

DUALISMO E LEITURA

Onici Claro FLORES*
UNISC, Santa Cruz do Sul-RS

RESUMO: Os reflexos da crença em um hiato entre o físico e o mental – herança tanto platônica quanto cartesiana – evidencia-se na pesquisa sobre leitura através da dicotomia conceitual interpretação/compreensão leitora. Abordagens de grande aceitação no meio acadêmico brasileiro como a da AD de linha francesa, a da Psicologia Cognitiva e a da Psicolinguística concentram-se, alternativamente, ou na interpretação ou na compreensão, deixando clara a sua presença. De um lado, as pesquisas da Psicologia Cognitiva e da Psicolinguística abordam a compreensão sem deter-se no que seja interpretação. Já os estudos da AD de linha francesa, representados neste artigo pelas idéias de Eni Orlandi, ao enfocarem a leitura, o fazem a partir do conceito de interpretação como um fenômeno que relaciona o sujeito à exterioridade - ideologia e inconsciente. Em vista disso, o presente estudo propõe-se a comparar os referidos aportes, a fim de analisar a base teórica de cada um, reiterando a necessidade de se retomar a discussão sobre internalidade/externalidade em leitura, uma vez que o cérebro é parte do mundo, da mesma forma que aquilo que ocorre dentro dele.

PALAVRAS-CHAVE: dualismo; leitura; interpretação; compreensão.

ABSTRACT: The reflection of the belief in a gap between physical and mental substances or properties a both platonic and cartesian heritage - is evident in the research on reading through the conceptual dichotomy of reading interpretation/comprehension. Well-accepted approaches in the Brazilian academic field, such as those proposed by the French line of discourse analysis (DA), the one from Cognitive Psychology and the one from Psycholinguistics, concentrate, alternatively, either on in interpretation

* Professora da Graduação e do Curso de Mestrado em Letras da UNISC, Santa Cruz do Sul-RS

or in comprehension, making clear its presence. On one side, studies developed by Cognitive Psychology and Psycholinguistics encompass topics linked to comprehension, without focusing on what interpretation means. Yet the French studies of DA represented in this study by Eni Orlandi's ideas, while focusing on reading, approach the concept of interpretation as a phenomenon which relates the individual to exteriority – ideology and inconscioussness. Therefore, the present study seeks to compare the approaches mentioned above, in order to analyze the theoretical basis of each one of them, besides of reinforcing the necessity of retaking the discussion on the internality / externality relationship in reading, since the brain is part of the world, in the same way that is what happens inside it.

KEYWORDS: dualism; reading; interpretation; comprehension.

1 INTRODUÇÃO

No dia-a-dia somos adeptos do dualismo, reiterando-o de forma insistente e até insidiosa através do nosso modo de falar. Teixeira (2003, p.45) comenta esse fato, afirmando que nos debatemos entre duas convicções: a da ciência e a da religião. Segundo o autor, é paradoxal “a contradição constante entre o materialismo da opção científica e filosófica com as crenças religiosas que professamos”, o que nos leva, inúmeras vezes, a contradições.

Assim, embora sendo tremendamente criticado e rejeitado pela ciência de nosso tempo, o dualismo persiste e parece constituir nosso horizonte cultural, pois a ele nos aferramos tenazmente. Nosso modo de ver o mundo mantém incólume a distinção entre uma substância física e uma outra, tida como etérea, imaterial, dando-as como irreconciliáveis sobretudo por meio de expressões do cotidiano que atestam nossas crenças e incongruências, por exemplo, quando dizemos: “A carne é fraca” ou “Nada assenta melhor ao corpo que o crescimento do espírito” (ditado chinês) ou, ainda, “Corpo são, mente sã”.

A validação de nossa crença no dualismo se dá via evidência introspectiva. A introspecção atesta que o mental está acima do físico, precedendo-o, ou que a alma/espírito fica num plano diferente e, por certo, acima daquilo que é corpóreo, trazendo à baila um pressuposto adicional. O que acontece no cérebro/mente¹ é interno, ocorre dentro do sujeito, como se aquilo que ocorresse no cérebro de alguém pudesse não estar acontecendo no mundo. A dissociação pressuposta deu lugar a um adendo teórico que Teixeira, já citado, refere como “mito da interioridade”. Esse mito surgiu ancorado na possibilidade de separação entre mente, cérebro e corpo, uma vez que a mente, do ponto de vista científico e filosófico, passou a poder referir-se a si mesma como não fazendo parte de um corpo ou de um cérebro. Ou, então, como podendo estar num cérebro ou num corpo que poderia não lhe pertencer (monismo funcionalista).

O efeito dominó desencadeado a partir dessa possibilidade dissociativa fez ressurgir o problema da intencionalidade, apoiado no argumento da evidência introspectiva. Porém, ao ser reintroduzido na discussão, o conceito de intencionalidade – direcionalidade do pensamento – gerou uma questão insolúvel até o momento, nos termos em que foi formulada: como é possível que aquilo que ocorre dentro da pessoa consiga captar algo que está fora dela (internalidade versus externalidade)? Searle (2000, 2006), ao retomar a temática da intencionalidade, afirmou de modo categórico que os computadores digitais não têm condições de gerar uma relação intencional autêntica, uma vez que eles não possuem crenças, nem dúvidas, nem alegria, nem tristeza. Em suma, falta-lhes vida interior, estados subjetivos ou

¹ A opção pelos termos cérebro ou mente é doutrinária. Se o pesquisador utilizar o termo mente sua posição teórica será mentalista (cognitivista), enfatizando o papel da mente nos processos cognitivos, postulando, ainda, a existência de idéias inatas e de representações mentais. Se, ao invés, empregar a palavra cérebro indicará sua filiação ao connexionismo, assumindo que todos os processos cognitivos têm lugar no cérebro. A mente seria, nessa perspectiva, nada mais do que o modo de funcionamento cerebral.

intencionalidade. Sua posição, no entanto, não implica a crença na imaterialidade da mente, posição defendida quando da proposição inicial do argumento. Searle não acredita simplesmente na possibilidade de um computador simular com sucesso a mente humana por causa da ausência de intencionalidade, como o demonstrou através do experimento mental do quarto do chinês. Sua posição, contudo, acirrou o debate e fez emergir muitas indagações, inclusive a deste trabalho.

Em vista disso, é evidente que continuamos a professar implicitamente idéias separatistas, enquanto falamos despreocupados e, também, quando propomos questões de pesquisa que não defendem de forma aberta o dualismo, mas que de qualquer modo o mantém ativo e influente. A reflexão que fazemos neste estudo aponta o divórcio entre os conceitos de compreensão e interpretação leitora como uma manifestação dualista, conquanto seus defensores não o declarem de modo explícito.

2 LEITURA, ESCOLA E CONTEXTO NATURAL/CULTURAL

Enfocar a leitura, considerando o espaço escolar, requer uma avaliação das bases teóricas com as quais se vem pensando e propondo a formação de professores, uma vez que as propostas teóricas mais difundidas e aceitas no meio educacional brasileiro são as da Psicolinguística, da Psicologia Cognitiva e da Análise do Discurso de linha francesa, e cada uma delas considera aspectos diferentes da questão de leitura, apoiando-se em bases teóricas e metodológicas distintas, o que nem sempre fica evidente para os professores. O fato é que duas das fontes teóricas citadas – a de Psicologia Cognitiva e a da Psicolinguística – abordam a compreensão leitora, enquanto a AD volta-se para a interpretação.

Por outro lado, para o professor, trabalhar com leitura implica necessariamente considerar o contexto, e nenhuma das fontes em

que costuma se apoiar, notadamente as citadas, esclarem-no suficientemente a respeito do assunto. Essa elucidação é decisiva porque as correntes teóricas, bem como os autores mencionados constituem-se em parâmetros informativos dos professores, provavelmente estudados em seus cursos de graduação (Letras e Pedagogia).

Se para os teóricos esse tipo de discussão é acessória, na escola, entretanto, a preocupação com o contexto é permanente, dado o contato direto com os alunos, pois as visões de mundo desses alunos (DELLA'ISOLA, 2001) variam quanto à (ao):

- 1) criação de expectativas - bastante diferenciadas - dependendo do conhecimento e das experiências dos leitores;
- 2) diversidade dos tipos de respostas para a solução de problemas, segundo as capacidades dos grupos envolvidos;
- 3) preenchimento das lacunas textuais de acordo com as experiências de vida;
- 4) auto-projeção.

Faz-se necessário, pois, repensar a extensão conceitual

daquilo que entendemos por contexto, não o reduzindo somente ao contexto verbal (cotexto). O contexto sociocultural, o situacional, o instrumental e mesmo o pessoal devem fazer parte do escopo conceitual a ser constituído, o que ampliará nossa visão do assunto, para que possamos repensar as questões não resolvidas, inclusive reavaliando o papel da própria realidade (contexto natural), em leitura e cognição.

Essa guinada teórica não pode ser protelada pois, ao ser incorporado à análise, o contexto assume a feição de um dado de linguagem decisivo na construção do sentido, inclusive porque se formos pensar em como interpretar as formas lingüísticas, certamente, teremos de levar em conta os elementos contextuais, a começar pelo

conhecimento prévio dos participantes de cada situação discursiva. Além do mais, a convivência diária com alunos obriga a refletir sobre essa questão, uma vez que a exterioridade - contexto físico, contexto sociocultural, contexto situacional etc.- no que diz respeito às práticas escolares de leitura, é da maior relevância e todo estudo sobre leitura envolve, queiramos ou não, uma relação dialética entre interno/externo ao sujeito, ao texto e ao próprio contexto.

Talvez por isso seja até previsível que os textos sobre leitura mais conhecidos dos professores, reimpressos ou reeditados, com grande circulação no meio educacional brasileiro, demonstrem exatamente o paradoxo que vimos querendo destacar:

– as publicações da área da Psicologia Cognitiva (MORAIS, 1996) e da Psicolingüística priorizam o estudo da leitura do ponto de vista interno, detalhando questões atinentes à compreensão;

– por sua vez, os livros publicados pela linha francesa da Análise do Discurso dão ênfase ao conceito de interpretação e à exterioridade.

Configura-se, então, aquilo que estamos querendo pôr em foco que é a falta de integração entre as diferentes propostas teóricas que versam sobre a temática, as aplicações pedagógicas possíveis e a forma efetiva como a leitura vem sendo trabalhada na escola, constatando-se a necessidade de uma reorientação geral do trabalho, a fim de que ele possa vir a subsidiar os professores de modo mais efetivo em suas práticas pedagógicas e, é claro, para que na proposta a ser construída, inclua-se a consideração do contexto e suas várias dimensões.

3 O PONTO DE VISTA DA PSICOLOGIA COGNITIVA E DA PSICOLINGÜÍSTICA

Para Frank Smith (1989, 1990 e 1999), “o fundamento da compreensão é a teoria do mundo que nós todos construímos e carregamos conosco permanentemente” (1999, p. 80) a qual

estruturamos com base na previsão, habilidade cognitiva inata. Para sobreviver, fazemos prognósticos antecipatórios a respeito daquilo que nos rodeia, formulamos hipóteses e tratamos de enfrentar a realidade, com os meios de que dispomos. Essas hipóteses, quando testadas, resultam em aprendizagem. Segundo o autor citado, “não há nada [em nós] que seja exclusivo do ato de leitura: para compreender a leitura, é necessário entender tópicos mais gerais” (1999, p. 91). Em outras palavras, para entender, faz-se necessário mobilizar o conhecimento prévio, que envolve não só informações do texto que o leitor está lendo, mas inúmeros outros dados. Smith acrescenta, ademais, que “há muito mais relacionado com a linguagem e a compreensão do que o que é imediatamente aparente aos olhos ou ouvidos nos níveis mais superficiais da impressão ou do som” (1999, p. 68). Esse *plus*, no entanto, não é constituído de imagens espelhadas – os aspectos físicos da linguagem, a impressão ou o som não contêm informações suficientes para transmitir o significado que não é, inerente à estrutura da superfície textual. Dando seguimento a sua argumentação, Smith acrescenta que nem as palavras tomadas individualmente, nem a gramática em si podem ser consideradas como fontes de significado e, do mesmo modo, não podem sê-lo da compreensão leitora. Para ele as “crianças aprendem a ler, [...] encontrando o sentido da linguagem escrita” (SMITH, 1999, p. 118).

Smith (op.cit.) assegura ainda que, em decorrência do tipo de processamento (*top down*), a leitura fluente associa-se à alta compreensão, tanto porque o leitor veloz é capaz de processar o *input* perceptivo rapidamente, quanto porque tornou-se eficiente em utilizar uma quantidade reduzida de indícios e não perde tempo dando atenção a detalhes irrelevantes. O leitor fluente utiliza informações perceptuais mínimas para ativar seus esquemas, entende depressa o que lê e, por isso, é mais veloz. Certamente. Há contudo um pré-requisito e Moraes (1996) alerta para o fato de o processo de leitura não poder ser desconsiderado. Antes de ler compreendendo, o leitor precisa descobrir o fonema, pois essa descoberta é a chave para a apreensão do princípio alfabético e, conseqüentemente, para a leitura

compreensiva. Na ótica desse pesquisador, “os processos específicos da leitura não são processos de compreensão mas que levam à compreensão” (1996, p. 114), não sendo admissível nem aconselhável confundir processo de leitura com processo de compreensão. Assim, como a leitura é imprescindível, a fim de que as pessoas possam se desenvolver plenamente, o processo de leitura inicial não pode ser descurado. Ler é uma conquista, porque através desse ato pretensamente simples, o sujeito pode multiplicar suas vidas possíveis, experimentar histórias outras além da sua e participar de forma ativa da vida comunitária, daí advindo a importância e o poder inegáveis da leitura. A tudo isso acrescenta Smith (op. cit.) que a leitura significativa implica compreensão.

Colomer e Camps (2002, p. 33), de sua parte, explicam que “qualquer ato de compreensão é entendido como uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação”. Em outras palavras, o conhecimento atual não resulta do acúmulo puro e simples de informações, trata-se da acomodação de todo o conhecimento existente em estruturas renovadas, atualizadas. Para compreender não basta aumentar o número de informações, estocando-as ou empilhando-as. É preciso introduzir a nova informação na rede de conhecimentos já disponível, modificando o todo, ao dar-lhe uma nova configuração.

Pesquisadores brasileiros como Kleiman (1989, 2001) e Leffa (1996), nas obras citadas, analisam a compreensão leitora, detalhando o processamento cognitivo, porém não esclarecem de que maneira o contexto é internalizado, passando a figurar entre os dados compreendidos pelo leitor. Para o pesquisador a opção é válida, nem se discute. A questão em pauta, entretanto, não diz respeito à pesquisa, mas ao trabalho do professor. Conhecer os aspectos cognitivos do processamento de leitura ajuda o professor a fazer um trabalho melhor, contudo não o impede de sentir-se impotente frente ao desinteresse dos alunos, já que, atualmente, mais e mais jovens não

conseguem ver utilidade na leitura de textos considerados imprescindíveis por seus professores. Como lidar com o problema sem conhecer o contexto sociocultural, como lidar com uma realidade heterogênea sem saber por onde iniciar? A nossa pedra da roseta é descobrir formas de demonstrar aos mais jovens quais seriam as possibilidades de utilização da leitura para ampliar seus próprios objetivos e interesses.

Um trabalho desta natureza requer pesquisas sobre contexto que permitam ao professor situar-se melhor em seu trabalho. Afinal, professores e alunos têm de conviver. O professor precisa conhecer melhor o modo de ver e viver a vida de cada grupo de alunos com que trabalha, analisando crenças, valores e atentando para a questão da exterioridade. Certamente, não desconhecemos que a interação professor-aluno ficou mais tensa e complexa. Os professores sentem-se agredidos e desprestigiados com o descaso demonstrado pelos alunos. E, estes últimos, irritados com a insistência dos professores em prosseguir dando suas aulas do modo habitual. Além do mais, o que é considerado importante pelos professores não o é pelos alunos e vice-versa. Essas são evidências que precisam ser levadas em conta. Na verdade, são sinais de alerta.

Nas palavras de Colomer e Camps (2002, p.16), “a *mediação* entre o ser humano e o mundo adquiriu tal complexidade que a sociedade tem de fazer um grande investimento em *capital humano* para que os cidadãos sejam capazes de controlar tal volume de informações simbólicas”. De fato, assistimos um tanto preocupados a uma intensa ampliação e diversificação dos códigos e formas de comunicação, os quais se inter-relacionam e se interinfluenciam ganhando cada vez mais importância a informação diferida, isto é, aumentam as vezes em que as mensagens enviadas são independentes da situação comunicativa de emissão/recepção direta. Assim, parece que o acúmulo de informações, a profusão de imagens, a rapidez com que a mudança acontece foram dando origem a uma falta de envolvimento progressivo entre as pessoas. No caso específico da relação professor-aluno, e em termos de leitura, a manifestação mais

clara desse desligamento do “aqui e agora” é o profundo desinteresse pelo conhecimento escolar. Em vista disso, consideramos que um dos fatores determinantes da falta de gosto pela leitura, hoje, resulte dessa espécie de “acomodação cognitiva”, gerada em função do apelo excessivo.

4 A LEITURA TAL COMO VISTA PELA AD, DE LINHA FRANCESA

O enquadre teórico da AD de linha francesa vem ganhando simpatizantes e adeptos entre os professores, pois o modo como se propõe a discutir a questão ideológica subjacente a toda e qualquer manifestação do indivíduo, parece-lhes crítico e inovador. Já a sua proposta metodológica de trabalho com leitura é praticamente desconhecida. A maioria dos seguidores da AD restringe-se, em geral, a discutir princípios teóricos genéricos, deixando o texto e a leitura de lado. Essa constatação não nos impede de reconhecer os méritos dessa corrente que alia estudo lingüístico e sócio-histórico, rompendo barreiras disciplinares entre campos de saber bastante distintos como os da psicanálise, da lingüística e do marxismo (GEDRAT, 2006). Assim, embora não ignorando as contribuições teóricas da AD, bem como o papel relevante de sua crítica aos estudos lingüísticos, o que vai ser considerado neste trabalho é exclusivamente o modo como foi tratada a leitura por Eni Orlandi, em três de seus trabalhos (1987, 2001a, 2001b). Nossa primeira observação é que o conceito de sujeito psicológico foi eliminado e a AD não discute a representação mental que o sujeito constrói em seu cérebro/mente. Em consequência, a compreensão, tal como vista pela Psicologia Cognitiva e pela Psicolingüística, foi deixada de lado.

Em contrapartida, Orlandi debruça-se sobre a exterioridade. Sua análise embasa-se na interpretação, e a autora afirma estar buscando apreender a questão ideológica nela inscrita, uma vez que o problema do significado na AD deve ser pensado a partir da relação

da língua com dois exteriores – de um lado, a *lalangue* (o inconsciente) e, de outro, o interdiscurso (a ideologia). Como Pêcheux, Orlandi afirma que inconsciente e ideologia ligam-se entre si através de seu vínculo comum com a língua, e compreender “o lugar da interpretação nos esclarece a relação entre ideologia e inconsciente, tendo a língua como lugar onde isso se dá materialmente” (2001b, p. 63). Acrescenta, ademais, que “é em referência à sociedade e à história que pode haver aí [na língua], ligação, identificação ou transferência, isto é, a existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. Em seu modo de ver, a fonte do sentido é a formação discursiva a que o enunciado pertence e não um sujeito ativo e responsável. Nas palavras da autora (2001b, p. 25), “pelo processo de identificação, sabemos que o sujeito se inscreve em uma formação pela qual suas palavras têm um sentido sob um modo que lhe parece natural como sendo o sentido-lá, transparente”. Assim, na perspectiva da Análise do Discurso, só é concebível um sujeito esvaziado de consciência, uma vez que esta lhe possibilitaria estar no controle do que dissesse ou fizesse. Consequentemente, o sujeito concebido, em termos de AD, é apenas um lugar por onde passa o discurso vindo das estruturas. Esse sujeito é determinado, não sabendo nem o que é nem o que diz.

É da maior relevância frisar que na perspectiva teórica da AD, a pessoa não é dona do seu discurso nem de sua vontade, *em nenhuma circunstância*, e a consciência, quando existe, é produzida desde fora, impondo-se ao sujeito. Quem fala é um sujeito social de quem o indivíduo concreto torna-se porta-voz, fazendo-lhe eco, no papel de locutor dependente. A pessoa, porém, ilude-se, engana-se ao se ver como origem do seu dizer, ou ao se tomar como produtora de seu enunciado. Segundo os teóricos dessa corrente, tal ilusão é necessária, já que a ideologia dela lança mão para levar o indivíduo a crer que é livre para dizer e fazer o que lhe der vontade. Leda ilusão. Na verdade, ele só diz e faz o que é permitido dizer e fazer a partir da posição em que se encontra – o seu lugar social – atribuído pela ideologia.

O problema que percebemos nesse aporte é que, para compreender um texto, não é suficiente que o sujeito ocupe um lugar,

é necessário que ele participe, que seja ativo e responsável. A leitura exige um sujeito psicológico que se envolva, pois esse envolvimento é essencial para haver compreensão. Não é possível haver leitura sem alguém que a realize, não sendo factível imaginar a leitura produzida por um sujeito esvaziado, total e irrestritamente determinado pela ordem social. De acordo com a concepção de leitura que defendemos, o leitor tem de ser ativo e consciente, porque aprender a ler exige esforço, demandando participação deliberada. Nessa ótica, o sujeito é um “entidade psicossocial” (KOCH, 2002, p.15), ou seja, o sujeito tanto é psicológico quanto social, histórico, interativo, detendo, ainda, o domínio de suas ações, em maior ou menor grau, pois a consciência não é um estado homogêneo e uniforme, apresentando graus diferenciados.

Prosseguindo sua argumentação, Eni Orlandi acrescenta que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, uma vez que por meio dela, o leitor estabelece sua relação com o texto. Essa forma de interação pode materializar-se via discurso polêmico, autoritário ou lúdico – dando origem a diferentes representações que o próprio leitor faz de si mesmo, ou a vários modos de leitura quais sejam:

- a) o da relação com o autor (simples reconhecimento do que o autor quis dizer);
- b) o da relação do texto com outros textos;
- c) o da relação do texto com seu referente (o que é dito sobre isso?);
- d) o da relação do texto com o leitor.

No caso específico da relação do texto com o leitor (o que você entendeu?), item d, interessa-nos salientar sua constância entre estudantes, no final do ensino fundamental e no ensino médio. Muitos leitores, sobretudo, jovens, incorporam ao texto suas hipóteses antecipatórias e, quando elas não se confirmam, acabam fazendo inferências não autorizadas ou, então, uma interpretação para além do texto (superinterpretação), concluindo a partir daí que o texto, ou a interpretação dos demais leitores está incoerente, por não estar de

acordo com a sua. O que se evidencia, nessa situação, segundo o entendemos, é um conflito explícito entre compreensão/interpretação, já que de um lado existe um texto que precisa ser entendido em seus termos e, de outro, um leitor que confunde duas perspectivas – as suas e as do texto – sem conseguir separá-las. Em tal circunstância, faz-se necessário desenvolver a consciência de que o texto diz algo e aquilo “que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz, são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 31), não havendo identidade entre eles.

A concepção de leitura advogada pela AD, por outro lado, centra-se no gesto de interpretação e os planos intra e extracerebral/mental são tratados indistintamente como se o exterior invadisse o sujeito, engolfando-o, sem empecilhos de qualquer ordem. Não se evidencia preocupação com a aprendizagem nem com o modo como o sujeito enfrenta o desconhecimento da escrita, no período em que está aprendendo a ler. A leitura é discutida sem considerar qualquer dificuldade explanatória de ordem filosófica ou científica em relação à internalidade/externalidade ou, talvez, como se este problema já estivesse superado. O aluno é considerado segundo sua posição no processo produtivo, não sendo visto como individualidade. Essa negação contraria as crenças dos professores, já que uma das fortes convicções existentes no meio escolar é a de que cada aluno é um aluno. Contudo, apesar das ressalvas que possamos ter, o conceito de gesto de interpretação, do modo como apresentado por Eni Orlandi, parece representar o elo perdido entre compreensão e interpretação, já que é inquestionável que o leitor precisa se assumir como leitor, para que a sua leitura seja produtiva.

Concluindo, acrescentamos que a proposta teórica da AD retirou o sujeito consciente do centro dos acontecimentos, subtraindo-lhe a consciência e o controle de sua vida, o que é bem possível, em muitas circunstâncias. Mas não em todas. Até porque só se tem idéia de que existe um inconsciente a partir da noção de consciente. Ou

no dizer de Searle (2006, p. 218) “a noção de um estado mental inconsciente implica acessibilidade à consciência”.

5 COMENTÁRIOS FINAIS

Uma teoria sobre o contexto que atendesse às prioridades da vida escolar deveria ser mais explícita, quanto aos tipos de contexto trabalhados em cada teoria, para que sua análise representasse uma aproximação real entre base teórica e prática docente. Pensamos que só dessa forma, os professores avaliariam adequadamente as contribuições de cada fonte, vizualizando-as como hipóteses de trabalho pedagógico plausível, ou não. Nossas observações levamos a afirmar que a maioria deles não consegue apreender as diferenças de fundo conceitual entre as teorias, muitas vezes desconhecendo o alcance das idéias em discussão, confundindo-se.

De nossa parte, insistimos em que se faz urgente pensar o contexto em outros termos, tendo em vista o tipo de experiência contraditória vivida pelos professores. De início, 1ª e 2ª séries do Ensino Fundamental, enquanto as crianças estão aprendendo as regras do jogo da escrita, elas têm interesse real em ler. Posteriormente, cresce o número de desinteressados até que, lá pela 8ª série, podemos assegurar que apenas uma minoria aprendeu a ler e gosta de fazê-lo, utilizando a leitura para as mais diversas finalidades (letramento). A partir de então, sobretudo em relação ao grupo de pré-adolescentes e adolescentes das periferias urbanas dos grandes centros – mas não só a ele – os alunos não se interessam pela linguagem dos livros, considerando-a “coisa de velho”, fora da realidade. Quando formulam opiniões, fazem-no dizendo banalidades, repetindo chavões e usando um modo de expressão abreviado e repetitivo, tendo transformado o palavrão em modismo.

Tudo indica, pois, estar faltando à escola uma visão integrada de interpretação/compreensão leitora que reúna internalidade/externalidade e leve em conta os variados aspectos do contexto,

possibilitando aos professores um melhor encaminhamento de suas práticas de leitura, não as concentrando exclusivamente na cognição e nem na ideologia/contexto, ao invés trabalhando-as de forma complementar, já que formam um todo indissociável. O que é inegável é que o aluno pode ler e não compreender como o atestam observações do tipo: – Professora, li mas não entendi nada! Pode, também, acontecer de o aluno achar que entendeu, porém não estabelecer relação entre dado/novo – idéias contidas no texto e as suas experiências de vida – assumindo como suas as informações textuais e repetindo-as integralmente sem qualquer análise como o faria, digamos, um papagaio; ou, então, pode ocorrer de o aluno não entender nem interpretar, desconsiderando o que o texto traz de novo, por se apegar demasiadamente ao que já sabe; ou, ainda, fazer uma leitura crítica e muito interessante. As possibilidades são variadas e o professor deve estar atento a todas elas, aceitando-as, discutindo-as, comparando-as, buscando fazer dos tropeços e erros fontes de aprendizagem, tendo em vista que o contexto se faz presente nas possibilidades enumeradas e em todas as demais, mesmo não tendo sido mencionadas.

REFERÊNCIAS

- COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DELL'ISOLA, R. L. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- GEDRAT, D. Análise do discurso. In: FLÔRES, O. (org.). *Teorias do texto e do discurso*. Canoas, RS: Editora da ULBRA, 2006.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 8. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MORAIS, J. *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: formulação e circulação de sentidos*. Campinas: SP: Pontes, 2001a.
- ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos* 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001b.
- SEARLE, J. R. *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SEARLE, J. R. *A redescoberta da mente*. São Paulo: M. Fontes, 2006.
- SMITH, F. *Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- SMITH, F. *Pensar*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.
- SMITH, F. *Leitura significativa*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- TEIXEIRA, J. F. *Mente, cérebro & cognição*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.