

## PESQUISADORES DA LINGUAGEM E SUAS REPRESENTAÇÕES DE LEITURA

Ana Claudia Cunha SALUM<sup>47</sup>

**Resumo:** Este texto tem como objetivo trazer o resultado de análise das tendências de pesquisas relacionadas às práticas de leitura, assim como as concepções de leitura que subjazem essas pesquisas. Para isso, são analisados alguns resumos de pesquisas científicas sobre estudos da linguagem, as quais tratam de diversos aspectos relacionados à leitura. Tais resumos encontram-se publicados no Caderno de Resumos de um evento nacional ocorrido no ano de 2009 em uma universidade particular de São Paulo. O propósito é promover uma reflexão acerca das concepções de leitura predominantes nos trabalhos de pesquisadores da linguagem, no sentido de problematizar as possíveis consequências dessas concepções para as práticas de leitura.

**Palavras-chave:** Leitura. Representação. Desconstrução. *Différance*.

**Abstract:** *This text aims at bringing the analysis result of trends in researches related to reading practices, as well as conceptions of reading underlying these researches. Some summaries of scientific research on language studies, which deal with various aspects related to reading, are analyzed. These abstracts were published in the Book of Abstracts of a national event occurred in 2009 in a private university in São Paulo. The goal is to promote a reflection about the predominant conceptions found in these researches, in order to discuss the possible consequences of these conceptions to the reading practices.*

**Keywords:** *Reading. Representation. Deconstruction. Différance.*

---

<sup>47</sup> Doutora em Linguística Aplicada pela Unicamp, desde 2012. Docente da Área de Línguas Estrangeiras no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil (CAP/Eseba/UFU). [anacl70@yahoo.com.br](mailto:anacl70@yahoo.com.br). Pesquisadora Cnpq do Grupo de Pesquisa em Processos de Significação de Sujeitos e Espaços Escolares (GPPS).

## **Introdução: Leitura e interpretação como um movimento da *différance***

Sabe-se que o domínio da leitura é tido como essencial para que se obtenha sucesso na escola, sendo necessário na maior parte das situações acadêmicas. Para algumas concepções teóricas, como a sócio interacional e a cognitiva, por exemplo, a competência em leitura é concebida como um conjunto de habilidades que incluem, entre outras, a capacidade de o leitor criar suas próprias estratégias de compreensão, adequando-as às características do texto, construir significado, identificar a macroestrutura, a microestrutura e a superestrutura do texto, estabelecer uma rede de relações entre enunciados, realizar inferências, localizar informações relevantes, avaliar a informação recebida e utilizar adequadamente a informação.

Kato (1987) relaciona dois tipos de processamento de informação: um primeiro denominado processamento *bottom up* ou ascendente, em que o leitor não é concebido como sujeito ativo, uma vez que adquire a função de descobridor do significado que se apresenta inerente ao texto. Este processamento é compatível com uma visão estruturalista da linguagem, que concebe o texto como o único portador de sentidos. Segundo essa visão, há uma relação direta e transparente entre o sentido e as palavras ou as frases. Na concepção estruturalista, a leitura se apresenta *como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado* (KATO, 1985, p.62).

O segundo processamento foi baseado em Goodman (1988) e centrou-se nos fundamentos teóricos da psicologia cognitiva. Chamado de processamento *top down* ou descendente opõe-se radicalmente à postura anterior. O processo aqui é não-linear, analítico e dedutivo, isto é, caminha do todo para as partes e apresenta, ainda, a denominação de um bom leitor, como aquele que é capaz de acionar os seus conhecimentos prévios para interpretar um texto.

O leitor ideal, de acordo com Kato (1987), é aquele que consegue fazer uso dos dois tipos de processamentos, isto é, confrontar os dados do texto percorrendo as marcas deixadas pelo autor, com os conhecimentos prévios socialmente adquiridos, de modo a construir o sentido do texto através da interação *texto x leitor x autor*. Nas palavras da autora: *o leitor proficiente é aquele que faz uso apropriado desses processos, o que o torna um leitor ao mesmo tempo fluente e preciso*. (KATO, 1987, p. 53). Nesta visão interacionista, diferente da estruturalista, o leitor passa a ser visto como um sujeito ativo porque cabe a ele não só a tarefa

de descobrir “o significado” do texto, mas inferir sentidos a partir de sua interação com o texto.

Já a concepção de leitura para a Análise do Discurso é aquela que considera a interpretação como a necessidade de o sujeito dar sentido, constituir *sítios de significância* e tornar possíveis *gestos de interpretação* (ORLANDI, 1996, p. 64). Segundo a autora, o sentido não está já fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há a determinação histórica. Portanto, interpretar não é decifrar os sentidos, nem mesmo buscar as intenções do autor. *O espaço da interpretação é o trabalho da história e do significante*, em outras palavras o *trabalho do sujeito* (ORLANDI, 1996, p. 22).

Coracini (1999) aponta uma concepção de leitura com suportes centrados não apenas na Análise do Discurso, como também na Desconstrução. O ato de ler é entendido como um processo discursivo em que os sujeitos produtores de sentido, leitor e autor são, ambos, ideologicamente constituídos e sócio historicamente determinados e, ainda, a construção de sentidos é influenciada por esses elementos constitutivos. Considera-se, nessa perspectiva, o texto como um conjunto de signos amorfos, com seu sentido construído apenas na situação de enunciação e nunca anteriormente a leitura (DERRIDA, 1973). Dessa forma, deixa o texto de ser visto como receptáculo fiel do sentido que pode ser controlado pelo sujeito produtor. Isso não significa que qualquer leitura será uma leitura aceita, já que se entende que a regularidade de um texto e sua intercompreensão são concebíveis porque existem convenções anônimas e sociais pautadas em consensos que tornam possíveis pontos comuns nos textos resultantes de diferentes processos de leitura.

Para a reflexão desconstrutivista, não há um significado original, transcendental, uma vez que esse não se encontra preso ao texto, inerente a ele, mas, pelo contrário, *todo significado não é senão mais um significante a cada nova escritura*. (GRIGOLETTO, p. 31-32). Tal reflexão encontra seus fundamentos em Nietzsche, filósofo que acreditava que as palavras não alcançam a verdade nem uma expressão adequada. Segundo o filósofo alemão, *as palavras são metáforas a que nada corresponde de real*, (NIETZSCHE, p. 6). Ele continua:

Acreditamos possuir algum saber sobre as coisas propriamente, quando falamos de árvores, cores, neve e flores, acreditamos saber algo a respeito das coisas em si, mas não temos entretanto aí mais do que metáforas das coisas, as quais não correspondem absolutamente às entidades originais (NIETZSCHE, p. 11).

Desse modo, não há verdades a serem descobertas pelo homem, uma vez que estas são por ele criadas, para satisfação de seus desejos e instintos.

A ideia de *interpretação* ligada à desconstrução surge de um projeto que promove um corte no corpo do estruturalismo, interrogando criticamente as noções até então dominantes. Sua origem firmou-se no pensamento francês, mais especificamente nas reflexões produzidas, dentre outros, por Michel Foucault e Jacques Derrida. Embora voltados para projetos distintos, podemos verificar, em suas obras, semelhante linha de entendimento específico de *texto*, no momento em que se articulam noções várias, por eles tratadas, tais como as de *sujeito*, *descontinuidade*, *jogo*, *força*, *traço*, *escritura*, *diferença*.

Segundo a vertente desconstrutivista, um dos aspectos fundamentais do novo modo de conceber a *interpretação* diz respeito à crítica da profundidade do discurso. Tal crítica os associa a três outros grandes pensadores, tais como, Nietzsche, por meio da descrença no abismo da consciência, Marx, por meio do estudo das relações de produção que já se apresentava como interpretação e, finalmente, Freud, por meio da investigação da própria cadeia falada na atividade psicanalítica. Assim como esses pensadores, Foucault e Derrida concebiam o discurso pela negação da crença de que o “verdadeiro” significado estaria nas profundezas textuais e pela negação da existência de um significado original. Desse modo,

O sentido que se apreende e que se manifesta de forma imediata, não terá porventura realmente um significado menor que protege e encerra; porém, apesar de tudo transmite outro significado; este seria de cada vez o significado mais importante, o significado que está por baixo”. (FOUCAULT, 1987, p. 14 – aspas do autor).

Dessa forma, o nosso entendimento sobre o que nos cerca é relativo e o procedimento interpretativo não se encerra em nós. Não há uma conclusão interpretativa, uma vez que não há nada para ser interpretado devido à própria qualidade inacabável da interpretação: *não há nada absolutamente primário a interpretar, porque no fundo já tudo é interpretação, cada símbolo é em si mesmo não a coisa que se oferece à interpretação, mas a interpretação de outros símbolos* (FOUCAULT, 1987, p. 22). Interpretar é sempre interpretar interpretações.

Por sua vez, Derrida também se coloca contra uma autoridade do sentido, de um sentido como significado transcendental:

A partir do momento em que se coloca em questão a possibilidade de um tal significado transcendental e em que se reconhece que todo significado está também na posição de significante, a distinção entre significado e significante – o signo – torna-se problemática em sua própria raiz (DERRIDA, 2001, p. 26).

Interpretar, nesse caso, não pode ser concebido como a busca de um sentido encoberto, de um sentido implícito ao texto, de uma intenção implícita do autor, de um sentido original a ser descoberto pelo leitor. Interpretar, desse modo, é concebido como um gesto infinito: é crer que nada mais há do que interpretações. Segundo Nietzsche, *a interpretação precede o símbolo* (NIETZSCHE, *apud.* FOUCAULT, 1987, p. 24).

Os filósofos da desconstrução partiam do princípio de que quanto mais a interpretação avançasse para um suposto encontro com a verdade, mais estaria caminhando para sua morte. Para eles, subjacente à atividade interpretativa que quisesse ir em direção à profundidade, permaneceria o falso pressuposto de que o símbolo conduziria à coisa em si. Daí Foucault considerar a interpretação como *uma relação mais de violência em relação ao texto que de elucidação* (p. 23), uma vez que o intérprete, com sua interpretação, viola e corrompe esse texto, entendido aqui, como, também, uma interpretação do autor. Portanto, há sempre uma interpretação da interpretação do autor, que é sempre uma violência a outras interpretações, uma vez que não há origem, não há símbolos a serem interpretados na sua origem.

Identifica-se, até então, duas noções fundamentais da interpretação: a rejeição à ideia de origem e a de signo como algo que já se oferece à *interpretação*. Para os desconstrutivistas, então, não há nada anterior ao signo e o que importa é que cada signo só faz remeter para outros signos. É dessa ideia que se pode compreender a já propagada assertiva de que não há nada a ser interpretado; tudo já é *interpretação*. Nesse sentido, ela é nada mais é do que uma tarefa através da qual se promove o estabelecimento de um *jogo* inacabado e infinito.

No interior desse quadro de questões encontra-se, novamente, a reflexão empreendida por Jacques Derrida, cujas ideias foram capazes de promover uma crise tanto na atividade estruturalista, quanto no quadro mais amplo a que pertence, a metafísica ocidental. A crítica de Derrida residiria no fato de o pensamento ocidental ter sempre privilegiado o *significado*, recalçando, conseqüentemente, a própria *força* do *significante*. O olhar colado nos elementos de significados excludentes, nas relações unicamente binárias, no privilégio dos termos que de imediato se mostram distintos constituem atitudes reveladoras da prisão instaurada pela metafísica ocidental. Trata-se, como diria Derrida, de uma visão limitada, uma vez que

Não apenas o significante e o significado parecem se unir, mas, nessa confusão, o significante parece se apagar ou se tornar transparente, para deixar o conceito se apresentar ele próprio, como aquilo que é, não remetendo a nada mais do que à sua presença. A exterioridade do significante parece reduzida. Naturalmente, essa experiência é um engodo, mas um engodo em cima de cuja necessidade se organizou toda uma estrutura ou toda uma época; em cima dos fundamentos dessa época constituiu-se uma semiologia cujos conceitos e pressupostos fundamentais são muito precisamente identificáveis, de Platão a Husserl, passando por Aristóteles, Rousseau, Hegel, etc. (DERRIDA, 2001, p. 28).

A análise praticada no interior da metafísica não considerou o movimento chamado de *différance*, o qual consiste em retardar a completude dos sentidos, um movimento pelo qual um significante desliza a outro significante, em que o processo de significação nunca se completa, fica sempre adiado. Contrariamente à metafísica, a atividade interpretativa que trabalha com a *différance*, não se decide por um signo específico; opta, ao invés, por impulsionar a força do significante. O *signo*, quando liberto de um significado transcendental, conceitua o significante como falta que poderá, a qualquer instante, ser preenchido por múltiplas significações (por uma rede/cadeia de significantes). Daí a interpretação nada mais ser do que uma constante substituição de significantes. Por essa diretriz, portanto, a interpretação será sempre um significante a mais que se acrescenta ao texto-base; é um suplemento do suplemento, uma interpretação da interpretação. Tarefa infinita que não se esgota; não se esgota porque não visa à totalização. A interpretação, nesse viés, deve permitir que se ative a pluralidade do texto, que faça proliferar os significantes em outros significantes, que promova a dispersão do significante no campo da diferença, em sua natureza, sempre tida como inacabada.

Diante desse esboço das concepções, passaremos à análise dos resumos das pesquisas de leitura de estudiosos da linguagem, cujo objetivo visa a promover uma reflexão acerca das concepções de leitura predominantes, no sentido de problematizar as possíveis consequências para as práticas de leitura.

## **Metodologia**

Com o objetivo de promover uma reflexão acerca das representações de leitura e de leitor predominantes nos trabalhos de pesquisadores da linguagem, problematizando as possíveis consequências dessas concepções para a interpretação, foram analisados resumos de

pesquisas científicas sobre estudos da linguagem, as quais tratavam de diversos aspectos relacionados à leitura, tanto na língua materna, quanto na língua estrangeira. Tais resumos encontram-se publicados no Caderno de Resumos de um evento nacional de linguística aplicada, ocorrido no ano de 2009 em uma universidade particular de São Paulo. Os resumos referem-se tanto a Sessões de Comunicações Coordenadas quanto a Apresentações Individuais.

Para a análise, os excertos receberam o código P1, P2, P3 que corresponde à pesquisadora 1, pesquisadora 2 e, assim, sucessivamente.

Durante a análise, nota-se que foi recorrente a crença de que instrumentos pedagógicos, utilizados durante as práticas de leitura, constituíam meios eficazes para se chegar a uma “real” compreensão de texto.

### **Leitura, leitor e significado**

No primeiro excerto, é possível perceber a ênfase da pesquisadora em instrumentos pedagógicos que possam garantir a eficácia da leitura, uma crença de que tais instrumentos poderiam determinar uma leitura eficaz, a partir de modelos/instrumentos determinados e considerados eficientes.

*P1: (pesquisa sobre leitura crítica) A proposta, incluída em uma tarefa de leitura mais abrangente, envolve a localização de participantes, processos e elementos avaliativos no texto como **fundamentação para entendimento dos significados construídos**. Entende-se que este **instrumento didático** possa ser relevante para auxiliar **leitores de inglês em desenvolvimento a compensarem possíveis lacunas léxico-gramaticais** na língua estrangeira, bem como possa **embasar possíveis interpretações críticas da questão**.*

A procura por uma técnica pode ser explicada pelo desejo de se achar uma fórmula que se aplique a qualquer prática de leitura e que tenha como resultado a eficiência e a eficácia do processo de leitura. No imaginário de P1, o instrumento investigado produz e é responsável por uma leitura eficaz, contribuindo para que os alunos alcancem o sucesso na leitura, a partir do que é considerada uma boa leitura, entendida, aqui, como uma leitura crítica. O texto,

nesse caso, por meio do uso de um recurso didático pedagógico, tem a representação de ser algo que pode ser apropriado e controlado por meio do uso de técnicas e práticas pedagógicas.

É possível notar, também, que a ênfase dada aos instrumentos pedagógicos deve-se ao fato de que tais instrumentos são tidos como aqueles que moldam os procedimentos utilizados pelos leitores durante a leitura, uma tentativa de se homogeneizar o processo de ler e, desse modo, garantir o sucesso da compreensão do texto. A atribuição dos leitores como *leitores em desenvolvimento* (tal como aparece no excerto analisado) pressupõe que são leitores que precisam de um maior direcionamento na leitura, proporcionado por meio de instrumentos pedagógicos. Tais instrumentos, ainda no imaginário de P1, dão conta de preencher as lacunas existentes (*léxico-gramaticais*), além de ajudarem a promover uma leitura crítica.

Ao considerar os instrumentos pedagógicos como uma *fundamentação para entendimento dos significados construídos* é possível perceber, aqui, uma concepção de leitura em que os significados já estão presentes no texto (*construídos*) e cabe ao leitor apenas identificá-los. Contrariamente a essa concepção, Arrojo (2003) propõe que o significado não está depositado no texto,

nem na redoma supostamente protetora das intenções conscientes de seu autor, tampouco nasce dos caprichos individualistas de um leitor rebelde; o significado se encontra, sim, na trama das convenções que determinam, inclusive, o perfil, os desejos, as circunstâncias e os limites do próprio leitor (ARROJO, 2003, p. 39)

Por meio do uso de instrumentos pedagógicos, acredita-se na possibilidade de se apropriar de um texto, captando a sua essência, a sua verdade e a real intenção do autor. Observa-se, desse modo, uma concepção de texto como receptáculo de sentidos. Os instrumentos pedagógicos, nessa vertente instrumentalista, vão auxiliar o leitor a desvendar os mistérios e os sentidos que se encontram escondidos no texto. Portanto, cabe ao leitor apenas achá-los.

*P2: (pesquisa sobre leitura crítica) Os resultados revelaram que a **mediação do professor** ou do companheiro de classe **facilitou a leitura crítica** do material de leitura. Também se verificou que a metáfora funcionou como um **instrumento de mediação para a construção de sentidos do texto** e o protocolo verbal, como uma **ferramenta pedagógica**, contribuiu para a mudança de postura dos alunos em relação à leitura de material impresso.*

Para o pesquisador P2, são três os procedimentos que contribuíram para a construção dos sentidos do texto: a mediação, a metáfora e o protocolo verbal. Observa-se, novamente, a grande ênfase a ferramentas pedagógicas, as quais são as responsáveis por uma *mudança de postura dos alunos em relação à leitura*. Os procedimentos (no caso, do professor) e as técnicas (da metáfora e do protocolo verbal), quando bem executados, contribuem para uma leitura crítica do texto e, portanto, para a sua boa interpretação. Entendemos que a leitura crítica, na pesquisa em questão, atribui ao leitor um papel ativo, autônomo e consciente, características coincidentes com as bases logocêntricas, as quais se amparam sobre a ilusão da autonomia do sujeito consciente, do sujeito cartesiano.

No excerto seguinte, é grande o destaque dado ao sujeito consciente, autônomo e racional:

*P3: (pesquisa sobre estratégias de leitura) Concluiu-se que esses alunos, muitas vezes, não se sentem seguros em relação à leitura, ora usam estratégias, ora não, mas não as usam de maneira consciente. Ainda consideram a leitura como um produto de decodificação e não como o processamento de um texto. Verificou-se que os alunos, futuros professores, ainda não se sentem confortáveis em relação à leitura e muitos não tem a leitura como hábito.*

Para P3, é importante fazer uso das estratégias de leitura de maneira consciente, uma vez que, em seu imaginário, alunos conscientes podem ter mais sucesso e mais segurança em relação a sua prática de leitura. Nessa perspectiva de leitura, o monitoramento do próprio processo de aprender é essencial ao sucesso acadêmico. Os leitores bem sucedidos são aqueles que apresentam a capacidade de monitoramento (*processamento*) bem desenvolvida, sendo capazes de monitorar a compreensão, o uso de estratégias, o investimento de esforço e o engajamento nas tarefas, entre outras atividades. As estratégias de monitoramento da compreensão, por exemplo, implicam que o indivíduo esteja constantemente com consciência do quanto ele está sendo capaz de captar e absorver o texto.

Para o pesquisador, os futuros professores (sujeitos da sua pesquisa) ainda não se sentem confortáveis e seguros em relação à leitura, uma vez que não fazem uso das estratégias de maneira consciente. A concepção de leitura aqui veiculada é a de *processamento* de um texto, uma atividade meramente mecânica, cujo objetivo é o de organizar as ideias e os sentidos que ali já se encontram. Desse modo, nota-se a concepção de leitura como uma

atividade técnica, uma prática de verificar, conferir e descobrir sentidos, prática essa que só pode ser efetiva caso ocorra de maneira consciente.

Pode-se dizer, ainda, que essa concepção de leitura e de leitor é filiada ao logocentrismo, compartilhando a crença de que o sujeito, nesse caso, o leitor, é racional, capaz de controlar os efeitos de sentido que o texto poderá provocar, desconsiderando a multiplicidade de sentidos, os quais são construídos a partir da história de vida (suas experiências pessoais e como leitor, a sua relação estabelecida com a prática de leitura, com a linguagem, por exemplo) de cada leitor. Tal concepção desconsidera, ainda, o fato de que é no sujeito que se pode encontrar a “origem” dos significados.

### **O professor orquestrador, mediador e reflexivo**

Nesse item de análise, atenta-se para o papel atribuído pelos pesquisadores ao professor nas atividades de leitura.

*P4: (pesquisa sobre o papel do professor como mediador e gerenciador de leituras) Esta pesquisa teve por objetivos investigar como a prática do pensar alto em grupo na leitura de metáforas pode contribuir para a construção e negociação de múltiplas leituras em sala de aula e como, analisando minha prática docente por meio da pesquisa-ação, **orquestrar** (O'Connor e Michaels, 1996) e **mediar** meus alunos num evento social de leitura. A análise dos dados mostrou a riqueza de leituras construídas a partir da interação entre os estudantes, sua mudança na concepção de leitura desses estudantes, o papel da metáfora como facilitadora da aprendizagem e a **importância de aperfeiçoamento e reflexão crítica para o professor, que deixa de ser detentor do saber para ser mediador.***

A ideia de professor mediador surgiu com o desenvolvimento, a partir da década de 70, da “pedagogia progressista”, caracterizada por uma nova relação professor-aluno e pela formação de cidadãos participativos e preocupados com a transformação e o aperfeiçoamento da sociedade. Dessa forma, a função do professor passa de difusor de conhecimento para o papel de provocador do aluno a aprender a aprender. Esse conceito também está presente na perspectiva da escola cidadã, idealizada por Paulo Freire, na qual o professor deixa de ter um caráter estático e passa a ter um caráter significativo para os alunos (MENEZES e SANTOS,

2002). Portanto, o professor deixa de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um orientador, um estimulador de todos os processos que levariam os alunos a construírem seus conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhes permitam crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores, desempenhando uma influência verdadeiramente construtiva, favorecendo uma postura reflexiva e investigativa.

A partir das características do professor *mediador/orquestrador* e do aluno *cidadão e participativo*, acima descritas, pode-se afirmar que tanto o professor quanto os alunos são tidos como sujeitos sociais, cognoscentes, reflexivos e, portanto, capazes de gerenciar o processo e usar sistematicamente a língua, de modo a estabelecer soluções para os problemas relativos à aprendizagem. O papel conferido ao professor (não mais de detentor do saber, mas de mediador e orquestrador) nos leva a pensar na ausência de uma função normativa e na concepção de aprendiz como autônomo em seu processo de aprender, característica das metodologias estruturais.

Nota-se, ainda, que o próprio termo professor *orquestrador* incita a ideia de um sujeito que faz uso, com maestria, de instrumentos para que a aula aconteça com harmonia e (com)passos afinados, totalmente previstos e, portanto, conscientes, assegurando uma aula conforme espera-se e idealiza-se. Observa-se que, para P4, a possibilidade (no caso, tida como algo positivo) de o professor orquestrar e mediar os alunos num evento social de leitura significa estabelecer os sentidos da leitura, na tentativa de controlá-los e homogeneizá-los, evitando, assim, sua dispersão. Mesmo passando do papel de *detentor do saber* para o de *mediador*, nota-se que o professor deve continuar no controle, exercendo o papel de conhecedor da verdade a ser desvendada com a interpretação do texto. O próprio conceito de interação leva a ideia da necessidade de partilhar significados e, desse modo, reduzir as incertezas, na tentativa de controlar e apagar a pluralidade dos sentidos e assegurar o que se supõe literal e o unívoco.

*P5: (pesquisa sobre o papel do formador de leitores) Defendemos que a leitura e a produção do gênero textual, em situação escolar, envolvem não apenas os objetivos da interação do leitor e do produtor do texto, mas também os objetivos didáticos do formador de leitores, bem como as concepções teóricas que norteiam o seu agir. Nesse sentido, buscamos evidenciar a importância do agir do professor para a construção de sentidos do texto em situação de sala de aula. [...]. A partir das análises, verificamos que é possível a construção*

*de uma nova proposta para a aula de leitura, quando potencializamos a construção de novos saberes, desestabilizadores de algumas certezas norteadoras da prática docente, e organizamos um contexto de aprendizagem fincado num agir reflexivo do formador de leitores.*

Observa-se, nesse recorte, a importância de o professor adquirir e *finçar* uma postura ou um agir reflexivo sobre a sua prática pedagógica. O professor reflexivo é aquele que a partir da tríade ação/reflexão/ação, torna-se capaz de refletir sobre sua prática de forma criativa e autônoma, para além dos limites da sala de aula e, portanto, capaz de *potencializar novos saberes, desestabilizar certezas*, tal como considera P5. Os professores reflexivos adquirem algumas características como a de tentar resolver os problemas de sala de aula, estar ciente das suposições e valores que trazem para o ensino, ter consciência do que ensinam, do modo como ensinam e, também, consciência de que a maneira como ensinam é influenciada pelas crenças culturais que eles e seus alunos têm a respeito do papel da educação e das características do bom professor e do bom aluno. Os professores reflexivos têm, ainda, a consciência de que se tornar um professor mais eficiente implica continuamente aprender mais sobre o conteúdo que ensinam e sobre práticas pedagógicas eficientes.

Para P5, o agir do professor deve se dar na forma de reflexão, com todas as características e implicações que disso possa incorrer. O sujeito reflexivo é visto como plenamente consciente de suas intenções, desfrutando de um sentimento de onipotência e soberania, capaz de controlar tudo o que envolve o processo pedagógico. Toda a garantia do sucesso parece estar na reflexão: ao pensar sobre o seu agir, o professor poderá dominar sua prática, tornando-se apto a conduzir qualquer imprevisto que venha a ocorrer. Além disso, sua prática está pautada no discurso da eficiência, em que os resultados devem ser satisfatórios e imediatistas, todos garantidos pela consciência de seu agir, proporcionado pela reflexão.

## **Concluindo**

Na análise dos resumos das pesquisas sobre práticas de leitura publicadas no Caderno de Resumos, percebe-se que os pesquisadores da linguagem, ao atribuírem ênfase aos instrumentos pedagógicos e ao papel do professor como mediador, valorizam o estável, o controlável e o previsível. Tal valorização pode ser explicada pelo desejo de manter a ilusão

de soberania e poder diante do processo de ensinar e aprender, no caso deste texto, diante das práticas de leitura. Desconsidera-se, portanto, que a leitura é, em sua natureza, um processo heterogêneo e plural.

Conclui-se que as pesquisas analisadas, ao pensar na leitura e na interpretação como um processo de decodificação da mensagem, que visa a alcançar o sentido literal, primordial, original e transcendental do significado e a desvendar as “verdadeiras” intenções do autor, concebem esse processo como sistemático, controlável e previsível, imaginando que o significado encontra-se fora do sujeito/leitor. As concepções de leitura e de leitor, encontradas nestas pesquisas, desconsidera a constituição subjetiva, inconsciente, singular e sócio histórica de cada sujeito/leitor.

## Referências

ARROJO, Rosemary. A desconstrução do logocentrismo e a origem do significado. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 2003.

CORACINI, Maria José. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **Posições**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, Michel. **Nietzsche, Marx e Freud – theatrum filosoficum**. São Paulo: Princípio, 1987.

GRIGOLETTO, Marisa. A desconstrução do signo e a ilusão da trama. In: **O signo desconstruído: implicações para a tradução, a leitura e o ensino**. Campinas: Pontes, 2003. p. 31-34

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1985.

GOODMAN, K. The reading process. In: CARRELL, P., DEVINE, J.; ESKEY, D. (Eds) **Interactive Approaches to Second Language Reading**. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 1988.

MENEZES, Ebenezer Tanuko; SANTOS, Thaís Helena. Professor mediador. In: **Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.

NIETZSCHE, Friedrich. Verdade e mentira no sentido extramoral. In: **Comum**. Rio de Janeiro, v. 6, nr 17, 2001, p. 5-23.

ORLANDI, Eni. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.