

PRODUÇÃO DE TEXTO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹

Leonor Lopes Fávero*

A questão do estudo do texto, especialmente do estudo do texto na sala de aula, ponto importante nas discussões sobre o ensino, conhece hoje desenvolvimento ímpar, marcado por diferentes pontos de vista e aplicações.

Restringir-me-ei, dadas as limitações naturais de uma apresentação em mesa-redonda, a uma perspectiva: como tornar a escola um lugar de formação e desenvolvimento da criança como leitor.

A escola constitui uma marca indelével mesmo para aqueles que não a cursam do pré à Universidade (poucos concluem o 1o. grau) e a leitura assume, nesse contexto, papel preponderante. *"O professor do 1o e 2o. grau que hoje, mal remunerado e sobrecarregado de tarefas, utiliza como parâmetro de leitura apenas o livro didático, ou mesmo sua complementação exclusiva através de textos considerados clássicos dentro da tradição do ensino, certamente poderá ser absolvido por uma perspectiva analítica que leve em conta a precariedade de suas condições de trabalho"*¹.

E que textos traz o livro didático? Citemos só para exemplificar, dois textos retirados de manuais de 1º grau e com os quais deve trabalhar o professor:

(1) Totó é o cachorro do Fábio.
Fábio joga uma banana.
Totó pega a banana na boca e dá a Fábio.
Fábio joga uma caneta.
Totó pega a caneta.
Fábio joga o coco.
Totó não pega o coco.
Ele fica em cacos.

(2) Os Coelhoinhos

¹ Produção significa não somente a redação, mas também, a leitura, pois todo leitor é um produtor

* USP - FFLCH

Os coelhinhos gostam de comer verdura na horta.

Alguns coelhos têm grandes orelhas.

Outros têm orelhinhas graciosas.

Os coelhos correm muito depressa.

Há coelhos com as mais diferentes cores: azulado, avermelhado, cinza e alguns com o rabo branquinho.

Os coelhos têm sempre grande (?) famílias.

Mas será esse mesmo professor absolvido pela história? Certamente não, pois, *"a legião de adolescentes e adultos que enxergam o texto como uma obrigação, um veículo de conhecimentos restritos ao espaço escolar, esta aí e continua brotando não para culpar o professor ou encaminhá-lo a um analista, mas para demonstrar que o conceito de leitura instaurado pela escola é o fator determinante da própria condição do leitor"*².

E a escola como desvela para a criança o ser leitor?

Vejam os quais são os procedimentos adotados nas chamadas "aulas de leitura":

1. escolha do texto e apresentação pelo professor ("motivação")
2. leitura oral pelo professor
3. leitura silenciosa pelos alunos, sublinhando as palavras desconhecidas
4. leitura oral pelos alunos
5. estudo do vocabulário, com consulta a dicionários (muitas vezes esse estudo deve ser feito em casa)
6. exercícios de interpretação, como: delimitação dos segmentos do texto e atribuição de um título a cada segmento; perguntas do tipo onde?, como?, quando?, etc
7. exercícios de gramática: análise de orações, de elementos da oração, identificação de termos isolados, exercícios de acentuação, de ortografia, etc.
8. redação a partir do texto, como: reprodução fiel, reformulação, criação de novos textos a partir do texto estudado.

Utilizar os mesmos procedimentos, numa mesma seqüência para todos os textos, equivale a considerar o texto produto terminado, acabado, repertório de informações, quando, na verdade, a informatividade é um dos elementos constitutivos do texto e *"exerce papel relevante na seleção e arranjo de alternativas no texto, constituindo-se num importante controle na limitação e*

motivação de uso dessas alternativas. Essa seleção e arranjo estão na dependência direta dos objetivos do autor, que vai utilizar determinados elementos lingüísticos para orientar o leitor na construção do sentido"³.

Lilian Lopes Martins da Silva em O Ensino de Língua Portuguesa⁴ transcreve uma aula de leitura coletada por Isabel dos Santos Araújo (A Prática da Linguagem no Ensino do Primeiro Grau - Dissertação de Mestrado, UFSCAR, 1985) e da qual retiro alguns trechos.

"P - Agora podem tirar o livro de leitura (pausa).

P - Psiu! (pausa... ruídos)

P - Então... vamos fazer silêncio gente! antes de tudo... como faz... nós vamos ler primeiro a leitura silenciosa... podem ler... leitura silenciosa como é que é feita, hein gente?

A - Só com os olhos!

P - Só com os olhos... eu não quero ouvir nenhum barulho daqui para a frente. (ruídos)

Vocês vão ficar com as costas bem encostadas nas carteiras, olhando para a frente...

Eu vou dar 10 minutos... não, 5 minutos para vocês lerem a leitura. (...)

Bem, agora eu vou fazer as perguntas. (...)

A primeira pergunta é esta: Onde se passa a história? (...) Qual o personagem principal desse caso? (...) Você não vai corrigir agora... vai corrigir na sua casa... você entende novamente e faz... aqui eu não quero. Quería agora que alguns lessem oralmente a leitura.

A - Deixa eu, dona!

P - Não, eu não quero que peça. Eu vou marcar quem vai ler. A classe inteira vai ler... não hoje... todos os dias eu vou marcando o nome de quem vai lendo... cada dia algum do grupo lê, né? E o resto vai prestar atenção porque vai ler... nenhum aluno vai ler a leitura inteira... são só trechos que dou para cada um ler. Quando eu mandar um parar eu mando outro continuar. Então vocês precisam seguir a leitura para entender bem e saber na hora de ler onde o outro parou.

Agora eu queria uma coisa... que vocês lessem prestando bastante atenção na pontuação (...) Além de vocês estarem lendo, vocês têm que estar compreendendo o que estão lendo! Não adianta estar falando, vendo... se não presta atenção no que está lendo. Então esta leitura não vale nada. (...) Então nós vamos ler e não se preocupem com os colegas, com ninguém. Vocês lêem

calmamente, bem alto... prestando atenção naquilo que estão lendo, certo? Não quero aqui nenhum papagaio não prestando atenção no que está falando (...)"

(grifos meus)

Pergunto:

- Que escola é esta que cria um verdadeiro ritual para o contato com o texto?
- Que escola é esta que não tem tempo para a leitura: "10 minutos... não, 5 minutos"
- Que escola é esta em que primeiramente o professor lê em voz alta, para servir de quê? só pode ser, de modelo! mas há tantos professores que lêem tão mal!
- Como se pode ler para ninguém?: "não se preocupem com os colegas, com ninguém"

"... [fora da escola] quando tomamos um texto para ler e o fazemos oralmente é para o outro que lemos, para que ele partilhe do texto e da nossa leitura. É o conhecimento que temos desse outro e da situação em que ocorre essa leitura que a determina, que nos faz selecionar os trechos a receberem maior ou menor ênfase, as partes que podem não ser lidas ou que devem ter expressões substituídas etc"⁵. Caso contrário, o que se faz é transformar em som o que está impresso, permitindo ao professor verificar se o aluno reconhece os sinais de pontuação e as correspondências entre grafia e som.

- Por que tantas leituras:

oral pelo professor

silenciosa pelos alunos

oral pelos alunos?

Como pretender que o aluno se interesse, preste atenção se, quando da primeira leitura, ele já "sabe" ou pensa que sabe do que trata o texto?

É na escola que se lê para procurar palavras no dicionário, para treinar entonação, para desinibir, para responder a questionários que estão no final de cada texto; fora dela, a leitura, observe-se, a leitura silenciosa, é parte de nossa vida: silenciosamente lemos o letreiro do ônibus, seu itinerário, a legenda do filme, o cardápio do restaurante, o jornal, a revista semanal, os *out-doors* e diferentemente nos colocamos diante deles: não os lemos sempre do mesmo modo e com a mesma intenção.

Autoritariamente, a escola impinge ao aluno uma única forma de abordagem do texto e uma única interpretação; em suma, uma única leitura (notem-se os verbos grifados na aula aqui transcrita).

"Além de vocês estarem lendo, vocês têm que estar compreendendo o que estão lendo! Não adianta estar falando, vendo... se não presta atenção no que está lendo. Então esta leitura não vale nada..."

Será que a compreensão pode ser obtida com uma simples recitação?

"... as práticas mais comumente usadas em sala de aula são inibidoras do desenvolvimento da capacidade da compreensão. Uma dessas práticas é a leitura avaliação, em que se utiliza a leitura em voz alta para avaliar a capacidade de compreensão da criança. (...) A tarefa é muito complexa para a criança, pois ao mesmo tempo em que está preocupada em pronunciar corretamente cada palavra, tem que se preocupar com o significado das mesmas a fim de formar unidades de significação. O que ocorre, em geral, é que numa situação de leitura em voz alta, a preocupação primordial da criança é com a decodificação, uma vez que, naquele momento, ela está sendo avaliada neste aspecto pelo professor e pelos colegas. Como consequência, o significado fica em segundo plano"⁶.

A compreensão de um texto não é o conhecimento do significado das palavras, dado pelo dicionário, pois o sentido se constrói no texto e não nas palavras isoladas, nem a classificação das personagens, nem a delimitação dos segmentos do texto: ela vai além, já que é o resultado da interação texto-leitor-autor, não sendo uma única (o texto tem várias leituras autorizadas), renovando-se a cada tempo e leitor. A escola, fragmentando o texto, limitando a compreensão ao entendimento das partes, destrói essa mesma compreensão, já que destrói o movimento texto-leitor-autor.

Todo falante de uma língua tem a capacidade de distinguir um texto coerente de um aglomerado incoerente de enunciados: é também capaz de parafrasear um texto, resumi-lo, atribuir-lhe um título e de produzir um texto a partir de um título.

Todas essas habilidades derivam da competência de leitura, isto é, da capacidade de interrogar o texto e aí encontrar a informação que se procura, da capacidade de se fazer uma leitura do sentido através de uma decodificação adequada por meio das marcas linguísticas (por exemplo, o tema, os modalizadores, os tempos verbais, os conectores), pistas deixadas pelo autor que procura os meios para obter a adesão do leitor, conduzindo-nos às várias leituras autorizadas a que me referi, excluindo outras, não autorizadas.

"Sabe-se que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura

em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão"⁷.

Por que, então, todas as etapas de "estudo do texto" já apontadas: leitura oral pelo professor, leitura silenciosa e oral (esta última interrompida e monitorada pelo professor) pelos alunos? A leitura oral do texto inteiro, preferencialmente por um único aluno, ou no máximo dois, feita ao final, como um coroamento do estudo do texto - leitura expressiva, corrente, revelará que o aluno compreende o que lê.

Parece não ser difícil constatar que o texto tem sido utilizado como ponto de partida de inúmeras atividades de ensino de língua portuguesa (ensino de gramática, treinamento de análise sintática, aquisição de vocabulário, de norma culta etc.) em prejuízo da prática de leitura como formação do leitor, tornando-se necessário reivindicar o espaço da leitura - estudo do texto.

O objetivo específico do ensino da leitura é a compreensão global do texto: exercício lento e gradativo a ser executado pelo leitor, no decorrer de toda a sua vida escolar, através do convívio com muitos textos.

1- BRAIT, E. (1989). "O leitor Formado e Deformado pela Escola", **Linha D'Água**, São Paulo, no. 6, p. 41.

2- Id., *ibid*

3- FÁVERO, L. L. (1985). "A Informatividade como Elemento de Textualidade", **Letras de Hoje**, PUC/RS, vol 18, no. 2, p. 20.

4- SILVA, L. L. M. da et al. (1986). **O Ensino de Língua Portuguesa no 1o. Grau**, São Paulo, Atual, p. 40-46.

5- SILVA, L. L. M. da et al., *id. ibid*.

6- KLEIMAN, A. (1989) **Leitura: Ensino e Pesquisa**. Campinas, SP, Pontes, p. 152-3.

7- KLEIMAN, A. (1993) **Oficina de Leitura**. Campinas, SP, Pontes, p. 24.

TIPOS DE TEXTOS PRODUZIDOS POR CRIANÇAS NA FASE INICIAL DE SEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM¹

Maria Adélia Ferreira Mauro^{*}
Marieta Lúcia M. Nicolau^{**}

Antes de se apresentar alguns dados extraídos da análise da produção escrita das crianças, é importante ressaltar alguns princípios básicos que orientaram as primeiras intervenções feitas no processo de iniciação à produção desses textos.

O trabalho com o texto escrito começou, no segundo semestre, quando as crianças já demonstravam relativo domínio e autonomia na representação da escrita. Desta forma, iniciava-se uma nova etapa de experiência com a linguagem para elas: a de escrever e a de ler textos, quer de sua autoria, quer de outros autores (de seus próprios colegas; de autores diversos cujas produções apareciam em livros - especialmente, os de literatura infantil -, em jornais, revistas...). Introduzia-se, agora, o "livro de história" que, até aquele momento, era um "objeto" bem distante da realidade em que viviam essas crianças. Portanto, o trabalho com o texto escrito começou a ser desenvolvido em duas dimensões, paralelas, mas não necessariamente intercomplementares. Entenda-se esta condição de "não necessária intercomplementaridade" o fato de não se utilizar a leitura do texto escrito como "modelo" para ser literalmente reproduzido, quer quanto à temática, quer quanto à forma.

O texto escrito estava entrando, naquele momento, como incentivo ao gosto pela leitura e aproximação/apropriação gradual de outras formas de expressão de organização e invenção de "histórias"... Era de interesse, no momento, valorizar e propiciar oportunidade para que a criança manifestasse o seu estilo, a sua capacidade narrativo-expressiva-espontânea, ainda "isenta" da interferência de "modelos". Não se queria uma simples "reprodução", mas um trabalho que revelasse uma construção da criança. Obviamente, as interferências dos "modelos" eram desejáveis, mas se acreditava que a exposição a diferentes tipos de textos devia se constituir num processo natural e

¹ Este texto é uma refacção do capítulo 4 - "Análise da Produção Escrita de Crianças na Fase Inicial de Seu Processo de Aprendizagem" parte do livro Alfabetização & Contexto, 1992, (não publicado). Este trabalho (em co-autoria com a Professora Marieta Lúcia M. Nicolau) discute e analisa dados obtidos pela referida professora, em pesquisa por ela realizada em duas escolas do município de São Paulo, em 1986

^{*} USP - FFLCH

^{**} USP - Faculdade de Educação

gradual de apropriação de recursos expressivos, de formas de organização, de "invenção"..., que deveriam incorporar-se à experiência de leitor/produzidor de textos não como "cópia", "colagem", mas de uma forma recriada, transformada em uma nova experiência de linguagem.

1.1. A noção de texto e as condições de sua produção

Não se tentou impingir à criança qualquer noção prévia do que seria um texto. Partiu-se, entretanto, do princípio de que o professor iria considerar como texto aquela produção escrita que tivesse um certo caráter de continuidade, manifestasse uma dada unidade de sentido e, se possível, revelasse, de alguma forma, uma certa intenção de estabelecer o contato interpessoal.¹

Da mesma forma, não se tentou introduzir previamente nenhuma norma relativa à disposição do texto na página (título, indicação de autoria, paragrafação, maiúscula inicial, pontuação...) No momento, o que era importante observar seria como a criança interagiria com o escrito, "contando" algum fato e que esse "contar" e essa "narrativa" tivesse uma unidade. Os aspectos relativos à imagem do texto na página seriam objeto de atenção no momento em que se fosse "editar" o texto com a criança e seriam normas que deveriam ser trabalhadas mais longamente e não de imediato. Por outro lado, cabe observar que só naquele momento acontecia também, paralelamente, um trabalho de estimulação à leitura de textos de literatura infantil e que, possivelmente, viria contribuir para o aperfeiçoamento desse "acabamento visual" do texto na página. Vale dizer que essa "imagem visual do texto" está de certa forma implicada na estrutura do texto, na forma como se dá "unidade de sentido" ao que se diz. Daí o interesse em conhecer como se manifesta esta noção primeira de "texto" na criança e como, a partir dela, desenvolver e ampliar essa capacidade de produzir diferentes tipos de textos.

Se não seriam oferecidos modelos, se toda importância seria dada ao modo como a criança espontaneamente representaria e organizaria textualmente sua experiência de vida, o seu cotidiano, como ativar essa produção com crianças que provinham de um grupo sócio-cultural em que a escrita (a leitura e a produção de textos) não era um hábito, não era uma prática de longo arraigada; sua necessidade era de ordem mais imediata e pragmática (ler/escrever o nome; obter documentação; orientar-se em sua locomoção no espaço urbano; preencher fichas; enviar bilhetes/notícias a parentes distantes...)?

Embora considerando o intenso trabalho que se fazia com a interação oral em que a criança demonstrava sua capacidade não só de assumir o seu papel comunicativo como também se engajar cooperativamente na conversa e/ou mesmo aceitar ser o locutor e/ou receptor de um relato, não tinha ainda

experimentado o que seria ser “autor” de um texto escrito. E como tal, saber “construir” e/ou representar-se como “narrador” do texto, nas suas várias perspectivas. Como se conduzir diante de uma “página em branco” e de um destinador “não presente”, numa situação de interação que não era mais face - face? Como começar a desenvolver na criança a percepção de que o texto, além de representar uma experiência e/ou evento, fosse também uma unidade de natureza comunicativa?

A estratégia que utilizamos foi a de estimular a criança a “contar” o que fosse significativo para ela e de outro lado, criamos uma situação comunicativa que já antevia para a criança que o produto de sua escritura teria uma destinação, um público. Combinou-se com o grupo de crianças que os textos produzidos por elas comporiam uma coletânea de “histórias” que seria divulgada aos colegas, aos pais e professores. Seus textos seriam lidos em classe, selecionados e depois editados por eles próprios com a ajuda do professor e distribuídos na última reunião com os pais. Tentamos assim, colocar a criança numa situação de escrita em que estivesse implicada também a possibilidade do outro lado haver um leitor e não um avaliador (no caso o professor). Nasceu assim o projeto de uma coletânea “Nossas Primeiras Histórias” ao qual as crianças se engajaram com muito entusiasmo.

1.2. Os textos produzidos, antes de sua primeira “edição”

Começamos por relatar algumas das características desses textos, em relação ao aspecto de sua “imagem” na página em branco. Observou-se que, de forma geral e sistemática, os textos apresentavam-se sem título, distribuíam-se de forma pouco equilibrada na página em branco, quer quanto ao seu alinhamento em relação às quatro margens do papel, quer quanto à distribuição e troca de suas linhas, divisão das palavras. Isto podia-se notar também quanto à paragrafação e à pontuação. Entretanto, cabe dizer que a paragrafação e a pontuação envolvem problemas outros que dizem respeito à natureza do próprio texto, ou seja, por exemplo, a procedimentos que manifestam o conhecimento de como introduzir, desenvolver uma “idéia núcleo” (tópico) e fazê-la progredir. É na progressão seqüencial do(s) tópico(s), na passagem de um período e/ou parágrafo a outro que se utilizam procedimentos que permitem não só a articulação como também a segmentação do texto.

Além dessas características, as crianças entregavam suas produções escritas sem que elas trouxessem o nome do autor. Mas houve casos em que foi possível identificar o autor, pois ele próprio se introduz no “corpo” do texto, quer se representando como o sujeito do “fazer”, aquele que “fez” o texto, o seu “autor”, como em:

O rato preto

O rato entrou na sala e as crianças gritaram.

O rato foi para a sala da tia Clélia a Geni matou o rato e mandou o menino buscar a pá de catar rato.

Eu sou a Kátia

Kátia

quer se representando como “personagem” do acontecimento, como se observa no texto que segue:

A Marieta é minha professora. Ela é bonita e minha amiga. E todos gostam da tia Marieta. Ela gosta de nós. A tia Marieta vem na escola sempre. O João gosta dos colegas dele.

João B. dos S. S.

Na “edição” dos textos para composição da coletânea, decidiu-se insistir em apenas alguns aspectos que permitissem uma melhor legibilidade do texto: (a) o manuscrito original foi reescrito pela criança, de forma que o traçado das letras se fizesse de forma mais firme e cuidada para permitir uma cópia mais nítida do texto em xerox; (b) na reescritura do texto a criança foi orientada a distribuí-lo dentro de um espaço demarcado pelas quatro margens, de forma que numa folha de sulfite, dobrada ao meio, em horizontal, coubessem dois textos em cada uma de suas metades; isto não impediu (e também não foi exigido) que a criança alinhasse o seu texto de forma rígida e estrita na margem direita, como convencionalmente se exige; (c) logo abaixo da margem superior foi reservado um espaço para ilustração (um desenho) feito pela própria criança, antecedendo o título e o “corpo” do texto; (d) o título, embora fosse uma solicitação feita à criança, no momento da reescritura, foi ainda, assim, em muitas redações, omitido (ou porque não soubesse “construir” ou “extrair” um título para a narrativa ou simplesmente a criança não achou que fosse necessário; a ilustração nunca foi esquecida); (e) na reescritura, as professoras deram algumas orientações quanto ao uso da letra maiúscula no início do texto e do ponto final ao seu término; mas não houve uma interferência maior quanto ao uso de outros sinais de pontuação no interior do texto, a menos que isto se tornasse absolutamente necessário para a legibilidade do texto; (f) na reescritura de seu manuscrito original foi comentado com a criança a importância de ela se identificar como autora do texto, assinando seu respectivo nome no final e, além disso, indicando a data em que foi produzido (nem sempre esta recomendação foi atendida).

1.3. Textos e não - textos

Falou-se até aqui, genericamente, em textos produzidos pelas crianças. Há que se fazer agora uma distinção quanto à natureza e à qualidade textual dessas produções incluídas na coletânea.

Do total das redações ali incluídas², pode-se estabelecer uma certa categorização que permite distinguir:

(I) redações que, embora tenham a “imagem de textos” na página em branco, não podem ser consideradas como textos contínuos, com unidade de sentido. Há falhas no encadeamento sintático e semântico de suas frases, o que manifesta flagrante desarticulação. Não há nem mesmo a possibilidade de se considerar esses “conjuntos de frases” como “formas reduzidas de textos”³. Entretanto, pode-se reconhecer uma dada “ligação” entre essas frases (enunciados), se apenas considerarmos o fato de que essas frases (enunciados) remetem a uma mesma e particular situação vivenciada pelo “autor” e também conhecida e partilhada pelos demais envolvidos nesse processo de produção. É isto que assegura, para esse restrito grupo de leitores, o “reconhecimento” de uma experiência que se quis representar e à qual não se conseguiu dar “forma” de texto. Portanto, desfazer a idéia de que produzir uma cadeia de frases (enunciados) sobre uma situação ou evento vivido não é condição suficiente para que se construa um texto, seria o próximo passo a ser trabalhado coletiva e individualmente com aquele grupo particular de crianças. Um exemplo desse tipo de produção pode ser observada em:

O zoológico

O lobo gosta de ficar no sol.

O elefante e o cavalo estavam vendo a menina.

A girafa gosta de ficar na jaula.

O jacaré viu a Benilde na rua.

O hipopótamo fica na água.

Sirleida

(II) produções em que é possível reconhecer algumas ocorrências de “conjuntos de frases” que poderiam ser consideradas como “textos reduzidos”,

mesmo que aí, em alguns casos, fosse necessário operar alguns deslocamentos de frases, aproximando-as pelas suas “equivalências sintáticas” ou por um determinado relacionamento semântico, como em:

O rato

O rato correu na classe.

O rato é preto.

A professora Benilde gritou.

Fernando

O zoológico

Eu sai para o zoológico e vi a girafa.

A girafa era bonita.

Eu vi o macaco.

O macaco é feio.

Valéria A.

Observa-se nas ocorrências desses vários “conjuntos de frases” (quer na forma original em que foram apresentados, quer depois dos “deslocamentos” aí operados) uma dada configuração que permite recuperar, pela justaposição hierárquica dessas frases isoladas, a ordenação lógica das ações ali representadas e reconhecer, pela posição e reiteração de certas expressões (principalmente aquelas que se acham no “lugar” do sujeito gramatical dessas frases canônicas), o tópico sobre o qual se fala.

Nessa mesma categoria, encontram-se outras ocorrências que, para serem consideradas “textos reduzidos”, deveriam sofrer além de “deslocamentos” de frases, a exclusão de outras, a fim de que a “lógica das ações”⁴ pudesse ser restabelecida. A quebra na lógica das ações pode ser notada nas seguintes ocorrências originais, antes de aí operarmos “deslocamentos” ou “supressões” de frases, como em:

*No brejo tem girinos.
Os girinos viram sapos.
Os girinos nadam no brejo.
A Viviane pegou uma vara.
A Viviane correu para a sala.
Hoje a Viviane e a Vera foram para o brejo.*

Viviane P.

O zoológico

*Eu sai do zoológico e fui na escola.
Eu sai da escola e fui no zoológico.
Eu estou no zoológico vendo bichos.
Eu fui no zoológico.
O macaco está na jaula.
O gorila está na jaula
O lobo está na jaula.*

Wellington B.

Todos esses “textos reduzidos” (mesmo quando transformados numa “seqüência contínua”) revelam uma estrutura esquemática e não suficientemente preenchida, focalizando apenas os elementos concretos e essenciais do evento representado. Alguns desses textos podem revelar um certo desenvolvimento e finalização, como em:

“Eu sai da escola e fui no zoológico. (Agora), eu estou vendo os bichos : o macaco, o gorila e o lobo. Todos estão na jaula. (Depois), eu sai do zoológico e fui na escola.”

ou então revelar um “truncamento” não só em relação à completude de suas frases, como também pela ausência de seqüências que contribuam, no caso, para a “finalização” do texto.

“Hoje a Viviane e a Vera foram no brejo. No brejo tem girinos e eles viram sapos. Os girinos “nadam” no brejo. (Então) a Vera pegou uma vara (? para tocar nos girinos).” (...)

Todas essas ocorrências aqui categorizadas podem servir, de início, para operações de transformação desses “textos reduzidos” em textos contínuos. Operando no nível intra e interfrástico pode-se levar a criança a se apropriar de recursos expressivos que garantam:

- a) a “completude” sintática e semântica de suas frases; o uso adequado do significado de suas expressões; a apropriação de processos que permitam utilizar modos de expressão alternativos⁵;
- b) o encadeamento interfrástico, pelo uso de conectivos e de outros processos de relação, como, por exemplo, a recuperação dos referentes (uso do pronomes, advérbios, demonstrativos...), a substituição léxica e de seqüências frasais entre outros mecanismos....⁶

E se nessa primeira etapa de transformação, venha a se dar ênfase à continuidade e à unidade do texto, tentando reconstruir a seqüência lógico-temporal das ações, a fim de que o texto alcance uma dada formalização, não se deve esquecer que esta primeira transformação resulta ainda numa estrutura narrativa condensada que, necessariamente, deve ser ampliada. E essa ampliação não vai depender apenas da apropriação gradativa dos mecanismos acima apontados. Não basta que o texto esteja adequadamente formado para que seja um verdadeiro texto: unidade de sentido e unidade de comunicação. Essa transformação primeira garante uma melhor legibilidade e se constitui apenas em um ponto de partida para um grupo específico de crianças que revelam dificuldades básicas de estruturação do texto (em termos de seqüência linear de ações).

(III) e, finalmente, algumas produções que já se caracterizam como textos contínuos como unidades de sentido e que já deixam entrever, de certa forma, uma dada intencionalidade. Claro que apesar dessas propriedades que os distinguem dos demais, temos estruturas textuais ainda “esquemáticas”. Entretanto, em tais textos, já é possível identificar uma dada qualidade seletiva nas informações utilizadas, em função de um determinado propósito ou tema e a emergência de diferenças de estilo e de tipos de texto. Embora, quanto a este último aspecto, predomine o texto narrativo, há ocorrências de “textos” descritivos em que o propósito parece ser a criação de um “perfil” ou a representação de características e funções identificadas a partir da observação de um dado “objeto”. Como exemplo de um “perfil”, o texto a seguir:

O guarda

O guarda veio na escola.

Ele se chama Amaral.

Seu companheiro se chama Malaquias.

O guarda é o segurança do Brasil.

Carolina

Na próxima subparte, procurar-se-á fazer uma análise desta última categoria de textos (a categoria III - a dos textos narrativos), remetendo quando possível, à categoria anterior (a dos "textos reduzidos"). Essa análise contemplará alguns aspectos dessa produção discursiva e textual, focalizando suas fontes temáticas; as atitudes e propósitos que esses textos parecem revelar e que marcam suas características estilísticas; os tipos de textos, principalmente a(s) espécie(s) do tipo narrativo mais comumente encontradas nessas redações.

1.4. Os textos narrativos: fontes temáticas, propósitos e tipos

Pela leitura dos textos apresentados, pode-se já perceber a incidência de temas sobre ANIMAIS, PASSEIOS e EVENTOS ou PESSOAS DO COTIDIANO ESCOLAR.

Essa temática está fortemente ligada a situações e experiências vividas pela criança e foram intensamente trabalhadas em classe, mediante o uso contínuo do diálogo. São temas que refletem as experiências das crianças em seus passeios nos arredores da escola (excursão ao brejo, a observação de girinos e das formigas); a ida ao Zoológico da Água Funda, em São Paulo, (a experiência de sair da periferia, em ônibus, conhecer o Zoológico e as diferentes espécies de animais que ali se preservam); o cotidiano escolar (as professoras; os colegas; os funcionários; o guarda da escola; o rato que saiu do buraco; o sabiá que morava na árvore do pátio...)

Ao retomar temas da experiência vivida, esses autores revelam o propósito de **relatar** um acontecimento que lhes despertou interesse e emoção, focalizando e dando relevância às ações efetivamente ocorridas. Embora essa recapitulação, evocação da experiência concreta já se constitua em representação, como "imitação" do real, não se observa aí o esperado "descentramento" da experiência particular.

O rato

O rato correu na classe da Benilde e da Clélia.

A tia Benilde deu um grito e ficou assustada. O rato passou pelo buraco e foi para a classe da tia Clélia. Daí a tia Benilde foi chamar a tia Geni. A tia Geni veio com um pau de vassoura e deu uma paulada na cabeça do rato.

O rato era tão pequeno e corria tanto. E assim terminou esta história.

Alexandra

Ao lado dos relatos de experiência pessoal, já se pode notar uma outra espécie de narrativa, mais próxima formalmente do universo ficcional da fábula. São histórias que envolvem ações cujos agentes são animais (que dialogam entre si ou não) e se antagonizam por um determinado motivo. Há aqui um processo de re-criação do real, que vem permeado pelo imaginário. Pode-se, talvez, creditar o aparecimento dessa espécie de narrativa à possível interferência da leitura dos livros de literatura infantil que as crianças já vinham fazendo, ao longo do segundo semestre:

O jacaré se perdeu na floresta e na floresta tinha o lobo.

O lobo falou para o jacaré sair da floresta. O jacaré falou que não saia e o lobo comeu o jacaré.

Jefferson

Mas há outra espécie de história que, pela natureza de sua linguagem, filtra o prosaico e instala, poeticamente, uma outra realidade. Aqui talvez, o propósito de "contar uma história" tenha ido além da simples focalização das ações e dos agentes nela envolvidos...

O passarinho

Eu fui um dia no terreno do meu tio e eu vi um ninho de passarinho. Novinho. Eu fui outro dia lá no terreno e o gato comeu o passarinho. Eu fui outro dia outra vez e peguei o passarinho e levei para a minha casa. Eu encapei o passarinho e ele morreu. Que peninha!

A minha cachorra gosta de ver borboleta. Eu não sei se o passarinho gosta de ver borboleta. Ele morreu.

Kezia M.

Relatos ou histórias, todos esses textos revelam a proximidade da criança com a arte do narrar, "uma atividade antropológica, social e cultural indissociável do ser humano" (MESQUITA, 1988).

BIBLIOGRAFIA

- CHAFE, Wallace L.. Integration and involvement in speaking, writing and oral literature. In: TANNEN, Deborah (org.) **Spoken and written language : exploring orality and literacy**. Norwood, New Jersey, Ablex, 1982 : 35-52
- FÁVERO, Leonor Lopes. **Coesão e Coerência Textuais**. São Paulo, Ática, 1991
- GUIMARÃES, Elisa. **A articulação do texto**. São Paulo, Ática, 1990.
- HALLIDAY, M.A.K. Estrutura e Função da Linguagem. In: LYONS, J. (org.) **Novos Horizontes em Lingüística**. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1976 : 134-160
- KOCH, Ingedore Villaça. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1990
- LABOV, William, WALETSKY, J. Narrative analysis: oral versions of personal experience. In: HELM, J. **Essays on the verbal and visual arts**. Seattle and London: University of Washington Press, 1967: 12-44
- MAURO, Maria Adélia Ferreira. Produção de Textos e Leitura. In: SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **O texto: da teoria à prática: subsídios à proposta curricular para o ensino da língua portuguesa - 1º Grau**. São Paulo: SE/CENP, 1990:11-37
- MESQUITA, S.N. **O enredo**. São Paulo, Ática, 1988
- ORLANDI. E.P. Nem escritor, nem sujeito, apenas autor. In: ORLANDI. E.P., **Discurso e Leitura**. Campinas, EDUNICAMP. 1975: 75-82
- OSAKABE, Haqira. **Argumentação e Discurso Político**. São Paulo, Kairós, 1979 : 7-40
- POSSENTI, Sírio. **Discurso, estilo e subjetividade**. São Paulo, Martins Fontes, 1988
- ROJO, Roxane Helena Rodrigues. O Desenvolvimento da Narrativa Escrita: Como são os textos que as Crianças Escrevem? In: TRABALHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, Campinas, (16) : 101-109, julho/dezembro, 1990
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta Curricular para o ensino de língua portuguesa: 1º Grau**. 3ª ed. São Paulo: SE/CNP, 1988, 56 p.

TANNEN, Deborah. Spoken/Written Language and the Oral/Literate Continuum. In: **Proceedings of the Sixth Annual Meeting of the Berkeley Linguistics Society**, 1980: 207-218

VAN DIJK, T.A. Episodic models in discourse processing. In: HOROWITZ, R. and SAMUELS, S. (eds). **Comprehending oral and written language**. New York, Academic Press, 1987 : 161-191

¹ Embora não tenhamos seguido estritamente uma perspectiva funcionalista na análise dos textos, estamos utilizando aqui algumas noções que aparecem em Hallyday (1976).

² Fazem parte da referida coletânea 55 (cinquenta e cinco) redações produzidas pelas crianças, no 2º semestre letivo de 1986.

³ Cf. Harris, citado por Osakabe, 1979 : 10-13 . (Se bem que em nosso trabalho de categorização desses “textos reduzidos” não tenhamos levado em consideração apenas o critério sintático; observamos também o critério semântico)

⁴ Estamos entendendo por “lógica das ações” a progressão dos fatos na ordem em que, empiricamente, devem ocorrer.

⁵ Cf. Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa - 1º Grau (1988: 35-41)

⁶ Quanto aos mecanismos de coesão textual consultamos, entre outros, Koch (1990), Guimarães (1990), Fávero (1991)

LEITURA E INTERAÇÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A (RE)CONSTRUÇÃO DO SENTIDO

Maria Lúcia da Cunha Victório de Oliveira Andrade*

A atividade de leitura não deve ser vista como mera recepção de texto, mas como uma produção promovida pela interação (ainda que à distância) entre leitor e autor. É no momento da leitura que o leitor, a partir de seu conhecimento prévio (conhecimento lingüístico, conhecimento textual e conhecimento de mundo), transforma-se num co-autor do texto lido, fazendo o percurso inverso ao do autor.

Todo texto atualiza-se no momento da leitura e esta ação cabe ao leitor (conhecido ou imaginado), na medida em que desempenha o papel de operador capaz de preencher os espaços e (re)construir o sentido delimitado pelo autor.

Em seu livro **Lector in Fabula**, Umberto Eco nos diz que "um texto quer que alguém o ajude a funcionar", ou seja, um texto postula a adesão de um leitor como condição indispensável de existência efetiva. Para tanto, é necessário que o autor apresente o seu escrito da forma mais relevante possível, construindo estrategicamente a sua obra e ativando uma série de conhecimentos que conferem conteúdos às expressões lingüísticas utilizadas. Tal conjunto de conhecimentos ativados deve ser o mesmo de seu leitor; por conseguinte, precisa prever um leitor "ideal", capaz de atualizar cooperativamente como ele, o autor, postulou.

O texto se mostra como um tecido dual em que a estratégia torna-se um componente essencial: o autor opera uma previsão das representações do leitor e sobre ela constrói sua estratégia. Estabelece um interlocutor ao qual atribui conhecimentos, desejos, interesses, etc e prevê a imagem que esse leitor fabricará dele mesmo enquanto autor e de sua estratégia. A esse respeito, veja-se por exemplo como algumas formas lingüísticas funcionam conforme tal procedimento, como as concessivas e adversativas que representam o discurso do leitor no discurso do próprio autor.

Mediante o jogo de representações, atribuições e atos discursivos, o texto vai configurando um leitor e o vai qualificando. A atividade de leitura transforma-se, como observa Orlandi (1988: 9-10), no "momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significativa. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e

sentido se constituem simultaneamente num mesmo processo. Processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação (distância maior ou menor) que se estabelece entre o leitor virtual e o real".

Para que a interação na leitura se instaure adequadamente, pode-se dizer que tanto a responsabilidade do autor como a do leitor são fundamentais. Há uma espécie de acordo tácito entre os interlocutores: o autor deve delinear claramente as pistas que permitem uma (re)construção do caminho percorrido durante a produção do texto, direcionando o efeito de sentido pretendido e a intenção comunicativa desejada; já ao leitor cabe ler, rereer, analisar, comparar, fazer inferências, ativar conhecimentos.

A leitura surge, então, como uma nova produção promovida pela atividade interacional. Tal atividade tem de um lado o autor e sua intencionalidade, e de outro, o leitor e sua aceitabilidade.

Em sentido amplo, a intencionalidade é definida por Beaugrande e Dressler (1981:116) como "todas as maneiras como os interlocutores usam textos para perseguir ou realizar suas intenções". Em outras palavras, quando produz um texto, o autor busca atingir um efeito de sentido e pretende que seu leitor reconheça essa intenção.

A aceitabilidade, por sua vez, diz respeito a atitude do leitor. É preciso que ele aceite a manifestação linguística como um texto relevante. Num sentido amplo, pode-se considerar a aceitabilidade como "a disposição ativa de participar de um discurso e/ou compartilhar um propósito" (cf.Fávero, 1985:35).

Para conseguir o efeito de sentido tencionado, o autor precisa mapear claramente as pistas que permitam a reconstrução do significado e da intenção comunicativa. Um primeiro tipo dessas pistas diz respeito à marcação temática: a articulação de temas e subtemas. A organização selecionada, pelo autor, para avançar e encadear argumentos e explicações pode estar explícita - por intermédio do uso de operadores discursivos - ou implícita, tornando-se inferível o seu raciocínio devido a natureza e relacionamento dos argumentos.

Outro tipo de pistas que o autor deixa no texto para ajudar a reconstruir seu quadro referencial são aquelas que constituem a modalização do texto, isto é, aquelas que revelam o grau de comprometimento do autor com a verdade da informação, relativizando ou para mais (certeza absoluta: *não há dúvida, é seguro definitivamente*.) ou para menos (possibilidade mais remota: *talvez, é provável, possivelmente, eventualmente*).

Um terceiro tipo de marca formal da presença do autor é o que reflete a atitude do mesmo diante do fato, da idéia ou da opinião e que se concretiza, principalmente, por meio de adjetivação, nominalização e usos de nomes abstratos indicativos de qualidades: *espetáculo plástico* ("*O último tango de Diego*" de Clovis Rossi, *Folha de S. Paulo*, 1 de julho de 1994); *tão sofrida*

população, erro honesto, erro absoluto, ("Erros Demais", editorial, *Folha de S. Paulo*, 7 de julho de 1994); conversão religiosa e monetária, ministro apóstolo, plano católico, apostólico, romano ("Real exige conversão religiosa e monetária", de Marcelo Coelho, *Folha de S. Paulo*, 6 de julho de 1994); descriminalização do aborto, o anacronismo da lei ("Aborto e anacronismo da lei", de José Genoíno, *Tendências e Debates, Folha de S. Paulo*, 6 de julho de 1994).

Ao interpretar as pistas locais e contextuais, numa unidade coerente, o leitor está atribuindo uma intencionalidade ao autor e, portanto, está fazendo o possível para encontrar o fio condutor que permitiu, a esse autor, tecer adequadamente o sentido do texto. Tal atitude, por parte do leitor, é cooperativa, pois visa a aceitar o possível trajeto escolhido pelo autor e decisivo para a (re)construção do sentido.

Pensando no ensino da leitura na escola de 1º e 2º graus, é preciso que o professor crie condições para que o aluno possa desenvolver gradativamente sua capacidade de perceber a relação entre a função do elemento textual escolhido (seleção lexical, organização sintática, escolha de operadores discursivos, modalizadores, entre outros) e a intencionalidade. Para tanto, é importante um trabalho de conscientização linguística, numa perspectiva crítica. O professor não deve limitar as suas aulas de língua portuguesa ao estudo de como a linguagem funciona (saber se um substantivo é concreto ou abstrato), mas como a linguagem está a serviço das intenções do autor (reconhecer o efeito de sentido pretendido pelo autor ao selecionar determinada palavra: "É preciso distinguir os *erros honestos* daqueles perpetrados por *homúnculos* unicamente preocupados em ver crescer seus próprios rendimentos à custa de mais e mais miséria para a população" ("*Erros demais*", editorial, *Folha de S. Paulo*, 7 de julho de 1994).

Como afirma Kleiman (1993: 94) "se o aluno perceber como a estrutura lingüística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele conseguirá ler criticamente: se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização lingüística crítica é impossível".

A leitura de textos diversos sobre o mesmo assunto (a manchete de jornal, o resumo, o relato propriamente dito, a crônica, o editorial dentro do mesmo jornal ou em jornais diferentes) pode proporcionar condições, mediante o contraste e a comparação, para que o aluno desenvolva a capacidade de analisar criticamente o uso da linguagem, e - mediante essa análise - atribuir intencionalidade ao autor.

Cabe ao professor de língua portuguesa oferecer subsídios aos seus alunos a fim de os capacitar quanto à percepção das pistas formais presentes no texto, já que tais pistas auxiliam a definir a postura do autor, elemento essencial à compreensão. A (re)construção de uma intenção argumentativa é considerada,

conforme Kleiman (1992: 80), "um pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto".

Por intermédio de uma prática social exercida com criticidade, a leitura posiciona o leitor como sujeito e faz com que este perceba o autor também como sujeito. Nessas condições a leitura se transforma em interação, isto é, numa atividade entre sujeitos que têm um objeto em comum (o texto) e definem esse objeto a partir de uma perspectiva semelhante. Tal prática constitui um passo prévio necessário à leitura crítica em que o leitor (re)significa a linguagem, constituindo seu próprio objeto, que poderá diferir daquele do autor. O leitor transforma-se, assim, "num produtor de sua própria leitura e, conseqüentemente, num agente de produção de conhecimento" (Reis, 1987: 27).

Todo texto postula a cooperação de leitor como condição própria de sua atualização. Nessa perspectiva, o texto deixa de ser um produto fechado e acabado para tornar-se algo que (re)nasce a cada leitura, mediante a ação de um leitor. Este nascer/(re)nascer ou construir/(re)construir se efetiva graças ao processo interacional presente, visto que o leitor serve-se do texto para suas necessidades enunciativas concretas.

Concluindo, pode-se dizer que a leitura é um jogo interacional de representações que permite a metamorfose do leitor em autor e vice-versa, mas para jogá-lo é preciso conhecer as regras mínimas que possibilitam a sua realização e na escola de 1º e 2º graus cabe ao professor de língua portuguesa explicitar tais regras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEAUGRANDE, R. e DRESSLER, W.V. (1981). **Einführung in die Testlinguistik**. Tübingen. Max Niemeyer. Tradução inglesa: **Introduction to Text Linguistics**, London: Longamn.
- ECO, U. (1979). **Lector in Fabula**. Tradução portuguesa de Mário Brito: **Leitura do Texto Literário: Lector in Fabula**, Lisboa: Editorial Presença, 1983.
- FÁVERO, L. L. (1985). "Intencionalidade e Aceitabilidade como Elemento de Textualidade". In: FÁVERO, L. L. e PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.). **Linguística Textual: Texto e Leitura**. São Paulo: EDUC, série cadernos PUC, 22, p. 31-38.
- KLEIMAN, A. (1992). **Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura**. 2.cd., Campinas: Pontes.
- _____. (1993). **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. Campinas: Pontes.

ORLANDI, E. (1988). **Discurso e Leitura**. São Paulo: Campinas, Cortez-
Editora da Unicamp.

REIS, Z. M. J. F. dos (1987). **A Leitura Compreensiva**. Dissertação de
Mestrado, PUC-SP.

O MULTIFACETADO ATO DE LER: PERSPECTIVAS DE ENSINO¹

Zuleika de Felice Murric²

*Os verdadeiros analfabetos são os
que aprenderam a ler e não lêem.*

Mário Quintana

A perspicácia criativa do ser humano inventou a escrita, um sistema de representação paralelo ao oral, com a finalidade de registrar suas descobertas, idéias e reflexões sobre o mundo e de perdurá-las, através do tempo e espaço, para serem lidas. Em outras palavras, no advento da escrita já estava embutida sua principal função: a leitura.

O significado desses traços gráficos, no entanto deve ser aprendido e inclui-se aí um outro aspecto do binômio escrever/ler: a interpretação.

Por mais que tentemos estabilizar o poder dos sinais gráficos e de suas combinações, o ato leitor os desmitifica, à medida que as interpretações de um texto variam de época em época e de leitor para leitor. Um mesmo texto pode ser interpretado de diferentes maneiras, segundo o ponto de vista do leitor envolvido, e, da teoria, na maior parte das vezes implícita, a que ele recorre. Este conhecimento prévio do leitor interfere sobre o caráter prepotente da palavra escrita.

Segundo SMITH, 1989, o leitor proficiente é aquele que antecipa significados e estruturas, compara pressupostos ideológicos, estabelece a intertextualidade, e não se preocupa com a decodificação. De acordo com essa afirmativa, como podemos analisar os casos de leitores que não conseguem ir além do código, isto é, não lêem por trás das letras?

É comum na alfabetização, as surpresas da pseudo-leitura realizada pelas crianças que nem sequer reconhecem as letras do alfabeto. Através de índices contextuais conseguem prever o nome de certos símbolos presentes na sociedade, bem como a função destinada a determinados textos.

Nosso trabalho com crianças, em fase de alfabetização, tem demonstrado tal conhecimento prévio. Por exemplo, ao circularmos com as mesmas pela cidade, notamos que conseguiam "ler" placas do tipo: "Mac Donald's", "Itaú", "Cica", "Bradesco, ... Havia uma leitura global apreendida por meio de índices que iam muito além da decodificação. O mesmo aconteceu, quando forjamos a leitura de uma notícia de desastre automobilístico, num livro de literatura infantil. Elas

diziam não ser possível que lá (no livro), pudesse estar escrita uma notícia: "Isto é coisa que se escreve em jornal!"

O papel da leitura não tem sido relevante na escola, à medida que a centralização do ensino recai sobre o domínio da escrita; seja sob forma de aquisição da base alfabética, nas séries iniciais, seja na preocupação com o uso normativo da ortografia e gramática nas demais séries.

A cartilha é o maior exemplo desse apego arraigado à escrita, uma vez que aprender a escrever e ler significa memorização e decodificação de sinais gráficos, sem que o ato de interpretar seja sequer mencionado. O mesmo ocorre nas demais séries com o enfoque dado ao domínio das regras externas do sistema da escrita. Não descartamos a importância desse conhecimento, mas a pergunta surge de imediato: para que serve o domínio das regras, senão como facilitador do ato de ler/interpretar?

Essa questão mal resolvida e muitas vezes nem sequer mencionada reduz a aprendizagem da leitura ao ato de escrever ortograficamente. O reinado da escrita é promulgado como soberano e transforma o ensino da leitura em algo sobressalente e inexpressivo.

Uma outra pergunta se faz necessária: por que e para que escrevemos? Qualquer ato de escrita pressupõe uma leitura. Ao rascunharmos um simples bilhete ou formularmos um trabalho como este, pretendemos sua leitura, e mais, uma interferência sob ponto de vista do leitor, adequando assunto/tema, gramática, léxico, estrutura, organização, diagramação, argumentos, informações,... Em síntese a sobrevivência da escrita na sociedade é limitada pela sua função: a leitura.

O desprestígio do ensino da leitura vem aliado ao da predição e talvez tais princípios possam servir de ponto de partida para a discussão das metodologias adotadas para o ensino da lecto-escrita. Não admitimos, sujeitos alfabetizados que somos, a possibilidade inerente aos indivíduos da leitura de mundo. Para a maior parte dos educadores, o saber constituído é único, universal e absoluto e muitas vezes deixamos de considerar outras hipóteses interpretativas até certo ponto lógicas (a evolução do pensamento científico corrobora com essa afirmação), perdendo com isso um rico filão do processo de ensino-aprendizagem. O pior de tudo é que prendemos de tal forma o sujeito-aprendiz em uma cadeia de pressupostos deteriorados que o destituímos da liberdade de pensar individual. Ao final da escolarização, avaliamos que nossos alunos não sabem ler e nem escrever, enquanto que a escola se vangloria do objetivo a ela destinado: ensinar a ler e escrever.

Concluimos que como professores falhamos e nossos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos foram ineficazes, mas aí já é tarde; a criança

transformou-se em adulto e o ato de pensar o mundo, se é que ainda ele sobrevive, é possível só fora da escola.

Relato de uma proposta de discussão sobre o ato de ler com professores de alfabetização, 3^{as} e 4^{as} séries: uma luz no fim do túnel

Os pontos especificados na introdução serviram como base para a preparação de um curso de trinta horas para professores das séries iniciais do primeiro grau intitulado: "Leitura: um caminho para produção de textos", realizado na FDE, no período de 14 a 18 de agosto de 1992.

Nossa proposta era sensibilizar os professores para os processos de leitura de crianças ainda não alfabetizadas, a continuidade do processo, após a alfabetização (entendida aqui como o domínio da base alfabética da escrita), e a interferência da leitura sobre a produção de textos do aluno.

A maior parte dos professores envolvidos não aplicava um trabalho sistemático com leitura em sala de aula. Na alfabetização utilizavam a cartilha, centrando-se na aprendizagem da escrita, através da memorização de letras, palavras e frases. A concepção de texto como unidade discursiva não era conhecida. Quanto aos professores de 3^{as} e 4^{as} séries, notamos uma preocupação exacerbada com o domínio da ortografia e introdução dos conceitos tradicionais da gramática como: reconhecimento de classes de palavras e algumas regras do sistema - pontuação e acentuação.

A leitura ocupava um espaço restrito de interferência, servia como pretexto para a escrita (respostas a questionários, introdução de conceitos gramaticais e produção de redações) ou era abordada como passatempo em horários próximos à saída da sala de aula e intervalos.

Alguns professores aproveitavam o ato de contar histórias, mas sentiam-se constrangidos como se os atos de leitura não tivessem um objetivo pontual, significavam "gastar o tempo destinado à aula". De forma alguma, não aceitavam o pressuposto de que a leitura influenciasse sobre os atos da escrita e o desenvolvimento de aspectos cognitivos dos alunos. Para os professores, a aprendizagem dependia do que é "realmente ensinado"; principalmente, através de explicitações dos conteúdos e de exercícios mecânicos de memorização.

O nosso objetivo era demonstrar que a leitura vem antes da escrita e que a leitura serve de parâmetro para a mudança da escrita e não o contrário.

Propusemos então uma reflexão teórico-prática sobre os atos de leitura em sala de aula: as expectativas do leitor (a criança) em relação aos textos lidos; o interesse por uma leitura que extrapolasse os muros escolares; a leitura de

mundo implícita nos leitores; as diversas interpretações de um mesmo texto; a intertextualidade; a predição de significados; o conhecimento lingüístico prévio; o imaginário; a busca de significação do ato de ler; a interferência da leitura na cognição e produção de outros textos.

Principiamos a discussão com a leitura de um texto do livro da literatura infanto-juvenil intitulado **Suriléa-mãe-monstrinha** de Lia Zatz. A escolha do texto foi premeditada para atender as expectativas tanto das professoras (todas mulheres trabalhadoras) quanto dos alunos (filhos de mães trabalhadoras).

O resgate de um assunto polêmico, o papel da mãe-trabalhadora e sua relação familiar com as filhas, foi de interesse geral, tanto dos professores quanto dos alunos. Abandonamos, na maior parte das vezes o cotidiano em sala de aula (e nos cursos também) como se educar fosse algo desvinculado da experiência humana.

Essa cartase própria do texto literário que procura recuperar a reflexão sobre os próprios atos, é entendida pelos acadêmicos como conteúdo menor. Literatura e Ciência se associam devidamente, à medida que analisamos as duas como metáforas e não como ficção e estudo sistemático da realidade. Esta complementaridade deve e pode ser estimulada em sala de aula. Fiorin aborda essas questões, quando delimita os tipos de textos em figurativos e temáticos, e, coloca que podemos nos referir aos temáticos como aqueles em que há uma utilização maior de abstrações e aos figurativos como os que se utilizam de situações mais próximas a concretude da realidade *“como o nível temático e o nível figurativo são dois níveis sucessivos de concretização, podemos ler textos temáticos, isto é, sem cobertura figurativa, mas todo texto figurativo pressupõe, sob as figuras, um tema”* (FIORIN, SAVIOLI, 1990).

Esse sentido latente de abstração contido nos textos literários, mesmo que figurativos, como no caso de **Suriléa-mãe-monstrinha**, mexem com os esquemas cognitivos dos leitores, permitindo uma reinterpretção do próprio mundo, através da leitura.

Todos, nós, mulheres, temos um pouco de **Suriléa-mãe-monstrinha**, e, as crianças por sua vez exigem esse procedimento das mães, porque os valores sociais foram transmitidos dessa forma, até pelas próprias mães.

A escolha do texto, em questões pedagógicas, torna-se um estímulo vital para o processo de ensino-aprendizagem. Ele deve pressupor o interesse dos alunos. Não pode ser qualquer texto. Esse foi o nosso ponto inicial: um texto que servisse de reflexão para alunos e professores. Acertamos. Durante a primeira leitura, no curso, houve uma identificação entre texto e leitor que serviu para a elucidação de muitos problemas relativo à leitura. Como exemplo, podemos citar a análise de nossa própria atividade social - mães-trabalhadoras - e sua transposição para o texto **Suriléa-mãe-monstrinha**. Discutimos sobre a

leitura de mundo que temos e a transposição para o ato leitor em situações pedagógicas.

O mesmo ocorreu em sala de aula, quando as professoras do curso leram o texto Suriléa para os alunos. Alunos que até então, segundo as professoras, não se interessavam pela leitura, opinaram, discutiram, criticaram, compararam, outros foram além, produziram textos (havia o caso de uma professora desesperada que afirmava ter um aluno em sala de aula - 3ª série - que não sabia ler e escrever e que, após a utilização do texto Suriléa começou a produzir tais atos).

A leitura passou, naquele momento, a ser compreendida sob outro ângulo pelo grupo de professores, não mais como um pretexto, mas sim como uma forma de redimensionar a visão individual de mundo, no caso, partindo do imaginário para uma reflexão do comportamento sócio-cultural coletivo.

Essa mudança de postura frente ao ato de ensinar a ler gerou uma série de polêmicas a respeito da aprendizagem de língua materna, inclusive sobre o domínio da escrita e a aquisição da base alfabética. Algumas conclusões foram conquistadas pelos professores como:

- a) “É a leitura do texto alfabético que ensina a escrever, ela é uma fonte inesgotável de contradição para o aluno em fase de alfabetização.
- b) “Um texto tem diversas possibilidades de leitura, precisamos entender a lógica das interpretações coerentes.
- c) “O leitor interfere sobre o texto escrito na leitura e o reformula de acordo com o conhecimento de mundo e textual que tem”.
- d) “As interpretações de um texto se restringem devido a um discurso sócio-cultural de época que delimita as possibilidades interpretativas do leitor”.
- e) “Através da intertextualidade podemos estabelecer redes contínuas de aprofundamento de leitura”...

Elencamos algumas opiniões que seguramente interferirão na escolha de uma pedagogia da leitura nas séries iniciais do primeiro grau. Falta agora relatar a experiência mais interessante, a mudança da criança em relação ao ato de ler e o reflexo da escolha de um bom texto sobre a cognição e produção de textos dos alunos.

A leitura: de pretexto à produção

A atividade replicada pelos alunos (transformação do ponto de vista da história, escrita em 3ª pessoa pela autora, em 1ª pessoa) põe em jogo uma série

de conhecimentos cognitivos, lingüísticos, textuais, organizacionais, estruturais e interpretativos do texto lido. Na leitura do texto produzido pelos alunos podemos verificar alguns dos aspectos acima, a fim de explicitá-los.

Analisaremos um dos textos produzidos em dupla por alunos da EEPSCG "Dom José Gaspar", verificando que demonstram, na escrita, a capacidade de síntese temática do texto de Lia Zatz, uma vez que, a partir do texto original, conseguiram abstrair a idéia básica do mesmo: a postura ética assumida pela autora (a valorização da mulher trabalhadora como uma mãe "normal", quando tem de assumir as figuras de dona de casa, mãe e profissional).

O título do texto dos alunos "Suriléa-mãe-trabalhadora" traduz, de início, a identificação do tema, ao manter o nome original da mãe "Suriléa" e ao substituir "monstrinha" por "trabalhadora".

No decorrer da narrativa dos alunos notamos que a idéia central permanece como fio temático da leitura realizada, uma vez que a mãe chega na casa da tia onde havia deixado as crianças, adormece vendo o filme mãe-monstrinha na televisão, acorda pensando no assunto e continua refletindo sobre o mesmo em casa e acha uma solução para o problema. Podemos dizer que a metacognição (pensar sobre o pensamento), em ambos os textos - o original e a recriação - permanece. É na análise introspectiva dos fatos sociais que se encontra a solução tanto da Suriléa-mãe-monstrinha como da Suriléa-mãe-trabalhadora.

É interessante notar que, além do tema da autora, os alunos se apropriaram da organização textual e lingüística do texto lido, apesar da mudança do ponto de vista.

O texto original escrito em 3ª pessoa começa com uma marca textual da narrativa tradicional, colocando o leitor em uma situação imaginária típica, "Era uma vez uma mãe", no entanto tal marca não reaparece no início do texto dos alunos. Os três primeiros parágrafos são introdutórios e admitem uma veracidade factual.

"Eu me chamo Suriléa e tenho duas filhas, uma chama Margarida e tem 6 anos a outra chama Violeta e tem 4 anos.

Saio de manhã para trabalhar e só volto no fim da tarde.

As meninas ficam com a tia. Quando chego vou direto buscá-las".

A mudança do ponto de vista de 3ª para 1ª pessoa fez com que os alunos adequassem os tempos verbais (imperfeito para presente do indicativo) e pronomes, mantendo os demais elementos: agente das ações (personagens), particularizações (nomes das filhas, idades) e casualidade (saio de manhã para trabalhar e só volto no fim da tarde). No texto original há uma inversão da ordem canônica da narrativa, já que a transformação em mãe-monstrinha

aparece como motivo para contar a história, “... *Querem saber como é que a Suriléa virou Suriléa-mãe-monstrinha e como ela deixou de ser Suriléa-mãe-monstrinha para virar Suriléa mãe normal de novo???*”

Foi assim...”

No texto dos alunos a marca da introdução da narrativa, propriamente dita, surge no 4º parágrafo: “*Um dia entrei na casa da minha irmã (explicando a “tia” do 3º parágrafo) e as minhas filhas não estavam lá*” Nota-se aqui a mudança do tempo verbal dos 1ºs parágrafos, no presente do indicativo (chamo, tenho, chama, tem, saio, volto, ficam, chego, buscá-las) para o pretérito perfeito/imperfeito do indicativo (entrei, estavam, tinha, falava, liguei, comecei, etc.). A introdução de “um dia” gera a situação causal da narrativa, “minhas filhas não estavam lá”, o inusitado do acontecimento faz com que a personagem ligue a televisão a assista a um filme intitulado mãe-monstrinha “*Então liguei a televisão e comecei a assistir um filme com o nome de mãe-monstrinha e adormeci*”.

Na seqüência narrativa, a personagem sonha ter se transformado em mãe-monstrinha e acorda com a chegada das filhas e da irmã. Na ida para casa continua a refletir sobre o sonho, achando uma solução; “a ajuda do marido”. As marcas lingüísticas adquiridas na leitura do texto se refletem na escolha de vocabulário, na organização frásica e paragrafação

Alguns exemplos

Lia Zatz
Chamava Suriléa

Eduardo/Alessandro
Eu me chamo Suriléa

Uma chamava Margarida
e tinha 6 anos

Uma chama Margarida
e tem 6 anos

a outra chamava Violeta
e tinha quatro anos

e a outra chama Violeta
e tem quatro anos

a mãe Suriléa saía todo
dia para trabalhar e voltava só
no fim da tarde

Saio de manhã para
trabalhar
e só volto no fim da tarde

Então a Suriléa

Então liguei a televisão

Sonhou que virava a
Suriléa-mãe-monstrinha

E sonhei que tinha virado
mãe monstrinha

quando acordou...

acordei

Margarida e Violeta
estavam pensando

pensei naquele sonho

A produção dos alunos é interessante no sentido que extrapola a situação do texto original, adaptando-a provavelmente ao cotidiano em que estão inseridos e na criação de personagens auxiliares para Suriléa (a irmã e o marido). No texto da Lia Zatz, Suriléa procura solucionar a problemática transformando-se em mãe-monstrinha, mas não consegue resolver o problema familiar desta forma, optando no final por dividir as responsabilidades com as filhas. Não há nenhum personagem auxiliar na história. No texto dos alunos a inclusão de duas novas personagens (tia e marido) sugestionam o leitor na resolução dos problemas da mãe-trabalhadora.

A mudança espacial também encontra um contraponto na história dos alunos (casa da tia e de Suriléa), no texto original a ação central ocorre em vários lugares da casa da própria Suriléa.

O texto dos alunos construindo a partir da leitura do texto de Lia Zatz fornece elementos recorrentes nem sempre explicitados no primeiro. Pode-se dizer que Surilêa-mãe-trabalhadora encontra sua coerência ancorada no texto Surilêa-mãe-monstrinha. A sustentação está em uma construção intertextual, no conhecimento dos implícitos, fornecendo pistas para leitura; da mesma forma que o texto de Lia Zatz apela para o cotidiano de filhos de mães-trabalhadoras. Um exemplo lingüístico pode ser notado na utilização dos elementos coesivos do texto de Eduardo/Alessandro (repetições, pronominalizações, dêiticos, substituições lexicais, etc.), referentes imediatos assimilados durante a leitura do texto de Lia Zatz.

Esta análise não pretende esgotar todas as possibilidades de assimilação de leitura, transferida para a produção textual, mas sim delinear possibilidades de inferência dos professores sobre os textos produzidos por alunos.

Bibliografia Sugerida

- FIORIN, José Luiz, SAVIOLI, Francisco Platão. **Para entender o texto: leitura e redação.** São Paulo: Ática, 1990.
- KLEIMAN, Angela. **O texto e o leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas: Pontes, 1989.
- MURRIE, Zulcika de Felice. **A leitura um caminho para produção de textos.** In: **Atividades para 3ª e 4ª série do 1º grau.** São Paulo: SE/CENP, 1993. p.9-66. (Prática Pedagógica).
- SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- VIEIRA, Alice. **O prazer do texto: perspectivas para o ensino de literatura.** São Paulo: EPU, 1989.
- ZATZ, Lia. **Surilêa-mãe-monstrinha.** São Paulo: Ed. Paulinas, 1988.
- ZILBERMAN, Regina, SILVA, E.T. **Leitura: perspectivas interdisciplinares.** São Paulo: Ática, 1991.

Notas

¹ Texto produzido para SE/CENP.