

Produção de textos e compreensão leitora¹

Maria José Martins de Nóbrega

Ao tomar o texto como unidade básica de ensino, é preciso ter clareza de que o texto, produto da atividade discursiva, “é multidimensional, enquanto espaço simbólico” (Orlandi, 1996, p.14). Assim, como qualquer objeto simbólico, instala um movimento de interpretação: O que X quer dizer? Ao interpretar, o sentido aparece como evidência: é como se ele estivesse lá – no texto; é como se a tarefa fosse reconhecê-lo lá. Entretanto, sabemos que a construção dos sentidos se dá num constante movimento entre a materialidade lingüística do texto e a história. Conforme apontado por Orlandi (1996):

É a ideologia que produz o efeito de evidência e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”. (p. 31)

É só no imaginário que todas essas versões, digressões, formulações, partiram de um texto “original”. Nesse sentido, o texto “original” é uma ficção da historicidade, num processo retroativo. São sempre vários, desde sua “origem”, os textos possíveis num “mesmo” texto. (p. 14)

É preciso ressaltar, porém, que ao se considerar que o texto, em sua materialidade, pode permitir a construção de vários sentidos, não se está afirmando que o texto permita a construção de todos os sentidos. Em sua relação com a exterioridade, com a história, há limites impostos à atividade interpretativa do sujeito.

Se, de um lado, há possibilidade de construção de vários sentidos e, de outro, há limites à atividade interpretativa, vemo-nos diante de complexas questões relacionadas ao ensino, principalmente se tivermos como objetivo a formação de leitores. Até onde diferentes versões de um mesmo texto são legítimas, isto é, obedecem a um regime de necessidade imposto pela materialidade lingüística do texto e sua injunção histórica? Como assegurar-se de que,

1 Os textos comentados neste artigo fazem parte do corpus da pesquisa que estou realizando, acompanhando uma classe ao longo das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental, para analisar os impactos da capacitação docente no trabalho com Língua Portuguesa.

ao identificar uma interpretação “não legítima”, o professor não está impondo uma leitura institucionalizada? Essas são questões que se fazem presentes e que sugerem, ainda, o desenvolvimento de pesquisas.

O reconhecimento de que os textos se organizam dentro de determinado gênero, que impõe certas restrições quanto ao conteúdo temático, construção composicional e estilo, determinou que diversas escolas lingüísticas, sustentadas por diferentes opções epistemológicas e metodológicas desenvolvessem “tipologias textuais”. Sem negar os esforços para construir uma “gramática textual”, buscando inventariar não só regularidades correspondentes a aspectos macro e superestruturais, bem como regularidades correspondentes a elementos micro-estruturais, descritos pela gramática da frase, parece-nos que tais tipologias mostram-se insatisfatórias; ao reduzir o texto, em muitos casos, a uma descrição das fases que compõem a estrutura de cada tipo e a uma lista de recursos lingüísticos tomados como característicos, acaba por levar à perda da verdadeira dimensão textual.

Para exemplificar, considerem-se os textos acadêmicos; se é verdade que neles é freqüente a presença de estruturas passivas buscando apagar o enunciador, não é verdade que se possa tomar a presença de estruturas passivas como seu “traço distintivo”, já que é possível encontrá-las em muitos outros tipos de textos, nem sempre produzindo os mesmos efeitos de sentido. De modo similar, a relação dos textos com a sua “estrutura” não é do mesmo tipo: há os textos homogêneos que retomam o já dito; mas há os que introduzem a diferença, a polissemia. Como pontua Dolz (1996):

Do ponto de vista teórico, um dos paradoxos dos gêneros, dentre outros, reside no fato de que eles são mais ou menos imediatamente referenciáveis e referenciados quotidianamente nas práticas de linguagem – de tal forma que podemos freqüentemente nomeá-los sem muita hesitação e na comunicação cotidiana sempre o fazemos –, mas nunca se prestam à definição sistemática geral, sem dúvida por causa de seu caráter multiforme, maleável, “espontâneo”. (p.10)

Se considerarmos como as “tipologias textuais” são produzidas, veremos que partem de um *corpus* determinado. Nos contos de fada, por exemplo isola-se, em princípio, o que é constante, separando-se o geral do particular, e, a partir da determinação dos elementos fundamentais e de sua funcionalidade, chega-se à estrutura. Entretanto, ao analisarmos a estrutura de um texto em específico, ao mesmo tempo que o reconhecemos como pertencente a um determinado tipo, o modificamos. Reconhece-se o papel actancial “antagonista” em “Chapeuzinho Vermelho”, em “Branca de Neve” e em “João e o Pé de Feijão”; mas perde-se o lobo mau, a madrasta e o gigante.

Ao se destemporalizar a narrativa, identificando seus elementos invariantes, defronta-se com as constantes que a tornam inteligível, mas perde-se o particular, aquilo que a torna particularmente interessante. É uma certa estabilidade das características do gênero que vai permitir a compreensão, mas o que vai tornar a narrativa interessante é uma outra coisa: o inesperado, a irrupção de outros gêneros, etc.

De modo similar à forma como algumas correntes da Linguística vêm trabalhando as “tipologias”, alguns modelos cognitivos do processamento da informação, ao se deterem nos processos de compreensão, tratam o sentido do texto como resultante da construção da macroestrutura semântica – a compreensão se daria pela projeção para a memória do leitor das estruturas semânticas do texto. Nessa perspectiva, as diferentes versões de um texto seriam consideradas equívocos, incorreções. No entanto, se a compreensão for considerada como resultante de complexos processos que um leitor ativo estabelece com o texto, não se pode tratar as diversas versões produzidas como meros desvios. As características lingüísticas do texto constituem um dos aspectos a serem considerados, porém há outros: as diversas capacidades mobilizadas pelo leitor e as características do contexto em que se dá a leitura.

A experiência que gostaria de focalizar trata, particularmente, das possibilidades que a escrita oferece para o trabalho com a leitura. Refiro-me ao trabalho de reprodução de textos, entendendo por atividades de reprodução aquelas em que o aluno, mediante uma paráfrase, “reafirma” os conteúdos presentes num texto com o qual tenha familiaridade. O novo texto produzido permite ao educador ter acesso a alguns elementos da leitura que o aluno realizou, àqueles que, de alguma forma, foi capaz de explicitar na paráfrase.

Os dados a serem analisados são textos do gênero narrativo, produzidos por crianças da segunda série do ensino fundamental a partir dos contos de “Histórias da Tia Nástácia” de Monteiro Lobato e de informações fornecidas pela professora sobre a maneira como as crianças reagiram às diversas passagens dos textos trabalhados em aula.

Em classe, a atividade inicia-se com a leitura pelas crianças ou com a leitura em voz alta da professora, quando há apenas um único exemplar do livro – cumprindo assim um papel socializador – ou quando, em função do nível de complexidade do texto a ser lido, a leitura oralizada oferece oportunidade para a mediação. Segue-se uma conversa sobre o texto, em que são tratados aspectos ligados ao léxico, questões de compreensão, interpretação,

etc.² Após tais atividades, a professora trabalha a reprodução oral e só então propõe a reprodução por escrito.

Em uma das reuniões com a professora, interessou-me uma queixa apresentada, a respeito do desempenho das crianças em tais atividades. Disse-me que, ao parafrasearem, não reproduziam a história que havia sido contada: as histórias produzidas guardavam com a primeira muitas relações, mas eram outras histórias.

Ao confrontar o texto produzido pelas crianças com a versão original, utilizada pela professora, como mostram as reproduções selecionadas para o presente trabalho, verifiquei que as variações não incidiam sobre a superestrutura: ela estava preservada; tampouco incidiam sobre a seqüência temporal: os episódios narrados sucediam-se no eixo temporal. As variações recaíam em aspectos particulares da narrativa: a vítima era a mesma, variava o modo como era tratada nas diversas versões; o fato narrado era o mesmo, mas não eram idênticas as suas motivações.

A primeira história – “O cágado e a festa no céu” (vide anexo 1)

Segundo o relato da professora, durante a leitura do conto, as crianças interessaram-se particularmente pela quadrinha, a seguir exposta, encantando-se principalmente, com a repetição de “léu, léu, léu”.

Se eu desta escapar,
léu, léu, léu,
se eu desta escapar,
nunca mais ao céu
me deixarei levar.

Pediram que a transcrevesse na lousa, memorizaram-na e manifestaram vivo prazer em repeti-la várias vezes. Ao reescreverem, praticamente todos a transcreveram parcial ou integralmente.

Também, apreciaram muito as repetições, que ocorriam em diversas passagens do conto,

Todos se encaminharam para lá, e o cágado também – mas este era vagaroso demais, de modo que **andava, andava** e não chegava nunca.

A garça foi **subindo, subindo, subindo...**

A garça subia **mais e mais.**

2 Alguns destes aspectos foram previamente discutidos com a professora, principalmente os que concorrem para a textualidade: a organização estrutural do conto e a contribuição dos diversos elementos no funcionamento da “economia textual”.

Encantaram-se principalmente com a repetição de "léu, léu, léu", gostando bastante da ameaça que o cágado dirigiu às pedras e paus.

"- Arredai-vos, pedras e paus, senão eu vos esmagarei! As pedras e paus se afastaram e o cágado caiu, mesmo assim arreventou-se todo, em cem pedaços."

Analisei três das reproduções feitas pelas crianças para, por meio delas identificar alguns elementos das leituras realizadas.

Resumo

O cágado no parto do céu.

Certo vez houve uma festa no céu?

fazem comvidadas todas as aninhadas do céu e o cágado foi convidado também.

O cágado duramente pediu para a garça para tirar ele até a festa do céu.

A garça ficou lá, ela rubro e as vezes
eu pergunto para ele:

- Você está vindo a Terra?

- Estou mais bem longe.

- E agora?

- Não, Ela deu uma revolta no céu e ele caiu e numa grande escuridão e ela gritou raio de canhão pedras e paus e não eu vou arreventar você em 100 pedaços.

... Mas ele não é que se quebra em 100 pedaços.

Mas ele que estava vindo tudo aquilo ficou com pena e juntou os pedaços.

Por isso que ele tem as costas mantidas de pedacinhos.

Dois aspectos mereceriam ser destacados na reprodução de Renato: a omissão que faz da aposição da versão original “que era uma perversa” e a maneira como joga com “em cem pedaços”.

É unicamente a aposição de “que era uma perversa” que permite ao leitor definir o caráter da antagonista – a garça. Ao ocorrer no texto, essa aposição força o leitor a retroceder na leitura, reinterpretando o texto.

O fato de a festa ser no céu tornaria perfeitamente aceitável que a garça se afastasse cada vez mais da terra, mas, sabendo de sua perversidade, o leitor precisa interpretar a ação da personagem como parte da estratégia de tornar o tombo maior. A omissão de adjetivo “perversa”, na versão de Renato, confere à passagem ambigüidade: o leitor não tem dados explícitos para interpretar a intenção da personagem: pode ter sido um acidente.

Vejamos, ainda, a manobra realizada por Renato ao tentar introduzir, em seu texto, os recursos expressivos empregados por Lobato ao narrar a “ameaça” do cágado às pedras e paus:

“... saia do caminho pedras e paus se não eu vou arrebentar vocês em 100 pedaços. Mais (sic) ele sim é que se quebrou em 100 pedaços.”

No texto original, arrebentar-se em cem pedaços, não faz parte da transcrição, em discurso direto, da fala do personagem; é parte do relato que o narrador faz sobre as conseqüências do tombo. A troca, entretanto, não compromete a coerência do texto, ao contrário, produz um efeito estilístico bastante interessante.

Tais ocorrências mostram como certas marcas do que se poderia chamar “estilo do autor”, despertam a atenção das crianças, criando pontos salientes na recepção dos episódios narrados. Essa saliência se projeta de maneira decisiva na construção dos sentidos.

Daí o cágado na festa do céu

Esta vez surge uma festa no céu e os bichos deacamihara para lá e o cágado também.

Mas a festa era só de três dias e o cágado muito desanimado era um dos bichos que andava andava e não chegava e ele encontrou uma garça e ele pediu para ela deixar ele montar nas costas dela e ela falou

— Pois não, e ele montou.

Ela subia cada vez mais e as vezes ela perguntava ao cágado esta' vendo sinal da terra?

— Estou só que lá longe. Ela continuou subindo, subindo e agora esta' vendo sinal da terra?

— Não! E ela não aguentou mais e fez uma revirada volta no ar e o cágado caiu em velocidade mais alta e agitou.

— Se eu desta escapar léu, léu, léu nunca mais me deixarei levar.

E agitou lá de alto:-

— Libram as pedras e países e elas abriram e o cágado se esborrachou no chão.

Jesus que estava vendo tudo teve dó dele, essa desgraça só aconteceu porque ele não apareceu na festa do céu

Davi reproduz assim o episódio do toambo:

“E **ela não aguentou mais** e fez uma revira volta (sic) no ar e o cágado caiu em velocidade mais alta e gritou.”

Diferentemente do procedimento de seu colega Renato, Davi deixa marcada a intenção da garça – “**ela não aguentou mais**”. Isso muda substancialmente o caráter da personagem: não há como considerá-la malvada; o que era um gesto de crueldade deve ser tratado como um acidente.

O sentido da quadrinha que Davi retoma parcialmente – “Se desta escapar léu, léu, léu nunca mais me deixarei levar” – ganha outras possibilidades na articulação que estabelece com o trecho anterior. Se a estrutura reflexiva “me deixarei levar” pode ser parafraseada como “nunca mais permitirei que me transportem ao céu”, pode ser parafraseada, também, como “nunca mais permitirei que me enganem de modo ingênuo, que me iludam”. Isto porque fica elíptico quem ou o que leva o cágado ao céu: pode ser a garça, mas pode ser o desejo; e, neste caso, nunca mais me deixarei guiar pelo desejo.

Não desejando ir mais para o céu, o cágado cai sem salvação. O toambo pode ser interpretado como um castigo; a troca que Davi³ faz de Deus por Jesus e a mudança do desfecho concorrem nessa direção.

“Jesus, que estava vendo tudo teve dó dele, essa desgraça (sic) só aconteceu (sic) porque ele não apareceu na festa no céu.”

Parece-me que os desvios ocorrem pela presença de pelo menos dois fatores: a identidade da personagem garça ser dada apenas pelo item lexical “perversa”, termo não usual entre as crianças, e o interesse despertado pela quadrinha, que lhe confere um valor estético adicional: a quadrinha “se descola” da trama.

3 Não é possível deixar de considerar que Davi é um nome bíblico. Há na classe várias crianças evangélicas e isso poderia explicar a penetração do discurso religioso na leitura da criança.

Marco Aurélio

O Caçado na festa do céu

Certa vez teve uma festa no céu e todos os bichos foram convidados.
E o Caçado foi mais era ruyoso e a mãe e a fute e a fute era de tra-
diar e por isso uma garça. e o Caçado pediu para mentar com sua vitoria?

— a garça disse: por não e o Caçado montou e a garça foi subindo
e de vez em quando a garça perguntava

— "Está vendo a terra?"

— "Estou vendo. E a garça foi subindo mais alto."

— "E agora nem um sinalzinho da terra."

— a garça que era porvicia deu uma reviravolta. e o Caçado
firmemente da garça e caiu em grande velocidade e começou a gritar
"Se eu desta escapar céu, céu, céu, se eu desta escapar nunca mais
ao céu me deixarei levar." e a vitoria a terra e disse.

— "Se arrandi para e pedras não nos arrabentaria."

Caiu e se partiu em um pedaço.

Daí que estava olhando tudo sentiu pena, juntou seu pedaço e u-
por isso que o Caçado tem o cabelo emaranhado.

Historia de tia Nastácia

Mentiroso bobato

CBC - D

Marco Aurélio preserva os episódios narrados, mantendo fidelidade ao texto-modelo. Suprime apenas alguns detalhes, que não chegam a comprometer a legibilidade da história: é uma paráfrase do texto-modelo.

A análise dos dados, até este momento, suscita algumas questões: Qual o estatuto do interpretável? Haveria como separar o que é literal do que é passível de interpretação? Haveria formas linguísticas estáveis e, portanto, capazes de banir a ambigüidade? Poderíamos dizer que o sentido de "perverso" é literal, mas os sentidos atribuídos à quadrinha não?

Os reflexos trazidos para o interior da Lingüística com a incorporação do sujeito, da exterioridade e da história tornam remota a possibilidade de encontrar respostas para as questões acima. Entretanto, a prática escolar quotidiana a elas responde, operando com uma “teoria do texto não-explicita”, que separa o que é literal e não-interpretável daquilo que é não-literário e interpretável; legitimam-se as que reproduzem o já dito e rejeitam-se as que introduzem desvios.

Abandonando as fantasias de que se possa legislar sobre a construção dos sentidos e evitando os riscos de uma prática de exclusão das leituras que não se coadunam com a oficial, penso que a tarefa do professor é a de colocar em circulação as diversas leituras, provocando o debate por meio de questões que façam emergir as diferenças: a garça deixou o cágado cair sem querer ou de propósito? Deus castigou ou não o cágado?

A segunda história – “O macaco e o coelho” (anexo 2)

A reprodução escrita da história, neste caso, foi realizada em pequenos grupos de duas ou três crianças. Para chegar à versão final, de alguma maneira, os participantes precisavam negociar os sentidos, explicitando a sua interpretação e usando segmentos do texto para argumentar a favor dela. Essa forma social de organização da tarefa torna os resultados mais interessantes.

A história começa com a narração de um acordo entre as personagens: um mataria borboletas e outro, cobras. Tal acordo fornece os elementos para que os episódios seguintes possam ser interpretados como uma farsa:

“O macaco veio e **puxou-lhe as orelhas**.

- Que é isso? – gritou o coelho, acordando dum pulo.

O macaco deu uma risada.

- **Ah, ah!** ! Pensei que fossem duas borboletas..

O coelho danou com a **brincadeira** e disse lá consigo: Espere que eu te curo.”

Os elementos assinalados em negrito mostram as pistas – as risadas, a reação do coelho – que o narrador deixa para indicar que não houve engano nem mesmo para as personagens.

A realização da vingança do coelho organiza-se a partir do roteiro já proposto para o macaco.

“Logo depois o macaco se sentou numa pedra para comer uma banana. O coelho veio por trás, com um pau, e lept ! – pregou-lhe uma grande paulada no rabo.

O macaco deu um berro, pulando para cima numa árvore, a gemer.

– Desculpe, amigo – disse lá debaixo o coelho. – Vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.”

Como se verá, a seguir, algumas crianças, ainda que introduzam nos textos produzidos o relato do acordo, não recuperam na seqüência os elementos indispensáveis para indicar o caráter farsesco do conto. Para elas, a história começa de fato com o puxão de orelha, já que o acordo, sem as retomadas posteriores, tem sua função esvaziada.

O macaco e o coelho.

O macaco e o coelho combinaram de matar borboletas e cobras.

O coelho estava dormindo.

O macaco viu e puxou as orelhas do coelho.

O coelho deu um berro e o macaco começou a rir.

O coelho disse: Espere que te curo.

— Um dia o macaco estava sentado encima de uma pedra comendo banana.

O coelho viu o macaco e deu uma paulada no rabo.

O macaco gritou e pulou na árvore.

O seu amigo disse: me desculpe eu pensei que fosse uma cobra.

Desde esse dia o coelho passou a marcar com brancos, por causa do macaco.

Cryzane Lamela Justina

Patrícia Oliveira dos Santos

Graciele Brunor dos Santos

Na versão de Aryane, Patrícia e Grazielle, por exemplo, não há qualquer referência à troca de orelhas por borboletas, como pode ser observado, a seguir.

“O coelho estava dormindo.

O macaco viu e puxou as orelhas do coelho.

O coelho deu um berro e o macaco começou a rir.

O coelho disse: Espere que te curo.”

Na ausência de retomada dos elementos presentes no acordo, o leitor deve buscar outras explicações para a risada do macaco: ter-se divertido com o susto, ter achado o pulo ou berro engraçados, por exemplo.

No segundo episódio, as meninas recuperam um dos elementos da farsa.

“O coelho viu o macaco e deulhe (sic) uma paulada no rabo.

O macaco gritou e pulou na árvore.

O seu amigo disse: me desculpe eu pensei que fosse uma cobra.”

No entanto, nessa reprodução, acaba perdido o esquema *causar dano e apoiar-se na justificativa verbal*, sustentado pela similaridade entre o elemento atingido (orelhas ou rabo) e a combinação (caçar borboletas e cobras). Com isso a história perde seu caráter farsesco e vira apenas uma história de dano e vingança.

U macaco e o coelho

U macaco e o coelho fizeram um trato de que um mataria coelhas e o outro mataria borboletas.

Um dia coelho estava dormindo e o macaco viu e pensou que a orelha dele eram duas borboletas e puxou.

U coelho deu um grito e o macaco riu.

Um dia o macaco estava sentado em uma pedra comendo banana e o coelho viu seu rabo enrolado e deulhe uma tapa no rabo.

U macaco deu um grito por até o ultimo galho da arvore e o coelho riu.

Foi dai que o coelho começou a mexer no buraco com medo da vingança de macaco.

Eduardo

Davi

C. B. C. B.

Professora: Maria

Ao explicitar que o macaco toma as orelhas do coelho por borboletas, a reprodução de Eduardo e Davi compromete-se mais fortemente ainda com o esquema dano/vingança, como pode ser observado a seguir.

“Um dia o coelho estava dormindo e o macaco viu e pensou que a orelha dele eram duas borboletas e puxou.

O coelho deu um grito e o macaco riu.

Um dia o macaco estava sentado em uma pedra comendo banana e o coelho viu seu rabo enrolado e deulhe (sic) uma tapa no rabo.”

O macaco e o coelho

O macaco e o coelho fizeram um trato de um matar borboletas e o outro cobrar.

Logo depois o coelho dormiu.

O macaco puxou as orelhas do coelho.

O coelho acordou gritando:

— O que é isto?

— Desculpe amigo, pensei que fossem duas borboletas.

Depois o macaco sentou-se numa pedra comendo bananas e o coelho veio por trás e lhe deu uma paulada no rabo.

O macaco deu um pulo e foi parar no último galho da árvore.

É o coelho disse lá de baixo:

— Desculpe amigo eu vi o seu rabo enroladinho e pensei que fosse uma cobra.

Por isso o coelho passou a mamar em botecos, com medo da vingança do macaco.

Bárbara e Glycia

CBC - B

Bárbara e Glycia mantêm fidelidade ao modelo, mas isso pode não ser garantia de que tenham compreendido a articulação dos elementos no texto. Pode ser meramente uma repetição sustentada na memória da história, da mesma maneira que todas as versões relatam um acordo que, como foi visto, não tem função dentro de algumas das narrativas recriadas.

O relato da professora quanto à recepção da história pelas crianças, oferece interessantes subsídios para a compreensão dessas leituras. O foco de maior interesse incidu no coelho – para as crianças o grande herói da história – que

“se mostrou mais inteligente que o macaco”, porque deu uma paulada e “uma paulada dói muito mais que um puxão de orelha”. Ainda que a professora tivesse sustentado que o coelho não estava sendo original, que estava só repetindo o que o macaco já havia feito, mostrando-se, sim, mais malvado..., não houve negociação possível: o mais divertido, o que provocava sonoras gargalhadas era a paulada que o coelho dera no rabo do macaco.

As reproduções analisadas nos permitem caminhar em direção à primazia da interpretação, isto é, para o efeito que têm, na construção da “legibilidade”, os “pontos eróticos do texto” – certas zonas que tocam a sensibilidade do leitor e que podem tanto obscurecer a construção de uma compreensão que articule, senão a totalidade, ao menos a maioria dos elementos da estrutura textual, quanto podem também provocar, por vezes, novas combinações entre os elementos do texto.

O que se observou nas reproduções dessas crianças parece sugerir que é mais difícil, para o leitor iniciante, construir um alto grau de coesão e de coerência para o texto, do que preservar as características da superestrutura e da seqüencialidade temporal. Ainda parece indicar que a construção de sentidos se dá, inicialmente, por uma forma particular de articulação dos elementos a partir da catálise provocada por certos pontos de interesse, que rompem a linearidade e provocam experiências singulares durante a leitura.

Se do texto partem diferentes planos significantes, como tratar as múltiplas versões de um texto? Qual seria o trabalho da escola, então? A nosso ver, o trabalho da escola seria, inicialmente, o de flagrar as múltiplas zonas erógenas do texto a partir dos desvios e dos atalhos que a recepção e as reproduções nos permitem enxergar; e, posteriormente, o de organizar experiências didáticas que reflitam a respeito da textualidade, não a partir de um modelo estrutural predeterminado, mas a partir das escolhas singulares que cada leitura aponta.

Para tanto é preciso desenvolver a “escuta” para o texto que a criança produz, levando em consideração as implicações semânticas que as escolhas lingüísticas realizadas provocam. Interferir fazendo observações pontuais, acrescentando uma palavra que se supõe ter a criança omitido, em função dos conteúdos partilhados da história, não ajuda a desenvolver a capacidade leitora. Limitar o que a criança diz por uma “leitura oficial”, dada pela professora, é em si um ato violento de interpretação, tanto quanto o é o ato de desconsiderar os limites inerentes ao próprio texto. Não se pode reduzir o objeto-texto ao

ponto de vista do sujeito (professor ou criança), já que a leitura, em parte, constrói o objeto.

Se não se pode escapar da alteridade, a não ser por uma interpretação redutora, é melhor assumir declaradamente a diversidade e discuti-la. É o confronto entre a interpretação que o sujeito produz com outras interpretações que provoca a busca de compreensão do que o outro diz na tentativa de argumentar a favor do que foi dito ou se pensa ter dito. Para tentar sustentar sua interpretação, a criança volta ao texto para recolher evidências e é nesse movimento de confronto com a palavra do outro que pode vir a compreendê-lo: encontrando o elemento que legitime a leitura realizada ou confrontando-se com o elemento que a obrigue a reformulá-la, incorporando a palavra do outro.

Resumo

Considerando que, além da materialidade lingüística, interferem no processo de leitura as capacidades mobilizadas pelo leitor, bem como o contexto em que tal prática se realiza, o artigo reflete acerca da possibilidade de utilizar o texto escrito pela criança para identificar sua capacidade leitora no contexto de uma prática escolar que toma o texto como unidade básica de ensino. Numa perspectiva discursiva, analisam-se textos produzidos por crianças da 2^a série do Ensino Fundamental. Discute-se o estatuto do interpretável na construção do sentido do texto, abandonando a fantasia de que se pode separar o que é “literal” e não interpretável do que é polissêmico e passível de interpretação.

Abstract

The article discusses possibilities for teachers to use texts written by children to identify their capacity for reading. Considering the texts the basic unity for teaching, it assumes that, besides the text, reading abilities and context interfere in the process of reading. Texts written by children of second grade of elementary school are analysed from a discursive point of view to indicate the limits of understanding meanings of a text and the impossibility to separate the literal meaning, that does not permit interpretation, from the “polissemic” meaning that permits interpretation.

Referências bibliográficas

- Dolz, J. e Schneuwly, B. (1996). Gêneros e progressão oral e escrita. Elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). *Enjeux*, 1996, pp. 31-49. Tradução para o português de de Roxane Helena R. Rojo. (mimeo)
- Dolz, J. (1994). Écrire des textes argumentatifs: un outil d'apprentissage de la lecture. *Enjeux*, n° 31.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1994.

- _____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1997.
- François, F. (1996). *Práticas do oral*. Carapicuíba, Pré-Fono Departamento Editorial.
- Graff, H. J. (1994). *Os labirintos da alfabetização*. Porto Alegre, Artes Médicas.
- Kleiman, A. B. (1989). *Leitura. Ensino e pesquisa*. Campinas, Pontes.
- _____(1989). *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. Campinas, Pontes.
- _____(1993). *Oficina de leitura*. Campinas, Pontes.
- _____(1995). (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras.
- Lobato, M. (1994). *Histórias de Tia Nastácia*. São Paulo, Brasiliense.
- Morrison, J. (1995). *Cultura, pensamento e escrita*. São Paulo, Ática.
- Orlandi, E. P. (1996). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos de trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes.

Maria José Martins de Nóbrega

Pós-graduanda do programa de Filologia e Língua Portuguesa da USP e membro da diretoria da ALB – Associação de Leitura do Brasil.

Anexo 1

O cágado na festa do céu

Monteiro Lobato

Certa vez houve uma grande festa no céu, para a qual foram convidados os bichos da floresta. Todos se encaminharam para lá, e o cágado também - mas este era vagaroso demais, de modo que andava, andava e não chegava nunca.

A festa era só de três dias e o cágado nada de chegar. Desanimado, pediu a uma garça que o conduzisse às costas. A garça respondeu: “pois não”, e o cágado montou.

A garça foi subindo, subindo, subindo; de vez em quando perguntava ao cágado se estava vendo a terra.

– Estou, sim, mas lá longe.

A garça subia mais e mais.

– E agora?

– Agora já não vejo o menor sinalzinho da terra.

A garça, então, que era uma perversa, fez uma reviravolta no ar, desmontando o cágado. Coitado! Começou a cair com velocidade cada vez maior. E enquanto caía, murmurava:

Se eu desta escapar,

léu, léu, léu,

se eu desta escapar,

nunca mais ao céu

me deixarei levar.

Nisto avistou lá embaixo a terra. Gritou:

– Arredai-vos, pedras e paus, senão eu vos esmagarei! As pedras e paus se afastaram e o cágado caiu. Mesmo assim arreventou-se todo, em cem pedaços.

Deus, que estava vendo tudo, teve dó do coitado. Afinal de contas aquela desgraça tinha acontecido só porque ele teimou em comparecer à festa do céu. E Deus juntou outra vez os pedaços.

É por isso que o cágado tem a casca feita de pedacinhos emendados uns nos outros.

Anexo 2

O macaco e o coelho

Monteiro Lobato

Um macaco e um coelho fizeram a combinação de um matar as borboletas e outro matar as cobras. O macaco veio e puxou-lhe as orelhas.

– Que é isso? – gritou o coelho, acordando dum pulo.

O macaco deu uma risada.

– Ah, ah ! Pensei que fossem duas borboletas..

O coelho danou com a brincadeira e disse lá consigo: “Espere que te curo”.

Logo depois o macaco se sentou para comer uma banana. O coelho veio por trás, com um grande pau, e *lept* ! – pregou-lhe uma grande paulada no rabo.

O macaco deu um berro, pulando para cima duma árvore, a gemer.

– Desculpe, amigo – disse lá debaixo o coelho. – Vi aquele rabo torcidinho em cima da pedra e pensei que fosse cobra.

Foi desde aí que o coelho, de medo do macaco vingar-se, passou a morar em buracos.