

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

GABRIELLE STANISZEWSKI

CONFIGURAÇÕES DO PROCESSO COMUNICATIVO DA LEITURA SOB UM OLHAR
PRAGMÁTICO-REFLEXIVO:
AS PRÁTICAS LEITORAS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

CURITIBA
2014

GABRIELLE STANISZEWSKI

CONFIGURAÇÕES DO PROCESSO COMUNICATIVO DA LEITURA SOB UM OLHAR
PRAGMÁTICO-REFLEXIVO:
AS PRÁTICAS LEITORAS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Comunicação no Curso de Pós-Graduação em Comunicação, Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira

CURITIBA
2014

Catálogo na publicação
Fernanda Emanóela Nogueira – CRB 9/1607
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Staniszewski, Gabrielle

Configurações do processo comunicativo da leitura sob um olhar
pragmático-reflexivo : as práticas leitoras de alunos do 3º ano do ensino
médio / Gabrielle Staniszewski – Curitiba, 2014.
91 f.

Orientador: Profº. Drº. Jair Antonio de Oliveira
Dissertação (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes,
Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná.

1. Comunicação. 2. Leitura – Ensino médio – São Mateus do Sul -PR.
3. Pragmática. I. Título.

CDD 302.2



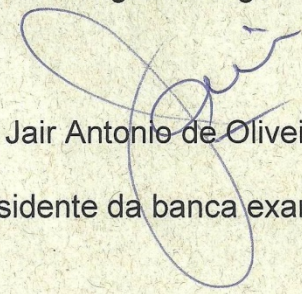
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 – Juvevê - Fone: 3313-2025

ATA SESSÃO DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata da Sessão Pública, de defesa de dissertação para obtenção do Título de Mestre em Comunicação. No dia 20 de fevereiro de 2014, às 14 horas, nas dependências do Programa de Pós-Graduação em Comunicação do Setor de Artes, Comunicação e Design da Universidade Federal do Paraná, reuniu-se a banca examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Comunicação, composta pelos Professores Doutores **Djane Antonucci Correa**, **Regiane Regina Ribeiro** e **Jair Antonio de Oliveira**, orientador e presidente da Banca Examinadora, com a finalidade de julgar a dissertação do(a) candidato(a) **GABRIELLE STANISZEWSKI**, intitulada "**Configurações do Processo Comunicativo da Leitura sob um Olhar Pragmático-Reflexivo: as práticas leitoras de alunos do terceiro ano do ensino médio**", para obtenção do grau de mestre em Comunicação. O desenvolvimento dos trabalhos seguiu o roteiro de sessão de defesa estabelecido pela coordenação do curso, com abertura, condução e encerramento da sessão solene de defesa feito pelo orientador Dr^a Jair Antonio de Oliveira. Após haver analisado o referido trabalho e arguido o(a) candidato(a), os membros da banca examinadora deliberaram pela "..... **A PROVAÇÃO**" do(a) acadêmico(a), habilitando-o ao título de Mestre em Comunicação, linha de pesquisa "Comunicação, Educação e Formações Socioculturais", área de concentração em "Comunicação e Sociedade", desde que apresente a versão definitiva da dissertação conforme regimento interno do programa. Curitiba, 20 de fevereiro de 2014.


Professora Doutora Djane Antonucci Correa


Professora Doutora Regiane Regina Ribeiro


Professor Jair Antonio de Oliveira

Orientador e presidente da banca examinadora



Ao meu filho Otávio, para que ele um dia
compreenda as razões de minha ausência nestes
tempos de hoje.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente aos meus pais, Rosane e Gilberto, por estarem sempre ao meu lado, especialmente preenchendo as lacunas deixadas por mim nesses dois anos em que estive indo e vindo e deixando os meninos em suas abençoadas mãos.

Ao Diogo, companheiro de sempre, que me convenceu diariamente de que eu era capaz de cumprir essa etapa com sabedoria, nos momentos em que eu mesma tinha dúvidas.

Ao primeiro orientador que tive na vida, Prof. Me. Marcos José Zablonsky, que ainda na graduação me incentivou a dar o primeiro passo em direção ao que na época era apenas uma ideia.

Ao orientador da ideia enfim concretizada, Prof. Dr. Jair Antonio de Oliveira, por me ensinar a caminhar com meus próprios pés e a definir aquilo que sempre fui: Pragmática.

Às Professoras Regiane Regina Ribeiro e Djane Antonucci Correa, por aceitarem com carinho o convite para compor a banca avaliadora, e por tanto contribuírem para o desenvolvimento deste trabalho.

E, finalmente, agradeço aos demais Professores do Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, por participarem de forma efetiva na minha formação, não apenas na configuração desta dissertação, mas na constituição da profissional que hoje posso dizer que sou.

“Para esses pesquisadores apressados, recomendo o seguinte conselho do mestre J.L. Austin: ‘Neither a be-all nor an end-all be’ (não seja nem um faz-de-tudo nem um encerra-tudo)” (RAJAGOPALAN, 201-).

RESUMO

O caráter comunicacional da Leitura faz com que ela seja objeto de estudo em diversas áreas. Desta forma, as teorias desenvolvidas na Escola de Constança, inicialmente como parte dos Estudos Literários, foram sendo incorporadas ao escopo dos Estudos de Recepção no campo da Comunicação. Partindo dessas diretrizes, o pressuposto do presente trabalho está no fato da Leitura constituir um processo comunicativo e, como tal, ser passível de produção de sentidos por parte de seu leitor/receptor. A pesquisa tem como objetivo compreender, a partir de uma perspectiva Pragmática da Comunicação, quais as concepções de alunos do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Mateus do Sul/PR acerca das metáforas Comunicação e Leitura, antes e após uma prática reflexiva. Intentando alcançar este objetivo principal, foram propostas leituras que apresentassem gêneros textuais diversificados e temas capazes de gerar discussão em um nível “além-texto”, realizando o estudo através de uma intervenção desenvolvida sob uma abordagem pragmática. A pesquisa se caracteriza como qualitativa e utiliza o método da pesquisa-ação, efetivado em encontros semanais de Leitura com os alunos, e mediados pelo ambiente escolar. Para a coleta de dados, também foram utilizados questionários abertos e registros em diário de campo como materiais de apoio ao método, escritos e analisados adotando-se a perspectiva Pragmática dos usos da linguagem. Os resultados evidenciaram que os alunos despertaram o olhar para uma nova forma de compreender as metáforas em questão, se apropriaram das discussões realizadas nos encontros de Leitura e alguns passaram a praticar mais frequentemente e a apreciar o ato da Leitura. Ao final, questionam-se os abismos existentes entre teoria e prática leitora e conclui-se que a Leitura é um lugar de recepção em Comunicação que envolve inúmeras variáveis e deve ser vista como tal.

Palavras-chave: Pragmática. Comunicação. Estudos Literários. Prática Reflexiva. Leitura.

ABSTRACT

Reading's communication character causes it to be an object of study in several areas. Thus, the theories developed at Konstanz School, originally part of Literary Studies, were being incorporated into the scope of Reception Studies in Communication. Based on these guidelines, the assumption of this work is in the fact of Reading constitute a communicative process and, as such, be subject to production of meaning by its reader / recipient. The research aim to understand, from a Pragmatics perspective of Communication, the conceptions of 3rd year High School students in a public school from São Mateus do Sul/PR about metaphors Communication and Reading before and after a reflective practice. Attempting to achieve this main objective, were readings tenders offering diverse textual genres and topics open for discussion at a level "beyond the text" were proposed, performing the study through and intervention under a pragmatic approach. The research is characterized as qualitative and uses the action research method, realized by weekly reading meetings with students, and mediated by the school environment. For data collection, open questionnaires and records in field diaries were also used as method support materials, written and analyzed under a Pragmatic view of language uses. The results show that students aroused the look to a new way of comprehending the metaphors in question, appropriated from discussions of Reading meetings and some of them started to read more frequently and to enjoy the act of Reading. Lastly, question is about the distance between reading's theory and practice, and concludes that Reading is a place of receipt in Communication involving many variables, and should be seen as such.

Key-words: Pragmatics. Communication. Literary Studies. Reflexive Practice. Reading.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE ARTES, COMUNICAÇÃO E DESIGN
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM COMUNICAÇÃO
Rua Bom Jesus, 650 Fone e Fax: 3313-2025

**TERMO DE RESPONSABILIDADE
DECLARAÇÃO DE COMPROMISSO ÉTICO COM A
ORIGINALIDADE CIENTÍFICO-INTELLECTUAL**

Responsabilizo-me pela redação do Trabalho de Dissertação, sob título **"CONFIGURAÇÕES DO PROCESSO COMUNICATIVO DA LEITURA SOB UM OLHAR PRAGMÁTICO-REFLEXIVO: AS PRÁTICAS LEITORAS DE ALUNOS DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO"**, atestando que todos os trechos que tenham sido transcritos de outros documentos (publicados ou não) e que não sejam de minha exclusiva autoria estão citados entre aspas e está identificada a fonte e a página de que foram extraídas (se transcritos literalmente) ou somente indicadas fonte e ano (se utilizada a ideia do autor citado), conforme normas e padrões ABNT vigentes.

Declaro, ainda, ter pleno conhecimento de que posso ser responsabilizada legalmente caso infrinja tais disposições.

Curitiba, 20 de fevereiro de 2014.

Gabrielle Staniszewski

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 A DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES ACERCA DO PAPEL DE RECEPTOR	16
2.1 AS CINCO GRANDES TRADIÇÕES, PARA JENSEN E ROSENGREN	16
2.2 TRADIÇÃO LATINO-AMERICANA	19
3 COMUNICAÇÃO E O LEITOR NA ESCOLA DE CONSTANÇA	22
3.1 JAUSS E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	23
3.2 ESTÉTICA DO EFEITO: A VARIANTE DE ISER	27
3.2.1 O Papel do Vazio na Produção de Sentidos	29
3.2.2 Um Festival de “Não Ditos” nos Textos Modernos	34
3.3 INFLUÊNCIA DE AUSTIN E A TEORIA DOS ATOS DE FALA	35
3.3.1 As Lacunas Deixadas pela Teoria Iseriana e Por Que Utilizá-la	39
4 ECOSSISTEMA COMUNICATIVO E A PRÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA	41
5 MÉTODOS E OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA	46
5.1 PLANO DE AÇÃO	47
5.1.1 Percurso Entre a (in)Tenção e o Possível	48
5.1.2 Configuração da Escola	50
5.1.3 Questionário	50
5.1.4 Materiais e Diário de Campo	51
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS “DITOS DADOS”	55
6.1. DOS QUESTIONÁRIOS – O ANTES E O DEPOIS	57
6.1.1 Momento Inicial	57
6.1.2 O Questionário Final	59
6.1.3 Considerações Acerca do Comparativo Entre os Questionários	62
6.2 A PRAGMÁTICA DO PROCESSO	63
6.2.1 O(s) Contexto(s)	65
6.2.2 Contexto Escolar e Ecosistema Comunicativo	68
6.2.3 A Queda da Estrutura em Detrimento da Situação de Uso	70
6.2.4 O Preencher dos Vazios – Produção de Sentido a Partir dos Não Ditos	72
6.2.5 O Performativo na Escrita e na Leitura	73
6.2.6 Uma Prática Social	75
6.2.7 Considerações Acerca do Processo	77

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICES	89
APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA.....	90
APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DE PESQUISA Nº 2.....	91

1 INTRODUÇÃO

Início esta pesquisa explicando o “olhar pragmático-reflexivo” presente no título. A Pragmática constitui uma perspectiva sobre o uso da linguagem na qual, entre outras preocupações, estão os não ditos: perceber o que está implicado em determinado enunciado, o que se quis dizer com aquilo que se disse, a partir de um conhecimento compartilhado de mundo, que pode ser chamado de um nível de contexto. Pois bem, então eu poderia afirmar que o tema sobre o qual me debruço nesta pesquisa se refere a uma prática reflexiva acerca de um dizer obviedades que podem ser de conhecimento geral, mas que se encontram no nível dos não ditos, tais como: *Leitura também é Comunicação*¹.

E é justamente este caráter comunicacional da Leitura que faz com que ela seja objeto de estudo em diversas áreas. Mais que simplesmente “receber” o texto, decifrar seu código ou procurar responder à pergunta “O que o autor quis dizer com isso, afinal?”, trata-se, neste trabalho, de compreender que a Leitura é um processo comunicativo e, como tal, passível de produção de sentidos por parte de seu leitor/receptor. Sendo assim, dá-se maior importância, neste caso, às novas narrativas que são criadas no momento de seu uso do que propriamente à sua estrutura, pois a Leitura é entendida da mesma forma que Martín-Barbero (2009) compreende toda a Comunicação: como prática social.

O problema de pesquisa que tenho em mãos está relacionado à suposta escassez de leitura (hipótese) nos/dos processos comunicativos por parte de alunos do Ensino Médio, tomando como motivação minha própria experiência. Se desde a infância eu fui uma leitora voraz, e adentrei o Ensino Médio com a expectativa de que eu finalmente iria aprender a ler os grandes clássicos, a primeira experiência foi extremamente frustrante. A leitura de *A Senhora*, de José de Alencar, interrompeu abruptamente a minha linha do tempo leitora. Rejeitei o livro assim que não compreendi sua linguagem, completamente diversa da coleção Vagalume que eu lera com tanto prazer nos anos anteriores. Aquela leitura burocrática destinada à avaliação foi uma das poucas que eu realizei nos três anos do Ensino Médio, as demais foram todas baseadas em resumos retirados da Internet.

Buscando compreender se esse tipo de inquietação pode fazer parte do cotidiano leitor (ou não leitor) de outros adolescentes, a questão que elucida a dissertação é, portanto, “Como

¹ Da mesma forma, o meu modo de narrar com o uso da fala em primeira pessoa em diversos momentos do texto constitui um recurso que visa assumir a minha relação com esta pesquisa sob uma perspectiva pragmática, distinguindo falar *sobre* de falar *em*: eu não apenas observo a construção científica do meu objeto, mas atuo sobre ela desde as intervenções na vida dos sujeitos até a escolha das palavras.

alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Mateus do Sul concebem as atividades de Leitura e Comunicação, antes e após o contato com uma prática reflexiva?”. A Escola foi escolhida como ambiente de trabalho por ser a instituição formal a se ocupar das questões de letramento na vida dos indivíduos, e o 3º ano do Ensino Médio por ser um ano em que a atenção costuma se voltar para atender às exigências do vestibular, ou seja, identificar nos próprios textos o seu significado, como se este fosse estático e inerente ao caderno de provas.

Nesse contexto, fui em busca do diálogo com os alunos acerca da possibilidade – necessidade? – de uma leitura crítica (FERNANDES, 2010), não (apenas) no sentido de opor-se às mensagens a que são expostos, mas de instigá-los a refletir acerca de suas práticas leitoras e a criar novos sentidos a partir desses textos, em vez de simplesmente decodificá-los.

Essas trocas com os alunos estiveram norteadas pelo objetivo geral da pesquisa: compreender suas concepções a respeito das metáforas Leitura e Comunicação, antes e após uma prática reflexiva (intervenção), assim como descrever e apontar percepções acerca do processo de reflexão crítica. Para alcançar o objetivo indicado, propus leituras de gêneros textuais diversificados e procurei incentivar os alunos para que discutissem no nível “além-texto” assuntos trazidos com as leituras, assim como refletissem acerca de suas próprias práticas leitoras a partir da relação que mantiveram com cada texto em especial.

Todas as etapas foram desenvolvidas a partir de uma abordagem Pragmática da Linguagem (AUSTIN, 1962a, 1962b; OLIVEIRA, 2002, 2012b), que é um modo de olhar. A partir dela, compreendemos como é possível fazermos coisas com palavras e nos apropriarmos do processo comunicativo da Leitura, em vez de simplesmente passarmos por ele como se nós, leitores, fôssemos apenas seu ponto final.

A pesquisa se caracteriza como qualitativa, através do método da pesquisa-ação. A estratégia adotada é a denominada por Blaikie (1993) de “abdutiva”, que compreende que grande parte da atividade social se dá sem reflexão, e é somente quando questionados por outrem a respeito de seu próprio comportamento que os atores sociais passam a, conscientemente, buscar ou construir significados e interpretações. Dessa forma, a pesquisa foi desenvolvida através de encontros semanais de Leitura com os alunos. O conteúdo de cada encontro foi definido buscando materiais impressos de gêneros textuais diversificados entre si em conteúdo e forma, como tirinhas, literatura infantil, poemas, crônicas, contos, letras de músicas, etc.

Como métodos auxiliares de pesquisa, foram aplicados dois questionários abertos, um no primeiro e outro no último dia dos encontros, e o processo de intervenção foi registrado em

um diário de campo. A redação dos diários e a análise dos encontros são realizadas adotando-se a perspectiva Pragmática junto com uma “metodologia que consiste em uma interpretação pessoal dos hábitos de acordo com o nosso conhecimento implícito e explícito dos indivíduos e suas crenças e com as expectativas que decorrem deste conhecimento” (OLIVEIRA, 2012b, p. 2).

Os apontamentos trazidos pelos questionários mostram que a Leitura, a princípio apontada pelos alunos como sinônimo de aquisição (e não produção) de conhecimento, passou a constituir também um momento de prazer. Por Comunicação, os alunos compreendem um modo de expressão e conversa (diálogo) entre as pessoas. Os encontros deixaram de ser vistos como apenas um momento para matar aulas de português para se tornarem um lugar de aprendizado e despertar de um novo olhar para a Leitura. A escrita dos alunos mostrou-se aprimorada na comparação entre os dois questionários, embora tenhamos trabalhado com esta questão em apenas um encontro².

Os resultados também indicam que a relação dos adolescentes com a Leitura foi alterada após o processo de reflexão. De início desinteressados e imaginando se depararem com uma atividade tediosa e obrigatória, os encontros passaram a ser um momento prazeroso e esperado durante toda a semana; a timidez não foi completamente vencida, mas cada vez mais alunos realizavam leituras em voz alta aos colegas. Embora faça parte dos pressupostos teóricos utilizados apontar a estrutura dos textos como algo relevante para a compreensão e posteriormente produção de sentidos dos estudantes, houve momentos nos quais pôde-se perceber que o simples contato com um livro físico ou uma edição de jornal foi muito mais significativo que conhecer sua estrutura – contrariando os teóricos de Constança.

A função social deste trabalho consistiu em levantar questionamentos acerca da práxis leitora desses adolescentes e, por meio de todo um semestre com encontros semanais de Leitura, propor alternativas e compreender que a Leitura – de textos, mas não só dos livros exigidos no vestibular, como também de jornais, propagandas, músicas e todas as leituras de mundo realizadas individual e coletivamente –, nada mais é que um momento de recepção em Comunicação e, como tal, precisa ser pensada como um lugar de reflexão e não um mero repositório de palavras. Afinal, como sugere Kleiman (2011, p. 26), “recipientes não compreendem”.

² Evidentemente Leitura e escrita são indissociáveis, mas neste trabalho optamos por um recorte teórico-metodológico que contempla apenas as questões ligadas à primeira, devido ao ponto de partida estar ancorado nos Estudos Literários de Recepção.

A discussão parte, portanto, com o capítulo 2 descrevendo os diferentes entendimentos de leitor/receptor para os Estudos de Recepção (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005): de completamente passivo a ativo e atuante, as principais tradições internacionais e vertentes latino-americanas. Feita a contextualização, destacamos os pressupostos teóricos dos Estudos Literários da Escola de Constança (JAUSS, 1993; ISER, 1996) no capítulo 3, visto que é a única linha a se preocupar diretamente com o tipo específico de receptor que nos interessa, ou seja, o leitor. A premissa destes estudos é de que a literatura é um caso especial de Comunicação, e seus autores são comumente trabalhados também no ensino da Leitura. No capítulo 4 apontamos as configurações que fazem parte da mediação das práticas leitoras no processo proposto, ao tratarmos do ecossistema comunicativo escolar e o que compreendemos por uma prática reflexiva.

O capítulo 5 aponta o percurso trilhado a partir de uma orientação Pragmática, que nos levou a optar pelo método qualitativo da pesquisa-ação. Diretamente relacionado a este, o capítulo 6 apresenta uma análise dos dados produzidos no decorrer da pesquisa, relacionando-os com algumas noções essenciais para uma Pragmática da Comunicação. Algumas considerações são feitas na sequência, acerca da possibilidade de se refletir com os alunos sobre suas próprias práticas leitoras e da necessidade de uma pesquisa acadêmica ser útil à sociedade na qual está inserida, além de apontar os abismos que ainda separam teoria e prática nos estudos de Comunicação – mesmo que estas sejam pragmaticamente inseparáveis.

2 A DIVERSIDADE DE CONCEPÇÕES ACERCA DO PAPEL DE RECEPTOR

Ao longo dos recentes anos em que a Comunicação vem sendo estudada como campo/disciplina, várias perspectivas diferentes foram surgindo. Se inicialmente a preocupação estava em compreender apenas o polo da produção, aos poucos o foco foi deslizando em direção aos elementos que dizem respeito ao receptor. Este antes alvo – aqui entendido como sujeito – ora é ignorado, aceito apenas como um ser passivo ou ativo, ponta ou centro dos processos comunicativos, mero repositório de ideias ou produtor de sentidos.

Às correntes de pesquisa que consideram a existência e importância de uma audiência para o entendimento do processo comunicativo, dá-se o nome de Estudos de Recepção. Sob única nomenclatura encontram-se os mais diversos pensamentos, que chegam a ser, em muitos casos, contraditórios.

Visando a explicitar particularidades das pesquisas de Recepção, Jensen e Rosengren (1990) subdividem os estudos europeus e norte-americanos em cinco tradições: Pesquisa dos Efeitos, Usos e Gratificações, Estudos Literários, Estudos Culturais, Análise da Recepção. A fim de elucidar uma breve contextualização acerca de como o universo do receptor fora compreendido ao longo das diferentes correntes e como o compreendemos neste trabalho, esboçaremos resumidamente cada uma delas. Em um segundo momento, serão referenciados também autores latino-americanos cuja influência é presença constante nas pesquisas brasileiras de recepção, de acordo com levantamento realizado por Jacks e Escosteguy (2005).

2.1 AS CINCO GRANDES TRADIÇÕES, PARA JENSEN E ROSENGREN

Quando se principiaram os estudos em Comunicação, no início da década de 1920, frutos da preocupação dos pesquisadores com os novos meios de comunicação que surgiam na época – cinema, jornais, rádio e mais tarde a televisão –, a busca era por compreender quais efeitos esses meios vinham acarretando em suas audiências. Seguindo essa linha, a primeira grande tradição, denominada Pesquisa dos Efeitos, fundamenta-se basicamente na concepção de que “o efeito é consequência do estímulo comunicativo, e define-se em sua relação com opiniões e atitudes, incidindo, em razão disso, diretamente na conduta dos indivíduos” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 26).

Podemos mencionar os estudos de Lasswell que, apoiado nas estratégias utilizadas nas propagandas ideológicas da Primeira Grande Guerra (MATTELART, 2012) e fortemente influenciado pelo behaviorismo, desenvolveu a teoria da Agulha Hipodérmica, na qual a mídia injetaria valores e informações em uma frágil audiência, composta de “mentes e corações vazios”, como apontam Jacks e Escosteguy (2005). O chamado paradigma de Lasswell tornou-se base para as pesquisas norte-americanas em Comunicação, apoiado nas questões: Quem? Diz o quê? Em que canal? Para quem? e Com que efeito?.

Outro modelo fundamental oriundo da Teoria dos Efeitos é a Teoria Matemática da Comunicação, conhecida como Modelo Informacional, de Shannon e Weaver. Consiste em um modelo linear de comunicação no qual a questão central gira em torno de “como enviar o máximo de informação através de um dado canal e como avaliar a capacidade deste canal para transmitir estas informações, com o mínimo de dispersão” (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 29), considerando também a presença de um elemento considerado disfunção, o ruído.

Embora elucidem a existência do receptor, no geral essas teorias estão preocupadas mais com a análise da mensagem em si do que com o uso que faz dela o sujeito. Mais tarde esse poder dos meios sobre os usuários seria relativizado, como no paradigma dominante (JENSEN, 1993) dos Estudos de Recepção: a perspectiva dos Usos e Gratificações.

Com origem no início dos anos 1940, o programa iniciado por Lazarsfeld compreende a audiência como ativa e realizadora de escolhas relacionadas às principais funções da mídia: informar, entreter, e formar ou manter a identidade pessoal – nesta terceira estaria a busca pela gratificação, ou seja, a audiência procuraria nos meios o que não conseguiria obter de outra forma.

Se no início se caracterizava por uma orientação mais funcionalista e aplicação direcionada ao entendimento do comportamento de ouvintes de rádio,

a corrente dos *Uses and Gratifications* aprofundou, nos anos 80, sua própria noção de leitura negociada: o sentido e os efeitos nascem da interação entre os textos e os papéis assumidos pelas audiências. Ao envolvimento delas vinculam-se as decodificações; por sua vez, esse envolvimento depende da maneira pela qual as diferentes culturas constroem o papel do receptor. (MATTELART, 2012, p. 153).

A leitura também surge como foco de atenção da terceira tradição, representada pelo modelo da Crítica Literária, nomenclatura sob a qual são abordados estudos sobre semiótica, sintaxe, análise do discurso, estética da recepção e outros assuntos. O importante para os Estudos Literários é observar o que ocorre no contato de um leitor com um texto, algumas

vezes se tratando de grupos de leitores específicos, vistos na área da Comunicação como a própria audiência inscrita no texto.

Jacks e Escosteguy (2005) destacam como principal papel desses estudos explicar como a literatura é capaz de desenvolver uma experiência estética – e, podemos dizer, comunicacional – que transcenda espaço e tempo. O conceito geral é o de que é possível educar os leitores para que estes respondam de modo adequado ao que é considerado tradição literária, ou seja, especialmente a textos e autores clássicos. Os Estudos Literários, de certa forma, acabam por se aproximar da Pesquisa dos Efeitos, ao passo que têm em comum este entendimento de que a estrutura dos textos é a parte do processo que faz algo com seus leitores, ou seja, causa determinados efeitos. O significado é compreendido, portanto, frequentemente como intrínseco à mensagem (JENSEN; ROSENGREN, 1990).

Uma das correntes que mais se destaca dentro da Crítica Literária é a Estética da Recepção, desenvolvida na Escola de Constança e, mais especificamente, com os trabalhos de Jauss e Iser, ambos desenvolvendo suas teorias sob a premissa de que a literatura é um caso especial de comunicação, e deve ser analisada como tal³.

Já na próxima tradição, a dos Estudos Culturais, a comunicação passa a ser associada não somente à literatura, mas a uma perspectiva mais relacionada à cultura popular de um modo geral. A Comunicação de Massa é compreendida integrada a todas as outras práticas e atividades que conferem sentido à vida social. A pesquisa em Comunicação, portanto, não se caracteriza por aquela que focaliza os meios, mas a que se dá “no espaço de um circuito composto pela produção, circulação e consumo da cultura (...) [o interesse se encontra] nas relações entre textos, grupos sociais e contextos ou ainda, em termos mais genéricos, entre práticas simbólicas e estruturas de poder” (JACKS, ESCOSTEGUY, 2005, p. 39).

Vem dos Estudos Culturais o que entendemos hoje por Recepção, com o estudo inicial de Stuart Hall. Seu modelo propunha pensar o processo emissor/mensagem/receptor como uma estrutura produzida e sustentada por momentos distintos, porém articulados, que seriam: produção, circulação, distribuição/consumo e reprodução (HALL, 2003). O autor argumenta que o objeto dessas práticas são códigos utilizados dentro das regras de linguagem, pois

é sob a forma *discursiva* que a circulação do produto se realiza, bem como sua distribuição para diferentes audiências. Uma vez concluído, o discurso deve então ser traduzido – transformado de novo – em práticas sociais, para que o circuito ao mesmo tempo se complete e produza efeitos. Se nenhum “sentido” é apreendido, não pode haver “consumo” (HALL, 2003, p. 366, ênfase no original).

³³ Ver capítulo 3.

Apesar disso, Hall (2003) considera que os momentos que ele denomina “codificação” e “decodificação” são determinados. Portanto, há um padrão de “leituras preferenciais” e a autonomia do receptor se dá somente dentro dos limites definidos por esses padrões.

Buscando suprir lacunas como esta, e apoiados no que há de melhor nas quatro vertentes apontadas até então, Jensen e Rosengren (1990) propõem, eles mesmos, a quinta tradição dos Estudos de Recepção, à qual denominam Análise da Recepção. O que prevalece nessa vertente não é apenas a interação entre meio, mensagem e audiência, mas a análise do produto de toda essa interação. Assim, atua comparando o discurso dos meios com o discurso da audiência e a estrutura do conteúdo das mensagens com a estrutura das respostas da audiência com relação a ele, observando sempre os contextos de uso.

A principal contribuição da Análise da Recepção é a constatação de que as audiências reconstróem o significado dos discursos dos meios de comunicação, afirmando sua oposição ou diferença em termos discursivos. Porém, “se essa diferença se dará também em termos cognitivos ou de ação vai depender do contexto histórico e cultural, dos gêneros de comunicação e seus usos sociais, dos repertórios interpretativos da audiência e da realidade social das instituições” (JENSEN, 1993, p. 180, tradução minha), além de outros fatores. Portanto, é essencial prestar atenção ao cenário em que ocorre a recepção.

2.2 TRADIÇÃO LATINO-AMERICANA

Visto que a classificação de Jensen e Rosengren (1990) contempla apenas correntes europeias e norte-americanas, é importante ao menos esboçarmos os principais estudos de recepção desenvolvidos pelos latino-americanos. De acordo com Jacks e Escosteguy (2005), as nossas teorias estavam inicialmente baseadas em denúncias ao imperialismo norte-americano e na teoria da dependência cultural, e começaram a alterar sua forma a partir do momento em que países do subcontinente saíam de um longo período dominado pelos regimes ditatoriais. Nesta ocasião emergem os movimentos sociais e se apreende que os modelos teóricos importados não dão conta da complexidade de tamanha miscigenação cultural.

Ironicamente, uma das principais características comuns aos autores que começam a trabalhar neste contexto é a influência do marxismo gramsciano, que aponta que o sentido não é imposto, mas negociado (BRITTOS, 1999). Assim, não apenas a cultura produzida pelas

indústrias midiáticas entra nas casas dos indivíduos, como também os anseios populares e traços de diferentes culturas são assimilados pelas primeiras. Nota-se, portanto, que

o conceito de hegemonia prevê resistências, admitindo acertos e desacertos típicos do processo de recepção. Sendo assim, hegemonia é um conceito que, no seu interior, já prevê o receptor como ativo. Do contrário, não admitiria a possibilidade de resistência do receptor e, portanto, a necessidade de seduzi-lo. (...) Ao mesmo tempo, a concepção de hegemonia deve ser pensada como expressão de relações de poder, onde a classe hegemônica dirige a sociedade (BRITTOS, 1999, p. 6).

É, portanto, sobre estas bases que se desenvolve o olhar latino-americano acerca da recepção e que Martín-Barbero (2004, 2009) forja a teoria das mediações, tornando-se fonte de inspiração para boa parte dos demais pesquisadores da América Latina.

Buscando compreender a inserção de camadas populares neste contexto de subdesenvolvimento, o autor identifica o aparecimento de novas identidades e sujeitos sociais moldados pelas tecnologias de comunicação. Critica o mediacentrismo e as fórmulas dualistas de pensamento, buscando compreender a relação entre receptores e meios. De herança culturalista, na teoria de Martín-Barbero a comunicação assume o sentido de “práticas sociais onde o receptor é considerado produtor de sentidos e o cotidiano, espaço primordial de pesquisa”⁴ (JACKS; ESCOSTEGUY, 2005, p. 66).

Preocupa-se com a apropriação das mensagens por sujeitos inseridos em uma cultura e, portanto, com todo o ecossistema comunicativo que constitui a própria comunicação, deslocando o espaço de reflexão dos meios ao lugar em que o sentido é produzido (mediações).

Conquanto tido como ícone dos Estudos Culturais Latino-Americanos⁵, a proposta das mediações de Martín-Barbero ainda pode ser considerada ampla e generalizante, de difícil aplicação. Na tentativa de sistematizar sua teoria, Orozco (1996) desenvolve o modelo das multimediações, em que as mediações são vistas como meras influências do processo de recepção.

Outro autor amplamente utilizado nas pesquisas brasileiras de recepção, de acordo com Jacks e Escosteguy (2005), é Canclini (2005). Preocupado especialmente com as questões da globalização, modernidade e modernização, aponta que o consumo é uma prática

⁴ Estamos utilizando esta compreensão de Comunicação para fins deste estudo, embora reconhecendo que Martín-Barbero não possui uma concepção de linguagem que situe o seu pensamento. Preenchemos esta lacuna adotando a perspectiva Pragmática de herança austiniana.

⁵ Nem todos os principais estudiosos latino-americanos realizam estudos de recepção, embora se ocupem da questão do receptor. Por este motivo, alguns autores preferem classificá-los apenas pela sua filiação teórica mais abrangente (BOAVENTURA; MARTINO, 2010; JACKS; ESCOSTEGUY, 2005).

coletiva, e não individual, e destaca que “para entender cada grupo, deve-se descrever como se apropria dos produtos materiais e simbólicos alheios e os reinterpreta (...). Naturalmente, não só as misturas: também as barreiras” (CANCLINI, 2005, p. 25).

Contextualizando os diferentes modos de compreensão acerca do papel do receptor ao longo das teorias internacionais e latino-americanas da Comunicação, este capítulo objetivou situar a origem dos Estudos Literários de Constança e de sua relevância para as pesquisas no interior deste campo. Visto que a temática central do trabalho gira em torno do caráter comunicacional da Leitura, o capítulo seguinte tratará mais detalhadamente dos principais modelos desenvolvidos na escola alemã e adotados como teorias de Estudos de Recepção em Comunicação.

Embora com lacunas – aliás como qualquer modelo teórico –, os Estudos Literários, tal qual vimos neste capítulo, são a única corrente dentre as Teorias da Recepção que se ocupa especificamente da questão do leitor como um tipo especial de receptor das mensagens comunicacionais. Além de trabalharem a leitura compreendida como um caso especial de comunicação, os autores de Constança também são frequentemente utilizados como modelos do ensino de leitura nas escolas (FERNANDES, 2010) e, portanto, é indispensável que compreendamos que modelo de leitura é esse e quais seus pressupostos. Assim, o utilizaremos como ponto de partida dos nossos estudos ao analisarmos a Leitura como um processo constituinte da interface Comunicação e Educação, a partir de um olhar pragmático dos usos da linguagem.

3 COMUNICAÇÃO E O LEITOR NA ESCOLA DE CONSTANÇA

A Escola alemã de Constança foi o berço do desenvolvimento dos Estudos Literários de Recepção nos anos de 1960. Naquela época, afluíam propostas metodológicas inovadoras em toda a Europa, como o estruturalismo linguístico e a antropologia estrutural, que buscavam repensar as teorias da ciência vigentes.

Jauss (1979a) explica o cenário de mudanças em que Constança se encontrava e que impulsionou a Estética da Recepção, devido tanto à reforma universitária e científica quanto à própria função social da arte e à compreensão de experiência estética da época. Cita como marcos iniciais seu próprio texto, “A História da literatura como provocação”, escrito para uma aula inaugural de 1967, e “A estrutura apelativa do texto”, de Wolfgang Iser, em 1970. Além de Jauss (1979a, 1979b, 1993) e Iser (1979, 1996), Stielor e Gumbrecht também são nomes importantes de Constança, embora os teóricos desta Escola não sejam amplamente conhecidos em território brasileiro, visto que poucas de suas obras foram traduzidas para o português.

O grande mérito desses autores foi terem deslocado o eixo de estudo até então hegemônico na crítica literária, e consequentemente nos Estudos de Recepção em Comunicação. O foco, que concentrava-se no próprio texto, passou para o lado do leitor/receptor, com atenção especial ao diálogo existente entre leitor e obra no momento da Leitura, além de terem sido apontadas preocupações com as características do contexto histórico original do texto. Assim, percebe-se que o centro das reflexões encontra-se especialmente na interação texto–leitor, e isso acontece porque há o entendimento de que a literatura também é um caso particular de Comunicação.

De acordo com Mostaço (2008, p. 66), nos trabalhos de Iser e Jauss, principalmente, verifica-se que “a estética da recepção parte do pressuposto de que a arte é um fazer, uma construção e, como tal, infunde uma dada relação com o leitor/espectador”. Conheceremos um pouco mais sobre o pensamento acerca da Comunicação e(m) Leitura para esses dois autores, que costumam aparecer classificados sob mesma nomenclatura (Estética da Recepção), nas seções subsequentes (3.1 e 3.2).

3.1 JAUSS E A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Fundador da Estética da Recepção, Hans Robert Jauss utiliza como principal conceito o de horizonte de expectativas, no qual considera códigos, experiências e conhecimentos que possam ter sido instituídos pelo leitor inicial de determinada obra, ou seja, aquele que era seu público-alvo na época de aparecimento de um texto. Assim, trabalha bastante com a noção que envolve a historicidade das obras literárias.

De acordo com o autor,

para a análise da experiência do leitor ou da “sociedade de leitores” de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor: entre o *efeito*, como o momento condicionado pelo texto, e a *recepção*, como o momento condicionado pelo destinatário (JAUSS, 1979a, p. 49-50, ênfase no original).

Jauss, assim, refuta a autonomia absoluta do texto e a ideia de que a estrutura é autossuficiente e se sobreporia ao sujeito⁶. Explica, portanto, que a qualidade de uma obra literária não pode ser medida apenas por circunstâncias relacionadas à biografia, história ou gênero nos quais se enquadra, mas a critérios que não são simples de se compreender, especialmente aqueles relacionados ao leitor, dentre os quais se podem citar o momento da própria recepção, incluindo a influência que provoca nos leitores de sua época e o valor de reconhecimento que alcança na posteridade (JAUSS, 1993).

Assim, trabalha sobre quatro premissas. A primeira diz que a natureza histórica da literatura se manifesta durante o processo de recepção e efeito de uma obra, ou seja, no momento de sua leitura. A Leitura, portanto, atualiza a obra historicamente através da relação dialógica entre leitor e obra.

A historicidade da literatura, *assim como o seu caráter comunicativo*, implica, simultaneamente, uma evolução e uma troca entre obra, público e obra nova, as quais podem ser apreendidas tanto na relação entre mensagem e destinatário como na relação entre pergunta e resposta ou na relação entre problema e solução (JAUSS, 1993, p. 57, ênfase acrescida).

O autor chama a atenção para o que denomina caráter revolucionário da arte: o poder que ela teria de livrar o leitor de preconceitos e outras representações que já se tornaram

⁶ Embora constituíssem grandes influências para que os teóricos alemães revisassem seus próprios paradigmas, Zilberman (2009) aponta que não há semelhança entre a marcante vertente estruturalista francesa e os estudos de recepção germânicos.

comuns em sua história, para o tornar aberto a uma percepção de mundo nova e, assim, antecipar também uma realidade diferente para si.

A segunda premissa da análise de Jauss volta-se à recepção como um sistema objetivo de expectativas. Entende que as obras apropriam-se de elementos do código vigente, pois participam de um processo de comunicação e precisam ser compreendidas pelo seu público. “Logo, a obra predetermina a recepção, oferecendo orientações a seu destinatário” ou, em outras palavras, “ela evoca o ‘horizonte de expectativas e as regras do jogo’ familiares ao leitor” (ZILBERMAN, 2009, p. 34). É nesse entendimento que aparece a proximidade (citada na seção 2.1) com a Pesquisa dos Efeitos, pois o significado ainda é visto como imanente à mensagem.

Embora Jauss concentre seus esforços em ressaltar a recepção, trabalha exclusivamente com um leitor ideal⁷, ou seja, tanto sua consulta como seus questionamentos são todos dirigidos à própria obra. Não obstante ele afirme se preocupar primordialmente com o receptor, este aparece como uma “ideia” de leitor.

Cada leitor pode reagir individualmente a um texto, mas a recepção é um fato social – uma medida comum localizada entre essas reações particulares; este é o horizonte que marca os limites dentro dos quais uma obra é compreendida em seu tempo e que, sendo “trans-subjetivo”, “condiciona a ação do texto” (ZILBERMAN, 2009, p. 34).

A premissa de número três envolve a ideia de valor, pois, ao mesmo tempo que Jauss vai contra a teorização acerca da indústria cultural e aponta em Adorno uma espécie de arqui-inimigo, ainda mantém a ideia de que uma arte dita “autêntica” consiste na que se opõe àquela que denomina “arte culinária”, na qual se enquadrariam a literatura de massa e entretenimento popular.

Completando a grade das quatro premissas centrais de sua teoria, Jauss busca apoio metodológico na hermenêutica literária, de onde aparece uma dupla tarefa: inicialmente, é preciso simplificar o processo atual em que se concretizam tanto efeito quanto significado do texto para o leitor contemporâneo, o que consistiria em uma tarefa de atualização. Por outro lado, há também a necessidade de se resgatar o processo histórico pelo qual o texto é recebido e interpretado, diferentemente, por leitores de tempos diversos. A aplicação da hermenêutica, portanto, deve ser capaz de realizar uma espécie de comparação entre o efeito atual de uma obra de arte com o desenvolvimento histórico de sua experiência e formar o juízo estético, com base nas duas instâncias de efeito e recepção (JAUSS, 1979a).

⁷ Este é um dos aspectos mais criticados da teoria de Jauss, como aponta Zilberman (2009).

Há ainda três outras teses que complementam o programa metodológico de Jauss (1993):

- a) para situar uma obra na “sucessão histórica”, é preciso levar em conta a experiência literária que propiciou inicialmente, ou seja, a história dos efeitos;
- b) na compreensão do público a literatura aparece como simultaneidade, ou seja, percebemos as obras como constituintes da nossa própria atualidade, relacionamos com outras, etc.; e
- c) devem-se considerar as relações da literatura com a sociedade, pois a literatura pré-forma a compreensão de mundo do leitor, ao passo que, como se comunica com ele, passa-lhe normas que são padrões de atuação, repercutindo então em seu próprio comportamento social.

Algumas outras características marcantes do pensamento de Jauss provêm do fato de que o teórico não acredita que o significado de uma criação artística possa ser alcançado sem ter sido vivenciado esteticamente: assim, quando se trata de experiência estética, não há conhecimento sem prazer, nem o contrário – só é possível gostar do que se entende e compreender o que se aprecia.

De acordo com o autor, a liberação pela experiência estética pode se realizar em três planos (três funções básicas):

- a) 1º plano: *poiesis* – corresponde ao prazer de se sentir coautor da obra, pois o leitor cria um mundo como sua própria obra. Aqui entram elementos como a atividade produtiva e a técnica;
- b) 2º plano: *aisthesis* – mais relacionado à experiência estética em si, diz respeito ao efeito de renovação da percepção do mundo provocado pela obra de arte, o surgimento de um conhecimento sensível. Esta é a atividade receptiva, intimamente relacionada com a visão de mundo do leitor;
- c) 3º plano: *katharsis* – a definição de catarse mostra a experiência estética como basicamente mobilizadora: o espectador não apenas sente prazer, mas também é motivado à ação. As artes aparecem como tendo uma função social, e os leitores capacidade de julgamento. Seria o momento essencial da atividade comunicativa.

Porém, na sequência o autor faz a ressalva de que

a função comunicativa da experiência estética não é necessariamente mediada pela função catártica. Também pode decorrer da *aisthesis*, quando o observador, no ato contemplativo renovante de sua percepção, compreende o percebido como uma informação acerca do mundo do outro ou quando, a partir do juízo estético, se apropria de uma norma de ação. (JAUSS, 1979b, p. 82).

Da mesma forma, estas três categorias básicas da experiência estética – *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis* – não devem ser pensadas como camadas que se sobrepõem hierarquicamente. Antes, compõem uma relação composta de funções autônomas, pois não se subordinam umas às outras, mas podem estabelecer, como citado acima, relações sequenciais (JAUSS, 1979b).

Considerando esses três elementos, o autor atenta para o fato de que a necessidade estética não é completamente manipulável, apenas em parte, visto que tanto produção quanto reprodução artísticas não são capazes de predeterminar totalmente a recepção. A recepção da arte não é “apenas um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e, por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico” (JAUSS, 1979a, p. 57).

Neste momento, o teórico de Constança busca livrar-se das críticas que seu método sofre. Pois, embora seja considerado o expoente da Estética da Recepção – ao lado de Iser –, e de não haver modelos tão referenciados e até hoje utilizados no âmbito da relação comunicativa entre uma obra literária e seu leitor, há em Jauss uma série de lacunas, como o fato de trabalhar com o conceito de um leitor ideal e a experiência desse leitor parecer esvaziada de realidade, porquanto muitas vezes o leitor a que o autor se refere parece ser ele mesmo. Além disso, os conceitos de recepção e efeito se confundem em sua teoria. Zilberman (2009) aponta em glossário que o efeito deveria ser uma espécie de resposta no leitor, motivada pelo texto, ou algo relacionado ao impacto histórico, enquanto a recepção se refere à capacidade de uma obra se manter em diálogo com seu público, mas essas distinções nem sempre são claras em Jauss.

Também “é lícito concluir que, embora a estética da recepção tenha se disseminado amplamente nos estudos literários durante os anos 70, o leitor não subiu muito de cotação após o projeto de Jauss, pois continuou sendo uma função do texto” (ZILBERMAN, 2009, p. 50).

A teoria de Wolfgang Iser aparece em parte em resposta à Estética da Recepção, apontando determinados aspectos com os quais esta não trabalha, como a constituição de sentido por parte do leitor em textos de ficção⁸. Assim, sua publicação inicial coloca junto à Estética da Recepção uma teoria do efeito estético. É válido perceber que, embora Jauss seja

⁸ Iser argumenta repetidamente que o seu objeto são os textos ditos ficcionais, mas em uma perspectiva Pragmática da linguagem eliminamos esses dualismos tais quais ficção x realidade. Portanto, na sequência procuraremos manter apenas a palavra “texto”.

mais frequentemente citado em estudos de Teorias da Comunicação, enquanto Iser aparece de modo mais marcante quando o objetivo é discutir Leitura no ambiente educacional, o segundo dá um destaque maior à Comunicação em seu trabalho. Assim, consideramos fundamental ressaltar suas contribuições em um trabalho que fala de Leitura, mas que a está considerando sob olhar teórico-metodológico do campo da Comunicação.

3.2 ESTÉTICA DO EFEITO: A VARIANTE DE ISER

Em sua primeira publicação que trata da Estética do Efeito, no ano de 1976, Iser começa a trabalhar com a ideia de que o texto literário possui uma estrutura de apelo, e que é por causa dessa estrutura direcionada ao leitor que ele deve se tornar peça essencial da obra. Uma obra literária, portanto, só pode ser compreendida enquanto uma modalidade de comunicação⁹. Assim,

a recepção, no sentido estrito da palavra, diz respeito à assimilação documentada de textos e é, por conseguinte, extremamente dependente de testemunhos, nos quais atitudes e reações se manifestam enquanto fatores que condicionam a apreensão de textos. Ao mesmo tempo, porém, o próprio texto é a “prefiguração da recepção”, tendo com isso um potencial de *efeito* cujas estruturas põem a assimilação em curso e a controlam *até certo ponto* (ISER, 1996, p. 7, ênfase acrescida).

Considerando que algo nos acontece através da leitura, Iser (1996) apoia-se em uma análise que parte de três problemas básicos: de que forma os textos são apreendidos; como são as estruturas que orientam a elaboração do texto no receptor; e qual a função de textos literários em seu contexto. Há, ainda, outras questões fundamentais para a estética do efeito, como descobrir em que medida o texto se deixa apreender como um acontecimento (Leitura) e até que ponto as reações provocadas pelo texto são previamente estruturadas por ele.

Através desses questionamentos, o autor acredita ser possível observar a interação entre texto e contexto, tanto quanto entre texto e leitor. “Como atividade comandada pelo texto, a leitura une o processamento do texto ao efeito sobre o leitor. Esta influência recíproca é descrita como interação” (ISER, 1979, p. 83), ou seja, como parte de um processo maior de comunicação.

⁹ É preciso ponderar que o autor estava pensando, na época, no Paradigma Informacional da Comunicação.

Iser (1996) explica que uma das principais diferenças entre a Estética da Recepção de Jauss e sua Estética do Efeito consiste em que a primeira se preocupa apenas com as condições históricas da recepção que se encontram documentadas nos textos. Portanto, uma teoria da recepção está ancorada nos juízos históricos dos leitores, ao passo que uma teoria do efeito está ancorada no próprio texto. Visto que a Estética do Efeito compreende o texto como um processo, a interpretação, derivada do texto, visa especialmente ao episódio da formação de sentido.

Uma interpretação literária orientada pela Estética do Efeito, portanto, está direcionada à função que os textos desempenham em contextos, à comunicação por meio da qual transmitem experiências – e que, apesar de muitas vezes não serem familiares ao universo do receptor, são contudo compreensíveis –, e também à assimilação do texto, através da qual se evidencia o que o autor chama a “prefiguração da recepção” pelo texto, além das competências do leitor por ele estimuladas.

Dado que um texto só produz efeitos quando é lido, não é possível captar este efeito somente no texto ou na conduta do leitor. “Se o texto não é idêntico nem ao mundo empírico, nem aos hábitos do leitor, o sentido deve ser constituído pelos [a partir dos] elementos que traz consigo” (ISER, 1996, p. 129). Lembremos que o texto literário é considerado sob a premissa de ser comunicação e, portanto, através dele acontecem intervenções no mundo, nas estruturas sociais e na literatura existente. O teórico trabalha com a ideia de efeito estético e, embora este efeito venha motivado pelo texto, necessita também das atividades perceptivas e de imaginação por parte de um leitor. O texto estético deve ser analisado, portanto, na relação dialética entre texto, leitor e sua interação.

O sentido do texto também não existe em uma forma sem contexto para o criador da Estética do Efeito. O leitor é o verdadeiro receptor dos textos, pois ele participa da construção do texto, e essa participação não vale apenas para o leitor inicial que conhece as normas da época em que um texto foi escrito, mas também para os leitores de épocas posteriores que atualizam a obra, à semelhança do que postula Jauss. Portanto, “é característico dos textos literários que não percam sua capacidade de comunicação depois que seu tempo passou; muitos deles ainda conseguem ‘falar’ mesmo depois que sua ‘mensagem’ se tornou histórica e sua ‘significação’ [inicial] se trivializou” (ISER, 1996, p. 40), já que a situação histórica inicial é recuperada pelo novo leitor. Porém, Iser (1996) coloca que a mudança de atitude não se deve a um ato do próprio leitor, mas à passagem do tempo.

A obra, portanto, é o texto constituído na consciência do leitor, e isolá-los como polos independentes do processo de comunicação significaria reduzir a obra à técnica de

representação do texto ou à psicologia do leitor, eliminando justamente a relação que se deve analisar. É importante destacar também que a teoria do efeito tem como pressuposto a separação entre a “estrutura de realização” e o resultado, ou sentido proveniente dessa interação e, portanto, o autor chama a atenção de que isso é descartado se nos limitamos a perguntar “o que é que o texto significa”. De certa forma, apresenta uma postura contrária à imanência do significado no texto, de onde “devemos substituir a velha pergunta sobre o que significa esse poema, esse drama, esse romance pela pergunta sobre o que sucede com o leitor quando sua leitura dá vida aos textos” (ISER, 1996, p. 53). Aqui a interação ganha nova função: em vez de decifrar o sentido, ela evidencia o potencial de sentido proporcionado pelo próprio texto no momento da leitura.

O acontecimento do texto [leitura], ao invés, antes se apresenta, em face de seus resultados, como uma fonte da qual estes se originam. Por certo este evento termina em um sentido constituído. Esse sentido tem em princípio um caráter estético, porque significa a si mesmo; pois por ele advém algo ao mundo que antes nele não existia. Em consequência, só pode manifestar-se enquanto efeito (ISER, 1996, p. 54).

Esse sentido, ou “ato de apreensão”, é orientado pelas estruturas existentes no texto, mas não determinado por elas, pois os textos também contêm elementos de indefinição, aos quais Iser (1979) denomina “vazios”.

3.2.1 O Papel do Vazio na Produção de Sentidos

Essa indeterminação verificada nos textos não é um defeito, nem significa que a compreensão seja dada de forma aleatória, antes constitui uma das principais condições da comunicação textual, pois possibilita que o leitor participe na produção da intenção¹⁰ e do sentido do texto.

Mas então poderíamos nos perguntar por que os juízos acerca de um texto se tornam subjetivos, posto que estão baseados em critérios aparentemente objetivos (estruturais). O próprio autor aponta este questionamento e trata de responder que “um texto literário contém *instruções*, verificáveis intersubjetivamente, para a produção de seu sentido. Esse sentido

¹⁰ A intencionalidade é fundamental nos estudos de uso da linguagem, pois “afirmar que há uma intenção é afirmar que são inteligíveis o agente, a ação, e um contexto ou situação operativa (um jogo de linguagem) em que o termo é usado” (OLIVEIRA, 2011, p. 5).

constituído consegue produzir, no entanto, uma grande variedade de *vivências* e, por conseguinte, de avaliações diferentes” (ISER, 1996, p. 60, ênfase acrescida). Então os textos escritos estruturam de antemão os resultados, mas o receptor os atualiza de acordo com seus próprios princípios de seleção. Assim, é possível dizer que ativam processos de realização de sentido.

Em consequência, a qualidade estética de um texto, para o teórico do efeito, se encontra na sua estrutura de realização (e não necessariamente no conteúdo, embora ele faça parte dessa estrutura), que segundo ele não pode ser idêntica ao produto final (obra), pois sem a participação do leitor não se constituiria o sentido. Aproveita, nesse momento, para apontar sua maior crítica ao leitor ideal de Jauss: ele representaria uma impossibilidade estrutural da comunicação. Um leitor ideal deveria ter o mesmo código que o autor, as mesmas intenções e, se assim fosse, a comunicação se revelaria supérflua, pois ela deve existir para comunicar algo que está na não correspondência entre os códigos de emissor e receptor¹¹.

Em outras palavras, “a comunicação seria desnecessária se ela não transmitisse algo que não fosse desconhecido. Por isso, a ficção se determina como comunicação, pois graças a ela vem algo à luz do mundo que não está aí” (ISER, 1999, p. 195). Um dos pressupostos dessa linha diz justamente respeito ao “não idêntico”: a diferença é uma condição para a constituição do sentido do texto, que se realiza no leitor como efeito.

Buscando sanar essa lacuna deixada pelo leitor ideal de Jauss, Iser (1996) desenvolve a teoria do leitor implícito, que nada mais é que uma espécie de estrutura do leitor embutida nos textos. Também não tem existência real, e materializa o conjunto das orientações iniciais oferecidas por um texto ficcional como condições de recepção a seus possíveis leitores: são os personagens, enredo, voz do narrador, etc. O autor se esforça em justificar que essa concepção não é a abstração de um leitor real, mas a verificação da tensão que nele surge quando assume seu papel de leitor inserido no texto.

Nesse ponto podemos verificar outro elemento bastante importante na teorização, que diz respeito a uma certa autonomia do texto.

Ora, o texto literário não apresenta apenas uma perspectiva do mundo de seu autor, ele próprio é uma figura de perspectiva que origina tanto a determinação dessa visão, quanto a possibilidade de compreendê-la (...) A tal ponto uma certa estrutura textual é estabelecida para o leitor que ele é obrigado a assumir um ponto de vista que permita produzir a integração das perspectivas textuais. O leitor, porém, não pode escolher livremente esse ponto de vista, pois ele resulta da perspectiva interna ao texto (ISER, 1996, p. 74).

¹¹ Da mesma forma, Oliveira (2011) aponta essa não-comunicação como regra, no sentido de não compreender / não dizer a mesma coisa e não se fazer compreender da mesma maneira.

O próprio papel do leitor é considerado, para a Estética do Efeito, uma estrutura do texto. Mas, como estrutura, representa sobretudo uma intenção que será realizada somente através dos atos estimulados no receptor. A estrutura do texto e o papel do leitor estão, deste modo, intimamente unidos. “A concepção do leitor implícito descreve, portanto, um processo de transferência pelo qual as estruturas do texto se traduzem nas experiências do leitor através dos atos de imaginação” (ISER, 1996, p. 79). Essa estrutura vale para a leitura de todos os textos e, portanto, assume um caráter transcendental, de teoria.

Assim, o autor argumenta que a interação é a base para que compreendamos que um texto organiza e nos comunica algo sobre a realidade, pois é uma estrutura comunicativa que faz uma espécie de mediação entre sujeito e realidade. Por conseguinte, não devemos perguntar o que ela significa, mas atentar aos seus efeitos e ao fato de que o diálogo é também passível de falhas. É preciso lembrar que o texto só acontece no momento de sua Leitura, e que, por sua vez, esta se realiza por sua condição de uso de uma linguagem – concepção não levada em conta em Iser. A Leitura de um texto é uma prática comunicativa e, portanto, social.

Isto implica em dizer que os significados produzidos pelo leitor se modificam (são negociados) no processo da Leitura:

a relação entre texto e leitor se atualiza porque o leitor insere no processo da leitura as informações sobre os efeitos nele provocados; em consequência, essa relação se desenvolve como um processo constante de realizações. O processo se atualiza por meio dos significados que o próprio leitor produz e modifica. Desse modo, o contexto do acontecimento ganha o caráter de uma situação aberta que sempre é concreta e, ao mesmo tempo, passível de mudanças” (ISER, 1996, p. 127).

Para diferenciar os elementos do texto que orientam a compreensão do leitor, Iser (1996) trabalha com as noções de: a) repertório – convenções necessárias para a produção de uma situação; b) estratégias – “procedimentos aceitos”, na teoria dos atos de fala¹²; c) realização – participação do leitor.

O repertório é uma espécie de “estrutura de organização de sentido”, que será percebida e otimizada na leitura do texto, dependendo do conhecimento e disposição do leitor, além das próprias estratégias do texto, enquanto potencial orientador dos caminhos que o leitor deverá seguir. E, “se o leitor deve descobrir na atualização do texto o sistema de

¹² Ver seção 3.3

equivalências dos elementos do repertório, o sentido daí resultante não é de natureza arbitrária” (ISER, 1996, p. 156).

As estratégias organizam tanto o material do texto, quanto suas condições comunicativas. Elas tornam possível, desse modo, que a organização do repertório (imane ao texto) coincida com os primeiros esforços de compreensão do leitor. As estratégias são também características do próprio texto, e têm como principal objetivo organizar os outros elementos internos e, assim, assegurar as condições de recepção. Devido a essa organização própria ao texto, Iser (1996) diz que, quando fazemos um resumo, substituímos as estratégias por critérios pessoais de organização do texto.

Apesar de estar falando primordialmente das estruturas do texto, o autor explica que o texto literário, ao mesmo tempo que vive das estruturas já existentes de apropriação do mundo, é também um sistema constitutivo de sentido.

Em oposição aos sistemas epocalmente dominantes, os textos ficcionais não explicitam suas próprias decisões seletivas, de modo que o leitor precisa motivar as decisões seletivas do texto ao transcodificar os valores que conhece. Nesse processo se realiza a comunicação do texto, em que se cumpre a mediação entre leitor e uma realidade que não lhe é mais dada sob as condições conhecidas (ISER, 1996, p. 139).

É essa indeterminação do objeto estético no texto que faz com que seja necessário que o leitor construa o sentido a partir de sua imaginação. Porém, a indeterminação provocada pelos vazios do texto não denota que a imaginação seja completamente livre para ir a qualquer lugar, visto que as estratégias textuais estão presentes para orientar a atividade comunicativa.

O autor destaca que, além da perspectiva que o leitor embute ao texto, a própria organização do texto é um sistema de perspectivas. Em princípio são quatro perspectivas principais no texto: a do narrador, dos personagens, da ação/enredo e da ficção marcada pelo leitor. Partindo disso, pondera a ideia de Jauss de que a arte possui um caráter revolucionário: “se é correto que os textos ficcionais representam uma reação ao mundo, essa reação só pode se concretizar de modo a provocar uma reação a um determinado mundo [de perspectivas] incorporado ao texto” (ISER, 1996, p. 183).

A relação texto–leitor iseriana está sempre ancorada no texto, pois se diferencia de outras relações, como a oralidade. Há a ausência da situação face a face, base das formas tradicionais de interação social (preocupação que vem sendo retomada com a Internet). O texto não é capaz de entrar em sintonia com o leitor e este, igualmente, nunca terá a certeza de que a sua compreensão é a “correta”, a “mais adequada”. Portanto, Iser (1999) não está

preocupado em julgar a legitimidade de leituras ditas “corretas” ou “erradas”, apenas em esclarecer como se dá a interação entre texto e leitor.

Além disso, não há como determinar o certo e errado, visto que são justamente os *gaps* de sentido, esses vazios, que originam a comunicação no processo da leitura. O vazio constitui a assimetria fundamental entre texto e leitor e, portanto, essa indeterminação é parte essencial do processo e das múltiplas possibilidades de comunicação. Por outro lado,

o equilíbrio só pode ser alcançado pelo preenchimento do vazio, por isso o vazio constitutivo é constantemente ocupado por projeções. A interação fracassa quando as projeções mútuas dos participantes não sofrem mudança alguma ou quando as projeções do leitor se impõem independentemente do texto. O fracasso aí significa o preenchimento do vazio *exclusivamente* com as próprias projeções (ISER, 1979, p. 88, ênfase acrescida).

Para assegurar o sucesso da comunicação, são necessários complexos de controle no texto. A estes meios de controle, no entanto, é dada a impossibilidade de possuírem a precisão de situações face a face, e cabe a eles, portanto, “levar a interação entre texto e leitor a um processo de comunicação, no fim do qual aparece um sentido constituído pelo leitor” (ISER, 1979, p. 89). O que parece faltar no texto, na realidade serve para estimular o leitor a preencher esse vazio através do que está implicado. São os não ditos: como não aparecem manifestados verbalmente no texto, são produto da interação entre texto e leitor em um determinado contexto de uso. “O processo de comunicação assim se realiza não através de um código, mas sim através da dialética movida e regulada pelo que se mostra e se cala” (ISER, 1979, p. 90). Esse é mais um dos pressupostos que o autor traz para orientar seu trabalho.

Os lugares vazios indicam o não-dado, criando uma forma oca para a configuração de sentido, forma oca que só o leitor poderá preencher com suas representações. Os lugares vazios têm portanto uma relevância específica relativa ao texto e uma relevância específica relativa à representação; a indivisibilidade dessas funções é a condição para o jogo interativo entre texto e leitor (ISER, 1999, p. 177)

Portanto, fixam o lugar do leitor no texto e, como estrutura de comunicação, a obra não constitui nem um espelho da realidade, nem do repertório do receptor. Os vazios “abrem um número crescente de possibilidades, de modo que a combinação dos esquemas passa a exigir a decisão seletiva do leitor” (ISER, 1979, p. 108) e, portanto, “compreendemos um

texto ficcional através da experiência a que ele nos submeteu” (ISER, 1979, p. 114), ao passo que preenchemos os vazios através de nossas pressuposições¹³.

Iser (1979) diz que os vazios impedem que essa interação caia em uma arbitrariedade subjetiva, pois se transformam na atitude imaginativa do leitor e alcançam, assim, o caráter de uma estrutura autorreguladora. E afirma que mesmo a rejeição a determinado texto, livro ou obra testemunha o efeito da estrutura, que ainda funciona, mesmo que de um modo deficiente, quando o leitor tenta se bloquear contra seu efeito.

3.2.2 Um Festival de “Não Ditos” nos Textos Modernos

Iser (1999) também aponta que nos romances modernos temos a impressão de que o leitor chega a ficar desorientado, tão significativo é o emprego dos vazios. Explica que seria oportuno falarmos da perda de uma expectativa até então considerada inquestionável, a partir do momento em que abandonamos algumas fórmulas prontas do século XIX às quais os leitores já estavam familiarizados. Isso acontece porque, a partir do século XX, esses modelos passam a não ser realizados (realização negativa) e isso cria um novo lugar vazio, fazendo com que o leitor seja obrigado a mudar incessantemente seu ponto de vista. O teórico chega ao ponto de afirmar que podemos medir a “modernidade” de um texto verificando a incidência do uso de procedimentos negativos, e que, em vez de um único modo, há hoje uma espécie de “caleidoscópio” narrativo.

Disso resulta que

o leitor deve então descobrir equivalências para os segmentos textuais e ao mesmo tempo formular um padrão para a avaliação e para a própria atitude. Numa só palavra: enquanto pano de fundo cancelado de procedimentos esperados, os lugares vazios liberam no leitor uma crescente produtividade; esta se expressa no fato de que com cada relação realizada o leitor deve produzir também o código para apreendê-la. Assim, surge com cada relação produzida um contexto de várias possibilidades, pois quando um significado é descoberto, nele ressoam outros significados por ele estimulados (ISER, 1999, p. 167)

Ao leitor não cabe mais simplesmente decifrar o código do texto, mas produzir a condição para compreendê-lo e, em muitos casos, transgredi-lo. Daí resulta que “a

¹³ É válido destacar que “a multiplicidade de interpretações não é, nesse e em muitos outros casos, acidental, mas algo que qualquer autor importante invariavelmente convida os leitores a fazer” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 183)

negatividade enquanto constituição da comunicação é portanto uma estrutura que possibilita algo [produção de sentidos]. Ela requer uma determinação que somente o sujeito pode cumprir” (ISER, 1999, p. 197), mas isso não implica que esse sentido deva ser completamente subjetivo, pois há a necessidade de manter a estética do texto “intersubjetivamente comunicável”.

Boa parte do pensamento do autor resulta de teorias anteriormente formuladas, como se pode perceber pela enorme quantidade de citações e referências que faz a outros pensadores em seus textos. Há recorrência de teorias que visam à ação do sujeito, como a dos atos de fala, cuja relação inicial com a Estética da Recepção destacaremos na seção seguinte.

3.3 INFLUÊNCIA DE AUSTIN E A TEORIA DOS ATOS DE FALA

Visto que traremos, mais claramente a partir do capítulo 5 (Métodos e Objeto Empírico de Pesquisa), as contribuições da Pragmática Linguística para o desenvolvimento deste trabalho no campo da Comunicação, consideramos importante notar que, dentre uma imensa gama de autores utilizados como referência no desenvolvimento de sua teoria, Iser (1996) emprega como uma das variáveis de entendimento sobre o texto o que denomina sua dimensão pragmática: “entendemos como pragmática, no sentido de Morris, a relação entre os signos do texto e o interpretante. O uso pragmático de signos tem a ver com a conduta que é ativada no receptor” (ISER, 1996, p. 106).

O autor também cita Austin (1962a) e apropria-se da teoria dos atos de fala, transpondo-a aos seus estudos acerca do texto literário ao afirmar que considera a filosofia da linguagem ordinária a que melhor se ocupou da dimensão pragmática do uso da fala. De acordo com Iser (1996), a teoria dos atos de fala se preocupa em descrever determinadas condições que garantiriam o êxito de ações verbais e, igualmente, “essas condições estão em jogo também na leitura de textos ficcionais, que motivam uma ação verbal à medida que o leitor, ao entender o texto ou aquilo que é comunicado por ele, tem êxito ou fracassa” (ISER, 1996, p. 103), resultados aos quais Austin (1962a) denominaria felizes, se exitosos, e infelizes, caso contrário.

Os atos de fala têm como pressuposto o fato propriamente dito de serem “atos”, ou seja, de considerar que a linguagem, mais que compor uma simples sentença a ser proferida, realiza ações ao ser utilizada, e tem portanto uma intenção que obedece a determinadas

normas/convenções. Austin (1962a) explica que, quando dizemos algo como “aceito”, “batizo”, “aposto”, etc., não estamos descrevendo ou declarando aquilo que estamos fazendo, mas efetivamente realizando a ação de aceitar, batizar, apostar.

Para uma explanação mais completa acerca dos atos de fala, devemos recorrer ao próprio Austin:

Em primeiro lugar, distinguimos um conjunto de coisas que fazemos ao dizer algo, que sintetizamos dizendo que realizamos um *ato locucionário*, o que equivale, a grosso modo, a proferir determinada sentença com determinado sentido e referência, o que, por sua vez, equivale, a grosso modo, a “significado” no sentido tradicional do termo. Em segundo lugar dissemos que também realizamos *atos ilocucionários* tais como informar, ordenar, prevenir, avisar, comprometer-se, etc., isto é, proferimentos que têm uma certa força (convencional). Em terceiro lugar também podemos realizar *atos perlocucionários*, os quais produzimos *porque* dizemos algo, tais como convencer, persuadir, impedir ou, mesmo, surpreender ou confundir. (AUSTIN, 1999, p. 95, ênfase no original).

Obviamente esses atos constituem uma taxonomia que visa tornar possível um melhor entendimento da linguagem em uso, pois é certo que todo ato linguístico é locucionário, ilocucionário e perlocucionário de uma só vez.

Iser (1996) dispensa cerca de dez páginas apenas para explicar os atos de fala como enunciações verbais atreladas a contextos determinados e que, portanto, o sentido das frases só pode ser constituído no momento de seu uso. Visto que a Comunicação é um dos elementos centrais para a Estética do Efeito, como vimos anteriormente, preocupa-se em destacar que também os atos de fala são unidades comunicativas da fala e que o paradigma melhor se revela no momento em que provocam mudanças de situação (ações), o que o leva às enunciações performativas.

Acerca dessa teorização, Oliveira (2005, p. 19) aponta que “todos os enunciados contêm, ao mesmo tempo, elementos *constativos* e *performativos*, ou seja: eles estão ‘dizendo’ e ‘fazendo’ ao mesmo tempo”. Apesar dessa divisão inicial, a pragmática austiniana traz, em um segundo momento, que todos os enunciados são performativos – realizam ações –, e Iser (1996) trabalha principalmente com a concepção de que há determinadas condições necessárias para o acontecimento desse performativo, ou seja, a felicidade ou infelicidade do ato está relacionada à obediência a determinadas exigências, como convenções e procedimentos aceitos em torno da enunciação. Aliás, o autor as denomina “a estratégia dos textos”, ao passo que oferecem as orientações que possibilitam ao receptor reconhecer os elementos constitutivos de determinado texto.

Lembre-mos de que Austin formula três postulados para o êxito da ação: a enunciação performativa pressupõe convenções comuns entre falante e receptor, assim como procedimentos aceitos por ambos e, por fim, a disposição de participar na ação verbal. Se pressupomos que o leitor de um texto preenche aquela disposição, em troca as outras propriedades necessárias para o êxito da enunciação não são dadas. O que no uso cotidiano dos atos da fala é dado de antemão deve ser antes construído diante do discurso ficcional. Em consequência, os textos ficcionais devem trazer consigo todos os elementos que permitem a constituição de uma situação entre texto e leitor. Isso significa, no sentido dos postulados de Austin, que o texto ficcional deve apresentar “convenções” e “procedimentos”, pois não pode se realizar por meio de convenções estabilizadas e procedimentos usuais. Daí resulta o alto grau de estruturação desses textos, se se leva em conta a “carga simbólica” que trazem consigo (ISER, 1996, p. 129).

Segundo Iser (1996), nos textos, é através da escolha do vocabulário e outros signos verbais e enunciações que os atos ilocucionários e/ou perlocucionários buscam encontrar o receptor. Assim, lembrando que na teoria dos atos de fala o contexto é essencial para elucidar o sentido de determinada enunciação, explica que “a situação e suas circunstâncias formam um contexto bem definido, pelo qual as frases não só se transformam em enunciações, mas também constituem uma relação dialógica; este é o pressuposto necessário para a comunicação entre falante e receptor” (ISER, 1996, p. 116). Considerando que Iser está mais preocupado com os elementos constituintes do próprio texto, é provável que ao utilizar a palavra contexto ele estivesse, na verdade, se referindo ao co-texto.

De qualquer forma, Iser (1996) aponta que Austin (1962a) se ocupa apenas de aspectos que dizem respeito ao falante e busca, então, acrescentar também o lado do receptor, visto que pretende avaliar as condições que levam ao êxito ou fracasso da comunicação dos textos literários. E orienta sua discussão a partir da visão de que “o discurso ficcional imita, portanto, os hábitos verbais dos atos ilocucionários, mas o que ele diz não produz o que é intencionado. Cabe contudo perguntar se tal discurso não produz nada ou se o que produz há de se qualificar apenas como fracasso” (ISER, 1996, p. 111), de onde chega à conclusão que a compreensão¹⁴ também deve ser considerada um processo produtivo, ou seja, há o papel desenvolvido pelo leitor em interação com o texto ficcional.

Na realidade o que acontece é que há sempre um efeito (ato perlocutório), que nem sempre condiz com o intencionado (ato ilocutório). A questão é que esses efeitos não podem ser controlados, ou interpretados sob determinadas regras, do que resulta que não há como sabermos quando devemos levar as palavras proferidas “ao pé da letra”, podemos apenas considerar qual uso foi feito destas palavras.

¹⁴ Neste trabalho, adotamos a compreensão própria da pragmática de que a percepção (cognição) é uma atividade (ação). Não se trata de uma observação passiva do mundo, pois quando percebemos/compreendemos estamos elaborando novas narrativas (Austin, 1962b).

Assim, destaca elementos que auxiliam nesta compreensão, como

convenções, procedimentos, adequabilidade à situação e garantias de sinceridade. Elas constituem a referência para que a linguagem se adeque ao contexto de ação. A redução de indeterminação, necessária para a compreensão de um texto ficcional, não se realiza por meio dessas referências dadas de antemão. Ao contrário, deveríamos primeiro descobrir o código que engloba os elementos do texto e concretiza o sentido do texto como referência. Constituí-lo é uma ação verbal à medida que é através dela que o leitor se comunica com o texto (ISER, 1996, p. 113).

Iser acaba por afirmar que as convenções e procedimentos aceitos em Austin (1962a) estão condicionadas por uma estrutura vertical que prediz a estabilidade e aceitabilidade dos atos de fala. Ora citando o autor diretamente, ora se apropriando de suas ideias, a teoria dos atos de fala acaba por permear boa parte da Estética do Efeito, ancorada na relação dialógica entre texto e leitor, que acontece no ato da leitura.

Porém, pouco comentados em Iser, a teoria dos atos de fala também possui alguns outros tópicos comuns de investigação, como o subentendido ou implicatura conversacional, a polidez, e o contexto (OLIVEIRA, 2005). Embora de difícil delimitação, “parece evidente que o campo de equivocidade da palavra ‘comunicação’ se deixa maciçamente reduzir pelos limites do que se chama noção de contexto (DERRIDA, 1991¹⁵, citado por ALENCAR; FERREIRA, 2012).

Explicando a importância da concepção de contexto para o estudo austiniano, Danilo Marcondes, na apresentação à edição brasileira¹⁶ de *How To Do Things With Words*, diz:

quando analisamos a linguagem nossa finalidade não é apenas analisar a linguagem enquanto tal, mas investigar o contexto social e cultural no qual é usada, as práticas sociais, os paradigmas e valores, a ‘racionalidade’, enfim, desta comunidade, elementos estes dos quais a linguagem é indissociável. A linguagem é uma prática social concreta e como tal deve ser analisada (AUSTIN, 1999, p. 19).

Como podemos notar, embora Iser tenha conhecimento da teoria dos atos de fala e a leve em consideração ao formular a sua própria, essa apropriação não acontece isenta de problemas, como o fato de que o autor se mantém preso aos elementos textuais e, embora os considerem orientadores de um processo de comunicação, sequer esbarra no conceito de

¹⁵ DERRIDA, J. Assinatura, acontecimento, contexto. In: _____. Margens da filosofia. São Paulo: Papirus, 1991.

¹⁶ Embora a tradução de Marcondes seja extremamente criticada, optei por levá-la em consideração neste trabalho, partindo da reflexão do próprio Austin de que “um único e mesmo objeto pode ser ao mesmo tempo um x real e não ser um y real; um objeto que se parece muito com um pato pode ser uma verdadeira imitação de um pato (não apenas um pato de brinquedo)” (AUSTIN, 2004, p. 76).

linguagem. Então, qual a razão para insistirmos em utilizar o autor como uma das bases desta pesquisa?

3.3.1 As Lacunas Deixadas pela Teoria Iseriana e Por Que Utilizá-la

A Estética do Efeito apresenta algumas carências, como o fato recém citado de haver ignorado a visão austiniana que aponta que todos os enunciados são performativos e, portanto, realizam ações. Esse aspecto, muitas vezes deixado de lado pelos leitores de Austin, é considerado como seu grande trunfo por autores como Rajagopalan (2010) e Oliveira (2012b), que destacam que a performatividade é intrínseca à linguagem e não deve ser vista como um adendo a ela.

Outro aspecto pouco aprofundado é o da produção de sentido, embora uma das questões essenciais trazidas por Iser (1996) seja compreender o que ocorre com o leitor quando lê um texto. Além disso, em alguns momentos o autor explica que o texto se transforma em experiência para o leitor, mas que ele é induzido a assumir determinadas atitudes, “*independentemente* das experiências subjetivas” (ISER, 1999, p. 178, ênfase acrescida), pois um leitor “*nunca* poderia fazer tal experiência se a sequência dos monólogos não o *forçasse* continuamente a criar expectativas” (ISER, 1999, p. 184, ênfase acrescida). Ou seja, o leitor aparece muito frequentemente da forma explicitada nestes trechos: como uma função do texto.

O próprio autor faz uma ressalva quanto a seu modelo, ao ponderar que a estrutura do vazio precisa ser compreendida pela participação do leitor no texto através de um “tipo ideal” de comunicação. E, embora defenda o contrário, um saldo geral nos mostra que a estrutura acaba sim de certa forma por se sobrepor ao sujeito no desenvolvimento de suas ideias. De qualquer forma, o autor consegue aproximar sua teoria da existência de um leitor real com mais êxito que Jauss.

Outro ponto bastante positivo de Iser é que ele nos mantém com os pés no chão ao afirmar que o texto possui elementos que auxiliam na construção do caminho da produção de sentidos. Assim, visto que é especialmente o lado do receptor que nos interessa, não incutimos no erro de pensarmos ingenuamente que o sujeito lê um texto a seu bel prazer. São (ao menos) dois fatores que caminham juntos, de onde a validade de Iser denominar essa relação de interação texto–leitor, à qual acrescentaremos ainda a noção de contexto/situação

proposta por Austin (1962b), ao realizarmos a análise do Projeto de Comunicação e(m) Leitura realizado na escola (item 6.2).

O modelo de Iser também é frequentemente utilizado – talvez nem sempre de modo consciente – em atividades escolares de leitura (FERNANDES, 2010), como já havíamos comentado, e este é um dos principais motivos pelo qual dispensamos a ele tal destaque. Buscaremos sanar as lacunas deixadas pelo autor no decorrer do texto, iniciando com a compreensão de que escola é esta da qual estamos falando, e das práticas relacionadas ao ambiente escolar.

4 ECOSSISTEMA COMUNICATIVO E A PRÁTICA REFLEXIVA NA ESCOLA

“Refletir criticamente significa colocar-se no contexto de uma ação” (GHEDIN, 2006, p. 138).

Se o modelo iseriano ainda aparece como orientador das atividades de leitura na escola, convém questionarmos afinal que escola é esta. Não se trata mais (ou não deveria) de seguir um sistema vertical de ensino, em que o professor detém o conhecimento e os alunos são repositórios de seus ensinamentos, sujeitos à palmatória caso não o “absorvam corretamente” – leia-se “decorem”. As relações entre professores e alunos estão mudadas, mas pouco se admite que isso acarreta também uma transformação das relações de poder existentes no cenário escolar.

Martín-Barbero (1999) nos lembra que um dos centros dessa relação é o livro. A escola se nega a aceitar o descentramento cultural que atravessa o que até então tem sido seu eixo intelectual e pedagógico, e mantém firme o argumento de que o livro (didático, especialmente) é sinônimo de aprendizado e de conhecimento, buscando sustentar uma hegemonia de “centro do saber” há muito ameaçada pelas tecnologias da imagem. O livro didático constitui assim uma forma de exercício de poder, baseado na transmissão de mensagens escritas e apoiado em nossa cultura de hegemonia grafocêntrica.

E, se a exigência para que o aluno repita o mais fielmente possível o que lhe fora ensinado pelo professor é acentuada com a leitura da palavra escrita, a marcação com a imagem torna-se tão acirrada quanto. Para que seja assegurada a interpretação única e correta de uma linguagem tida como mais difícil de ser domada (embora tenhamos visto que devemos eliminar as dicotomias tais quais “verbal x não verbal” e que linguagem é ação¹⁷), as gravuras e imagens de pinturas, por exemplo, vêm acompanhadas não apenas do título e autor da obra, mas de uma legenda que descreve o que nos é permitido enxergar quando vislumbramos aquela peça.

A escola fomenta uma relação com o livro muito parecida com a que fomentou a Igreja entre o fiel e a Sagrada Escritura, de tal modo que, da mesma forma que os clérigos eram os detentores do poder da única leitura autêntica da Bíblia, os professores detêm o saber de uma leitura unívoca, ou seja, aquela na qual a leitura do aluno é puro eco da do professor (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 14, tradução minha).

¹⁷ Rajagopalan (2010, p. 26) diz: “falar uma língua é realizar uma série de atos”.

O autor complementa sua ideia afirmando que a posição defendida pela escola – de que a crise da leitura de livros entre os jovens deve-se unicamente à maligna sedução que exercem as tecnologias da imagem – é a forma que ela encontra para isentar-se da obrigação de assumir outro posicionamento: aquele que compreenderia que estamos vivendo uma reorganização das nossas relações comunicativas, que atravessa o mundo das linguagens e consequentemente transforma nossos modos de ler.

Então quando afirmamos que as crianças e adolescentes deste início de século XXI não leem, não significa que são melhores ou piores que os leitores de outras épocas, mas que são filhos de uma outra cultura. E Martín-Barbero (1999) deixa claro que essa outra cultura não está centrada no livro, não se apega às fragmentações do ensino escolar. O que existe é uma grande lacuna entre

a diferença do modelo de comunicação da escola e os modelos de comunicação que moldam a sociedade atual, e a fuga que a escola tenta do “ecossistema comunicativo” da sociedade. O problema é que, além das tecnologias, o que estamos assistindo é a emergência de um ecossistema visual e sonoro, que adquire aceleradamente tanta vigência quanto o ecossistema natural (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 15, tradução minha).

Esse “atraso” que o sistema escolar insiste em manter se reflete na pedagogia de transmissão de conteúdos que devem ser memorizados e repetidos. Assim se dá a avaliação do nível de conhecimento de cada um, pois “a escola tem como modelo de comunicação um modelo linear, sequencial e unidirecional, que diz ir do mais simples ao mais complexo, como se essa relação fosse unidirecional” (MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 14, tradução minha). A situação é que temos um modelo fixo de escola e, em contrapartida, modelos fluidos e flutuantes de relações pessoais e comunicativas.

O que está em jogo na relação educação–ecossistema comunicativo é portanto a relação da escola com a própria sociedade, e a única coisa de que sabemos é que não temos outro modelo de escola (e devemos admitir que o vigente funcionou por muito tempo e ainda guarda seus méritos), e precisamos partir da experiência dos jovens. Essa experiência não está relacionada às sequências lineares da palavra impressa e remete a um novo tipo de aprendizagem, “menos fundado na dependência dos adultos que na própria exploração do mundo a partir de seus novos sentidos. (...) Necessitamos então de uma concepção de escola que retroalimente a práxis comunicativa da sociedade e que, em lugar de limitar-se a retransmitir saberes memorizáveis, reproduzíveis, assuma os novos modos de produzir saber”

(MARTÍN-BARBERO, 1999, p. 20-21, tradução minha) – e isso começa pelo que chamamos de prática reflexiva na escola.

Buscando eliminar as dicotomias do tipo “teoria x experiência”, o que objetivamos com o uso deste termo é defender uma relação de cooperação¹⁸ entre a reflexão e a prática, considerando que ambas só podem existir isoladamente em um mundo feito apenas de abstrações. De acordo com Macedo (2002, p. 13), “praticar a reflexão supõe admitir que, como prática, ela se expressa como qualquer outra forma de conhecimento que se realiza no espaço e no tempo, por meio de estratégias ou procedimentos que favorecem sua melhor realização”.

Dessa forma, o autor propõe que no ambiente escolar devemos enfrentar e assumir os seguintes obstáculos e desafios para uma prática reflexiva:

- voltar nossa atenção para as ações e suas consequências, uma vez que temos o hábito de pensar sobre objetos, acontecimentos ou conceitos;
- aprender a refletir sobre a ação a realizar e sobre a ação realizada;
- saber considerar simultaneamente os processos de exteriorização e interiorização inerentes à tomada de consciência;
- aprender a refletir com a mediação de alguém ou de algum recurso, isto é, dispor de estratégias de formação e aceitar o papel de um formador;
- conviver com a dupla função da reflexão: auto-observação ou descrição e, simultaneamente, transformação e emancipação¹⁹;
- incluir o *antes* e o *depois* da ação, possibilitados pela reflexão, em seu *durante*. (MACEDO, 2002, p. 13, ênfase no original).

O autor destaca que saber refletir sobre a ação tem relação com reconhecer que uma leitura da experiência é tão importante quanto ela própria e o sentido que lhe atribuímos. Assim, aponta que um dos pontos centrais quando atuamos a partir de uma prática reflexiva é aceitar que ela tem como função observar e realizar essa leitura, e compreender que ela consiste em uma forma diferente de olhar, ouvir, dizer e até mesmo tocar a nossa prática²⁰. É aceitar que para realizar nossa prática precisamos enxergá-la como uma forma de produção de sentidos, de expressão, e respeitar (valorizar) essas características inerentes a ela (MACEDO, 2002).

Percebe-se neste ponto que a prática reflexiva tem um quê de Pragmática, pois ambas possuem como condição *sine qua non* um objetivo não apenas de compreensão, mas de transformação de um entorno social do qual fazemos parte. São ações que dependem não

¹⁸ O Princípio de Cooperação de Grice (1975) é um dos elementos centrais em Pragmática.

¹⁹ Mey (2012), igualmente, utiliza o conceito de *emantipatory pragmatics*, devido aos aspectos sociais dos objetivos da Pragmática.

²⁰ Em geral a ideia de “prática reflexiva” é discutida tendo como foco a prática docente, mas estamos estendendo-a a práticas discentes, leitoras, e às práticas de um sujeito pesquisador.

apenas do sujeito formador/pesquisador, mas de um sujeito interlocutor disposto a dialogar conosco e disposto, a partir desta interação, a comunicar conosco, ou seja, a buscarmos juntos o resultado de nossa “práxis + reflexão”.

A prática reflexiva supõe voltar-se “para dentro” de si mesmo ou do sistema do qual se faz parte. Supõe dar um tempo para o que não tem uma resposta imediata ou fácil. Implica valorizar a posição, o pensamento, as hipóteses do sujeito que age. Supõe compreender que suas interpretações, seus sentimentos ou suas expectativas são fatores importantes para a produção dos acontecimentos (MACEDO, 2002, p. 13).

Assim, nas palavras do autor, a prática reflexiva demanda tempo, mas é capaz de se tornar um aspecto ativo na “transformação ou emancipação de formas agora rígidas, obsoletas ou insuficientes de realização” (MACEDO, 2002, p. 14), como o são o sistema escolar e o “ensino” de Leitura na escola.

Borges (2006) acredita que esse papel de orientar o aluno para que seja um leitor crítico e um sujeito capaz de ler e produzir um texto/discurso autônomo é do professor. E que o professor, por sua vez, cumpre melhor esse papel também partindo de uma reflexão sobre sua própria prática docente.

A autora igualmente chama a atenção para que alunos e professores estejam articulados para lidar com essa outra pedagogia da leitura, atenta a um processo que não está apenas nos livros, mas também nas telas.

O trabalho com a leitura e a escritura deve ser organizado, reflexivo, crítico, para se instanciar das mais variadas maneiras. É preciso levar o aluno a usar efetivamente a leitura e a escritura, a refletir continuamente sobre esse uso e a criticar esse processo no contexto sócio-histórico nas suas dominações e diversidades. Faz-se, então, necessário que o professor trabalhe com o aluno uma prática reflexivo-crítica em que haja a inter-relação leitura – escritura. Só assim o sujeito terá condições de ser um leitor crítico e ter acesso à escrita com autonomia e criticidade²¹ (BORGES, 2006, p. 205)

E, para isso, aponta ser necessária uma compreensão do contexto social no qual se desenvolve a ação educativa – ou, como dissemos acima, do ecossistema comunicativo no qual a escola está inevitavelmente inserida e do qual, paradoxalmente, hesita em fazer parte. É portanto fundamental “conceber o trabalho dos professores como um trabalho intelectual, desenvolvendo um conhecimento sobre o ensino que reconhece e questiona sua natureza

²¹ É importante colocar “sob suspeita” a ideia de leitura crítica. Como nos lembra Fernandes (2010), essa é uma expressão que costuma ser utilizada carregada de preconceito e exclusão literária, no sentido de que uma leitura que não é clássica deve ser evitada. Segundo o autor, esse sentido funcional “envelheceu junto com as cartilhas da escola” (FERNANDES, 2010, p. 40).

socialmente construída e a forma como se relaciona com a ordem social” (BORGES, 2006, p. 208).

Acreditamos que o papel de um professor reflexivo pode ser realizado em colaboração com o comunicador e, ao tomar conhecimento de sua ação, estender a prática reflexiva aos alunos. Afinal, a relação leitura–escritura exige uma reflexão também por parte do sujeito leitor, e quando o sujeito em questão é o aluno, temos observado que suas práticas comunicativas são desenvoltas e amplas com relação a esse complexo ecossistema comunicativo de que falamos, mas tímidas e retraídas em atividades simples de Leitura na escola.

O aspecto multifacetário da inter-relação leitura – escritura instaura um encontro de um ser com outro ser, do mesmo e do outro. Esse processo dialético permite que o sujeito se individualize (o buscar de si mesmo) e também se socialize (o compartilhar com o outro). Essa face social da leitura – escritura permite os questionamentos, o diálogo com o texto e sua compreensão; enquanto a leitura – escritura, voltada para a individualização, faz a reflexão de si mesmo. (BORGES, 2006, p. 205).

A partir do que nos diz Borges (2006), aceitamos a prática reflexiva e a tomamos como intrínseca à ação desenvolvida com os alunos, conforme pode ser observado no percurso metodológico detalhado desta pesquisa, no capítulo seguinte. Em poucas palavras, “pode-se dizer que o interesse que move a reflexão crítica é a emancipação²²” (BORGES, 2006, p. 210), compreendendo que as experiências e o conhecimento dos alunos não são homogêneos nem idênticos, mas podem ser estimulados quando nos apoiamos em um exercício de reflexão que parte não apenas da educação, mas do seu correlato: a comunicação.

Vejamos a forma como trabalhamos essas questões nesta pesquisa.

²² É importante atentar que emancipação é uma palavra bastante vaga, e que libertar-se de algo muitas vezes não é suficiente. Por isso, Mey prefere trabalhar com a antecipação, pensando em preparar o terreno para que efetivamente haja uma “vida após emancipação” (MEY, 2012).

5 MÉTODOS E OBJETO EMPÍRICO DE PESQUISA

“O pesquisador na área de pragmática está cada vez mais consciente do papel que exerce, não só como um estudioso que se interessa pelo funcionamento da linguagem na vida cotidiana dos usuários, mas na qualidade de alguém que, ao conduzir seu trabalho, desempenha a função de agente causador de mudanças sociais” (RAJAGOPALAN, 2002, p. 95).

Assumindo a postura de pesquisadores pragmatistas, devemos levar em consideração essa fala, da qual surge a consequência de que a própria natureza do nosso objeto de estudo faz impossível assumirmos uma postura científica dita como neutra, pois o grande objetivo da pragmática acaba por ser nada menos que desvendar a condição humana (RAJAGOPALAN, 2002).

Outra decorrência de se fazer pesquisa sob um olhar da Pragmática aparece claramente no nosso modo de narrar. A primeira pessoa surge no texto porque ela constrói e é constituída por ele. Além disso, Rajagopalan (2010b, p. 13) defende que “a narrativa tem tudo o que a literatura ostenta e a Filosofia (e, por tabela, a Ciência em sua concepção convencional) repudia: ela é pessoal, individual, idiossincrática, íntima, subjetiva, temporal, circunstancial, casual, esporádica, episódica e assistemática”. O autor ainda complementa que “todo tratado, toda teoria, supostamente impessoal e dita objetiva, não passa de uma grande *narrativa* disfarçada, um grande exercício de narração com o ‘eu’ engenhosamente suprimido. Pois, toda e qualquer elucubração teórica tem, no fundo, um toque autobiográfico” (idem, p. 14, ênfase no original).

Desta forma, nada mais adequado que nos apropriarmos de um método de pesquisa qualitativa que proponha efetivamente um trabalho de intervenção do eu pesquisador em grupos determinados – seja para proporcionar grandes mudanças ou pequenos gestos de tomada de consciência –, e no qual as pessoas envolvidas tenham algo a “dizer” e a “fazer”, tal qual objetiva a pesquisa-ação. Afinal, é preciso destacar que “as pesquisas em educação, comunicação e organização acompanham as ações de educar, comunicar e organizar” (THIOLLENT, 2011, p. 76), assim como vimos destacar a teoria dos atos de fala.

A pesquisa-ação tem esse caráter de provocadora de mudanças, e Thiollent (2011) a define como uma espécie de pesquisa social de base empírica, tanto concebida quanto realizada em relação direta com uma ação (ou resolução de um problema de ordem coletiva).

Nesta ação, pesquisadores e participantes atuam de modo cooperativo e/ou participativo, e ambos são capazes de construir um novo aprendizado a partir dela.

O autor também afirma que a pesquisa-ação consiste na união de um objetivo prático a um objetivo de conhecimento, na qual tanto os conceitos como os resultados de pesquisa são construções e, portanto, passíveis de mudanças no seu decorrer.

O principal objetivo consiste em oferecer ao pesquisador melhores condições de compreensão, decifração, interpretação, análise e síntese do “material” qualitativo gerado na situação investigativa. Este “material” é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. A significação passa pela compreensão e a análise [dos usos] da linguagem em situação (THIOLLENT, 2011, p. 35).

Para se aplicar o método da pesquisa-ação, é desenvolvido um plano de ação, e podem também ser empregados métodos complementares que não são suficientes em si mesmos, mas devem estar diretamente relacionados à ação. Escolhemos para fins desta pesquisa utilizar questionários e diários de campo, compreendendo que atenderiam à indicação de Macedo (2002) de que uma das tarefas de uma prática reflexiva constitui em “incluir o *antes* e o *depois* da ação, possibilitados pela reflexão, em seu *durante*” (idem, 2002, p. 13, ênfase no original), como vimos no capítulo 4.

5.1 PLANO DE AÇÃO

A fim de executar em minha cidade natal, São Mateus do Sul, a ação esperada – refletir com alunos a respeito de suas práticas leitoras –, a escola foi escolhida como ambiente de pesquisa por ser a instituição formal a se ocupar das questões de letramento na vida dos indivíduos, e o 3º Ano do Ensino Médio por constituir o momento em que a atenção costuma se voltar para atender às exigências do vestibular, ou seja, identificar nos próprios textos o seu significado, como se este fosse estático e inerente ao caderno de provas. Além disso, esses alunos estão prestes a deixar a escola, ambiente em que há cerca de dez anos lhes é “ensinada” a Leitura.

É importante destacar que, mais que simples alfabetização, podemos dizer que letramento é “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se

apropriado da escrita” (SOARES, 1996, p. 18, ênfase acrescida) e, por sua vez, “apropriação não é mero empréstimo. Envolve, adicionalmente, propor um uso completamente novo de uma expressão familiar. A apropriação impacta significativamente a representação” (RAJAGOPALAN, 2010a, p. 186).

5.1.1 Percurso Entre a (in)Tenção e o Possível

“uma das lições que já apreendemos é de que só podemos aprender dos nossos próprios erros. A única forma de apreender qualquer lição é traduzindo-a à nossa realidade. E a nossa realidade é específica a cada um de nós. Afinal, cada um de nós tem sua própria trajetória, sua própria experiência de vida, com todos os seus percalços e todas as suas vicissitudes” (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 14).

Ficou evidente que, para discutir com alunos do 3º Ano do Ensino Médio acerca de suas práticas leitoras e ir em busca de uma possível pequena mudança, ou, como preferi chamar, um “despertar o olhar” para uma Leitura na qual eles possam se tornar protagonistas, eu precisaria passar um tempo com eles – e um tempo de qualidade e relativamente longo. Não bastava eu apenas indicar a possibilidade de reflexão, eles precisavam efetivamente conhecê-la e se apropriar dela, a fim de que não resultasse apenas em minha própria reflexão.

Assim, estabeleci que faria durante todo o primeiro semestre letivo de 2013 encontros semanais com duração de uma hora cada, em contraturno, com um grupo de dez a quinze alunos, no qual o meu papel seria o de uma espécie de mediadora de Leitura. Entrei em contato com a direção de uma escola e pedi alguns minutos da aula da professora de Língua Portuguesa (que ficou conhecendo meu Projeto em um segundo momento, apenas para que ela soubesse que a minha intenção não era passar por cima da sua autoridade de docente de Letras). Antes de convidar os cerca de quarenta alunos, divididos em duas turmas de 3º Ano, passei um pequeno questionário com três perguntas abertas²³ para que eles respondessem sem que tivessem conhecimento da proposta. Só então expliquei a ideia de trabalhar com Leitura de uma forma desprovida da obrigação curricular a que – imagino – eles estão acostumados, e baseada em uma abordagem comunicativa através de discussões acerca de textos variados, como literatura, tirinhas, músicas, imagens, vídeos, propaganda, jornal, etc.

²³ Ver próximo item (5.1.2)

A ideia de precisarem ir à escola fora do horário de aula para mais uma atividade não foi recebida com muito entusiasmo, e percebi que houve falha da minha parte em aceitar a informação dada pela direção de que poucos alunos trabalhavam à tarde. Sabendo que apreciariam conversar entre si e possivelmente alguns precisariam do consentimento dos pais, deixei combinado que voltaria no dia seguinte para pegar os nomes de quem gostaria de participar, para ter uma ideia do tamanho do grupo e material necessário.

No outro dia, para minha surpresa, doze alunos (dois rapazes e dez moças) escreveram seus nomes em uma pequena lista, dizendo que haviam decidido participar em grupos de amigos, para que fosse mais divertido. Na semana seguinte passei nas salas de aula avisando que nosso encontro seria em uma sala improvisada em um cantinho da biblioteca, pois tive dificuldades de encontrar alguém da equipe pedagógica que soubesse me informar qual local estaria livre no período da tarde.

No horário marcado, porém, o que aconteceu foi que apenas uma aluna apareceu. Fiz a leitura do texto proposto em voz alta e, na semana seguinte, na manhã do dia marcado para o encontro, passei novamente nas salas apenas para reforçar que o convite seria mantido e que eu estaria na salinha esperando no mesmo horário. Novamente a única moça veio para o encontro, e decidi encerrar nossas conversas, pois não haveria forma de fazer uma grande discussão entre duas pessoas, e uma aluna não poderia sozinha representar o grupo que eu precisava para alcançar meu objetivo de pesquisa.

A saída foi buscar outra alternativa. Eu também havia entrado em contato com uma professora que trabalha em outra escola pública, onde várias pessoas me indicaram que seria um local aberto a projetos e com alunos interessados. O problema é que a maioria desses alunos reside na área rural de São Mateus do Sul (que já é considerada cidade de interior) e dependeria de transporte coletivo, então dificilmente viriam em contraturno.

Desta vez fui encaminhada diretamente à professora de Língua Portuguesa, que se interessou pelo projeto e me abriu a possibilidade de que eu realizasse os encontros semanalmente, durante as suas aulas com uma turma de cerca de trinta alunos, como um procedimento usual de estágio. Não era o que eu pretendia, mas achei que poderia dar um resultado interessante de contraste entre as duas escolas se eu trabalhasse em uma no horário de aula e na outra em contraturno.

Devido à desistência dos alunos da primeira escola, me restaram os dados do “estágio”, embora o não comparecimento também seja um dado valioso, ainda mais em se tratando de adolescentes. Fui até à segunda escola e repeti o procedimento, primeiro passando os questionários e depois explicando que eu gostaria de trabalhar com eles aquela proposta de

uma oficina com encontros semanais sobre Leitura e(m) Comunicação²⁴. Na realidade eles não tinham muita escolha, porque a professora me acolheu, mas comentarei mais acerca dessas impressões no capítulo 6.

5.1.2 Configuração da Escola

A escola na qual desenvolvi os encontros de Leitura é estadual e, embora localizada na região central de São Mateus do Sul, grande parte de seus alunos reside em bairros rurais. Atualmente oferta Educação Especial, Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries), Ensino Médio e Ensino Médio Integrado – Técnico em Agroecologia.

Os diferentes cursos e modalidades somam 47 turmas e 1.282 alunos, dos quais 36% cursam o Ensino Médio. Os estudantes deste nível vêm aumentando as taxas de aprovação, chegando a 81% em 2012, mantendo uma média de reprovação de 10% e diminuindo em cerca de 12% o abandono nos últimos 5 anos²⁵.

As turmas regulares de 3º Ano são 5, distribuídas entre os períodos matutino, vespertino e noturno, contando com um total de 117 alunos. Visto que a turma na qual a intervenção foi realizada contava com 24 alunos, a amostragem foi de cerca de 20%.

5.1.3 Questionário

Para fins de pesquisa, foi adotada a estratégia denominada por Blaikie (1993) de “abdutiva”, cujo momento inicial consiste em verificar como se dá a forma de vida do objeto pesquisado e como os indivíduos que fazem parte dele o entendem, e seu objetivo é tanto descrever como compreender o problema em questão. Segundo o autor, “a ideia [da estratégia] de abdução refere-se ao processo utilizado para gerar relatos em Ciências Sociais a partir das descrições dos atores sociais; decorrentes de conceitos técnicos e teorias de

²⁴ Em um segundo momento inverti a ordem, rebatizando os encontros de Comunicação e(m) Leitura, tal qual o enfoque deste trabalho.

²⁵ Os dados apresentados foram coletados no site da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/fcls/municipio/visao>>. Acesso em: 20/01/2014.

conceitos e interpretações da vida social utilizados por leigos” (BLAIKIE, 1993, p. 114, tradução minha).

A estratégia abdutiva também está baseada em princípios como entender que a maior parte da atividade social se dá sem reflexão, e é somente quando questionados por outrem a respeito de seu próprio comportamento que os atores sociais passam a, conscientemente, buscar ou construir significados e interpretações. O papel do cientista social é, portanto, recorrer a procedimentos que encorajem essa reflexão, a fim de construir sentidos e formular teorias.

Assim, em um primeiro momento, me apresentei aos alunos como Mestranda em Comunicação da Universidade Federal do Paraná, dizendo que gostaria que eles respondessem a três questões para ajudar na minha pesquisa. Eram elas: (1) O que você compreende por “Leitura”? (2) E por “Comunicação”? (3) Na sua opinião, como deveria ser uma oficina sobre “Leitura e Comunicação”?

A intenção era verificar quais concepções acerca desses conceitos (metáforas) os alunos já traziam consigo e realizar as mesmas questões no último dia dos encontros, para ter registrado por eles mesmos se houve ou não mudanças conceituais e/ou de percepção após o processo de intervenção (comparativo antes x depois da prática reflexiva).

Decorrente de todo o processo e andamento da pesquisa, e inclusive para acompanhar essa busca pela mudança de pontos de vista, o segundo questionário chegou a eles com a ordem invertida das duas primeiras questões, e com a expressão “o que você compreende” substituída por “o que é para você”, a fim de que eles se posicionassem, muito mais que buscassem por uma “resposta correta”, como ficou evidente nas respostas iniciais²⁶. Assim, o formulário entregue aos alunos no último dia dos encontros foi composto pelas seguintes questões: (1) O que é “Comunicação” para você? (2) E “Leitura”? (3) Escreva sobre sua experiência com os encontros de “Comunicação e(m) Leitura”²⁷.

5.1.4 Materiais e Diário de Campo

Em pesquisa-ação, recursos como os questionários acima citados são apenas materiais de apoio. O centro deste método está no processo, ou seja, na intervenção propriamente dita

²⁶ Ver item 6.1.1

²⁷ Os modelos dos questionários se encontram disponíveis para consulta nos apêndices deste trabalho.

que o pesquisador se propõe a realizar na vida de um grupo de pessoas. Vimos também que Macedo (2002) aponta como fundamentais a uma prática reflexiva não apenas registrar o antes e o depois, mas observar e levar em consideração o durante.

Desta forma, nos foi fundamental que todos os encontros estivessem registrados em um diário de campo²⁸, no qual transparecessem não apenas os textos trabalhados em cada aula e os procedimentos de discussão adotados, mas também aqueles pequenos detalhes, como alguma fala de um ou outro aluno, que foram de extrema importância para o encontro e que de certa forma traziam informações acerca da recepção (apropriação) da proposta.

Os textos/autores/temas trabalhados no decorrer dos encontros foram selecionados especialmente segundo o critério de que eu pretendia demonstrar que o exercício da Leitura se dá em diversos contextos, e que não é necessário que o objeto da nossa leitura seja um livro grosso e pesado, muito menos apenas os clássicos e exigidos no vestibular. Dessa forma, o meu critério principal consistia basicamente em não possuir um critério que fosse tão rigoroso a ponto de engessar as leituras e atividades, ou seja, a intenção era principalmente “bagunçar” o conceito tradicional de Leitura, misturando gêneros textuais diversificados. Igualmente, as temáticas de cada texto deveriam ser apenas um ponto de partida para as discussões, e os procedimentos variavam de leitura individual em voz alta (feita por mim ou pelos alunos), leitura em conjunto ou silenciosa, muitas vezes alternando-as em um mesmo encontro, para percebermos as diferenças de compreensão que cada método proporciona aos alunos.

Assim, antes do início dos encontros eu havia pré-desenvolvido uma lista com textos que traziam desde assuntos de possível interesse dos adolescentes (questões de exames, músicas, materiais a respeito de *bullying*, por exemplo), até pinturas, obras de autores renomados e programas de televisão, videodocumentários e propagandas.

Ao longo dos encontros surgiram alguns contratemplos com relação à listagem inicial, pois os recursos audiovisuais não foram disponibilizados, como explico melhor na seção 6.2, ao tratar da “Pragmática do Processo”. Dessa forma, mantive apenas aqueles materiais que pudessem ser disponibilizados impressos ou através de fotocópia, para que todos os alunos acompanhassem as leituras.

Ainda assim, procurei diversificar os gêneros textuais, selecionando textos dos quais eu já possuía o conhecimento de que poderiam apresentar temáticas passíveis de discussão em um nível “além-texto”. Obviamente os próprios textos guiavam os alunos por esses caminhos (especialmente ao preencher dos vazios, com vimos em Iser), então eu procurei concentrar a

²⁸ Trechos dos diários aparecem destacados no capítulo 6.

minha influência mais na escolha desses textos que no momento das discussões, que naturalmente tomavam seus próprios rumos vez ou outra. Ao final, havíamos trabalhado, respectivamente:

- a) a crônica Sob o Feitiço dos Livros, de Rubem Alves (2004), que trata da questão de que provavelmente estamos enganados quando falamos que os adolescentes não gostam da Leitura. O autor pondera que talvez não gostem de ler, mas isso não é a mesma coisa que não gostar da Leitura – foi uma primeira “provocação”;
- b) poemas do livro Apontamentos de História Sobrenatural (QUINTANA, 2012), partindo de um poema denominado “Elegia”, em que Mário Quintana diz que “há coisas que a gente não sabe nunca o que fazer com elas”, e que o próprio poema em questão é uma delas, a fim da discussão girar em torno no tema “Afinal, para que serve a Leitura?”;
- c) literatura infantil, pois são textos extremamente prazerosos, mas, conforme entramos na adolescência, vamos sendo “desautorizados” socialmente a ler “coisas de criança”. Os livros escolhidos foram Chapeuzinho Vermelho, Chapeuzinho Amarelo (BUARQUE, 2010), Fita Verde no Cabelo (GUIMARÃES ROSA, 1992) e Lobo Negro (GUILLOPPÉ, 2005), além de uma música chamada “Todo Mundo é Lobo por Dentro (Petulante)”, do cantor Oswaldo Montenegro. Como é evidente, todos estes textos são intertextos acerca da condição do Lobo Mau, e trazem questionamentos como: quem é ele?, por que a gente tem medo?, ou será que o lobo somos nós?;
- d) o conto Os Dragões não Conhecem o Paraíso (ABREU, 1988), para que apreciássemos um texto mais longo, identificássemos os nossos próprios dragões e observássemos a diferença entre lermos apenas um pequeno trecho (recurso didático bastante empregado em qualquer escola) e a obra toda;
- e) a peça teatral A Cantora Careca (IONESCO, 1950), trazendo o Teatro do Absurdo para despertar a percepção em torno da paridade estrutura x conteúdo;
- f) uma edição de domingo do Jornal Gazeta do Povo, a fim de incluirmos a Comunicação de Massa no Projeto;
- g) uma atividade de escrita que valorizasse a impossibilidade real de separarmos leitura e escrita (apesar do recorte teórico-metodológico da pesquisa) e a posterior leitura dos textos produzidos;
- h) trechos do livro Vermelho Amargo (QUEIRÓS, 2011), em que o protagonista retrata a infância e a vida em família;

- i) um Pacote de Poesia com Gonçalves Dias²⁹, a fim de que a turma percebesse que a Leitura pode estar nos lugares mais inusitados e para que cada aluno pudesse dar a sua voz à leitura de um poema;
- j) vários livros de tirinhas do Calvin & Haroldo e Macanudo que os alunos puderam manusear livremente, desta vez para apresentar uma Leitura extremamente curta, mas repleta de humor e crítica social;
- k) trechos do livro O Filho Eterno (TEZZA, 2012), em que o autor declara não saber lidar com a paternidade não planejada e rejeita com preconceito o próprio filho ao saber que ele nasceu com Síndrome de Down;
- l) e a música Mercedes Benz, interpretada por Janis Joplin, em que a cantora faz uma espécie de oração a Deus pedindo por bens materiais; juntamente com três tirinhas relacionadas à temática da propaganda e consumo, não deixando, assim, de lado a minha própria formação de publicitária.

Os dados produzidos³⁰ a partir da discussão destes textos – e registrados em não poucos diários de campo –, além daqueles oriundos dos questionários, serão analisados separadamente no próximo capítulo, sob uma perspectiva Pragmática, “um ramo de conhecimento altamente *interpretativo* e não meramente descritivo ou analítico” (RAJAGOPALAN, 201-, p. 23, no prelo³¹) e, portanto, em uma “metodologia que consiste em uma interpretação pessoal dos hábitos de acordo com o nosso conhecimento implícito e explícito dos indivíduos e suas crenças e com as expectativas que decorrem deste conhecimento” (OLIVEIRA, 2011, p. 2). Será possível perceber, portanto, que a Pragmática é um modo de olhar, de abordar os ditos “dados”, e não uma teoria que se preocupe em estabelecer taxonomias.

²⁹ Projeto do SESC Paço da Liberdade, em Curitiba, em que mensalmente poemas de um determinado autor são impressos e colocados dentro de pequenos sacos de pão.

³⁰ Rajagopalan (201-, no prelo) afirma que o pragmatista compreende que um dado jamais é descoberto *in natura*, ele sempre será produto das escolhas do pesquisador.

³¹ RAJAGOPALAN, K. A dadidade dos ditos dados na/da pragmática.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS “DITOS DADOS”

Considerando o percurso metodológico descrito no capítulo anterior, apresento agora uma análise dos dados produzidos após um semestre de intervenção e diálogo com os alunos. Objetivo, através dela, compreender, a partir de uma perspectiva Pragmática da Comunicação, quais concepções esses alunos do 3º Ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Mateus do Sul/PR têm acerca dos temas Comunicação e Leitura, realizando um comparativo dos momentos antes e após a prática reflexiva. Da mesma forma, trabalharemos em seguida com o que se pôde perceber no durante, ou seja, no decorrer dos encontros de Leitura.

Para alcançar o objetivo apresentado, propus leituras de gêneros textuais diversificados, segundo os critérios elencados na metodologia. Além disso, procurei incentivar os alunos para que a discussão dos assuntos trazidos com as leituras girassem em um nível “além-texto”, assim como para que refletissem acerca de suas próprias práticas leitoras a partir da relação que mantinham com cada texto em especial. A análise é realizada neste momento da mesma forma que o foi o desenvolvimento do restante do texto, ou seja, ancorada em uma abordagem pragmática, que é um modo de olhar.

Iniciamos a discussão dos dados com uma contextualização acerca dos diversos modos de se compreender a Leitura e do modelo ideal de ensino de Leitura indicado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em detrimento do que é comumente trabalhado em sala de aula. Embora a escola e seu modelo de ensino não sejam o foco deste trabalho, estas questões o perpassam a todo momento, como vimos no capítulo 4.

Koch e Elias (2012) apontam que há três grandes concepções de Leitura, decorrentes de diferentes compreensões de sujeito, língua, texto e sentido. Elas podem ser divididas a partir do foco de estudo:

- a) no autor – para a qual língua é uma representação do pensamento, o sujeito é psicológico e individual, o texto é um produto do pensamento e, portanto, a Leitura é uma atividade de captação das ideias do autor;
- b) no texto – deriva da ideia de língua como estrutura, de um sujeito condicionado pelo sistema, em que o texto é estudado com base na codificação/ decodificação e, portanto, a Leitura se concentra apenas no que está dito no texto;
- c) na interação autor-texto-leitor – concepção interacional da língua, que pressupõe sujeitos ativos que constroem e são construídos em um texto repleto de implícitos e compreende a Leitura como uma atividade de produção de sentidos.

A concepção apresentada na letra (c) se aproxima do modelo iseriano visto na seção 3.2, e não está muito distante de uma visão Pragmática da Comunicação, com a principal diferença de que a linguagem é compreendida nesta última perspectiva como ação, ou seja, todo dizer é um fazer. De qualquer forma, mantém-se a ideia de linguagem como prática social.

Autoras como Koch e Elias (2012) e Avelar (2000) apontam que a concepção de Leitura baseada na interação autor-texto-leitor é a que aparece como modelo a ser seguido pelos PCN. O curioso é que ambas utilizam como base de seu estudo o material destinado a 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, e a questão da Leitura simplesmente não aparece com clareza nos Parâmetros Curriculares Nacionais destinados ao Ensino Médio (PCNEM) (2000). Podemos portanto inferir que, embora a orientação seja por uma visão dialógica de Leitura, ela está extremamente atrelada às competências de Língua Portuguesa e aos anos iniciais do Ensino Fundamental (fase de alfabetização), sendo tratada de maneira burocrática e arraigada a apostilas de livros didáticos no Ensino Médio.

A partir deste breve panorama, buscamos um olhar pragmático sobre as práticas leitoras dos alunos participantes deste estudo, antes e depois da intervenção proposta, além de destacarmos inúmeros momentos percebidos como significativos ao longo dos encontros, considerando que

a pragmática pode ser expressa como o uso da linguagem na comunicação, ou seja: ao igualar uso com uso comunicativo, identifica-se a teoria do uso (pragmática) com uma explicação da inter-relação existente entre a linguagem e a situação comunicativa em que esta é tipicamente empregada (OLIVEIRA, 2002, p. 8).

Assim, damos seguimento à análise apresentando o que encontramos nas respostas dos alunos aos questionários, realizando as devidas inferências dos dados quantitativos produzidos por eles e acrescentando informações qualitativas que reforcem a interpretação desses dados. Em um primeiro momento, apresentaremos as respostas referentes ao questionário aplicado antes da intervenção, e o questionário final em seguida, para que possamos fazer o entrecruzamento dos dois momentos.

Após realizada essa etapa, partiremos para uma análise mais detalhada considerando o quê de Pragmática pudemos encontrar no decorrer dos encontros de Leitura realizados com os alunos, ao que chamamos “A Pragmática do Processo”. Embora sem a pretensão de esgotar os aspectos fundamentais para uma análise pragmática, tomaremos como ponto de partida alguns conceitos que formam as bases para esta análise, relacionando-os a elementos chaves das

teorias apresentadas nos capítulos iniciais desta pesquisa. Assim, analisaremos situações relativas a:

- a) contexto;
- b) contexto escolar e ecossistema comunicativo;
- c) estrutura do texto x situação de uso;
- d) produção de sentido a partir dos não ditos;
- e) performativo na escrita e na Leitura;
- f) linguagem/comunicação/Leitura como prática social.

Da mesma forma, realizaremos ao final destes itens um breve apanhado geral, antes de apresentarmos as conclusões gerais a que fomos levados pelos resultados da fórmula base deste trabalho: Pragmática da Comunicação + pesquisa-ação + prática reflexiva.

6.1. DOS QUESTIONÁRIOS – O ANTES E O DEPOIS

6.1.1 Momento Inicial

No primeiro dia dos encontros, vinte e um alunos estavam presentes em sala e responderam ao questionário inicial, tensos, como se aquela fosse mais uma de suas provas e eles precisassem acertar a resposta. Alguns disseram que tirariam zero, caso eu resolvesse avaliar. Expliquei que as perguntas eram pessoais, portanto relacionadas à opinião individual, e eles responderam desconfortáveis, cada um a seu modo, mas de forma extremamente aproximada entre si – monossilábicos, com frases bastante sintéticas. Ficou evidente também que os alunos buscavam dizer aquilo que imaginavam que eu gostaria de ouvir, ou seja, dar a “resposta correta”, sendo que, em sua maioria:

- a) a Leitura foi apontada como sinônimo de aquisição de conhecimento (61%);
- b) por Comunicação, os alunos compreendem um modo de expressão e conversa (diálogo) entre as pessoas (80%);
- c) esperavam que essa oficina fosse um espaço de lazer, com muitos livros de temas variados e pessoas qualificadas para orientá-los, e capaz de proporcionar um momento prazeroso de interação (71%).

No geral, portanto, os alunos inicialmente compreendiam que ler era sinônimo de saber mais e, visto que a grande maioria admitiu em nosso primeiro diálogo que não tem o hábito da leitura, consideram que sabem menos que os ditos leitores. Alguns alunos responderam com clara referência ao padrão de aprendizagem de Leitura que venho tentando combater neste trabalho, ao afirmarem que ler é interpretar um livro ou descobrir a “*moral da história*”³², ou que a Leitura “*é uma atividade educativa que ajuda a ter informações e adquirir um bom conhecimento*” (ênfase acrescida).

Coadunando com a fundamentação teórica que trago nesta pesquisa, apenas uma aluna afirmou que “*ler é interagir com os livros*”, muito antes de eu apresentar a ideia de interação texto-leitor (ISER, 1999) como base dos nossos encontros. Outra elaborou sua resposta relacionada a uma noção de transcendência, de Leitura como sinônimo de viajar, de momento de prazer.

Em resposta à segunda questão, dois alunos mencionaram elementos relacionados a tecnologias, os quais foram Internet, celular e computador. E um único aluno incluiu a ideia de Meios de Comunicação de Massa, ainda que não diretamente, ao afirmar que a Comunicação é também uma forma de “*saber de notícias*”.

Foi curioso notar que, como apresentado no capítulo 2, muitas Teorias da Recepção ainda se preocupem tanto com o “efeito” causado nos indivíduos, ao passo que neste grupo específico de alunos percebemos que eles mal tinham consciência da amplitude dos processos comunicacionais. Afirma-se com veemência que a televisão é onipresente e manipuladora, por exemplo, e no entanto ela sequer foi lembrada como um elemento significativo remetente à Comunicação.

Obviamente, a Comunicação é uma prática social muito mais ampla que os meios, e esses adolescentes citaram o lócus primordial em que ela se manifesta e se faz fundamental: na relação entre as pessoas. É impossível, então, deixar o receptor de fora de um processo que é fundamentalmente produção de sentidos. Afinal, como sugere Kleiman (2011, p. 26), “*recipientes não compreendem*”.

Por outro lado, a Leitura foi notadamente compreendida em um primeiro momento como uma forma de aquisição – e não produção ou apreensão – de conhecimento. Não é preciso ser especialista em letramento para constatar que essa é uma das consequências da forma como ela é ensinada na escola: através de um livro que contém um número X de perguntas às quais os estudantes precisam responder “corretamente”, baseada na hierarquia

³² A fim de destacá-las do texto, aparecem em itálico as respostas elaboradas pelos alunos nos referidos questionários, e transcritas nesta análise.

que o livro didático possui nas relações de poder em um ambiente escolar, conforme apontamos com Martín-Barbero (1999) no capítulo 4. Raramente existe um espaço de diálogo e discussão nas dinâmicas desse modelo escolar proposto. Basta perceber que a indicação dos alunos para uma boa oficina de Leitura e Comunicação seria que ela fosse agradável, aberta às pessoas, um espaço de trocas e não de injeção de ideias.

6.1.2 O Questionário Final

De acordo com a intenção de deixar os alunos livres para comentarem suas experiências e a relação com os encontros de Leitura, preferi não deixar espaço indicado para que preenchessem seus nomes no segundo questionário. Apesar disso, três alunas assinaram suas respostas, para atestar que para elas os encontros foram, sim, válidos. Foi um sinal simples e evidente de agradecimento, conforme pude notar pelo comentário de uma dessas alunas: *“eu vou colocar o nome pra p’ssora saber que sou eu”*. Colocar o nome no momento em que a maioria prefere se esconder no anonimato – embora os comentários tenham sido positivos também entre estes – diz tanto quanto as respostas escritas no papel. Obviamente esta é uma inferência, e como nos lembra Austin (2004, p. 112), “o problema com as inferências é que podem estar erradas; a cada vez que se avança um pé, pode-se estar dando um passo em falso”. Por outro lado, precisamos caminhar, então vamos tateando a partir dos sinais linguísticos deixados pelos alunos.

No último dia dos encontros, em que o questionário final foi aplicado, havia vinte e três alunos em sala, cujas respostas variaram pouco com relação ao questionário anterior no tocante à pergunta sobre Comunicação³³, e se apresentaram bastante divididas nas demais questões. Assim:

- a) cerca de 65% dos alunos mantiveram sua ideia de que a Comunicação é basicamente uma forma de se expressar, de falar com o outro. Foram citados ainda a Comunicação de Massa e outros temas, com 17,5% cada;
- b) 34% dos alunos mantiveram a posição de que ler equivale a adquirir conhecimento, enquanto outros 30% mudaram para afirmar que a Leitura está mais relacionada à

³³ É possível que esta situação esteja relacionada ao fato de que a palavra Comunicação foi pouco citada diretamente ao longo dos encontros, pois levei em consideração que a concepção de Leitura como um processo comunicativo era minha (pesquisadora) e não deles, e consequentemente apareceria com mais força no momento de desenvolver a escrita da dissertação.

transcendência e a momentos de prazer. Houve ainda 21% que escreveram que ler é decodificar textos escritos e o restante (15%) a relacionou com a Comunicação;

- c) a experiência dos alunos foi apontada como aprendizado em 39% das respostas, 34% afirmaram que desenvolveram um novo olhar e/ou passaram a se interessar mais sobre Leitura, e o restante (23%) admitiu que, especialmente nos primeiros encontros, estavam mais interessados em sair da rotina das aulas de português. Um aluno não respondeu a esta pergunta.

Com relação à primeira questão, embora a maioria dos alunos tenha mantido sua posição inicial de que a Comunicação equivale à expressão do ser humano, a argumentação foi bastante diversa, com respostas que foram desde “*Comunicação é um meio do ser humano e animais se comunicarem*” até “*é onde um locutor e um ouvinte trocam ideias paralelas*”. Animais, locutores e ouvintes não fizeram parte das nossas discussões, o que demonstra que desta vez eles procuraram articular suas próprias respostas, em vez de buscar a “correta” ou a esperada.

Chamaram a atenção também respostas mais elaboradas, algumas relacionadas a tecnologias e Meios de Comunicação de Massa, elementos que eu comentei muito rapidamente em sala de aula – “[Comunicação] *é a forma como a gente interage com as pessoas, como celular, computador, televisão e rádio que é o meio que eu mais gosto*” – e outras à ideia de convivência: “*Comunicação para mim e a forma como as pessoas se relacionam entre si, dividindo e trocando experiências, idéias³⁴, sentimentos, informações. Sem a comunicação, cada um de nós seria um mundo isolado*”. Considero esta resposta extremamente relevante e de formulação autônoma por parte da aluna, pois foi construída com palavras que eu mesma não havia utilizado nos encontros.

Entre as respostas acerca da questão da Leitura, não houve alguma que se sobressaísse por sua elaboração ou argumentação em relação às demais. Neste item, o destaque ficou por conta de uma maior distribuição entre as categorias de resposta utilizadas, como apresentado acima.

Contudo, o ponto chave do questionário era, certamente, a terceira questão, à qual orientei que os alunos respondessem com o máximo de considerações possíveis a respeito da sua experiência individual com os encontros de Leitura. Sobre o aluno que não respondeu, ele simplesmente afirmou não saber o que escrever, e os demais sugeriram que ele havia faltado a muitos encontros. Outro ponto interessante – intrigante, talvez – foi que apenas uma aluna

³⁴ Optei por manter a escrita tal qual a redação dos alunos, por considerar que em Pragmática nos são mais importantes os usos da linguagem que resultam (ou não) em comunicação efetiva que desvios à norma culta.

(uma das que assinaram a folha) fez uma crítica direta, dizendo que “*as aulas as vezes se tornavam cansativas, poderia ter sido mais dinâmica*” (ênfase acrescida), e preciso concordar. A turma era extremamente tímida e, como os alunos participavam pouco quando eu pedia que falassem, alguns textos foram difíceis de serem trabalhados. Nesses momentos eu senti a dificuldade de não ter grande experiência como professora, mas foi um ponto do qual eu só me dei conta realmente quando me tornei docente no semestre seguinte aos encontros.

Por outro lado, há também a questão do relacionamento dos próprios alunos com a proposta. Bastante recorrente por exemplo foi o depoimento daqueles que disseram inicialmente não gostar das atividades (e isso era visível na expressão facial e no nível de interesse que demonstravam), mas que, aos poucos, essa relação foi mudando, como podemos ver nesta resposta: “*Os encontros no começo era bem ruim e não tinham muita grassa, mais de um tempo idiante ficou muito divertido e legal, e eu aprendi muitas coisas novas e muito interessantes. Mais foi bem legal quando nós começamos a ler os textos que ela trazia para nós ler*” e também nesta outra: “*no começo eu gostava so pra matar aula de portugues mas vi que aprendi muita coisa boa e legau*”.

Outro exemplo que aparece seguindo a mesma linha de raciocínio, mas que está menos relacionado ao conteúdo dos encontros em si, e mais direcionado à questão da Leitura individual é o desta aluna: “*Pra falar a verdade não gostava realmente de ler, e me comunicar com outras pessoas. Mas com o passar das aulas, passei a conhecer novos livros e pegar gosto pela leitura. Adorei todos os momentos que juntos passamos, deu pra perceber que a turma, também conseguiu pegar novas e ótimas idéias sobre*”.

A mudança no olhar sobre suas próprias práticas leitoras – e consequentemente comunicativas – também pode ser claramente vista em outros depoimentos, como este: “*tive várias experiências, tive muito incentivo de leitura, aprendi a gostar mais de ler e com as leituras está sendo mais fácil me comunicar com os outros*”, e este outro “*aprendi muito e percebi que a leitura pode ser vista de outra forma*”, o qual eu considero um resumo do que eu gostaria que eles construíssem ao longo dos encontros: o despertar de um novo olhar, um olhar mais pragmático acerca desse processo tão importante de comunicação que é o momento da Leitura.

Houve também uma aluna que fez a relação com sua prática de escrita: “*Eu constantemente escrevia frases e textos, mas somente eu via e sabia. Depois desses encontros eu estou começando a mostrar meus textos e não tenho vergonha de falar que eu escrevi eles*”. Este “não ter vergonha de falar” sim eu repeti muito durante os encontros, para incentivar os alunos a darem suas próprias respostas, visto que nós estávamos trabalhando

com uma concepção de Leitura que não julga haver respostas certas ou erradas, mas uma imensa diversidade de sentidos que são produzidos no momento da Leitura, ou, como vimos em Iser (1999), da interação texto-leitor. Se a linguagem é ação, mesmo quando lemos algo estamos construindo novas narrativas, ao que Mey (2001) denomina o ato pragmático da leitura.

6.1.3 Considerações Acerca do Comparativo Entre os Questionários

O que surpreende quando comparamos as respostas ao primeiro e segundo questionários, foi o salto que esses alunos deram em relação à escrita³⁵. Se na análise do primeiro eu ressalttei que as respostas foram curtas, truncadas e extremamente tímidas, neste último os alunos já não estavam mais com medo de escrever. Evidentemente alguns desvios de ortografia, concordância, etc., ainda estavam presentes, mas em número significativamente menor que no primeiro momento. E se estes elementos formais deixam de ser fundamentais em uma perspectiva pragmática, é válido notar que os alunos se mostraram usando as palavras a seu próprio modo, com segurança e desenvoltura. Suas ideias foram extremamente claras e bem colocadas, comunicando com êxito e, embora um ponto ou outro eu tenha comentado em sala de aula durante os encontros, pude perceber que eles não estavam em momento algum repetindo o meu discurso.

O que houve neste período final foi uma apropriação de tudo que foi discutido nos encontros, e uma desconstrução³⁶ dos usos das metáforas Comunicação e Leitura. As respostas continham o ponto de vista particular dos alunos, construído a partir não só do que conversamos, mas de suas próprias vivências. A produção de sentido realizada individualmente, mais preocupada com o momento da interação que com a obediência a um padrão estabelecido por regras, foi aceita e reconhecida como importante por cada um deles. Estes alunos, que estão prestes a deixar a escola, encerraram o semestre participando como protagonistas de um processo de construção de uma autonomia leitora para, ao ler – e consequentemente escrever –, produzir seus próprios conhecimentos, em vez de esperar que eles cheguem prontos com os textos.

³⁵ Fizemos apenas uma atividade de escrita propriamente dita durante os encontros.

³⁶ Oliveira (2005) explica que desconstruir, no sentido proposto por Derrida, significa colocar os termos sob suspeição, ou seja, desconfiar dos usos das metáforas em questão.

Obviamente, o fato de os alunos poderem enxergar “*as coisas de forma diferente, com outra visão*”, como relatou uma aluna durante um de nossos encontros, foi uma mudança em diferentes níveis para cada aluno, mas, acima de tudo, um resultado processual. A cada semana algumas pequenas coisas aconteciam, todas foram registradas nos diários de campo, e as que eu considere mais importantes neste momento vêm elencadas a seguir, tendo em vista os conceitos-chaves oriundos do desenvolvimento desta pesquisa e elencados no início desta análise: contexto, contexto escolar e ecossistema comunicativo, estrutura do texto x situação de uso, produção de sentido a partir dos não ditos, performativo na escrita e na Leitura, Comunicação/Pragmática/Leitura como prática social.

6.2 A PRAGMÁTICA DO PROCESSO

Os encontros de Leitura que efetivamente aconteceram foram em um total de treze. Digo “efetivamente” porque não foram raras as vezes em que eu chegava na escola no dia e horário combinados com a professora (que não eram os mesmos toda semana, devido a outras obrigações que eu precisava cumprir no Mestrado e atividades pedagógicas da escola) e os alunos me olhavam com cara de que eu não deveria estar ali. Isto porque não deveria mesmo, pois o horário de aula havia mudado e a professora esquecera de me avisar – algumas vezes nem ela sabia, como no dia em que o meu diário ficou assim:

Hoje a intenção era aproveitar o horário das duas primeiras aulas para fazer a leitura de dois ou três capítulos de um livro. Porém, ao chegar no Colégio, o horário havia mudado. Deve ser a terceira vez que isso acontece. Não é muito agradável levantar cedinho no frio de São Mateus – várias vezes esse ano registrada a temperatura mais fria do estado do Paraná – e dar com a cara na porta, mas também como a cidade é pequena acaba sendo fácil voltar para casa e esperar o horário correto da aula. O que eu fico pensando é como é que esses alunos se organizam com essas mudanças tão frequentes. Queira ou não, é preciso levar um material específico para cada disciplina, seja o caderno ou a atividade de casa. Perguntamos (eu e a professora) à pedagoga e à secretaria se para a próxima semana o horário se manteria, para que eu pudesse me organizar, já que tem feriado, etc., e ninguém pôde garantir nada, porque é pra não mudar, mas caso uma professora que estava de licença volte pode ser que mude, enfim.³⁷

Houve ainda outros contratempos, como o fato de eu desejar em alguns momentos um projetor ou data show para que os alunos tivessem contato com textos audiovisuais e imagens.

³⁷ Os trechos destacados em itálico são todos extraídos dos diários de campo (e não mais dos questionários) neste item 6.2 e suas subseções.

De modo que foi a professora quem acolheu o meu projeto, eu considere que seria de bom tom não passar por cima de sua autoridade, então pedi algumas vezes se ela poderia se informar a respeito de como poderíamos levar esses aparelhos para a sala de aula, e não tive retorno³⁸. Assim, trabalhei essencialmente com livros, fotocópias e o som improvisado do meu notebook.

Relato esses pontos não em busca de uma crítica à organização da escola ou à professora, mas porque compreendo que são questões que interferem (negativamente) no cotidiano desses alunos e, conseqüentemente, no trabalho que realizamos juntos. Por exemplo, o fato de eu estar em sala de aula e eles sentados em suas carteiras escolares enfileiradas impediu que eles pudessem me perceber como alguém que não estava ali com o propósito de ensinar e que não precisava ser chamada pela hierarquia de “professora”. É o tipo da situação em que estão em jogo os atos pragmáticos:

Atos pragmáticos, por sua vez, ocorrem em circunstâncias nas quais restrições de toda espécie são envolvidas na interação. Por exemplo, de um modo geral, os alunos pressupõem que o professor é cooperativo em suas explicações, porque pensar o contrário não seria “racional”. Assim, é possível captar o tom e o conteúdo dos enunciados do professor sem muita reflexão, a partir do que foi dito/escrito. Nesse aspecto, os alunos consideram o professor como um interlocutor “privilegiado” que está lhes apontando o que é “isto” ou “aquilo” nos diversos discursos (OLIVEIRA, 2002, p. 46-47, ênfase no original).

Todas essas mediações extrapolam a relação professor e aluno, e compõem um entorno – ou ecossistema – comunicativo, que é portanto parte constituinte das ações de Comunicação que estávamos propondo naqueles encontros, embora não estivessem previstas nas intenções iniciais de pesquisa.

Nos próximos subitens veremos alguns outros pontos que foram fundamentais durante este processo, à luz da Pragmática. Obviamente, é importante destacar que a divisão por subseções correspondentes a determinados pontos constituintes de um olhar pragmático não passa de uma opção metodológica de sistematização das situações produzidas no decorrer dos encontros. Não raro um mesmo exemplo produz diferentes noções pragmáticas, visto que elas são inseparáveis em seu contexto comunicativo de uso, ancorado na linguagem, e é sempre redutor analisá-las de forma isolada. Conforme Rajagopalan (2010a, p. 264), “dado o grande número de relações que a linguagem mantém, não temos condições de decidir por onde é que vamos começar a abordá-la. Toda abordagem proposta vai [ser] sempre parcial e arbitrária. A

³⁸ Os aparelhos constam na relação de infraestrutura da escola no site da Secretaria da Educação do Paraná e de fato existem, como pude perceber pela comunicação pessoal com outros professores.

palavra de ordem aqui é escolha. E escolher implica deixar algo de fora”. As nossas escolhas, portanto, vêm a seguir.

6.2.1 O(s) Contexto(s)

Uma das noções centrais em Pragmática é a de contexto. De acordo com Rajagopalan, a dificuldade está no fato de que

apelar para o contexto é uma coisa: dizer com precisão qual é o contexto é, no fundo no fundo, simplesmente impossível. Qualquer enunciado está inserido num contexto maior. (...) uma vez que delineamos o contexto imediato, resta delinear um novo contexto para aquilo que já é um outro enunciado, a saber, o enunciado-inserido-no-seu-contexto. E assim por diante. (RAJAGOPALAN, 201-, p. 8, no prelo).

O que significa que, para o autor, em nenhum momento podemos estar “fora de contexto”, como é comum ouvirmos. Pensemos no que falamos acerca da recepção nos capítulos anteriores. Quando Martín-Barbero (2009) propõe estudar a comunicação a partir da cultura, não está fazendo mais que incluir um nível mais amplo de contexto nos estudos comunicacionais. Jauss (1979a) traz o contexto histórico inicial através do horizonte de expectativas, e Iser (1979) afirma que preenchemos o mundo sendo leitores providos de um conhecimento de mundo. São exemplos da presença do contexto, considerados em diferentes níveis ou recortes.

Nos encontros de leitura, percebemos vários momentos em que a inserção em um contexto mais amplo era necessária ou provocava mudanças. Por exemplo, já no segundo encontro, eu havia levado um livro de poemas do Mário Quintana, realizei a leitura em voz alta de alguns e levei outro (Elegia) fotocopiado para que os alunos fizessem uma leitura silenciosa. Conversamos sobre o poema e algumas palavras desconhecidas pela turma e fizemos a discussão, mas o ponto mais interessante daquele encontro foi outro, como ficou registrado no diário de campo:

Finalizando (ou com essa intenção) a aula, lembrei do que li no livro sobre literatura na escola do Cosson³⁹, dizendo da importância de, sempre que possível, permitir aos alunos que peguem o livro todo nas mãos, mesmo que se esteja trabalhando apenas com um trecho fotocopiado. Passei então o Mário Quintana

³⁹ COSSON, R. Letramento Literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

cheio de marcadores com os meus poemas prediletos e ele foi parando na mão dos alunos, que queriam não apenas folhear, mas ler alguma coisa. Em um determinado momento, uma aluna foi passar o livro direto por um rapaz (um dos que no início disseram que não leem “nada”) e ele reclamou, perguntando por que não podia ver também. Pedi a aluna que desse o livro a ele e, como vi que ele se deteve em algum poema, para que lesse em voz alta. Tímido, ele aceitou a proposta e leu, um pouco inseguro com as palavras. Todos ouviram, comentei um verso apenas e logo outro rapaz quis ler também, e, assim, houve mais umas três ou quatro leituras.

Neste dia, acabei esquecendo de trabalhar com o prefácio do livro, que eu previamente considerava o momento mais importante do dia, mas que acabou não fazendo falta. Apesar de toda a conversa sobre quem foi Mário Quintana e de conhecer alguns de seus poemas, ele só deixou de ser uma abstração para os alunos a partir do momento em que eles pegaram o livro físico nas mãos. Assim, em vez de uma ideia de Mário Quintana, eles efetivamente possuíam um contato com o autor, ou seja, foi neste momento que eles o aceitaram como parte de seu contexto, e não algo estranho a ele que lhes é apresentado apenas no livro didático de Literatura (obviamente estou estendendo à turma uma reação que foi mais expressiva naqueles alunos que leram os poemas).

O contexto na escola geralmente é trabalhado a partir do que conhecemos como contexto, ou seja, o entorno verbal, o texto do qual determinada frase é um excerto. Pensando em trabalhar essa ideia de que somente um pequeno trecho muitas vezes não é suficiente para que compreendamos a força de uma situação de fala ou escrita, em outra ocasião levei uma série de pequenos textos em um envelope, pedi a cada um que lesse o seu em silêncio e depois contasse à turma sobre o que era o seu texto, quais suas impressões, se aquele deveria ser um texto completo ou um fragmento, e como deveria ser o restante da história, caso houvesse. A maioria se limitou a dizer resumidamente o que constava em seu trecho e, aos poucos, eles foram percebendo conexões entre os textos.

Quando enfim realizei a leitura integral do conto “Os Dragões não Conhecem o Paraíso”, de Caio Fernando Abreu (1988), a surpresa foi geral, no momento em que cada um percebia como o trecho que havia lido isoladamente tomava um outro sentido quando se tornava parte de algo maior. E também quando eu expliquei a uma aluna, que disse não haver entendido o que significava aquele dragão, que realmente não era preciso “entender”, pois o sentido estava no que ela enxergava como um dragão na sua própria vida – alguns alunos o relacionaram com o chefe ou o ambiente de trabalho, por exemplo. Foi uma atividade bastante simples, mas estou apontando agora e considerando como extremamente significativa porque foi lembrada pelos alunos no último dia dos encontros, quando perguntados pela professora acerca dos momentos que haviam marcado de alguma forma.

Para citar apenas mais um encontro em que a ideia de contexto foi orientadora das decisões dos alunos, elucido aqui o momento em que eu realizei a leitura de alguns trechos do livro “O Filho Eterno”, de Cristovão Tezza (2012), propositadamente aqueles em que ele afirma não estar pronto para ser pai e rejeita o filho ao saber que este nascera com Síndrome de Down.

A questão da paternidade indesejada foi rejeitada imediatamente pelos alunos quando pedi que se imaginassem no lugar do autor. Afinal, uma gravidez não planejada é algo julgado como erro pela comunidade da qual fazemos parte, especialmente se ela ocorre na adolescência, época em que estamos destinados a escolher uma profissão e cumprir o sonho de uma vida planejada pelos outros. É o tipo de situação que eu passo até hoje quando comento com pessoas recém-conhecidas que tenho um filho de 8 anos: a primeira reação é de susto e, em seguida, perguntam a minha idade; então as contas são feitas, para só depois serem proferidos comentários cuja força ilocucionária geralmente tende à reprovação.

Naquele encontro, porém, não apresentei a minha própria experiência de vida como exemplo, esperando perceber qual seria a reação espontânea por parte dos alunos. Mas ficou claro que uma paternidade não planejada é algo que eles não desejam para suas vidas e, portanto, não se permitiram sequer comentar sobre o assunto. Ouviram-se apenas risinhos contidos e sons desconfiados como “*eeeeu hein*”, como que para não “atrair” a situação para si. Eles se envolveram bastante nesta atividade, provavelmente porque contextualizaram a situação vivida pelo autor.

De qualquer forma, deixei claro para os alunos que, embora tenhamos lido justamente o trecho em que fica evidente a inabilidade do pai para lidar com uma situação não prevista, no decorrer do livro ele acabaria por aceitar o filho, amá-lo e se orgulhar dele, embora não tivéssemos tempo hábil para a leitura de todos os capítulos.

Como essa turma de alunos é extremamente tímida e calada, em alguns momentos a “discussão” precisava ser realizada de formas alternativas. Assim, pedi que escrevessem em um papel uma única pergunta que eles teriam para fazer àquele autor, fosse sobre sua vida, obra, escrita, etc. Todas, absolutamente todas as perguntas tratavam diretamente do relacionamento pai-filho, e a maioria possuía uma força ilocucionária – a intenção de um enunciado, o que ele diz no nível do não dito, do que está implicado – de indignação com a situação, como podemos perceber em questões como “*Por que a ignorância com o filho em uma situação tão complicada?*”, “*Porque você desprezava tanto seu filho por ter nascido com a doença?*” e “*Você tem preconceito sobre pessoas com deficiência?*”.

Neste caso, semelhante ao do livro do Mário Quintana, os alunos se ativeram aos elementos que consideraram mais significativos naquele momento, coincidentes por sua vez com a parte do texto que eles tiveram maior contato. Por outro lado, é evidente que o contexto é sempre negociado. A questão é: quem negocia?

6.2.2 Contexto Escolar e Ecosystema Comunicativo

Em nosso caso, por exemplo, tivemos os encontros de Leitura transpassados o tempo todo pela mediação escolar, e a escola, por sua vez, é mediada por sua inserção em um contexto muito maior, que é a comunidade em que está localizada. Houve um dia, por exemplo, em que interrompi a escrita do diário de campo para tratar de um assunto que é muitas vezes ignorado, considerado exterior aos muros da escola: a violência.

Abre parêntese: enquanto aguardava a chegada da professora em sala para pedir um giz emprestado, algumas alunas comentavam sobre uma notícia que está circulando na cidade, de que um adolescente teria entrado na casa da ex-namorada e esfaqueado ela e o irmão. Percebi que a moça assassinada era conhecida das meninas e fiquei sabendo que ela estudava ali, na sala ao lado. Fiquei um pouco chocada de perceber que poderia ter sido qualquer uma daquelas meninas que, embora eu não conheça nada sobre suas vidas, fazem parte dessa troca que realizamos semanalmente nos encontros de Leitura, e há sempre um vazio quando um aluno ou aluna simplesmente falta à aula por um motivo trivial. Fecha parêntese.

Temos dificuldade de perceber todos os aspectos desse contexto *ad infinitum* (ALENCAR; FERREIRA, 2012), ou seja, compreender que há sempre algo mais que pode ser visto e considerar que podem haver outros aspectos. Portanto, nos demais momentos procurei concentrar as observações aos detalhes diretamente relacionados ao recorte dessa pesquisa. Assim, tanto as dificuldades de encontros suspensos ou cancelados devido a mudanças de horário e falta de recursos audiovisuais, apresentadas anteriormente, como a própria configuração da escola, interferiram semanalmente no desenvolvimento do Projeto.

Por exemplo, a presença da Professora de Língua Portuguesa em sala de aula. Algumas vezes ela procurava incentivar os alunos, realizando questionamentos em momentos que eu buscava manifestações mais espontâneas, mas que podem ser considerados positivos. Porém, houve situações em que o hábito de chamar a atenção de alunos que estavam conversando ou dispersos enquanto eu lia um texto ou dava alguma explicação era

desnecessário. Afinal, o processo de produção de sentidos não ocorre de forma organizada e, para alguns, também não é silencioso. Então essa forma espartana de lidar com as manifestações dos alunos precisaria ter sido deixada de lado, mas a questão principal é que a simples presença da professora em sala deixava claro que ela estava no nível hierárquico mais alto daquele microcontexto.

Ainda quanto à disposição tradicional de uma sala de aula, a sala era pequena e abafada, pois se encontrada dividida ao meio de modo que outra turma pudesse se acomodar do outro lado da parede. Não raro alunos da turma ao lado pediam licença para acenderem as luzes, visto que os interruptores estavam todos do nosso lado. E, embora o número de alunos fosse razoável (24), não havia espaço para dispormos as carteiras em círculo como eu planejava inicialmente, a fim de configurarmos um espaço de discussão mais democrático e no qual os alunos não se escondessem uns atrás dos outros para ocultar a timidez.

Outra questão diz respeito ao tempo de aula. Via de regra, os primeiros 10 minutos de aula são perdidos, até que os alunos se organizem em sala. Além disso, percebi que a sala dos professores está localizada do outro lado do colégio – que ocupa praticamente uma quadra toda, cerca de 10.000m² –, então especialmente após o intervalo há uma certa demora de deslocamento dos docentes. Aliás, é visível que o colégio foi crescendo ao longo dos anos, assim como seu corpo docente, mas o espaço destinado aos professores é extremamente pequeno, o que dificulta a realização de afazeres na hora-atividade, conforme queixas presenciadas em um desses intervalos.

À primeira vista esses elementos podem parecer de menor importância para esta pesquisa, mas constituem uma mediação que molda as nossas práticas dentro do ambiente escolar. Se anteriormente nos baseamos em Martín-Barbero (1999) para falar sobre o ecossistema comunicativo, este é o momento de trazermos a nossa própria experiência. E a partir dela, pudemos perceber que alguns dos encontros mais importantes foram aqueles nos quais os próprios alunos realizaram as leituras, e o quanto eles consideram assustador se pronunciarem ou irem até a frente da sala para ler, pois essa inversão de papéis é pouco incentivada dentro de um modelo vertical de ensino.

A questão da distância entre teoria e prática, que vimos tentando combater apoiados na ideia de uma prática reflexiva, também não é simples. Em um dos primeiros encontros, considerei importante comentar que uma das ideias com as quais eu trabalho na minha pesquisa é a de que as palavras são ação, ou seja, que estamos o tempo todo realizando ações com palavras. Citei o exemplo do padre efetivamente tornando marido e mulher casados após

o simples proferimento deste enunciado, mas, embora seja parte fundamental do meu trabalho, eles não deram muita importância a essa informação.

6.2.3 A Queda da Estrutura em Detrimento da Situação de Uso

Outra questão teórica que ficou evidente no desenvolvimento prático deste trabalho foi de que falta a Jauss (1979b) uma função básica anterior à *poiesis*, *aisthesis* e *katharsis*, pois boa parte dos alunos está tendo um de seus primeiros contatos com uma atividade de leitura diferente daquela dos livros didáticos, mensagens de texto no celular, etc., então em um primeiro momento ainda não possuem vivências leitoras marcantes (especialmente literárias, como gostaria o autor) que lhes propiciem prazer e julgamento estético bem discernido. Mesmo à *aisthesis*, que é a função receptiva, ainda faltaria uma compreensão por parte dos alunos de que o texto se relaciona diretamente com sua visão de mundo preexistente ao momento da Leitura.

Explicando com a prática dos encontros: a cada semana o conteúdo era uma surpresa para os alunos, de modo que na sexta semana, ao adentrar a sala de aula, uma aluna perguntou o que faríamos. A decepção foi visível assim que ela ouviu a resposta – jornal. A ideia seria, inicialmente, reforçar que estamos falando de Comunicação ao longo de todos os encontros, inclusive através dos textos literários que haviam sido trabalhados até então, e falarmos naquele momento sobre um tipo específico de Comunicação e sua estrutura de produção, ou seja, os elementos que a compõem.

No quadro negro, foi exposto que Comunicação de Massa é exatamente o que aparenta querer dizer, ou seja, algo disseminado “para todos”, para um grande público/audiência. E partimos para observar quais seriam os chamados Meios de Comunicação de Massa. Uma aluna respondeu: rádio, TV, jornal. Revista também foi citada e, claro, Internet. Discutimos a dificuldade de classificar a Internet adjacente a esses outros meios, devido à enorme diferença existente entre as dinâmicas de produção, envio e recepção das mensagens.

Questionei se os alunos tinham o hábito de ler jornais e a resposta foi um sonoro não, com exceção de uma única aluna que afirmou ler “de vez em quando”. A questão seguinte foi se havia jornais nas suas casas, se alguém da família costumava ler. Novamente, ouviu-se um não. Por último, o argumento de que eles ao menos deveriam ler notícias na Internet, mesmo

que apenas aquelas que chamassem muito a atenção, e a resposta foi desanimadora: muito pouco.

Chegamos então ao ponto central programado para aquele encontro: mostrar aos alunos como se produz uma notícia e quais elementos estruturais a compõem, assim como capa, cadernos e editorias de um grande jornal estadual. Havíamos trabalhado de forma análoga no encontro anterior com o Teatro do Absurdo de Ionesco (1950) e identificamos que, apesar de à primeira lida parecer difícil entender e apreender um sentido daquele texto, ficou mais claro quando percebemos que todos os elementos de um texto teatral estavam ali, e que talvez essa estrutura fosse mais importante que uma sequência de diálogos lógicos naquele exemplo específico.

Como material de apoio utilizei uma cartilha do Projeto Ler e Pensar⁴⁰ do jornal Gazeta do Povo, desenvolvida para professores conhecerem o jornal e algumas possíveis aplicações em sala de aula, e um exemplar da Gazeta do domingo anterior para que eles folheassem mais tarde.

Antes de terem o jornal em suas mãos, os alunos puderam conhecer ao menos um certo aspecto de como funciona o processo de produção de um jornal, da pauta à impressão, e jargões jornalísticos como boneco, box, macarrão. No entanto, o papel de destaque na explanação ficou para os elementos que compõem uma notícia: título, chapéu, gravata e lide. Esses seriam os pontos que eles deveriam procurar no jornal, para num segundo momento explicar à turma quais eram os que compunham a notícia escolhida por cada um e por que não apareciam, caso isso acontecesse.

Eis que

finalmente chegou o momento de distribuir aqueles pedaços soltos de jornal, e foi então que ficou claro qual a importância desse contato ter acontecido, ao ouvir no fundo da classe a declaração daquele aluno do 3º ano do Ensino Médio: “Primeira vez na minha vida que eu vou ler jornal”. Assim, mais que saberem como um jornal é escrito, dividido, de onde surgem as notícias, o ponto principal desse encontro de Leitura foi oportunizar que esses alunos tivessem um jornal em mãos. A partir dessa relação, a existência do jornal passou a ser significativa na vida desses adolescentes. Até então a ideia de ler um jornal era uma abstração, pois não fazia parte de seu contexto, de seu cotidiano.

Deixei que eles olhassem o jornal o restante do encontro, trocassem com os colegas, lessem efetivamente. Encerramos o encontro sem necessidade de realizar a atividade inicialmente proposta de identificação dos elementos, pois, embora a escrita no diário possa

⁴⁰ Mais detalhes sobre o Projeto em <http://www.institutogrupo.org.br/projetos/ler-e-pensar>

parecer excedida, aquele momento evidenciou que a relação dos alunos com o jornal estava de fato mudada, não pela estrutura, mas pela experiência/situação de uso efetivo do jornal. Podemos dizer que o jornal passou a existir para a maioria desses jovens no momento em que eles puderam tê-lo nas mãos e realizar a leitura de algumas de suas páginas, por isso infiro que tornou-se algo significativo em suas vidas. Afinal, como bem diria Austin (1962b), a gente só pode falar daquilo que conhece.

6.2.4 O Preencher dos Vazios – Produção de Sentido a Partir dos Não Ditos

“Repara bem no que não digo” (Paulo Leminski).

Neste encontro em que trabalhamos com a mídia jornal, citei o exemplo do Jornal El Universo, que certa vez saiu com a primeira página em branco e o quanto isso chamou muito mais a atenção dos leitores do que todos aqueles elementos que costumam ir ao encontro deste objetivo (OLIVEIRA, 2012a).

São vários os nomes pelos quais as entrelinhas são denominadas: vazios, lacunas, não ditos, implicaturas, força ilocucionária. O que as diversas nomenclaturas têm em comum é o fato de que indicam a necessidade da presença de um interlocutor, de um leitor que preencha esses espaços em branco a fim de produzir os sentidos a partir de seu próprio conhecimento de mundo. De acordo com Oliveira (2002, p. 42), “é possível afirmar que todo signo, linguístico ou não, encontra-se em uma situação de ruptura com o ambiente dado, e que não deve nenhum respeito ao autor. Esse movimento de ruptura engendra novos contextos ao infinito”.

O que acontece é que a escrita é capaz de representar apenas a estrutura sintática, mas não a pragmática, à qual o receptor deve buscar e também construir. Assim, contei aos alunos que para mim foi uma descoberta impressionante saber que, quando Fernando Pessoa diz que “navegar é preciso, viver não é preciso”, estava falando de precisão, exatidão, e não de necessidade, e que ficamos tão presos ao sentido convencional das palavras que muitas vezes deixamos de enxergar o sentido de uso. E eis que chega uma aluna e desconstrói a intenção inicial do poeta, ao afirmar que nem sempre navegar é preciso, pois quando navegamos na

Internet passamos de ponto em ponto, muitas vezes à deriva, até que nos detenhamos realmente em algum lugar.

A tarefa de dizermos os não ditos é mais evidente quando estamos trabalhando com imagens, como em um momento do encontro sobre Literatura Infantil que foi extremamente simples e, no entanto, deteve a atenção dos alunos:

Hoje eu trouxe também um livro que encontrei por acaso, na biblioteca de outro colégio semana passada. Chama-se Lobo Negro⁴¹, e é um livro todo em preto e branco com imagens simples, sem sombreamento, e nenhuma palavra, que vai contando a história de um menino andando em meio à neve da floresta e um lobo à espreita. O final surpreende, quando descobrimos que esse lobo não era um lobo mau. Fui passando as páginas devagar e percebi que chamou muito a atenção dos alunos a história tensa e a ausência de escrita. Mesmo vindo de longe, pois eu estava na frente da sala apresentando o livro, uma menina pôde perceber que o “ataque” do lobo negro era na verdade o meio que ele encontrou de salvar o menino de uma árvore que estava caindo e ia atingi-lo. Eu mesma não havia percebido essa informação, pois quando li só enxerguei a amizade que existia entre os dois, e achei que não passava de uma brincadeira!

Outra situação em que a produção de sentidos veio à tona foi quando os alunos realizaram a leitura de textos que eles mesmos haviam escrito em um dos encontros. Uma aluna escreveu a história de uma criança que viu os pais serem assassinados por um traficante e passou a vida buscando vingança, a ponto de se tornar seu pupilo e repetir os atos do assassino para poder ganhar sua confiança e depois matá-lo. Os alunos perceberam que não estava dito no texto se o protagonista era um herói ou um bandido tanto quanto aquele que buscava combater, pois esta parte da narrativa foi criada individualmente no momento em que cada aluno ouviu o texto. Desse preencher vazios, chegamos ao ponto de perceber que o performativo não acontece somente na escrita de um texto, mas também em sua leitura.

6.2.5 O Performativo na Escrita e na Leitura

Como vimos no capítulo 3, Iser (1996) considera o texto como um acontecimento, e o momento da Leitura como um preencher vazios. Compreendendo linguagem como ação e, logo, prática social, a Pragmática de Austin (1962a, 1962b) também se baseia na ideia de que os sentidos linguísticos são produzidos no momento de seu uso e, portanto, dependem

⁴¹ GUILLOPPÉ, A. Lobo Negro. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

diretamente da situação de fala, ou seja, de que seja levado em conta o contexto e o momento em que se encontram.

Além disso, Austin (1999, p. 38) caracteriza o proferimento performativo como “aquela expressão linguística que não consiste, ou não consiste apenas, em dizer algo, mas em fazer algo”, inicialmente direcionando suas reflexões a situações de oralidade. Baseada nessa definição, Bollobás (2007) nos apresenta a informação de que o performativo (o ato de realizar ações com palavras) acontece não somente no momento em que proferimos um enunciado ou escrevemos um texto, mas também no acontecimento da Leitura⁴².

Ao lermos determinado texto, nós criamos novas narrativas além daquelas previstas pelo seu escritor, ou seja, não nos mantemos em situação passiva diante dele, e a cada nova leitura algo que não existia no texto em um momento anterior a essa leitura particular passará também a fazer parte do entendimento desse texto. Assim, “o leitor cessa de ser um objeto sobre o qual o texto age, para emergir como um sujeito que entra em diálogo com o texto” (BOLLOBÁS, 2007, p. 2335, tradução minha).

O ato pragmático de leitura implica, portanto, em

um convite em aberto ao leitor para unir-se ao autor na co-criação de sua história, preenchendo as lacunas que o texto deixa abertas. Assim como o ato verbal explícito do falante é, em muitos casos, dispensável, dado um pano de fundo suficiente e o ato pragmático do ouvinte para entender o não dito, o ato de entendimento do leitor não depende daquilo que é encontrado no *texto* (ou *co-texto*) em muitas palavras, mas no *contexto* total em que aquelas palavras são encontradas – e são encontradas para fazer sentido, por meio de uma cooperação ativa, pragmática, entre autor e leitor (MEY, 2001, p. 228, ênfase no original).

Essa troca de posições autor/leitor foi sentida primeiramente no encontro em que eu pedi que eles realizassem uma atividade de escrita. Aliás, ainda causa estranheza aos alunos que um encontro dito de Leitura acabe com eles escrevendo um texto⁴³. Mais estranha ainda foi a forma não linear de escrita que eu lhes sugeri, na qual eles precisaram escrever novos acontecimentos após considerarem o final pronto, por exemplo. Algumas semanas mais tarde, cada aluno – embora não todos, por falta de tempo ou excesso de timidez – leu o seu texto em voz alta para os demais. Lembrando do que pontuou Iser (1999), “*desde o início do encontro eu também frisei que o nosso papel não era julgar, afirmar se os textos eram bons ou ruins,*

⁴² A leitura e a escrita, como dito em outro momento, são intrínsecas, perpassam a performatividade e são perpassadas por ela.

⁴³ Borges (2006) explica esse fato lembrando que, embora o processo da leitura implique o da escritura e vice-versa, ambas são praticadas pelas escolas de forma dissociada, fragmentada, dificultando ao aluno a compreensão desses processos como “indicotomizáveis”.

se gostamos ou não, mas perceber que caminho seguiram aqueles começos que lemos no encontro anterior”.

O ponto que eu acredito ter sido interessante foi que cada um escreveu seu texto com aquela intenção de que ele fosse recebido de uma determinada forma pelos outros, assim como havia criado uma expectativa com relação à escrita do outro no momento em que conhecia apenas um trecho, já lido pelo colega na ocasião do encontro anterior. Essas expectativas precisaram ser então renegociadas, à medida em que novas informações surgiram com a leitura do texto completo e com a reação de quem ouvia.

Alguns alunos também trabalharam com o imaginário da própria turma, utilizando-se de um recurso muito pragmático: a ironia. Aproveitaram a situação para escrever com humor sobre o novo corte de cabelo do colega ou uma história em que os protagonistas eram aves, aproveitando o apelido de um deles: “codorna” (isso eu fui saber semanas mais tarde, e só então compreendi o motivo dos risos daquele dia).

Embora eles tenham percebido todas as questões que estou indicando agora e agido dessa forma, a ideia de que leitura é mais uma tarefa de decodificação do que de produção de sentidos (performativo) ainda se mostrou presente, como escrevi no diário daquele encontro:

resolvi perguntar se eles acharam mais difícil ler para os outros ou escrever, e vários disseram que ler, porque dá muita vergonha do que os outros vão pensar. Então pedi que cada um lesse o seu próprio texto em silêncio e perguntei novamente. Desta vez, eles acharam mais difícil escrever, porque ler “é só ler o que está ali” e para escrever tem que pensar, inventar histórias (ênfase acrescida).

Aqui nós percebemos exatamente a questão apontada pela estratégia metodológica abdutiva, como indicamos na metodologia: a maior parte das atividades – neste caso, dos alunos – se dá sem reflexão, pois este discurso de ler como sinônimo de decodificar não condiz com as ações comunicativas de Leitura que estavam sendo empreendidas por eles mesmos no decorrer dos encontros. Foi neste momento que o texto da aluna sobre a criança revoltada apareceu e elucidou essas questões, como citado no item anterior.

6.2.6 Uma Prática Social

Essa ideia de Leitura que os alunos têm – e que certamente não abandonaram completamente após os nossos encontros, visto que eles objetivavam “apenas” despertar um

novo olhar⁴⁴ e, a partir disso cada aluno é que construirá seu próprio ponto de vista – é tão marcante que é necessário nos atermos mais a essa questão.

Se eu compreendo tanto linguagem como a Comunicação (nesse caso, a Leitura) como uma prática social, os alunos vinham com uma imagem de Leitura que correspondia àquela que eu estava (in)tentando combater: ler livros. No segundo encontro, por exemplo, eu queria saber quais eram suas práticas leitoras, então pedi que cada um falasse o seu nome e o que estava lendo ou algo que havia lido e chamou a atenção por algum motivo qualquer. Expliquei que poderia ser qualquer Leitura e tipo de texto, mas *“a primeira aluna da fila começou e os livros dos primeiros alunos foram bastante variados, de Bruna Surfistinha até A Cabana. Depois de uns 6 ou 8 relatos, porém, os alunos começaram a dizer apenas os seus nomes, indicando que não leram/leem ‘nada’”*.

A mudança de olhar, como eu apontei que realmente acabou sendo construída por vários alunos e foi confirmada por eles nas respostas ao segundo questionário, demorou para ser manifestada. Como eu havia indicado na metodologia, era uma proposta que dependeria de um processo minimamente extenso e que nem sempre era fácil de perceber, como registrei na décima semana (foram quinze semanas no total, considerando também algumas em que os encontros foram cancelados por algum motivo):

quis saber se eles estão gostando das oficinas, se está valendo à pena. Embora a professora sempre repita que eles passam a semana perguntando quando terá oficina e ansiosos na semana que por algum contratempo acabamos não nos encontrando, eles são bastante fechados para mim. Mas por fim uma aluna falou que está ajudando, que está escrevendo melhor, mesmo que escreva coisas para ela mesma. Outra disse que está sendo bom porque, nas aulas de história, por exemplo, quando a professora pede pra alguém ler, eles leem com tranquilidade, e antes ninguém queria ler. Falou também que estão enxergando todas as coisas de forma diferente, com outra visão. Era isso que eu queria ouvir, esse é o objetivo de toda essa minha pesquisa, então destaquei uma última vez que eu não estou ensinando eles a ler “corretamente”, apenas mostrando possibilidades, pois cabe a eles decidir o que serve ou não para cada um. (ênfase acrescida).

Se há um modelo de Leitura, é inegável que há também um de escola, um desempenhar de papéis em sala de aula. Assim, os alunos se manifestavam pouco nos encontros um tanto por timidez, mas muito porque via de regra a escola é um lugar em que o professor fala e o aluno ouve. Os atos de fala costumam estar divididos de acordo com essa hierarquia, de modo que o estranhamento com uma situação em que eles eram solicitados a se pronunciar é tanto que acaba em muitos momentos sendo doloroso. Devido a isso alguns encontros realmente tinham todas as características de uma aula comum, expositiva, e a

⁴⁴ Ver conceito de *anticipatory pragmatics*, nas conclusões desta pesquisa.

tendência era se tornarem tediosos, como a única aluna que fez uma crítica escreveu no seu questionário.

6.2.7 Considerações Acerca do Processo

Por fim, percebi que os meus diários foram, em geral, se tornando mais extensos no decorrer dos encontros. Nos últimos, mesmo que os alunos ainda se manifestassem de forma breve, eu era capaz de perceber pequenos detalhes que representavam todo o acontecimento daquele instante, e o sentimento de trabalhar com um coletivo aumentou. No início, eu estava diante de uma turma de 3º Ano que foi basicamente obrigada a participar da minha proposta – visto que a professora abraçou a ideia – e, embora eles tivessem dito no primeiro encontro que sim, gostariam de participar, não tinham verdadeiramente muita escolha. Então, em muitos momentos iniciais, enquanto alguns alunos participavam (geralmente os mesmos que já gostavam da Leitura por si sós) e demonstravam interesse, outros estavam com o pensamento longe, ou mais preocupados em colocar os assuntos particulares abundantes da adolescência em dia. Porém, ao final, quando eu perguntava qualquer coisa ou pedia para que dessem exemplos, estavam todos, sem exceção, com aqueles olhares pensativos, buscando uma resposta, ainda que a timidez não permitisse que a maioria se expressasse.

Também preciso concordar com Jauss (1979a) quando diz que só se compreende aquilo que se aprecia e, por outro lado, só se gosta do que se compreende. No encontro em que levei vários livros de tirinhas para que os alunos lessem e folheassem à vontade, *“o grupinho de rapazes que não costuma se interessar muito leu, riu de algumas tiras e conversou entre si. Perguntei se eles gostaram e disseram que sim, especialmente porque algumas são engraçadas. Aliás, as tiras de humor foram as que mais prenderam a atenção dos alunos”* de modo geral.

Ficou evidente que, para que haja envolvimento dos adolescentes e conhecimento acerca das possibilidades oriundas de suas próprias práticas leitoras, é necessário deixar de exigir-lhes apenas uma “resposta correta” acerca dos textos que (pouco) leem. Afinal, como nos diz Oliveira (2011, p. 6), “nas interações, as ações comunicativas são ‘presenças’ no mundo, leituras do mundo, embora a presença e a leitura nem sempre garantam um ‘lugar comum’”, visto que a Leitura é um ato de colocar-se no texto.

Acredito que resumi bem este trabalho de análise antes mesmo de iniciá-la, quando, no penúltimo encontro, registrei no diário de campo:

Eu não duvido que esteja tendo o êxito de deixá-los pensando a respeito dos temas e textos que levo para a sala de aula. Mas daí para que eu consiga extrair dados que servirão para a análise da pesquisa, preciso necessariamente utilizar da percepção e valorizar pequenas manifestações por parte dos alunos. Essa é a minha Ciência agora.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Somos unânimes em levantar a bandeira da liberdade de expressão nessas ocasiões e pleitear o direito democrático de interpretar quaisquer textos e trazê-los à nossa realidade atual. Mas raramente paramos para pensar que, enquanto professores aficionados por determinadas teorias e determinados autores, fazemos exatamente o que criticamos nos outros, ao desencorajar nossos alunos a ler os textos sagrados de nossa bibliografia com novos olhares” (RAJAGOPALAN, 2010a, p. 16).

Quando retomamos a questão inicial da pesquisa, “Como alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública em São Mateus do Sul concebem as atividades de Leitura e Comunicação, antes e após o contato com uma prática reflexiva?”, percebemos que, à primeira vista, parecia ser tarde trabalhar um novo olhar sobre a Leitura com alunos que estão prestes a deixar a escola. Mas, com base no que eles escreveram sobre sua experiência, pelos infindáveis pequenos momentos registrados nos diários de campo, pelo diálogo pesquisador-participante, ficou evidente que é sempre tempo de refletir acerca das nossas práticas leitoras.

Além disso, trabalhamos com a desconstrução de metáforas como Leitura e Comunicação, com o objetivo de fazer com que os alunos se apropriassem delas através de um processo de produção de sentidos, sem a pretensão de ensinar a eles um modo correto de ler, mas “apenas” despertar um novo olhar. Realizamos este trabalho apoiados no conceito de que uma emancipação linguística pressupõe o que Mey (2012) chama de *anticipatory pragmatics*:

emancipar a pragmática de sua escravidão linguística deve incluir algum projeto que contemple as etapas subsequentes. Em outras palavras, a fim de ser bem sucedida, a emancipação pressupõe antecipação. A pragmática não deve apenas libertar-se; tem um papel fundamental na libertação dos usuários, e deve acompanhar o processo emancipatório com ações que o sustentem. Tal tarefa não se limita ao aqui e agora; é preciso olhar para frente, e é aí que a “antecipação” aparece (MEY, 2012, p. 706, tradução minha).

O que já foi dito sobre as percepções acerca dos questionários, como o fato dos alunos se apropriarem de forma autônoma no momento da escrita como reflexo da autoconsciência leitora, o envolvimento desses alunos e a descoberta de que há sim, determinados textos que eles podem gostar de ler e outras considerações acerca do processo resumem e reafirmam essa questão.

Com relação à teoria, é interessante também perceber que, embora tanto Jauss quanto Iser justifiquem o uso que fazem dos conceitos de recepção e efeito, respectivamente, talvez se atualizássemos suas ideias e fizéssemos um comparativo com outras vertentes dos Estudos de Recepção, tais como as latino-americanas, a tendência seria invertê-los. A ideia de “efeito” diz respeito a uma utilização que considera o receptor como um mero repositório, em que o processo tem seu fim no momento em que a mensagem chega ao indivíduo. Já “recepção” envolve uma noção de apropriação da mensagem, ou seja, de produção de sentidos a partir dela.

Todavia, longe de querer modificar teorias que já estão bem consolidadas e trazem certamente um sem-número de contribuições acadêmicas, é óbvio (voltando à tarefa indicada na introdução deste trabalho, de evidenciar os não ditos) que a realidade é imensamente diferente do papel. Se, ao formular teorias, é necessário considerar o leitor como uma abstração, um ser ideal ou implícito no texto – para que elas possuam a consistência e a generalização de que são formadas as teorias –, então elas jamais darão conta da complexidade que é a práxis leitora. Mas esses abismos podem e devem ser minimamente diluídos, e é este o trabalho do pesquisador: desenvolver algo que seja útil à comunidade, algo que promova uma pequena mudança social e que ao mesmo tempo deixe o convite aberto para que outros o façam, a partir dos resultados mostrados em âmbito acadêmico. Afinal, precisamos atentar para o fato de que

talvez tenha chegado a hora de procurarmos nos desvencilhar da dependência de grandes soluções e de explanações totalizantes, e procurar pequenas soluções para lidar com os pequenos problemas que surgem em nossas vidas. Tais soluções devem ser locais e pensadas, sempre tendo em mente as especificidades de cada problema. (...) A opção pelas pequenas narrativas também comporta um forte viés genuinamente pragmatista, num sentido historicamente preciso deste termo, que é a aversão por teorizar a qualquer preço e aprender mais com exemplos do que com preceitos (RAJAGOPALAN, 2010b, p. 15).

E o que esta pesquisa traz é que a Leitura, ao mesmo tempo que, por ser um processo comunicativo, é um momento complexo, também é individual e particular. Ela exige o envolvimento ativo dos sujeitos leitores, pois o que está no papel, os elementos que compõem um texto servirão somente de orientadores para a Leitura, uma espécie de caminho que é preciso trilhar. E isso não apenas em textos literários, conforme a teorização inicial dos autores de Constança, mas em qualquer espécie de Leitura. A dos Meios de Comunicação de Massa, por exemplo, é sempre facilitada a partir do momento em que conhecemos suas estratégias de produção.

Advém que, se esse caminho proposto pelo texto levará para o Norte ou para o Sul, só o seu leitor – corporificado, existente e atuante no mundo da vida – é quem saberá, no momento em que o seu contexto/leitura de mundo individuais preenchem as lacunas deixadas pelo texto. Ao mesmo tempo, tem sua própria vida modificada por essa interação, e é exatamente esta mudança, essas tensões e constantes negociações possíveis entre o mundo de um leitor e um texto que configuram o dito caráter comunicacional da Leitura.

A prática leitora pode ser um momento de transcendência ou uma obrigação curricular. O certo é que, embora perpassada pela mediação escolar, mesmo quando realizada neste ambiente não é possível prever a recepção de um texto, porque o leitor não equivale a mera caixinha de sugestões. A Leitura é um lugar de recepção em Comunicação que envolve inúmeras variáveis e deve ser vista como tal, compreendida como uma importante situação de usos linguísticos a partir da qual se repensar o que afinal entendemos por Comunicação e por que ela nos aparenta tão distante dos sistemas educacionais.

Assim, uma das minhas propostas é que a Leitura possa ser compreendida a partir de um olhar pragmático da Comunicação pelos diferentes atores que envolvem a relação ensino-aprendizagem do ato de ler. Talvez seja esse o papel do (Edu)Comunicador, o de trabalhar em colaboração com o professor. Porque é importante ressaltar que o meu trabalho como mediadora de Leitura não equivale ao trabalho de um professor. Depois que eu encerrei os encontros de Leitura, comecei a trabalhar efetivamente como professora, e ficou muito claro que havia certa ingenuidade no início da minha pesquisa, ao imaginar que o docente poderia se livrar com facilidade das amarras do modelo atual de ensino. Além disso, embora sejamos parte deste sistema educacional incompatível com as ambições das novas gerações, ainda não temos outro modelo capaz de superá-lo. Assim, sugiro que ajamos juntos, pelas “beiradas” do ecossistema comunicativo, driblando os obstáculos impostos pela mediação escolar através de uma prática reflexiva, a fim de que iniciemos as mudanças necessárias partindo de nós mesmos.

A segunda proposta seria estender o Projeto de Leitura ao nível da Formação de Docentes, como extensão ou formação continuada. Assim, teríamos um diálogo mais próximo para realizar esse trabalho colaborativo. Além disso, seria importante inserir no diálogo com os docentes a questão da Leitura relacionada às novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), contemplando também a demanda de refletir acerca da Comunicação integrada a um processo de letramento digital (CABRAL, 2013).

Gostaria ainda de dizer que foi de extrema importância assumir a Pragmática como orientadora deste estudo, pois muito mais que uma obrigação curricular, ela constituiu uma

lente fundamental no processo, sem a qual estaríamos cegos a certos pontos em que Comunicação e Linguagem se entrecruzam. E é devido a ela que possibilitamos à Leitura assumir enfim o seu caráter de Comunicação, sem necessidade de continuar a escondê-lo nos não ditos.

Mas, embora possamos afirmar que os atos de fala proferidos ao longo desta pesquisa tenham a intenção (ato ilocutório) de despertar o olhar do leitor para suas próprias práticas leitoras a partir de um processo reflexivo, é importante lembrar que não posso garantir seus infundáveis efeitos (atos perlocutórios), pois as futuras apropriações desse texto dependerão do uso e contexto em que estiverem inseridas. Assim, nada mais justo que, neste momento, me apropriar do ato de fala mais engenhoso de Austin (1999, p. 124): “não estou, de modo algum, propondo nada definitivo”.

REFERÊNCIAS

ABREU, C. F. **Os Dragões não conhecem o Paraíso**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

ALENCAR, C. N. de.; FERREIRA, D. M. M. Contexto: considerando ad infinitum. In: **Cadernos de Linguagem e Sociedade**. v. 13. Brasília: UnB, 2012.

ALVES, R. Sob o feitiço dos livros. In: **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 27 jan. 2004. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u727.shtml>>. Acesso em: 28/02/2013.

AUSTIN, J. L. **How to do things with words**. Oxford University Press, 1962a.

_____. **Quando dizer é fazer**. Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. **Sense and Sensibilia**. Oxford University Press, 1962b.

_____. **Sentido e percepção**. Trad. Armando Manuel Mora de Oliveira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AVELAR, R. D. C. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: implicações entre concepções de linguagem e leitura. In: **Anais do 4º Encontro do Círculo de Estudos Linguísticos do Sul**. Curitiba: UFPR, 2000. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/04/artigos/111.htm>>. Acesso em: 08/06/2013.

BLAIKIE, N. Strategies for Answering Research Questions. In: _____. **Designing social research**. The logic of anticipation. Londres: Polity Press, 1993.

BOAVENTURA, K. T.; MARTINO, L. C. Estudos Culturais Latino-americanos: convergências, divergências e críticas. In: **Intexto**. Porto Alegre: UFRGS, v. 1, n. 22, jan./jun. 2010. p. 3-19. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/12187/1/ARTIGO_EstudosCulturaisLatino.pdf>. Acesso em: 20/02/2013.

BOLLOBÁS, E. Performing texts/performing readings: A pragmatic understanding of the revisionist interpretation of American literature. In: **Journal of Pragmatics**. n. 39. Elsevier: 2007. p. 2332-2344.

BORGES, R. de C. M. M. O Professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura–escritura. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 201-218.

BRASIL. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. In: _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BRITTOS, V. C. Comunicação e cultura: o processo de recepção. In: **Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação**. 1999. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/brittos-valerio-Comunicacao-cultura.pdf>>. Acesso em: 04/05/2013.

BUARQUE, C. **Chapeuzinho Amarelo**. 25 ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

CABRAL, Z. A. **Reconfigurações tecnológicas na escola: as práticas de letramento digital na visão dos professores**. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem, Identidade e Subjetividade) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

CANCLINI, N. G. Teorias da interculturalidade e fracassos políticos. In: _____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 15-31.

COSSON, R. **Letramento Literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2011.

FERNANDES, J. C. A crítica dos sentidos. In: BORGES, A. G. S.; ASSAGRA, A. G.; ALDA, C. L. de. **Leitura: o mundo além das palavras**. Curitiba: Instituto RPC, 2010. p. 34-47. Disponível em: <<http://www.institutogrpcom.org.br/clientes/irpc/portal/Files/News/file/livro-leitura.pdf>>. Acesso em: 15/04/2013.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da prática. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 129-150.

GÓMEZ, G. O. Corrientes de Investigación para El Estudio de Recepción de Medios. In: _____. **La Investigación en Comunicación desde La Perspectiva Cualitativa**. México: Instituto Mexicano para El Desarrollo Comunitario, A. C., 1996. p. 51-66.

GUILLOPPÉ, A. **Lobo Negro**. São Paulo: Melhoramentos, 2005.

GUIMARÃES ROSA, J. **Fita verde no cabelo**: nova velha história. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.

HALL, S. Codificação/Decodificação. In: _____. **Da diáspora**: Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003. p. 365-381.

IONESCO, E. **A Cantora Careca**. 1950. Disponível em:
<[http://www.ciaateliadasartes.com.br/TEXTOS%20TEATRAIS/A%20cantora%20careca%20\(trad%20original\)%20-%20Eugene%20Ionesco.pdf](http://www.ciaateliadasartes.com.br/TEXTOS%20TEATRAIS/A%20cantora%20careca%20(trad%20original)%20-%20Eugene%20Ionesco.pdf)>. Acesso em: 11/04/2013.

ISER, W. A interação do texto com o leitor. In: LIMA, L. C. (Coord.). **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 83-132.

_____. A Interação entre Texto e Leitor. In: _____. **O Ato da Leitura**. Uma teoria do efeito estético. v. 2. São Paulo: Ed. 34, 1999. p. 95-198. Disponível em:
<http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/27858/mod_resource/content/1/Iser.%20A%20intera%C3%A7%C3%A3o%20entre%20texto%20e%20leitor%20em%20O%20ato%20da%20leitura.pdf>. Acesso em: 05/06/2013.

_____. **O Ato da Leitura**. Uma teoria do efeito estético. v. 1. São Paulo: Ed. 34, 1996.

JACKS, N.; ESCOSTEGUY, A. C. **Comunicação e Recepção**. São Paulo: Hacker Editores, 2005.

JAUSS, H. R. A Estética da Recepção: colocações gerais. In: LIMA, L. C. (Coord.). **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979a. p. 43-61.

_____. **A literatura como provocação** (História da Literatura como provocação literária). Lisboa: Vega, 1993.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da Poiesis, Aisthesis e Katharsis. In: LIMA, L. C. (Coord.). **A Literatura e o leitor**: textos de estética da recepção. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b. p. 63-82.

JENSEN, K. B. El análisis de la recepción: La comunicación de masas como producción social de significado. In: JENSEN, K. B.; JANKOWSKI, N. W. **Metodologias cualitativas de investigación en comunicación de masas**. Barcelona: Bosch Casa Editorial, 1993. p. 165-180.

JENSEN, K. B.; ROSENGREN, K. E. Five Traditions in Search of the Audience. In: **European Journal of Communication**. v. 5. Londres: SAGE, 1990. p. 207-238. Disponível em: <<http://ejc.sagepub.com/content/5/2/207.full.pdf>>. Acesso em: 14/09/2012.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 14 ed. Campinas: Pontes, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MACEDO, L. de. Desafios à prática reflexiva na escola. In: **Pátio**. Ano VI, n. 23. Porto Alegre: Grupo A, set./out./2002. p. 12-15.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos Meios às Mediações**. Comunicação, cultura e hegemonia. 6 ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

_____. La educación en el ecosistema comunicativo. In: **Comunicar** 13. Espanha: 1999. p. 13-21.

_____. **Ofício de cartógrafo**. Travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola, 2004.

MATTELART, A. e M. **História das teorias da comunicação**. 15 ed. São Paulo: Loyola, 2012.

MEY, J. L. Anticipatory pragmatics. In: **Journal of Pragmatics**. n. 44. Elsevier: 2012. p. 705-708.

_____. Quem “explic(it)a” – a Leitura como um Ato Pragmático. In: _____. **As vozes da sociedade**. Seminários de pragmática. Campinas: Mercado das Letras, 2001. p. 209-230.

MOSTAÇO, E. Uma incursão pela estética da recepção. In: **Revista Sala Preta**, v. 8, n. 1. São Paulo: 2008. p. 63-70. Disponível em: <<http://revistasalapreta.com.br/index.php/salapreta/article/view/242/241>>. Acesso em: 30/04/2013.

OLIVEIRA, J. A. de. **Afinal, o que é pragmática?** Curitiba: Prottexto, 2005.

_____. **Comunicação e educação:** uma visão pragmática. Curitiba: Prottexto, 2002.

_____. Pragmática & Comunicação. In: **Biblioteca On-Line de Ciências da Comunicação.** Portugal, 2011. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt>>. Acesso em: 30/03/2012.

_____. A linguagem performativa do jornalismo (contra fatos há argumentos). In: **Revista Líbero.** v. 15, n. 30. São Paulo: Casper Líbero, dez. 2012a. p. 119-126.

_____. Pragmática: Polidez e Violência no Brasil. In: **Revista Encontros de Vista.** 10 ed. Recife: UFPE, jul./dez. 2012b.

QUEIRÓS, B. C. de. **Vermelho Amargo.** São Paulo: Cosac Naify, 2011.

QUINTANA, M. **Apontamentos de História Sobrenatural.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

RAJAGOPALAN, K. A “dadidade” dos ditos dados na/da pragmática. In: GONÇALVES, A.; GOIS, M. L. **Linguística e as várias vertentes:** como fazer pesquisa na área da linguagem? São Paulo/Rio de Janeiro: Mercado de Letras. [201-] no prelo.

_____. **Nova Pragmática.** Fases e feições de um fazer. São Paulo: Parábola, 2010a.

_____. Narrando as Narrativas – de le grand récit a la petite histoire. In: LIMA, D. C. de. (org.) **Aprendizagem de língua inglesa:** histórias refletidas. Vitória da Conquista: UESB, 2010b. p. 13-18.

_____. Sobre a especificidade da pesquisa no campo da pragmática. In: **Cad. Est. Ling.** 42. Campinas: jan./jun. 2002. p. 89-97.

SOARES, M. Letramento em verbete: o que é letramento? In: _____. **Letramento:** um tema em três gêneros. São Paulo: Autêntica, 1999. p. 14-25.

TEZZA, C. **O filho eterno.** 14 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZILBERMAN, R. **Estética da Recepção e História da Literatura**. São Paulo: Ática, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – FORMULÁRIO DE PESQUISA

APÊNDICE 2 – FORMULÁRIO DE PESQUISA Nº 2

APÊNDICE 1

FORMULÁRIO DE PESQUISA

NOME: _____ IDADE: _____

COLÉGIO: _____ TURMA: _____

RESPONDA:

1. O que você compreende por “**Leitura**”?

2. E por “**Comunicação**”?

3. Na sua opinião, como deveria ser uma oficina sobre “**Leitura e Comunicação**”?

APÊNDICE 2

FORMULÁRIO DE PESQUISA nº 2

RESPONDA:

1. O que é “**Comunicação**” para você?

2. E “**Leitura**”?

3. Escreva sobre sua experiência com os encontros de “**Comunicação e(m) Leitura**”.
