

Capítulo 10

DO ACESSO AO CÓDIGO À COMPREENSÃO:
UM DIÁLOGO A PARTIR DA OBRA *O LEITOR**Talita Duarte de Jesus**Claudia Milanez Sachet**Angela Cristina Di Palma Back*DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh010>

Neste capítulo, dialogaremos a respeito da obra *O leitor*, de Bernhard Schlink, com vistas a refletir sobre os aspectos ideológicos, funcionais e didáticos que constituem a formação do sujeito leitor. A obra selecionada para esta discussão tem como plano de fundo o Holocausto, retratando temáticas inerentes ao contexto sociopolítico da década de 1960. A leitura, por sua vez, ocupa papel de destaque, tendo em vista que a obra discorre acerca do analfabetismo, evidenciando questões sociais, afetivas e dialógicas inerentes ao ato de ler. Há que se ressaltar que estamos considerando, neste estudo, leitura como o processo de decodificação e compreensão do código escrito. Por outro lado, como poderemos perceber ao longo deste diálogo, é relevante a consciência de que certas características do ser leitor podem carregar maior prestígio em uma determinada sociedade e, por isso, suscitarem certa ideia de poder, inferiorizando aqueles que delas não se apropriaram. Do ponto de vista teórico, tomaremos para a reflexão autores que discutem a formação leitora considerando suas marcas sociais e a dialogicidade intrínseca à prática, como Britto (2015), Bakhtin (1992) Brandão (2015) e Fiorin (2009).

CONTEXTUALIZAÇÃO DA OBRA

A obra *O leitor* é um romance alemão traduzido para 39 línguas. O autor, Bernhard Schlink, professor de direito e juiz, ilustra como o analfabetismo, carregado de poder social, pode tornar-se um problema e afetar a vida de uma pessoa, não apenas do ponto de vista funcional, mas também socio-

VOLTAR AO SUMÁRIO

afetivo. Além disso, traz outros assuntos, como os crimes cometidos durante a Segunda Guerra Mundial, justiça e perdão, temas sobre os quais este estudo não aprofundará, mas que, em segundo plano, são relevantes para a discussão.

A história aborda um caso amoroso entre Hanna, uma mulher de 36 anos e Michael Berg, um estudante adolescente de 15 anos, que exerce, também, o papel de narrador na obra que se encontra na primeira pessoa do discurso. Os encontros entre os dois ocorrem como um ritual, no qual a leitura em voz alta por parte do adolescente se faz presente. O trecho a seguir, retirado do livro (SCHLINK, 2008), remete ao contexto descrito: “Ler em voz alta, tomar uma chuveirada, amar e ficar um pouco mais juntos – este tornou-se o ritual dos nossos encontros” (p. 50). Após descobrir que o estudante lia romances clássicos para suas aulas, Hanna solicita que ele comece a ler para ela, e isso se torna uma prática recorrente dos encontros amorosos. Enquanto o jovem realiza a leitura, Hanna não age de forma passiva, mas dialoga com o que ouve, inclusive desenvolvendo relação sentimentais com os personagens:

Ela era uma ouvinte atenta. O seu riso, o seu fungar de desprezo e as interjeições indignadas ou aprovadoras não deixavam nenhuma dúvida de que ela seguia o enredo com interesse e que considerava, tanto a Emília como a Luise, duas garotas tontas. A impaciência com que por vezes me pedia que continuasse a ler, vinha da esperança que os disparates delas em breve terminassem finalmente. (p. 50).

O relacionamento entre os dois não durou muito, mas tempo suficiente para marcar a vida de Michael, que, ao cursar Direito, reencontrou Hanna em um tribunal, sendo acusada pelas seleções realizadas no campo de concentração, que resultavam em mortes de mulheres, e por ter participado da morte de 300 prisioneiras judias que estavam fechadas em uma igreja de uma aldeia abandonada. Houve um bombardeamento que atingiu a igreja e a fez queimar. Os soldados e as guardas – dentre as quais estava Hanna – não abriram os portões para que saíssem.

Durante o relacionamento, Michael ainda não tinha conhecimento do analfabetismo da sua amada, uma vez que ela justificava sua predileção pela leitura dele em voz alta por meio da alegação de que gostava de ouvi-lo.

No entanto, o leitor da obra já consegue inferir desde o início, uma vez que a narrativa aponta diversas vezes para esse desfecho em outras situações sociais desconfortáveis para a personagem, como quando o narrador afirma: “Uma ou duas vezes escrevi-lhe longas cartas. Mas ela não reagia, e quando lhe perguntava se as tinha lido, ela replicava: — Já começa outra vez?” (SCHLINK, 2008, p. 58).

Pode-se levantar a hipótese, durante a leitura da narrativa, de que a personagem se vale do interesse sexual do adolescente e do controle que mantém na relação para exercer o poder que lhe é negado na vida em sociedade, como é possível perceber no recorte em que Michael discorre após um contexto de discussão:

[...] Era como se, na realidade, o motivo da nossa discussão não tivesse qualquer importância. Mas o seu resultado foi importante. Eu não tinha apenas perdido essa discussão. Rendera-me após uma breve luta, quando ela ameaçou repelir-me, privar-me dela. Nas semanas seguintes, nem sequer fiz menção de lutar. Cada vez que ela me ameaçava, eu me rendia imediatamente sem condições. Assumia todas as culpas. Confessei erros que não tinha cometido, assumi intenções que nunca tivera. Quando ela se tornava fria e dura, suplicava que voltasse a ser boa para mim, que me perdoasse, que me amasse. Tinha por vezes a sensação de que ela própria sofria com a sua frieza e dureza. Como se ansiasse pelo calor das minhas desculpas, protestos e súplicas. Por vezes tinha a sensação de que ela só queria impor-se. (SCHLINK, 2008, p. 58).

Toda a valentia da personagem, contudo, desaparece quando ela está em um contexto formal como o tribunal, em que se sente inferiorizada por sua condição de analfabeta. Hanna foi acusada por suas companheiras de ser a líder do grupo e, portanto, a principal responsável pelo crime. Dentre as provas constituintes do processo, foi responsabilizada pela escrita de um relatório que a incriminava. Como analfabeta, poderia ser livre, mas preferiu não se submeter a avaliação, não foi capaz de se valer dessa condição e, portando, assumiu a culpa. Ainda no contexto do tribunal, o juiz propõe não ler umas das provas, a tradução alemã de um livro da filha de uma das prisioneiras, pois havia disponibilizado anteriormente a todos. Hanna, no entanto, não concor-

da, mas é convencida por seu advogado a acatar. Desse modo, observa-se que a personagem nem mesmo tem acesso a todas as provas que a incriminam por não saber ler. Ela poderia intervir, dizer que não tinha lido o manuscrito, mas não o fez.

É nesse contexto que Michael começa a lembrar todas as situações pelas quais ela abria mão de seu poder na relação e percebe que estão todas atreladas à escrita. Com a passagem do tempo, consciente do analfabetismo de Hanna e com ela em cárcere, o personagem resolve gravar fitas com áudios de leituras para a mulher que o introduziu à vida amorosa. Hanna, na prisão, recebe os áudios e começa a utilizar uma estratégia para se alfabetizar, associando o que ouve ao código escrito dos livros que emprestava na biblioteca da prisão. Com essa atitude da personagem, o leitor da obra consegue perceber as especificidades da leitura. Embora Hanna ouvisse os áudios e conseguisse dialogar com eles, apenas ao se apropriar do código escrito pode se considerar alfabetizada. Do ponto de vista funcional, com a alfabetização, no contexto narrado, a personagem se beneficia da liberdade, aspecto intrínseco à leitura, uma vez que, agora, poderia escolher os livros que leria, ajustar o tempo de leitura e inclusive, caso optasse por ler em voz alta, selecionar o tom de voz que achasse mais apropriado. A personagem, no entanto, opta por continuar acompanhando os áudios. A novidade é que, agora, poderia acompanhar com a decodificação. O domínio da escrita, por sua vez, possibilita que ela comece a enviar cartas para Michael, com comentários sobre as leituras.

A partir da contextualização acima, é possível perceber que a leitura se encontra representada na narrativa, sobretudo, do ponto de vista do prestígio social, tendo em vista que os maiores impactos do analfabetismo na vida da personagem foram dessa ordem. Britto (2012) enfatiza que “a capacidade de ler e a prática da leitura têm implicações importantes na participação social dos indivíduos, contribuindo decisivamente para sua maior produtividade, intervenção política e social, organização da vida prática” (p. 35). Desse modo, pretendemos, ao longo deste capítulo, aprofundar a reflexão acerca dessa representação de leitura na obra.

A DIMENSÃO DIALÓGICA DA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO EM LEITURA

Nesta seção, as contribuições do conceito de dialogismo para se pensar o processo de leitura serão abordadas com vistas a desenvolvermos melhor a compreensão daquilo que se está entendendo por leitura neste capítulo, pensando a relação dialógica que ocorre entre o leitor e o texto. Para isso, a interação se dará, sobretudo, com textos de autores que avançaram nos estudos da leitura com base nas teorias do filósofo russo Mikhail Bakhtin. Os textos “Leitura e dialogismo”, de Fiorin (2009), e “Escrita, leitura e dialogicidade”, de Brandão (2015), nesse sentido, serão tomados como bases para o que aqui se discute.

Entendemos que a leitura está sempre vinculada a uma ideia de formação que é política, além de uma concepção sobre o seu processo que pode produzir autonomia ou não. Desconsiderar essas dimensões seria ratificar a concepção do senso comum, reafirmando a leitura como um bem em si, como se sua prática por si só atingisse fins emancipatórios. Britto, estudioso da educação e da linguagem, afirma:

Ler é “verbo transitivo” e, portanto, ao indagar sobre a leitura, seja para considerar seu valor, seja para avaliar a eventual contribuição para a formação de alguém, há que se indagar também sobre os objetos sobre o qual (*sic*) ela incide, os modos que se realiza, as relações que se estabelecem em função dela etc. (BRITTO, 2015, p. 66).

Logo, neste estudo, ao se abordar o âmbito da formação leitora, dialogando com a obra *O leitor*, buscam-se perceber as relações que são estabelecidas por meio da leitura e não apenas a ausência e o domínio de determinadas habilidades necessárias à prática. O contrário disso levaria à percepção restrita do leitor como portador de habilidades funcionais de assimilação de informações, dissociando-se de uma preocupação com a esfera de realização comunicativa dos enunciados sobre os quais se incide a leitura. Esse conceito de leitura remete a algumas atitudes de Hanna, que apesar de ser uma mulher analfabeta, mostrava-se atenta às funcionalidades da escrita em alguns momentos. Durante o passeio que fez com seu amado, por exemplo, repassou a ele todas as atribuições que demandassem a leitura ou a escrita:

Hanna não me deixou apenas a escolha das direções e das estradas. Encarregou-me de procurar as pensões em que ficávamos, de nos inscrever como mãe e filho – ela limitava-se a assinar – e de escolher a comida nas ementas, não apenas para mim, mas também para ela.

— Gosto de não me preocupar com nada. (SCHLINK, 2008, p. 62).

Fiorin (2009), ao discorrer sobre os processos dialógicos entre leitor e texto, contribui para a percepção dessas dimensões. O autor realiza uma correlação entre os estudos de Bakhtin sobre os processos de comunicação verbal e a prática de leitura. Nesse contexto, afirma que, durante a prática leitora, a significação ocorre a partir das relações entre as unidades linguísticas, enquanto a construção de sentido dependerá de uma resposta responsiva ativa do leitor com base em outras esferas discursivas pelas quais transitou. Na perspectiva dialógica, a significação em leitura é considerada enquanto esfera interior ao texto (relações internas entre as unidades linguísticas) e sentido enquanto abertura ao que está fora dele. No romance *O leitor*, há um determinado momento da narrativa em que Michael leva Hanna a sua casa e ela conhece a biblioteca. Nesse contexto, ela pede que ele leia um pouco de um livro acadêmico que o pai dele escreveu sobre Kant, e ambos não compreendem nada. No entanto, enquanto isso parece incomodá-lo, para ela, não faz diferença. Isso nos permite refletir sobre o processo dialógico da leitura:

— Todos estes livros foram escritos pelo teu pai, ou ele apenas os leu? Eu sabia de um livro escrito pelo meu pai sobre Kant, e de um outro sobre Hegel; procurei-os, encontrei-os e mostrei-lhe.

— Lê-me um bocadinho. Não quer, miúdo?

— Eu....

Não me apetecia, mas também não queria contrariá-la. Peguei no livro do meu pai sobre Kant e li alto uma passagem acerca de analítica e dialética, que nem eu nem ela compreendemos.

— Chega?

Olhou-me como se tivesse compreendido tudo, ou como se não importasse o que se compreende e o que não se compreende. (SCHLINK, 2008, p. 70-71).

Michael era ainda um adolescente e, provavelmente, não tinha conhecimentos prévios sobre o assunto e nem bagagem leitora de gêneros pertencentes a esfera acadêmica. Enquanto leitor, no entanto, consegue perceber a falha na comunicação, a não compreensão. Hanna, por não ter se apropriado do código, acessa a significação por meio da leitura do outro. Pode-se levantar a hipótese de que ela estava tão presa ao reconhecimento das palavras e sentenças que não percebeu falhas no sentido.

Brandão (2015), sustentada por semelhante perspectiva teórica, afirma que a concepção de leitura dependerá da concepção de palavra como sinal ou como signo:

Conceber a palavra enquanto sinal implica uma compreensão da leitura enquanto ato monológico de decodificação, de mero reconhecimento; conceber a palavra enquanto signo implica uma concepção de leitura enquanto atividade, ação entre interlocutores, dialogicidade (p. 272-273).

Bakhtin (1992, p. 132), por sua vez, afirma: “A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*”. Para o autor, é na relação entre os sujeitos da enunciação que se constrói a significação e o sentido. O enunciado é produzido com base no outro, o qual, por sua vez, dará uma resposta responsiva ativa a esse enunciado. Nessa perspectiva, nenhum enunciado está solto no mundo, mas é sempre uma resposta a outros (BAKHTIN, 1992). Observamos que, para Hanna, a compreensão de determinados textos que escutava era de menor complexidade e, nesses casos, ela emitia sua *contrapalavra*, em voz alta, por meio de reclamações, comentários e questionamentos. No processo de leitura, em que o leitor, geralmente, realiza de forma silenciosa, a resposta, geralmente, não é oralizada. No caso da personagem, trata-se de um contexto distinto, em que outro sujeito também participa do processo, emprestando, inclusive, sua voz aos personagens, o que justifica uma dialogicidade que extrapola a relação entre Hanna e o texto que ouve.

Essa dialogicidade que ocorria entre Hanna, o texto e Michael parece ter sido uma estratégia facilitadora para que Hanna se alfabetizasse posteriormente. Morais (1996) adverte para o fato de que “o primeiro passo para

o desenvolvimento da prática leitora é a escuta da leitura de outros, a qual exerce uma tripla função: cognitiva, linguística e afetiva” (p. 171). Autores como Viana (2002), que estudam especificamente o processo de ensino-aprendizagem de leitura do ponto de vista cognitivo, corroboram com esse questionamento, afirmando haver a existência de competências facilitadoras no aprendizado da leitura e da escrita, como: 1) Desenvolvimento da linguagem oral; 2) Conhecimentos sobre a leitura; 3) Motivação para ler. No que concerne o desenvolvimento da linguagem oral, à medida em que se escuta uma história, amplia-se o vocabulário. Contudo, conhecer um leque de palavras não é o suficiente para aprender a ler; é necessário conseguir organizá-las em frases e textos, e a forma mais eficaz para alcançar esse conhecimento, denominado morfossintático, é “o contato com a linguagem escrita através da leitura pela voz dos outros [...] para que se aprenda palavras novas, e formas diferentes de as combinar, muitas delas raramente usadas na linguagem oral” (VIANA *et al.*, 2014, p. 20). Ainda no quesito aprendizagem da linguagem oral, Viana *et al.* (2014) reiteram que o leitor que apresenta um léxico maior, significa as palavras mais rapidamente, pois não sobrecarrega a memória de trabalho, a qual não excede 10 segundos de armazenamento de informação. Além disso, vendo uma pessoa ler, pode-se observar a direção da escrita, verificar que as letras representam os sons da fala e, ainda, analisar a função social. Há também a importância da motivação, pois, considerando-se que a leitura é uma atividade complexa que exige o funcionamento de todo o sistema cognitivo, é imprescindível que o sujeito se sinta motivado para aprender a ler (VIANA *et al.*, 2014).

É possível observarmos que os fatores cognitivos inerentes à prática da leitura afetam a dialogicidade entre leitor e texto, pois são esses conhecimentos armazenados na memória do sujeito por meio da interação com o mundo e com outros textos que permitirão a compreensão a partir de um processo dialógico. Na obra em discussão, Michael comenta, em determinado momento da narrativa, que escolhia os livros que lia para Hanna com base no que estava interessado ou aquilo que já conhecia e apreciava. No entanto, de acordo com ele, sentia que a experiência de leitura era diferente quando precisava ler em voz alta para ela e quando lia em silêncio para si, pois, nesse último contexto, a concentração era mais difícil. Percebe-se, nesse sentido, que o processo dialógico, nesse caso, é afetado pelo objetivo de manter a oralidade clara para que ela

conseguisse apreciar. O personagem estava, nesse sentido, preso à oralidade e não à compreensão e aos processos dialógicos que poderia efetuar.

Amparado por Bakhtin, Fiorin (2009) afirma que “o enunciado é da ordem do sentido; o texto é do domínio da manifestação” (p. 46), logo, o sentido do texto só pode ser construído em relações dialógicas, as quais se realizam entre leitor e texto. Ao conceituar leitura, o estudioso das teorias do filósofo russo afirma que a leitura não pode ser considerada como uma busca da intenção do autor, posto que se tenha acesso ao discurso que ele exterioriza e não a sua consciência. Ademais, defende que o foco do processo de leitura também não pode estar nas intenções do leitor, pois seria considerar que o texto não tem sentido, mas que o leitor é quem lhe atribui, e, ao se levar essa concepção ao limite, considerar-se-ia que não existe texto do outro no mundo, pois todo texto dependeria da interpretação do leitor/destinatário. Para Fiorin (2009), ainda que a construção de sentido dependa dos lugares discursivos transitados pelo leitor, o limite das interpretações está posto no texto em forma de virtualidades textuais: “uma interpretação é validada por marcas, vestígios, indícios presentes na superfície textual” (p. 52). É no diálogo entre leitor e texto que ocorre a construção de sentido. Logo, convém, para o momento, pormenorizar essa relação.

Há que se considerar, no processo de leitura, a relação do texto em questão com outros textos e discursos, bem como, com os textos e discursos aos quais o leitor acessou. Para Brandão (2015):

Ler torna-se, então, uma atividade de co-enunciação, o diálogo que o autor trava com o leitor possível, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura. (p. 272).

De acordo com a estudiosa, a interação em questão (entre autor e leitor) ocorre no processo de construção do texto, pois os movimentos do leitor/destinatário já são previstos pelo autor durante a escrita, levando-o a mobilizar estratégias que possibilitem a comunicação. Cabe reiterar, no entanto, que, no processo de leitura, o diálogo ocorrerá entre o leitor e o texto, as virtualidades textuais estarão impressas no texto. O autor, contudo, não opera no vazio, seu discurso é uma réplica de outros, cabe ao leitor perceber, no nível da mani-

festação, essa relação. O texto, por sua vez, é sempre lacunar, possibilitando a entrada do outro (BRANDÃO, 2015): “A operação do leitor é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta no tecido textual” (p. 271).

Como já afirmado anteriormente em conversa com Fiorin (2009), essas lacunas não permitem a proliferação de sentidos, pois, ainda por meio de estratégias de organização textual, o autor estabelece as restrições necessárias à comunicação. Em suma, é por meio das pistas linguísticas encontradas no texto que o leitor terá acesso à significação, mas sua atitude responsiva ativa, ou seja, sua resposta aos enunciados, é que influenciará a construção de sentido. A leitura, logo, poderá ser monológica, restringindo-se ao nível da significação, ou dialógica, assumindo o nível do sentido.

Entendemos, neste estudo, que a resposta ativa do leitor ao texto demanda a ativação de conhecimentos prévios, os quais foram armazenados em sua memória de longo prazo. Entende-se que a construção desses conhecimentos, por sua vez, ocorre a partir de processos dialógicos que se efetivam a partir da linguagem. Bakhtin (1992) afirma que “a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico social” (p. 35). Para o teórico, é por meio da linguagem, das relações sociais propiciadas por ela, que se constitui o sujeito, daí que o conteúdo da consciência nunca seja individual, mas demarcado pelas interações outrora realizadas. Na leitura, dependendo da proximidade entre os discursos que fazem parte da consciência do sujeito e aquele ao qual ele está tendo acesso, os sentidos emergem. Logo, o sujeito só poderá acionar o nível do sentido, por meio de sua atitude responsiva ativa, se o conteúdo de sua consciência dialogar em alguma medida com os enunciados em questão.

Fiorin (2009) afirma que a leitura é influenciada também pela natureza das interações responsáveis pela construção da consciência do sujeito, uma vez que ele tende a levar sua experiência comunicativas para a relação com o texto. O autor pontua que, caso o autoritarismo tenha predominado as relações do leitor, ele poderá adotar essa mesma postura “passiva” em relação ao texto, resultando em uma leitura monológica.

Em Brandão (2015) e Fiorin (2009), o uso do termo “leitura monológica” não está associado somente a um nível de leitura em que o sujeito apenas tem acesso às informações visuais do texto, sem conseguir estabelecer relações

com conhecimentos não-visuais (prévios) que o permitam construir significado, ou seja, interpretar o texto, preocupação da psicologia cognitiva. Mais do que isso, os autores referem-se a uma leitura cuja natureza impede o sujeito de ter acesso a qualquer tipo de formação, posto que sua visão “autoritária” dos processos de comunicação o faça agir em extremos, aceitando apenas os discursos que reafirmem o conteúdo de sua consciência, ou tomando tudo o que lê como “verdades” universais. Dispõe-se, desse modo, de uma contribuição à percepção de significado e sentido: este só pode ser construído por meio de relações dialógicas que permitam ao leitor perceber a essência da linguagem, enquanto aquele é resultado de uma relação com o texto que desconsidera o seu caráter ideológico, tomando a palavra enquanto sinal.

A título de exemplificação, Fiorin (2009) toma a palavra *mano*, que, segundo ele, tomada em um contexto isolado, não pode produzir sentido, apenas significação:

A palavra *mano* é completa, mas não suscita nenhuma resposta. Só quando adquire autoria e ganha um acabamento transforma-se em enunciado, que indica, por exemplo, uma interpelação e permite ser objeto de uma resposta. (p. 45).

Percebe-se, desse modo, que, em uma situação de autoria, essa palavra passa a constituir-se enquanto enunciado, possibilitando a construção de sentido, pois permite resposta. No processo, de leitura, para que ocorra construção de sentido, o leitor precisa compreender a natureza dos discursos, o processo de autoria pelo qual ele passa, as vozes que carrega, sua incompletude. Para Brandão (2015), “é pela linguagem que o homem se constitui enquanto subjetividade, porque abre o espaço para as relações intersubjetivas e para o reconhecimento recíproco das consciências” (p. 268). Logo, o objetivo do trabalho com leitura em uma perspectiva dialógica não está somente vinculado a uma preocupação com o entendimento do aluno a respeito de um determinado texto, mas em promover nele a percepção de que o discurso produz verdades que podem ou não ser refutadas a partir de um olhar dialético para própria consciência e para os discursos que a constroem.

Ademais, a leitura pode assumir diferentes funções sociais, dependendo do contexto em que o leitor se situa e do objetivo que busca em sua prática. De acordo com o contexto em que se encontra e os objetivos que possui, o leitor pode ler um romance apenas por prazer ou apreciação estética, ler uma notícia para acessar determinada informação ou ler determinado texto para estudar seu conteúdo. É com base em suas relações com o mundo, suas vivências e experiências dialógicas que o leitor se posicionará perante o que lê.

No entanto, entende-se que existe algo anterior que é a própria formação da base textual, a qual é complexa. Percebe-se que, sem esse acesso, não há diálogo. O acesso ao nível da significação, por si só, demanda esforço por parte do leitor. Na obra *O leitor*, sobre a qual a discussão será ampliada adiante, Hanna tem acesso a níveis mais altos de significação, alcançando o sentido daquilo que escuta. No entanto, não pode ser considerada leitora por não dominar o nível mais baixo do texto, a decodificação. Observa-se que, nesse caso, a compreensão não é suficiente para uma participação efetiva em sociedade, tem-se, pois, a lógica invertida. Ainda que a personagem atue em situações dialógicas que não exigem a decodificação, ela é limitada em aspectos sociais corriqueiros. Por meio da voz do outro, consegue estabelecer diálogos com obras de grande complexidade discursiva, como a *Odisseia*, mas, ainda assim, não pode ler um cardápio ou um bilhete. Nesse sentido, a obra retrata as questões de poder atreladas ao domínio da escrita que, por vezes, valorizam domínios funcionais e utilitários em detrimento dos aspectos formativos e culturais que o diálogo com o texto pode proporcionar.

A ESCRITA E A LEITURA ENQUANTO INSTRUMENTOS DE PODER

A obra *O leitor*, como antes mencionado, traz como fio condutor de sua trama a questão do analfabetismo. Em um primeiro momento a leitura manifesta-se nos encontros que ocorrem entre os personagens Hanna e Michael. Em um segundo momento, em um julgamento, instante em que Hanna é percebida como analfabeta por seu antigo amado e, por fim, durante o processo de alfabetização da personagem. Para que possamos estabelecer o diálogo proposto neste capítulo, é necessário olharmos um pouco para o

exterior da obra, pensando a constituição da leitura na sociedade, bem como suas marcas ideológicas.

Dialogando com a escrita e a leitura como práticas de linguagem carregadas de ideologias, cabe pensarmos a respeito de como essas práticas foram se constituindo, bem como acerca do peso dessa constituição ao pensarmos a formação dos sujeitos. De acordo com Britto (2015), desde o princípio, pode-se perceber um vínculo entre escrita e poder, uma vez que seu próprio desenvolvimento ocorreu em paralelo à expansão do poder das classes dominantes sobre o conjunto da sociedade. De acordo com o autor, a necessidade de registro de propriedades e do controle do fluxo de mercadorias foi fator determinante para esse desenvolvimento. O acesso à escrita por muito tempo esteve disponível à minoria e, quando efetivamente passou a ser mais “democrático”, não deixou de carregar marcas ideológicas e direcionamentos que limitam as práticas dos sujeitos, tendo em vista que essa “democratização” ocorreu apenas visando à transformação nos modos de produção e não a igualdade social.

A marca ideológica da alfabetização aparece na obra sob análise, pois Hanna, por vergonha, mantém seu analfabetismo em segredo. Essa condição vivida por Hanna não fazia parte de sua realidade, pois, no contexto da obra, aparece rodeada de situações em que o domínio da leitura era requerido e em que os demais sujeitos o exerciam, motivo pela qual mantinha-se em silêncio. Prefere, pois, submeter-se aos outros a revelar sua verdadeira identidade.

O trecho a seguir, retirado do livro, ilustra uma situação em que a personagem pede que Michael leia a ela (SCHLINK, 2008):

- Leia para mim!
 - Leia você mesma, eu trago os livros.
 - Você tem uma voz tão bonita, menino, gosto mais de ouvir você do que de ler sozinha.
 - Ah, não sei.
- Mas quando cheguei no dia seguinte e quis beijá-la, ela se afastou.
- Primeiro você tem que ler pra mim. (p. 41).

Constata-se que, ao invés de Hanna mostrar que realmente não sabia ler, preferia utilizar outros discursos, que não deixassem marcas da verdade.

Há um outro episódio que expõe o modo como Hanna cede o controle que mantém na relação para não ameaçar sua imagem: Michael entrega o cardápio e, para não deixar marcas, ela finge que lê e solicita que ele escolha a opção que deseja, afirmando que irá acompanhá-lo. Enquanto ele faz o pedido, Hanna observa na mesa ao lado crianças lendo e se divertindo com seus menus. A personagem acaba se sentindo incapaz, inferior, visto que se trata de crianças que dominam a situação, enquanto ela, pessoa adulta, precisou de apoio.

Nesses dois acontecimentos, apesar de Hanna ficar envergonhada por sua situação de analfabeta, realiza movimentos dialógicos, porque, ao ouvir a leitura realizada por Michael, compreende e interage com a história que ouve e, ao necessitar da decodificação em uma prática social, consegue arrumar um argumento satisfatório, sem indícios de sua condição. Há um recorte do livro que mostra como aconteciam os momentos em que ouvia as leituras:

Hanna acompanhava novamente com uma participação entusiasmada. Ela gostava dos poemas entremeados. Gostava dos disfarces, dos enganos, das confusões e perseguições em que o herói se envolvia na Itália. Ao mesmo tempo, implicava com ele por ser um velhaco, não se responsabilizar por nada, não conseguir nada e nem sequer conseguir. (SCHLINK, 2008, p. 62-63).

Com isso, consegue-se apresentar qual a concepção de leitura que está sendo defendida neste trabalho. Compreende-se que, para ter o sentido completo de leitura, é preciso: texto, códigos escritos, interpretação e vivência. Logo, não são reconhecidas como leitura ações como a “ler” mãos, assistir novela e filmes, bem como a conta de luz. (BRITTO, 2012). Considera-se, pois, que essas práticas se diferem da leitura, mesmo que ambas abranjam a interpretação. Nesse sentido, cabe ressaltar que, de acordo com a concepção defendida por este estudo, interpretar não é ler, por mais que faça parte do processo da leitura. Afinal, “se tudo for leitura, ler não será nada” (p. 32).

Essa concepção fica evidente em uma parte da história em que Hanna é promovida do seu cargo de trabalho. Por ser uma boa funcionária e ter um bom entendimento daquilo que estava a sua volta, recebeu a proposta de trabalhar no escritório. No entanto, caso aceitasse, precisaria revelar seu conhecimento acerca da leitura e da escrita, e, por esse motivo, preferiu pedir

demissão e fugir. Com isso, intui-se que, em suas práticas sociais, exercia a interpretação do mundo, embora não fosse alfabetizada. Compactuando com Britto (2012), Kleiman (2008) reitera que a alfabetização, embora não seja suficiente, é necessária para que uma pessoa se torne um leitor pleno.

Hanna era uma mulher com um grande conhecimento de mundo e, por esse motivo, fazia interpretação dos textos que ouvia. No entanto, não se pode dizer que era uma mulher alfabetizada. Nesse sentido, considera-se que a leitura pressupõe a interação de duas dimensões: decifração de grafemas, ou seja, a habilidade de decodificar, criando a capacidade de ler fluentemente e a habilidade de interpretação e construção de sentidos do texto escrito.

Há também um trecho em que Hanna entra em conflito com Michael. O atrito decorre pela saída dele enquanto ela dormia, quando ele justifica ter deixado um bilhete.

“Tinha deixado um bilhete na mesinha de cabeceira para ela: “Bom dia! Fui pegar o café da manhã, já volto” ou algo parecido. Quando voltei ela estava de pé no quarto, meio vestida, tremendo de raiva, com o rosto branco.

— Como você pode sair assim?

Larguei a bandeja com o café da manhã e a rosa e quis abraçá-la.

— Hanna...

— Não se aproxime.

[...]

— O que houve de errado, na verdade? Por que você ficou tão furiosa?

Encontrávamo-nos lado a lado, tão contentes e satisfeitos que pensei que naquele momento ela fosse esclarecer tudo.

— O que houve, o que houve... que bobo o jeito como você pergunta. Não pode ir embora assim.

— Mas eu deixei um bilhete para você...

— Bilhete?” (SCHLINK, 2008, p. 50).

Sabendo-se que a personagem é analfabeta, pode-se levantar duas hipóteses nessa situação: ou Hanna jogou o bilhete fora para não deixar pistas

de que não sabia ler, fingindo não ter visto nenhum papel escrito; ou, em uma dimensão social, pode-se refletir que, como um sujeito não leitor, Hanna não teria noção da funcionalidade do gênero bilhete e, por esse motivo, faz a pergunta a Michael, questionando: o que afinal seria um bilhete?

Schlink (2008) torna mais evidente as questões de poder envolvendo a aquisição e a (não) apropriação das condições da leitura e da escrita, ou seja, as condições da alfabetização e do analfabetismo na parte da história em que ocorre o julgamento que incrimina Hanna. Nesse momento do enredo, introduzem o relatório, um gênero textual considerado de maior relevância social, pelo meio em que circula e pelos profissionais que o leem e escrevem. Por esse motivo, Hanna, não querendo revelar sua verdadeira identidade de analfabeta e assumir sua incapacidade de ler e escrever, prefere assumir a culpa e entregar-se à prisão perpétua.

— Minha letra? Os senhores querem a minha letra...

O juiz principal, o promotor público e o advogado de Hanna discutiram se a letra de uma pessoa podia manter a identidade e ser reconhecível num intervalo de mais de quinze anos. Hanna ficou ouvindo e tentou várias vezes dizer ou perguntar algo, estando perceptivelmente alarmada. Então disse:

— Os senhores não precisam buscar nenhum perito. Eu confesso que escrevi o relatório. (p. 144).

Essa parte da história remete à concepção de Soares (2002), a qual afirma que a leitura está, muitas vezes, atrelada a valores que reafirmam as diferenças de classe; enquanto os sujeitos das classes dominantes veem na aprendizagem da leitura a oportunidade de fruição, prazer e apreciação estética, os sujeitos pertencentes às classes dominadas ressaltam funções utilitaristas, pragmáticas (SOARES, 2002). Essa visão vai ao encontro do que Britto defende quando discorre acerca da problemática de uma formação leitora que carrega direcionamentos estritamente funcionais, utilitários, os quais podem ratificar uma ideologia dominante ao passo que projetam a proficiência do leitor apenas como competência mínima para a inserção no mercado de trabalho:

Dada a forma como se organiza a sociedade, a escrita está presente na dinâmica produtiva e nas esferas imediatas do senso comum, de modo que é condição de pertencimento à ordem social. O que interessa são os usos pragmáticos, em que predominam a produção material e a reprodução ideológica, instância que se relaciona com dar conta de instruções, receber informações, agir conforme protocolos de comportamento, assumir valores ideológicos hegemônicos. (BRITTO, 2012, p. 75).

Muito se tem discutido acerca da impossibilidade de dissociação entre os processos de leitura e produção de conhecimento, contudo a natureza do conhecimento que queremos construir também precisa ser alvo de reflexão. Se pensarmos uma formação que objetive o rompimento com o senso comum, expandindo as formas de ver o mundo do leitor, precisamos considerar seus aspectos socioculturais e pensarmos um caminho de formação que dê conta de desenvolver a proficiência leitora sem ratificar o *status quo*. A prática de leitura, nesse caso, precisa ultrapassar a esfera da informação e possibilitar uma autonomia crítica para a formação integral do indivíduo, possibilitando não apenas sua participação na sociedade como também sua intervenção nela.

A questão da leitura e da construção do saber por meio dela, como se pode perceber, está para além da preocupação com uma prática que envolva decodificação associada à significação imediata, garantindo sua aplicação pragmática. Ela inclui também o olhar para postura dos leitores frente a essas significações, que também pode ser passiva/funcional ou ativa/crítica.

Quando estava na prisão, Hanna passou a receber gravações de Michael, com leituras de livros gravadas. A personagem teve, então, a ideia de pegar os exemplares dos livros. Assim, enquanto ouvia as gravações, acompanhava a leitura no livro, fazendo a correspondência entre fonema e grafema:

— Ela aprendeu a ler com o senhor. Pegou na biblioteca os livros que o senhor leu em voz alta nas fitas e ia seguindo palavra a palavra, frase a frase, o que ouvia. O gravador não aguentou por muito tempo o ritmo de ligar e desligar, ir para traz e para a frente e sempre quebrava. Precisava ser concertado com frequência e como isso requeria permissão, finalmente fiquei sabendo o que a Sra. Schmitz fazia. A princípio ela não quis dizer, mas quando

também começou a escrever e me pediu uma cartilha, não tentou ocultar mais nada. Estava simplesmente orgulhosa por ter sido capaz e queria comunicar sua alegria. (SCHLINK, 2008, p. 226).

Observa-se que, conforme discutido na seção anterior, Hanna trouxe muito das suas experiências prévias de interação com o mundo para o seu processo de aprendizagem da leitura, o qual, ainda que indiretamente tenha recebido a ajuda de Michael, dependeu muito mais de sua ação. Ela poderia ter solicitado ajuda para a aprendizagem da leitura, mas não o faria, pois seu orgulho era maior dado o contexto em que se movia. Desse modo, foi mais fácil para ela desenvolver uma estratégia própria e apenas comunicar aos outros após conquistar a alfabetização. No entanto, percebe-se que ela não abriu mão dos processos dialógicos com os textos e, agora, começou a compartilhar suas opiniões críticas com Michael por meio de cartas. De acordo com ele, “as suas observações sobre literatura eram assombrosamente acertadas”, o que possibilita compreendermos que os processos de leitura da personagem eram, então, efetivamente dialógicos.

Do ponto de vista da função social, talvez, pouco valeria a sua alfabetização, tendo em vista sua condenação à prisão perpétua. O acesso à leitura pela personagem representa, nesse sentido, a conquista de algo que é ainda negado para muitos daqueles que são alfabetizados, ou seja, a experiência integral, formadora e cultural que a prática leitora pode propiciar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente capítulo, buscamos refletir sobre o processo de leitura em uma perspectiva dialógica e formadora. Para isso, a análise versou sobre a obra *O leitor* de modo a estabelecer relações entre as teorias da área e as representações de práticas de leitura presentes na narrativa. Observamos que a obra retrata os desafios que podem estar presentes nas vidas dos sujeitos analfabetos tendo em vista a visão de prestígio social que é atribuída à prática, bem como as exigências do dia a dia de uma sociedade grafocêntrica. A história, apesar de se caracterizar como ficção, mostra-nos em termos reais o quanto a alfabetização assume poder na sociedade. Na obra, é visível a representação de como

o analfabeto pode sofrer e passar por constrangimentos em sua vida. A falta de leitura, por exemplo, foi o fator agravante que condenou Hanna à prisão perpétua. Analfabeta, envergonhou-se da sua condição intelectual e se viu obrigada a se acusar para não admitir seu analfabetismo. Podemos perceber, por meio da análise aqui realizada, que Bernhard Schlink consegue, em *O leitor*, representar a leitura em sua plenitude, pois não a retrata apenas como exigência social para fins funcionais, permitindo a reflexão acerca das concepções restritas de formação leitora presente em ambientes formais e não-formais de ensino-aprendizagem. Prova disso é que a personagem permanece, durante a maior parte da narrativa, com a condição de analfabeta, e quando ela supera essa barreira, aprendendo a ler e a escrever, não consegue lidar com isso.

A narrativa oferece ao leitor uma possibilidade de percepção acerca da relevância de uma formação leitora que propicie dialogicidade entre leitor e texto, para além da apropriação do código linguístico. Com a obra, pode-se perceber também que a compreensão é necessária, mas não suficiente para uma prática leitora, pois Hanna tinha acesso a níveis altos de significação, alcançando o sentido daquilo que escutava, mas não dominava o nível mais baixo do texto, a decodificação. Nesse sentido, a dialogicidade ocorre entre unidades linguísticas e as respostas responsivas ativas por parte do leitor.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 16. ed. São Paulo: Hucitec, 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. Escrita, Leitura, Dialogicidade. In: BRAIT, Beth (org.). *Dialogismo e construção de sentido*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. cap. 19. p. 265-273.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Ao revés do avesso: leitura e formação*. São Paulo: Pulo do Gato, 2015.

_____. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.