AS NOÇÕES DE *ENUNCIAÇÃO* E *ENUNCIADO* APLICADAS A UMA DISCUSSÃO SOBRE O ENSINO DE LEITURA

Manuella Felicíssimo (UFMG)

Resumo

É propósito deste estudo fazer uma reflexão acerca da teoria da enunciação aplicada à leitura, mais precisamente, da relação indissolúvel enunciação/enunciado/leitura. Para o desenvolvimento do que aqui é proposto, este trabalho será norteado pelas contribuições de teóricos da enunciação, tais como Francis Jacques (1983) e Ducrot (1984) e também pelo instrumental teórico da "escola francesa de análise do discurso", no sentido de se compreender a leitura como uma atividade discursiva (Orlandi, 1998) determinada, pois, por fatores históricos, culturais, políticos e ideológicos. Assim, este trabalho se preocupa em compreender o processo de construção do sentido a partir das orientações da AD no intuito de demonstrar as contribuições dessa vertente da lingüística ao processo de ensino-aprendizagem e, principalmente, o importante fomento que a teoria da enunciação pode fornecer à pesquisa, ao ensino e à prática de leitura.

Palavras-chave: leitura; ensino; enunciação.

Introdução

O conceito de leitura mudou significativamente ao longo dos anos, sendo abordado pelos mais diferentes vieses, tais como o sociológico, o cognitivo, o estrutural e o pragmático. Essas mudanças acarretaram reformulações em currículos escolares, propostas governamentais para o ensino, livros didáticos, revistas, metodologias, enfim, em uma série de aparatos que servem ao ensino-aprendizado de língua portuguesa.

O fato de a leitura ter sua história, ou seja, de ser constituída histórica, social e culturalmente, faz com que ela mude ao longo do tempo e, conseqüentemente, mude também o seu ensino. Esse fato justifica as diversas literaturas a esse respeito, que postulam diferentes concepções de leitura e diversos modos de ensino para que se dê a formação de um leitor proficiente.

É possível perceber o que é a leitura ao longo do tempo, as inovações quanto aos pressupostos teóricos e a influência destes no cotidiano escolar e nas avaliações. De maneira geral e bem sucinta, pode-se traçar uma trajetória desde a abordagem mais estruturalista da leitura até a discursiva (Zappone, 2001).

Sob a perspectiva estruturalista, ler está relacionado a uma abordagem funcionalista da linguagem, em outras palavras, ler significa decodificar. Trata-se de receber uma determinada mensagem de um emissor e decodificá-la, cumprindo a função de destinatário. Na década de 1970 esta acepção foi incorporada aos estudos lingüísticos no Brasil e promoveu uma mudança de perspectiva no trato dado à linguagem e ao seu estudo, conseqüentemente, à leitura. Pela perspectiva do funcionalismo, ler implicaria procurar os significados presentes no texto. No final da década de 1980, assiste-se a uma investigação a respeito dos processos envolvidos na aquisição da leitura. Estes estudos foram feitos principalmente a partir das abordagens da psicolingüística e da sociolingüística. Kleiman (1989) é uma importante referência nestes estudos: ela apontou o olhar para os elementos extralingüísticos. Ler envolveria abordar aspectos lingüísticos e contextuais. Enquanto compreensão, ler implicaria na recorrência a um conhecimento prévio – conhecimento lingüístico, conhecimento textual, conhecimento enciclopédico –, ao qual o leitor recorre durante o processo de leitura e que é fundamental para que esta se efetive e não seja um mero decodificar códigos. A partir dessa abordagem, ler implica interação com o texto. Por fim, tem-se a abordagem discursiva, nessa perspectiva teórica, a leitura é tida como produção de sentidos. É nesta linha que o leitor emerge e sai da situação de receptor para interlocutor. Ele não apenas decodifica, não apenas busca sentidos propostos no texto, como também interage com os discursos presentes no texto, ele coloca sua história de leitura e de leitor nessa atividade, é visto como um sujeito ativo. Os fatores culturais, históricos e ideológicos tornam-se fundamentais para explicar esta atividade e para embasar o seu ensino.

Essa breve trajetória do conceito de leitura pode ser compreendida à luz das teorias que versam sobre enunciação. Em especial a partir das contribuições de Francis Jacques (1983) e Herman Parret (1983). *Grosso modo*, pode-se relacionar os primeiros conceitos de enunciado e enunciação à abordagem mais estruturalista. Nessa perspectiva o enunciado contemplaria toda a enunciação, assim, seria possível apreender o sentido "exato" a partir das marcas lingüísticas. No decorrer dos estudos sobre leitura, notou-se que essa concepção era restrita e não satisfazia de forma plena todas as implicações relacionadas à leitura. Notou-se que a dupla *emissor e receptor* não determinava (ou não

satisfazia) a construção do sentido. A partir do momento em que se tem a consideração dos aspectos situacionais somados aos lingüísticos, a leitura passa a ser vista sob a perspectiva discursiva, que muito se assemelha à noção de enunciação para Francis Jacques, segundo a qual a leitura é co-construída.

O que se vê no decorrer dos estudos discursivos é semelhante ao que se nota nos estudos sobre leitura: ainda que óbvia, essa constatação é enriquecedora, pois esclarece e justifica as necessárias reformulações quanto ao objeto *leitura*. O que se pretende com esse trabalho é relacionar as noções de enunciação e enunciado à leitura, em outras palavras, aproximar esses conceitos (que são indissociáveis) para entender o processo de construção do sentido, ou seja, a leitura *ótima*.

As implicações *enunciação* e *enunciado* na leitura

Atualmente o conceito que circula nas propostas curriculares governamentais e nas prescrições de ensino é o de uma leitura discursiva. Tem-se em Orlandi (1988) um forte expoente dessa perspectiva, que considera que a leitura não consiste simplesmente em decodificar signos, nem se resume à relação leitor-texto-autor. Para a autora, ler é interagir com os discursos presentes e manifestos no texto. Isso implica um posicionamento do sujeito diante do texto, um reconhecimento enquanto sujeito-leitor. Ler, nessa perspectiva, significa acessar os sentidos construídos no texto e reconhecer que esses sentidos podem mudar significativamente de acordo com o momento em que se lê e o "para quê" se lê.

Para a autora há diversas leituras possíveis, sendo elas determinadas por certas condições situacionais (históricas) nas quais a leitura se dá. Nesse sentido, é possível se falar em leituras previstas para um texto, mesmo que "essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele (texto)". (Orlandi, 1988, p.87). Essa constatação vai ao encontro da noção de efeito do enunciado. Sabe-se que esse efeito é previsto, e que, no entanto, não é totalmente controlável. O escape daquilo que é determinado que seja compreendido pode se dar por diversos fatores: geralmente pela não pertinência quanto à situação na qual a comunicação se dá, ou pela falta de saberes prévios e socialmente construídos que sustentam a enunciação.

Orlandi (1988) fala ainda do processo de legitimação pelo qual a leitura passa. Na escola, por exemplo, o livro didático se configura como uma leitura autorizada e legitimada, da qual o professor se utiliza e toma como modelo. Isso nos coloca diante da

problemática do que seria uma leitura autorizada. Como estipular aquilo que deve ser compreendido se essa relação leitor-leitura pode mudar de acordo com a situação na qual a leitura ocorre?

A noção de *leituras possíveis* pode ser compreendida a partir da noção de *pertinência* (Charaudeau, 1996). Para que a leitura não se torne algo caótico que cada um faz ao seu modo (dessa forma ela nem se justificaria), é preciso que os sujeitos que interagem a partir do texto e com o discurso presente no texto se reconheçam sujeitos atuantes de um determinado papel. É esse reconhecimento que postula a pertinência: o que é adequado e o que não é adequado que se leia. Charaudeau (1996, p.26), ao falar das condições que fundam o direito à fala, postula três condições para que isso se dê, quais sejam, o *reconhecimento do Saber*, o *reconhecimento do Poder*, e o *reconhecimento do Saber fazer*. Assim, se pode dizer que o reconhecimento dessas condições e o bom desempenho nas mesmas instauram condições essenciais para a leitura, pois elas fundamentam não apenas o sujeito comunicante, mas também o sujeito interpretante: em outras palavras, elas indicam o papel que o sujeito interpretante deve ocupar. Assim, essas condições determinam de certa forma *o como* o texto (enunciado) deve ser compreendido. O que significa dizer que a leitura *ideal* estaria no cumprimento das regras de um determinado contrato comunicacional que rege aquilo que deve ser compreendido.

Herman Parret (1983), ao falar da construção do sentido do enunciado, afirma que nem toda enunciação é enunciada. Existiriam espaços elípticos que precisariam ser preenchidos, sendo que, sem esse preenchimento não haveria compreensão, ou sucesso na compreensão. Para o autor, esse preenchimento se dá através de um trabalho de interpretação, na *transposição do sentido*, chamada por ele de paráfrase. É nessa atividade que ocorre a *encatálise*, o preenchimento do enunciado.

À noção de paráfrase de Parret pode se aproximar a concepção de interpretação proposta por Kleiman, pois a autora também concebe o processo de interpretação mediante uma atividade de recriação: essa seria determinada e dirigida pela cooperação entre os sujeitos que se comunicam.

> A complexa interação entre leitor e autor para depreender o significado do texto no ato de leitura, a multiplicidade de leituras possíveis de um mesmo texto, apontam a necessidade de postular processos interativos dinâmicos,

> criativos através dos quais o leitor **recria** o texto. (Kleiman, 1989, p.158; grifo nosso).

Certamente, o interessante é observar o que determina essa atividade, quais fatores nos levam a interpretar um enunciado, a preencher os espaços "vazios". O pressuposto de Francis Jacques (1983) a respeito da enunciação colabora nesse sentido. O autor aborda o enunciado a partir da noção de co-enunciação, postulando que o sentido do enunciado se dá na interlocução entre enunciador e enunciatário (co-construção). Sob esse ângulo, o enunciador não diz sozinho, mas o faz compartilhando de um Saber que já é comunitário e reconhecido pelo enunciatário. É nesse reconhecimento que se dá o preenchimento dos não-ditos (que, de fato, são ditos), a construção conjunta do enunciado faz com que sua interpretação seja "dirigida" e conduza à compreensão. O que nos leva à noção de pertinência e também de uma leitura contratual.

> A interpretação, para a AD, está na própria base da construção do sentido. Não há sentidos dados: estes são construídos por/através de sujeitos inscritos numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia. Isto é, os sujeitos têm um papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos (...) (Rodríguez, 1998, p.47).

O que as literaturas a respeito de enunciado e enunciação nos mostram é que a relação *produção-recepção* de um enunciado não pode ser vista sob uma perspectiva unilateral. A partir da noção de *co-enunciação* nota-se que o texto já carrega um Saber desde a superfície textual (incluindo gêneros e tipos) até à superfície do conteúdo. Dito de outro modo, pode-se afirmar que as convencionalidades com relação ao *que* escrever, *onde* e *como* são determinadas socialmente, e se configuram de um modo que delimita a leitura *ideal.* Assim, o reconhecimento desses "espaços" de produção textual, aliado ao momento da leitura, é imprescindível para a construção do sentido.

A partir dessa pressuposição, pode-se falar na questão da legitimidade, pois é esta que funda a relação entre os sujeitos, ditando regras e determinando o modo como eles devem se posicionar para que haja uma comunicação. Para Charaudeau (1996), a legitimidade é uma situação não negociável. O sujeito comunicante deve

> (...) satisfazer as condições de *legitimidade* (princípio de alteridade), de *credibilidade* (princípio de pertinência) e de *capitação* (princípios de influência e de regulação), para realizar um conjunto de 'atos de discurso', isto é, finalmente, um texto. (Charaudeau, 1996, p.36).

Desse modo, a posição do leitor não é passiva, e muito menos "descontrolada", ela é limitada contratualmente, e o reconhecimento desse contrato (ainda que inconscientemente) conduz à produção de sentidos coerentes. Pode-se notar que essa determinação é consensual e não determinada pelos sujeitos que comunicam. Ela funda simultaneamente o enunciador e o enunciatário, a partir de uma dada situação de comunicação.

Isso vai ao encontro do que foi postulado por Ângela Kleiman (1989). Ao abordar o processo de leitura, colocando a necessária complementaridade entre saberes lingüísticos e contextuais, a autora explicita o papel do leitor como atuante. Os conhecimentos prévios – conhecimentos de mundo, saberes enciclopédicos, lingüísticos, entre outros –, reconhecidos pela autora, constituem os elementos que efetivam a leitura, em outras palavras, que preenchem as lacunas do texto.

> (...) O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação (do olhar) está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto, etc. É por isso que a leitura é considerada um processo interativo, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar a compreensão. (Kleiman, 1989, p. 17).

Esses conhecimentos nos mostram que a leitura não se efetiva apenas no conhecimento sobre determinado tema, por exemplo, mas no adequado processo de produção e circulação desse tema: uma adequação ao lugar que o texto propõe que assumamos; se não for desse modo, tudo se torna questionável, refutável, caótico e incompreensível. Essa tomada de um lugar proposto é o que nos faz ler de determinado modo e não de outro, e deve ser respeitada para que o motivo da leitura faça sentido (prazer, busca de informação, discussão, etc).

Bakhtin (2006) pode reforçar o que vem sendo dito. Ao falar da atitude responsiva a um enunciado e da apreciação pela qual ele passa, o autor coloca a

participação ativa do enunciatário e, mais do que isso, o modo como a apreciação se dá: essa seria determinada sócio-ideologicamente, ou seja, construída comunitariamente. Assim, o tema da enunciação não seria determinado somente pelas formas lingüísticas, mas também pelos elementos não verbais (Bakhtin, 2006, p.133). Nesse sentido, o problema da leitura, quando essa não se efetiva, pode ser entendido a partir do questionamento: o aluno está inserido nos saberes comunitariamente previstos e construtores do texto?

Esses saberes são indispensáveis à leitura, e não se dão num momento posterior à decodificação de um código, ao reconhecimento das estruturas lingüísticas. O que se percebe é uma relação complementar: o aspecto lingüístico reflete aspectos não lingüísticos que, por sua vez, constituem e determinam os modos de se dizer algo. Sob a luz da AD os enunciados são descritíveis, mas não estáveis, sendo essa não estabilidade fruto de um processo dinâmico cuja origem está na historicidade do sentido e de sua produção. Desse modo o enunciado não é algo disperso, nem sequer construído subjetivamente, assim, a leitura tem sim uma margem que limita o que deve ser compreendido: esse limiar pode ser entendido na inter-relação entre os sujeitos, na existência de um saber comum que, inclusive, não passa pela consciência dos interlocutores, esses saberes, como diz Charaudeau (1996), simplesmente o são.

Não raro encontram-se exemplos em sala de aula que demonstram o modo como o aluno está lendo e apreciando o texto, conseqüentemente, respondendo a ele. Essa atitude responsiva do aluno não caracteriza, obviamente, problema algum. O que acontece de problemático é que nem sempre o aluno responde à leitura dentro do previsto ou imposto pelo próprio objeto de leitura. É comum, por exemplo, o aluno se colocar diante de uma poesia confrontando com o texto os seus próprios valores, não compreendendo a possibilidade de certas coisas serem ditas daquele modo. O poema *Passárgada*, de Manuel Bandeira, pode parecer coisa de louco, pois o eu-lírico quer um lugar que tem prostitutas. Seria essa uma leitura não possível? Certamente não, há coerência, mas não cumpre o propósito do texto em sala de aula, nem em muitas avaliações, que determinam uma leitura *ideal*, necessária, inclusive.

Na situação acima (a leitura do poema Passárgada) estamos diante de um enunciado que foi apreciado e o foi de tal modo por determinadas circunstâncias. Isso posto, nota-se que a proficiência em leitura se dá quando o sujeito-leitor se reconhece como tal e consegue se colocar na posição que o texto determina. Em outras palavras, o

ensino de leitura e do *como* ler é sócio-cultural, previsto e determinado pelas condições na qual a enunciação se dá.

Essa não concomitância entre o que é proposto para a leitura e o que realmente é lido também pode ser abordada sob a perspectiva da enunciação. Quando diante de um texto, normalmente não nos colocamos no mesmo tempo e espaço da produção do enunciado. Assim, há uma série de espaços que devem ser preenchidos, e o produtor do texto deve prever meios de fazer com que o leitor seja capaz de preenchê-los. Muito provavelmente isso se dá de modo inconsciente, pois construímos conjuntamente o texto prevendo e contando com um compartilhamento de saberes. Também nesse aspecto pode-se encontrar um problema da leitura na escola: usualmente os textos são utilizados de forma descontextualizada e não raro condizem com produções que não atendem ao aluno, em outras palavras, não constroem com ele uma relação de co-construção do enunciado. A retirada do texto de um quadro situacional prático tende a conduzir para uma leitura "não-autorizada", o que confirma a necessária existência de uma clareza na proposta de trabalho e das condições nas quais a leitura deve se dar.

Já foi observado que a decodificação de um código não efetiva a leitura propriamente dita, assim, é notório que a leitura se dá na soma do componente lingüístico e do componente retórico (Ducrot, 1987). Esse último estaria associado aos conhecimentos sócio-culturais, imprescindíveis para a construção do sentido. Conforme assinala Parret (1983),

> il existe effectivement certaines marques conventionnelles de l'énonciation: elles sont inventoriées en grammaire (en morpho-syntaxe, en syntaxe sémantique), en théorie des actes de langage, en analyse conversationnelle; mais ces marques *empiriques* ne sont qu'une infime partie de l'*iceberg* énonciatif. (Parret, 1983, p.84).

Isso nos reporta para o caráter discursivo da leitura. Ler implica considerar a história do sujeito leitor e a relação estabelecida entre ele e o texto lido. Essa atividade vai para além das marcas lingüísticas, pois como atesta Orlandi (1998, p.54), *os mecanismos enunciativos não são unívocos nem auto-evidentes. São construções discursivas com seus efeitos de caráter ideológico*. Esse carácter ideológico dos modos de enunciar revela a dinamicidade da leitura e, conseqüentemente, de seu conceito.

Assim, em tempos diferentes, a leitura foi tratada por perspectivas diferentes, que geralmente atendiam às expectativas e exigências sociais do seu uso. Nesse sentido,

a leitura não é diferente apenas de uma época para a outra, ela o é também de um espaço para o outro. Isso pode ser percebido no desempenho de pessoas que demonstram proficiência em leitura em determinadas situações – internet, por exemplo – e se mostram limitadas em outras. A partir disso, o sentido, regido por mecanismos enunciativos, reside nas posições que são assumidas pelos co-enunciadores e na pertinência da situação na qual a comunicação se funda. As formações ideológicas seriam, portanto, construtoras do modo de enunciar e compreender o enunciado.

Isso explica o processo de sedimentação do modo de se produzir algo e lê-lo de certa forma. Por se darem nas bases ideológicas e sociais, os modos de enunciar tendem a se 'cristalizar' e a continuarem, o que significa que o enunciado sempre comenta um outro enunciado e que esse processo também é determinante na interpretação e compreensão da enunciação. Se ler é apreender sentidos, e se o processo pelo qual esses sentidos são construídos ocorre através da interpretação, é necessário haver uma interação co-enunciativa para que essa interpretação se dê. Em outras palavras, é preciso levar em consideração a estrita relação entre o processo de co-enunciação e a apreensão de sentidos no processo de leitura: ler, de forma efetiva, é compartilhar saberes (sentidos) propostos pelo enunciador, é combinar conhecimentos lingüísticos e sócio-culturais numa relação de co-construção de sentidos (leitura).

Conclusão

A proposta deste trabalho consistiu na discussão acerca da relação entre os conceitos de *enunciado* e *enunciação* – a partir de Herman Parret e Francis Jacques, principalmente – e o conceito de *leitura*. Notou-se a leitura se funda num complexo que não se restringe ao conhecimento de um código lingüístico, mas na soma desse conhecimento com o conhecimento retórico (Ducrot, 1987). Assim, a leitura, enquanto processo de interpretação e compreensão de um enunciado, se dá a partir da obediência de certas regras que regulam o que deve ser lido e de que modo. A partir da noção de *co-enunciação*, notou-se a coerência da realidade interacionista da leitura e, principalmente, que essa interação não se constrói apenas no nível leitor-autor-texto, mas no nível discursivo: no reconhecimento de Saberes e de princípios de pertinência que sustentam o que é enunciado e, por conseqüência, o que é lido.

Se ler é construir sentidos, e se essa construção se dá conjuntamente, notou-se que esse processo é determinado pelo que Herman Parret chamou de *paráfrase*, algo

que se daria numa operação não lógica, mas na ordem do sentimento, da intuição. Nesse sentido, para que a leitura não seja caótica e desordenada, percebe-se que esse processo de *transposição do sentido* é governado pelo princípio da cooperação.

Referências bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. *Língua, fala e enunciação*. In : _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.93-114.

_____. *Tema e significação na língua*. In : _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12ª ed. São Paulo: Hucitec, 2006. p.133-141.

CHARAUDEAU, P. *Para uma nova análise do discurso*. In: CARNEIRO, A. D. (org.) *O discurso da mídia*. Rio de Janeiro: Oficina do autor, 1996. Série Investigações Lingüísticas. V.2

DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987. Tradução de Eduardo Guimarães.

JACQUES, Francis. *La mise em communauté de l'énonciation*. In: PARRET, Herman (org), *La mise en discours*, In. *Langages* n. 70, Junho, Paris: Larousse, 1983, p. 47-71.

KLEIMAN, Ângela. *Leitura – ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

PARRET, H. *L´enonciation en tant que deictisation et modalisation*. In:_____ (org.). *Langages* n. 70, Junho, Paris: Larousse, 1983, p. 83-97.

RODRÍGUEZ, Carolina. *Sentido, interpretação e história*. In : ORLANDI, Eni Pulccinelli (org.). *A leitura e os leitores*. Campinas, SP : Pontes, 1998. p.47-58.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. *Práticas de Leitura na Escola*. Tese de Doutorado: Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, 2001.