

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

COMPETÊNCIA PARA LER O MENINO MAIS BONITO DO MUNDO

Beatriz dos Santos Feres (UFF)

beatrizferes@yahoo.com.br

Trabalhar com a linguagem, leitura e escrita pode ensinar a utopia. Pode favorecer a ação numa perspectiva humanizadora, que convida à reflexão, a pensar sobre o sentido da vida individual e coletiva. (Kramer, 2001: 114)

SENTINDO O TEXTO

Ziraldo repete sempre em suas palestras que “ler é mais importante que estudar”. Se, como em Paulo Freire, a *leitura da palavra* for vista como fim e caminho para a *leitura do mundo*, “movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos” (Freire, 2003, p. 20), *ler* torna-se realmente mais importante que *estudar*, pois a leitura coloca o homem em simbiose com o mundo, dando-lhe a oportunidade da autoria da posição ocupada, por meio da palavra, da leitura que faz, de sua atuação via palavra. Para Freire, o *estudo* só tem *sentido* se o educando aprender a se posicionar, a criticar, a se ver inserido socialmente; se ele aprender a *ler* sua condição de vida e transformá-la. Para isso, não basta memorizar mecanicamente conceitos, be-a-bá; é preciso *encontrar sentido, significar* a existência do educando como “gente”, possibilitando uma “compreensão diferente de sua indigência” (*op. cit.*, p. 21). A *importância do ato de ler*, para o educador, justifica o ensino/aprendizagem da palavra escrita, sobretudo por oportunizar uma mudança de perspectiva, de leitura do mundo, que está acima de qualquer estudo robotizado, repetidor, manipulador de caminhos, de sentidos. Os homens que parecem estar à frente de sua época, certamente, aprenderam a ler — o mundo — antes mesmo de mergulhar no estudo; usaram a sensibilidade, e muitas vezes a intuição, como guia, ou motivo de suas investigações. *Ler*, o mundo e a palavra, nesse movimento complementar que provoca a criticidade, continua a ser mais importante que *estudar*. Mas é preciso “ler bem”.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

“Ler bem”, ou “ler com competência” é tarefa que pressupõe, em primeiro lugar, um trabalho incessante na direção do *sentido* particular veiculado pelo texto, em um determinado momento, de acordo com uma intenção do produtor do texto em função de um (suposto) receptor; em segundo, o conhecimento dos elementos e dos níveis constituintes da textualidade como forma de entender a construção desse sentido. Assim, a fim de se desenvolver a competência leitora, torna-se necessária a investigação das etapas e dos níveis de processamento da leitura. Para isso, este estudo será baseado na noção de *competência de linguagem*, postulada pela Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (Charaudeau, 1992, 2001), referente às habilidades que o sujeito (comunicante ou interpretante) deve dominar para construir o sentido textual: “Para que haya sentido, es preciso que lo dicho esté vinculado con lo conjunto de las condiciones dentro de las cuales lo dicho esté dicho” (*op. cit.*, p. 13). Essa competência se subdividiria em três tipos intensamente relacionados — **situacional**, **discursivo** e **semiollingüístico** — de acordo com os três níveis a que pertencem os recursos de linguagem usados para a construção do sentido. Remetendo-se à metáfora do *iceberg*, a pequena porcentagem visível “acima do nível do mar”, aquilo que está “na superfície”, corresponderia ao nível semiollingüístico. O não-dito, as informações pressupostas, as ironias, a pluralidade de sentidos do texto literário, enfim, tudo o que está além do texto, além do que é concretamente percebido, estaria “abaixo do nível do mar”; pertenceria, então, aos níveis discursivo e situacional — ou estaria simplesmente na relação abstrata entre os três níveis.

Partindo do princípio de que há três níveis de construção de sentido textual que coexistem e se influenciam mutuamente, as estratégias acionadas pelo leitor para ler *O menino mais bonito do mundo* (Ziraldó, 1994) serão distribuídas, neste trabalho, igualmente em três tipos, de acordo com os níveis a que pertencem.

NO NÍVEL SITUACIONAL

Antes mesmo de iniciar a leitura propriamente dita, o leitor aciona estratégias ligadas ao nível situacional, que provocam seu posicionamento como sujeito-interpretante, externo ao mundo *semiotizado*, *simbolizado*, a que terá acesso assim que der início à

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

mesclagem das diversas estratégias leitoras. Durante a leitura, é esse nível que permite ou limita os sentidos que o leitor constrói.

No nível situacional, a primeira das estratégias diz respeito aos papéis do contrato comunicativo (no caso, via livro de *literatura infantil*) entre o **leitor**, sujeito-interpretante que deverá empreender esforços para (re)construir o sentido através de todas as marcas e indícios presentes no texto, e o **autor**, sujeito-comunicante que imaginou um sujeito-destinatário ideal — com o qual o leitor pode ou não se identificar. É uma relação assimétrica (sobretudo se pensarmos que um dos prováveis leitores desse livro poderá ser uma criança, menos experiente na “leitura do mundo”, com pouca habilidade no estabelecimento de relações e acionamento de estratégias). No entanto, atraído pela originalidade, pela beleza, pela graça do texto que, desde o projeto gráfico ao conteúdo temático ligado à essência humana, o envolvem sedutoramente, o leitor aceita o desafio da construção de sentido.

Ao assumir seu papel, o leitor cria expectativas quanto ao gênero textual, aceitando as responsabilidades que um texto dessa natureza propõe: é um sujeito-interpretante sem direito a interferências, haja vista a natureza monologal do texto, produzido em outro momento/espço que não aquele da leitura.

Além disso, precisa estar atento a todas as pistas que ampliam e limitam o cálculo do sentido, num movimento ora centrípeto, ora centrífugo; ora preso à superficialidade dos signos, ora extrapolando o texto em direção ao discurso e à própria situação, até que esteja totalmente finalizado. Sendo um texto poético, tanto na originalidade das escolhas e das combinações das palavras, quanto nas relações inusitadas que aproximam o icônico e o “real”, a surpresa dos significados entrelaçados e multiplicados provoca o leitor, exigindo-lhe dedicação no cálculo do sentido.

Se for um sujeito-interpretante que pressupõe a finalidade desse livro de “verdadeira” literatura infantil, coincidirá com o sujeito-destinatário previsto por Ziraldo e estará aberto para o *prazer do texto*, mas, se esperar a mera instrução que caracteriza o livro infantil de cunho moralizante/pedagógico, poderá ter suas expectativas quebradas e nem entender o texto, nem gostar dele.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

A apresentação da capa desse livro é um bom exemplo do vínculo criado entre autor/texto e leitor, pois, a partir dela, compreende-se a situação em que se “fecha o contrato comunicativo” via texto literário: ela representa o *ritual de abordagem* (Charaudeau, 1992, p. 638). Além disso, no estabelecimento desse *vínculo*, são criadas expectativas em relação ao texto que será lido. É uma capa colorida, com fundo azul celeste e branco, na qual o título, em amarelo, laranja e vermelho, é acompanhado pelo desenho de um grande olho (de íris amarela, como um sol) que representa, metonimicamente, o próprio leitor, enredado pelo foco narrativo, e que o “confunde” com o protagonista, o *menino mais bonito do mundo*. Assim como a capa, o título, original e simples, convida para o universo da fantasia — diferentemente de uma parcela de outros livros para crianças, altamente realistas e óbvios, fadados à finalidade pedagógica.

Esses são elementos que apontam, por um lado, para o papel assumido por Ziraldo, que, na capa, se identifica como autor de um texto poético, verbo-visual, para crianças (de todas as idades), e pelo leitor, que é atraído por ela, por tudo que apresenta de colorido, fantástico, imaginário e se identifica como a outra ponta do “contrato de comunicação”.

As estratégias de leitura ligadas ao nível situacional pertencem ao plano da *interpretação*. Em outras palavras, dependem de indícios oferecidos pela camada superficial do texto, mas se justificam em elementos extratextuais, presos à situação comunicativa propriamente dita e à intencionalidade intrínseca a ela, como se observa abaixo.

ELEMENTOS DO NÍVEL SITUACIONAL nos quais se baseiam as estratégias para a leitura da obra de Ziraldo			
Identidade dos parceiros	Finalidade do intercâmbio	Propósito do intercâmbio	Circunstâncias materiais
Sujeito-interpretante: leitor (que reconhece como sujeito-comunicante o autor/Ziraldo).	Incitar o prazer de ler.	Temas relativos à essência humana, às emoções.	Texto monolocutivo, que não dá ao leitor direito à palavra.

Como esse nível de construção de sentido, apesar de essencial, torna-se perceptível a partir da observação das formas textuais, na análise dos elementos dos níveis discursivo e semiolinguístico serão

retomados alguns aspectos influenciados pela situacionalidade, como será visto adiante.

NO NÍVEL DISCURSIVO

No nível discursivo, o leitor precisa ser capaz de reconhecer as estratégias de *encenação* “que se desprendem de las necesidades inherentes al marco situacional” (Charaudeau, 2001, p. 15). São estratégias *enunciativas*, *enunciatórias* e *semânticas*, também pertencentes ao plano interpretativo do texto, que orientam *como* dizer. Elas podem aparecer concretizadas nas marcas textuais, ou implícitas de acordo com a situação comunicativa.

As **estratégias enunciativas** delimitam a *situação de enunciação* a partir do tipo de envolvimento dos sujeitos em determinado ato comunicativo; assim, são essenciais não só à *modalização* do discurso, como também aos papéis construídos durante a enunciação. É a modalização que permite explicitar a posição do sujeito-locutor¹⁰⁵ em relação ao interlocutor, a ele mesmo e à sua proposta; para isso, é composta de atos locutivos: *elocutivos*, quando o locutor revela sua posição quanto ao que diz, referindo-se a si mesmo; *alocutivos*, quando o locutor impõe ao interlocutor suas ideias, referindo-se diretamente a ele; *delocutivos*, quando há um afastamento do locutor e do interlocutor quanto ao ato de enunciação (Charaudeau, 1992). A esses atos locutivos correspondem as *modalidades enunciativas*. A opinião, a apreciação, a promessa, pelo compromisso do locutor com aquilo que diz, estão no âmbito da *elocução*; já a injunção, a interrogação, a interpelação, por sua referência direta ao interlocutor, pertencem à *alocução*. A asserção e o “discurso reportado”, pelo distanciamento operado tanto pelo locutor quanto pelo interlocutor, pertencem à *delocução*. No texto examinado, prevalece a *delocução*, visto que os interlocutores estão posicionados como testemunhas dos acontecimentos, aos quais são feitas referências através da terceira pessoa do discurso:

¹⁰⁵ É considerado, aqui, *locutor* o “intermediário” entre o sujeito-comunicante, externo ao ato de linguagem, e o enunciador, interno ao ato; já *interlocutor* refere-se ao sujeito “intermediário” da outra extremidade: parte, sujeito-interpretante, externo; parte, destinatário, interno ao ato.

O menino
abriu os braços
e fez “Ahhhhh!”
se espreguiçando.
Sentou-se na grama
Olhou em volta
E descobriu
o –entre ele e o Sol –
os galhos
de uma árvore.
E ouviu o que
a árvore lhe dizia: (Ziraldo, 1994, p. 4)

Além disso, o discurso reportado se apresenta frequentemente nas vozes atribuídas aos personagens. — “Menino, como você é bonito!” (*idem*).

Esse posicionamento *delocutivo* é ratificado pelo *modo narrativo*, que pertence a outro tipo de estratégias de encenação, as **estratégias enunciatórias**, responsáveis pelo *modo de organização do discurso* (descritivo, narrativo, ou argumentativo).

El modo descriptivo, que consiste en un saber nombrar e calificar los entes del mundo, de manera objetivo y/o subjetiva; el modo narrativo que consiste en un saber describir las acciones del mundo con la búsqueda de los distintos actantes que en ellas intervienen; el modo argumentativo que consiste en un saber organizar las secuencias causales que explican los acontecimientos, así como las pruebas de lo verdadero, lo falso e lo verosímil. (Charaudeau, 2001, p. 15-16)

No texto observado, o modo de organização *narrativo* apresenta-se prototipicamente, com personagens que agem, em determinado momento e lugar, até que se dissolva o conflito que justifica a narração. Esse modo pode ser facilmente identificado pela “fórmula clássica” de abertura, que sinaliza para o devido distanciamento no tempo e no espaço, e, concomitantemente, para o personagem que viverá as ações centrais da história, já caracterizado por uma breve descrição: “Era uma vez uma noite/que não acabava mais. /E era uma vez um menino que ainda dormia/quando a manhã/finalmente/nasceu” (Ziraldo, 1994, p. 3).

Kleiman (2000) insiste na importância do conhecimento prévio para a compreensão de textos e considera o saber a respeito do modo de organização (que ela denomina “conhecimento textual”, ou “conjunto de noções e conceitos sobre o texto”) parte desse conhe-

cimento. *Re*-conhecer a estrutura textual incorre na própria construção do sentido, pois faz com que o leitor abrigue ou descarte hipóteses interpretativas.

Ainda a respeito do conhecimento prévio, Charaudeau (2001, p. 15) destaca o *entorno cognitivo partilhado* como origem das **estratégias semânticas**: “Se trata del hecho de que, para comprenderse el uno al outro, es necesario que ambos protagonistas del intercambio apelen a conocimientos supuestamente compartidos.” São conhecimentos partilhados por certo grupo social, seja por *discernimento*, seja por *crenças*. Todo processamento de caráter inferencial durante a leitura depende estreitamente desse tipo de conhecimento prévio compartilhado pelos parceiros do ato de comunicação via leitura. Em *O menino mais bonito do mundo*, a apresentação das imagens e sua forma de significar provocam inúmeras inferências, apoiadas em informações extratextuais. Ao comparar a imagem que é parte de *fato narrativo inicial* (que inaugura a sequência de ações) à imagem que constitui o começo do *clímax* da história, percebem-se os mesmos elementos icônicos: em primeiro plano, à direita, uma grande árvore cercada de flores vermelhas e azuis, de miolo amarelo; à esquerda, o mar arrebentando nas pedras próximas à árvores. Ao fundo, montanhas. No entanto, esses elementos se apresentam diversamente: na imagem que inaugura a narração, os traços são infantis (inclusive assinados por uma menina), pintados com cores primárias; na outra imagem, traços firmes e bem delineados (de um artista plástico), com sombras e cores mais “figurativas”, tons pastéis, mais próximo à realidade.

É o contraste plástico que exige e enfatiza a relação entre os ícones, agora carregados de indícios não só relevantes para a progressão temporal da sequência narrativa, mas também significativos quanto à perspectiva do próprio homem/personagem, observador daquela paisagem, que não é representado iconicamente uma única vez, apenas referido delocutivamente, e que dialoga com os elementos da natureza ali representados (árvores, sol, céu). Ou do próprio leitor, que adota a mesma visão que o personagem, identificando-se, portanto, com seu ponto de vista (em relação ao que vê efetivamente, mas também ao que sente e pensa). Na aproximação das duas imagens, no contraste de suas formas e na relação entre essas imagens e o conhecimento a respeito de como pessoas de diferentes faixas etá-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

rias desenham, infere-se o crescimento do homem, seu amadurecimento.

Outro recurso do nível discursivo de construção do sentido é a *intertextualidade*, fenômeno que depende das experiências de “leitura” anteriores. Segundo Koch (2000, p. 48), é ela a “relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”. Muitas inferências são suscitadas a partir desse recurso, seja pela semelhança na forma ou pelo conteúdo referido. Em *O menino mais bonito do mundo*, a intertextualidade estrutura todo o texto, já que é apresentada a condição humana numa releitura da criação do mundo e, sobretudo, do homem, como consta na Bíblia. O texto se inicia com a passagem das trevas à luz, da noite ao dia (como no texto bíblico: “Deus viu que a luz era boa, e separou a luz das trevas. Deus chamou à luz DIA e às trevas NOITE” – Gn 1, 4-5), no exato momento do nascimento do “menino”, a partir do sopro que recebe nas narinas (“O Senhor Deus formou, pois, o homem do barro da terra, e inspirou-lhe nas narinas um sopro de vida e o homem se tornou um ser vivente.” – Gn 2, 7). A passagem das trevas à luz, como na criação do mundo, passa a significar o “acordar” do menino, sua “passagem” para o mundo no qual vivemos, para a vida. Além do texto, as cores de fundo das páginas reforçam a ideia de escuridão (fundo preto) e de luz (fundo amarelo forte). Há uma referência ao texto bíblico que fala da criação da mulher.

Quando a noite chegou/ ele nem se lembrou de ouvir a voz da lua/ e das estrelas./ E foi dormir em silêncio. / Mais uma manhã nasceu./ E ele acordou/ sentindo mais uma coisa/ que ainda não tinha sentido antes: / uma dor (muito de leve)/ um pouco debaixo do peito/ bem debaixo da costela/ (uma dor assim como aquele/ que a gente sente/ quando corre muito e se cansa). / Ele nem teve tempo/ de prestar atenção/ na dor que sentia/ pois antes mesmo/ de se espreguiçar/ abriu seus olhos/ e descobriu/ ali, na sua frente, / a visão mais bonita/ de toda a sua vida:/ mais bonita do que o Sol/ mais bonita do que o mar/ do que a árvore/ as montanhas e as flores/ do que todas as coisas/ ao seu redor./ Ele não disse nada. / Ficou ali: só olhando. / E foi, então,/ que ouviu o som/ mais bonito do mundo. / O som de uma voz/ que dizia para ele/ a frase/ que ele sempre escutou/ e sempre entendeu./ E a voz lhe dizia, / como numa canção: / — Como você é bonito, Adão!” (Ziraldó, 1994, p. 28, 29 e 31)

Com isso, é provocada uma inferência suscitada pela imagem que, também intertextualmente, retoma a Vênus, símbolo de beleza e da feminilidade para a cultura ocidental. Nesse processo intertextual

acionado pelo autor, os textos originais, claramente referidos, sofreram alterações que lhes acrescentaram um sentido ao mesmo tempo novo e mais amplo, profundo. O fato bíblico de a mulher, Eva, ter sido criada a partir de uma costela de Adão é retomada quando o personagem de *O menino mais bonito do mundo* sente uma dor “um pouco debaixo do peito/ bem debaixo da costela” e, depois, a imagem completa aquilo que o leitor toma conhecimento a partir da descrição feita sob o ponto de vista do personagem: “a visão mais bonita/ de toda a sua vida:/ mais bonita do que o Sol/ mais bonita do que o mar/ do que a árvore/ as montanhas e as flores/ do que todas as coisas/ ao seu redor.” Instaura-se, destarte, a perspectiva do autor, provocando novas inferências a respeito do homem e da mulher, de sua relação interpessoal, da própria condição humana: o homem, sozinho desde o início, recebe, da natureza, o constante elogio, reiterado ao longo do livro: como você é bonito! E isso o enchia de felicidade: Mais tarde, porém, esse estado de plenitude cede espaço para certo vazio, como se vê tanto na pouca luminosidade que vai envolvendo a paisagem, quanto pelo fato de ser outono, estação intermediária entre a forte luz do verão e a escuridão do inverno. Todos esses elementos sinalizam para o entristecer do homem. As informações a respeito de seu estado emocional justificam a satisfação do encontro com a mulher. O ponto de vista adotado na narrativa transcende o sentido original do texto bíblico, com o qual a narrativa dialoga, sendo acrescentado, um valor afetivo aos acontecimentos.

Como se vê, no nível discursivo estão abrigadas as informações ou as orientações de sentido pertencentes a um plano extratextual, invocado por meio dos elementos textuais, mas localizado além deles; disponível, mas, estando apenas latente, depende do acionamento operado pelo sujeito-interpretante; possível de ser alcançado, mas ansioso pelo esforço interpretativo do leitor. É um plano que diz respeito ao “mundo real”, à experiência dos sujeitos envolvidos na troca, e do qual depende a construção de sentido — especialmente quando se trata de um texto poético, plurissignificativo, de linguagem desautomatizada, como são os de Ziraldo.

NO NÍVEL SEMIOLINGUÍSTICO

O nível semiolinguístico de construção se localiza na superfície textual, materializando, no plano da expressão, os signos com que o homem exprime suas ideias, sentimentos, ou com os quais impõe sua vontade, seu ponto de vista. Esse nível encontra-se apoiado na organização submetida pelo nível discursivo que, por sua vez, fora orientado pelo plano situacional. É a parte material, concreta que, explícita ou implicitamente, deixa transparecer o discurso (na medida em que se limita *nos* e *aos* seus direcionamentos) e, além disso, é moldada pelas exigências situacionais. Esse é o nível visto pelo leitor em primeiro plano, mas ele logo percebe a obediência aos outros níveis, através das relações intratextuais e inferenciais, remetendo o cálculo do sentido para além do texto. Nele, o sujeito-interpretante-leitor opera no espaço da tematização. Para isso, identifica os seres do mundo (“menino”), qualifica-os (nas caracterizações como “que ainda dormia”), representa os fatos e ações (como em “abriu os olhos, devagarinho”), e, além disso, faz operações lógicas (“Um sopro tocou o seu rosto” ... “e ele acordou”). É também a partir do nível semiolinguístico que o leitor, no espaço da relação, faz as operações necessárias para significar a finalidade do ato de comunicação e a identidade dos protagonistas por meio de índices semiológicos (cenários, *frames*, *scripts*) e de sua “identidade discursiva”. A *maneira de significar* (por semelhança, contiguidade, ou convenção — uma mescla desses processos) contribui efetivamente para a orientação do sentido.

Todo esse reconhecimento de referências, assim como o acionamento de valores sociais, ocorre a partir do nível semiolinguístico; a partir do que surge na superfície, mais aparente, e das associações entre os elementos, chega-se às inferências, à dedução de que as cores não são meros “panos de fundo”, mas personagens; de que as palavras ali usadas (mais lentamente interpretadas do que os ícones, pois antes disso exigem decodificação, depois compreensão) não são simplesmente “legendas” para aquelas cores, mas a limitação do sentido necessária para o desenvolvimento da narrativa. Enfim, são partes de um mesmo sistema significativo, de um mesmo texto coeso e coerente.

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, N° 04

Em *O menino mais bonito do mundo*, a sequência de imagens que inicialmente apresentam um traço reconhecidamente infantil, mas, aos poucos, vão “amadurecendo”, tornando-se mais firmes e definidas, como as dos adultos, reitera a ideia de sucessividade, progressão temporal, sobretudo por causa da verbalização da passagem do tempo (“outras noites e outras estrelas vieram. / O tempo passou e cada manhã ensinou/ para ele que era bom ver as coisas, todas / as vezes, / como se fosse a primeira vez”). Além disso, o homem, personagem principal, em nenhum momento da narrativa aparece figurativizado (a não ser pelo olho que aparece na capa numa relação metonímica): a perspectiva do leitor, que pode ver a natureza — e a vê, primeiro, através de traços infantis e, depois, adultos — é a provável perspectiva do homem/personagem, que divide com ele a tomada de posição e ajuda a assumi-la.

Segundo Bakhtin (2000, p. 55), o homem tem necessidade do acabamento proporcionado pelo outro: “Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse.” Na história, vendo-se sozinho no mundo, o homem não tem ninguém que pudesse apresentá-lo com essa completude. A natureza, única companheira, só tem voz pela própria voz do homem, como reflexo daquilo que ele mesmo pensa, de acordo com sua visão solitária e altamente subjetiva (principalmente pela falta do outro, da voz social) — até o momento em que é criada a mulher. Essa explicação a respeito da solidão em que vive o homem naquele momento é dada através do verbal (“As vozes do Sol,/ das montanhas e do mar,/ da árvore e das flores / e de todas as coisas / que ele descobriu naquela manhã / não eram ouvidas, de verdade, / pois coisas não falam. / Vai ver / era a própria voz do menino / que a tudo que via, dizia: / — Que bonito!”), mas é reforçada pela visão desértica que preenche as páginas da história. A imagem que acompanha essa explicação, por exemplo, é composta de ícones facilmente identificados, como as árvores, as flores, o mar, as montanhas, o sol etc. que, em conjunto, *indicam* a natureza, e, na sua relação com os outros elementos da história, *significam* a própria solidão do homem.

UMA LEITURA COM SENTIDO

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

Como se pôde perceber, as forças centrífuga e centrípeta que atuam no texto, como afirma Charaudeau (1992), fazem com que, *a-través* do nível semiolinguístico, o leitor mergulhe nos níveis mais profundos, que dizem respeito ao discurso e à situação. Por outro lado, se o enfoque da análise é o próprio discurso ou a situação comunicativa, sua presença ou importância só será revelada por meio das marcas textuais, dos indícios encontrados na superfície do texto. Do transparente ao opaco, do plano do texto ao plano do discurso, do universo microtextual ao macrotextual, de dentro para fora do texto, ou de fora para dentro, o sentido do texto só é calculado — e com competência — se os diversos fatores que regem a textualidade, de acordo com os níveis de construção, são constantemente *acionados* e *relacionados*, ora ampliando, ora limitando o escopo do sentido a ser engendrado.

A reflexão proposta pelo presente trabalho teve como objetivo principal problematizar o *processo leitor*. Entendendo seu processamento, surge a oportunidade não só de se conhecerem as estratégias necessárias para a leitura profícua, bem finalizada, como também de se verificar a razão de uma leitura equivocada, que extrapola os limites do texto. Vista como uma *atividade de linguagem* baseada em *pressupostos interacionais* e *comunicativos*, é possível compreender que há maneiras para se desenvolver a *competência leitora* dos indivíduos, focalizando elementos negligenciados durante a leitura, ou motivando a relação entre elementos dos vários níveis de construção de sentido.

Em outras palavras, é possível ensinar a *ler com competência*, sobretudo por meio da leitura literária, sobretudo quando se pretende não apenas desenvolver *intelectivamente* o leitor em formação, mas também *sensivelmente*, tornando-o mais sagaz na percepção dos elementos constitutivos do sentido, na relação entre signos, ideias, circunstâncias. Este é um trabalho que propõe um maior aprofundamento das bases teóricas que suportam a leitura a fim de se realizar uma mudança na formação dos leitores.

É importante salientar, entretanto, que uma *formação integral do leitor* não se circunscreve à infância, ou aos jovens: a maturação do leitor não está simplesmente vinculada à faixa etária, pois, ainda que o tempo seja responsável pelo armazenamento de seu conheci-

Cadernos do CNLF, Vol. XIII, Nº 04

mento de mundo e pelo alcance de certos estados psicológicos, nem um nem outro é acrescentado automaticamente por imposição cronológica; necessita-se de engajamento do sujeito-leitor, de oportunidades de experiencição, de refinamento da sensibilidade, de educação. O desenvolvimento de competências leitoras não depende simplesmente de tempo, mas de abertura à sensação, à percepção do mundo que nos cerca, à *significação*, à conformação textual, à apreensão dos sentidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

CHARAUDEAU, Patrick. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.

———. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. **In:** *Revista interamericana de estudios del discurso* – ALED, Venezuela: Editorial Latina, volume I, número 1, pp. 7-22, agosto de 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 45ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

———. *Pedagogia da autonomia*. 3ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

KOCH, Ingedore. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 2000.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência - notas sobre seu papel na formação. **In:** ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A/SEPE, 2001.

ZIRALDO Alves Pinto. *O menino mais bonito do mundo*. Ilustr. por Sami Mattar e Apoena H. G. Medina. 15ª ed. São Paulo: Melhoramentos, 1994.