

O ENIGMA DO REI

Marisa GRIGOLETTO*

Maria Cecília Pérez de SOUZA E SILVA*

Mara Sofia Zanotto DE PASCHOAL*

Maria José Rodrigues Faria CORACINI*

Margarethe Steinberg ELIAS*

Angelita Gouveia QUEVEDO*

Heloisa COLLINS*

* Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ABSTRACT

*This paper originated from a series of discussions about the roles of **text**, **comprehender** and **author** in the comprehension process. In principle, three contrasting positions seem possible. The first position considers the text as the only source of meaning; the linguistic marks that the text possesses will determine its interpretation. For others, the comprehension process presupposes a comprehender and an author, who will interact through a text. The author's communicative intentions will be confronted with what the comprehender considers relevant. Thirdly, the comprehension process is seen as a communicative game with socially determined rules, established by an interpretive community.*

In this paper, the seven authors present their own views (in some cases contrasting, whereas complementary in others) about the subject, through the discussion of topics such as the relation between text, reader and author, the role of the linguistic code in the construction of textual interpretation and the application of one's theoretical principles to their pedagogical practice.

No reino da Leitura, houve uma vez um monarca que apresentou a seu povo um estranho enigma chamado TEXTO. Do alto da sacada do palácio, ele anunciou que dariam-tade de suas riquezas e a mão de sua única filha a quem, no prazo de sete dias e sete noites, revelasse o SENTIDO do enigma.

Em meio à turba que acorria diante do palácio, três personagens fanfarrões — Peá, Pebê e Pecê — resolveram aceitar o desafio. Pouco depois, reunidos na taberna em torno de saborosos canecos de vinho, eles discutiam como cada um iria decifrar o enigma.

Peá achava que o SENTIDO do enigma estaria no próprio TEXTO. Bastava analisar suas marcas convenientemente para chegar ao único sentido correto. Pebê, de boa paz, assentiu e preparou-se para acompanhar o amigo ao palácio. Já Pecê, ao contrário, achava que devia haver uma outra maneira, embora ainda não soubesse qual. Decidiu então, ficar por ali mesmo e depois sair andando pela cidade perguntando a uns e outros como eles achavam que seria o SENTIDO do TEXTO.

Três dias depois...

Peá continuava a observar e descrever as características formais do TEXTO, detendo-se nas especificações de sua estrutura lingüística.

Pebê, por sua vez, conclui que a simples observação das marcas do TEXTO não o levaria a decifrar o enigma. Resolveu, então, abandonar o palácio e sair em busca do Sábio da floresta. Tratava-se de um velhinho esperto que, durante anos a fio, vinha colecionando conhecimentos e experiências por esse mundo afora. O Sábio conseguiria relacionar tudo aquilo que Pebê vira no TEXTO com alguma coisa de sua coleção.

Enquanto isso, do outro lado da cidade. Pecê ainda perambulava por becos e ruelas, sempre ouvindo a opinião dos moradores da cidade. A maioria dos que tinham visto o TEXTO achava que tudo não passava de mais um jogo do rei para ganhar popularidade. Os mais idosos lembraram-

-se de que outros reis, naquela mesma região, haviam tentado brincadeiras semelhantes para reforçar seu poder junto aos súditos, chamando atenção para o que o palácio tinha a oferecer-lhes.

Ao final de sete dias e sete noites...

Chegara o grande momento. Cada um dos bravos cavaleiros apresentou-se diante do rei e expôs a solução do enigma. O monarca, cercado por toda a sua corte, ouviu, então, três respostas diferentes:

Peã — Majestade, o TEXTO é a fonte única do SENTIDO. As marcas do TEXTO é que determinam sua interpretação. Caberá a Vossa Majestade exercer o papel de intérprete legítimo dessas marcas e anunciar ao reino a única interpretação correta. O código lingüístico será vossa inspiração.

Pebê — Majestade, não creio que o TEXTO por si só possa mostrar-lhe a solução. Será preciso recorrer também aos conhecimentos prévios do leitor e às intenções comunicativas do autor. O TEXTO apenas contém marcas formais salientes. Cabe ao leitor confrontar tais marcas com aquilo que ele considera relevante no TEXTO.

Pecê — Majestade, vejo a leitura como um jogo comunicativo cujas regras são socialmente determinadas através de convenções. O SENTIDO do TEXTO depende das regras que forem estabelecidas na comunidade interpretativa para sua leitura. Vossa Majestade, como qualquer outro cidadão deste reino, está sujeito a tais regras.

Perplexo e sem saber a qual dos bravos conceder a mão de sua filha, o rei decidiu recorrer aos conselhos de um grupo de pesquisadores da PUC-SP que se preparava para um congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Lingüística — ANPOLL.

Afinal, ficava agora claro para ele que só seria possível decifrar o enigma através de uma discussão dos problemas colocados por Peã, Pebê e Pecê.

Pedi então aos pesquisadores que procurassem, cada um a seu modo, responder às questões que ele mesmo formulou:

- 01 No processo de interpretação, como você concebe a relação entre autor, texto e leitor?
- 02 Como você explica, em sua concepção de leitura, as diferenças e semelhanças na interpretação de um mesmo texto?
- 03 Como você distingue uma interpretação adequada de uma inadequada?
- 04 Qual o papel do código na construção da interpretação textual?
- 05 Como você aplicaria (ou tem aplicado) sua visão teórica do processo de leitura na atividade pedagógica?

Transcreveremos nas próximas páginas as respostas dadas pelos pesquisadores a cada uma das perguntas.

Questão 01

- ▲ No processo de interpretação, como você concebe a relação entre autor, texto e leitor?

M.G. — A leitura é uma atividade interativa entre leitor, texto e autor (através do texto), na qual o leitor **constrói** significado. A construção de significado é alcançada a partir de três fatores:

1. o "input" lingüístico que o texto provê;
2. o conhecimento de mundo do leitor, ativado para interpretar, para dar sentido ao texto, em conformidade com a sua visão de mundo, seus valores, suas crenças e ideologias;
3. a percepção das intenções do autor.

O autor fornece pistas sobre suas intenções através de marcas formais no texto, e o leitor busca as intenções do autor, o que envolve a busca de relevân-

cia que, segundo Sperber e Wilson (1982), governa o processo de compreensão. O leitor parte do pressuposto de que o escritor procurou ser tão relevante quanto possível e que, através de marcas formais no texto e de pressuposições de conhecimento partilhado com seu leitor, fornece pistas sobre suas intenções.

À tarefa de encontrar as pistas, junta-se o trabalho de construção de significado, ao qual o leitor chega ao aplicar sobre o texto seu conhecimento de mundo, no sentido de construir uma visualização do mundo do texto.

Ainda, o processo de reconstrução na compreensão ocorre, conforme Cavalcanti (1983), através da negociação de significado por parte do leitor. Em outras palavras, o escritor tenta realçar o que ele considera relevante no texto; o leitor, de sua parte, interage com esses aspectos salientes do texto, mas seu conceito de relevância não se restringe ao âmbito do texto; ele é determinado também pelo seu sistema de valores. A tarefa do leitor está, portanto, em encontrar o equilíbrio entre o que é comunicado pelo texto e a sua criatividade, o que pode afetar a leitura a nível de interpretações idiossincráticas. A ideologia do leitor determina o que é relevante para ele, às vezes em contraposição à ideologia do autor, que o faz salientar no texto os elementos que para ele, autor, são mais importantes.

M.C. — Nossas reflexões baseiam-se na consideração da leitura como interação entre autor e leitor, através do texto escrito e se referem a um tipo de texto específico: o acadêmico, essencialmente informativo e diretamente relacionado às preocupações e interesses imediatos do leitor.

Analisando esse tipo de texto, através do princípio de cooperação proposto por Grice (1975), (vide também Kleiman (1984), Ikeda (1985), Kato (1985b), entre outros), o autor interfere na interpretação de seu texto porque é ele quem seleciona o que dizer e o modo de

dizer, adequando-os ao interlocutor.

Considerando o **que dizer**, o autor procura selecionar a **quantidade** de informação, evitando redundâncias desnecessárias e insuficiência de dados; observa a **qualidade** da informação, construindo textos coerentes e consistentes interna e contextualmente; finalmente **atenta** para a **relevância** da informação, apresentando textos cujo conteúdo tenha pontos em comum entre o quadro referencial proposto pelo próprio autor e o conhecimento prévio do leitor, de modo a ampliar seu repertório e possibilitar-lhe entender e avaliar o texto.

Considerando o **modo** de dizer, o autor procura marcar a estrutura retórica, prototípica ou não de seu texto; procura estabelecer claramente os tópicos discursivos; ordenando a apresentação dos conteúdos do velho para o novo, do concreto para o abstrato; vincula os tópicos a expressões anafóricas e a mecanismos formais de coesão; mantém um registro consistente, etc.

Junto com o autor, o leitor é responsável pela observância do princípio de cooperação. Cabe a ele acionar sua rede de conhecimentos, lingüísticos ou não lingüísticos, o que pressupõe objetivos e direções partilhadas entre os interlocutores. Cabe a ele também perceber as tentativas de imposição de objetivos implícitos não partilhados.

M.S. — A relação entre leitor e texto pode ser detectada no processo de interpretação quando o leitor faz comentários explícitos relativos à construção textual ou a pistas textuais que o levam a construir determinada interpretação.

Essa afirmação está baseada em dados empíricos que venho obtendo na pesquisa sobre o processo de compreensão da metáfora, na qual tenho utilizado o protocolo verbal simultâneo e retrospectivo para elicitación de dados.

Em três protocolos realizados (Paschoal, 1987) com um texto de Carlos Drummond de Andrade, foram obtidas

três leituras para uma expressão: uma metafórica e duas metonímicas. Para realizar a primeira, a metafórica, os leitores se apoiaram fortemente em marcas formais do tema principal e no próprio conhecimento semântico. Essa leitura ancorada nas pistas lingüísticas do tema principal obteve concordância total entre os leitores.

Já as outras duas leituras metonímicas, que se apoiaram mais no conhecimento enciclopédico do leitor, não obtiveram concordância total, embora estivessem apoiadas em marcas formais de sub-temas.

O que parecem sugerir esses dados é que o autor orienta a leitura do leitor imprimindo a seu texto marcas formais que direcionem relativamente o processo de interpretação. Por outro lado, o autor não pode prever todos os sentidos que o leitor construirá apoiado em seu conhecimento prévio e nas condições sócio-históricas de produção da leitura. Na realidade, para se ter uma resposta científica a esta questão, seria necessário fazer um estudo da recepção cotejado com a da produção.

Mesmo assim, parece não ser muito ousado afirmar que a leitura consiste num jogo de dois parceiros, onde cada um percebe o limite do seu espaço quando invade o espaço do outro; tanto o autor não pode determinar totalmente a interpretação do leitor, quanto este não pode interpretar tão livremente o texto construído pelo autor.

O autor, no processo de produção, cria uma probabilidade de atualização, imprimindo marcas no seu texto que funcionem como vetores para a interpretação. Mas cabe ao leitor perceber essas marcas e construir o(s) significado(s) do texto. Assim sendo, o texto, enquanto objeto separado do leitor, é uma probabilidade de atualização numa certa direção, no contexto de uma língua e uma cultura. Portanto, o texto não é um objeto dotado de existência independente, pois ele adquire existência como texto propriamente dito na relação leitor-texto.

M.J. — O leitor é um sujeito enunciador e como tal é o ponto de partida do processo de construção de sentido (processo interpretativo). O texto, por sua vez, é um recurso expressivo que só adquire significado num determinado jogo lingüístico; melhor dizendo, o texto, independentemente das convenções partilhadas, não passa de um conjunto amorfo de sinais gráficos, incapazes de reter sentido por si sós, fora do jogo lingüístico (cf. Wittgenstein, 1969), ou como quer Urban (cf. Shibles, 1974), fora do universo de discurso (enunciação 2,3,...). Foucault (1969) ilustra bem o que acaba de ser dito:

/os textos/ "ne sont désormais rien d'autre que des graphismes entassés sous la poussiere des bibliothèques, dormant d'un sommeil vers lequel ils n'ont pas cessé de glisser depuis qu'ils ont été prononcés, depuis qu'ils n'ont été oubliés et que leur effet visible s'est perdu dans le temps".

A situação de enunciação-1 se acha, assim, destruída, perdida; apenas uma nova situação de enunciação - (leitura) será capaz de conferir sentido a esses sinais lingüístico-textuais, de modo que parece quase impossível se restabelecer o significado do texto 1.

Quanto ao Autor, sujeito enunciador do processo de construção do sentido-1, não pode interferir no processo de interpretação. O Autor 1 só existe como "imagem", idéia que o novo sujeito da enunciação 2,3,...faz dele, de forma semelhante à presença (virtual) do enunciatário na situação 1. Desse modo, é possível "imaginar", interpretando as estratégias lingüísticas levadas a efeito no texto, qual seria a situação original, a intencionalidade subjacente, mas apenas isso. J.Derrida (1973:194) considera a ausência do referente e do significado transcendental, porque "o que abre o sentido e a linguagem é a escritura como desaparecimento da presença natural".

M.E. — A forma do texto constitui fator decisivo

na construção da interpretação. Isso não significa que não se possa cogitar de situações-limite, onde o texto funcione apenas como uma fórmula dentro de um ritual muito bem regulado socialmente. Por exemplo, estamos acostumados a ver em filmes policiais americanos a típica situação em que o policial prende um contraventor e "lê os seus direitos". Isto é, anuncia-lhe que pode ficar calado e que qualquer coisa que venha a dizer poderá ser usada contra si próprio. Esse tipo de texto formulaico dificilmente seria lido pelo policial da mesma maneira que um relatório, um livro didático, um poema ou uma notícia de jornal. De fato, à força da repetição, o policial já praticamente nem o lê, limitando-se a repetir as palavras do ritual. Mas, ainda assim, a forma do texto é relevante, já que o policial não tem a liberdade de recitar qualquer outro texto que não o que está convencionalmente estipulado.

A participação do leitor no processo de interpretação também é fundamental. Há diferentes maneiras de ler e acredito que o conhecimento acerca dos recursos e procedimentos de que fazemos uso em cada uma delas faz parte das habilidades requeridas aos participantes de um "jogo de leitura". O papel do leitor está muito longe de ser unívoco. Num texto ele é o resumidor, em outro é o crítico, num terceiro já será o manipulador da própria linguagem do texto. Cada uma dessas atividades está sujeita a um conjunto de regras e o leitor, depois que escolhe o seu papel interacional, dispõe de muito pouca liberdade para modificá-las.

Na produção da interpretação, portanto, o grau de interferência de fatores ligados à forma do texto, aos conhecimentos prévios do leitor acerca de sua temática, ou à situação particular em que se dá a leitura depende, então, das regras do jogo que se está jogando. Há um tipo de regra, que chamarei de *a priori*, sem a qual o próprio jogo de leitura deixa de existir (cf. a distinção de Searle (1965) entre regras constitutivas e regras reguladores de um ato de fala). Por exemplo, o

leitor tem que ser alfabetizado na língua em que o texto foi escrito, o texto por sua vez deve ser apresentado em caracteres gráficos legíveis, o leitor dispõe de uma concepção genérica sobre o que seja o ato de ler e sobre qual seja o aspecto material de um texto e assim por diante. A partir daí começa o jogo da leitura. Outros tipos de regras explicarão o que se passa em seguida, mas sua hierarquia é bastante duvidosa. Posso pensar num primeiro tipo, que se aplique aos modos de construção lingüística e retórica do texto, embora a própria percepção do leitor acerca desses modos dependa também do jogo de leitura que estiver em curso. E posso pensar num outro tipo, que se aplique durante a atividade mesma do leitor, em função de seus interesses específicos nessa leitura.

Quanto ao autor: é comum encontrarmos concepções de leitura que atribuem ao leitor a tarefa de resgatar as intenções do autor ao elaborar seu texto. Ora, o que o autor tinha em mente quando da redação do texto é, a meu ver, completamente irrelevante para a interpretação a ser produzida pelo leitor. Apenas aquelas intenções que tiverem sido expressas no texto — mediante convenções lingüísticas, retóricas e sociais — é que estarão ao alcance do leitor. Ou seja, se o autor souber adequar os recursos expressivos convencionais da língua e da retórica para revelar suas intenções, sua contribuição (indireta) poderá vir a ser significativa. Em caso contrário, não.

A. — Na situação de interação comunicativa (interlocutor-compreendedor), Kintsch & van Dijk (1983) postulam que haveria estruturas e princípios generalizados que caracterizam os dois processos de produção/compreensão e, conseqüentemente, estratégia. que seriam comuns aos dois processos.

Para o autor, a produção de enunciados lingüísticos significativos e contextualmente adequados é vista como uma tarefa complexa que exige planejamento. Ao ní

vel cognitivo, ele formula e expressa uma idéia que se origina do seu conhecimento/crença e simultaneamente constrói as representações semânticas, expressões lexicais e estruturas sintáticas e fonológicas, levando em conta vários tipos de informação: conhecimento prévio, objetivos, restrições locais e globais (em vários níveis), e outras informações contextuais derivadas da situação comunicativa caracterizada por uma relação intrínseca de reação-ação.

Por outro lado, a compreensão tem estruturas superficiais como "input" e as representações semânticas ou pragmáticas como metas cognitivas, o que acarreta exigências diferentes. É um processo ativo, construtivo, descendente (top-down) que habilita o compreendedor a fazer inferências e a atribuir significado à informação que recebe, usando as representações internas de experiências passadas, de relações entre os objetos e os eventos para preencher as lacunas que lhe são apresentadas no decorrer do processo. O compreendedor, como membro de uma cultura determinada, é levado pela sua experiência prévia social a perceber a situação dentro de um conjunto limitado de alternativas. A informação não-lingüística, o contexto da situação, o papel dos participantes no evento e a enunciação em si fornecem fontes de informação que devem ser comparadas e checadas com as expectativas que ele mesmo cria. Através de estratégias de compreensão, ele constrói uma representação das possíveis intenções, objetivos e metas dos participantes do evento, estabelece a coerência pragmática e semântica necessárias para obter uma interpretação eficaz.

H. — O texto origina-se de estruturas de conhecimentos disponíveis ao autor e concretiza-se, mediante escolhas feitas por ele, em mensagem que tem o propósito de chegar até um público frequentemente não controlado e desconhecido.

Essas escolhas são muitas e ocorrem em diferentes

níveis; para que e para quem, o que e como comunicar são algumas das questões que dirigem o processo de construção do texto. Este então aciona no compreendedor de terminadas estruturas de conhecimento necessárias à interpretação. Essas estruturas, formadas por esquemas de conteúdo contextual, esquemas processuais e esquemas ligados ao código (ou códigos) escolhido para a concretização da mensagem, traduzem-se em expectativas que acompanham o compreendedor em seu contato com o texto (Tannen, 1979). Esse contato, aqui entendido como interpretação, será mais ou menos conturbado na medida em que as expectativas do compreendedor sejam atendidas ou contrariadas. Se atendidas, podemos dizer que há um encontro entre as estruturas de conhecimento que acionaram a construção do texto pelo autor e as estruturas de conhecimento acionadas pelo compreendedor. Se contrariadas, podemos dizer que há um desencontro entre os esquemas originais e os acionados, o que pode se materializar em comentários tais como: "Eu não entendo como isto se encaixa", "Eu não concordo que isto possa ser assim", "Eu acho que isto não ficou claro" etc. Cada um desses comentários indica que aconteceu algo diferente nos processos de interpretação que os precederam. No entanto, em todos os comentários há um sinal comum, o de que as estruturas de conhecimento são dinâmicas em sua natureza (Bartlett 1932, Frake 1977) e são, durante a interpretação, constantemente realimentadas, quer essa realimentação signifique reiteração dos esquemas acionados ou modificação dos mesmos.

Questão 02

- ▲ Como você explica, em sua concepção de leitura, as diferenças e semelhanças na interpretação de um mesmo texto?

M.G. — As semelhanças de interpretação acontecem

em razão de dois fatores: 1) o fato de o texto conter pistas que manifestam as intenções do autor, através do recurso de saliência; 2) a existência de convergências de crenças, sistemas de valores, ideologias entre um determinado grupo de leitores pertencentes a uma mesma comunidade histórico-social, profissional, econômica ou culturalmente estabelecida.

Como exemplo do segundo fator, gostaria de citar alguns dados de uma pesquisa minha (Grigoletto, 1987). No processo de evocação de um texto escrito, vários sujeitos incorreram em distorções e acréscimos de informações que revelam a interferência de idéias convencionais e, até mesmo, estereotipadas a respeito do assunto abordado no texto. Nesse caso, como os sujeitos eram todos estudantes universitários em São Paulo, dentro de uma mesma universidade, e o texto enfocava temas como crise econômica, desemprego e educação de nível superior no Brasil, era até previsível que os sujeitos tivessem idéias e crenças semelhantes a respeito do assunto.

As diferenças de interpretação podem ser atribuídas à individualidade de cada leitor, às suas idiosincrasias, visto que, mesmo pertencendo a uma comunidade e partilhando com ela muitos aspectos de sua ideologia, cada indivíduo constrói sua visão de mundo de forma parcialmente idiosincrática.

M.C. — Acreditamos que a compreensão na leitura não é um fenômeno anárquico, mas também não é um processo unitário, onde só é possível um significado. Acreditamos também que os leitores constroem o significado do texto a partir de seu conjunto cognitivo, aqui entendido como conhecimento de mundo, de discurso, de estratégias de processamento, de crenças e valores, atitudes e metas.

Assim, a interpretação comum a vários leitores decorre da interrelação das parcelas do conjunto cognitivo do autor e do leitor, permitidas pelo texto e social

mente partilhadas, conforme já observaram Paes de Barros e Rojo (1984), enquanto as dessemelhanças são motivadas pelas diferenças entre os conjuntos cognitivos de diversos leitores e também entre o conjunto cognitivo dos leitores e o do autor.

M.S. — As semelhanças na interpretação de um texto em princípio parecem se explicar pelo fato de o texto adquirir existência como tal na relação leitor-texto, que se dá sempre no contexto de uma língua e uma cultura e pelo fato de o autor imprimir marcas no seu texto que garantam um número de convergência interpretativa.

As diferenças parecem provir das diferenças de universos cognitivos e condições de produção de leitura entre os diferentes leitores.

M.J. — A formulação primeira pode ser compreendida por outrém graças a um certo número de suportes e técnicas materiais que nela se conservam enquanto convenções (o livro é uma delas), a certos tipos de instituições (por exemplo a biblioteca) e certas modalidades discursivas (que Foucault denomina "*modalidades estatutárias*"), que mudam convencionalmente quer se trate de um texto religioso, de um regulamente legal, de uma "verdade científica". A existência de um consenso (formas de expressão linguística, textual, formações ideológicas e institucionais), que predominam nas diferentes comunidades (culturais, interpretativas) é que torna possíveis compreensões semelhantes. Tais convenções, regras leis impedem que a escritura 2 (leitura) destrua completamente a escritura 1, do mesmo modo que impedem que "*se separe, por interpretação ou comentário, o significado do significante*" (Derrida, 1973:195). Lembra o autor que "*o escrevente está inscrito num sistema textual determinado*" que deve, por sua vez, ser respeitado e considerado pelo leitor.

Ao lado desse consenso, no entanto, existe o aspec

to individual (experiências, conhecimentos..., partilhados ou não por comunidades mais restritas) que favorece a existência de diferentes interpretações consideradas por uns como "ousadas" e, por outros, como as únicas capazes de causar transformações (cf. Ross, 1981).

M.E. — Se o propósito da leitura, bem como as demais condições de interpretação são compartilhados pelos vários leitores, a probabilidade de ocorrência de semelhanças é maior. Isso porque se estabelece um tipo de jogo na leitura com regras mais ou menos determinadas de tal modo, que a produção da interpretação resulta do domínio de cada leitor em relação a essas regras. É o caso, por exemplo, da atividade de resumo de um texto informativo proposta por um professor a seus alunos. Os participantes estarão sendo treinados de fato no jogo de resumir e não apenas no de interpretar. A interpretação ocorre no interior de um jogo que propõe regras específicas de interpretação: os alunos assumem que o propósito do texto é informativo e que sua atividade consiste em apreender quais são as informações principais a partir de marcas linguísticas e estruturais do texto supostamente indicadoras (a partir de convenções a esse respeito).

O termo **interpretação** consiste, assim, numa denominação genérica que encerra um imenso elenco de jogos convencionais, além daqueles que evidentemente se constituem a partir da criatividade do leitor no próprio ato de ler. Mas, ainda assim, é preciso que as condições interpretativas estabelecidas permitam o espaço lúdico, a brincadeira com o texto. Não é obviamente o caso do jogo de resumo que mencionamos acima. As diferenças de interpretação podem ser vistas, por conseguinte, sob dois ângulos diversos. Por um lado, haverá diferenças pelo fato de o leitor não compartilhar (ou pelo menos não adequadamente) das regras do jogo de leitura proposto. Ao invés de buscar as informações marcadas como principais, ele pode, por exemplo, selecionar aque-

las que mais o impressionaram: seu resumo fatalmente divergirá do dos colegas.

Por outro lado, as diferenças persistem, ainda que o leitor se mantenha observando as regras do jogo convencional. Nesse caso, podemos falar de diferenças culturais, diferenças no acervo de conhecimentos prévios necessários à compreensão convencional do texto, diferenças psicológicas, enganos e mal-entendidos oriundos de cansaço, inépcia com respeito ao código lingüístico ou retórico etc.

A. — Por acreditarmos que o indivíduo constrói uma interpretação razoável e coerente devido ao seu nível de conhecimento de mundo, somos levados a uma situação em que indivíduos diferentes extraem do texto partes diferentes que se lhe apresentam mais salientes ou mais significativas devido ao seu conhecimento de mundo.

Entretanto, em língua estrangeira há um dado importante a ser levado em consideração — o código lingüístico. O indivíduo que possui uma maior competência lingüística provavelmente apresentará uma compreensão diferenciada daquele de menor competência, porém esse aspecto deve ser ainda muito pesquisado para se poder afirmar categoricamente que o resultado das diferenças e semelhanças dependem exclusivamente do conhecimento do código, descartando-se assim as influências do aspecto cognitivo do indivíduo.

H. — As semelhanças na interpretação de um mesmo texto parecem resultar de uma semelhança no domínio das estruturas de conhecimento necessárias à interpretação desse texto. As diferenças de interpretação podem resultar de dessemelhanças no domínio dessas estruturas. Para compreendedores de língua estrangeira, é muito comum que as diferenças tenham suas raízes no grau de conhecimento dos códigos utilizados na construção do texto, particularmente o código lingüístico (incluindo-se

os elementos supra segmentais, no caso do texto oral).

Questão 03

▲ Como você distingue uma interpretação adequada de uma inadequada?

M.G. — O processo de compreensão se caracteriza pela busca da coerência que, segundo Agar e Hobbs (1982), é estabelecida em três níveis: local, global e temático. Uma interpretação é adequada quando ela constrói um significado coerente nesses três níveis. Para atingir essa meta, o leitor tem de se basear no texto e na sua capacidade interpretativa, uma vez que a coerência do discurso está em parte no próprio texto (que a torna resgatável através de elos de coesão, por exemplo) e em parte na interpretação do compreendedor do texto. Mas como testar esse aspecto da interpretação do leitor, que ultrapassa os limites do texto? Isso tem de ser estabelecido no confronto com outras interpretações de outros indivíduos que supostamente compreendam o assunto. Então, uma interpretação adequada precisa ser coerente em si, e coerente com outras interpretações.

M.C. — Considerando que cabe ao autor observar o princípio de cooperação e ao leitor acionar seus esquemas, de modo a agir de acordo com esse princípio, a questão da adequação/inadequação precisa ser vista não só do ponto de vista da interpretação, mas também da produção.

Do ponto de vista do autor, um texto acadêmico é inadequado na medida em que não dá condições ao leitor de ampliar seu conhecimento, de reconstruir os implícitos do texto e de perceber a diferença entre a informação que ele próprio está transmitindo e seu ponto de vista frente a essa informação.

Há inadequação decorrente tanto das rupturas não autorizadas pelo contexto pedagógico (por exemplo, a bai

xa informatividade) quanto da forma de apresentação da informação, que pode levar o leitor a incorporar informações falsas.

Do ponto de vista do leitor, a interpretação é inadequada se ele não tiver conhecimentos prévios suficientes para receber, incorporar e avaliar a informação; se não conseguir perceber as marcas salientes que permitem identificar diferenças hierárquicas na informação e não distinguir a voz do autor das outras vozes do texto, não percebendo, portanto, sua intenção comunicativa.

M.S. — A leitura, no enfoque tradicional, deveria levar a uma interpretação única e correta. Essa posição é rejeitada de um modo geral pelos estudiosos modernos. As diferentes orientações modernas admitem que um texto permite várias leituras para diferentes leitores, assim como para um mesmo leitor, em momentos diferentes. Porém, ninguém ainda encarou de frente o problema que advém da mudança de postura: admitindo-se que um mesmo texto pode gerar várias interpretações, quais os critérios para avaliar a relevância ou pertinência das interpretações?

Essa é uma questão em aberto para mim tanto que ela é uma das questões da pesquisa que venho desenvolvendo (Paschoal, 1987).

M.J. — No meu ponto de vista, a adequabilidade interpretativa só pode ser avaliada em termos de um projeto (objetivo) concreto de leitura (cf. S. Moirand, 1979), formulado pelo leitor, num determinado contexto situacional; isto é, se os objetivos de leitura tiverem sido alcançados, então a interpretação terá sido adequada. Assim, a situação, que inclui o projeto de leitura, determinaria não apenas as "estratégias", mas a própria interpretação. Quando se entende leitura como "processo" de construção do sentido, confere-se-lhe dinamismo, abertura interpretativa. Isso não significa,

porém, que qualquer interpretação seja válida, uma vez que as próprias convenções, normas, regras (incluindo-se as regras de expressão linguística), por uma determinada "comunidade" constituem critérios válidos de avaliação da adequidade interpretativa. Um exemplo: se convencionalmente, num jogo linguístico, atribuímos à sequência "A porque B", uma relação de causa (B) e consequência (A), poder-se-ia avaliar como inadequada àquele jogo linguístico a interpretação condicional ou de oposição. Outro exemplo: se se obtém como resultado do processo de compreensão um conjunto amorfo de frases, desorganizadas, convencionalmente desconexas, pode-se dizer que ele não constitui um texto (ao menos não nos padrões culturais vigentes), e, que, portanto, sua interpretação é inadequada.

M.E. — A adequação só poder avaliada em relação a um propósito. Se um leitor foi capaz de resumir um texto, sua interpretação pode ter sido adequada para o jogo do resumo. Se, ao contrário, o jogo proposto for uma leitura crítica e o leitor apenas resumiu o que leu, sua leitura será fatalmente vista como inadequada. Então creio que podemos distinguir dois critérios de avaliação: o que leva em conta a observância das regras propostas no jogo de leitura, e o que leva em conta a pertinência da interpretação para qualquer jogo possível. Se o aluno opta por uma interpretação que infrinja as regras do jogo estabelecido, então ele deve ser levado a expressar as regras que orientaram sua interpretação, definindo, em última análise, que tipo de jogo ele jogou. Se ele lograr êxito nessa tarefa, então estará sujeito a uma avaliação positiva no segundo tipo de critério. Se não, ele estará se colocando numa situação "inavaliável", isto é, terá jogado um jogo sem regras explicitáveis, o que equivale a dizer, terá jogado o jogo de não-jogar. Isso até pode valer desde que sua interpretação expresse convencionalmente essa intenção, ou seja, de uma maneira convencionalmente inte

ligível para os outros participantes em potencial do jogo. Do contrário, não haverá partilha de regras e, nesse caso, não haverá jogo de espécie alguma.

Assim como uma cadeira é construída convencionalmente com a intenção de ser usada como assento para as pessoas, mas eventualmente se presta a funcionar como mesa ou como objeto decorativo ou até de fruição artística, assim também proponho que se conceba o texto. Se originalmente concebido para ser usado como veículo de informação, poderá também ser interpretado através de um jogo poético. O uso convencional que se lhe atribui é que irá determinar o espectro das interpretações que se lhe adequam. Esse uso convencional é determinado pelo próprio modo de construção formal do texto, por uma parte, mas, principalmente, pelas regras adotadas por seus usuários para lê-lo.

A. — A distinção entre os dois tipos de interpretação deve levar em conta o objetivo estabelecido para a tarefa. Os aspectos cognitivos do indivíduo (conhecimento de mundo, crenças, opiniões, atitudes etc) acionam os esquemas necessários e limitam o leque de possibilidades de interpretação. O léxico, as estruturas gramaticais/entoacionais fornecem pistas que, dentro de um contexto situacional específico, restringem ainda mais as possibilidades interpretativas.

Se as informações assinaladas através da forma e as contribuições cognitivas do indivíduo se combinarem, provavelmente a interpretação adequada apresentará características que mostrem a habilidade do indivíduo para: **a)** compreender uma proporção razoável de itens lexicais e proposições contidas no contexto-situacional específico; **b)** inferir o significado de expressões não familiares a partir do contexto e dos aspectos cognitivos; **c)** estabelecer conclusões coerentes sobre a situação social e as intenções dos interlocutores; **d)** reconhecer as técnicas ou recursos retóricos usados para transmitir a mensagem.

A interpretação adequada leva o indivíduo a chegar ao objetivo proposto, ao passo que a inadequada pode apresentar resultados parciais e/ou insatisfatórios.

Questão 04

▲ Qual o papel do código na construção da interpretação textual?

M.G. — Dentre todos os elementos envolvidos no processo de interpretação textual, o código lingüístico parece ser o único elemento estável. Ele se encontra no texto de maneira fixa, "congelada". Se esse código é partilhado entre leitor e autor, ele deveria ser interpretado de forma semelhante pelos leitores em geral, que dele partilham. Se houver desconhecimento do código por parte do leitor, este possivelmente utilizará estratégias compensatórias que o farão recorrer a esquemas de conteúdo contextual para construir uma interpretação coerente.

Mas o processo de interpretação não se limita à leitura do código. Se assim fosse, dada a condição de leitores conhecedores do mesmo código, todas as interpretações seriam iguais. No entanto, o processo de interpretação envolve todo o conhecimento, percepção, expectativas, ideologias que o leitor traz para o texto e que influem na sua interpretação. E tudo isso que o leitor ativa para construir sua interpretação vai imprimir sentido ao código, de forma individual ou partilhada pelo seu grupo (social, familiar etc).

M.C. — Na concepção de leitura como interação, não se pode falar em código lingüístico sem relacioná-lo ao texto, ao autor e ao leitor.

O código lingüístico e o modo pelo qual ele se estrutura no texto fornece informações de nível fonológico, morfológico, sintático, semântico-pragmático. É responsável pelos aspectos formais do texto que dão con

dições ao leitor para detectar a macroestrutura textual, para perceber a maior ou menor adesão do autor ao enunciado, para possibilitar-lhe fazer inferências e pressuposições etc.

M.S. — Como o texto adquire existência como tal na relação leitor-texto, dentro de determinada língua e cultura, é necessário, para a construção da interpretação textual, que o leitor tenha conhecimento do código, entendido aqui como um conjunto de convenções estabelecidas a partir do uso social da língua e partilhadas por uma comunidade.

M.J. — Na concepção de linguagem como jogo (no sentido de Wittgenstein) não há lugar para a noção de código lingüístico, a não ser como conjunto de convenções, normas partilhadas por uma comunidade, cuja maior ou menor "interiorização" pelo leitor influirá sobremaneira na construção do sentido. Para Wittgenstein, é apenas no jogo (uso) que se pode falar de signo lingüístico (significado e significante), pois é apenas nele que há acordo não só quanto às definições, mas também quanto aos julgamentos (verdade e falsidade) e formas lingüísticas. De modo que qualquer mudança de "forma" (significante) implica alteração do significado; isso não significa que a um significante corresponda um significado transcendental, imanente, mas que as formas de expressão, enquanto estratégias de comunicação ganham significado numa situação x. Assim, na concepção dialógico-discursiva da linguagem, o código lingüístico não pode ser visto de forma objetiva fora do sujeito e da situação.

M.E. — Considero o código lingüístico fundamental: é ao mesmo tempo uma muralha de resistência contra a interpretação anárquica (ou a legitimação de toda e qualquer interpretação para um dado texto) e é também um obstáculo a ser superado para que a interpretação se

produza. Ou seja, as formas gramaticais num texto constituem o espaço de indeterminação necessária para que ocorra uma atribuição de sentido compatível ao mesmo tempo com a tradição histórica e com a situação particular de uso da língua por um sujeito determinado num momento determinado. O código linguístico permite dizer o que o significado do texto não é, embora não possa determinar exatamente qual ele é. Baseio-me aqui nas idéias de Franchi (1977), que postula uma concepção de linguagem onde a sintaxe e a semântica não precisam ser completamente determinadas. É o sistema de referência em que as expressões são empregadas que as faz assumir uma determinação e, por conseguinte, uma interpretação. No caso da atividade da leitura, esse sistema pode ser entendido como o conjunto de condições de interpretação, incluindo as regras que tipificam cada jogo de leitura.

A. — Para Wells (1978), o código fornece pistas para a construção porque é o compreendedor quem decide a forma de aplicá-lo à situação, dado o seu conhecimento de mundo. Wells argumenta que o indivíduo pode ter conhecimento do código, mas ainda assim, apresentar falhas na compreensão porque não é capaz de ter acesso às informações cognitivas existentes. Devido a essas mesmas informações, o mesmo enunciado linguístico pode ser compreendido diferentemente com base nas contribuições cognitivas do indivíduo. Para Kintsch & van Dijk (1983), a decodificação do código, o estabelecimento da coerência (estilística/retórica) e a coesão do discurso dependem do uso de estratégias de compreensão que leva em conta primordialmente o aspecto cognitivo do indivíduo e o aspecto contextual-situacional-social do evento. É a partir do estabelecimento da macro-estrutura e do reconhecimento e compreensão das macro-proposições (contidas no discurso) que o indivíduo passa para a interpretação da micro-estrutura, selecionando micro-proposições que estabelecerão a coerência do significado que

tenta construir. Kintsch & van Dijk atribuem importância fundamental às chamadas estruturas de conhecimento ao nível cognitivo e importância secundária ao código em si; porém, não descartam a existência de uma certa interdependência entre os dois aspectos.

H. — Entendo que a mensagem pode ser concretizada em texto através da utilização de vários códigos, incluindo-se aí o paralingüístico, o quimérico, o visual e o sonoro, além do lingüístico.

Os códigos textuais deverão acionar no compreendedor uma série de esquemas necessários a uma interação entre texto e compreendedor. É interessante notar que, se por um lado, há variações de interpretação de um mesmo texto, por outro, parece haver uma notável coincidência quanto aos elementos textuais percebidos num determinado texto por compreendedores que com ele interagem; isto é, há elementos salientes aos quais a grande maioria dos compreendedores se atém, por algum tempo, durante o processo de interpretação (Collins, pesquisa de doutorado em andamento). A interpretação dos elementos salientes poderá sofrer variações em função das estruturas de conhecimento que esses elementos acionam no compreendedor. Mas parece haver tipos de variação que, a grosso modo, seriam resultantes de: 1) o significado dos elementos salientes para o autor ser diferente do significado atribuído aos elementos salientes pelo compreendedor; 2) o significado dos elementos salientes para o autor ser desconhecido para o compreendedor;

A influência de 1 e 2, acima, na interpretação do texto, vai, por sua vez, depender: a) da habilidade maior ou menor do compreendedor no uso de esquemas processuais e de conteúdo contextual que possam compensar as falhas de competência no comando do código; b) da importância proposicional que esses elementos possam ter no texto.

Assim, parece possível afirmar que algumas combina

ções levam-no a uma interpretação diferente daquela pretendida pelo autor, possível de ser identificada por leitores que compartilham das estruturas de conhecimento que deram origem ao texto.

Parece-nos que a interpretação diferente daquela pretendida pelo autor, ou por outro compreendedor, parece haver gradações de adequação. Como a interpretação deste tipo é resultante de diferenças de significados atribuídos aos elementos salientes, o grau de adequação poderá variar conforme o grau de autoridade atribuído ao compreendedor-avaliador, seja esta fruto de conhecimento, de experiência ou de "status" funcional.

Questão 05

- ▲ Como você aplicaria (ou tem aplicado) sua visão teórica do processo de leitura na atividade pedagógica?

M.G. — Kato (1983) relaciona um conjunto de habilidades necessárias para a tarefa de interpretação de texto. Essas habilidades, que envolvem diferentes tipos de estratégias são: **a)** "a de encontrar parcelas (fatias) significativas do texto" (que envolveriam estratégias de natureza sintática); **b)** "a de estabelecer relações de sentido e de referência entre certas parcelas do texto" (estratégias de natureza semântica); **c)** "a de estabelecer coerência entre as proposições do texto" (habilidade que pressupõe a ativação de esquemas); **d)** "a de avaliar a verossimilhança e a consistência das informações extraídas" (estratégias de natureza metacognitiva); **e)** "a de inferir o significado e o efeito pretendido pelo autor do texto" (estratégias de natureza pragmática).

Se aceitarmos a vinculação desse conjunto de habilidades ao sucesso da tarefa de leitura e se, conseqüentemente, tomarmos como verdadeira a concepção do processo de leitura como um trabalho dinâmico e interati-

vo de construção de significado, conforme respondi nas perguntas anteriores, teremos de pensar numa prática pedagógica que envolva, minimamente, três pólos de atuação: 1) conscientização dos alunos sobre o processo de leitura, isto é, sobre o papel do leitor na construção do significado e sobre as estratégias compreendidas no ato de ler; 2) aquisição e desenvolvimento das estratégias necessárias para uma leitura proficiente, através de exercícios que lidem com o reconhecimento de termos de referência e de outros elos de coesão no texto, com inferências e previsões (adivinhações a partir do contexto associado ao conhecimento prévio do leitor) sobre o conteúdo, estrutura retórica do texto e possíveis intenções do autor, com a construção da macro-estrutura do texto (um exercício útil para se tentar estabelecer a coerência textual) e outras. Esse trabalho implicaria, provavelmente, o surgimento de interpretações distintas entre os alunos, que teriam de ser analisadas, discutidas e aceitas como válidas (ou não) pelo conjunto de professor e alunos, no confronto com outras interpretações e com o texto, tomando-se como requisito básico a coerência da interpretação; 3) criação de condições para um trabalho de reflexão, com o propósito de incentivar os alunos a adotarem um posicionamento crítico perante o texto.

M.C. — Na prática pedagógica de leitura com o texto acadêmico, tenho usado, como recurso, o resumo, porque essa atividade fornece condições para o aluno perceber as semelhanças e dessemelhanças de interpretação.

Por mais diferentes que sejam os resumos, eles mantêm entre si, e, com o original, um conjunto comum de significados que evidenciam uma convergência interpretativa entre leitor/autor. A aplicação cíclica das regras de redução semântica, tais como formalizadas por Kintsch e van Dijk (1983), e, retomadas operacionalmente por Sprenger-Charolles (1980), leva os alunos a perceberem que o número de leituras possíveis é limitado,

porque as hipóteses de significado são verificadas através da apreensão de aspectos formais.

No entanto, essas regras são insuficientes porque geralmente elas só explicam as semelhanças de interpretação. Para explicar as dessemelhanças, recorreremos então às estratégias que dão conta do uso efetivo das regras no contexto, dependendo da interlocução entre os conjuntos cognitivos autor/leitores e das condições em que se dão a leitura e o resumo.

M.S. — Enquanto se aceitava ilusoriamente que a leitura era unívoca e que o critério para avaliar essa univocidade era o texto, tinha-se um chão mais firme para o ensino, embora refletisse uma situação irreal de leitura. Na medida em que se rejeitou a univocidade, surgiu a questão de como lidar com as variações e com que critérios avaliar-lhes a adequação ou inadequação.

Para abandonar a postura tradicional e dar lugar à concepção de leitura como um processo de interação, no qual o leitor seja o sujeito real de sua leitura, é necessário abandonar as propostas dirigidas de compreensão de texto do livro didático e adotar estratégias mais livres.

Uma proposta nessa linha é a da discussão espontânea de texto, na qual este poderá ser objeto de uma leitura produtiva e prazerosa. Aos alunos é solicitada a leitura do texto, para uma discussão posterior, na qual, cada um pode dizer livremente o que quiser a respeito do texto e da leitura que fez. Não deve ser dada à discussão nenhuma direção prévia, pelo contrário, as idéias devem fluir livremente e não serem avaliadas num primeiro momento. Numa fase posterior é que se poderá discutir as interpretações surgidas e procurar juntamente com os alunos os critérios para avaliá-la assim como o processo que as gerou, desenvolvendo desse modo a metacognição (Kato, 1985a). Essa técnica se assemelha muito à técnica denominada "brainstorming", que possui também duas fases: a fase de geração de idéias e a

fase de avaliação das mesmas.

M.J. — Na visão que vimos defendendo, todo saber pode ser questionado, ou pelo menos, deve ser visto na sua relatividade à situação de enunciação: momento histórico-social, local geográfico, enunciadores, tipo de discurso... É esta situação que torna possível a existência de pressupostos, subentendidos, implícitos, que certamente serão entendidos de outra forma se a situação de leitura (ou de enunciação 2,3,...) não coincidir com a situação de enunciação 1, ou não levar em conta suas diferenças. Decorre daí a pluralidade de textos resultantes do processo de interação efetiva entre a situação de leitura e o texto 1. Uma vez aceito tal princípio, a única atitude possível, da parte do professor, será a de aceitar tal pluralidade e não querer reduzir tudo a uma única leitura, a um único ponto de vista, a um único padrão: o seu ou o do livro didático. Isso não significa "anarquizar" as estruturas, romper definitivamente com as convenções sociais, culturais e textuais vigentes, mas ajudar o aluno a assumir aquele aspecto convencional, conceito ou conhecimento não como verdade absoluta e universal, mas em toda a sua relatividade, como algo que pode ser mudado (cf. H. Ross, 1981). Considerando a atividade de compreensão como eminentemente discursiva (e nessa medida também lingüística), expressão de uma subjetividade complexa (individual + social + ideológico...), é tarefa da atividade pedagógica criar condições para que o aluno não faça uma leitura ingênua (literal) do texto e assumam sua posição de sujeito enunciador na construção do sentido.

M.E. — A atividade pedagógica por si só já instaura um jogo de relações entre os participantes — professor e aluno — do qual dificilmente se pode fugir. Nesse jogo, o poder concentra-se nas mãos do professor, que poderá usá-lo para fazer prevalecer seus pontos de

vista quanto à interpretação mais "adequada" ou, ao contrário, administrar a situação de modo mais lúcido. Tal modo muito comumente se confunde com a liberação total das interpretações, na base do vale-tudo. É claro que a função pedagógica perde aí boa parte de seu sentido, ficando o professor apenas como uma espécie de coordenador das expressões individuais dos alunos. Nessa situação sequer há debate, já que a radicalização de preservar "democraticamente" a opinião de todos leva à negação da possibilidade de consenso.

A alternativa mais lúcida, a meu ver, e que se define a partir da concepção de leitura que venho defendendo, é a de explicitar o mais claramente possível as relações entre interpretações produzidas pelos alunos e condições de produção de cada uma delas. Explico melhor: se a interpretação é, como eu a vejo, o nome genérico de um processo que se atualiza numa multiplicidade de jogos alternativos de leitura, cabe ao professor tentar explicitar, através da análise de casos particulares, como esse processo se desenvolveu de modo a gerar as interpretações produzidas pelos alunos para um certo texto. Na prática, isso se traduz em:

Etapa 1:

a) estabelecer de comum acordo com os alunos as regras para leitura de um texto determinado; b) proceder à leitura de acordo com tais regras, gerando interpretações; c) relacionar as variações interpretativas que tenham surgido no decorrer da leitura com fatores individuais que provavelmente as teriam desencadeado.

Etapa 2:

a) para o mesmo texto da etapa 1, estabelecer de comum acordo com os alunos novas regras de leitura, diferentes das anteriores, caracterizando um novo jogo; b) proceder à leitura de acordo com tais regras, gerando interpretações; c) (o mesmo da etapa 1).

Etapa 3:

a) Comparar as interpretações produzidas sob as regras do primeiro e segundo jogos, anotando semelhanças

e diferenças cuja origem poderia ser situada na natureza específica de cada um desses jogos; b) reformular as regras iniciais estabelecidas para cada jogo, em função dos resultados interpretativos produzidos; c) re-aplicar os mesmos jogos com um outro texto de acordo com a seqüência das etapas 1 e 2; d) conferir se as regras de cada jogo se modificam (e como o fazem) em função de cada um dos textos.

A. — Primeiro, dentro do processo de aprendizagem, o conhecimento de mundo dos alunos deve ser sempre acionado ao se realizar as tarefas de compreensão através de atividades prévias à tarefa em si, e que desenvolvam as estratégias interacionais, pragmáticas e esquemáticas que encorajarão o processo descendente (top-down) existente na compreensão para facilitar o desenvolvimento e aplicação de estratégias de natureza mais lingüística — que denominaremos estratégias de compreensão discursivas. Para automatizar as estratégias discursivas é necessário elaborar tarefas onde se enfatize aspectos para: identificar a idéia principal ou informação relevante; selecionar os pontos relevantes; localizar a informação específica; compreender informação não explicitamente mencionada; compreender a função comunicativa do todo e de partes do todo (macro-estruturas); compreender a função comunicativa de sentenças e enunciados (micro-estruturas), inferir o significado a partir do uso de itens lexicais não familiares; reconhecer indicadores e/ou pistas contextuais; compreender as relações entre as partes do texto através de mecanismos indicadores do discurso; inferir o tópico através do uso de pistas contextuais existentes. Segundo, o material a ser utilizado deve: ser suficientemente desafiador para criar no aluno a motivação necessária para tentar compreender, formular hipóteses, inferir, sintetizar, ativar o seu conhecimento de mundo; apresentar um grau de redundância que normalmente caracteriza o discurso autêntico (pausas, falsos começos, lap

sos, superposição de falas etc.); apresentar aspectos entoacionais, indicadores discursivos e pistas contextuais suficientes que possam ser verificadas nas tarefas de compreensão. Terceiro, diversificar ao máximo o tipo de tarefa pedida (completar quadros, combinar figuras, seguir instruções, parafrasear trechos, resumir etc), para se obter uma conscientização crescente das estratégias aprendidas e manter o nível de motivação do aluno para a realização das tarefas.

H. — Se considerarmos que há um nível ótimo de adequação a ser atingido no processo de interpretação de um texto e se tomarmos como válidas as causas atribuídas às interpretações "falhas" e às "diferentes", então parece-nos desejável que a atividade pedagógica em torno da compreensão tenha algumas características fundamentais: 1) o professor é conhecedor da situação específica tratada pelo texto e seu conhecimento de mundo é consideravelmente maior do que o de seus alunos, senão para ajudá-los a interpretar melhor o texto, para contribuir com conhecimento que possa ser necessário à interpretação de outros textos; 2) o professor é proficiente nos códigos utilizados na concretização do texto em questão e propicia a aquisição de proficiência nesses códigos junto a seus alunos; 3) o professor tem bem desenvolvidos os processos centrais à interpretação de textos — capacidade de perceber saliências, de fazer inferências e julgamentos, de monitorar sua própria interpretação — e propicia o desenvolvimento desses processos em seus alunos; 4) a metodologia, as técnicas e os materiais devem ser parte de uma atividade pedagógica dinâmica, interacional, pertinente aos desejos e necessidades dos alunos e, tanto quanto possível, semelhante às atividades de interpretação dos textos reais da vida.

Conclusão: a postura que se assume com respeito à leitura e à redação está diretamente relacionada com a

concepção que se adote acerca do SENTIDO do TEXTO.

Quanto ao rei de nossa historinha inicial, sabe-se que, até hoje, ainda não conseguiu casar a filha.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGAR, M. e J.R. Hobbs (1982) Interpreting discourse: coherence and the analysis of ethnographic interviews. *Discourse Process*, 5, pgs. 01-32.
- BROWN, G. (1978) Listening Comprehension. *An Occasional Paper - The Teaching of Comprehension*. ETIC Publications.
- BROWN, G. & Yule, G. (1983) *Discourse Analysis*. Cambridge, C.U.P.
- _____ (1984) *Teaching the Spoken Language*. Cambridge. C.U.P.
- CAVALCANTI, M.C. (1983) The Pragmatics of Foreign Language Reader-Text Interaction: Key Lexical Items as Source of Potential Reading Problem. Tese de Doutorado, University of Lancaster.
- CORACINI, M.J.R.F. (1987) *A Subjetividade no Discurso Científico - Análise do Discurso Científico Primário em Português e em Francês*. Tese de Doutorado, PUC-SP.
- DERRIDA, J. (1973) *Gramatologia*. Tradução Brasileira. Editora Perspectiva, Ed. USP.
- FOUCAULT, M. (1966) *Les Mots et Les Choses*. Editions Gallimar, Francês.
- _____ (1969) *L'archéologie du Savoir*. Editions Gallimar, Francês.
- FRANCHI (1977) "A Linguagem como atividade constitutiva" in *Almanaque*, 5, São Paulo, Brasiliense.
- GRICE, H.P. (1975) Logic and Conversation. Cole P. & Morgan J. (ed.) *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. New York, Academic Press, pgs. 41-58.

GRIGOLETTO, M. (1987) O Fator Previsibilidade e seus Efeitos sobre as Estratêgias de Compreensão em Leitura. Dissertação de Mestrado inédita, PUC-SP, São Paulo.

IKEDA, S.N. (1984) Fatores de Produção que Interferem na Legibilidade de um Texto em Português (mimeo). PUC, São Paulo.

KATO, M.A. (1983) Estratêgias em Interpretação de Sentenças e Compreensão de Textos. *Cadernos PUC*, 16, pgs. 09-33.

_____ (1985a) *O Aprendizado da Leitura*. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo.

_____ (1985b) Uma Visão Interativa da Legibilidade. *Ilha do Desterro*. Florianópolis, nº 13:31-46.

KINTSCH, W. & van Dijk, T.A. (1983) *Strategies of Discourse Comprehension*. New York. Academic Press, Inc.

KLEIMAN, A. (1984) O Texto Didático: Considerações sobre Coerência e Legibilidade numa Abordagem Pragmática. *Trabalhos em Linguística Aplicada* nº 4:65-76. Unicamp, Campinas.

MOIRAND, S. (1979) *Situations d'écrit*. Clé International.

PASCHOAL, M.S.Z. (1987) *Em Busca da Elucidação do Processo de Compreensão da Metáfora*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq para concessão de bolsas.

_____ (1987) O Papel do Texto no Processo de Compreensão da Metáfora. Comunicação de Pesquisa apresentada no VIII Congresso Internacional da ALFAL, San Miguel de Tucuman, Argentina. Setembro 1987.

PAES DE BARROS, A.R.M. & Rojo, R.H.R. (1984) Convergência e Divergência em Leitura: Reflexões sobre uma Análise de Resumos. *Trabalhos em Linguística Aplicada* nº 4:47-63. Unicamp, Campinas.

QUEVEDO, A.G. (1987) Estratêgias de Conscientização no Ensino de Compreensão de Textos Orais: Um Estudo Longitudinal. Dissertação de Mestrado não publicada: PUC-SP, São Paulo.

ROSS, H. (1981) *Human Linguistics*. University of the Air, Berkeley, mimeo.

- SHIBLES, W. (1974) *Wittgenstein, Linguagem e Filosofia*. Tradução Cultrix. USP, SP.
- SPERBER, D. e D. Wilson (1982) *Mutual Knowledge and Relevance in Theories of Comprehension*. N. Smith(org.) *Mutual Knowledge*, New York: Academic Press.
- SPRENGER-CHAROLLES, L. (1980) Le Resumé de Texte. *Pratiques*, Metz, 26:59-90.
- SOUZA E SILVA, M.C.P. (1987) *Português Instrumental : Leitura e Redação do Texto Acadêmico*. Projeto de Pesquisa apresentado ao CNPq para concessão de bolsa.
- WELLS, G. (1976) Comprehension: "What It Means to Understand." *English in Education*. vol. 10/2:24-36.
- WITTGENSTEIN (1969) *Philosophical Investigations*, 3ª ed., New York, Macmillan.