou caroável),
Talvez eu tenha medo.
Talvez sorria, ou diga:
- Alô, iniludível!
O meu dia foi bom, pode a noite
descer.
(A noite com seus sortilégios.)
Encontrará lavrado o campo, a
casa limpa,
A mesa posta,
Com cada coisa em seu lugar.
(BANDEIRA, 2008)

Entregou, para cada aluno, a poesia mimeografada. Solicitou que lessem em voz alta, antes mesmo da leitura silenciosa. Além de desejar investigar a capacidade de compreensão, a professora queria também pesquisar a quantas andava a leitura oral de seus alunos. Entre diferentes entonações, a recitação foi feita. O segundo momento era mais tenso: fazer a leitura buscando entender o que o autor queria dizer no momento de escrita do poema. As meninas e meninos da turma se entreolharam. Tinham muito receio desse instante em que deveriam dizer sobre os *já ditos* pelo autor. Quanta responsabilidade! Não queriam errar. E para eles, esse gênero era o mais passível de erros. Muitas indagações internas faziam, mas não diziam nada verbalmente. Eis que chega o momento: - Terminaram? Indaga a professora. Todos respondem no mesmo eco: - Sim. - Entenderam? De novo pergunta a professora. Agora as vozes saem mais abafadas. O momento de tensão se intensifica. Alguém vai ter que iniciar sua “compreensão” sobre o que o autor queria “dizer” no poema. Ninguém se manifesta. A professora volta a “tomar a palavra” e diz: - Quem gostaria de explicar, por exemplo, a que o autor está se referindo quando diz “a mesa posta”? Ela aponta para um menino no fundo da sala: - Você. Diga, diga para nós o **que o autor quis dizer com esta frase**. O menino com muita firmeza respondeu: - Sobre o nascimento. A professora atônita questiona: - Nascimento? De onde você tirou a idéia de que o autor pudesse estar falando em nascimento no poema? Pergunta a professora. O menino devolve: - Sim, nascimento de Cristo. É que lá em casa a minha mãe só deixa “a mesa posta” no Natal. Enfurecida a professora termina perguntando exaltada à turma: - Alguém está vendo falar de nascimento no poema? -Lógico que não, né? E continua. - Ele trata de morte, gente. - O tema, o assunto do poema é a morte.

A cena recriada ensaia uma tentativa de dar visibilidade às práticas instituídas – e por que não dizer instituintes? – da leitura escolarizada. Com ela, queremos nos aproximar do *lugar* que a leitura ocupa na escola, demarcando-a no espaço teórico/prático das formas de *manipulação*⁴ do discurso alheio pelo leitor.

Aqui, nosso olhar se volta para a atividade de “compreensão” do texto poético orientada pela professora. “O que o autor quis dizer no poema” parece ser a tônica de uma leitura mecânica, tutelada, que reduz a “compreensão do texto” a uma atividade de decodificação do sentido fixado pelo autor e tido como “o” correto pela professora.

As palavras do autor, tomadas como **discurso de autoridade**, inviabilizam a possibilidade da contradição (embate vida/morte suscitado a partir da fala do aluno), da *contrapalavra*, da negociação de sentidos. Sequelas de um discurso pedagógico dogmático que busca assegurar a univocidade do sentido, definindo e limitando a atividade do leitor. Para Larrosa (1999, p.130-131),

a leitura, portanto está atravessada por contrições orientadas para impor a leitura única. Em primeiro lugar, as do próprio texto, em segundo lugar, as suas (do professor), enquanto intérprete autorizado que superpõe ao texto seus próprios enunciados interpretativos, garante assim que a interpretação não transborde, jamais, do que havia sido previsto de antemão, como objetivo pedagógico.

Além disso, a ênfase dada à compreensão recai na percepção do texto como uma sucessão de frases. Isso significa dizer que é no nível das frases, não no das relações que

⁴ Assumimos o termo *manipulação* em concordância com Ponzio (2008). Para o autor, “falamos de ‘manipulação’ da palavra alheia, porém ‘manipulação’ não tem nenhum significado negativo nem se refere a algo do que se possa ou deva prescindir: todo discurso é manipulação do discurso alheio porque necessariamente o pressupõe” (PONZIO, 2008, p. 102).

elas estabelecem entre si, que tal percepção se orienta (BARRETO, 2002). Ao descolar do texto a expressão “a mesa posta”, a professora desloca-a do *todo* da poesia, numa análise que desconsidera o contexto que a envolve e produz.

Essas percepções nos levam a afirmar o texto como **unidade de significação**, aberto à multiplicidade de sentidos. Sentidos que, como vimos, transitam por entre as formas do discurso que orientam diferentes modos de apropriação da palavra alheia.

ACABAMENTOS DE UM PERCURSO EM CONSTRUÇÃO...

No entremeio das discussões sobre a leitura apontadas, vimos que o texto, assumido como *discurso de autoridade* na escola, exige do leitor a “decodificação do sentido singular e explícito” e a “interpretação como desvelamento do sentido ‘correto’”. (BARRETO, 2002, p. 44). Por isso, assumimos a importância de se pensar o texto tomado também como *discurso internamente persuasivo*, o que requer uma compreensão ativa por parte do leitor, mobilizando a criação de sentidos que possibilitam a transformação de sua consciência.

De certo, não buscamos aqui dicotomizar as discussões acerca das práticas de leitura materializadas no espaço educativo. Nossa proposta é, ao contrário, pensar um trabalho de leitura que se assente na tensão gerada pelo encontro do discurso incorporado como de autoridade, com aquele assumido como internamente persuasivo.

Acreditamos que é a interrogação, e não a convicção sobre as práticas de leituras e suas perspectivas de trabalho no cotidiano da sala de aula, que nos possibilita discutir o fluxo das práticas discursivo-simbólicas, na tentativa de estreitar o fosso ainda existente entre leitor/texto no cenário escolar.

Nossa aposta é que o gesto de *vaguear com os olhos* seja um movimento mais presente nas práticas de leitura escolar. *Sair pela tangente*, não como um subterfúgio ou fuga, mas como um desvio necessário na *rota* da leitura, fazendo circular sentidos que ampliam e extrapolam os já experimentados pelo texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance*. 3ª ed. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1983.

BAKHTIN, Mikhail. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.

BANDEIRA, Manuel. *Libertinagem & Estrela da Manhã*. 1ª ed. Rio de Janeiro: MEDIAfashion, 2008.

BARRETO, Raquel Goulart. *Formação de professores, tecnologias e linguagens: mapeando novos e velhos (des)encontros*. São Paulo: Loyola, 2002.

CALVINO, Italo. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.

LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ORLANDI, Eni P. A polissemia da noção de leitura. In: ORLANDI, org. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez e Editora da Unicamp, 1988.

PONZIO, Augusto. *A revolução bakhtiniana: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea*. São Paulo: Contexto, 2008.

ABSTRACT

This essay proposes to map the discursive movement that puts the reading in the privileged spot against another's words. Based on Bakhtin's enunciative theory, we bring to the discussion two concepts that help us think about the relationship of the reader with the text in the school scenery: the authority speech and the internally persuasive speech. With this conceptual focus we try to understand reading as a process of linguistic/discursive appropriation, founded not only in the repetition and recognizing of another's word, but in its reelaboration by the reader.

Keywords: *reading; school; authority speech/internally persuasive speech.*