

**ENUNCIÇÃO, COMPREENSÃO TEXTUAL
E LEITURA DIALÓGICA: APORTES PARA O ENSINO**

Deyvid Souza Nascimento (UFPE)
deyvidsouza.educ@yahoo.com.br

**Toda palavra comporta duas faces... Ela constitui
justamente o produto da interação do locutor e do
ouvinte.**

(VOLOCHÍNOV)

1. Palavras iniciais

O fato de ler nas sociedades “alfabetizadas”, durante muitos séculos, representou o acesso a determinados bens da chamada “cultura letrada”, a que muitos não puderam ter acesso. Logo, dominar um código escrito, a língua, poderia levar um indivíduo a desvendar os mistérios mais profundos de uma sociedade, como fizeram grandes pensadores na história da humanidade, como Maquiavel, Da Vinci, Kant ou a dominar as regras de um idioma que lhe permitissem escrever, com autonomia, uma carta, um bilhete, uma simples estória.

Quando falamos em língua/linguagem, estamos situando-nos em um campo muito complexo da ciência, pois, todo ser humano, com sua individualidade, é responsável por mudanças pequenas que, em um conjunto, tornam-se significativas para os rumos dados aos sistemas linguísticos. Cada leitura que fazemos, de qualquer material, leva-nos a perceber como, no fluxo ininterrupto da linguagem, as palavras vão se constituindo em diversos contextos e como somos permeados pelas intenções do outro. E nós, já marcados por essas intenções, vamos dando forma às nossas produções de linguagem e modificando a fala e a escrita.

Assim, o exercício da leitura em sociedades consideradas letradas, legitimadas pela consolidação de um sistema de escrita, tem sido uma tarefa que preocupa a humanidade e, em especial, a escola, responsável por garantir ao aluno o acesso a alguns bens culturais estabelecidos aos quais ele só consegue ter acesso, efetivamente, quando consegue ler e compre-

ender textos⁴⁹. Todavia, não podemos esquecer: em determinados contextos, as variadas formas de letramento mostram que em alguns domínios, algumas pessoas conseguem ser mais “letradas” do que outras.

Pensando nisso, é imprescindível entender que o exercício da leitura exige um esforço cognitivo, habilidade, interação, pois ao nos depararmos com um texto, ou mais especificamente o gênero onde ele se acomoda, estamos também operando sobre ele. Segundo Marcuschi (2008), quando alguém produz enunciado, este locutor deseja ser compreendido, mas nunca poderá exercer total controle sobre o entendimento que esse enunciado possa vir a ter, pois esse trabalho é sempre fruto de uma relação a dois e não consiste apenas em uma simples extração de informações objetivas pelo interlocutor⁵⁰.

Diante disso, cabe questionar: o que é enunciação, como os enunciados estão relacionados com os gêneros discursivos e isso está ligado à leitura? Que recursos acessamos para tentarmos estabelecer a compreensão leitora? Nessa perspectiva, onde se encontra a leitura dialógica?

2. *Enunciação, gêneros discursivos e leitura*⁵¹

O ensino por meio de gêneros textuais/discursivos tem sido objeto de infindáveis estudos sobre a leitura em inúmeras universidades brasileiras, inspirados fortemente na teoria da enunciação dos russos Bakhtin (1976, 2002, 2003) e Volochínov (1976, 1930, 2010⁵²). Isso porque esses autores se preocuparam com uma nova maneira de encarar a análise estilística à época de seus estudos, no início do século XX. Diferentemente dos estudos tradicionais, os autores se propuseram, Bakhtin, sob uma perspectiva fenomenológica, e Volochínov, sob uma abordagem marxista, a estudar a linguagem em sociedade e reconheceram que a enunciação

⁴⁹ Tomamos a definição de Bronckart (2012, p. 71) de que “texto designa *toda unidade de produção de linguagem* que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência sobre o destinatário”.

⁵⁰ Vamos tomar como sinônimas as palavras enunciador e locutor.

⁵¹ Quando necessário, vamos tomar *texto*, *discurso* e, às vezes, *enunciado* como sinônimos, mesmo sabendo que há autores que privilegiam uma ou outra nomenclatura.

⁵² A obra de publicação no ano de 2010 foi feita com o nome de Bakhtin e Volochínov, como se pode ver nas referências. Porém, a nova tradução francesa (2012) já atribui unicamente a este último autor a autoria da obra. Por isso, utilizaremos, até por algumas definições históricas, o nome de Volochínov apenas. Também a grafia do nome muda de acordo com a tradução.

está para além de procedimentos estruturantes das línguas: fonética, morfologia e sintaxe.

Nesta perspectiva, quando encaramos o ato de ler, não estamos unicamente nos preocupando com questões relativas à estrutura da língua. Na verdade, ao estabelecermos a relação leitor-autor, estamos elaborando um exercício cuja evocação vai além de recursos unilaterais, como o ato estímulo-resposta. Na verdade, é um ato enunciativo em que o interlocutor opera sobre o que vê.

Por isso, a enunciação se estabelece entre dois indivíduos e é sempre organizada por um gênero discursivo. Para Volochínov (2010, p. 116),

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 ao interlocutor*: ela é a 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.)

A enunciação não existe fora da realidade vivida, pois o homem é um ser axiológico, que produz atos de fala e se acha inserido numa psicologia do corpo social (a ponte entre a estrutura sociopolítica e a ideologia – ciência, arte). Ademais, todas as nossas produções são sempre orientadas para o outro, por isso não existe interlocutor abstrato. Além disso, um certo *horizonte social* determinado e seguido em cada época determina a nossa criação ideológica que estará presente e será (ou não) percebida pelo interlocutor (leitor).

O que, na verdade, é responsável por criar esse elo entre os que interagem? Segundo Volochínov (2010),

[A palavra] 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 apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (VOLOCHÍNOV, 2010, p. 117)

Desse modo, nunca poderá existir uma relação passiva entre quem escreve, enuncia e quem lê, percebe, ouve um texto. Se fizéssemos isso, estaríamos, de certa maneira, reduzindo esse ato a uma simples codificação de mensagens transmitidas por um locutor cujo entendimento pelo interlocutor dependeria apenas de recursos linguísticos e não é só isso

que ocorre. Isso não quer dizer que marcadores linguísticos também sejam responsáveis por, no ato enunciativo, conseguirmos atingir a compreensão.

Na verdade, qualquer enunciação, para Volochínov (2010), seja de que natureza for, é determinada pelos participantes do ato de fala, situados em uma dada realidade. Então, quando nós operamos sobre qualquer realização de enunciado, estamos em um jogo aberto de trocas discursivas em que o interlocutor age ininterruptamente sobre o seu locutor. Para Volochínov (2010, p. 118),

a situação dá forma à enunciação, impondo-lhe esta ressonância em vez daquela, por exemplo a exigência ou a solicitação, a afirmação de direitos ou a prece pedindo graça, um estilo rebuscado ou simples, a segurança ou a timidez, etc. A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação.

Além da circunstância, para que haja entendimento de um enunciado, é preciso compreender o contexto extralinguístico, pois estamos imersos e presos às amarras dos discursos que circulam socialmente. Esse contexto é composto por três fatores: o espaço comum aos participantes da interação (o que é visível materialmente falando); o conhecimento partilhado entre os envolvidos e a compreensão da situação; e o julgamento comum desse momento (BAKHTIN & VOLOSHINOV, 1976).

Por conseguinte, quando assumimos a leitura de um texto, por exemplo, precisamos levar em consideração aqueles aspectos, pois, muitas vezes, eles podem dizer mais do que pensamos. Basta imaginarmos, por exemplo, o caso de uma charge. O conhecimento partilhado e a compreensão da situação na nossa memória *de longo termo* (tomando os termos usados por Koch (2011), numa acepção cognitivista), “onde os conhecimentos são representados de forma permanente” (KOCH, 2011, p. 38), são essenciais para podermos situar uma discussão ao lermos uma charge.

Assim, o “conjuntamente visto”, o “conjuntamente sabido” e “unanimemente avaliado” dão sustentação ao enunciado. Porém este, conforme o mesmo autor, não é condicionado unicamente pelos fatores extralinguísticos, mas, como um todo significativo, compreende duas partes: uma percebida ou realizada em palavras e a parte presumida (VOLOSHINOV, 1976). No entanto, vale ressaltar ainda, segundo o autor, que o que determina a estrutura da enunciação (a forma e o estilo) é a *situação social mais imediata* e os participantes.

Quando produzimos discurso/texto estamos orientados pela palavra do outro e imersos em uma circunstância dada e falando de uma determinada esfera social, na concepção de Volochínov (2010). Essas esferas sociais são reguladas e organizadas por discursos organizados, por gêneros linguísticos. Ou seja, as enunciações são moldadas por um ou variados gêneros.

Cada época e cada grupo social têm seus repertórios de formas de discurso na comunicação socioideológica. A cada grupo de formas pertencentes ao mesmo gênero, isto é, a cada forma de discurso social, corresponde um grupo de temas. Entre as *formas de comunicação* (por exemplo, relações entre colaboradores num contexto puramente técnico), a *forma de enunciação* (“respostas curtas” na “linguagem de negócios”) e enfim *o tema*, existe uma unidade orgânica que nada poderia destruir. (VOLOCHÍNOV, 2010, p. 44 – grifos nossos)

O autor situa a discussão apontando o caráter formador dos gêneros (estes não são estáveis). Ele ainda aponta, em outro texto, que o *auditório* do enunciado (a presença de vários ouvintes), a *situação* (variação da relação de interação social) e os fatores extralinguísticos são importantes para haver a compreensão do enunciado.

Ora, o enunciado, considerado como unidade de comunicação e totalidade semântica, se constitui e se completa exatamente numa interação social. Deste modo, cada um dos tipos de comunicação social que nós citamos organiza, constrói e completa, de modo específico, a forma gramatical e estilística do enunciado, assim como a estrutura de onde ela se destaca. Nós daremos o nome de *gênero* a essa estrutura. (VOLOSHINOV, 1930, p. 3)

Assim, os gêneros são elaborados em diferentes esferas da atividade humana, em diversas situações, como em bate-papos de festas sociais, na conversação entre marido e mulher ou entre irmão e irmã, em filas de espera, velórios, danças, nas diversões dos intervalos dos trabalhadores, etc. Mas o que vai definir as formas específicas de cada discurso será sempre o auditório (também para quem se escreve).

Já para Bakhtin (2003), gêneros são como *tipos relativamente estáveis* de enunciados, pois qualquer pessoa, independentemente de sua condição social, está sempre relacionada com a utilização da língua, manifestada em enunciados “que emanam duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 280). Por isso, como todas as atividades humanas são imensuráveis, os gêneros, que se constituem a partir da cena enunciativa⁵³, são infinitos.

⁵³ No sentido de que os gêneros são definidos por critérios enunciativos, aludindo às palavras de Cunha (2000, p. 2).

Dessa maneira, a organização do enunciado é que dá forma às nossas produções de linguagem e nós estamos sempre nos adaptando e agindo sobre essas instâncias. Elas podem ser *relativamente estáveis*, porém estão em constante adaptação às exigências sociocognitivas de quem é produtor de textos. Por isso, atualmente, nós vemos, por exemplo, vários estudiosos, a partir da retórica contestando a ideia de relativização dessa estabilidade⁵⁴.

Se pensarmos nos desdobramentos dessas teorias dos gêneros discursivos no contexto atual brasileiro, perceberemos que eles têm sido bastante proveitosos. A introdução deles vem sendo gradativamente aceita pela escola, desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. A partir da leitura, produção oral e escrita e análise linguística, muitos professores tentam desenvolver ações didáticas que priorizem não apenas os aspectos composicionais dos gêneros. Marcuschi (2008, p. 151) aponta que os “gêneros representam uma fértil área disciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais”, pois podem se tornar ferramentas imprescindíveis quando didatizados. Isso ocorre porque eles não são estanques. Ao contrário, garantem a dinamicidade das ações humanas.

Diante da amplitude das relações sociais, inclusive a dinamicidade destas mediante as novas tecnologias do mundo globalizado, novos gêneros vão surgindo ou readaptando-se às exigências do momento histórico, e a escola não poderia ficar alheia a este processo, pois ela prepara cidadãos para o mundo. Além disso, o aluno já chega à escola falando e familiarizado (não quer dizer dominando) com diversos gêneros oriundos das práticas sociais mais diversas, mesmo que estas sejam restritas majoritariamente ao seio familiar. Portanto, à escola, cabe, entre outras, a tarefa de ampliar essas práticas, promovendo um letramento que ultrapasse os limites da instituição, para que o aluno possa interagir com segurança nas mais variadas situações.

Na verdade, os gêneros são os modos pelos quais agimos discursivamente, pois sempre temos algo a ser dito. E este dizer, materializado na linguagem, é acomodado em alguma forma que permite ao ser humano entrar no jogo da enunciação e ser compreendido pelo outro, dentro de uma determinada estrutura discursiva. Assim, como base para o desenvolvimento da língua/linguagem, é pertinente trazer para a escola os mais variados gêneros em circulação na vida em sociedade.

⁵⁴ A escola norte-americana conhecida por Nova Retórica tem se debruçado sobre essa tendência.

Nessa perspectiva, os gêneros se tornam importantíssimos para o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos, desde que sejam traçadas estratégias para isso acontecer. Logo, precisamos entender alguns conceitos que subjazem à leitura e à compreensão leitora, pois estas podem suscitar a abertura de “caminhos obscuros” em uma sociedade como a nossa.

3. *Leitura e compreensão textual*

Tornou-se lugar-comum afirmar que o Brasil não é um país de leitores e que grande parte das pessoas não entende o que lê e isto foi comprovado em testes como o PISA⁵⁵, por exemplo. Mas por que isso acontece? Que cortinas mascaram a falta de uma compreensão bem-sucedida? Que processos permeiam a compreensão de leitura? Começemos, então, por certas concepções de leitura, acentuadas por alguns autores.

Quando tomamos uma concepção de linguagem como um código, na acepção de Saussure (2006), por exemplo, podemos estar afirmando um processo de leitura por meio da decodificação de sinais e símbolos prontos para serem “descobertos”. Como esse autor não se preocupou com a linguagem, outros aspectos além dos estruturantes da língua não foram priorizados por ele. Ela “é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o uso dessa faculdade nos indivíduos”. (SAUSSURE, 2006, p. 15). Ou seja, a língua é um produto social, um sistema de signos, a que as pessoas recorrem quando precisam utilizar-se dele. Isso pode refletir uma concepção tradicional de aprendizagem lectoescrita.

Colomer e Camps (2002) delineiam alguns pontos acerca desse tradicionalismo, afirmando que escrever, ler e ensinar nessa óptica seria, em primeiro lugar, relacionar as modalidades da língua a uma simples tradução dos signos gráficos aos orais; a leitura seria um processo centrado no texto e deste se retirariam informações por meio de suas unidades linguísticas; e a aprendizagem estaria centrada numa recepção passiva, do saber do professor, por parte do aluno.

⁵⁵ PISA – *Programme for International Student Assessment* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes.

Ao entendemos a linguagem como um processo de interação (tomada por nós como sendo a mais coerente), como já foi salientado outrora por Volochínov (2010), o ato de ler converte-se em um esquema processual muito mais significativo do que uma simples atividade mental, com um olhar passivamente sobre o texto. E o ensino, ao contrário da prescrição ou descrição, deveria estar voltado para um trabalho produtivo de construção de conhecimentos com e pelo aluno.

Na história do ensino de língua portuguesa no Brasil, a leitura sempre ocupou um espaço privilegiado entre aqueles que detinham o privilégio de ter acesso ao conhecimento científico. As referências, principalmente nos séculos XIX e XX, eram sobremaneira as leituras de excertos de obras literárias (consideradas “boas leituras”) que serviam posteriormente para a análise sintática e morfológica dos termos das orações, sem que houvesse uma reflexão sobre os fenômenos linguísticos ali presentes. Frequentemente, também os exercícios de ler em voz alta eram adotados como forma de desenvolver a habilidade retórica oral. Neste tipo de atividade, alguns aspectos eram priorizados, e os “erros” corrigidos.

Outro fator estava relacionado ao fato de muitas crianças não terem realmente acesso às escolas, muito menos a livros. Sem estes, como se aprenderia a ler em uma sociedade tão cruel onde só os filhos de uma elite alcançavam altos patamares? Concordamos com Leal e Albuquerque (2010, p. 90) quando afirmam que “a convivência com pessoas que gostam de literatura é uma boa ‘porta de entrada’ para o universo literário. Assim, quanto mais espaços de convivência com a literatura os estudantes tiverem, maior será a possibilidade de constituírem-se como leitores assíduos do texto literário”. Como, então, aquelas crianças se tornariam leitoras, ainda mais de textos literários se seus pais eram analfabetos?

Com a chegada da escola a uma maior parcela da população e o advento de várias teorias que priorizam a leitura como uma atividade interativa, tem-se tentado suprimir aquela realidade. Segundo Antunes (2003), essa atividade supõe, desse modo, parceria, entendendo o leitor como um dos sujeitos da interação cuja atuação participativa busca recuperar, interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidos pelo autor.

Por outro lado, a ideia de composição textual⁵⁶, advinda do século XIX, pode ter gerado outro problema ainda persistente nas realidades de muitas salas de aula: o uso do texto como pretexto. Alguns gêneros textuais passaram a figurar nos manuais didáticos (muitas vezes, única fonte teórica do professor) e, “ouvindo” que deveriam utilizar os textos, muitos docentes viam/veem neles uma alternativa para trabalhar questões gramaticais, por exemplo, ao retirar frases para serem analisadas sem o contexto. Neste sentido, estuda-se “a gramática a partir do texto ou se estuda o texto com os instrumentos que a gramática oferece” (SOARES, 2004, p. 167).

Desse modo, é pouco provável que o exercício da compreensão ultrapasse as barreiras do linguístico. Lajolo (2009, p. 107) afirma que “textos são construídos por uns (e não por outros) procedimentos de linguagem, são construídos no horizonte de uns (e não de outros) valores, defendem e condenam uns (e não outros) comportamentos”. Por isso, o trabalho escolar com leitura, segundo a autora, precisa estar arraigado na dimensão ideológica, afetiva, histórica, linguística e discursiva de um texto (LAJOLO, 2009).

A leitura efetiva de textos, que leva em consideração, não somente os seus aspectos estruturais, porém um conjunto de fatores essenciais à compreensão e interpretação das ideias, como o contexto de produção, etc., pode aguçar o senso crítico, muitas vezes, adormecido, dos alunos. Ademais, o docente pode estimular o desenvolvimento das competências linguística e estilística deles. Isso porque os sentidos de um texto e a significação das palavras dependem da relação estabelecida entre sujeitos, na enunciação; desta maneira, essa relação constrói-se na produção e na interpretação dos textos. Nessa perspectiva, Koch (2011, p. 17) aponta que o “sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeito (ou texto-coenunciadores) e não há algo que preexistia a esta interação”. Logo, precisamos entender que aspectos norteiam a compreensão textual.

Colomer e Camps (2002), numa linha interativa, de cunho mais cognitivo, apontam que, de acordo com alguns pressupostos sobre a modalidade escrita da língua, acreditava-se que a compreensão leitora partiria de um *processo ascendente* (grifos das autoras). Assim, o indivíduo partiria de relações mínimas competentes à estrutura do texto, como os

⁵⁶ Sugerir a um aluno a produção de texto a partir de um tema ou trecho de uma obra, sem se referir, por exemplo, a um gênero específico; a famosa “redação”.

sinais gráficos e as palavras, para invocar uma possível compreensão das ideias de um texto.

Essa vertente, na verdade, já foi contestada por vários estudos cognitivistas, pois o entendimento de um enunciado não requer do indivíduo uma relação ascendente, tampouco a mente humana age assim. Dessa forma, não se consegue avançar no ato da leitura sem um exercício sociocognitivo com a fusão de todos os elementos já citados. Há, portanto, muitos outros mecanismos que interveem, por exemplo, quando buscamos entender um texto escrito.

São todos aqueles que formam o que foi chamado de *processamento descendente*, porque não atuam como os anteriores, da análise do texto à compreensão do leitor, e sim em sentido contrário, da mente do leitor ao texto.

A intervenção no processamento descendente, o de cima para baixo, é um componente necessário da leitura corrente. Permite ao leitor resolver as ambigüidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto. (COLOMER & CAMPS, 2002, p. 30)

Essas ideias apontam para um processo em que o leitor é visto como um coautor, logo, um sujeito ativo cuja busca pelo entendimento o faz ativar seus esquemas mentais e atrair, portanto, sua percepção de mundo. Pensando assim, podemos entender um enunciado como “Que calor!” de várias maneiras, dependendo do contexto. Se estivermos em uma situação onde exista realmente calor, ele será entendido literalmente. Entretanto, caso estivéssemos em uma reunião, com a baixa temperatura incomodando muito e alguém ousasse dizer aquela expressão, certamente, entenderíamos que se trata de uma ironia. Esta percepção e as experiências encontram-se em regiões próprias da mente.

Koch (2011), também com base em estudos cognitivistas, postula que nós possuímos uma memória de curto termo, doravante MCT, e uma memória de longo termo (MLT). A primeira refere-se, basicamente a uma espécie de local passivo de estocagem de informações. Porém, esta definição vem sendo posta em xeque, pois se acredita que é possível

manter um certo número de unidades de informação na MCT, enquanto se realizam, ao mesmo tempo, operações complexas de aprendizagem, compreensão ou raciocínio. Isto se deve à possibilidade de ativação e transferência de unidades armazenadas na MLT para a MCT, de modo a permitir o tratamento da informação nela presente para posterior reenvio à MLT. Há, pois, um contínuo ir-e-vir entre ambas as memórias. (KOCH, 2011, p. 38)

Na memória de longo termo, estão todas as nossas impressões mnésicas, pois ela funciona como um banco de dados. Koch (2011) sali-

enta, ainda, que nesse espaço encontram-se uma memória semântica (relativa a conhecimentos universais internalizados, como por exemplo, “o céu é azul”) e uma memória episódica ou experiencial (retém episódios de vivência pessoal). Nessa perspectiva, Colomer e Camps (2002) referem-se à memória de curto termo e à memória de longo termo como sendo memória a curto e a longo prazo, respectivamente. Estas duas, para as autoras são um dos aspectos concernentes ao processo geral de interpretação da informação.

Essas memórias, especialmente a de longo termo, são responsáveis por garantir a compreensão e interpretação dos textos. Mas outros aspectos também estão associados a elas para auxiliarem nesses exercícios: as percepções criadas pelos estímulos (geralmente, buscamos os que nos interessam) e as representações que criamos em relação ao nosso entorno.

Colomer e Camps (2002) ainda apontam que alguns fatores incidem no *grau* da compreensão leitora:

- ❖ **A intenção da leitura:** diversas intenções podem estar presentes no ato de ler, dependendo do gênero com o qual vamos nos deparar. Elas vão determinar tanto a velocidade, como a organização e o propósito da leitura.
- ❖ **Os conhecimentos trazidos pelo leitor:** para garantirmos sucesso na nossa leitura, é necessário possuímos conhecimentos no tocante ao escrito e ao experiencial. *Em relação ao escrito*, precisamos ter:
 - *o conhecimento da situação:* Volochínov (2010;1930) acentuou que a situação dá forma à enunciação. Basta lembrarmos o exemplo “Que calor!”;
 - *os conhecimentos sobre o texto escrito:* conhecimentos paralinguísticos, morfológicos, sintáticos, semânticos, das relações grafofônicas e textuais (estes últimos, referentes à tessitura textual, como por exemplo, coesão e coerência, tipologias etc.).

Referente ao experiencial:

- Nosso conhecimento de mundo atua quando estamos nos dispondo a entender e interpretar um texto. Um bom exemplo são as charges de que até já falamos anteriormen-

te. Sem vários conhecimentos, especialmente o episódico, é impossível entendê-las e interpretá-las.

Todos esses aspectos nos revelam que todo texto está amarrado a outros que já foram produzidos. Quando vemos um cartaz junto a um bebedouro onde se lê “reutilize seu copo descartável”, prontamente remetemos a outros discursos já proferidos em outros momentos. Talvez nossa primeira lembrança esteja associada ao fato de preservar o meio ambiente em palavras que ouvimos ou lemos constantemente. Por isso, não podemos desprezar essa natureza dialógica dos textos.

4. *Entre as teias dialógicas*

Quando estamos diante de um texto escrito, é imprescindível não olhar, antes de tudo, para o linguístico. E é este aspecto que nos dará as primeiras pistas para chegarmos à compreensão e analisá-lo à luz de qualquer teoria do discurso, pois é no fluxo ininterrupto da linguagem que se desenvolvem as ideias, as palavras mais brilhantes em torno dela mesma.

Toda nossa produção de fala ou escrita pode estar claramente marcada ou não pelo discurso do outro. Ainda que a marca não seja explícita, ela está ancorada por outra explicitada em algum momento da cena enunciativa. Isso porque nós nos orientamos sempre a partir do que foi dito sobre determinado objeto. Ninguém fala sobre nada ao acaso ou de um objeto novo sem estar preso às amarras de outros textos, de outros discursos.

E é nesta relação, dialogando com os enunciados dos outros, que autor/locutor e leitor/interlocutor se constituem no mundo enquanto sujeitos atravessados pela ideologia. Por isso, quando lemos um texto buscamos recuperar em nossa memória o contato com palavras, expressões, entonações já lidas ou ouvidas.

Dessa maneira, falamos sobre objetos já ditos. Nas palavras do próprio Bakhtin:

O objeto está amarrado e penetrado por ideias gerais, por pontos de vista, por apreciações de outros e por entonações. Orientado para seu objeto, o discurso penetra neste meio dialogicamente perturbado e tenso de discursos de outrem, de julgamentos e de entonações. Ele se entrelaça com eles em interações complexas, fundindo-se com uns, isolando-se de outros, cruzando com terceiros; e tudo isso pode formar substancialmente o discurso, penetrar em

todos os seus estratos semânticos, tornar complexa a sua expressão, influenciar todo o seu aspecto estilístico. (BAKHTIN, 2002, p. 86)

Outrossim, tudo que nós dizemos está sempre orientado para o outro. Quando lemos um texto, por exemplo, nós nos deparamos com argumentos já ditos, esquemas narrativos já utilizados, discursos já circulantes, seja por ilações e reminiscências, seja por alusões ou nominalizações. E, quando nós agimos sobre ele buscando entendê-lo, estamos sempre trazendo, habitualmente, uma resposta ao enunciado do autor. Assim, reafirmando com Voloshinov (1976, p. 4), pode-se dizer que “toda comunicação, toda interação verbal, se realiza sob a forma de uma troca de enunciados, isto é, na dimensão de um diálogo” e esta troca de palavras “é a forma mais natural da linguagem”.

Nesse contexto, podemos acentuar, então, que qualquer texto/discurso é sempre a resposta a um diálogo e se torna um à medida que se dirige a quem lê ou escuta. Decerto, todo texto é sempre a réplica de um diálogo, não há ineditismo, e nós estamos inseridos nesta teia dialógica desde que nascemos, enquanto nos constituímos como sujeitos axiológicos no mundo.

Até nossos monólogos são dialógicos; mesmo o enunciado interior, as nossas introspecções são marcadas pelo *outro*. Por isso, quando lemos, estamos sempre buscando fazer relações.

5. *Considerações finais*

Como vimos, o processo de leitura envolve muito mais do que uma simples decodificação de sinais, símbolos e questões tocantes à superfície textual. Entendemos isso quando compreendemos que a palavra se manifesta realmente nas relações enunciativas, organizadas por gêneros discursivos. A epígrafe deste trabalho demonstra a sua real finalidade, pois a palavra é o resultado da interação entre quem diz e quem age sobre o já dito.

Ao lermos, estamos operando sobre o fluxo ininterrupto da linguagem e exercendo funções cognitivas muito apuradas que ativam conhecimentos de nossa memória de longo termo que estabelece relações constantes com a de curto termo. Assim, as reminiscências, as analogias, nominalizações, enfim, uma infinidade de processos, faz-nos imergir numa teia dialógica constantemente, pois entendemos o leitor como um interlocutor ativo nesse processo.

Ao dizer que estamos sempre fazendo relações quando lemos, estamos nos colocando em uma posição privilegiada como leitores e é nesta que precisamos situar nossos alunos. Se pensarmos nisso e os envolvermos efetivamente com os discursos que circulam socialmente, fazendo-os refletir sobre aquilo que leem, para terem consciência das suas responsabilidades como cidadãos, poderemos dar grandes passos rumo a uma melhoria dos índices e, mais ainda, estaremos contribuindo para o melindroso e verdadeiro acesso deles aos emaranhados da globalização.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética. A teoria do romance*. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. 5. ed. São Paulo: HUCITEC/Annablume, 2002.

_____; VOLOSHINOV, V. N. Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics. In: _____. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976. Trad.: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza (uso didático).

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Por um interacionismo sociodiscursivo. 2. ed. Trad.: Anna Rache Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 2012.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CUNHA, D. A. C. A noção de gênero: algumas evidências e dificuldades. *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000.

KOCH, I.G.V. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. Será que não é mesmo? In: ZILBERMAN, R.; RÖSING, Tania M. K. *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo: Global, 2009.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Literatura e formação de leitores na escola. *Coleção Explorando o Ensino: Literatura/Ensino Fundamental*, 2010. MEC/SEB, vol. 20, p. 89-126.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 14. ed. São Paulo: HUCITEC, 2010.

SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOARES, M. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004, p. 155-177.

VOLOSHINOV, V. N. La structure de l'énoncé. In: TODOROV, T. *Mikhail Bakhtine: Le principe dialogique*. Paris, Seuil, 1976. Trad.: Ana Vaz (uso didático).