

Maria Aparecida da Silva Rezende

A PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA

uma abordagem discursiva

Dissertação apresentada ao Curso de
Linguística do Instituto de Estudos
da Linguagem da Universidade
Estadual de Campinas como
requisito parcial para obtenção do
título de Mestre em Linguística

Orientador: Prof. Dr. Eduardo
Roberto Junqueira Guimarães

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1997

4025075

UNIDADE	BC
N.º CHA	UNICAMP
	R339p
V.	
TOMBO	30133
PROC.	281197
C	<input type="checkbox"/>
D	<input type="checkbox"/>
X	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	15.10.1997
N.º CT	

CM-00099206-0

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

R339p

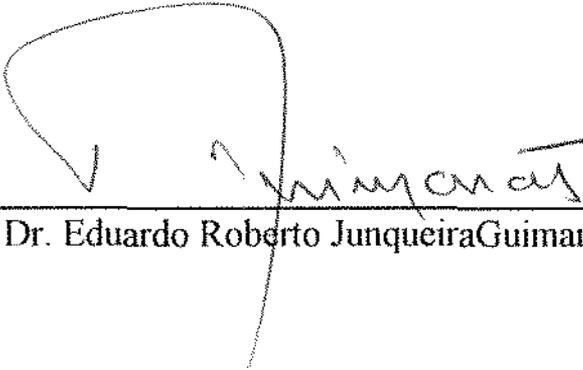
Rezende, Maria A. S.
A prática de interpretação na escola: uma
abordagem discursiva / Maria A. S. Rezende.
-- Campinas, SP : [s.n.], 1997.

Orientador: Eduardo Roberto J. Guimarães
Dissertação (mestrado) - Universidade Es-
tadual de Campinas, Instituto de Estudos da
Linguagem.

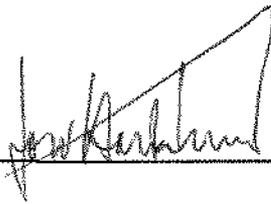
1. Análise do discurso. 2. Leitura. 3. Li-
vros didáticos. I. Guimarães, Eduardo Rober-
to J. II. Universidade Estadual de Campinas.
Instituto de Estudos da Linguagem. III. Ti-
tulo.

A PRÁTICA DE INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA
uma abordagem discursiva

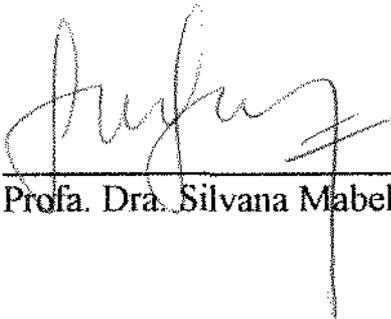
MARIA APARECIDA S. REZENDE



Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães - Orientador



Prof. Dr. José Horta Nunes



Profa. Dra. Silvana Mabel Serrani-Infante

Este exemplar é a redação final da tese
defendida por Maria Aparecida da
Silva Rezende
e aprovada pela Comissão Julgadora em
25 / 02 / 94.

Prof. Dr. Eduardo Roberto Junqueira Guimarães

Para os meus pais, o Ronaldo e o Rafael

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Eduardo Guimarães, pela orientação segura, pelas sugestões, pela leitura criteriosa deste trabalho, mas, sobretudo, pela atenção e pelo respeito às minhas opiniões.

Ao Ronaldo, pela paciência, pela dedicação e pelo trabalho criterioso de digitação deste trabalho.

Aos meus colegas de curso, principalmente, a Márcia e o J. Dalson, pelo incentivo, pelas sugestões de leitura e pela amizade.

A todos os meus familiares, por TUDO.

À CAPES, pela bolsa de estudos concedida.

Enfim, a todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	010
-------------------------	-----

CAPÍTULO I DA INTERPRETAÇÃO

1. Considerações preliminares.....	014
2. A Hermenêutica, a Análise do Discurso, a Teoria da Leitura.....	019
2.1. A Hermenêutica.....	021
2.2. A Análise do Discurso.....	028
2.3. A Teoria da Leitura.....	029

CAPÍTULO II LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. A posição de Kleiman.....	032
2. A posição de Silva.....	039
3. A posição de Orlandi.....	043
4. Três posições: um confronto.....	048

CAPÍTULO III UM LUGAR DE REFLEXÃO: A ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

1. A Análise do Discurso: uma nova forma de leitura.....	055
2. O analista de discurso.....	057
3. O quadro teórico da AD.....	059
4. Sobre o nosso dispositivo teórico.....	060
5. Sobre o corpus.....	062

CAPÍTULO IV A INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA: O LUGAR DO ALUNO-LEITOR NO DISCURSO DA INTERPRETAÇÃO

1. Algumas considerações gerais.....	064
2. O lugar do aluno-leitor no discurso da interpretação do livro didático (LD).....	066
3. A análise.....	070
3.1. do Dizer dos autores dos livros didáticos: leitor, texto, língua, interpretação..	070
3.2. do Estudo de Texto: Terminologia, Tipo de questões.....	081
3.2.1. a Terminologia: flutuação terminológica.....	083
3.2.2. os Tipos de questões: compreensão, interpretação, interpretação crítica.....	089
CONCLUSÃO.....	094
APÊNDICE I.....	099
APÊNDICE II.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150

RESUMO

Este estudo tem como propósito uma reflexão sobre a questão da interpretação de textos na escola de primeiro grau. Tem como objetivo específico, explicitar, através de uma abordagem discursiva, o modo como se configura, no campo discursivo do livro didático (LD), o lugar do aluno-leitor, o sujeito interpretante da escola. Esta abordagem propõe como lugar de reflexão, a Análise do Discurso de origem francesa, iniciada por M. Pêcheux.

Mediante um dispositivo teórico, fez-se uma análise discursiva de três espaços discursivos do LD: o Dizer dos autores dos LDs, sobre a questão do Estudo de Texto (e da interpretação); a Terminologia; e os Tipos de questões trabalhadas em sala de aula.

A análise nos mostrou, nos três espaços discursivos, um lugar de leitor que se configura por uma instabilidade discursiva. Uma instabilidade que se constitui de contradições e ambigüidades, conseqüentemente, oferecendo lugar a uma posição ambígua e contraditória de sujeito-leitor que se mostra, ora como decodificador; ora como leitor "crítico", capaz de reflexão.

O trabalho de interpretação proposto pelo LD se caracteriza, essencialmente, por dois tipos de questões: questões centradas no texto (compreensão e interpretação); e questões centradas no leitor (interpretação crítica). O primeiro tipo estabelece uma relação de contigüidade entre leitor e texto. Neste caso, o trabalho de interpretação significa exercício de cópia e/ou imitação do que está escrito no texto; o segundo "devolve" ao leitor a sua "autonomia", colocando-o na origem do dizer. Neste caso, a resposta pode ser qualquer uma, uma vez que este tipo de questão produz o afastamento entre leitor e texto. Mas, justo, neste lugar de "liberdade" do dizer, é que se pode identificar um paradoxo: a emergência de uma posição de leitor que se nega a dizer, deixando a resposta em branco.

Pode-se dizer que o LD se configura como um lugar de interdição à interpretação do aluno-leitor. E identifica-se isso, mais nitidamente, nos tipos de questões que trabalham a relação leitor x texto, e que caracterizam os momentos de compreensão, interpretação e interpretação crítica. E, conclui-se que é na interpretação crítica - o lugar por excelência da interpretação, segundo o LD - que mais se acentua o processo de coerção: o assujeitamento do aluno em "leitor ideal", o leitor consciente e crítico, capaz de controlar o próprio conhecimento. Um sujeito livre, porém, submisso. Um sujeito jurídico.

Mas é aí, também, que se identifica um lugar de resistência: o espaço em branco deixado por um leitor que se nega a dizer, não porque não saiba interpretar; mas, porque se nega a dizer o dizer de um outro, imposto pelo LD. O espaço em branco pode significar, assim, um lugar de ruptura: o lugar de um leitor outro.

INTRODUÇÃO

Este estudo coloca como objeto de reflexão a questão do estudo de textos na escola de primeiro grau, tratando, mais especificamente, da atividade de *compreender e interpretar* textos (escritos), atividade esta considerada fundamental pelo discurso da escola, segundo o qual, a sua prática torna o aluno "consciente e crítico".

Comecei a problematizar a questão do *compreender e interpretar*, enquanto atividade do aluno-leitor, a partir do que tenho observado a respeito da sua relação com o texto; ou melhor, da sua posição (ou posições) de sujeito interpretante com relação ao texto, na prática de *interpretação* instituída pela escola; prática, em geral, pautada pelo livro didático (LD de agora em diante); lugar, por excelência, do conhecimento (conteúdo), segundo o discurso da escola; e, por isso mesmo, por ela priorizado, ainda hoje, como eficiente suporte pedagógico, no processo de ensino/aprendizagem. Por esta razão, este estudo terá como centro de atenção o trabalho de interpretação¹ proposto pelo LD; o que, aí, se denomina Estudo de Texto.

Na prática de interpretação, o que me chama a atenção, de forma particular, é a questão da "dificuldade" do aluno-leitor, em lidar com o caráter ambíguo do texto; ou melhor dizendo, a sua "dificuldade" em lidar com o texto, enquanto espaço de múltiplos sentidos. O que se observa, na sua prática, é que ele tem como objetivo "descobrir" o sentido **do/no** texto.

E podemos mesmo observar que a prática de interpretação na escola se configura, essencialmente, por ter como objeto **o** sentido do texto; o que significa

¹No espaço discursivo da escola, *interpretação*, no dizer dos professores e alunos, se refere ao que o LD e os programas de ensino chamam de Estudo de Texto (ler, compreender e interpretar). Nesse sentido, *interpretar* significa "descobrir" *Qual é o sentido do texto*.

que *interpretar* um texto, em resumo, consiste em responder à seguinte questão: *Qual é o sentido do texto?* Esta é a questão norteadora do trabalho de interpretação na escola (e no LD), o que pressupõe uma noção de texto, enquanto objeto empírico, fechado - com começo, meio e fim -, estático, que imobiliza **um** sentido, como único, verdadeiro e absoluto. Trabalha-se com o pré-estabelecido, abrindo espaço para a decodificação, para a busca da informação, restringindo-se à linearidade do texto, à literalidade do sentido; ou, então, pressupondo-se um contexto imediato. Podemos verificar isto pelos tipos de questões, com algumas exceções, que caracterizam o Estudo de Texto proposto pelo LD. Trata-se de questões que são elaboradas, já, pressupondo uma resposta objetiva e única, apagando, assim, o **equivoco**, o que, da perspectiva deste estudo, a da Análise do Discurso (AD)², se coloca como constitutivo da língua. De nossa parte, podemos dizer que este equivoco é, também, constitutivo do texto, e é o que justifica o trabalho de interpretação.

Essa prática, dessa forma, enrijece (cristaliza) a "posição" de aluno-leitor (um efeito de sentido), enquanto decodificador de mensagens, enquanto "copista" e legitimador de **um** sentido. E, como consequência, mediante questões que se abrem a "n" possibilidades de sentido (interpretação); questões que, então, extrapolam a linearidade e a literalidade, buscando a exterioridade, este aluno-leitor, do lugar que lhe atribui o discurso da escola, questiona o lugar do sentido - "*A resposta está "dentro" ou "fora" do texto?*" Mediante este seu questionamento, deduzimos que, para ele, o sentido pode não estar "apenas" no texto; pode, também, estar "fora". Isto aponta para a possibilidade de que ele pressupõe uma "exterioridade" do texto. E um outro questionamento - "*É para responder com "minhas próprias palavras", OU com "palavras do texto"?*" - explicita que o "fora

²Refiro-me à Análise de Discurso francesa, iniciada por M. Pêcheux.

do texto" está se referindo ao leitor, enquanto lugar do sentido. Podemos entender, então, que o sentido pode ter dois lugares: **OU** o texto, **OU** o leitor; podendo estar em **UM** desses dois lugares, o que podemos perceber, se atentarmos para o funcionamento de **OU**. Assim, o trabalho de interpretação se centra em dois lugares extremos: ou no texto, ou no leitor. Quando o sentido está no texto, ele apenas copia a resposta - um segmento do texto; quando o lugar do sentido é o leitor, ele apela para a "inexistência" do sentido - *"Esta questão não tem resposta!"* -; e deixa a resposta "em branco". Ou, talvez, um espaço "em branco" como resposta? Ou, por outro lado, já que a resposta não está no texto, pode ser qualquer uma.

Conseqüentemente, nos deparamos com três nítidas posições de leitor - uma que se caracteriza pela "cópia e repetição", quando o sentido está no texto (a resposta é única); outra que se caracteriza pela "liberdade" do dizer (a resposta pode ser qualquer uma); e uma terceira, talvez uma conseqüência da "liberdade" do dizer, que se caracteriza pelo não-dizer (a resposta é um espaço "em branco"), quando o sentido está no leitor - configurando o lugar do sujeito interpretante, no espaço discursivo da escola.

Toda essa problemática me levou a querer (re)pensar a prática da interpretação de textos, enquanto atividade escolar; "olhar" através da sua opacidade, no intento de vislumbrar falhas na sua ordem inquestionável, no seu mundo lógico - de questões/respostas, do certo/do errado - tão evidente; lugar "silencioso" sem conflitos que se apagam mediante sua aparente neutralidade, procurando aí identificar os efeitos de sentidos que estão configurando o lugar do sujeito interpretante, no espaço discursivo da escola, assim como procurar compreender o funcionamento discursivo dessas três posições de leitor, que podemos identificar na prática de interpretação de textos.

Proponho, então, assumindo lugar na AD, uma reflexão em torno da seguinte questão: "Qual é o lugar do aluno-leitor, o sujeito interpretante, no discurso da

interpretação, no espaço discursivo da escola?

Esta questão nos coloca, também, a necessidade de discutirmos a questão da interpretação, de uma forma mais geral, uma vez que estamos tratando, não de uma disciplina inventada, no século XX, pela escola, e para a escola, mas que, desde a Antigüidade, tem se constituído, ao longo dos séculos, em objeto de questionamento de várias disciplinas. Por isso, proponho, antes, uma abordagem em torno de alguns aspectos da interpretação, não pretendendo, porém, a exaustividade, pois temos em vista, na AD, a questão da heterogeneidade e da incompletude. Apenas procuraremos mobilizar alguns elementos constitutivos do discurso da interpretação.

Para a nossa questão específica, privilegiaremos o campo discursivo do LD, porque este se constitui no espaço discursivo priorizado pela escola. Dois serão os domínios, onde centraremos nossa atenção: o teórico e o metodológico. Para isso, nos deteremos em três lugares: o Dizer dos autores dos LDs; a Terminologia; e os Tipos de questões priorizados pelos LDs.

Nosso objetivo primeiro é, mediante uma análise discursiva, explicitar o modo como se configura o lugar do aluno-leitor produzido pelo discurso do LD; enfim, melhor compreender *que lugar é este*.

CAPÍTULO I

DA INTERPRETAÇÃO

Embora estejamos propondo refletir sobre a questão da interpretação, apenas nos limites do espaço discursivo da escola, ou melhor, no espaço discursivo do LD, é preciso, antes, atentarmos para dois fatos: primeiro, a interpretação não é uma atividade inventada, no séc. XX, pela escola, e para a escola, não se restringindo, então, a uma atividade escolar; segundo, a interpretação não se restringe ao âmbito do verbal, e tampouco, ao texto escrito. Por isso, abrimos espaço, antes de tratarmos do nosso problema, em sua especificidade, para algumas considerações de caráter mais geral.

01. Considerações preliminares

Palmer (1969: 20) define a interpretação, num sentido lato, como "um fenômeno complexo e universal". Escreve o autor:

(...) o cientista chama "interpretação" à análise que faz dos dados; o crítico literário chama interpretação à análise que faz de uma obra. Chamamos intérprete ao tradutor de uma língua estrangeira; um comentador de notícias "interpreta" as notícias. Interpretamos - por vezes erradamente - uma observação de um amigo, uma carta de familiares, ou um sinal de estrada. Na verdade, desde que acordamos de manhã, até que adormecemos, estamos a "interpretar". Ao acordar, olhamos para o despertador

e interpretamos o seu significado: lembramos em que dia estamos e ao compreender o significado desse dia estamo-nos já a lembrar do modo como nos situamos no mundo e dos planos de futuro que temos; levantamo-nos e temos que interpretar as palavras e os gestos das pessoas que contactamos na nossa vida diária. A interpretação é, portanto, talvez o acto essencial do pensamento humano; (...).

Podemos perceber, neste texto de Palmer, dentre o que ele coloca como constitutivo da complexidade da interpretação, mediante a observação de suas várias acepções, alguns pontos importantes que merecem ser discutidos.

1.1. Primeiramente, podemos notar que a interpretação ultrapassa o mundo lingüístico do texto (oral ou escrito), uma vez que podemos, também, interpretar "um sinal de trânsito", "o som de um despertador", "um calendário", "o gesto de uma pessoa", etc.; e podemos ver essa questão de forma ainda mais abrangente, em Freud (in Ricoeur, 1965:32):

(...) não é somente uma "escritura" que se presta à interpretação, mas todo o conjunto de signos suscetível de ser considerado como um texto a ser decifrado; portanto, tanto um sonho, um sintoma neurótico, quanto um mito, uma obra de arte ou uma crença.

Mas é importante colocarmos, também, que o mundo lingüístico que a interpretação transcende pode, também, ser pensado como "imanência lingüística", o lugar do impossível para a interpretação. Um processo de interpretação pressupõe a relação

entre um sujeito interpretante e um objeto simbólico; relação, esta, mediada pela ideologia. A interpretação, melhor dizendo, é um efeito ideológico. Um cientista ao "fazer a análise dos dados"; um crítico literário, ao "fazer a análise de uma obra"; um tradutor, ao "interpretar uma língua estrangeira"; um comentarista, ao "interpretar as notícias"; enfim, todos realizam o seu trabalho de interpretação, enquanto sujeitos interpretantes ocupando uma posição (sócio-ideológica) numa dada conjuntura. É preciso, então, atentarmos, desde já, que a interpretação não é do nível do "lingüístico"; ela pressupõe a exterioridade, a historicidade do sujeito interpretante, do objeto a ser interpretado e do sentido. Historicidade, aqui, não a estamos tomando no sentido cronológico, evolutivo, mas enquanto condição de produção.

1.2. Um outro aspecto que merece ser mencionado é o caráter de necessidade da interpretação; porém, é interessante observarmos que a interpretação, em Palmer, se coloca com uma função utilitarista; como uma necessidade de um sujeito pragmático¹.

E ela se faz necessária, da mesma forma, tanto para o cientista, como para uma pessoa comum, no seu cotidiano, ao interpretar, por exemplo, o som de um despertador.

Orlandi (1996: 64) também aborda a questão da necessidade da interpretação, mas, numa perspectiva ideológica:

(...) a interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de "dar" sentido. O

¹Estamos entendendo "*sujeito pragmático*", segundo Pêcheux (1990: 32,33), como "*cada um de nós, os simples particulares, face às diversas urgências da vida, no interior de um universo físico-humano (coisas, seres vivos, pessoas, acontecimentos, (...))*".

que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação (aspas da autora).

Aqui, a interpretação se caracteriza por uma dupla necessidade: de um lado, o objeto, que é da ordem do simbólico, reclama sentido; de outro, o sujeito, que, mediante um objeto simbólico, se vê na necessidade de lhe "dar" sentido.

A interpretação se dá a partir de uma posição (sócio-ideológica) do sujeito, não dependendo da vontade de um sujeito, pois, neste caso, o sujeito é afetado pela ideologia; interpreta mediante um dispositivo ideológico.

1.3. E este caráter de necessidade que Palmer lhe atribui aponta para um outro: o seu caráter universal. E com isto, podemos perceber que o autor, embora lhe atribua várias acepções, homogeneiza o sentido da interpretação, enquanto necessidade de todos: todos, desde o cientista, o crítico literário, até a pessoa mais comum, no seu dia-a-dia, realizam um trabalho de interpretação. A interpretação é, indistintamente, colocada como fazendo parte da vida de cada um, uma possibilidade para todos, um direito igualmente distribuído. Mas é preciso pensar até que ponto a interpretação é direito de todos; ou melhor, até onde vai o direito à interpretação. Aqui, podemos lembrar Pêcheux (in Orlandi, 1994: 58), em *Ler o Arquivo Hoje*, onde o autor fala sobre a divisão social do trabalho da leitura (interpretação):

(...) a alguns o direito de produzir leituras originais, logo "interpretações" (...); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento "literal" dos

documentos, as ditas "interpretações"

O que queremos dizer é que existem diferentes formas de relação entre o sujeito e o trabalho de interpretação, diferentes formas de relação entre sujeito e linguagem. Essa relação se configura de formas diferentes, para diferentes sujeitos, em épocas distintas. Mudam-se as formas de relação entre sujeito e linguagem, sujeito e interpretação. Dessa perspectiva, o trabalho de interpretação não se coloca como uma prática tão normal, atemporal, à mercê da vontade dos indivíduos. A interpretação é sócio-historicamente administrada.

Quanto às diferentes formas da relação entre sujeito e interpretação, podemos observá-las na pedagogia religiosa. Segundo Haroche (1992: 72-74), até o século XII, a pedagogia medieval consiste em ler textos: *lectio*. Não se comenta, não se interpreta, não se questiona. A leitura se restringe a um exercício de dicção, recitação e repetição. No século XII, se passa da *lectio* à *quaestio*, e desta, à *disputatio*. A *quaestio* representa apenas uma intervenção formal do leitor: diante de um questão vaga, ele se interroga, questiona, mas mesmo assim, vai se modificando a relação do sujeito com o texto. E no século XIII, assiste-se o alargamento da *quaestio*. Até então, ensinar era essencialmente ler, depois comentar; depois, com a *disputatio*, o possível "(re)questionamento" do texto.

Podemos identificar, também, em Ricoeur (1969: 07), uma abordagem que nos mostra diferentes formas de relação entre sujeito e texto, ao tratar da origem do problema hermenêutico:

(...) Se a exegese suscitou um problema hermenêutico, (...) é porque

toda leitura de texto, por mais ligada que ela esteja ao (...) "aquilo em vista de que" ele foi escrito, sempre é feita no interior de uma comunidade, de uma tradição ou de uma corrente de pensamento vivo, que desenvolvem pressupostos e exigências; assim, a leitura dos mitos gregos, na escola estóica, (...) implica uma hermenêutica bastante diferente da interpretação rabínica da Torá na Halacha ou na Haggada; por sua vez, a interpretação do Antigo Testamento, à luz do evento crístico, pela geração apostólica, fornece uma leitura totalmente distinta dos acontecimentos, das instituições, dos personagens da Bíblia, da leitura dos rabinos.

Neste fragmento, Ricoeur relativiza a questão da intencionalidade, princípio de interpretação da exegese, priorizando o contexto, a situação de produção da leitura (do sentido), ou melhor, o lugar (posição do sujeito numa dada conjuntura) de onde o sujeito interpreta: ou do "interior de uma comunidade, de uma tradição, ou de uma corrente de pensamento vivo, que desenvolvem pressupostos e exigências".

Para o autor, toda leitura sempre é feita a partir de um contexto, e é isto que suscita um problema de interpretação. Ao falar das distintas leituras do Antigo Testamento, dos mitos gregos, da Torá por leitores diferentes, ele nos deixa entrever a questão das diferentes formas de relação entre sujeito e texto, entre sujeito e interpretação.

02. A Hermenêutica, a Análise de Discurso, a Teoria da Leitura

Dissemos no início deste texto que a interpretação não é uma atividade

inventada no século XX. Retomando esta questão, podemos dizer que as discussões em torno da problemática da interpretação têm uma longa história no pensamento ocidental, embora as palavras *interpretar* e *interpretação* datem do meio do século XII, e *intérprete* tenha surgido só no século XIV (Haroche, 1992:78). Desde a antigüidade grega, a preocupação com a questão da significação já se fazia presente. E podemos encontrar em Aristóteles, principalmente, no *Peri Hermeneias*², a origem³ da problemática da interpretação, que se constituiu, ao longo dos séculos, em objeto de estudo de várias disciplinas, dentre elas, a Hermenêutica, a Teoria da Leitura e, mais recentemente, a Análise do Discurso.

Neste estudo, faremos uma abordagem dessas três disciplinas: a Teoria da Leitura, enquanto lugar de reflexão sobre a interpretação, e por nortear com seus pressupostos o Estudo de Textos na escola de 1º grau; a Hermenêutica, porque uma das três perspectivas teóricas da Teoria da Leitura a ser aqui discutida apresenta uma

²O Tratado de Aristóteles, o *Peri Hermeneias*, foi objeto de sucessivos comentários, principalmente no final da Antigüidade e durante o período medieval, destacando-se o de Boécio (séc. VI), que o traduziu para o latim, e o de São Tomás de Aquino (séc. XIII) (Marcondes, xerox: 01); o *Peri Hermeneias* foi traduzido pelos latinos como o *De Interpretatione* e, por vezes, como *De Emuntiatione*. O substantivo latino *Interpretatione* tem origem na feira, no negócio, na discussão dos preços ou do preço (*pretium*), face ao qual os *interlocutores* assumem posições diversas, de onde o *interpretium*, a *interpretatione*, a *interpretação*. Por sua vez, (...) o verbo $\epsilon\rho\mu\eta\nu\epsilon\acute{\upsilon}\omega$ (*ermenéuu*) e o substantivo $\epsilon\rho\mu\eta\nu\epsilon\acute{\iota}\alpha$ (*érmêneia*) aparecem desvinculados de ligação às coisas, e vinculados às palavras e às enunciações, significando a arte de analisar as locuções, proposições e juízos (*Órganon*, Livro II: 12).

³Segundo Marcondes (op. cit.), identificamos em Aristóteles a origem da problemática da interpretação, tanto na sua acepção semântica, quanto na hermenêutica. No Tratado da Interpretação, Aristóteles introduz de modo central a problemática do significado, inaugurando, assim, a semântica. A acepção hermenêutica, por sua vez, tem sua origem no tratado da Poética, onde Aristóteles distingue entre o uso comum da linguagem e a "linguagem ornamentada" do discurso poético, caracterizada sobretudo pelo recurso à metáfora e à alegoria.

filiação hermenêutica; e a Análise do Discurso, também, por estar incorporando o nosso quadro teórico da leitura, além de se constituir, para este trabalho, em seu lugar de reflexão.

2.1. A Hermenêutica

Quanto à origem etimológica, as raízes da palavra *hermenêutica*, segundo Palmer (op. cit.), residem no verbo grego *hermeneuein* (interpretar) e no substantivo *hermeneia* (interpretação), que aparecem inúmeras vezes, nas suas várias formas, em muitos dos textos de escritores antigos mais conhecidos, como Platão, Xenofonte, Plutarco, Eurípedes, Epicuro, Lucrecio e Longino, assumindo essas ocorrências, matizes de significado diferentes nos seus contextos próprios.

Em seu estudo, Palmer faz a associação dessas palavras ao deus Hermes, que se associa a uma função de transmutação - transformar tudo aquilo que ultrapassa a compreensão humana em algo inteligível - desempenhando, assim, o seu papel de deus-mensageiro-mediador. Segundo este autor, *hermeneuein* e *hermeneia* se referem ao deus-mensageiro-alado, de cujo nome podem ter se derivado (ou vice-versa?), e a quem os gregos atribuíam a descoberta da linguagem e da escrita - as ferramentas que a compreensão humana utiliza para chegar ao significado das coisas e para o transmitir aos outros. As várias formas da palavra sugerem o processo de trazer uma situação ou uma coisa, da ininteligibilidade à compreensão. Assim, associada à sua raiz grega mais antiga, a origem da moderna palavra **hermenêutica** sugere o processo de "tornar compreensível" (interpretado), principalmente, enquanto envolvendo a linguagem, o meio por excelência neste processo. E este processo associado a Hermes, enquanto

mediador e portador de uma mensagem, se encontra implícito em três orientações significativas de *hermeneuein* e *hermeneia* colocadas pelo autor: 1) *dizer*, exprimir em voz alta; 2) *explicar*, como quando se explica uma situação e 3) *traduzir*, como na tradução de uma língua estrangeira.

Esses três significados podem ser expressos pelo verbo português *interpretar*, porém referindo-se a três usos bastante diferentes: **uma recitação oral, uma explicação racional e uma tradução de outra língua.**

Com relação à primeira acepção de *hermeneuein* (dizer, enunciar), pode-se tomar, como exemplo, o sacerdote (hermeios) ao apresentar a palavra de Deus. Nesse momento, ele anuncia, proclama. A sua função, tal como Hermes, é trazer a mensagem divina aos homens, aproximando-os da palavra de Deus. Coloca-se aqui o simples ato de *dizer, proclamar* como um ato de interpretação.

Ainda dentro desta primeira acepção, porém, com um matiz diferente, temos o dizer como expressão, quando nos referimos à *performance*, o estilo de um ator. Neste sentido, a interpretação é *uma forma de dizer*. Isso nos remete à questão da leitura oral, à recitação de um poema, atividade comum nas salas de aula, principalmente, há alguns anos atrás, e que hoje se encontra parcialmente substituída pela leitura silenciosa. Ao se recitar um poema, o ator interpreta-o, tornando-se, então, o portador da mensagem do autor. No tempo dos gregos, *hermeneia* podia se referir, por exemplo, a uma recitação oral de Homero, quando o intérprete, através das suas entoações, *interpretava-o*, tornando-se tal como Hermes, num veículo da mensagem homérica.

O *dizer* e a *recitação oral*, enquanto interpretação, colocam o poder e a magia

da palavra falada, forma primordial da linguagem, que pode ser considerada em si mesma como um fenômeno interpretativo.

Porém, as palavras não se limitam apenas a *dizer* algo, embora seja isso um movimento fundamental da interpretação; a segunda orientação de *hermeneuein* nos remete à dimensão *explicativa* da interpretação: as palavras também *explicam*, *racionalizam* e *clarificam* algo. *Dizer* algo de uma situação, sem a *explicar*, é interpretar; mas *explicá-la* é também uma forma, a mais óbvia, segundo o autor, de interpretação, o que, nesta acepção, seria a formulação verbal do significado de uma situação: uma interpretação de *uma situação*, de algo previamente inexplicado.

Por exemplo, as mensagens crípticas do oráculo de Delfos não interpretavam um texto preexistente; eram interpretações de uma situação (as próprias mensagens precisavam ser interpretadas); levavam, também, algo a exprimir-se (a primeira e primordial orientação significativa), mas consistiam mais na explicação de algo ainda não verbalizado.

Assim, enquanto que, num primeiro momento interpretativo, os oráculos apenas *diziam* ou *enunciavam*, num segundo, enfatizavam mais a dimensão *explicativa* do que a *expressiva*.

Segundo o autor, no *Peri Hermeneias*, Aristóteles define a interpretação como enunciação, o que sugere a primeira orientação significativa - *dizer*, *enunciar*. No entanto, aprofundando-se a leitura do texto, pode-se aplicar aí a segunda acepção, uma vez que Aristóteles define *hermeneia* como a operação da mente que formula juízos que têm a ver com a verdade ou falsidade das coisas. A enunciação, para Aristóteles, não é uma mensagem da divindade, mas uma operação do intelecto racional. E como tal, começa imperceptivelmente a transformar-se em explicação.

Na terceira orientação, *interpretar* significa *traduzir*.

A tradução, não a mera tradução lingüística, é uma forma especial do processo básico interpretativo de tornar compreensível. Neste caso, torna-se compreensível o que é estrangeiro, estranho ou ininteligível, utilizando como *medium* a nossa própria língua. Tal como o Deus Hermes, o tradutor é um *mediador* entre dois mundos diferentes.

A tradução da Bíblia pode servir de ilustração dos problemas de tradução em geral. A Bíblia chega-nos de um mundo distante no tempo, espaço e língua; um mundo estranho que temos que interrogar (e que nos interroga). Por outro lado, esta acepção pode se aplicar também à interpretação literária, principalmente, em se tratando dos textos clássicos. Por exemplo, para um jovem urbano do século XX, fica difícil compreender Homero, devido aos componentes do mundo homérico - barcos, cavalos, charruas, lanças, machados, odres de vinho - serem objetos que ele conhece apenas por meio de livros, televisão, cinema. Numa aula de interpretação de um texto de Homero, o professor assume a posição de um tradutor, um mediador entre dois "horizontes" distintos - o do autor e o do aluno-leitor. Tal como Hermes, ele é o portador da mensagem homérica. Sua tarefa consiste em transformar o que é estranho, pouco comum e obscuro, em algo que signifique.

Podemos perceber, nas três orientações básicas de *hermeneuein* e *hermeneia*, a ação do *processo Hermes* originário: nos três casos há algo de diferente, de estranho e de separado no tempo, no espaço ou na experiência, que se torna familiar, presente e compreensível; há algo que requer representação, explicação ou tradução e que é, de certo modo, tornado compreensível, interpretado. E essas três orientações significativas do antigo uso de *hermeneuein* e *hermeneia*, segundo o autor, ocorrem no contexto do problema hermenêutico em geral. As concepções modernas da Hermenêutica enfatizam

ou um, ou outro matiz de significado associado às raízes gregas das quais derivou o termo **hermenêutica**.

Vejamos, resumidamente, algumas dessas concepções:

1) uma teoria da exegese bíblica: o significado mais antigo e talvez ainda o mais difundido da palavra *hermenêutica* refere-se aos princípios da interpretação bíblica. A palavra encontrou o seu uso atual precisamente quando surgiu a necessidade de regras para uma exegese adequada das Escrituras;

2) uma metodologia filológica geral: o desenvolvimento do racionalismo e, concomitantemente, o advento da filologia clássica no século XVIII provocou um efeito profundo na hermenêutica bíblica, transformando-se, gradualmente, a concepção de uma hermenêutica estritamente bíblica na de uma hermenêutica considerada como conjunto de regras gerais da exegese filológica, sendo a bíblia um objeto entre outros de aplicação dessas regras;

3) uma ciência de toda a compreensão lingüística: a concepção de hermenêutica enquanto *ciência* ou *arte* da compreensão ultrapassa o conceito de hermenêutica como *conjunto de regras*. É na obra de Schleiermacher que se inicia, segundo Ricoeur (1990:20), o verdadeiro movimento de desregionalização da hermenêutica: o esforço para se extrair um problema geral da atividade de interpretação cada vez mais engajada em textos diferentes, quer na filologia dos textos clássicos, quer na exegese dos textos sagrados, onde o trabalho de interpretação varia conforme a diversidade dos textos. Dessa forma, a hermenêutica se eleva acima da particularidade dos textos, assim como,

acima das particularidades das regras, das receitas, entre as quais se dispersa a arte de compreender, tornando-se, então, uma hermenêutica geral da compreensão lingüística; uma ciência que se preocupa com a compreensão em se tratando de qualquer texto - religioso, jurídico ou literário;

4) uma base metodológica das *Geisteswissenschaften*: Dilthey vê na hermenêutica a disciplina central que serviria de base a todas as disciplinas centradas na compreensão da arte, comportamento e escrita do homem - as *Gesteswissenschaften*. Defende a idéia de que a interpretação das expressões essenciais da vida humana - seja ela do domínio das leis, da literatura ou da Sagradas Escrituras - implica num ato de compreensão histórica⁴, porque neste ato está em causa um conhecimento pessoal do que significa sermos humanos. O autor encontra, então, na hermenêutica - disciplina centrada na interpretação, e especificamente na interpretação de um objeto sempre histórico, um texto - a base mais humana e histórica para a formulação de uma metodologia verdadeiramente humanística das ciências do espírito;

5) uma fenomenologia da existência e da compreensão existencial: aqui, a hermenêutica não se refere à ciência ou às regras da interpretação textual, nem a uma metodologia para as ciências humanas, mas antes a uma explicação fenomenológica da própria existência humana. Esta concepção, podemos encontrá-la na obra de Heidegger, em *Ser e Tempo*, onde empreendeu um estudo fenomenológico da presença cotidiana do

⁴Segundo Dilthey (apud Ricoeur, 1990: 23), "antes da questão de como compreender um texto do passado, deve-se colocar uma questão prévia: como conceber um encadeamento histórico? Antes da coerência de um texto, vem a da história, considerada como o grande documento do homem, como a mais fundamental expressão da vida". Devemos ressaltar que *história*, aqui, está se referindo ao "grande êxito da cultura alemã, no séc. XIX: a invenção da história como ciência de primeira grandeza" (ibidem).

homem no mundo: uma hermenêutica do *Dasein* (*o ser-aí-que somos nós*); e,

6) sistemas de interpretação, simultaneamente recolectivos e iconoclásticos, utilizados pelo homem para alcançar o significado subjacente aos mitos e símbolos: em *De L'interpretation* (1965), Ricoeur sustenta que nos nossos dias há dois "síndromas" muito diferentes da hermenêutica: um, representado pela *desmitologização* (de Bultmann); o outro, pela *desmitificação*. O primeiro esforça-se por *recuperar* um sentido oculto num texto manifesto - um tratamento amoroso do símbolo; o segundo procura destruir o símbolo - uma hermenêutica iconoclástica - enquanto representação de uma realidade falsa. Ricoeur aponta três grandes desmitificadores - Marx, Nietzsche e Freud (Palmer: 1969).

Embora identifiquemos, em Aristóteles, a origem da problemática da interpretação, é nos limites da exegese, segundo Ricoeur (op. cit.), que vamos encontrar, em primeiro lugar, um problema hermenêutico. O termo "Hermenêutica" data apenas do séc. XVII, mas a exegese bíblica remonta aos tempos do Antigo Testamento, quando já havia regras para se interpretar a Torá. Também, de acordo com Palmer (op. cit.), o significado mais antigo e, talvez, ainda, o mais difundido da palavra "hermenêutica" refere-se à exegese bíblica, ao comentário exegetico, que explicita o significado oculto do texto bíblico. E ainda hoje, podemos nos deparar com esta concepção de interpretação, enquanto busca (decifração) de um sentido oculto sob um texto manifesto, em alguns estudos sobre a questão da interpretação, e até mesmo na escola de 1º grau, como noção norteadora do trabalho de estudo de texto. Mesmo em Ricoeur (op. cit.: 15), podemos identificar uma noção exegetica de interpretação:

A interpretação (...) é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal.

Para o autor,

(...)um sentido direto, primário, literal, designa, por acréscimo, outro sentido indireto, secundário, figurado que só pode ser apreendido através do primeiro (...) (ibidem).

Com essa concepção, o autor diz que guarda a referência à exegese, isto é, à interpretação dos sentidos ocultos.

2.2. A Análise de Discurso

Em oposição à concepção hermenêutica de desocultação do sentido, temos a posição da Análise de Discurso, que, por sua vez, não se constitui em uma hermenêutica na sua relação com o texto, muito embora Maingueneau (1989: 10) atribua, ao analista de discurso, o papel de hermeneuta. Segundo o autor, o analista, como todo hermeneuta, supõe que um sentido oculto deve ser captado, utilizando-se de uma técnica apropriada, sem a qual o sentido permanece inacessível.

Mas, em seu artigo *Sobre os Contextos Epistemológicos da Análise de Discurso* (1984), M. Pêcheux situa a AD entre as disciplinas interpretativas, porém, ressalta que:

A análise de discurso não pretende se instituir como especialista da interpretação, controlando "o" sentido dos textos, apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito (...).

Podemos perceber que a AD, segundo Pêcheux, não objetiva o controle do(s) sentido(s), nem pressupõe um sentido a ser desocultado. A sua preocupação é com as condições de produção de um efeito de sentido. Enquanto a Hermenêutica tem como objeto o sentido do texto, a AD tem a discursividade e procura compreender os mecanismos de produção dos efeitos de sentidos.

Também, Orlandi (1996: 63-64) diferencia a AD da Hermenêutica: pela natureza do sujeito interpretante (na hermenêutica, o sujeito é psicológico; na AD, histórico, ou seja, ele é historicamente determinado); e pelo fato de que, na AD, a linguagem não é transparente.

Enquanto o hermeneuta, utilizando-se de uma técnica apropriada, busca extrair o sentido do texto, o analista, dispondo de um dispositivo teórico, procura "*explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro*" (Orlandi, 1987). O hermeneuta procura desocultar o sentido; o analista se expõe à "opacidade do texto" (op. cit.).

2.3. A Teoria da Leitura

Segundo Silva (1981), as inquietações voltadas ao estudo da leitura não são poucas e parecem vir acompanhando o homem ao longo da história. Segundo o autor, várias ciências, tais como a Comunicação, a Linguística, a Cibernética, a

Semiótica, a Filosofia, a Psicologia, através de suas abordagens específicas, propuseram diferentes modelos para explicar o fenômeno da leitura, porém, deixando a descoberto a problemática da compreensão e da interpretação (e do significado). Segundo ele, os modelos clássicos de leitura foram elaborados a partir de uma visão que enfoca o homem como um organismo⁵, e se constituem em abordagens inadequadas e insuficientes para explicar o ato de ler. Aí, a leitura é sempre colocada como um evento desligado da esfera humana, caracterizada mais como um fenômeno físico que pode ser observado através de lentes de um microscópio, passíveis de mensuração. São modelos mecanicistas que procuram nas ciências exatas respostas para uma problemática essencialmente humana.

No nosso caso, dentre as várias abordagens, interessa-nos, particularmente, as que se constituem em lugar de reflexão da interpretação (e da compreensão⁶) do texto escrito, enquanto prática escolar. Dentre as diferentes posições teóricas, optamos, aqui, por fazer uma abordagem dos trabalhos de Silva, que se coloca sob um ponto de vista hermenêutico; de Kleiman, numa visão interacionista (cognitivista); e de Orlandi, numa perspectiva discursiva. Optamos pelos trabalhos desses três autores, não só por levar em consideração o que eles representam no cenário dos estudos da questão da leitura e da interpretação, mas também, pelo lugar que ocupam, no espaço discursivo da escola, os seus dizeres, na configuração do

⁵O autor se refere aos modelos *organísmicos* de leitura elaborados a partir de "(...) uma visão que enfoca o homem como um organismo que se comporta e/ou se adapta a diferentes ambientes; e assumem que a leitura pode ser explicada somente através de termos reducionistas, como algo corporificado e situado ou, ainda, como um processo. (...) Não é difícil perceber no elenco de modelos organísmicos de leitura a estreita analogia entre mente humana e computador" (p. 50-51) (grifos do autor).

⁶Embora o problema primeiro de nossa investigação seja a questão da interpretação do texto escrito (especificamente na escola de 1º grau), a literatura consultada nos indica que o pensar a interpretação passa pela questão de, também, pensar a compreensão.

discurso da interpretação.

CAPÍTULO II

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

Pensar a questão da interpretação enquanto prática na escola, nos limites do LD, nos coloca a necessidade do estudo de alguns pressupostos teóricos da área da leitura, mas, enquanto lugar de debate da questão da interpretação. Para isso, escolhemos alguns trabalhos mais difundidos e representativos na área de pesquisa da Leitura: o trabalho de Kleiman, o de Silva e o de Orlandi. O pensamento teórico desses autores, dentre outros, evidentemente, ora de um, ora de outro, implícita ou explicitamente, se fazem presentes, em programas de ensino, em cursos de reciclagem, ou mesmo em LDs, orientando o trabalho de leitura, às vezes, compondo um sincretismo.

Interessa-nos, mais especificamente, as suas posições com relação às noções de leitura, compreensão, interpretação, assim como as de leitor e texto. Em meio às suas concepções, procuraremos identificar o lugar do aluno-leitor, o sujeito interpretante.

01. A posição de Kleiman

Em seu trabalho sobre a leitura, Kleiman toma como objeto de estudo a questão da compreensão de textos escritos. Esta é uma questão que se coloca, para a autora, como fundamental para o ensino, pois a aprendizagem na escola está fundamentada na leitura, o que possibilita, por sua vez, a interação à distância com um interlocutor não imediatamente acessível. A não-compreensão do texto escrito, por parte do aluno, constitui-se num grande obstáculo ao seu sucesso escolar, uma

vez que ele fica limitado apenas àquilo que está imediatamente acessível aos seus sentidos, num contexto imediato. Coloca-se aqui a importância da aquisição da escrita, o que permite a descontextualização da linguagem. Nesse sentido, a autora aponta, então, para uma questão fundamental no ensino: a necessidade de uma ação pedagógica bem informada e fundamentada no ensino da leitura. Nesse caso, o professor necessita ter conhecimento dos aspectos cognitivos da compreensão e leitura dos textos escritos, o que geralmente não acontece. E pensando a prática da leitura vigente na escola, a autora nos aponta para uma visão reducionista da mesma:

(...) a leitura, a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula, fica reduzida, quase sem exceções, à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças, não havendo preocupação pela apreensão do significado global do texto. (1989a: 18)

Nesse caso, o texto figura como um objeto de manipulação; a leitura se faz num processo linear e serial; o professor assume o papel de um fornecedor de estímulos; e o aluno, o de mero decodificador.

A autora coloca que o processo de ler, como qualquer outra atividade cognitiva, é complexo, tornando-se, então, essencial o engajamento de muitos fatores, tais como, percepção, atenção, memória, se se quer fazer sentido de um texto. Sendo assim, aponta para a necessidade de se conhecer esse processo para se trabalhar com leitura. Com o desvendamento desse processo, acredita ela serem possíveis propostas de ensino bem fundamentadas.

Tendo como objetivo o desvendamento da complexidade do ato de ler, do ato de compreender, a autora se situa, em contrapartida, dentro da perspectiva

cognitivista, mas apontando também para uma dimensão interacionista. Coloca que *"compreender um texto escrito"* não significa apenas *"considerá-lo um ato cognitivo, pois a leitura é um ato social entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados"* (1989b: 10).

Dentro dessa dimensão interacionista, a autora focaliza, então, não apenas o processo cognitivo da compreensão, mas também o processo cooperativo - entre leitor e autor - da produção de um texto durante a leitura. Além do interrelacionamento (não-hierarquizado) dos diversos níveis de conhecimento do sujeito-leitor utilizados durante o ato de ler (interação de conhecimentos), a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura. Essa posição se opõe a propostas tradicionais da leitura que privilegiam o autor na relação leitor/autor. Nessa perspectiva, não se privilegia o sentido do autor, pois leitor e autor constroem o texto. Sendo assim, o texto não é considerado um objeto acabado e está aberto a várias possibilidades de leitura, pois um texto poderá ser lido por vários leitores e, mesmo, um mesmo leitor poderá, mediante circunstâncias diferentes, realizar, mediante um mesmo texto, várias leituras diferentes. Porém, de nossa parte, ressaltamos que essa "abertura" ao sentido deve se fazer, então, na tensão (interação) entre leitor e autor. As várias leituras dependem da interação entre o conhecimento prévio do leitor e o conhecimento do autor. Ambos se empenham na construção do texto. O que temos, na verdade, é a interação à distância entre leitor e autor, via texto. E essa atividade interativa, a autora bem a descreve:

(...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita conclusões. Contudo, não há

reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, da melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente de forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.
(1989b: 65)

Podemos perceber que é de responsabilidade mútua a construção do texto: do autor e do leitor. E sendo a interação, via texto, descontextualizada, tanto a responsabilidade de um como de outro deve ser considerada maior:

(...) o autor (...) deve ser informativo, claro e relevante. (...) deve deixar suficientes pistas no seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. (...) Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto e que o dirá clara e coerentemente (1989b: 66).

Em resumo, neste processo de compreensão do texto escrito, o texto se constrói a partir de dois pólos: de um lado, o autor, um sujeito intencional, cuja responsabilidade consiste em "mapear claramente" as pistas que permitirão ao leitor percorrer o mesmo caminho, partindo do pólo oposto, buscando a (re)construção do significado e da sua (do autor) intenção comunicativa. Dessa forma, o sujeito-leitor se esforçando, a partir da materialidade lingüística, para construir sentido e compreender as intenções do autor, através de um trabalho de INTERPRETAÇÃO, fará dessa materialidade lingüística um todo coerente, uma unidade de sentido. Ainda se faz pertinente ressaltar que, para Kleiman, o leitor ideal é o leitor engajado, consciente do aspecto interacional da leitura; capaz de manter o controle do próprio

conhecimento, através de estratégias metacognitivas. Este seria o leitor crítico.

Com relação à interpretação, podemos dizer que esta questão não se constitui, pelo menos, de forma explícita, em objeto de reflexão para a autora. Seu objeto de reflexão é a compreensão, ou melhor, a explicitação de como se chega à compreensão. É raras vezes, a autora se refere à interpretação. Mas é a partir dessas raras alusões, e a partir do que diz da compreensão, que tentaremos hipotetizar qual seria aí o lugar da interpretação.

a) Em *Leitura: Ensino e Pesquisa* (1989a: 18), a autora, ao criticar, como já citamos mais acima, a prática tradicional de leitura, diz que:

(...) a julgar pelos exercícios de compreensão e interpretação dos livros didáticos e da sala de aula" (grifos nossos), a leitura se reduz "à manipulação mecanicista de seqüências discretas de sentenças (...).

b) Em *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da Leitura* (1989b:10), ao se referir à difícil tarefa da compreensão do texto escrito, um objeto complexo, indistinto, com tantas e variadas dimensões, o que dificulta a sua apreensão por parte do leitor, ela propõe o exame das diversas facetas dessa complexa tarefa (a da compreensão); e do objeto, diz o seguinte:

(...) o objeto enquanto realidade material consiste num acúmulo de elementos discretos, descontínuos, relacionados entre si, às vezes, forte ou tenuamente. Contudo uma vez interpretado, ele se torna um objeto coerente. Ao suprimos o contexto maior, os diversos

elementos discretos e descontínuos emergem como elementos de uma unidade significativa: o esforço para compreender mediante essa interpretação e construção de contexto é o esforço que subjaz à utilização do conhecimento prévio (...). (grifos nossos)

Uma primeira hipótese seria a de que compreensão e interpretação são atividades diferentes, que se realizam em dois momentos, também, diferentes: primeiro, em a), ao criticar a prática da escola, refere-se aos exercícios de compreensão e interpretação. A expressão "compreensão E interpretação" pode nos remeter, por um lado, à idéia de conjunção, no sentido de que são duas atividades diferentes, mas que se complementam, bidirecionalmente, num processo simultâneo, no processo de "apreensão" do texto; por outro, podemos inferir a idéia de seqüencialização - primeiro, compreende-se; segundo, interpreta-se: a compreensão antecede a interpretação (um processo consecutivo). E terceiro, o que mais corrobora esta hipótese é que, na realidade, o LD, salvo raríssimas exceções, apresenta a "compreensão e interpretação"¹ em dois momentos distintos e consecutivos: primeiro, compreende-se; segundo, interpreta-se o texto - duas atividades diferentes; segundo, em b), também podemos perceber que se trata de atividades diferentes, porque, segundo a autora, compreende-se (o texto) mediante a interpretação e construção do contexto. Poderíamos pensar que, ao passo que se interpreta, constrói-se o contexto, o que, por sua vez, permitiria a (re)contextualização do texto, o que possibilitaria ao leitor a compreensão do mesmo.

¹Observamos, aqui, que "compreensão" e "interpretação" significam de forma diferente para Kleiman e para o LD. No cap. IV, item 3.2.3, discutimos sobre "compreensão" e "interpretação" no LD.

Uma segunda hipótese, que já enunciamos na primeira, é que a autora assume uma posição oposta à da escola, onde, primeiro, compreende-se, para depois se interpretar. Segundo a autora, a compreensão se dá mediante a interpretação. O objetivo do leitor deve ser a compreensão do texto, porém, passando, antes, pela interpretação.

Uma terceira hipótese diz respeito ao percurso do leitor para se chegar à compreensão.

Em b), a autora diferencia texto enquanto realidade material, de texto, um objeto coerente, que só se torna coerente, depois de INTERPRETADA a realidade material. Devemos nos lembrar de que não há uma relação direta e imediata entre a realidade material do texto e o texto, o todo coerente, unidade global significativa. Entre a realidade material e o todo coerente, situa-se o percurso da compreensão, isto é, o caminho que deve ser percorrido (interpretado) pelo leitor, com o objetivo de descobrir a intenção do autor; com o objetivo de (re)construir o sentido.

Podemos dizer que o leitor tem, como ponto de partida, o texto enquanto realidade material - um acúmulo de elementos discretos, descontínuos, relacionados entre si -; mediante a utilização do seu conhecimento prévio, infere o mapeamento do autor, mediante um trabalho de INTERPRETAÇÃO, (re)construindo o sentido do texto, ou melhor, do autor, uma vez que a sua intencionalidade deve ser levada em consideração.

Poderíamos dizer, então, que, em Kleiman, a interpretação é o caminho da compreensão. E que se trata de uma atividade que, também, pressupõe um sujeito cognitivo; e engajado; que pressupõe a presença de um outro sujeito (intencional), o autor; um sujeito consciente, que mantém o controle sobre o próprio saber.

02. A posição de Silva

Em sua abordagem do tema da Leitura, em *O Ato de Ler*: (1981), a preocupação de Silva também se volta, em primeiro lugar, para o contexto escolar, onde, apesar dos meios audiovisuais, ocupa lugar de destaque, o material escrito. Segundo ele, seria difícil conceber uma escola onde o ato de ler não estivesse presente; e isto ocorre, porque o patrimônio histórico, cultural e científico da humanidade se encontra fixado em diferentes tipos de livros. Assim, a mensagem escrita, ou melhor, o documento escrito, segundo o autor, é colocado como condição necessária para a aquisição de experiências². E a leitura seria, então, o instrumento necessário à compreensão do material escrito.

Levando-se em conta, por um lado, o papel fundamental da escrita e, por outro, a deficiência do ensino de leitura e a escassez de pesquisa na área³, o autor aponta para a necessidade de um inquérito sobre a leitura, uma atividade marcante que se faz presente na vida do Ser Humano, desde o período de alfabetização, se estendendo por toda a vida acadêmica; uma atividade essencial em qualquer área de conhecimento; e necessária, por toda a vida do indivíduo que pertença a uma sociedade letrada.

O autor coloca que as inquietações voltadas ao estudo da leitura não foram poucas e parecem vir acompanhando o homem ao longo da história. E que várias ciências, tais como a Comunicação, a Linguística, a Cibernética, a Semiótica, a

²O autor concebe "experiência" como o conhecimento adquirido pelo indivíduo nas suas relações com o mundo, através de suas percepções e vivências específicas.

³Devemos nos lembrar de que a obra do autor, a que estamos nos referindo, data dos anos 80, quando, ainda, o panorama de pesquisa, no Brasil, na área da leitura não se encontrava muito desenvolvido.

Filosofia, a Psicologia, através de suas abordagens específicas, propuseram diferentes modelos para explicar o fenômeno da leitura, porém, deixando a descoberto a problemática da compreensão e da interpretação (e do significado). Segundo ele, os modelos clássicos de leitura foram elaborados a partir de uma visão que enfoca o homem como um organismo⁴. São abordagens inadequadas e insuficientes para explicar o ato de ler. A leitura é sempre colocada como um evento desligado da esfera humana, caracterizada mais como um fenômeno físico que pode ser observado através de lentes de um microscópio, passíveis de mensuração. São modelos mecanicistas que procuram, nas ciências exatas, respostas para uma problemática essencialmente humana.

O que constitui a preocupação central do autor, no seu trabalho, é justamente essa problemática da compreensão e interpretação, propostas deixadas em aberto, não discutidas e, menos ainda solucionadas. Propõe, então, em sua abordagem, o desvelamento sistemático do ato de ler e, para isso, se propõe um trajeto de investigação que não fuja às características estritamente humanas da leitura.

Segundo sua concepção, o ato de ler é psicológico. E na sua intenção primeira, o seu trabalho situa-se dentro do campo da Psicologia; porém, ultrapassa o campo da Psicologia, buscando na Filosofia referências pertinentes à elucidação do fenômeno (a leitura), na tentativa de abarcá-lo na sua complexidade, não se tratando, no entanto, de um trabalho de cunho filosófico.

⁴O autor se refere aos modelos *organismicos* de leitura elaborados a partir de "(...) uma visão que enfoca o homem como um organismo que se comporta e/ou se adapta a diferentes ambientes; e assumem que a leitura pode ser explicada somente através de termos reducionistas, como algo corporificado e situado ou, ainda, como um processo. (...) Não é difícil perceber no elenco de modelos *organismicos* de leitura a estreita analogia entre mente humana e computador" (p. 50-51).

Para o autor, "*Ler é, antes de tudo, compreender*".

O propósito básico de qualquer leitura, explica ele, é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. É uma atividade de desvelamento do significado. Não basta ao leitor o trabalho de decodificação; diante do texto, ele o transforma e se transforma.

Na situação de leitura, com o autor ausente, o que o leitor tem de concreto diante dos olhos é o documento escrito. Trata-se do encontro do leitor e da mensagem escrita. A tarefa do leitor consiste em restaurar os significados mediados por símbolos, e é esta questão da restauração que coloca a leitura em íntima relação com a hermenêutica. E, segundo o autor, qualquer discurso sobre a leitura, visando o desvelamento de sua natureza, seria incompleto sem uma reflexão sobre alguns conceitos da hermenêutica, vista pelo autor, segundo Ricoeur:

(...) é o trabalho de pensamento que consiste em decifrar o sentido oculto no sentido aparente, em desdobrar os níveis de significação implicados na significação literal (grifos de Silva) (Apud Silva, 1980: 70).

Hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos (op. cit.: 67).

Mas, se "*Ler é, antes de tudo, compreender*", o que vem a ser a *compreensão*?

Segundo o autor, nas perspectivas fenomenológica e ontológica, o Homem

é um ser *no* e *ao* mundo e, por isso mesmo, estabelece, para si, projetos, coloca-se no "*ai*"⁵, a fim de se tornar aquilo que ainda não é. Ele (o Homem) tem diante de si infinitas possibilidades de ser. Então, ele se propõe em direção a uma possibilidade, na tentativa de compreendê-la e, assim, esperando compreender-se a si mesmo no *mundo*⁶.

Pensando, dessa forma, o fenômeno da leitura, podemos entender que o documento escrito contém em si "n" possibilidades de significação (de leituras). E o leitor, ao escolher uma possibilidade, estaria se projetando (saindo de si mesmo) em direção a uma possibilidade de sentido, na tentativa de compreender essa possibilidade, alargando o seu horizonte, passando a compreender o mundo e a si mesmo. Na Leitura, então, fonte de inquietação⁷, estaria a possibilidade do Ser Humano de vir-a-ser. Pensando assim, a compreensão do mundo e a compreensão de si podem ser alargadas através da leitura; porque a Leitura, envolvendo a compreensão (Ler é, antes de tudo, compreender), também vai significar um projeto de busca de novos significados, novos horizontes. Então, *ler* seria *detectar* as possibilidades de ser-ao-mundo apontadas pelos documentos que fazem parte do mundo da escrita.

Um documento escrito, ao ser confrontado por diferentes leitores ou

⁵"Ai" se refere ao *Dasein* (em *Ser e Tempo*), "o ser-ai que somos nós". "*Dasein*" designa o lugar onde a questão do ser surge, o lugar da manifestação do ser.

⁶O autor, procurando melhor explicitar o que significa "*mundo*", cita Coreth (p. 69): "(...) *nosso mundo, a saber, o todo do nosso horizonte de compreensão, pelo qual se torna possível a compreensão de cada uma das coisas, é sempre um determinado "mundo lingüístico", ou seja, um mundo aberto pela linguagem, lingüisticamente interpretado, lingüisticamente mediado, e isso numa língua sempre determinada, historicamente recebida por tradição, língua em que crescemos, em que vivemos e pensamos e na qual se realiza a nossa compreensão*" (grifos de Silva).

⁷O autor explica que a projeção em direção ao vir-a-ser, dentro de um horizonte de mundo, constitui a inquietação.

diferentes leituras, tem a capacidade de evocar uma multiplicidade de significados. Esse documento, em si contendo "n" possibilidades de sentido, exige um trabalho interpretativo, isto é, segundo Ricoeur (apud. Silva, op. cit.: 70), um trabalho de decifração do sentido oculto no sentido aparente - uma tarefa hermenêutica. A tarefa interpretativa, podemos dizer, consiste em desvelar (desocultar) as possibilidades de significação do documento escrito projetadas pela compreensão. Em resumo, *a interpretação descobre o que a compreensão projeta.*

Assim definida a leitura (a compreensão, a interpretação), estamos saindo da concepção puramente "*utilitarista*" ou livresca, segundo o autor. Estamos situando a leitura numa situação mais abrangente, mais significativa do ponto de vista da existência humana, pensando o leitor, enquanto Ser Humano capaz de se projetar, de ampliar, assim, seu horizonte de conhecimento, dando-lhe oportunidade de se tornar aquilo que ainda não é, saindo, assim, da *facticidade*⁸. Para que isso aconteça, tratando-se de uma situação de leitura, a condição primeira é o encontro significativo (confronto) leitor-documento escrito: não entre leitor e autor. Através do ato de ler (compreensão/interpretação), o Ser Humano (o leitor) virá-a-ser *com os outros (seres) no mundo.*

03. A posição de Orlandi

Tratar da questão da leitura na perspectiva do discurso, segundo Orlandi, significa pensá-la na sua historicidade, na sua discursividade. Significa pensá-la como um processo; e não como um produto. Não como um instrumento que o leitor

⁸Neste trabalho, o autor faz sua abordagem, a partir de uma perspectiva fenomenológica-existencial. E na fenomenologia, a *facticidade* é uma das dimensões humanas pela qual o Homem se encontra lançado entre as coisas em situações dadas e não escolhidas por ele.

utilizaria na decifração de um documento escrito, buscando desvelar um sentido oculto no sentido aparente; nem como um instrumento para a mera aquisição de informação; e, tampouco, como uma mera técnica de decodificação. Se pensarmos, desta forma, a leitura, simplificamos, de forma bastante redutora, um processo complexo de interação verbal; processo, este, que se configura por vários elementos que não se caracterizam dentro dos limites do estritamente lingüístico. Inclusive, o lingüístico, na concepção discursiva, não se refere apenas à imanência lingüística. Devemos considerá-lo, também, na relação com a sua exterioridade constitutiva; na sua relação com o contexto sócio-histórico.

A noção discursiva de língua (e da leitura) desloca, por sua vez, a noção de texto enquanto unidade fechada - com começo, meio e fim -, levando-nos a concebê-lo como um espaço discursivo; ou melhor, como discurso. E pensar o texto enquanto espaço discursivo significa considerá-lo, também, na relação sua com a exterioridade constitutiva, na sua relação com a historicidade. Dessa forma, faz-se necessário, acionarmos a noção de funcionamento. Se consideramos o texto como discurso, devemos levar em conta, não a sua *função*; porém, o seu funcionamento, que não é integralmente lingüístico. Assim, operando com o deslocamento desta noção, estamos tomando o texto como objeto lingüístico-histórico; histórico, não no sentido de documento, mas, como já o dissemos, de discurso: como espaço de interlocução - o espaço de relações de confronto, de contradição; de incompletude (do sujeito, do texto, da linguagem); e de silêncio. Seria este o espaço (intervalo) do sentido, do dizer, do fazer da linguagem (e dos sujeitos); o lugar da interpretação.

Pensar a leitura neste espaço é propor, então, a extrapolação dos limites do texto empírico; ou melhor, é pressupor a desestabilização de noções, de conceitos, de práticas imediatistas, de posições legitimadas dentro de fronteiras que se querem

definitivamente demarcadas, no espaço discursivo da escola. E essa legitimação, podemos dizer, é efeito de um trabalho ideológico.

Mediante esses deslocamentos, por sua vez, reconfigurar-se-ão as noções de leitura (e interpretação) e leitor; e, conseqüentemente, as relações entre leitor x texto e leitor x interpretação.

No seu trabalho sobre a leitura, a autora toma como ponto de partida para sua reflexão o fato de que *a leitura é produzida*. E o tratar da leitura a partir de uma postura produtiva aponta para a necessidade de um estudo das suas condições de produção, ou melhor, dos fatores constitutivos das condições de sua produção. Segundo a autora, esses fatores - situação, contexto histórico-social, interlocutores - é que vão configurar o processo de leitura. E o que a levou a assumir uma postura produtiva com relação à leitura foi a problematização do conceito de *legibilidade*, enquanto conseqüência da escrita: "um texto legível é aquele que é bem escrito (e vice-versa)".

Segundo a autora, a questão da legibilidade, nestes termos, é questionável: "um texto é *bem escrito* para quem?" "*Legível* para quem?" Essas são questões, que, em si, já relativizam o que muitos colocam como condições da legibilidade: as qualidades do próprio texto. Para ela, a legibilidade de um texto não pode ser colocada como uma conseqüência direta, unilateral e automática da escrita; mas, enquanto uma questão de condições de produção: de historicidade. O bem escrito, o legível não se define pelas marcas formais: é do domínio do discurso. A compreensão de um texto pouco tem a ver com sentenças bem, ou mal formadas: tem a ver com funcionamentos discursivos que se definem num outro lugar, que não o do estritamente lingüístico.

Tratando-se do trabalho de leitura na escola, Orlandi aponta para a necessidade de uma metodologia de ensino conseqüente, que explicita, tanto para quem ensina, como para quem aprende, o funcionamento dos elementos constitutivos da leitura; isto é, o funcionamento dos mecanismos discursivos que fazem parte do uso da linguagem. De posse do conhecimento desses mecanismos discursivos, o aluno terá condições de se colocar como sujeito de sua leitura. Isso acarretará na mudança das condições de produção de leitura, visto que o aluno passará a fazer parte da história do processo da leitura.

Podemos dizer, parafraseando a autora, que, com relação à questão da compreensão de textos (na escola), questão absolutizada e enrijecida pela polarização do *compreende-se/não se compreende*, jogam as relações constitutivas do momento de interação: as relações leitor x texto e leitor x autor.

A compreensão de um texto depende das condições de produção da leitura. Entram em jogo a historicidade do texto e do leitor. Sujeitos e sentidos, na perspectiva discursiva, são historicamente determinados. "Determinado" deve ser entendido no sentido de "ser constitutivo".

Pela mobilização da noção de "gestos" de interpretação", Orlandi (1996), distingue entre *compreensão e interpretação*, diferenciando entre o gesto de interpretação do sujeito languageiro comum e o gesto de interpretação do analista de discurso.

⁹"Gestos" está significando conforme Pêcheux (1969), "*gestos de leitura*"; e Orlandi (1996), "*gestos de interpretação*", como "*atos no nível do simbólico*". Exemplos: assobios, vaías, aplausos, etc.. Orlandi explica que, "*Ao utilizarmos a expressão (...) gestos de interpretação, estamos, pois fazendo da (...) interpretação um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo*".

O gesto de interpretação do analista é determinado por um dispositivo teórico; o do sujeito, por um dispositivo ideológico. O analista, pelo dispositivo teórico, acompanha o movimento da interpretação, e procura determinar que gestos de interpretação trabalham a discursividade, que é objeto de sua *compreensão*. Já, o gesto de interpretação do sujeito é mediado pela ideologia, apagando-se, por isso, para ele, o movimento da interpretação. Esse apagamento faz com que o sujeito tenha a ilusão da unidade e do sentido.

O gesto de interpretação do sujeito-leitor não coincide, então, com o do analista, pois o trabalho do primeiro consiste em (re)produzir: transformar, deslocar sentidos, por meio do gesto de interpretação. O do segundo não tem como objetivo a produção dos sentidos; mas, sim, compreender como o texto produz sentidos e que gestos de interpretação trabalham a discursividade que é objeto de sua compreensão. O analista acompanha o movimento ideológico, a circulação dos sentidos; o sujeito-interpretante, apenas, é instado a interpretar, mediante um objeto simbólico, pois que este reclama sentido. Então, diante de um objeto simbólico, o sujeito lhe atribui sentido, ou melhor, acredita atribuir sentido, uma vez que este já está sempre lá, já como pertencendo à memória do dizer. Nesse caso, poderíamos dizer que, através do trabalho de interpretação, ele (re)produz o(s) sentido(s), transformando-o(s); a não ser que haja proibição. Assim, o processo de (re)produção de sentidos está necessariamente, e sempre, sujeito ao deslize; e esse deslize, segundo Orlandi (1996: 81), *é próprio da ordem do simbólico, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade*. Ao dizer, o sujeito não só reproduz os sentidos da forma como já significam, mas opera com deslocamentos de dizer, com possíveis outros dizeres, para se dizer da mesma coisa.

Neste trabalho, estamos refletindo, de modo particular, sobre a escola,

enquanto lugar de interpretação; ou enquanto "*não-lugar*" de interpretação do aluno-leitor, uma vez que este espaço é reservado a um "leitor ideal", para quem já está pressuposto um "lugar", um dizer, a interpretação ideal, fechando-se o espaço para o dizer (o gesto de interpretação) do leitor historicamente determinado. Apaga-se, por um efeito ideológico, a historicidade: do leitor, do texto; e, conseqüentemente, da interpretação.

Dessa forma, o espaço da escola se constitui em lugar de sentidos legitimados, sempre o lugar do mesmo, silenciando (proibindo, mesmo) o gesto de interpretação do aluno-leitor, impedindo, assim, a sua intervenção no "real" (o que já está aí estabilizado, no espaço discursivo da escola), tentando impedir o movimento dos sentidos, o movimento da linguagem.

Assim, podemos conceber a escola como um lugar de interdição à interpretação do aluno-leitor, o sujeito interpretante. E isto se faz através do discurso pedagógico¹⁰ que atravessa a prática da interpretação aí instituída, resistindo à intervenção do dizer do aluno-leitor no espaço discursivo da escola.

04. Três posições: um confronto

Apresentamos três abordagens, cada uma a partir de um ponto de vista diferente, sobre a questão da leitura, compreensão e interpretação de texto escrito.

Entre diferenças, afastamentos, aproximações, oposições, podemos notar que há alguns elementos comuns que se constituem em objetos de reflexão para os três autores, cada um, na sua singularidade, embora situados dentro de um mesmo universo de reflexão, sobre a questão da leitura, compreensão e interpretação.

¹⁰Sobre o "discurso pedagógico", ver os textos "O discurso pedagógico: a circularidade" e "Para quem é o discurso pedagógico?", em Orlandi (1987).

Salientamos alguns aspectos comuns e relevantes à postura de cada um, e pertinentes a este trabalho, por se tratar de elementos fundamentais e constitutivos do discurso da interpretação no espaço discursivo da escola.

Antes, porém, da discussão em torno desses elementos, penso ser relevante colocar que os três autores assumem uma postura crítica em relação à prática de leitura vigente na escola; prática que se faz dentro de um visão reducionista que, com algumas exceções, reduz o texto a um objeto empírico; o leitor, a um copiador, um imitador de leituras, ou do professor, ou do autor; e, na maioria das vezes, pautados por um LD. Enfim, criticam o ensino de leitura, ou pela sua inadequação, ou pela falta de fundamentação, ou por se caracterizar como uma proposta inconseqüente e legitimadora de uma situação conveniente à instituição.

Silva, assumindo lugar numa psicologia "essencialmente humana", propõe-se a investigar o "ato de ler" em toda a sua complexidade, mais especificamente, o que ocorre com o leitor, no seu confronto com o documento escrito (a mensagem escrita).

Opondo-se aos modelos "organísmicos", concebe a leitura como um fenômeno essencialmente humano, partindo do seguinte princípio: "ler é um ato psicológico; e é, antes de tudo, compreender".

Para ele,

(...) o propósito básico de qualquer leitura é a apreensão dos significados mediatizados ou fixados pelo discurso escrito, ou seja, a compreensão dos horizontes inscritos por um determinado autor, numa determinada obra. (op. cit.: 43, 44).

O autor coloca a leitura como um instrumento à compreensão do documento escrito. E esse "compreender" deve ser visto como "uma forma de ser", emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através de seu conteúdo. Nesse sentido, segundo ele, a noção de leitura não se restringe apenas a um instrumento de decodificação; porém, um instrumento que permite ao ser humano situar-se com os outros; isto acontece, mediante a compreensão dos horizontes inscritos na obra, pelo autor. E quem lê não somente capta o objeto da leitura; transmite ao texto lido as "cargas" de sua experiência humana e intelectual. Diante do texto, o leitor o transforma e se transforma: uma atividade crítica de desvelamento do significado.

Importante ressaltar em Silva é que, na compreensão gerada pela leitura, só há a presença de dois elementos: o leitor e o documento escrito que veicula a mensagem. Temos o encontro leitor x mensagem escrita. O documento escrito é o único fato concreto que o leitor tem diante dos olhos.

Kleiman (1989b: 07), a partir de uma visão cognitivista, concebe a leitura como *uma atividade cognitiva, por excelência*; porém, atravessada por uma dimensão interacionista. Segundo a autora, o complexo "ato de compreender" começa a ser compreensível, apenas, se aceitamos o caráter multifacetado e multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, processamento, memória, inferência, dedução. Mas, por outro lado, compreender um texto não significa considerá-lo apenas cognitivamente; *a leitura é um ato social, entre dois sujeito (leitor/autor) que, "obedecendo" a objetivos e necessidades socialmente determinados, interagem entre si.*

Para a autora, o leitor ideal é o leitor engajado: o leitor crítico, capaz de reflexão e do controle do seu próprio conhecimento. E a noção de engajamento pressupõe o "outro", o autor, na construção do sentido; e a capacidade de atividades

metacognitivas de ambos: o autor, um sujeito intencional, estabelece seus objetivos, busca a adesão do leitor, que, por sua vez, (re)formula hipóteses de leitura. Utilizando-se dos seus conhecimentos prévios, a partir da materialidade lingüística (as pistas formais), o leitor tenta compreender o conhecimento do autor, o outro do processo. Em resumo, temos a interação, à distância, leitor x autor, via texto. E isso se faz mediante a recontextualização (do texto, do sentido) pelo leitor, que busca compreender o conhecimento do autor, pelo trabalho consciente do seu próprio saber.

Orlandi, da perspectiva do discurso, trabalha a historicidade da leitura. É o estudo da leitura, considerando-se as suas determinações histórico-sociais. Para a autora, a leitura é produzida. Isso implica, conseqüentemente, na necessidade de considerarmos as suas condições de produção; e o funcionamento discursivo dos seus elementos constitutivos - os interlocutores, a situação e o contexto sócio-histórico.

Do ponto de vista discursivo, a compreensão de um texto deve levar em conta as condições de produção da leitura. Essa noção da compreensão coloca a necessidade de se pensar não num sentido para o texto, mas, o texto como lugar de possibilidades de sentido, uma vez que, o sentido, dependendo das suas condições de produção, sempre poderá ser outro; e o texto, então, uma unidade complexa de significações. E seu sentido não está em nenhum dos interlocutores, mas no espaço discursivo dos interlocutores.

A autora considera a leitura como um complexo processo de interação verbal, onde jogam as relações leitor real x leitor virtual, leitor x autor e leitor x texto. E devemos resaltar, aqui, este processo de interação não pressupõe essas relações, apenas, dentro de um contexto imediato, mas também num contexto mais amplo, o contexto sócio-histórico. A produção de sentidos entre os interlocutores se

faz a partir de posições sociais. O sentido é historicamente determinado.

Essa noção de interação (de Orlandi) implica em conseqüências relevantes, no processo de ensino-aprendizagem, se considerada como princípio norteador da prática de leitura, compreensão e interpretação de textos. É importante ressaltarmos que, e em que, ela difere da noção de Silva e de Kleiman.

Em Silva, temos a interação entre leitor e texto: um encontro entre sujeito e objeto. Temos a ausência do autor: a "sua morte" (o seu apagamento). O trabalho do leitor consiste na restauração do sentido inscrito no documento escrito que registra diferentes experiências humanas. O texto escrito é o mediador da relação Homem x Mundo.

No processo de interação de Kleiman, jogam as relações entre dois sujeitos (intencionais): leitor e autor.

Embora a autora coloque que se trata de dois sujeitos que "obedecem" a objetivos e necessidades socialmente determinados, ela nos deixa entender que estamos tratando de sujeitos a-históricos, no sentido de não serem historicamente determinados, uma vez que, são sujeitos "conscientes e capazes de controlar o seu próprio conhecimento". A leitura é um ato social, mas restrita à ação de dois sujeitos. Uma relação sujeito x sujeito.

Já, em Orlandi, o processo de interação pressupõe uma relação entre "sujeitos" historicamente determinados, isto é, "interpelados" pela ideologia. Não são sujeitos conscientes do próprio conhecimento. Não são a origem do sentido. São sujeitos filiados à determinadas posições, numa conjuntura dada, a partir de onde produzem sentidos.

O espaço de interlocução pressupõe o Outro: é espaço de dialogicidade, de uma dispersão de vozes. É o lugar do sentido, da história, da linguagem, da

ideologia, da interpretação.

Em Silva, a interpretação (o trabalho de desvelamento do sentido inscrito no texto escrito) desvela o que a compreensão projeta. O sujeito-interpretante é um restaurador de sentidos.

Em Kleiman, é o caminho da compreensão. O sujeito-interpretante se caracteriza como um leitor crítico: um sujeito do conhecimento.

Em Orlandi, temos o gesto de interpretação do sujeito que intervém no real (do sentido), desestabilizando-o, reestruturando-o: (re)fazendo sentido(s), (re)fazendo sujeito(s), (re)fazendo linguagem.

Concluindo, podemos dizer que, embora Silva e Kleiman se oponham à prática tradicional da leitura, compreensão e interpretação de textos, ainda deixam espaço para o exercício de uma prática conteudista, uma vez que ambos, cada um, de sua posição, excluem a historicidade como elemento constitutivo dos sujeitos - leitor e autor -, do texto; enfim, do processo da leitura, da compreensão e da interpretação.

No espaço discursivo da escola, constituindo o dizer dos professores, dos alunos, dos autores dos LDs, podemos identificar, com frequência, a mobilização das noções desses três autores, porém, dentro de uma visão pouco explícita, entre uma e outra posição; e não operando, ainda, uma (re)significação efetiva da prática, uma vez que são utilizadas, apenas, para nomear, de forma diferente, o que já está estabelecido, esvaziando-se, assim, de seus sentidos, os atribuídos pelos autores. Mas, mesmo assim, isso já significa a presença de um discurso outro, de uma nova forma de dizer, que pode abrir espaço para um processo de (re)configuração do lugar da interpretação no discurso da escola; e do lugar do aluno-leitor no discurso (na

prática) da interpretação.

CAPÍTULO III

UM LUGAR DE REFLEXÃO (A AD)

Escolher um lugar de reflexão significa, para mim, assumir uma posição, um lugar de observação do objeto em questão; no entanto, não se trata de uma escolha arbitrária, mas que se faz numa relação crítica, de confronto, com outros lugares. Deste confronto, emerge aquilo que nos faz essencial. Neste capítulo, falaremos do que foi essencialmente constitutivo da minha opção pela AD.

01. A Análise de Discurso: uma nova forma de leitura

Inicialmente, a minha filiação à AD se fez por se tratar de uma disciplina, na qual a interpretação tem lugar; e por ela se apresentar como uma nova forma de leitura em posição crítica às práticas de leitura já estabelecidas. Começamos, então, pela referência ao movimento intelectual da França (anos 60), o estruturalismo, o qual podemos pensar, juntamente com Pêcheux e Orlandi, como o momento em que se coloca em questão a noção de leitura.

Segundo Pêcheux (1990: 253), o estruturalismo filosófico dos anos 60 partiu em guerra contra as diversas formas de evidência empírica da leitura. E em decorrência desse movimento, surgem, então, novas práticas de leitura que colocam em questão a noção de texto enquanto documento. Esta outra maneira de trabalhar o texto implica em questionar a transparência da língua, colocando em questão as certezas e as evidências referidas ao "documento textual".

Em Orlandi (1994: 01), essa "suspensão" da noção de leitura pode ser

pensada a partir da (re)leitura dos Grandes Textos por Althusser (Ler Marx), Lacan (Ler Freud), Foucault (a Arqueologia). A leitura, nessa conjuntura intelectual, aparece como um dispositivo teórico, o que Pêcheux considera como um "dispositivo polêmico" contra as idéias dominantes da época, adeptas de certas concepções de leitura, dentre elas, a prática espontânea da leitura que, sob as múltiplas formas da "análise de conteúdo", estava invadindo as ciências humanas. E esse dispositivo, Orlandi o concebe como um "aparato"; no caso, o aparato (um dispositivo) que trabalha a espessura lingüística e histórica: a discursividade da linguagem.

É no contexto intelectual da França (anos 60) que nasce o projeto da AD. E podemos considerar essa nova disciplina como uma nova forma de leitura. E a questão da leitura se tornará posteriormente, em M. Pêcheux, tema decisivo, e será colocada desde 1969, na Análise Automática do Discurso (AAD 69), nos termos de uma teoria *não-subjetiva*, rompendo com os métodos existentes, denominados geralmente *análise de conteúdo* e, às vezes também, *análise de texto*. Esses métodos procuram responder a questões tais como *O que este texto quis dizer? Que significação contém este texto?*, em resumo: *O que x significa?*

Esta forma de trabalhar o texto, considerando um conteúdo suposto, supõe uma relação direta entre o sentido e as palavras. Isto tem sido criticado pela AD, como conteudismo. Isso significa que não se leva em conta a materialidade da língua, a sua exterioridade.

Assumindo essa posição crítica, a AD coloca em questão a autonomia da língua (do texto) e a onipotência do sujeito. A língua, por si mesma, não dá conta do sentido (o sentido não está no texto); o sujeito, por sua vez, não é a origem do sentido. Para a AD, sujeito e sentido, no processo da significação, são historicamente determinados, isto é, o histórico é constitutivo do sujeito e do sentido,

num processo simultâneo: nenhum é anterior/posterior ao outro, em sua constituição. Logo, a sua preocupação, enquanto disciplina crítica, é com a materialidade do sentido e com os processos de constituição do sujeito. No seu trabalho com o texto, toma como ponto de partida a historicidade aí inscrita, procurando compreender sua (do texto) relação com a exterioridade. A AD não se preocupa em encontrar o(s) sentido(s) do texto; visa *compreender o funcionamento* (não a função) de qualquer texto, entendido como objeto discursivo.

02. O analista de discurso

Na AD, interessou-me, de modo particular, a concepção de interpretação, enquanto tarefa do analista, mediante um dispositivo teórico - "*procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito*" (Pêcheux, 1984) -, que nos permite fugir de um trabalho de interpretação subjetivo e espontâneo; que nos permite transcender a imanência lingüística, fugindo do conteudismo.

Segundo Orlandi (1996: 64),

(...) interpretar, para o analista de discurso, não é atribuir sentidos, mas expor-se à opacidade do texto; ou, é antes compreender, (...) explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em que o sentido sempre poderá ser outro (...).

Enquanto o sujeito languageiro, frente ao objeto simbólico, lhe "atribui" sentido(s), acreditando na univocidade, na literalidade, o analista "se propõe", por

sua vez, a explicitar o modo como este objeto simbólico produz sentido(s). O trabalho de interpretação do analista coloca em questão a univocidade do sentido e a estabilidade referencial, pois o sentido é produzido, noção que descentraliza o sujeito como fonte, origem do sentido. E se o sentido é produzido, a preocupação do analista se centra nas condições de produção, com a discursividade do objeto simbólico. Enquanto o sujeito linguageiro trabalha no nível das formulações, o analista trabalha a relação necessária das formulações com a constituição do(s) sentido(s), entrando no nível da compreensão. O *interpretar* do analista seria o *compreender da interpretação* do sujeito, ou seria, como diz, Orlandi (1996), procurar distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições). E o faz, pela mediação de um dispositivo teórico, por meio do qual contempla o movimento da interpretação, o que, para o sujeito, se apaga no momento mesmo da interpretação, produzindo a ilusão da evidência e a ilusão da subjetividade.

Porém, o poder contemplar o movimento da interpretação não significa a onipotência e onipresença do olhar do analista. Também ele, assim como seu dispositivo teórico, é afetado pela ideologia. Nenhuma teoria é neutra. Por outro lado, pretender contemplar, por inteiro, o movimento da interpretação, seria pretender a completude, seria pretender a exaustão. O que o diferencia do sujeito linguageiro comum é que ele dispõe de um dispositivo teórico, que lhe possibilita trabalhar a opacidade do objeto simbólico. O analista trabalha sobre a incompletude, e é isto que justifica o trabalho da interpretação.

Portanto, aqui, a nossa preocupação primeira é, mediante um dispositivo teórico, tentar explicitar o modo como se configura no LD o lugar do aluno-leitor. Nossa preocupação não é "descobrir" o sentido de "leitor"; temos como objeto o

funcionamento discursivo do LD na produção do sujeito interpretante (um efeito de sentido) da escola.

03. O quadro teórico da AD

Uma outra questão que se coloca como fundamental é o fato de a AD se inscrever em um quadro teórico que articula o lingüístico com o social. A AD pressupõe a Lingüística, mas considera outras dimensões:

- *o quadro das instituições em que o discurso é produzido e que delimita fortemente a enunciação;*
- *os embates históricos, sociais (...) que se cristalizam no discurso;*
- *o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo no interior de um interdiscurso.* (Maingueneau: apud Brandão, 1991: 18).

Isso significa que, pela AD, temos a possibilidade de pensar nosso objeto de reflexão, num outro lugar que extrapole o estritamente lingüístico; o lingüístico deve ser considerado, mas na sua relação com a exterioridade, como lugar determinado historicamente (o histórico é constitutivo da língua), como lugar ideológico.

No nosso caso, significa não a busca de um conceito de interpretação, de leitor, por si mesmo; mas significa uma possibilidade de compreender como se configura o que é constitutivo do lugar do sujeito interpretante no espaço discursivo da escola. Nesse caso, faz-se necessário considerar o discurso da interpretação e o lugar onde se produz esse discurso - a escola (uma instituição) - e, aí, qual o lugar

que se dá ao aluno, enquanto sujeito interpretante.

Porém, é preciso levar em conta que o discurso da interpretação (na escola) é constituído por uma heterogeneidade de outros discursos, é preciso fazer recortes, pois nos é possível analisar apenas um estado de discurso de um processo discursivo; por isso, nos restringiremos ao espaço discursivo do LD.

Sem pretender a exaustão do discurso da interpretação do LD, este trabalho tem como propósito, pela mobilização de alguns pressupostos teóricos da AD, vislumbrar possíveis efeitos de sentido que vão (re)produzindo um sujeito-leitor na escola. Quem sabe, por este caminho, possamos melhor *compreender* a relação deste aluno-leitor na sua relação com o texto, com a língua, com a interpretação, enfim, com o conhecimento; e a partir desta compreensão, possamos identificar uma falha neste sistema logicamente estabilizado (a escola), que nos ofereça espaço para uma possibilidade de (re)configuração de um novo lugar, para um sujeito-leitor que não é obrigado a decorar, imitar, repetir; de um leitor que se coloque, não como "vítima", mas como sujeito de sua leitura (Orlandi: 1987).

04. Sobre o nosso dispositivo teórico

Na AD, teoria e análise caminham juntas, porém, aqui, abro espaço para enunciar alguns conceitos básicos que orientarão o trabalho de análise e que irão sendo mobilizados e melhor explicitados no decorrer da análise.

Neste estudo, temos a questão da exterioridade, isto é, da historicidade, como princípio teórico fundamental. E, aqui, faz-se necessário frisar a distinção entre historicidade e história. Guimarães (1987) fala desta distinção entre as duas concepções: uma concepção diacrônica, temporalista; e uma social, que na AD, se

entende como condições sócio-ideológicas, condições de produção.

Este nosso princípio teórico orientará todas as outras noções que serão mobilizadas: a historicidade do leitor, do texto, da língua, da interpretação e do LD, nosso lugar de análise.

Neste trabalho, portanto, interpretação não se restringe ao âmbito do texto empírico, um objeto formal, uma mera soma de frases, ou partes, ou fragmentos. Interpretar pressupõe estar na história (historicidade); pressupõe assumir posições numa dada conjuntura sócio-ideológica. Interpretação não se restringe à busca do sentido, mas significa produção de sentidos, o que implica em que "o sentido poderá ser sempre outro". Esta concepção de interpretação desloca as noções de texto, língua e leitor, outros três conceitos básicos em torno dos quais se constituirá a nossa reflexão.

A língua, não se considera aqui, como um sistema abstrato, onde se consideram sua estrutura formal e as relações puramente lingüísticas. A língua é lugar ideológico. Deve ser pensada na sua espessura, na sua relação lingüístico-histórica. Não podemos restringi-la a um código disponível (um instrumento) aos seus usuários, a um suporte do pensamento, nem tampouco, como instrumento poderoso que, como propõe a escola, dele o leitor se apropriando, se torna consciente e crítico. A língua não é exterior ao sujeito; é lugar de sujeitos. Ela é produzida, pensada enquanto materialidade lingüístico-histórica; é um objeto simbólico. E mediante esta concepção de língua, podemos conceber o texto, também, enquanto objeto simbólico, atravessado por uma multiplicidade de sentidos, por uma dispersão de sujeitos, e por isso, pode ser pensado como lugar de confronto (entre sujeitos), o que pressupõe exclusões, apagamentos, emergência (de dizeres) de sujeitos e de sentidos. Isto configura um espaço de interlocução, o espaço para

a interpretação.

Podemos, finalmente, concluir dizendo que o sentido é histórico: ele se constitui nesta relação sujeito/historicidade/lingua.

O nosso lugar de análise, o LD, também, deve ser pensado enquanto lugar (instrumento) ideológico, por isso, longe de o considerarmos, enquanto espaço neutro, "um grande amigo" do aluno, como o concebem os autores, em seus "recadinhos", onde dizem o quanto ele é "útil", "agradável", "interessante"; e o quanto "pode fazer o aluno, cada vez mais, gostar de estudar português", etc.

Tomamos, então, como ponto de partida para a nossa análise a questão do aluno-leitor (um sujeito interpretante); a língua (um objeto lingüístico-histórico); e a produção sócio-ideológica do sentido.

05. Sobre o corpus

Antes de passarmos à análise, façamos algumas considerações sobre o corpus.

Na AD, a construção de um corpus não antecede a análise. A delimitação de um corpus faz parte da análise, já é decorrência do gesto de interpretação do analista. À medida que vai se desenvolvendo a análise, o corpus vai se (re)configurando. A sua delimitação se faz mediante os objetivos de análise e o recorte teórico-discursivo. Para Courtine (1981: 58), o corpus é:

(...) um conjunto aberto de articulações cuja construção não é

efetuada de uma vez por todas no estado inicial do procedimento de análise (...).

E para Orlandi (1989: 32), não existe um discurso fechado em si mesmo. Analisa-se um estado de um discurso de um processo discursivo. Não há pretensões à exaustão do corpus; o que se pretende é expor o olhar à opacidade da linguagem, visando a maior profundidade possível.

No nosso caso, construímos o nosso corpus dentro dos limites do LD e, aí, ainda, efetuamos recortes. Vamos analisar estados de um discurso. Interessa-nos a explicitação, não exaustiva, mas, mais profunda, isto é, o desobscurecimento do lugar do leitor, não o seu evidenciamento; pelo contrário, interessa-nos atravessar o olhar através da opacidade do que se mostra sob a evidência.

CAPÍTULO IV

A INTERPRETAÇÃO NA ESCOLA: O LUGAR DO ALUNO-LEITOR NO DISCURSO DA INTERPRETAÇÃO

1. Algumas considerações gerais

A idéia de (re)pensar a problemática da interpretação no espaço específico da escola, surgiu em decorrência da minha própria experiência, enquanto professora de Língua Portuguesa, com o trabalho de estudo de textos com alunos de 1º grau, e, também, do meu contato com o trabalho de outros professores; porém, lembramos que isto não se constitui numa proposta inédita. A preocupação com a interpretação de textos, enquanto prática escolar, não é exclusividade do século XX, e tampouco das últimas décadas. Segundo Faria (1992), essa prática tem origem na Grécia antiga, inicialmente, com o texto poético, depois, com outros gêneros literários, objetivando, a princípio, a formação moral e religiosa do aluno, mais tarde, se constituindo em "erudição livresca", isto é, "*o conhecimento dos clássicos tornou-se um fim em si mesmo (...)*".

No Brasil, segundo a mesma autora, no século XX, o ensino de Português ainda traz esta marca. Até meados de 60, ainda eram os textos clássicos, o nosso modelo de leitura. Podemos citar a título de ilustração, duas antologias que datam do século passado, cujos textos, até pouco tempo atrás, figuravam em LDs já considerados atualizados: de 1866, um compêndio escolar de Sotero dos Reis, uma

antologia composta de clássicos da antigüidade greco-latina, uns poucos escritores portugueses, e alguns raros brasileiros; de 1895, a Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos de Laet - esta já mais atualizada, restrita a autores portugueses e brasileiros, porém, mantendo o conceito tradicional de clássicos da literatura escolar. A partir da década de 70, o texto clássico tradicional vem sendo substituído por outros tipos de textos, embora professores e autores de LDs ainda não tenham chegado a um consenso sobre o que deve ser o "texto ideal" para o ensino de língua portuguesa. E a isto, podemos acrescentar que, também, não está bem definido o que seja o trabalho com o texto. E, tratando-se da questão da compreensão e interpretação, podemos dizer que se trata de um lugar um tanto quanto nebuloso, se confrontarmos os objetivos propostos com o que consiste no real dessa prática. E toda essa indefinição é constitutiva do lugar de formação de um leitor "eficiente", que, segundo a escola, é sua maior preocupação. O programa de Língua Portuguesa (SEMG), de 1995 coloca isto de forma explícita:

A escola deve levar o aluno a participar, com eficiência e gosto, do mundo da escrita. Esse mundo, construído a cada dia nas sociedades letradas, é composto pelos textos que as pessoas vão lendo e escrevendo pela vida afora. Ler e escrever são duas faces da mesma moeda, de tal modo que não deveriam dissociar-se. Entretanto, como a maioria das pessoas, após sair da escola, passa mais tempo lendo que escrevendo, é obrigação da escola tornar-se, antes de tudo, um laboratório de leitura, onde o aluno possa experimentar, desenvolver e conferir suas habilidades de leitor, para agir eficientemente como tal na sociedade em que vive (pág. 14) (grifos nossos).

De nossa parte, embora ocupe o texto lugar privilegiado no cenário das escolas brasileiras, embora seja o exercício de compreensão e interpretação um lugar comum nos LDs, embora o texto tenha se constituído em objeto de reflexão de várias pesquisas que tematizam a questão da leitura, o Estudo de Texto (e a questão da interpretação) se constitui, ainda, numa problemática mal resolvida.

Neste capítulo, a nossa atenção se centra justo neste lugar pouco visível: a interpretação de textos na escola de primeiro grau.

2. O lugar do aluno-leitor no discurso da interpretação do livro didático (LD)

Iniciemos, então, com o questionamento que se constitui no cerne da minha reflexão e que, por isso mesmo, servirá de fio condutor da minha análise: Qual é o lugar do aluno-leitor, enquanto sujeito-interpretante, no discurso da interpretação da escola?

Para pensarmos sobre esta questão, necessitamos de um ponto de ancoragem, uma vez que o discurso da interpretação da escola, como todo discurso, se constitui de uma heterogeneidade¹ de outros discursos (também heterogêneos). Por sua vez, esse nosso ponto de ancoragem tem também como marca a heterogeneidade. E como nenhum olhar analista é tão onipotente a ponto de

¹Segundo Orlandi e Guimarães (1988: 17), "(...) o discurso é caracterizado por uma dupla dispersão: a dos textos e a do sujeito. (...) O discurso é uma dispersão de textos e o texto é uma dispersão do sujeito (...)".

Isso nos deixa entender que "o texto é atravessado por várias posições do sujeito. (...) essas diferentes posições do sujeito no texto correspondem a diversas formações discursivas". (ibidem) (grifo dos autores).

atravessar toda essa opacidade, faz-se necessário efetuarmos recortes². Trabalhamos com a heterogeneidade e com a incompletude. E dada essa condição, é preciso delimitar domínios. E na delimitação destes domínios, vamos operar com as noções de *universo discursivo*, *campo discursivo* e *espaço discursivo*.

Segundo Maingueneau (1989), "Universo discursivo", entende-se como o conjunto de formações discursivas de todos os tipos, que interagem numa conjuntura. Embora finito, é um conjunto irrepresentável. Constitui-se no lugar a partir de onde se recortam os "campos discursivos" que, por sua vez, se definem enquanto conjuntos de formações discursivas que se encontram em relação de concorrência; "espaço discursivo", enfim, delimita um subconjunto do campo discursivo, se definindo em função do(s) objetivo(s) da análise.

No nosso caso, o universo discursivo se constitui de todos os discursos sobre a interpretação na escola; o campo discursivo, o LD; e os espaços discursivos, a teoria e a metodologia do LD.

Proponho, então, como objeto específico de reflexão, o campo discursivo do LD, onde, mais especificamente, trataremos de dois espaços discursivos: a teoria e a metodologia do LD.

Optamos por trabalhar a discursividade do LD, uma vez que este, ainda hoje, se constitui num "porto-seguro" dos professores. A maioria ainda se pauta por um LD: ou segue literalmente um LD, ou "orienta-se" por um, no caso de não adotá-lo; essa orientação, é bom ressaltar, consiste em transcrevê-lo (os seus exercícios) fielmente. Essa transcrição não se faz apenas de um único livro, porém, de vários,

²Recorte está significando "*unidade discursiva*" (Orlandi, 1984).

mas é transcrição, mera cópia. Prioridade do conteúdo. A não-adoção de um LD nesse caso, significa apenas a sua não-aquisição.

Enfim, apenas uma minoria, podemos dizer, diz não tomá-lo como modelo no trabalho de ensino/aprendizagem. Estes se dizem orientar por outras propostas, como, por exemplo, o trabalho de Kleiman, de Silva, Geraldi, Koch e o de Orlandi. E dentre estes, podemos encontrar aqueles, cujo discurso não condiz com a prática e, ainda, aqueles que se enredam num discurso desconexo, inconsistente, buscando, ao mesmo tempo, nas várias e distintas abordagens, na esperança de abarcar o problema, elementos que orientem a sua prática, criando, assim, um emaranhado teórico, um sincretismo.

Mas, enfim, o nosso foco de interesse, neste trabalho, é o trabalho de interpretação proposto pelo LD, pois aí se inscreve ainda a maioria; e a sua não-opção se coloca, ainda, como uma questão muito recente, ao se pensar o seu lugar no ensino brasileiro, a sua "tradição". O LD é um dizer. É um instrumento ideológico e faz parte de um imaginário. A sua ausência, enquanto objeto físico, não significa o seu apagamento, enquanto pertencendo ao discurso da escola. O que se poderia dizer é que, atualmente, existem tentativas de mudança, busca de novos enfoques, como, por exemplo, o construtivismo, a lingüística textual, por parte de alguns autores de LDs. Mas ele continua a reinar; temos a FAE para garanti-lo e autorizá-lo. Portanto, tratando-se da não-opção pelo LD, o que temos é uma questão indefinida, muito mal resolvida. E foi a partir do LD que comecei a problematizar o que seria "interpretar" (textos escritos), o que me conduziu ao questionamento, também, do que seria "compreender", pois em muitos LDs, a maioria, o interpretar passa primeiro pela questão do compreender: compreende-se, para depois se interpretar: **Compreensão e Interpretação de textos**. E com relação a essa terminologia, podemos notar uma certa flutuação por parte dos autores que procuram substituí-la por outros enunciados, tais como: "Vamos trabalhar o texto", "Estudo de

texto", "Explorando o texto", "Exploração e Extrapolação" ou, às vezes, apenas, "Interpretação do texto". Mas podemos afirmar que, sob essas diferentes rubricas, o que se faz sob o rótulo da "Compreensão e Interpretação" continua presente. Sobre esta questão, falaremos mais detidamente no item 3.2.1.

Retomemos a nossa questão inicial.

Refletir sobre o lugar do aluno-leitor (enquanto sujeito interpretante) neste espaço discursivo implica, antes, em um questionamento de ordem mais geral: *como* o LD trabalha a questão da interpretação de textos? Ou melhor: que metodologia e que pressupostos teóricos orientam este trabalho de interpretação?

Estes dois domínios - o teórico e o metodológico - se constituem, aqui, para nós, em lugar de observação de alguns pontos pertinentes num processo de interpretação:

1) as concepções (explícitas ou implícitas) de: leitor, texto, língua e interpretação; e,

2) o procedimento metodológico: a estruturação, ou seja, a organização do trabalho de compreensão e interpretação de textos; e incluo, também, aqui, como constitutivo da metodologia, os Tipos de questões destinadas ao aluno-leitor; e a sua Terminologia.

O estudo dessas questões nos possibilita (re)pensar o lugar do aluno-leitor, enquanto sujeito interpretante, na escola de 1º grau, o cerne da nossa problemática.

Levando-se em conta o(s) objetivo(s) deste trabalho e o nosso recorte teórico-discursivo, proponho que a nossa análise se faça em dois momentos:

primeiro, faremos uma reflexão em torno dos aspectos teóricos acima mencionados; isto, a partir do discurso dos autores em alguns LDs selecionados; segundo, procederemos a uma análise do que esses autores nos apresentam como sendo Estudo de Texto, ou seja, como exercício de Compreensão e Interpretação; e do modo como o organizam.

3. A análise

3.1. do Dizer dos autores dos livros didáticos: leitor, texto, língua, interpretação

Refletir sobre a questão da interpretação de textos enquanto proposta do LD, nos detendo apenas nas questões de compreensão e interpretação, embora seja este considerado pelo professor e pelo aluno (e pela escola) o lugar por excelência da interpretação, em muito restringiria a nossa visão sobre o tema em questão, porque, assim, estaríamos desconsiderando o lugar, a partir de onde se faz (o autor) o cerceamento do trabalho de interpretação; onde podemos entrever uma possível posição teórica (e também ideológica).

Como material de análise, apresentamos um conjunto de seqüências discursivas extraídas de "apresentações", "instruções aos professores", "objetivos propostos" - em Tufano (1988), Faraco (1994) e Nicola (1995) (Ap. I) - lugares de onde esses autores orientam, tematizando a questão da leitura, o trabalho da interpretação.

Centraremos nossa atenção nas suas definições e caracterizações (explícitas ou não), e tentaremos, da perspectiva da teoria da Análise do Discurso, uma re-

significação dos seus conceitos que se constituem, uma vez cristalizados, em um conjunto de evidências.

Embora se caracterize o nosso recorte discursivo pela heterogeneidade constituída pelas diferentes posições dos autores analisados, podemos depreender, daí, dois dizeres comuns, e predominantes, constitutivos do seu discurso, funcionando como "eixos" de sustentação do discurso da leitura e da interpretação:

i) a primazia do texto - o texto se constitui no elemento primeiro e "imprescindível" nas atividades das aulas de português; e, mais ainda, deve ser o "ponto de partida" de todas as atividades:

1) "Acreditamos, a cada dia, com mais razões, que o trabalho com o texto deve ser o elemento irradiador de todas as atividades da aula de português" (Nicola, Ap. I: 102)

2) "Os estudos gramaticais constituem (...) apenas uma pequena parte deste volume. O papel mais importante cabe ao texto e sua interpretação (...)" (Ibidem)

ii) a necessidade da leitura - ler para "enriquecer" o vocabulário, "desenvolver", "melhorar", "ampliar" a capacidade de comunicação (oral/escrita), para "tomar conhecimento" do mundo em que se vive, enfim,

3) "(...) ler é sempre uma forma de aprender". (Faraco, Ap. I: 101)

A primazia do texto e a necessidade da leitura, se constituem no fio discursivo do dizer dos autores. Porém, não caímos na ilusão da literalidade desse dizer; é preciso atentarmos em relação aos seus possíveis efeitos de sentido.

Do ponto de vista da AD, uma mesma formulação pode significar de formas diferentes:

(...) a mera repetição de um enunciado (...) significa diferentemente, pois introduz uma modificação no processo discursivo (Orlandi: op. cit.: 119).

E, por outro lado, podemos entender que um dizer significa em decorrência da "posição" em que se encontra o sujeito, isto é, em decorrência da sua relação com as formações discursivas que controlam esse dizer.

De acordo com a Análise do Discurso, o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam. Elas tiram seu sentido dessas posições; isto é, em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (Orlandi e Guimarães, op. cit.: 21).

Então, partindo do princípio de que o sentido pode ser sempre outro, considerando as diferentes posições dos autores, vejamos, então, que gestos de interpretação estão constituindo, neste espaço discursivo, o discurso da primazia do texto e da necessidade da leitura (e o lugar do leitor).

Podemos dizer que esses autores vão tramando o seu discurso em torno de alguns conceitos, que se constituem em marcas de sua discursividade, emprestados de outros campos discursivos: é a presença de um discurso outro constituindo a heterogeneidade discursiva da interpretação no LD.

Analisemos alguns desses conceitos:

i) produto:

4) *"(...) o trabalho com o texto deve ser o elemento irradiador de todas as atividades da aula de português. Textos modernos, produtos de diferentes manifestações artísticas (...) ou da comunicação objetiva da imprensa (...), ou mesmo da criação publicitária (...)"*. (Nicola, Ap. I: 102)

ii) organização:

5) *"A interpretação permite "desmontar" cada texto, evidenciando as relações que estruturam as diversas partes e o todo orgânico que é cada texto"*. (Ibidem) (aspas do autor)

iii) mensagem:

6) *"Ampliar a capacidade do aluno de compreender e enviar mensagens por meio da língua portuguesa - esse é o objetivo principal do Curso Moderno de Língua Portuguesa, que apresentamos aos professores de 1º grau"*. (Tufano, Ap. I: 100)

iv) registro:

7) "A língua escrita não só registra fatos desse mundo, mas também lança perguntas sobre as coisas da vida". (Faraco, *Ap. I*: 101)

Em Nicola (frag. 4 e 5), o texto é um todo "orgânico" (organizado em partes desmontáveis): um produto.

A concepção de texto como "produto" nos faz pensar em algo pronto e acabado, idéia que se reforça pelo fato de que esse produto é um todo *organizado* (estruturado) em partes - começo, meio e fim; ou em parágrafos; ou, mesmo, como muitos autores de LD o fazem, em "partes"³ (segmentação por assunto) -, logo, "desmontável", como coloca Nicola, embora ele afirme que este "desmontar" significa "evidenciar relações" que estruturam o texto, fazendo com que ele seja um texto.

Esta é uma posição criticada por Orlandi, na sua perspectiva discursiva de leitura (cap. II). Como vimos, a autora parte do princípio de que a leitura é produzida, o que implica na necessidade de se levar em conta as suas condições de produção. Esta noção discursiva da leitura desloca a noção de texto enquanto *produto*; enquanto unidade fechada com começo, meio e fim. Sob este ponto de vista discursivo, o texto é concebido enquanto espaço discursivo e isso significa sair da imanência lingüística; significa considerá-lo na sua relação com uma exterioridade constitutiva. O texto é um objeto lingüístico-histórico.

³Esse tipo de exercício é comum nos LDs: os autores dos LDs propõem dividir o texto em "n" partes, dando-se a cada parte um título. No seu texto, Nicola não especifica a que "partes" está se referindo.

Um outro conceito que devemos, aqui, colocar em questão, é a noção de texto, enquanto "um todo orgânico" - organizado em partes. Essa concepção de texto, enquanto soma de partes, é da ordem do "lingüístico", excluindo, assim, o que é constitutivo do texto, a historicidade: do texto, do leitor e, conseqüentemente, do sentido. Um texto, frisamos, é um objeto lingüístico-histórico e é de natureza intervalar: se produz no espaço de interação entre sujeitos: o leitor, autor e possíveis outras posições de sujeitos que atravessam o texto - "*o texto é atravessado por várias posições do sujeito*" (Orlandi e Guimarães, op. cit.).

Uma terceira questão que aqui merece ser discutida é a concepção do *trabalho de interpretação* e, conseqüentemente, a noção de *leitor, enquanto sujeito interpretante*.

O autor concebe a interpretação como trabalho que permite "evidenciar" as relações que estruturam as diversas partes do texto. Podemos isto entender como um propósito de tornar o texto (o sentido) evidente? Se assim for, isso pressupõe o apagamento dos equívocos; pressupõe um trabalho de legitimação. Podemos, assim, pensar, uma vez que o autor concebe o texto enquanto *produto* de manifestações-artísticas, da comunicação objetiva da imprensa, da criação publicitária; e produto é "cristalização", um efeito ideológico.

Neste caso, quanto ao leitor, o seu lugar está entre o começo e o fim do texto empírico, onde tem como possibilidade trabalhar a literalidade do sentido, na linearidade do texto.

No discurso de Nicola, podemos perceber, estão presentes a linearidade, a literalidade e a completude, marcas constitutivas do discurso da interpretação na escola.

Em Tufano, temos uma dupla posição (frag. 6).

Por um lado, a língua é o meio pelo qual o aluno pode ampliar sua capacidade de *compreender* e *enviar mensagens*, o que é possível pelo desenvolvimento de habilidades de leitura de diversos tipos de textos.

Aqui, a leitura é colocada como atividade fundamental, na escola, para o desenvolvimento da capacidade de comunicação do aluno.

Essa posição de Tufano coincide com a tradicional concepção de ensino de língua, presente em grande parte dos LD e propostas de ensino: a língua é um meio (um código) de comunicação entre os "usuários". Faz-se necessário, portanto, o seu domínio.

Esse tipo de proposta se centra no tradicional esquema: emissor-mensagem-recebedor, onde o emissor, se utilizando do código (a língua), envia uma mensagem ao recebedor. Esta é uma concepção que, também, limita e empobrece as noções de língua, texto, leitura; e o trabalho de interpretação se restringe na busca de uma informação: a uma prática conteudista. Trata-se de uma prática centrada na "função" de comunicação da língua, tomando-a como "um instrumento disponível aos seus usuários", não se levando em conta o seu funcionamento.

Porém, num segundo momento, o autor coloca que o texto deve, também, servir como material para *o exercício da reflexão crítica* (interpretação crítica):

8) "(...) *Mas esses textos devem servir também como material para o exercício da reflexão crítica*". (Tufano, Ap. I: 100)

Do ponto de vista do autor, o texto deixa de ser, apenas, lugar de

informação, passando a significar também lugar de reflexão.

Assim, no discurso de Tufano, coexistem duas noções de texto que se opõem, assim como duas respectivas posições de leitor: texto, lugar de conteúdo; e texto, lugar de reflexão. Leitor-decodificador e leitor-interpretante. Interpretação enquanto prática conteudista se opondo à uma prática de reflexão.

No entanto, é preciso atentarmos ao fato de que, no momento em que ele fala do "exercício da reflexão crítica", ele assume um lugar-comum do discurso da escola: *a transformação do aluno em um leitor crítico*. Este é um dizer já institucionalizado, que configura uma forma estabelecida pela escola.

Trata-se de um enunciado que se apresenta como evidência, como diz Ferreira (1993: 69), ao tratar da questão do clichê e do estereótipo, "*individualmente repetida e consensualmente aceita*". Podemos dizer que estamos tratando de um "clichê". E vamos entendê-lo aqui como Ferreira (op. cit.: 73), enquanto construção de aparência lingüísticamente cristalizada que abriga um sentido que tem sua direção alterada; por isso mesmo, um lugar contraditório, pois ao mesmo tempo que enuncia aquilo que se constitui numa expectativa, o lugar de um sujeito interpretante, produz um efeito de anulação, de apagamento do espaço do leitor; do lugar onde possa construir "sítios de significância" (Orlandi, 1996: 64). Este dizer funciona não como tal, como se mostra aparentemente. E isso se mostra na prática, através dos exercícios de compreensão e interpretação propostos, no espaço da linearidade e da literalidade (discutiremos isso melhor na análise dos Tipos de Questões: item 3.2.2). Além do mais, não nos esqueçamos de colocar em questão a concepção de "leitor crítico". Além de "crítico", ele deve ser "consciente". Um sujeito capaz de controlar o próprio conhecimento, que se coloca enquanto origem do sentido. Eis, aí, o lugar de emergência do sujeito jurídico, a noção de sujeito da nossa sociedade: livre

(autônomo), porém submisso (Foucault: 1977).

Na verdade, o que temos é um lugar (para a escola) de resistência e coerção.

O que Tufano nos apresenta como "lugar de reflexão crítica" para o leitor, em oposição ao "lugar de decodificação", podemos entender como a mesma coisa, ou *quase a mesma coisa*, uma vez que, do lugar de reflexão, o aluno-leitor tem (mais que no outro lugar) a ilusão do poder da linguagem, uma vez que, no primeiro, ele se diz, imitando; e no segundo, ele se diz, apenas, repetindo, copiando aquilo que deve ser dito. Em ambos os lugares, ele está sendo dito, mas por um efeito ideológico de apagamento, necessário para a (re)produção de sujeitos, ele tem a ilusão do dizer.

E por último, no fragmento 7, Faraco nos "apresenta" sua coleção didática, enunciando que a língua escrita *não só registra fatos desse mundo, assim como lança perguntas sobre as coisas da vida*.

Parafraseando o autor, eu diria, então, que a língua (escrita) é lugar de registro (desses fatos a que se refere o autor: surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventuras); e, conseqüentemente, partindo dessa concepção, podemos, também, pensar o texto (escrito) como lugar de registro; o que, por sua vez, nos remonta à idéia de texto enquanto documento: lugar de informações. Dessa forma, também, aqui, a questão da leitura (e da interpretação) se coloca enquanto uma prática de decodificação. Só que o conceito de decodificação, devido ao conceito de texto enquanto *documento*, nos faz pensar numa possível aproximação do conceito "hermenêutico" de *decifração*, isto é, a busca do sentido oculto.

Mas, por outro lado, esse documento escrito, segundo o autor, também,

"lança perguntas sobre a vida", o que nos deixa pensar num possível deslocamento de sentido com relação às noções de texto, leitor e interpretação, onde, texto deixa de ser apenas um documento escrito, contendo registros que se dão a um leitor-decodificador para o exercício da decifração, passando a significar lugar de questionamento.

Este conceito (questionamento), mobiliza a noção de texto, desestruturando-o, enquanto materialidade empírica, imanentemente lingüística, enquanto lugar de informação, para uma estreita concepção de leitor. A noção de questionamento pressupõe a dúvida, o equívoco, a contradição, o que por sua vez pressupõe diferentes interpretações. E diferentes interpretações oferecem lugar para o debate, para o confronto. Isso nos deixa entrever uma possibilidade de interlocução, de produção de sentido(s), de produção de um lugar de leitor com direito à interpretação⁴.

Partindo destes dois pontos de vista, em Tufano, como podemos ver, se delineam *duas posições de leitor*, o que, por sua vez, nos coloca um problema, uma questão ambígua, porque, tanto podemos pensar num leitor de "dupla face", ou seja, um mesmo leitor assumindo as duas posições: a) ora como decodificador, ora como interpretante, ou b) decodificando e interpretando (um leitor decodificador/interpretante) ao mesmo tempo; assim como podemos pensar na possibilidade de duas posições diferentes para diferentes leitores: a) um que só interpreta (atribui sentido(s)), e b) outro que só decodifica (que lê a literalidade).

Esta ambigüidade que caracteriza o discurso deste autor é constitutiva, também, do discurso da interpretação da escola. E na prática isso se dá da seguinte

⁴Alusão a Pêcheux (*Ler o Arquivo Hoje*).

forma:

1) a) acredita-se que primeiro decodifica-se o texto, para depois se interpretá-lo; mas também,

b) (com menor frequência) trabalha-se a interpretação, sem dividi-la em "momentos estanques", isto é, em leitura, compreensão e interpretação.

2) por outro lado, na escola, há os leitores autorizados a interpretar, por exemplo, o autor do LD, o professor, o pedagogo, e há os que devem decodificar. A estes últimos, lhes dão, apenas, o espaço da literalidade, porém, isso se apaga no discurso da interpretação, onde, para todos os efeitos, interpretar é um direito, e uma necessidade mesmo, de todos.

Resumindo, podemos dizer que esta primeira análise nos mostra algumas características predominantes do discurso dos autores em questão (o discurso do primado do texto e da necessidade da leitura):

a) a linearidade e a literalidade do sentido;

b) a completude (do texto) e o conteudismo;

c) a capacidade de comunicação e/ou a capacidade de reflexão (interpretação); e,

Essas qualidades configuram o lugar (contraditório) do leitor (de dupla face) no discurso da interpretação (na escola).

3.2. do Estudo de Texto: Terminologia, Tipo de questões

Passemos agora ao nosso segundo momento de análise.

No início deste trabalho, a minha proposta de reflexão em torno da questão da interpretação na escola apontava como objeto de estudo apenas o dizer dos autores do LD (1ª análise) e as questões de interpretação propriamente ditas. Esta minha questão, no decorrer do exame dos LD e da seleção (delimitação) do material de análise, começou a se delinear de forma diferente. Antes, me intrigava o relacionamento do aluno-interpretante com as questões de interpretação, e isso se tornou o centro de minha atenção. Depois, comecei a perceber que na prática de Estudo de Textos não contava apenas a "estreita" relação do aluno-interpretante com as ditas questões. Havia outros elementos significativos também ajudando a produzir uma prática discursiva. Primeiro, percebi que não poderia omitir o fato de que, em grande parte dos LDs, a questão da interpretação pressupõe a compreensão, ou melhor, o trabalho de interpretação passa pelos "trilhos" da compreensão; segundo, o momento da interpretação, para alguns autores, se desdobra em dois: o da interpretação e o da interpretação crítica. O trabalho com o texto pode significar um exercício de Compreensão, Interpretação e Interpretação Crítica; terceiro, percebi que a questão da Terminologia - a variação terminológica - se constituía também num fato discursivo, pois aí podemos identificar o caráter instável do discurso da interpretação no LD (e na escola), e que, também, vai configurando o lugar do leitor.

Como podemos perceber, o lugar do aluno-leitor se configura não só nos limites da estreita relação entre aluno-leitor e questões de interpretação, mas também, pelo funcionamento discursivo da Terminologia e da Organização do Estudo de Textos, isto é, o modo como se dispõem as questões. Apresentamos,

então, para este momento de análise, dois fatos discursivos: a Terminologia e os Tipos de Questões.

O nosso material de análise se constitui de uma amostragem dos tipos de questões mais comuns que circulam no contexto escolar, trabalhando a relação entre aluno-leitor e a prática de Estudo de Textos, produzindo (determinando), para este aluno-leitor, um lugar de sujeito-interpretante, na escola; e um quadro de terminologias.

A seleção (delimitação) desse material foi feita mediante o exame de propostas de Estudo de Texto de Maranhão (1975), Cegalla (s. d. publicação), Prates (1984), Tufano (1987), Soares (1989), Junqueira (1990), Goldstein (1993), Faraco e Moura (1994), Nicola (1995) e Luft (1996), autores, estes, apontados, por distribuidoras e livrarias de Uberlândia, como sendo os mais solicitados.

3.2.1. a Terminologia: flutuação terminológica

Nesta análise, o nosso corpus se constitui de dois quadros de Terminologias usadas pelos autores acima citados (Ap. II: 104 a 144):

TERMINOLOGIAS	
Faraco	1) COMPREENSÃO 2) INTERPRETAÇÃO 3) PONTO DE VISTA
Cegalla	1) INTERPRETAÇÃO DO TEXTO 2) ATIVIDADES
Maranhão	ESTUDE O TEXTO E RESPONDA
Prates	1) VAMOS DISCUTIR O TEXTO → TEMPO E ESPAÇO → FALA DAS PERSONAGENS → CARACTERÍSTICAS E SENTIMENTOS DAS PERSONAGENS 2) INTERPRETAÇÃO 3) A SUA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO
Tufano	1) RELENDO O TEXTO 2) REFLETINDO SOBRE O TEXTO
Soares	COMPREENSÃO DO TEXTO
Junqueira	1) RECONSTITUIÇÃO DO TEXTO 2) COMPREENSÃO
Goldstein	1) COMPREENSÃO 2) COMPOSIÇÃO DO TEXTO 3) DO TEXTO AO CONTEXTO
Luft	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO
Nicola	VAMOS TRABALHAR O TEXTO

Quadro I

Examinando os LDs, em busca de tipos de questões, chamou-me atenção a variação terminológica dos autores. Na prática cotidiana, ingênua e "neutra" das

salas de aula, este é um aspecto que não nos chama muito a atenção, porque, neste tipo de prática institucionalizada, tudo parece normal e evidente. Uma "rubrica" diferente, podemos pensar, significa apenas uma "rubrica diferente", uma "vontade" do autor, nada mais. Mas, retomando o conceito de Orlandi (op. cit.), podemos dizer que se trata de um gesto de interpretação. E o gesto de interpretação pressupõe um sujeito, que ao interpretar está afetado pela ideologia, mediante sua filiação a uma formação discursiva. A palavra (a linguagem) "*possui sua materialidade específica que não autoriza o seu uso ingênuo*" (Orlandi, 1989:18) e significa em função da posição do sujeito, e na relação entre sujeitos. Uma rubrica, uma dada terminologia, levando-se em conta o seu funcionamento, podem significar um princípio de organização, uma marca de identidade, exclusão de diferenças, silenciamentos; no nosso caso, podemos pensá-los como um mecanismo de "interpelação" (Althusser: 1985) do aluno e do professor, enquanto sujeitos interpretantes do espaço discursivo da escola, via LD, pois essas rubricas trabalham a relação leitor x interpretação.

Estamos tomando a questão terminológica, porém, para mostrar um outro aspecto que aí se manifesta e que, para nós, se torna relevante: a instabilidade dos autores, mostrada através da variação terminológica que os LDs nos apresenta; e através de um outro aspecto, também significativo, que se revela enquanto constitutivo desta variação: a divergência nos critérios adotados na organização (distribuição) das questões. Esta divergência nos critérios, que se mostra nas diferentes formas de tratamento do texto, o que, por sua vez, se mostra através de uma materialidade empírica, como no caso, as rubricas, uma terminologia, no espaço físico de um LD, nos indica as diferentes posições dos autores, enquanto sujeitos do discurso da interpretação. Essas diferentes posições se constituem de diferenças, aproximações, afastamentos, equívocos, apagamentos ... E tudo isso, por sua vez, constitui uma heterogeneidade que se abriga sob essas "rubricas", essas

"categorizações", sob o signo da evidência.

Não pretendendo a exaustão, apresentamos um quadro comparativo contendo a terminologia dos autores analisados - embora estejamos sujeitos (sempre!) às exclusões, aos silenciamentos, mesmo assim, não pretendendo uma "planificação" - tentando trazer à tona algumas diferenças.

AUTORES	QUADRO COMPARATIVO: TERMINOLOGIAS		
FARACO	COMPREENSÃO	INTERPRETAÇÃO	PONTO DE VISTA
CEGALLA		INTERPRETAÇÃO	ATIVIDADES
MARANHÃO		ESTUDE O TEXTO E RESPONDA	
PRATES		VAMOS DISCUTIR O T E X T O (INTERPRETAÇÃO)	INTERPRETAÇÃO CRÍTICA
TUFANO	RELEND O TEXT O		REFLETINDO SOBRE O TEXTO
SOARES		COMPREENSÃO DO TEXT O	
JUNQUEIRA	RECONSTITUIÇÃO DO TEXTO	COMPREENSÃO	
GOLDSTEIN	COMPREENSÃO	COMPOSIÇÃO DO TEXT O	DO TEXTO AO CONTEXTO
LUFT	INTERPRETAÇÃO DO TEXTO		
NICOLA	V A M O S TRABALHAR O TEXT O		

Quadro II

Chegamos a este quadro comparativo por um trabalho de aproximação entre os tipos de questões, desconsiderando, neste momento, a terminologia (os títulos) particular dos autores em questão, nos centrando só no exame das ditas questões. Partimos do mesmo para chegarmos às diferenças: tomamos como parâmetro o modo como se faz e se concebe, atualmente, nas escolas, de uma forma geral, o Estudo de Texto, isto é, dividido em três momentos consecutivos, distintamente denominados Compreensão, Interpretação e Interpretação Crítica.

A partir da observação deste quadro, levando-se em consideração os dois aspectos em discussão - a disposição das questões e a variação terminológica -, podemos agrupar esses autores em nove grupos, podendo, assim, identificar algumas características constitutivas da sua instabilidade discursiva:

A) inicialmente, podemos distribuí-los em dois grupos:

1º grupo: autores que dividem o trabalho com o texto (Faraco, Cegalla, Prates, Tufano, Junqueira e Goldstein); e,

2º grupo: autores que não dividem o trabalho com o texto (Maranhão, Soares, Luft e Nicola).

B) a seguir, podemos (re)distribuir os autores do 1º grupo A, em dois outros:

3º grupo: autores que dividem o trabalho com o texto em dois momentos (Cegalla, Prates, Tufano e Junqueira); e,

4º grupo: autores que dividem o trabalho com o texto em três momentos (Faraco e Goldstein).

C) podemos efetuar uma nova classificação dos autores do 3º grupo B:

5º grupo: autor que *prioriza* os momentos da *compreensão e interpretação*, em detrimento da *interpretação crítica* (Junqueira);

6º grupo: autores que *priorizam* os momentos da *interpretação e interpretação crítica*, em detrimento da *compreensão* (Cegalla e Prates); e,

7º grupo: autor que *prioriza* os momentos da *compreensão e interpretação crítica*, em detrimento da *interpretação* (Tufano).

D) podemos também efetuar mais duas divisões, partindo do 2º grupo A:

8º grupo: autores que *priorizam* a *compreensão*, em detrimento da *interpretação e interpretação crítica* (Luft e Nicola); e,

9º grupo: autores que *priorizam* a *interpretação*, em detrimento da *compreensão e interpretação crítica* (Maranhão e Soares).

Por outro lado, levando-se em conta o que se concebe, no LD, como compreensão, interpretação e interpretação crítica, examinamos os tipos de questões desses autores, alocando-as, ou no lugar da compreensão, ou da interpretação, ou da interpretação crítica, e obtivemos um confronto da terminologia. Observamos que:

1) há autores que intitulam o trabalho de *compreensão* como: Relendo o Texto, Reconstituição do Texto, Vamos Trabalhar o Texto e INTERPRETAÇÃO de Texto;

2) há os que intitulam o trabalho de *interpretação* como: Estude e Responda

o Texto, Composição do Texto e COMPREENSÃO do Texto; e,

3) há os que denominam questões de *interpretação crítica* como: Ponto de Vista, Atividades, Refletindo sobre o Texto e Do Texto ao Contexto.

Mediante essa (re)classificação, o que poderíamos perceber?

Não faremos um estudo em separado de cada grupo. O meu objetivo é, como já disse, através dessa (re)classificação, mostrar, principalmente, o caráter instável do discurso da interpretação no LD (a cada deslocamento de uma a outra posição, um movimento, um deslize do(s) sentido(s)); a incompatibilidade na terminologia. Mas, examinando os tipos de questões, podemos perceber que falam do *mesmo* em lugares *diferentes*, o que pode produzir diferentes efeitos de sentido. Temos um quadro comparativo que nos mostra um jogo de paráfrases que nos expõem aos equívocos que se abrigam sob a aparente rigidez da terminologia.

No meio deste emaranhado, um sujeito que interpreta, ora só a nível da compreensão, ora só a nível da interpretação, ou ora compreendendo e interpretando. Mas, depreenderíamos daí outras concepções de sujeito, além de diferentes concepções de texto e de interpretação. Este entrecruzamento de concepções, sob a fixidez de uma terminologia, é constitutivo de um discurso de caráter instável que caracteriza o lugar do sujeito interpretante no espaço discursivo do LD.

Talvez, aqui, possamos entrever uma brecha, um lugar de ruptura neste "campo discursivo" (o LD), que se apresenta como um lugar inequívoco.

3.2.2. os Tipos de questões: compreensão, interpretação, interpretação crítica

Nesta análise, trabalharemos com um conjunto de tipos de questões priorizadas pelo LD, e que caracterizam os três momentos do Estudo de Texto (compreensão, interpretação e interpretação crítica), selecionadas a partir de propostas dos dez autores citados (cf. Ap. II: 104 a 144).

Nosso objetivo consiste numa reflexão em torno da relação leitor-questão-texto (interpretação). Os diferentes tipos de questões se constituem, aqui, em mecanismos que trabalham, de formas diferentes, a relação leitor x texto e, conseqüentemente, atribuindo ao aluno-leitor um lugar de sujeito interpretante.

Vamos iniciar, dispondo os tipos de questões pelos três momentos apontados pelo LD:

COMPREENSÃO: Tipos de questões selecionadas \Rightarrow do/no TEXTO

a) Observe]	"x" <u>no</u> TEXTO
Identifique		
Sublinhe		

b) Copie]	"x" <u>do</u> TEXTO
Transcreva		
Retire		

INTERPRETAÇÃO: Tipos de questões ⇒ segundo o TEXTO

a) Relacione] "x" <u>segundo</u> o TEXTO
Classifique	
Ordene	
Enumere	
Assinale	
Marque	
Identifique	

b) Justifique] "x" <u>segundo</u> o TEXTO
Comprove	

INTERPRETAÇÃO CRÍTICA

O que] VOCÊ/SEU/SUA	[pensa de/sobre "x"?	
Qual é o			conclui sobre "x"?
Qual é a			ponto de vista sobre "x"?
	opinião sobre "x"?		

Os três tipos de questões nos levam a pensar em três diferentes formas de relação entre leitor e texto. E apontamos como marcas dessas diferentes relações o emprego das preposições do/no, nas questões de compreensão; segundo, nas questões de interpretação; e do pronome pessoal você, nas questões de interpretação crítica.

Podemos entender estas três marcas como indicativas do "lugar do sentido"

(ou do "lugar", onde o leitor deverá buscar as respostas das questões).

No primeiro momento, o uso de "do/no" nos indica que as respostas estão no texto (observe, identifique, sublinhe NO texto); ou devem ser retiradas do texto (copie, transcreva, retire DO texto). Este procedimento nos mostra que o momento da compreensão se caracteriza pelo *centramento no texto*. Um texto concebido enquanto unidade fechada, com começo, meio e fim, pois as questões colocadas pressupõem o exercício da repetição ou da cópia, apenas, enquanto repetição meramente formal.

Já na interpretação, o uso da preposição "segundo", marcando o tipo de questão, sugere um possível "afastamento" do leitor, do texto empírico; o deslocamento do exercício da cópia, para o exercício com paráfrases. Do ponto de vista do LD, isso significa "*dizer a mesma coisa com palavras diferentes*". Mas da perspectiva da AD, "*não há o mesmo no diferente, isto é, formas diferentes significam diferentemente*" (Orlandi, 1987:119); e, até mesmo, uma mesma formulação também pode (re)significar a partir de uma posição diferente, em decorrência da posição do sujeito. Isso significa que no momento da interpretação, uma seqüência lingüística, ao ser repetida pelo sujeito-leitor, pode (re)significar, pois deixa de ser mera repetição mecânica, uma vez que o sujeito-leitor, devido ao seu pressuposto "distanciamento" do texto, assume, com relação a este, uma posição de onde pode atribuir sentido. Mas, por outro lado, observando os tipos de questões característicos deste momento, como "relacionar (alternativas), classificar, ordenar, enumerar, assinalar, marcar, identificar", chegamos à conclusão de que este espaço também se fecha para o gesto de interpretação do aluno-leitor, uma vez que essas questões delimitam o que deve ser dito, dentro dos limites de algumas poucas alternativas: dentro dos limites do recorte imposto pelo autor do LD. Percebemos

então, por esta via, que "segundo" produz um outro efeito de sentido: de distanciamento, sim; mas o distanciamento, entre leitor e texto, dentro dos limites impostos pelo autor do LD. Reproduz-se, aqui, uma situação próxima da do momento de compreensão. "Segundo", aqui, se aproxima de NO/DO, não se referindo somente ao texto, mas, também ao autor: ao texto, *segundo* o autor. Isto nos sugere um movimento de retorno do leitor, ao texto. É bem verdade que aqui não há mais a repetição mnemônica, nem o puro exercício de cópia; mas, a busca da justificativa para aquilo que é falso ou verdadeiro, a ordenação, a enumeração, a classificação dos fatos se constituindo numa estreita visão de interpretação: a busca da verdade, da logicidade, que, por sua vez, excluem as diferenças, apagam os equívocos, trazendo à tona a evidência do(s) sentido(s), a transparência da língua, a literalidade do sentido, o conteudismo. Podemos dizer, então, que tanto a compreensão, como a interpretação se caracterizam pelo centramento no texto.

Em contrapartida, o momento da interpretação crítica se centra no pólo oposto, no leitor. E o que evidencia isto é o uso do pronome pessoal "você" (e o possessivo seu (sua)). Os tipos de questões sugerem a "recuperação" do gesto de interpretação do leitor, interdito (apagado) no momento da compreensão e da interpretação, devolvendo-lhe um espaço para seu dizer. Enquanto que na compreensão e na interpretação, se interdita o dizer do leitor, por meio da cópia e do exercício de imitação, a interpretação crítica, se caracteriza pela "injunção" ao dizer; isso, entendido como obrigação de falar, mesmo que seja qualquer coisa. Não falar, aqui, implica em "punição", em ser avaliado como não sabendo interpretar, como não tendo conhecimento. O emprego do pronome pessoal "você" não abre ao leitor um espaço de interlocução para o "debate" do texto em questão, um espaço de (re)significação do texto; pelo contrário, é coerção ao dizer. Coerção, mas sob a forma de autonomia, pois ao sujeito-leitor, contraditoriamente, este tipo de questão

lhe "atribui" a responsabilidade do dizer, colocando-o na origem do sentido.

Podemos, aqui, considerar um outro efeito de sentido do pronome pessoal *você*, levando-se em conta o clichê que já discutimos anteriormente: *o leitor consciente e crítico*. Este é o leitor idealizado pela escola, mostrado na concepção de Tufano. Este você está, na verdade, se referindo ao "leitor ideal", dito num lugar-comum que trabalha o sentido num movimento de refluxo. Você é a universalização do leitor; de um leitor que tem que dizer, mesmo que seja o dizer do outro, sem (re)significá-lo, uma vez que tem que ser "crítico"; e falando, o sujeito se expõe, torna-se controlável, calculável. Mas na prática, o que aparenta, é que o sujeito é o centro (centramento no leitor), tem o privilégio do conhecimento.

Na verdade, neste espaço discursivo, temos três procedimentos funcionando na censura da interpretação: o da compreensão, o da interpretação e o da interpretação crítica. No primeiro, a cópia, no sentido literal; no segundo, a imitação, a contigüidade entre leitor e texto; e no terceiro, a "liberdade" (coerção) do dizer.

Um outro aspecto a se discutir é que estes procedimentos provocam uma cisão entre o texto, o objeto a ser interpretado, e o leitor, o sujeito interpretante. Os momentos da compreensão e da interpretação se centram no texto; o da interpretação crítica, no leitor. Ora o privilégio de um; ora o de outro. São lugares à parte. Na interpretação crítica, ao leitor, a liberdade de interpretação; e, com isto, um possível apagamento do texto. Fica a ilusão do poder da interpretação.

CONCLUSÃO

Retornemos à nossa questão inicial: a problematização do aluno-leitor, enquanto sujeito interpretante, na sua relação com o texto, na prática de interpretação na escola, produzindo três diferentes posições de sujeito leitor: um que se caracteriza pelo exercício da cópia; outro que é "livre" para responder qualquer coisa; e outro que "apela" para a "inexistência" do sentido. Neste último caso, ele deixa "*um espaço em branco*"; ou melhor, a resposta é "*o espaço em branco*". Dentre as três posições, as duas últimas, mais particularmente, me chamaram a atenção.

Essa problemática colocou-me uma pergunta que me serviu como fio condutor: qual seria o lugar do aluno-leitor no discurso da interpretação no espaço discursivo da escola?

Quanto a esta questão, no percurso de nossa análise, identificamos alguns aspectos relevantes: um lugar de leitor que se caracteriza pela instabilidade; uma instabilidade que se constitui de contradições e ambigüidades. E, conseqüentemente, temos um sujeito instável: contraditório e ambíguo.

No Dizer dos autores do LD, despontam duas posições de sujeito interpretante: um lugar de decodificação; outro, de "reflexão crítica". Isto melhor se caracterizou em Faraco, onde nos deparamos com um leitor de "dupla face": ora decodificador, ora interpretante; ou decodificador-interpretante (duas posições para um mesmo sujeito). Mas, por outro lado, o seu discurso nos deixou pensar na divisão social da leitura: seria o caso de haver um leitor-decodificador, e outro interpretante. Um, com o direito à interpretação; outro, com a responsabilidade de legitimá-la¹.

¹Referência a Pêcheux (*Ler o Arquivo Hoje*).

Temos aqui um vestígio da divisão social do conhecimento.

Em Tufano, também, identificamos duas posições de sujeito: um decodificador; e um leitor crítico: livre, mas submisso ao dizer, o que bem caracteriza o sujeito interpretante da escola (o leitor-ideal); e o sujeito jurídico da nossa sociedade.

No Dizer dos autores, temos o predomínio da decodificação. São características predominantes: a linearidade, a literalidade e a transparência da linguagem (e do sentido).

No Estudo de Texto, por sob a fixidez da Terminologia, os deslocamentos das posições dos autores nos mostram a instabilidade do discurso da interpretação. Desta instabilidade, emergem diversas posições de sujeitos, assim como diversas concepções de texto e de interpretação. Podemos, aí, entrever a possibilidade de rupturas, mas, interditadas pela Terminologia.

Nos Tipos de questões, a administração da interpretação. Dois momentos nitidamente distintos: um momento centrado no texto (compreensão e interpretação); e outro, no leitor (interpretação crítica). Aí, podemos identificar a censura ao dizer do aluno-leitor; mesmo (ou talvez mais) na interpretação crítica. Também, identificamos as "nossas" posições de leitores com os quais nos deparamos na prática. Um copista e/ou imitador, na compreensão e na interpretação, nos limites do texto escrito; os outros dois, na "interpretação crítica", o lugar da coerção ao dizer: um leitor que responde qualquer coisa; outro que deixa um espaço em branco, apesar da "injunção" ao dizer. É aí que se situa um ponto crucial de nossa problemática: *no espaço em branco*. É preciso, porém, atentarmos para o funcionamento discursivo deste espaço em branco.

Na prática cotidiana da escola, deixar "espaço em branco" significa não saber ler e interpretar. Neste caso, o leitor é punido. Primeiro, por não ser um leitor ideal; segundo, questão em branco é "zero", porque é um mero espaço vazio e nada significa. Assim, ele é duplamente punido (avaliado): qualitativa e quantitativamente; ou melhor, avalia-se quantitativamente a(s) sua(s) qualidade(s). Para ser avaliado, o leitor precisa se expor; ele tem que se colocar na posição de ser mensurável, calculável, manipulado. Então, é preciso dizer, mesmo que seja o dizer do outro, sem (re)significá-lo. Este é o efeito de sentido do "espaço em branco", para a escola.

Em contrapartida, podemos perceber uma outra forma de significar o "espaço em branco". Ele pode ser entendido como uma lacuna, um vazio, mas só aparentemente, porque ele tem espessura. Ele pode significar um parêntese: um sentido à parte; ou melhor, um sentido *outro* que se intercala no *mesmo*, no que já está "aí" (no espaço discursivo da escola) estabelecido. Dessa forma, é ruptura. É (re)significação. E o *outro* do parêntese (o espaço em branco) é a presença do sujeito-leitor que se nega a dizer o que se quer que ele diga, mesmo que seja (de preferência) o dizer do outro, sem transformá-lo.

Se a escola interdita a interpretação do leitor, pela "injunção" ao dizer do outro, determinando o que deve ser dito, essa interdição passa a significar censura. Um processo sutil de proibição da interpretação do leitor. E o "espaço em branco" denuncia a sua (do leitor) não-sujeição ao dizer. Por isso, é preciso preenchê-lo. Podemos ver este procedimento em Orlandi (1992: 117-118), quando ela expõe alguns exemplos de respostas silenciosas, manifestações de resistência, pela época em que "(...) a violência da ditadura era mais aguda e a censura já se tinha instalado no cotidiano de todo brasileiro":

*Se, nos jornais, havia uma informação censurada, os editores deixavam vazio o lugar em que deveria aparecer a dita informação. Isto significava a censura. Mas isto também foi proibido (...) os editores eram obrigados a preencher todas as páginas do jornal, a suprir todos os "vazios". Para não apagar completamente os traços da censura, os editores substituíam esses vazios por receitas de cozinha ou fragmentos do poema épico *Os Luziadas de Camões* (aspas da autora).*

Assim, podemos pensar "o espaço em branco" como lugar de resistência de uma forma-leitor outra. Podemos pensá-lo como uma resposta silenciosa ao processo de interdição da interpretação na escola. Talvez, dentre os alunos-leitores que respondem "qualquer coisa", também, possamos encontrar aqueles que "preenchem" os vazios, mas que, com isso, não "*apagam completamente os traços da censura*". Isto não se colocou como nosso objeto de reflexão, mas se constitui num aspecto pertinente em se tratando da interpretação na escola.

Em resumo, o discurso do LD funciona como um mecanismo de "interpelação"² do indivíduo (o aluno) em "sujeito-leitor ideal". Mas, embora seja este o sujeito-leitor que quer a escola produzir, não podemos pensar o sujeito interpretante da escola, como uma posição inteiramente passiva e submissa; devemos pensá-lo também enquanto resistência. Um confronto de forças: de entrega e de resistência. Enquanto entrega, reproduz; enquanto resistência, provoca rupturas, (re)significa, transforma. Sai do conteudismo. Mas para identificarmos este confronto, esse(s) lugar(es) de resistência, faz-se necessário olharmos "os espaços em branco", não como "uma coisa oca"; mas, aprendermos a olhá-los como lugares

²Referência a Louis Althusser (*Aparelhos Ideológicos de Estado*).

que significam.

APÊNDICE I

O Dizer dos autores dos livros didáticos (LDs)

Tufano	100
Faraco	101
Nicola	102

Professor

Ampliar a capacidade do aluno de compreender e enviar mensagens por meio da língua portuguesa — esse é o objetivo principal do Curso moderno de língua portuguesa, que apresentamos aos professores de 1.º grau.

Para atingir esse objetivo, a coleção oferece material de apoio para desenvolver habilidades de leitura de diversos tipos de textos e atividades que melhorem e ampliem a capacidade de expressão oral e escrita do aluno.

Cada volume é composto de quinze capítulos e cada capítulo tem a seguinte estrutura:

Texto para leitura

Estudo do texto { Relendo o texto
Refletindo sobre o texto
Vocabulário

Redação

Exercícios de linguagem

Gramática

Parte suplementar { textos para teatralização
textos em prosa e verso
glossário

Texto para leitura

Dois objetivos principais nortearam a escolha dos textos que abrem os capítulos: a diversidade de elaboração da linguagem que apresentam e a possibilidade que oferecem para uma reflexão sobre questões significativas para o aluno.

Apresentar textos com variados níveis de linguagem e de diversas modalidades (narrativos, descritivos, dissertativos) enriquece a experiência do aluno enquanto leitor e o ajuda a perceber os diferentes usos da língua portuguesa. Mas esses textos devem servir também como material para o exercício da reflexão crítica; por isso, escolhemos aqueles cujos temas fossem significativos para o aluno, estando no seu horizonte de interesses e ao alcance de sua compreensão.

Dessa forma, os textos da coleção apresentam uma gradual ampliação desse horizonte, que parte

dos problemas mais pessoais nas primeiras séries para chegar à discussão de problemas sociais de grande amplitude nas últimas séries.

A leitura dos tópicos destacados nos textos de abertura de capítulos, relacionados no *Resumo dos conteúdos* de cada volume, permitirá perceber claramente essa ampliação gradual do universo temático proposto ao aluno.

Estudo do texto

Uma vez feita a leitura, propomos três atividades sobre o texto.

A primeira é *Relendo o texto*, em que são apresentadas questões que ajudam o professor a medir o grau da compreensão literal do texto e das partes que o compõem.

Em seguida vem *Refletindo sobre o texto*, em que as questões propostas levam o aluno a refletir sobre outros sentidos possíveis do texto e a relacioná-lo com suas experiências de vida. Essa atividade é muito importante pois oferece ao professor a possibilidade de organizar debates entre os alunos, propiciando a expressão de posições individuais e a troca de idéias.

A terceira atividade diz respeito ao *Vocabulário*, em que o objetivo é explorar os recursos expressivos utilizados pelo autor e ampliar o conhecimento lingüístico do aluno por meio de exercícios de sinonímia, linguagem figurada e análise de verbetes de dicionário.

Tufano, D. Curso Moderno de Língua Portuguesa. São Paulo: Editora Moderna, 1987.

A P R E S E N T A Ç Ã O

Surpresas, alegrias, problemas, mistérios, aventura são ingredientes do mundo que nos rodeia.

A língua escrita não só registra fatos desse mundo mas também lança perguntas sobre as coisas da vida.

Por isso todos concordam que ler é sempre uma forma de aprender.

Este livro apresenta contos, crônicas, trechos de romances, poemas, anúncios publicitários e outros tipos de mensagem para você ler, compreender e interpretar.

Mas isso é ainda pouco. É necessário também expressar sentimentos, opiniões, dúvidas... Por isso, além dos exercícios de compreensão e análise, o livro apresenta estudos de redação e gramática que certamente vão auxiliar no aperfeiçoamento de sua expressão escrita.

No final deste volume, propõem-se atividades complementares que tratam especificamente da linguagem jornalística.

Como nem só textos escritos refletem o mundo e a vida, não poderíamos ignorar as mensagens visuais. Elas aparecem na abertura de cada unidade: são quadros, cartuns, desenhos, fotos, que servem como ponto de partida para discutir também as coisas da vida. E debater é sempre um treino da expressão oral, habilidade importantíssima no mundo de hoje.

Portanto, este livro é um instrumento de aprender.

Esperamos que seja um instrumento útil e agradável.

Os Autores

Faraco & Moura, Língua-
gem Nova. São Paulo:
Editora Ática S.A., 1984.

APRESENTAÇÃO ÀOS PROFESSORES

Felizmente, a prática do ensino de português vem passando por algumas transformações que julgamos positivas. Isso nos leva, em alguns casos, a corrigir percursos; em outros, a aprofundar uma trilha já aberta desde o lançamento da coleção. Daí este trabalho de reedição.

Acreditamos, a cada dia com mais razões, que o trabalho com o texto deve ser o elemento irradiador de todas as atividades da aula de português. Textos modernos, produtos de diferentes manifestações artísticas (crônicas, contos, poemas, canções, histórias em quadrinhos) ou da comunicação objetiva da imprensa (manchetes, reportagens) ou mesmo da criação publicitária (anúncios).

O programa da 5ª série tem algumas características específicas, pois é nessa série que o aluno inicia a segunda parte do 1º grau; dessa forma, ao recuperar o que se aprendeu nos quatro anos anteriores, parte-se para uma verticalização de conhecimentos.

Neste volume, privilegiamos um tratamento prático dos conceitos relativos a língua portuguesa. É nossa intenção explícita que, ao final do livro, o aluno conheça alguns conceitos fundamentais da língua, de modo quase intuitivo, sem grandes teorias ou definições. A sistematização da gramática está reservada para a 7ª e a 8ª séries. Assim, partimos de formulações bastante gerais e práticas sobre a comunicação e seus problemas, falamos sobre o papel da língua na expressão coletiva e individual, para depois nos dedicarmos a fatos da língua mais propriamente ditos: o manuseio das palavras e do dicionário, os conceitos fundamentais da fonologia, os conceitos de frase e de oração e a estrutura desta última. O volume privilegia o trabalho sobre concordância, cujo principal objetivo é munir o aluno de algumas noções sobre o uso expressivo da concordância e, ao mesmo tempo, dotá-lo de instrumentos práticos para a produção de textos escritos.

Os estudos gramaticais constituem, no entanto, apenas uma pequena parte deste volume. O papel mais importante cabe ao texto e sua interpretação, que abrem cada unidade. O trabalho com o

texto possibilita a prática oral e escrita: a leitura pode ser feita de várias formas (sugestões nesse sentido se encontram na abertura de cada unidade, neste encarte). A interpretação permite "desmontar" cada texto, evidenciando as relações que estruturam as diversas partes e o todo orgânico que é cada texto.

Propomos também, além do trabalho com o texto e do estudo lingüístico, atividades de pesquisa e atividades lúdicas. As atividades de pesquisa nasceram de uma convicção nossa: a escola deve, antes de mais nada, ensinar o aluno a aprender. Por isso, elaboramos atividades em que o aluno é remetido a fontes de pesquisa as mais diversas: livros, jornais, revistas, entrevistas. Nesse processo, desenvolve-se a iniciativa de cada aluno. As atividades lúdicas procuram proporcionar ao aluno oportunidade de realmente brincar com aquilo que aprende, transformando o processo pedagógico num processo prazeroso e estimulando a criatividade.

Os exercícios de ortografia e acentuação, elaborados sempre a partir de frases ou pequenos textos (e nunca de palavras isoladas), têm como objetivo a fixação de certas regras práticas essenciais para um bom desempenho nas atividades de produção de textos.

As atividades de redação mereceram destaque especial em nosso livro. As primeiras experiências começam com as perguntas pessoais do Vamos trabalhar o texto, que permitem a elaboração de minirredações, num exercício constante de produção de pequenos textos. Cada capítulo possui um tema, que é explorado tanto pelo texto como pelas demais atividades, notadamente pelo texto utilizado como material de reflexão no item Atividades de redação, levando o aluno a trabalhá-lo num nível mais estilístico e literário. Dessa forma, fornecem-se subsídios para a redação do aluno, que, depois de um período de contato com o assunto, tem oportunidade de analisá-lo e assimilá-lo.

Receberemos com prazer qualquer crítica e sugestão que nossos amigos professores e alunos queiram porventura enviar-nos.

OS AUTORES

Nicola, J. Português: Palavras e Idéias. São Paulo: Editora Scipione, 1991.

APÊNDICE II

Propostas de Estudo de Texto: Terminologia e Tipos de questões

Faraco & Moura	104
Cegalla	109
Maranhão	113
Prates	116
Tufano	121
Soares	124
Junqueira	129
Goldstein	134
Luft	140
Nicola	144

FARACO & MOURA

Linguagem Nova

Expresso Escrita

Você já criou uma linguagem secreta?
O texto que segue se refere a uma
personagem que criou um modo todo
especial de indicar os sinais de
pontuação. Vamos lá!

SFOT POC

Luís Fernando Veríssimo

Chamava-se Odacir e desde pequeno, desde que começara a falar, demonstrara uma estranha peculiaridade. Odacir falava como se escreve. Sua primeira palavra não foi apenas "Gugu". Foi:

– Gu, hífen, gu...

Os pais se entreolharam, atônitos. O menino era um fenômeno. O pediatra não pôde explicar o que era aquilo. Apenas levantou uma dúvida.

– Não tenho certeza que "gugu" se escreve com hífen. Acho que é uma palavra só, como todas as expressões desse tipo. "Dadá", etc.

– Dá, hífen, dá – disse o bebê, como que para liquidar com todas as dúvidas.

Um dia, a mãe veio correndo. Ouvira, do berço, o Odacir chamando:

– Mama sfot poc.

E, quando ela chegou perto:

– Mama sfotoim poc.

Só depois de muito tempo os pais se deram conta. "Sfot poc" era ponto de exclamação e "sfotoim poc", ponto de interrogação.

Na escola, tentaram corrigir o menino.

– Odacir!

– Presente sfot poc.

– Vá para a sala da diretora!

– Mas o que foi que eu fiz sfotoim poc.

Com o tempo e as leituras, Odacir foi enriquecendo seu repertório de sons. Quando citava um trecho literário, começava e terminava a citação com "spt, spt". Eram as aspas. Aliás, não dizia nada sem antes prefiar com um "zit". Era o travessão. Foi para a sua primeira namorada que ele disse certa vez, maravilhado com a própria descoberta:

- Zit Marilda plic (vírgula) você já se deu conta que a gente sempre fala diálogo sfotoim poc. 30

- O quê?

- Zit nós sfot poc. Tudo que a gente diz é diálogo sfot poc.

- Olhe, Odacir. Você tem que parar de falar desse jeito. Eu gosto de você, mas o pessoal fala que você é meio biruta.

- Zit spt spt biruta spt spt sfotoim poc. 35

- Viu só? Você não pára de fazer esses ruídos. E ainda por cima, quando diz "sfotoim", cospe no meu olho.

O namoro acabou. Odacir aceitou o fato filosoficamente, aproveitando para citar o poeta.

- Zit spt spt. Que seja infinito enquanto dure poc poc poc spt spt. 40

Poc, poc, poc eram as reticências.

Odacir era fascinado por palavras. Tornou-se o orador da sua turma e até hoje o seu discurso de formatura (em Letras) é lembrado na faculdade. Como os colegas conheciam os hábitos do Odacir mas os pais e os convidados não, cada novo som do Odacir era interpretado, aos cochichos, na platéia: 45

- Zit meus senhores e minhas senhoras poc poc.

- Poc, poc?

- Dois-pontos.

- Que rapaz estranho...

- A senhora ainda não viu nada... 50

Quando lia um texto mais extenso, Odacir acompanhava a leitura com o corpo. As pessoas viam, literalmente, o Odacir mudar de parágrafo.

- Mas ele parece que está diminuindo de tamanho!

- Não, não. É que a cada novo parágrafo ele se abaixa um pouco.

Quando chegava ao fim de uma folha, Odacir estava quase no chão. Levantava-se para começar a ler a folha seguinte. 55

- Colegas sfot poc Mestres sfot poc Pais sfot poc. No limiar de uma era de grandes transformações sociais plic o que nós plic formandos em Letras plic podemos oferecer ao mundo sfotoim poc.

A grande realização de Odacir foi o trema. Para interpretar o trema, Odacir não queria usar poc, poc, que podia ser confundido com dois-pontos. Poc plic era ponto-e-vírgula. Um spt só era apóstrofe. Como seria trêma? Odacir inventou um estalo de língua, algo como tlc, tlc. Difícil de fazer e até perigoso. Ainda bem que tinha poucas oportunidades de usar o trema.

O analista de Esgé. 06. ed. Porto Alegre, L&PM, 1985. p. 51-3.

peculiaridade: característica, particularidade

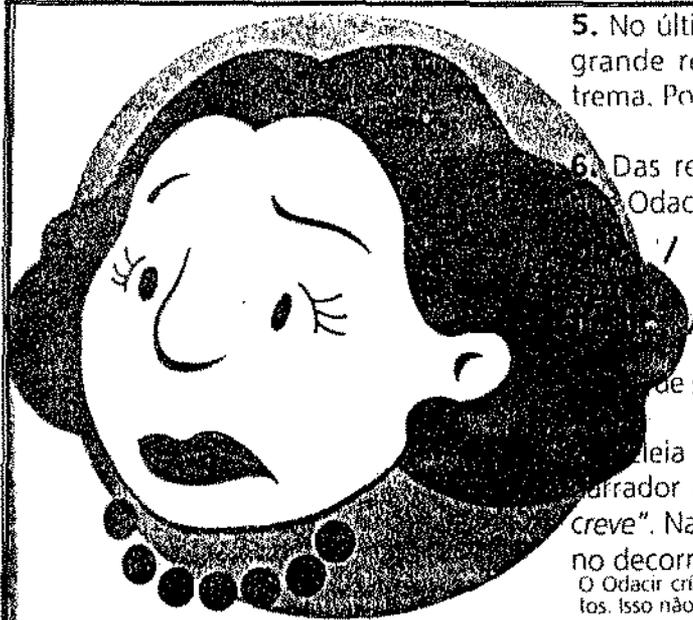
entreolhar-se: olhar-se mutuamente

limiar: começo, início

trema: é o acento (¨) utilizado em palavras como tranqüilo, freqüente, lingüística.

apóstrofo ou apóstrofo: é o sinal (') empregado para indicar que uma letra foi retirada. Exemplo: caixa-d'água.

(Foi retirada a letra "e": caixa de água.)



5. No último parágrafo, o narrador afirma que a grande realização do Odacir foi representar o trem. Por quê? Porque, neste caso, ele não se limitou a inventar sons, mas teve que criar algo novo, difícil e perigoso: um estalo de língua.

6. Das representações abaixo indique aquelas que Odacir teria menos oportunidade de usar:

/ sfoi poc / sfotoim poc /
zit / spt spt /
/ plic / poc plic spt / ilc ilc

de sinais elas representam? O apóstrofo e o trem

Leia o primeiro parágrafo do texto. Nele, o narrador afirma que "Odacir falava como se escreve". Na realidade, essa afirmativa não se justifica no decorrer do texto. Por quê?

O Odacir criava sons para representar sinais de pontuação e acentos. Isso não é o mesmo que falar como se escreve.

49

Ponto de vista

1. Quais são, no seu entender, as expressões criadas por Odacir que mais se aproximam dos sinais representados? Por quê?

2. Por que, na sua opinião, as pessoas sentem necessidade de criar uma linguagem secreta?

3. Que relação você conseguiu estabelecer entre o desenho e o texto?

Prof.: o aluno deverá relacionar o nó da comunicação com as representações criadas por Odacir. Ambos representam entraves na comunicação.

CEGALLA

Hora de Comunicação



18. Olhador de anúncio

Sempre é bom tomar conhecimento das mensagens publicitárias. É o mundo visto através da arte de vender. "As lojas tal fazem tudo por amor." Já sabemos que esse tudo é muito relativo. "Em nossas vitrinas a japona é irresistível." Então, precavidos, não passaremos diante das vitrinas. E essa outra mensagem é, mesmo, de alta prudência: "Aprenda a ver com os dois olhos." Precisamos deles para navegar na maré de surrealismo que cobre outro setor de publicidade: "Na liquidação nacional, a casa X tritura preços." Os preços virando pó, num país inteiramente líquido: vejam a força da imagem. Rara espécie animal aparece de repente: "Comprar na loja Y é supergalinha-morta."

Prossequimos, invocados, sonhando "o sonho branco das noites de julho": "Ponha uma onça no seu gravador." "A alegria está no açúcar." "Pneu de ombros arredondados é mais pneu." "Tip-Tip tem sabor de céu." "Use nossa palmilha voadora." "Seus pés estão chorando por falta das meias Rouxinol, que rouxinolizam o andar." "Neste relógio, você escolhe

a hora." "Ponha você neste perfume." "Toda a sua família cabe neste refrigerador e ainda sobra lugar para o peru de Natal." "Sirva nossa *lingerie* como champanha; é mais leve e mais espumante."

O olhador sente o prazer de novas associações de coisas, animais e pessoas; e esse prazer é poético. Quem disse que a poesia anda desvalorizada? A bossa dos anúncios prova o contrário. E ao vender-nos qualquer mercadoria, eles nos dão de presente "algo mais", que é produto da imaginação e tem serventia, como as coisas concretas, que também de pão abstrato se nutre o homem.

(CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE, *O Poder Ultrajovem*, 3ª edição, Rio, Editora José Olympio, 1974, p. 147.)

Interpretação do texto

1. O autor se refere a mensagens publicitárias feitas através:

() do rádio () da televisão (X) da imprensa (revistas)

2. Transcreva a frase do primeiro parágrafo na qual o autor diz por que é bom ver anúncios comerciais em revistas:

"*É a novidade, vista através da arte de vender.*"

3. Ao referir-se aos anúncios, o autor o faz:

(X) com benevolência, humor e leve ironia.
() em tom de condenação.
() sem emitir sua opinião.

4. Assinale as afirmações verdadeiras com relação ao texto:

() O autor ironiza os anúncios por ferirem a verdade e o bom gosto.
(X) O autor gosta dos anúncios porque têm poesia, revelam imaginação.
() As mensagens publicitárias são envolventes, iludem o consumidor incauto.
() Os anúncios provam que o homem atual não dá valor à poesia.
(X) Para o autor os anúncios têm dupla vantagem: vendem a mercadoria e, de quebra, proporcionam um prazer estético ao comprador.
(X) O homem precisa não somente de alimentos e coisas materiais, mas também do pão do espírito, de poesia, de beleza artística.

5. Os anúncios comerciais citados pelo autor possuem as características próprias da linguagem publicitária. Sublinhe essas características:

concisa — objetiva — dificil — hiperbólica — humorística — cerimoniosa — insinuante — funcional

Atividades

1. Debates sobre o tema: **Influência da publicidade sobre o consumidor.**
2. Redija um pequeno trabalho sobre publicidade, ressaltando sua importância no mundo dos negócios.

3. Procure, em revistas, mensagens publicitárias de bom gosto e, depois, apresente-as na aula, para serem lidas e comentadas.
4. Fale sobre os comerciais de televisão.
5. Crie slogan, texto e ilustração para a marca de um produto que você deseja vender (relógio, toca-discos, congelador, moto, produtos de beleza, etc.).
6. Sabendo-se que uma mensagem publicitária é, geralmente, dirigida a determinada classe de pessoas e se compõe de slogan, texto e ilustração, que características deve apresentar a fim de atingir o objetivo que tem em vista?
7. Observe atentamente a mensagem publicitária que você vê abaixo, examine cada uma de suas partes (slogan, texto e figura), veja se há entrosamento entre o texto e a ilustração e, em seguida, faça uma avaliação da mensagem.

Calculadoras eletrônicas. Um bom presente ou um presente de grego?

Natal e fim de ano estão aí.
As calculadoras eletrônicas pessoais são presentes elegantes, úteis, baratos, que valorizam tanto quem as recebe como quem as recebe.
Mas cuidado, estas maquininhas devem resolver e não criar problemas.

Se você está pensando em dar uma calculadora de presente, tome alguns cuidados.
Escolha a marca certa. Uma extensa linha de produtos é importante: você escolhe a calculadora adequada para o executivo, o engenheiro, o estudante, a dona de casa etc.
Assistência técnica em todo o país é fundamental, ser industrializada no Brasil também.
Se puder ser comprada,

financiada e entregue em sua casa ou escritório tanto melhor.
Se você tomou todas estas precauções, a marca Sharp já foi escolhida.
Nossos colegas, nossos amigos, nossos parentes podem esperar tudo de nós.
Menos um presente de grego.



Sharp S.A.

Equipamentos Eletrônicos



Presente de grego na zona franca de Manaus

MARANHÃO

Vamos Ler, Ouvir, Falar e Escrever



Do diário de uma menina

Sábado, 21 de dezembro

Saimos de Diamantina às sete horas. Almoçamos no caminho, viemos todos bem descansados, apreciando tudo e chegamos aqui devia ser meio-dia. Estamos no nosso rancho e já tudo arrumado. Tivemos que pôr tudo em ordem e ainda não passeamos.

Meu pai reformou o rancho em que estivemos as férias passadas e que ia ser derrubado já, porque está muito próximo do desbarranque. Tio Joãozinho mandou fazer um de telha, com muitos quartos, bem longe do serviço e disse que poderá hospedar a família toda. Ele vai fazer também uma grande festa para a inauguração e convidar todos os parentes. Este rancho em que estamos é pequeno e só para dormir. Temos de ir tomar café noutro onde Siá Etelvina cozinha. É muito alegre e tem na frente um lindo pequiheiro. Da porta nós enxergamos todo o serviço e os trabalhadores lavando o cascalho. Meu pai e meu tio estão muito animados. Mamãe diz que ela não se anima antes da hora, porque já está cansada de ter esperança e depois desanimar de novo.

Meu pai diz que aqui não tem chovido e que o tempo levantou. Graças a Deus. Andamos hoje atrás das mangas em Santa Maria. Não encontramos nenhuma mas Emídio deixou recado para trazerem aqui na porta. Meu pai trouxe umas tábuas e arranjou uma mesa para eu escrever. Ele gosta muito quando me vê de pena ou de livro na mão. Mas eu é que não sei se terei tempo aqui. Eu só gosto de viver solta no campo.

Que bom vai ser acordar amanhã na Boa Vista!

HELENA MORLEY, *Minha Vida de Menina*,
6.ª edição, Livraria José Olympio Editora, Rio de
Janeiro, 1960, p. 269.

Estude o texto e responda

1. O texto que você acaba de ler foi extraído de:

- um jornal que se publicava diariamente em Diamantina.
- de um livro em que a autora conta o que sucedia no seu dia-a-dia.
- de um livro em que os comerciantes anotam as operações realizadas em seus estabelecimentos.
- de um livro em que a autora nos conta a vida de seu pai.

2. Quando você acha que a autora escreveu esse texto?

- Às primeiras horas de um sábado.
- Num dia 21 de dezembro, sábado, logo depois de meio-dia.
- Numa véspera de domingo, à noite.
- À noite de um dia 21 de dezembro, sábado, em Diamantina.

3. A viagem entre Diamantina e o rancho onde a menina estava escrevendo demorou:

- quatro horas.
- quatro horas e meia.
- cinco horas.
- cinco horas e meia.

4. Depois de uma viagem tão demorada:

- alguns dos viajantes chegaram cansados.
- ninguém estava descansado.
- todos estavam cansados.
- ninguém estava cansado.

5. Compare o que a autora diz no fim do primeiro parágrafo com o que escreveu no penúltimo.

- Andar atrás das mangas, para ela, não foi um passeio.
- Andar atrás das mangas foi, para ela, o primeiro passeio.
- Ela diz que ainda não passeou, mas já passeou.
- Ela escreveu o primeiro parágrafo, foi passear e, só depois, escreveu o resto do texto.

6. A família da autora:

- nunca estivera naquele rancho.
- já tinha estado naquele rancho há alguns anos.
- estivera no mesmo rancho há cerca de um ano.
- já tinha estado naquele rancho no mês anterior.

7. O rancho em que estava a autora:

- já fora derrubado.
- tinha sido reformado.
- estava sendo reformado.
- estava sendo demolido.

8. O rancho deveria ser demolido porque:

- apesar de muito sólido, ficava num barranco.
- ficava perto de um barranco.
- estava sendo solapado pelas águas e quase caindo.
- não era feito de telhas.

9. O rancho que tio Joãozinho ia inaugurar ficava:

- bem perto do lugar onde os empregados lavavam o cascalho.
- um pouco afastado desse lugar.
- bem em frente a um pequiizeiro.
- bem distante do lugar onde trabalhavam os empregados.

10. Que tipo de serviço faziam os trabalhadores?

- Agricultura.
- Mineração.
- Pecuária.
- Piscicultura.

11. Por que a mãe da menina não se animava antes da hora?

.....

.....

.....

PRATES

Reflexão & Ação em Língua Portuguesa

Sopa de Fubá

- Bom dia, crianças. Cadernos de tarefa em cima da carteira que eu vou olhar.

Meu caderno está aqui. Eu fiz a tarefa ontem de tardinha, antes de escurecer, que a luz lá de casa foi cortada. Fiz a cópia, a cópia era fácil, mas os problemas... só dei conta de fazer um. Depois a mãe nunca que chegava e eu saí para procurar.

- Quem não fez a tarefa em casa vai ficar fazendo na saída.

Bem que eu não devia ter vindo hoje na escola. Mas, e a merenda? Mãe tá bêbada desde ontem e lá em casa não tem nada de comer. Nem café eu tomei hoje.

- Agora, vamos falar dos bandeirantes. É muito importante que vocês saibam o que fizeram estes bandeirantes paulistas.

Tá bom, eram bravos paulistas que afundavam a cara no mato, andavam, pescavam e catavam ouro nos rios. Ninguém pra dar ordens, pra proibir coisas, nem horário nem nada. Táí, aposto que nem relógio eles tinham.

- Zé, será que eles tinham relógio?

- Sei lá, pergunta pra ela.

Fome é que eles não passavam, tanta fruta gostosa e peixe dando sopa nos rios... por falar nisso, que sopa será que tem hoje?

- Zé, cê sabe que sopa é hoje?

- Cale a boca, menino. Além de não prestar atenção, fica atrapalhando os outros. Qual é a dúvida?

- Nada não, professora, é o número da página que eu perdi.

- Página quarenta e seis. Então, como eu ia dizendo, os bandeirantes saíam...

Acho que é sopa de fubá. Quando eu cheguei na escola a cozinheira vinha da porta com um baita maço de couve. Sempre que dá jeito eu entro pela porta da frente, só porque é proibido e também pra passar na sala dos professores. Tem uma dona gorda que senta virada pra porta com as pernas bem abertas, é um barato. Mas hoje foi mais gozado: a porta da diretoria estava mal fechada e eu vi o diretor dormindo no

sofá todo enrolado na bandeira. Com esse frio, o velhinho não quer nada com nada. Se embrulha bonitinho na bandeirona de dia de festa e puxa o ronco. Eu até dei uma paradinha pra olhar melhor, mas a cozinheira, com a couve na mão, me mandou sair.

- Zé, será que hoje tem sopa de fubá com couve?

- Qué?

- Toninho! Outra vez conversando, menino impossível. O que é agora?



- É a borracha que caiu, cê viu ela, Zé?

- Depois você procura, ouça primeiro a explicação. Quando Fernão Dias Paes Leme chegou em...

Eu adoro sopa de fubá bem grossa e amarelinha, com uma porção de fios verdes de couve boiando. Sou capaz de tomar três pratos. Duvida? A professora que gosta de usar essa palavra, duvida? Pois é verdade, é só fazer uma cara bem triste e pedir pra dona Ana, me dá um pouco, ontem eu não jantei... e ela torna a encher o meu prato, uma, duas, três vezes. O pior é que nem sempre é mentira, é fácil fácil a gente ficar sem janta. Quando a mãe amarra pileque são dois, três dias sem café, sem almoço, sem comida hora nenhuma.

- ... e de São Paulo partiu a expedição de Bartolomeu Bueno. Toninho, acorda menino, está sempre no mundo da lua.

- Tô quieto, professora, escutando direitinho.

Eh dona chata, com esses bandeirantes que já morreram faz tempo, pra que quero saber as estrepolias que eles fizeram? Tomara cuidar dos meus problemas, até minha blusa de uniforme, que a escola me deu, sou eu que tenho que lavar, verdade, só, a mãe fica jogada num canto gemendo e se sujando toda, eu fico louco da vida. Se meu pai não estivesse preso, acho que as coisas seriam diferentes. Quando ele estava em casa - faz tempo, eu era pequeno mas ainda me lembro - minha mãe não bebia e a gente sempre tinha o que comer. Agora é aquela dureza, será que ele volta logo? Outro dia a vizinha lá do cortiço disse que, vai ver, ele morreu de fome e de

apanhar lá na cadeia. Que a mãe é boba de ficar esperando ele, com tanto homem rondando ela devia aproveitar, era até capaz de fazer um bom dinheiro.

- Zé, cê acha que mãe devia...

- Professora, olha o Toninho aqui enchendo a gente!

- Seu Antônio, francamente! Acho que agora o senhor passou dos limites, afinal para que estamos aqui na escola? O senhor, pelo que parece, é só para brincar e perturbar os colegas, o dia inteiro olhando para o teto ou cutucando os companheiros.

- Não, professora, sabe o que é...

- Não sei e não quero saber! Vou falar com o diretor sobre o senhor e para aprender a se comportar vai ficar sem recreio. Os outros podem guardar o material e formar fila para sair.

Falar com o diretor... Vai ter que acordar ele primeiro. Que saco! Sem recreio. Sem sopa. E de fubá, ainda. Ai meu estômago tão fundo, tão vazio, não ronca desgraçado que eles vão perceber a fome que eu estou. Ontem foi domingo, a mãe começou cedo e vai daí nem almoço nem jantar, só um pão que eu ganhei na feira. O Zé, aposto que comeu até estufar a pança, o filho da mãe dedando a gente. Ele me paga, na saída vou arrebentar aquela cara de besta.

A sopa deve estar uma delícia, quentinha, dá para sentir o cheiro gostoso... não chora fresco, seja macho, o que é uma porcaria duma sopa de fubá?

* Maria Myrtes de Camargo Renesto - Diretora da Escola Estadual de Primeiro Grau "Professor Alberto José Ismael" - São José do Rio Preto - SP. (Especialmente escrito para este livro)

VAMOS DISCUTIR O TEXTO

TEMPO E ESPAÇO

- 1 Transcreva uma frase do texto que indique o tempo em que ocorre esse fato.
- 2 Indique uma frase que comprove a pobreza de Tonho.
- 3 O fato acontece numa escola. Essa escola atende a uma clientela rica, média ou pobre? Comprove.

FALA DAS PERSONAGENS

- 4) Transcreva do texto uma frase que traduza o diálogo direto.
- 5) Indique de quem são as falas. Use (A) para o Antônio, (B) para a professora, (C) para o Zé:
- a) - Sei lá, pergunta pra ela.
 - b) - Cale a boca, menino. Além de não prestar atenção, fica atrapalhando os outros. Qual é a dúvida?
 - c) - Quê?
 - d) - Professora, olha o Toninho aqui enchendo a gente!
 - e) - Não sei e não quero saber!
 - f) - Zé, será que eles tinham relógio?
 - g) - Toninho! Outra vez conversando, menino impossível. O que é agora?
 - h) - Não, professora, sabe q que é...

CARACTERÍSTICAS E SENTIMENTOS DAS PERSONAGENS

- 6) Leia o diálogo entre Zé e Toninho, logo no início do texto. Através da sua leitura você pode perceber que os alunos estão:
- muito atentos à explicação da professora.
 - fazem perguntas e se mostram interessados.
 - desatentos.
- 7) Você descobriu qual é a maior dificuldade do garoto Toninho?
- 8) A frase "... não chora fresco, seja macho, o que é uma porcaria dumá sopa de fubá?" indica que o menino estava:
- faminto.
 - indeciso.
 - decidido.
 - com raiva.
 - indiferente.
 - revoltado.
- 9) Que características você daria ao diretor da escola?
- 10) E Toninho, que tipo de menino é?
- 11) Que tipo de professora era aquela?

INTERPRETAÇÃO

- 12) Aponte os problemas de Antônio:

- A fome.
- A desatenção.
- Mãe bêbada e pai preso.
- Desinteresse.
- Lavar sua roupa.
- Preocupação com possível casamento da mãe.
- Tarefa incompleta.
- Perturbar os colegas.

13 Antônio pensa: "Bem que eu não devia ter vindo hoje na escola". Por quê?

14 A princípio a professora chama o menino de Toninho. No final, trata-o por Antônio. A que você atribui essa diferença de tratamento?

15 "Eh dona chata", pensa Toninho. Por quê?

16 A professora de Toninho diz: "- Não sei e não quero saber!" Ela demonstra ser:

- democrática.
- interessada.
- opressiva.

A SUA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

1 Comente a atitude da professora com relação ao Toninho.

2 Você já percebeu algum contraste entre a *Escola* e o *Mundo*? Qual?

3 Você acha que algumas escolas "oprimem" o aluno? Por quê?

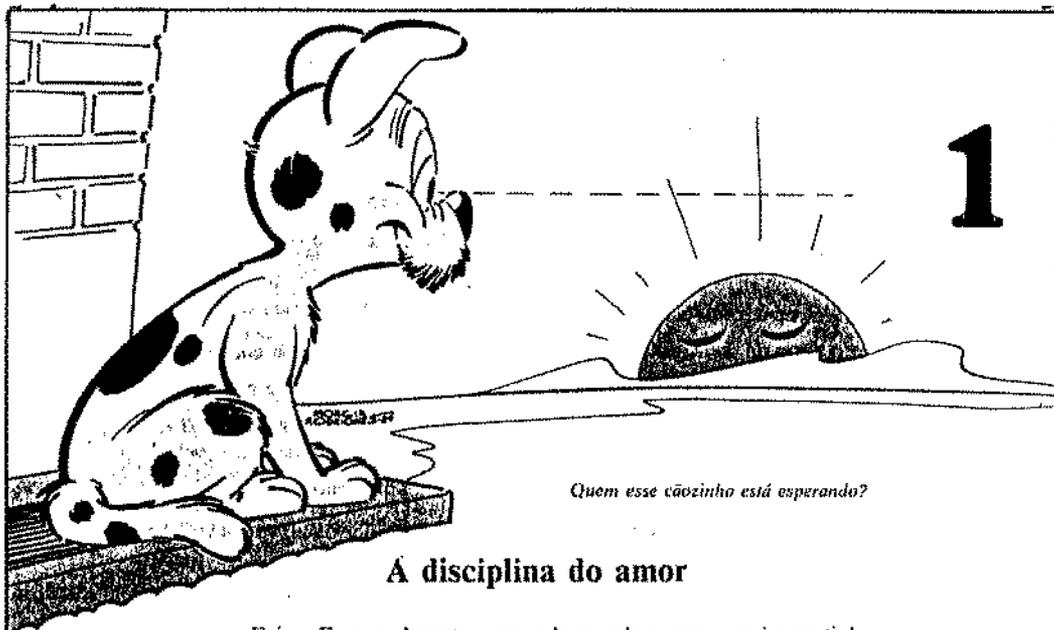
4 Muitas vezes o aluno estuda sob a ameaça do castigo. Você concorda com isso?

5 Você tem como objetivo na vida estudar, ter uma profissão para apenas ganhar dinheiro? Justifique.

6 A atitude do Diretor em seu gabinete, é desrespeitosa e antipatriótica. Por quê?

TUFANO

Curso Moderno de Língua Portuguesa



Quem esse cãozinho está esperando?

A disciplina do amor

Foi na França, durante a segunda grande guerra: um jovem tinha um cachorro que todos os dias, pontualmente, ia esperá-lo voltar do trabalho. Postava-se na esquina, um pouco antes das seis da tarde. Assim que via o dono, ia correndo ao seu encontro e, na maior alegria, acompanhava-o com seu passinho saltitante de volta a casa. A vila inteira já conhecia o cachorro e as pessoas que passavam faziam-lhe festinhas e ele correspondia, chegava a correr todo animado atrás dos mais íntimos. Para logo voltar atento ao seu posto e ali ficar sentado até o momento em que seu dono apontava lá longe. Mas eu avisei que o tempo era de guerra, o jovem foi convocado. Pensa que o cachorro deixou de esperá-lo? Continuou a ir diariamente até a esquina, fixo o olhar ansioso naquele único ponto, a orelha em pé, atenta ao menor ruído que pudesse indicar a presença do dono bem-amado. Assim que anoitecia, ele voltava para casa e levava sua vida normal de cachorro até chegar o dia seguinte. Então, disciplinadamente, como se tivesse um relógio preso à pata, voltava ao seu posto de espera. O jovem morreu num bombardeio mas no pequeno coração do cachorro não morreu a esperança. Quiseram prendê-lo, distraí-lo. Tudo em vão. Quando ia chegando aquela hora ele disparava para o compromisso assumido, todos os dias. Todos os dias. Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou. Casou-se a noiva com um primo. Os familiares voltaram-se para outros familiares. Os amigos, para outros amigos. Só o cachorro já velhíssimo (era jovem quando o jovem partiu) continuou a esperá-lo na sua esquina. As pessoas estranhavam, mas quem esse cachorro está esperando? . . . Uma tarde (era inverno) ele lá ficou, o focinho voltado para aquela direção.

TELLES, Lygia Fagundes. *A disciplina do amor*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980, p. 99.

Estudo de texto

Relendo o texto

1. Onde e quando transcorreu o fato contado pelo narrador?
2. O que o cachorro fazia todos os dias?
3. Como ele ficava ao ver seu dono chegar?
4. As outras pessoas conseguiam distraí-lo nessa hora?
5. Quando o dono foi convocado para a guerra, o cachorro mudou seu comportamento?
6. Por que o narrador diz que o cachorro parecia ter "um relógio preso à pata"?
7. Quando seu dono morreu, o que as pessoas tentaram fazer com o cachorro? Com que intenção?
8. As pessoas iam esquecendo o jovem soldado morto; e o cachorro?
9. Por que, depois de certo tempo, as pessoas perguntavam: "quem esse cachorro está esperando?"
10. O que aconteceu em certa tarde de inverno?

Refletindo sobre o texto

1. O que você acha que o rapaz significava para o cachorro?
2. Com sua atitude de esperar até o fim da vida pela volta do dono, o que mostrou o cachorro?
3. "Com o passar dos anos (a memória dos homens!) as pessoas foram se esquecendo do jovem soldado que não voltou."
O que quer dizer o narrador com a exclamação entre parênteses?

SOARES

Novo Português Através de Textos

3

O cometa

Carlos Drummond de Andrade

Aos 7 anos de idade imaginei que ia presenciar a morte do mundo, ou antes, que morreria com ele. Um cometa mal-humorado visitava o espaço. Em certo dia de 1910, sua cauda tocava a terra, não haveria mais aulas de aritmética nem missa de domingo nem obediência aos mais velhos. Essas perspectivas eram boas. Mas também não haveria mais geléia, *Tico-Tico*, a árvore de moedas que um padrinho surrealista preparava para o afilhado que ia visitá-lo. Idéias que aborreciam. Havia ainda a angústia da morte, o tranco final, com a cidade inteira (e a cidade, para o menino, era o mundo) se despedaçando — mas isso, afinal, seria um espetáculo. Preparei-me para morrer, com terror e curiosidade.

O que aconteceu à noite foi maravilhoso. O cometa de Halley apareceu mais nítido, mais denso de luz, e airosamente deslizou sobre nossas cabeças, sem dar confiança de exterminar-nos. No ar frio, o véu dourado baixou ao vale, tornando irreal o contorno dos sobrados, da igreja, das montanhas. Saímos para a rua banhados de ouro, magníficos e esquecidos da morte, que não houve. Nunca mais houve cometa igual, assim terrível, desdenhoso e belo. O rabo dele media... Como posso referir em escala métrica as proporções de uma escultura de luz, esguia e estelar, que fosforeja sobre a infância inteira? No dia seguinte, todos se cumprimentavam satisfeitos, a passagem do cometa fizera a vida mais bonita. Havíamos armazenado uma lembrança para gerações vindouras que não teriam a felicidade de conhecer o Halley, pois ele se dá ao luxo de aparecer só uma vez cada 76 anos.



COMPREENSÃO DO TEXTO

1 — O texto pode ser dividido em três partes. Determine onde começa e onde termina cada parte:

1ª parte — A espera do cometa

Do início até "... curiosidade."

2ª parte — A presença do cometa

De "O que aconteceu..." até "... sobre a infância inteira?"

3ª parte — A lembrança do cometa

De "No dia seguinte..." até o fim.

2 — A 1ª parte pode ser subdividida em cinco subpartes. Numere a segunda coluna de acordo com a primeira, para dar título a essas subpartes:

1ª PARTE: A ESPERA DO COMETA	▶	1ª subparte: Do começo até "... tocaria a terra..."	▶	3 Idéias que aborreciam
	▶	2ª subparte: De "... não haveria mais aulas..." até "... eram boas."	▶	2 Perspectivas boas
	▶	3ª subparte: De "Mas também não haveria..." até "... que aborreciam."	▶	1 Um espetáculo
	▶	4ª subparte: De "Havia ainda a angústia..." até "... um espetáculo "	▶	5 Preparação para a morte
	▶	5ª subparte: De "Preparei-me..." até "... curiosidade."	▶	4 Previsão da morte

3 — As pessoas esperavam a morte do mundo. Por quê?



Complete a frase:

O mundo morreria porque o cometa se chocaria com ele.

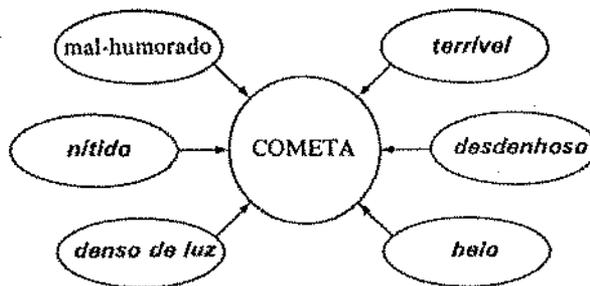
4 — A ameaça de morte do mundo trazia perspectivas boas, mas também idéias que aborreciam. Escreva-as:

A morte do mundo	perspectivas boas	<i>Não haveria mais aulas de aritmética, nem missa no domingo, nem obediência aos mais velhos.</i>
	idéias que aborreciam	<i>Não haveria mais geléia, nem Tico-Tico, nem a árvore de moedas que o padrinho preparava.</i>

5 — Leia a frase: "Isso, afinal, seria um espetáculo."

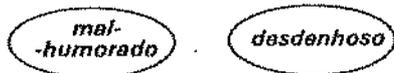
Isso: o quê? *A cidade (o mundo) se despedaçando.*

6 — Procure no texto todos os adjetivos com que o autor caracteriza o cometa e complete o gráfico:

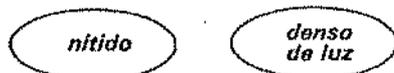


7 — Entre os adjetivos acima, indique:

a) os dois adjetivos que atribuem ao cometa características próprias dos seres humanos:



b) os dois adjetivos que caracterizam a luminosidade do cometa:



c) os quatro adjetivos que expressam a opinião do autor sobre o cometa:



d) os dois adjetivos que descrevem o aspecto físico do cometa:

nítido

denso de luz

8 — Explique as seguintes características atribuídas ao cometa:

mal-humorado

porque

ameaçava esbarrar na Terra, destruindo-a.

desdenhoso

porque

não deu confiança de destruir a Terra.

9 — O autor esperava a chegada do cometa com:

terror

e

curiosidade

Sob a luz do cometa, à noite, todos, na rua, ficaram:

banhados de ouro

magníficos

esquecidos da morte

Depois da passagem do cometa, no dia seguinte, todos estavam:

satisfeitos

10 — Observe no texto:

"Saímos para a rua banhados de ouro, magníficos e esquecidos da morte."

O adjetivo *magníficos* significa que:

- (a) todos estavam orgulhosos de ver o cometa.
- (b) todos estavam assustados com o tamanho do cometa.
- (x) todos pareciam grandiosos sob a luz do cometa.
- (d) todos estavam bem vestidos para ver o cometa.

11 — Observe no texto: "O rabo dele media..."

O autor interrompeu a frase; desistiu de dizer quanto media o rabo do cometa porque:

- (a) não sabia.
- (b) é impossível medir o tamanho do rabo de um cometa.
- (c) a luz não pode ser medida.
- (x) é impossível referir a beleza em escala métrica.

12 — O autor diz que o cometa "fosforeja sobre a infância inteira" porque:

- (a) ele era muito pequeno quando o cometa apareceu.
- (b) o cometa demorou-se muitos dias no céu.
- (x) a lembrança do cometa ficou ligada a toda a sua infância.
- (d) o brilho do cometa era grandioso demais para ser compreendido na infância.

JUNQUEIRA

Português em Sala de Aula

1

LEITURA

constatou: verificou;
comprovou

penalizada: com pena;
com d6

se conformava: aceitava
(a situação); se resignava

abalado: chocado;
comovido; impressionado

estremunhado: 2
estonteado; desorientado

dep6s: depositou;
colocou; p6s

Happy-Birth-Day-To-You:
"Parab6ns a voc6", em
ingl6s

ansioso: impaciente;
excitado; inquieto

moral: ensinamento; li76o
que se tira de uma f6bula

A morte da tartaruga

Mill6r Fernandes

1 O menino foi ao quintal e voltou chorando: a tartaruga tinha morrido. A m6e foi ao quintal com ele, mexeu na tartaruga com um pau (tinha nojo daquele bicho) e constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo. Diante da confirma76o da m6e, o garoto p6s-se a chorar ainda com mais for76a. A m6e a princ6pio ficou penalizada, mas logo come76ou a ficar aborrecida com o choro do menino. "Cuidado, sen6o voc6 acorda o seu pai." Mas o menino n6o se conformava. Pegou a tartaruga no colo e p6s-se a acariciar-lhe o casco duro. A m6e disse que comprava outra, mas ele respondeu que n6o queria, queria aquela, viva! A m6e lhe prometeu um carrinho; um veloc6pede, lhe prometeu uma surra, mas o pobre menino parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte do seu animalzinho de estima76o.

Afinal, com tanto choro, o pai acordou l6 dentro, e veio, estremunhado, ver de que se tratava. O menino mostrou-lhe a tartaruga morta. A m6e disse: — "Est6 ai assim h6 meia hora, chorando que nem maluco. N6o sei mais o que fa76a. J6 lhe prometi tudo mas ele continua berrando desse jeito". O pai examinou a situa76o e prop6s: — "Olha, Henriquinho. Se a tartaruga est6 morta n6o adianta mesmo voc6 chorar. Deixa ela ai e vem c6 com o pai". O garoto dep6s cuidadosamente a tartaruga junto do tanque e seguiu o pai, pela m6o. O pai sentou-se na poltrona, botou o garoto no colo e disse: — "Eu sei que voc6 sente muito a morte da tartaruguinha. Eu tamb6m gostava muito dela. Mas n6s vamos fazer pra ela um grande funeral". (Empregou de prop6sito a palavra dif6cil.) O menino parou imediatamente de chorar. "Que 6 funeral?" O pai lhe explicou que era um enterro. "Olha, n6s vamos 6 rua, compramos uma caixa bem bonita, bastantes balas, bombons, doces e voltamos para casa. Depois botamos a tartaruga na caixa em cima da mesa da cozinha e rodeamos de velinhas de anivers6rio. Ai convidamos os meninos da vizinhan76a, acendemos as velinhas, cantamos o 'Happy-Birth-Day-To-You' pra tartaruguinha morta e voc6 assopra as velas. Depois pegamos a caixa, abrimos um buraco no fundo do quintal, enterramos a tartaruguinha e botamos uma pedra em cima com o nome dela e o dia em que ela morreu. Isso 6 que 6 funeral! Vamos fazer isso?" O garotinho estava com outra cara. "Vamos, papai, vamos! A tartaruguinha vai ficar contente l6 no c6u, n6o vai? Olha, eu vou apanhar ela." Saiu correndo. Enquanto o pai se vestia, ouviu um grito no quintal. "Papai, papai, vem c6, ela est6 viva!" O pai correu pro quintal e constatou que era verdade. A tartaruga estava andando de novo, normalmente. "Que bom, hein?" — disse. — "Ela est6 viva! N6o vamos ter que fazer o funeral!" "Vamos sim, papai" — disse o menino ansioso, pegando uma pedra bem grande. — "Eu mato ela".

Moral: O importante n6o 6 a morte, 6 o que ela nos tira.

(F6bulas fabulosas. 5.ª edi76o. S6o Paulo, C6rculo do Livro, 1976. p6gina 109.)

2

RECONSTITUIÇÃO DO TEXTO

1. Quais são as personagens do texto?
O menino, a tartaruga, a mãe e o pai.
2. Qual é o principal acontecimento narrado no texto?
A morte da tartaruga — que, afinal, não tinha acontecido.
3. Qual foi a reação do menino ao descobrir a tartaruga morta?
Chorou muito, berrou, pegou a tartaruga no colo e ficou acariciando-a.
4. Qual foi a reação da mãe? *Ficou com pena, prometeu dar outra tartaruga ao menino, prometeu outros presentes. Como ele não parasse de chorar, a mãe ficou irritada e ameaçou bater nele.*
5. Qual foi a reação do pai? *Conversou com o menino sobre a morte da tartaruga, prometeu fazer um funeral bem bonito para ela, com doces, velas de aniversário, os meninos da vizinhança etc.*
6. O que o menino fez diante das promessas do pai? *Parou de chorar e se animou com a idéia de fazer o funeral; correu ao quintal, para apanhar a tartaruga, e descobriu que ela estava viva.*
7. O que o menino fez ao descobrir que a tartaruga estava viva? Por quê?
Avisou o pai — e, como não ia mais ser preciso fazer o funeral, o menino queria matar a tartaruga.
8. Segundo o texto, qual é a moral da história?
O importante não é a morte, é o que ela nos tira.

B. Compreensão

1. O texto pode ser dividido em cinco partes:

1ª parte: De “O menininho foi ao quintal...” até “... com mais força.”

Assunto principal: *Ao tartaruga morreu mesmo!*

2ª parte: De “A mãe a princípio...” até “... de estimação.”

As promessas da mãe não consolam o menino.

3ª parte: De “Afinal, com tanto choro...” até “... pela mão.”

A choradeira acorda o pai.

4ª parte: De “O pai sentou-se...” até “Saiu correndo.”

Vamos fazer um grande funeral.

5ª parte: De “Enquanto o pai...” até o final.

Que pena: a tartaruga está viva!

Determine o assunto principal da 2ª, 3ª, 4ª e 5ª partes. *Sugestões acima.*

2. Identifique:

- a) a personagem principal do texto; *o menino*
- b) o espaço onde acontecem os fatos narrados; *a casa e o quintal*
- c) o tipo de narrador do texto. *narrador-observador*

3. Identifique as personagens do texto (pai, mãe) de acordo com os comportamentos descritos abaixo:

- a) Fez promessas desinteressantes. *mãe*
- b) Fez uma proposta atraente. *pai*
- c) Tentou desviar a atenção do filho do problema que ele estava vivendo, prometendo substitutos para a tartaruga morta. *mãe*
- d) Teve uma atitude de impaciência e irritação diante do comportamento do menino. *mãe*
- e) Tentou desviar a atenção do filho do problema que ele estava vivendo, transformando o acontecimento em motivo para uma “festa”. *pai*

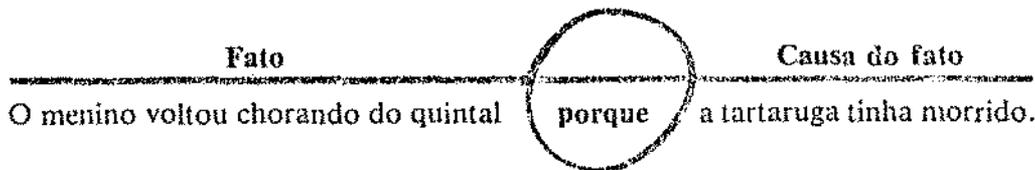
4. O texto sugere que o menino personificava a tartaruga, atribuía-lhe características humanas. Copie o trecho que melhor ilustra essa afirmação:

- a) “Pegou a tartaruga no colo e pôs-se a acariciar-lhe o casco duro.”
- b) “... parecia estar mesmo profundamente abalado com a morte de seu animalzinho de estimação.”
- c) “A tartaruguinha vai ficar contente lá no céu, não vai?” *x*
- d) “A tartaruga estava andando de novo, normalmente.”

5. Explique, com exemplos do texto, as seguintes reações do menino:

- Num primeiro momento, mostrou-se inconsolável com a morte da tartaruga.
Chorava muito, não se sentiu atraído pelas promessas da mãe.
- Num segundo momento, teve sua atenção desviada do problema e seu interesse despertado por outra coisa.
Parou de chorar e quis saber o que é funeral.
- Num terceiro momento, passou do desconsolo para a animação.
Mudou de cara, ficou todo entusiasmado com a idéia de fazer o funeral.
- Num quarto momento, mudou completamente de atitude em relação à morte da tartaruga.
Ficou decepcionado quando descobriu que ela estava viva, e queria matá-la.

6. Observe:



Responda, de acordo com o texto:

- Por que a mãe mexeu na tartaruga com um pau? *Porque tinha nojo daquele bicho.*
- Por que o menino chorou com mais força? *Porque a mãe confirmou que a tartaruga estava morta.*
- Por que o menino não queria outra tartaruga? *Porque queria aquela mesma, viva.*
- Por que o pai acordou? *Porque o menino chorava demais.*

7. Observe:

Fato	Conseqüência do fato
A mãe constatou que a tartaruga tinha morrido mesmo.	O menino pôs-se a chorar ainda com mais força.

Relacione os fatos abaixo às suas conseqüências, escolhidas no retângulo:

- O menino estava profundamente abalado pela morte da tartaruga.
 - O pai descreveu o funeral que fariam.
 - O menino descobriu que a tartaruga não tinha morrido.
- O menino ficou entusiasmado. *b*
- O menino não se interessou pelas promessas da mãe. *a*
- O menino resolveu matar a tartaruga. *c*

8. Classifique as afirmações abaixo em falsas ou verdadeiras, de acordo com o texto:

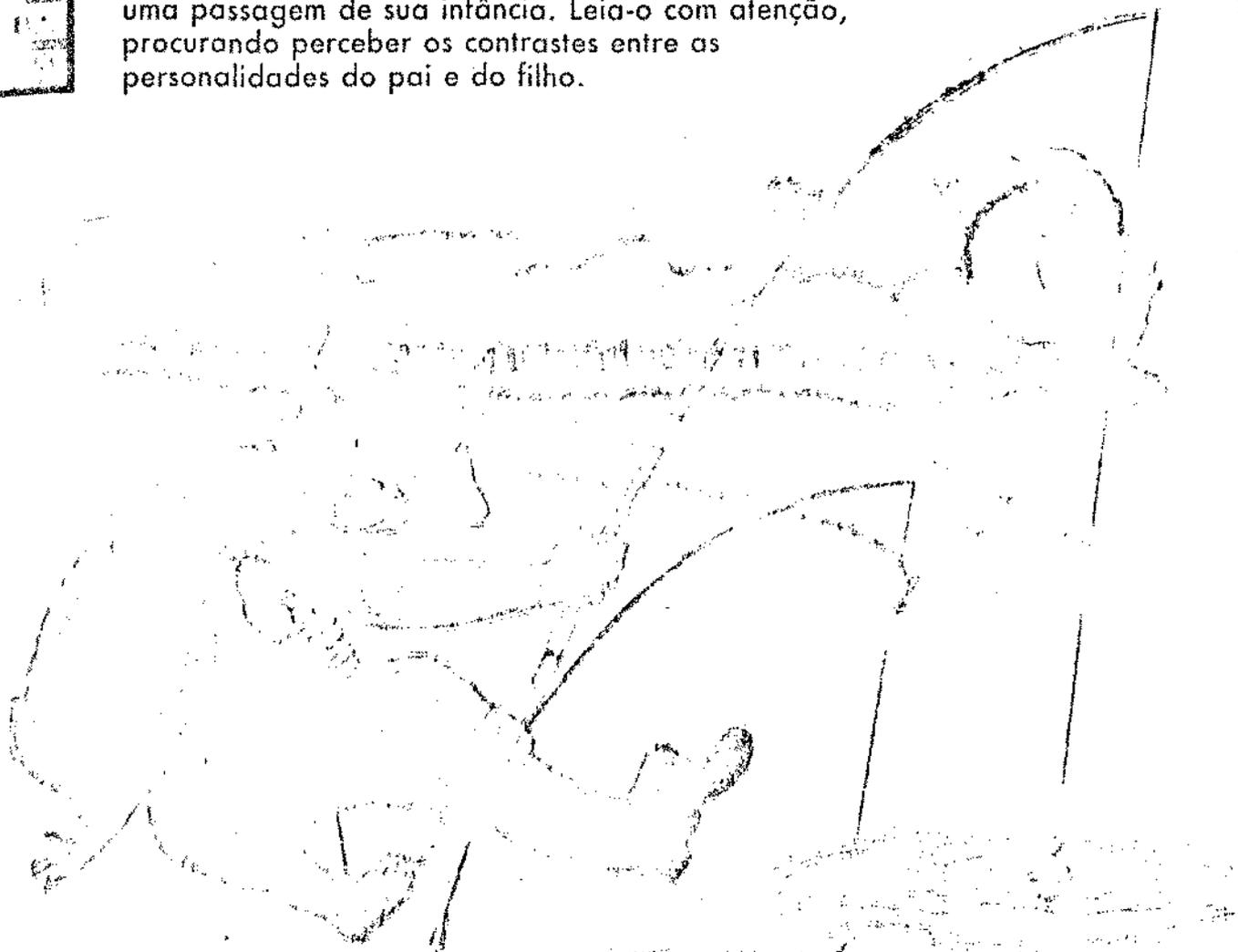
- Do começo ao fim do texto, o menino não deixou de ter um problema para enfrentar. *v*
- Desde o início, a mãe se mostrou irritada e aborrecida com a choradeira do menino. *f*
- A atitude do pai foi estudar o problema, pensar numa saída e sugeri-la para o filho. *v*
- Na proposta do pai existe uma contradição: ele prometeu um funeral, mas na verdade descreveu uma festa. *v*
- A idéia de fazer o funeral foi uma solução para a morte da tartaruga. *f*
- A idéia de fazer o funeral foi uma solução para a tristeza do menino. *v*
- Todos os fatos narrados no texto aconteceram a partir de um fato real, verdadeiro: a morte da tartaruga. *f*

9. Ordene, de acordo com o texto:
- a) O menino descobriu que a tartaruga estava viva. 7º
 - b) O pai prometeu fazer um grande funeral para a tartaruga. 4º
 - c) O menino tinha uma tartaruga. 1º
 - d) O menino resolveu matar a tartaruga. 3º
 - e) A tartaruga morreu. 2º
 - f) O funeral a ser realizado passou a ser mais importante do que a perda da tartaruga. 6º
 - g) A perda da tartaruga tornou-se o acontecimento mais importante na vida do menino, naquele momento. 5º
 - h) O menino ficou muito interessado em fazer o funeral. 3º
10. Copie as respostas corretas, de acordo com o texto: Professor: Mostrar que a, e e d não são possíveis porque o texto não dá nenhum indicio nesse sentido.
- 1º) A morte da tartaruga tirou do menino:
- a) um dos seus animaizinhos de estimação.
 - b) o seu animalzinho de estimação, de que ele gostava muito. *x*
 - c) uma de suas tartarugas de estimação.
 - d) a única companhia que ele tinha para suas brincadeiras.
- 2º) A descoberta de que a tartaruga estava viva tirou do menino:
- a) a vontade de ter animais de estimação.
 - b) a oportunidade de ganhar um carrinho e um velocípede.
 - c) a oportunidade de realizar um grande funeral. *x*
 - d) a vontade de ganhar outra tartaruga.
11. Agora, copie a afirmação que explica a moral da fábula — “O importante não é a morte, e sim o que ela nos tira”:
- a) A morte não tem importância se podemos nos divertir por causa dela.
 - b) A morte em si não tem importância, e sim o que deixamos de ter ou de fazer por causa dela. *x*
 - c) A morte não tem importância quando não perdemos nada com ela.

GOLDSTEIN

Linguagem e Vida

Você vai ler agora um trecho de uma peça de Jorge Andrade, *Rasto atrás*, em que, como o próprio nome sugere, o protagonista recorda-se de uma passagem de sua infância. Leia-o com atenção, procurando perceber os contrastes entre as personalidades do pai e do filho.



Ser Homem

(...)

Personagens: Vicente (5 anos);
seu pai, João José.

J — Vicente!

V — Estou indo, papai.

J — Você veio pescar ou não?

V (*meio sonhador*) — Papai!

J (*atento à pescaria*) — Que é?

V — Por que a água corre pra lá?

J — Por causa da queda.

V — Acho que devia correr ao contrário.

J — Mas não corre.

V — Seria mais bonito. Passaria primeiro naquela árvore cheia de... Que é aquilo pendurado na árvore, papai?

J — Ninhos de guachos.

V — Parecem pacotes de balas.

J — Pescaria exige silêncio, meu filho.

V (*pausa*) — Nunca passou tanto igarapé florido, como hoje!

J — Assim, você não pesca, Vicente.

V — Um rio de flores e de luas! Papai! Por que os igarapés descem o rio?

J — Porque as águas arrancam das margens.

V (*aflito*) — Papai!

J — Fica quieto, Vicente!

V — Olha, papai!

J — Será possível que não pode calar essa boca?!

V — Uma traíra está comendo um lambari!

J — O que é que você pensa que traíra come? Pão-de-queijo?

V — Salva ele! Salva, papai!

J — Assim você cai no rio, menino!

V (*agarra-se às pernas de João José*) — A traíra está comendo o lambari! Salva ele, papai!

J — Não é possível. Vamos embora! (*olha a cesta*) Mas... onde estão os peixes?

V — Não sei.

J — Você soltou outra vez? Seu pamonha! Estou tentando ensinar a você um divertimento de gente, de homem!... está ouvindo? De homem! E você com esta alma de mocinha. Vamos! E não comece a chorar.

V — Eu fiquei com pena, papai. Eles saltavam tanto na direção da água. Quando eu for grande, eu pesco, viu papai!

J (*amolecendo*) — Está bem, meu filho.

V — Papai!

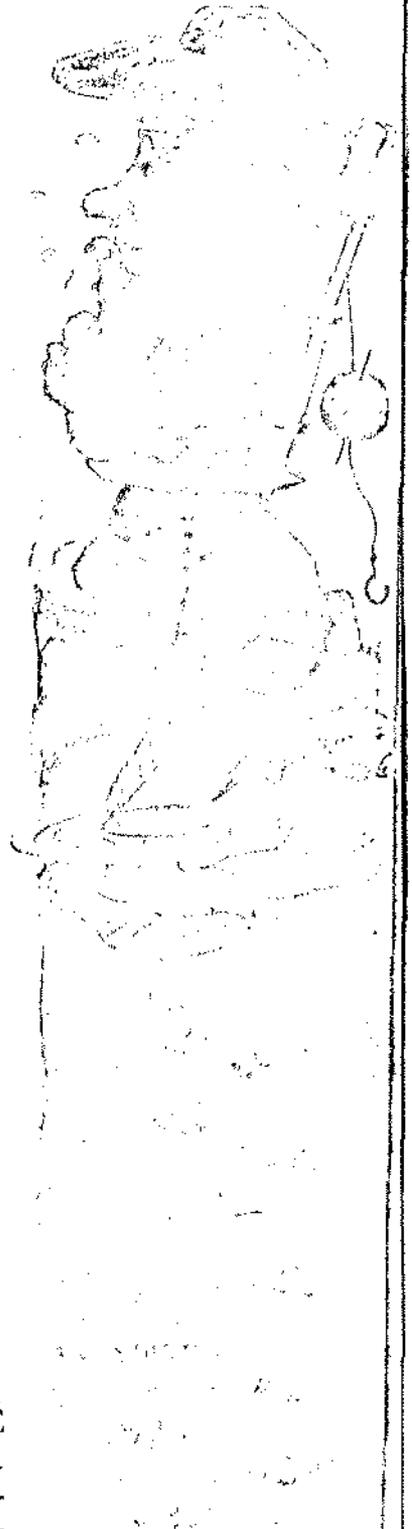
J — Que é, agora?

V — É bom ser homem?

J — Claro. Você não é?

V — Não, papai. É bom ser homem grande?

J (*examina o garoto*) — É, sim. É bom ser homem grande. É a melhor coisa, ouviu, meu filho? São os homens que mandam. Os homens! Eles domam, caçam, dominam os bichos e são donos do mundo. Não há caça, por mais matreira que seja, que possa fugir deles. (*Tenta impressionar*) Aquela cabeça grande de cervo que está na parede...





VOCABULÁRIO

afrouxar: alargar, soltar.

astuto: esperto, ágil, inteligente, habilidoso.

corcel: cavalo veloz.

domar: amansar, domesticar.

Igarapé: canal estreito, com vegetação, junto a um rio. No texto, a planta que costuma nascer nesse local.

matroira: esperta, sagaz, astuta.

retesado: tenso, rijo.

ribanceira: ladeira à margem do rio, despenhadeiro.

DA OBRA SOBRE O TÍTULO

Jorge
Andrade

(1922-1984), nome literário de Aluísio Jorge de Andrade Franco, nasceu em Barretos, Estado de São Paulo. Descendente de tradicional família de fazendeiros paulistas, escreveu para o teatro peças de sucesso como *A moralória*, *O telescópio*, *Pedreira das almas*, *A escada*, *Os ossos do barão* (adaptada para a televisão) e *Vereda da salvação* (filmada por Anselmo Duarte).

V — Aquela que parece ter duas arvorezinhas secas na testa?

J (*aborrecido*) — É. Aquele cervo, cacei quando você estava para nascer. Afrouxei cinco cavalos. Nunca vi bicho mais astuto. Mas acabou na garupa do meu cavalo.

V (*em sua nascente visão do mundo, olha para cima*) — A lua já não é mais uma bola! É um queijo partido. Quando eu ficar grande, a lua ainda será quebrada?

J — Acho que sim.

V — Quando o senhor era do meu tamanho ela já era?

J — Já.

V — E o senhor nunca descobriu por quê?

J (*retesado*) — Não.

V — Por quê?

J (*explode*) — Larga mão dessa porcaria de lua, Vicente!

V — Quando eu for homem grande... eu caço, viu papai. Quando ficar grande — vou ser como o senhor... e vou descobrir por que a lua fica quebrada! Montarei no meu corcel e descerei pelas ribanceiras. (*saboreando a palavra*) Ribanceiras! RIBANCEIRAS! (...)

Jorge Andrade
Rasto atrás. São Paulo : Brasiliense, 1967. p. 72.

1. Compreensão

Professar: insistência na preparação oral.

1. Pai e filho conversam. O pai está atento à pescaria. E o garoto? Ele fica olhando a paisagem, o rio, as plantas, os ninhos de guachos.
2. A que o garoto compara os ninhos de guachos? Ele diz que parecem pacotes de balas.
3. O garoto quer saber por que os igarapés descem o rio. Qual a resposta do pai? O pai explica que as águas arrancam os igarapés das margens.
4. O garoto não pára de falar e fazer comentários. Qual a reação do pai? O pai pede que ele fique quieto, que cale a boca.
5. Na hora de ir embora, o pai procura pelos peixes que pescou. O que ele descobre? Ele descobre que o filho os tinha largado de volta no rio.
6. Diante da raiva do pai, por ver que os peixes foram soltos, como o garoto se justifica? Ele diz que ficou com pena e que, quando for grande, pescará.
7. Diante da pergunta do filho, o pai afirma que é bom ser "homem grande", ou adulto. Por quê? Porque, na opinião dele, são os homens que mandam. "Eles domam, caçam, dominam os bichos e são donos do mundo."
8. O garoto compara a lua a um queijo partido. E quer saber se ela sempre foi "quebrada", irritando, mais uma vez, o pai. Como este fica bravo, o garoto faz uma promessa. Qual? Ele diz que, quando crescer, caçará, descobrirá por que a lua fica quebrada, montará seu cercal e descerá as ribanceiras.
9. Releia a fala final. Vicente faz uma promessa. Termina-a com certa palavra que o encanta, talvez por ser sonora, e fica a repeti-la, o que revela um temperamento sensível, artístico. Se continuar assim, você acha que ele terá condições de cumprir a promessa? Resposta pessoal do aluno.
10. Dê outro título ao texto. Resposta pessoal do aluno.

2. Composição do texto

1. O texto que você acabou de ler é um trecho de uma peça, texto escrito para ser representado. Observe a forma como está escrito e responda.
 1. Trata-se de narrativa, apresentada por narrador, ou de diálogo entre personagens? Trata-se de diálogo, sem a presença de narrador.
 2. Aparece discurso indireto ou discurso direto? Aparece discurso direto.
 3. Graças a esse tipo de discurso, o leitor se vê na presença das personagens. Em consequência disso, ele se sente distanciado do texto ou envolvido com ele? O leitor se sente próximo do texto, envolvido com ele e com as personagens, acompanhando a ação que se desenvolve diante de seus olhos.
 4. Num trecho escrito para teatro, há uma série de observações para os atores, visando a auxiliar a representação. Localize algumas delas. (Vêm sempre entre parênteses.) Sugestões: "(meio sonhador)"; "(atento à pescaria)"; "(afítico)"; "(amolecendo)".
2. O garoto é bom observador da paisagem. Encanta-se com o que vê e faz comparações. Localize duas delas no texto. Sugestões: Ele diz que os ninhos de guachos parecem pacotes de balas. E que a lua é um queijo partido. Sobre os cervos, comenta: "aqueles com arvorezinhas na testa".
3. O garoto só pensa na natureza. E o pai? Eles são parecidos ou diferentes? São diferentes. O pai é prático, insiste no que é preciso fazer.

III DO TEXTO AO CONTEÚTO EXPRESSIVO ORAL

- 1 Ao ler o texto, pode-se perceber que Vicente devolveu ao rio tudo o que seu pai pescou. Discuta com seu grupo se você acha isso certo ou errado. Dividam-se em dois partidos: o primeiro deve atacar o menino, acusando-o; o segundo deve defendê-lo, justificando sua atitude. Procurem argumentos inteligentes para tentar convencer-se reciprocamente.
- 2 O pai defende que “ser homem” é a “melhor coisa”, porque os homens mandam. Debata com seu grupo: os homens são mais importantes? Ou as mulheres? Os adultos? Ou as crianças? Qual o papel de cada um, na sociedade? *Professor: O debate é livre, mas tente sempre encaminhar as discussões no sentido do respeito mútuo e de um mundo equilibrado em que cada qual contribui para o bem de todos.*
- 3 O garoto diz que os ninhos de guachos são pacotes de bala; e a lua, um queijo partido. Organize, juntamente com seu grupo, um tipo de jogo: um partido dá uma lista de elementos naturais; o outro deve encontrar imagens com as quais compará-los. Em seguida, as tarefas se invertem: o segundo fornece a lista e o primeiro procura as comparações. Depois, o resultado deverá ser lido para a classe.

LUFT

A Palavra é Sua

✓ Este texto conta um episódio pitoresco sobre refrigerante. Leia, você vai gostar.

FESTA DE ANIVERSÁRIO

Leonora chegou-se para mim, a carinha mais limpa¹ deste mundo:

– Engoli uma tampa de coca-cola.

Levantei as mãos para o céu: mais esta, agora! Era uma festa de aniversário, o aniversário dela própria, que completava seis anos de idade. **Convoquei**² imediatamente a família:

– Disse que engoliu uma tampa de coca-cola.

A mãe, os tios, os avós, todos a cercavam, nervosos e inquietos.

– Abra a boca, minha filha. Agora não adianta: já engoliu. Deve ter arranhado. Mas engoliu como? Quem é que engole uma tampa de cerveja? De cerveja não: de coca-cola. Pode ter ficado na garganta – **urgia**³ que déssemos uma providência⁴, não ficássemos ali, feito idiotas. Tomei-a ao colo:

– Vem cá, minha filhinha, conta só para mim. Você engoliu coisa nenhuma, não é isso mesmo?

– Engoli sim, papai – ela afirmava com decisão⁵.

Consultei o tio, baixinho:

– O que é que você acha?

Ele foi buscar uma tampa de garrafa, separou a cortiça do metal:

– O que você engoliu: isto... ou isto?

– Cuidado que ela engole outra – **adverti**⁶.

– Isto – e ela apontou com firmeza a parte de metal.

Não tinha dúvida: Pronto-Socorro. **Dispus-me**⁷ a carregá-la, mas alguém sugeriu que era melhor que ela fosse andando: auxiliava a digestão.

No hospital, o médico **limitou-se**⁸ a apalpar-lhe a barriguinha, **cético**⁹:

– Dói aqui, minha filha?

Quando falamos em radiografia, **revelou-nos**¹⁰ que o aparelho estava com defeito: só no Pronto-Socorro da cidade.

Batemos para o Pronto-Socorro da cidade. Outro médico nos atendeu com **solicitude**¹¹.

– Vamos já ver isto.

Tirada a chapa, ficamos aguardando ansiosos a revelação. Em pouco o médico regressava:

– Engoliu foi a garrafa.

– A garrafa?! – exclamei. Mas era uma gracinha dele, cujo espírito passava muito **ao largo**¹² da minha aflição: eu não estava para graças. Uma tampa de garrafa! Certamente precisaria operar – não haveria de sair por si mesma.

1. para, inocente.

2. chamei (para reunião).

3. era necessário sem demora.

4. meios para conseguir alguma coisa.

5. com firmeza, com certeza.

6. avisei.

7. decidi, resolvi.

8. contentou-se em.

9. incrédulo (nos seus olhos).

10. contou-nos (revelou-nos).

11. com cuidado, atenção.

12. longe.

O médico pôs-se a rir de mim:

– Não engoliu coisa nenhuma. O senhor pode ir descansado.

– Engoli – afirmou a menininha.

Voltei-me para ela:

45 – Como é que você ainda insiste, minha filha?

– Que eu engoli, engoli.

– Pensa que engoliu – emendei.

– Isso acontece – sorriu o médico – até com gente grande. Aqui já
teve um guarda que pensou ter engolido o apito.

50 – Pois eu engoli mesmo – comentou ela, intransigente¹³.

– Você não pode ter engolido – arrematei¹⁴, já impaciente. –

Quer saber mais que o médico?

– Quero. Eu engoli, e depois desengoli – esclareceu ela.

55 Nada mais havendo a fazer, engoli em seco, despedi-me do
médico e bati em retirada com toda a comitiva¹⁵.

13. intolerante (que não admite opinião contrária).

14. finalizei.

15. grupo de pessoas que acompanha alguém.

Fernando Sabino



INTERPRETAÇÃO DO TEXTO

Fernando Sabino nasceu em Belo Horizonte em 1923. É um dos escritores mais lidos do Brasil, famoso por suas crônicas e seus romances.

Crônicas: *O homem nu*, *A mulher do vizinho*, *A companheira de viagem*, *A inglesa deslumbrada*, *Deixa o Alfredo falar*. Romances: *O encontro marcado*, *O grande mentecapto*, *O menino no espelho*.



1. Por que Leonora deixou todo mundo aflito em sua festa de aniversário?
Porque disse que engoliu uma tampa de garrafa.
2. A idade da menina justifica ou não o que aconteceu?
Sim, pois tinha apenas seis anos.
3. O primeiro pronto-socorro resolveu o problema de Leonora? Por quê?
Não, porque o aparelho de raios X estava com defeito.
4. Por que um dos médicos disse que Leonora havia engolido uma garrafa?
Por brincadeira: para fazer graça e acalmar a família aflita.
5. Quais são as duas principais personagens da história?
Leonora e o pai.
6. A mãe de Leonora aparece na história?
Ela é apenas citada uma vez (linha 8).
7. Festa de aniversário é uma crônica. Crônica é uma história curta que às vezes traz um desfecho imprevisto, inesperado. Cite o desfecho imprevisto desta crônica. Ver linha 53.

8. Pela última fala da menina você conclui que:

- a. Leonora era uma grande mentirosa.
- b. Leonora era cheia de imaginação e fantasia.
- c. Ela queria chamar a atenção de todos durante a festa.
- d. Por curiosidade, ela pensou em engolir a tampinha, mas recuou diante do tamanho e "gosto" da tampinha e pelo medo de se engasgar.

Respostas pessoais, de preferência as alternativas b, c e d.

9. Na sua opinião, o texto é:

- a. uma história verdadeira.
- b. uma mistura de verdade e imaginação. Resposta pessoal.
- c. uma fantasia do autor.

10. Você já engoliu alguma coisa que deixou seus pais aflitos?

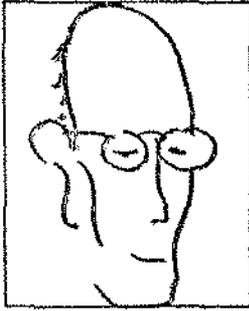
Escreva, em poucas linhas, o que engoliu e como o problema foi resolvido.

Resposta pessoal.

NICOLA

Português: Palavras e Idéias

CARLOS
DRUMMOND
DE ANDRADE



No dia 31 de outubro de 1902, em Itabira, Minas Gerais, nasceu Carlos Drummond de Andrade. Principalmente poeta, Drummond foi também cronista. Em suas crônicas encontramos situações e figuras humanas descritas de forma levemente emotiva. É como se Drummond quisesse deixar transparecer seu amor pelos outros seres humanos. Também o humor é muito freqüente em suas crônicas.

Drummond faleceu no dia 17 de agosto de 1987.

ÀS VEZES, AS PALAVRAS NOS PREGAM UMA PEÇA: PENSAMOS QUE ESTÃO SENDO EMPREGADAS NO SENTIDO QUE ESTAMOS ACOSTUMADOS A OUVIR E NÃO PRESTAMOS MUITA ATENÇÃO AO QUE REALMENTE ESTÁ SENDO DITO. MAS AS PALAVRAS TÊM VÁRIOS SIGNIFICADOS E, EM ALGUNS CASOS, PODEM PROVOCAR UMA SITUAÇÃO MUITO EMBARAÇOSA.

LEIA O TEXTO A SEGUIR COM MUITO CUIDADO!

VÓ CAIU NA PISCINA

Noite na casa da serra, a luz apagou.

Entra o garoto:

— Pai, vó caiu na piscina.

— Tudo bem, filho.

O garoto insiste:

— Escutou o que eu falei, pai?

— Escutei, é daí? tudo bem.

— Cê não vai lá?

— Não estou com vontade

de cair na piscina.

— Mas ela tá lá...

— Eu sei, você já me contou. Agora deixe seu pai fumar um cigarrinho descansado.

— Tá escuro, pai.

— Assim até é melhor. Eu gosto de fumar no escuro. Daqui a pouco a luz volta. Se não voltar, dá no mesmo. Pede à sua mãe pra acender a vela na sala. Eu fico aqui mesmo, sossegado.

— Pai...

— Meu filho, vá dormir. É melhor você deitar logo. Amanhã cedinho a gente volta pro Rio, e você custa muito a acordar. Não quero atrasar a descida por sua causa.

— Vó tá com uma vela.

— Pois então? Tudo bem. Depois ela acende.

— Já tá acesa.

— Se está acesa, não tem problema. Quando ela sair da piscina, pega da vela e volta direitinho pra casa. Não vai errar o caminho, a distância é pequena, e você sabe muito bem que sua avó não precisa de guia.



— Por que cê não acredita no que eu digo?

— Como não acredito? Acredito sim.

— Cê não tá acreditando.

— Você falou que a sua avó caiu na piscina, eu acreditei e disse: tudo bem. Que é que você queria que eu dissesse?

— Não, pai, cê não acreditou *ni* mim.

— Ah, você está me enchendo. Vamos acabar com isso. Eu acreditei, viu? Estou te dizendo que acreditei. Quantas vezes você quer que eu diga isso? Ou você acha que estou dizendo que acreditei mas estou mentindo? Fique sabendo que seu pai não gosta de mentir.

— Não te chamei de mentiroso.

— Não chamou, mas está duvidando de mim. Bem, não vamos discutir por causa de uma bobagem. Sua avó caiu na piscina, e daí? É um direito dela. Não tem nada de extraordinário cair na piscina. Eu só não caio porque estou meio resfriado.

— Ô, pai, cê é de morte!

O garoto sai, desolado. Aquele velho não compreende mesmo nada. Daí a pouco chega a mãe:

— Eduardo, você sabe que dona Marieta caiu na piscina?

— Até você, Fátima? Não chega o Nelsinho vir com essa laidinha?

— Eduardo, está escuro que nem breu, sua mãe tropeçou, escorregou e foi parar dentro da piscina, ouviu? Está com a vela acesa na mão, pedindo que tirem ela de lá, Eduardo! Não pode sair sozinha, está com a roupa encharcada, pesando muito, e se você não for depressa ela vai ter uma coisa! Ela morre, Eduardo!

— Como? Por que aquele diabo não me disse isto? Ele falou apenas que ela tinha caído na piscina, não explicou que ela tinha tropeçado, escorregado e caído!

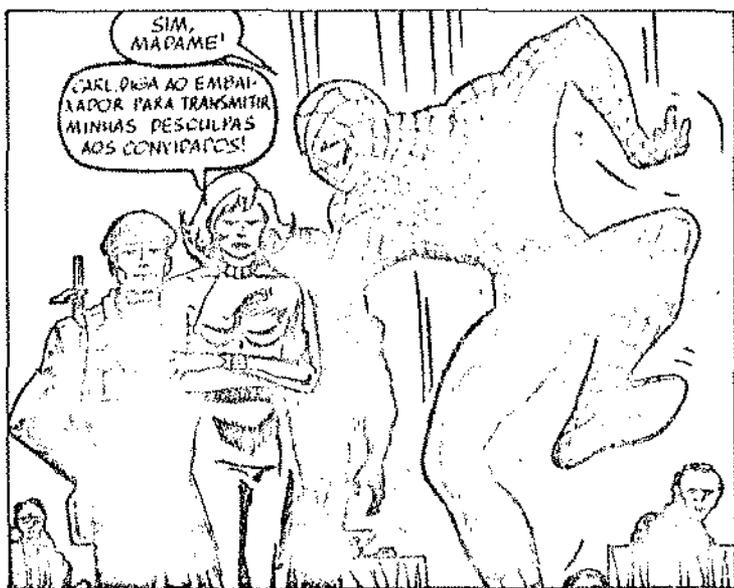
Saiu correndo, nem esperou a vela, tropeçou, quase que ia parar também dentro d'água:

— Mamãe, me desculpe! O menino não me disse nada direito. Falou só que a senhora caiu na piscina. Eu pensei que a senhora estava se banhando.

— Está bem, Eduardo — disse dona Marieta, safando-se da água pela mão do filho, e sempre empunhando a vela que conseguira manter acesa. — Mas de outra vez você vai prestar mais atenção no sentido dos verbos, ouviu? Nelsinho falou direito, você é que teve um acesso de burrice, meu filho!

(Carlos Drummond de Andrade)

1. "Mas de outra vez você vai prestar mais atenção no sentido dos verbos, ouviu?"
Se você prestou bastante atenção ao sentido dos verbos, explique o significado do verbo cair em cada uma das frases.
 - a) Pai, vó caiu na piscina.
 - b) Não estou com vontade de cair na piscina.
2. Quantos personagens temos no texto? Qual o nome de cada um deles?
3. Retire do texto a passagem em que Fátima explica a Eduardo o significado do verbo cair.
4. Onde aconteceu o episódio contado pelo cronista? O que havia acontecido de especial no momento em que começou a história?
5. O texto nos apresenta uma língua muito diferente da que usamos em nossas conversas diárias? Aponte trechos que justifiquem sua resposta.
6. No texto, predomina o diálogo, ou seja, os personagens conversam uns com os outros. Observe os sinais de pontuação e responda, em seu caderno:
 - a) Para que servem os dois-pontos?
 - b) Para que serve o travessão?
7. Nos diálogos, é muito comum aparecer um termo chamado vocativo. O vocativo surge quando se chama ou invoca a pessoa com quem falamos. Observe atentamente o quadrinho abaixo.



Gerry Conway e Stan Lee

- a) Quais são os vocativos presentes no quadrinho?
- b) Retire do texto "Vó caiu na piscina" três exemplos de vocativo.
- c) Separa-se o vocativo por algum sinal de pontuação? Qual?
8. Reescreva, em seu caderno, as frases abaixo de forma que pareçam "mais cultas".
 - a) Cê não vai lá?
 - b) Vó tá com uma vela.
 - c) Não, pai, cê não acreditou ni mim.
9. Existe alguma diferença entre a forma de falar do garoto e a do pai? Qual deles fala de forma "mais culta"?
10. Existe alguma diferença entre a forma de o pai tratar o garoto e a forma de tratar a "vó"? Retire do texto passagens que justifiquem sua resposta.
11. Cedinho e direitinho, palavras que estão no texto, dão idéia de coisa pequena, miúda? O que você acha?

12. Observe a construção: Está escuro que nem breu.

Essa construção é uma comparação, e é muito comum na linguagem falada: Tal coisa é que **nem** tal coisa.

Já na linguagem escrita, preferimos: Tal coisa é **como** tal coisa.

Assim, teríamos: Está escuro **como** breu.

Escreva frases, em seu caderno, que comecem com as construções seguintes:

- a) Está claro como
- b) Está frio como
- c) Está quente como
- d) Está molhado como

13. Escreva, em seu caderno, frases com as palavras:

- a) cedinho
- b) direitinho
- c) pertinho

14. O texto nos fala de um fato ocorrido num ambiente familiar. Filho, pai, mãe e avó são os personagens que se movimentam na casa da serra. As falas de cada um deles nos permitem deduzir como são as relações estabelecidas. Comente essas relações com seus colegas. A seguir, compare-as com as que existem em sua própria casa. Seus pais se parecem com Eduardo e Fátima? E quanto à "vó"?

ABSTRACT

The purpose of this study is a reflection about reading comprehension work in Elementary School. It aims in particular to explicit by means of a speech-based approach, the way the student reader's place - i.e. the interpreting subject (or individual) of school - is shaped in the speech context of a text book (TB). This approach proposes as a place of reflection, the Speech Analysis, of French origin, which began with M. Pêcheux.

By means of a theoretical device, a speech-based analysis of three speech points in the TB was carried: The Content said by TB authors on the matter of Text Study (and that of interpretation), the Terminology, and the Types of topics worked on in the classroom.

The analysis has shown us, in the three speech points, a reader's position which is characterized by an instability of speech. An instability that is constituted by contradictions and ambiguities, consequently giving place to an ambiguous and contradictory position on the student reader's end, who sometimes appears as a decodifier, sometimes as a "critical" reader who is capable of reflection.

The interpretation work proposed by the TB is essentially characterized by two types of questions: the text-centered type of questions (reading comprehension/ understanding questions) and the reader-centered type of questions (critical interpretation questions). The first type establishes a relationship of contiguity between the reader and the text. In this case, the interpretation work is defined as a copy and/or imitation exercise of what is written in the text; the second type "restores" the reader's "self-sufficiency", placing him/her in the origin of saying (or of speech). In that case, the answer can be just any answer, because this type of question causes the reader and the text to grow apart. However, it is exactly in this place of "freedom" of speech that one can identify a paradox: the emerging of the position of a reader who refuses to say, leaving a blank answer.

It can be said that the Text Book is like a place for interdiction to the student reader's interpretation. And that is more clearly identified in the types of questions that work on the text-reader relationship and which characterize the moments of comprehension, interpretation, and critical interpretation. And so we conclude that critical interpretation - which is par excellence the place for interpretation, according to the TB - is where the process of coercion is more accentuated, i.e., the making of a student an "ideal reader", the critical and conscious reader, capable of controlling his/her own knowledge. A free subject (or individual), though submissive. A juridical subject (or individual).

But that is also where a place for resistance is identified: the blank space left by a reader who refuses to say, not because he/she is not capable of interpreting, but because he/she refuses to say the Content said by somebody else, which is imposed on him/her by the TB. A blank space can, therefore, mean a place for rupture: a place for a reader who is the other.

KEY WORDS: Speech Analysis - Reading - Text Books

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, L. *Aparelhos Ideológicos de Estado*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ARANHA, M. L. A. *História da Educação*. São Paulo: Editora Moderna, 1990.
- ARISTÓTELES. *Organon*. Lisboa: Guimarães Editores, 1985.
- BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.
- COURTINE, J. J. *Analyse du discours politique*. In: *Langages*, nº 62. Paris: Larousse, Juin, 1981.
- EAGLETON, T. *Teoria da Literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- FARIA, M. A. O. *O Jornal na Sala de Aula*. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 1992.
- FERREIRA, M. A. L. *A antiética da vantagem e do jeitinho na Terra em que Deus é Brasileiro (o funcionamento discursivo do clichê no processo de constituição da brasilidade)*. In: *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes, 1993.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do Saber*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1986.
- GADET, F., HAK, T. *Por uma Análise Automática de Discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- GALO, S. *O Ensino da Língua "Materna" no Brasil do Século XIX: A mãe outra*. In: *Língua e Cidadania*. Campinas: Pontes, 1996.
- GERALDI, J. W. *Prática de Leitura de Textos na Escola*. In: *O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*. Cascavel: Assoeste, 1987.
- GUIMARÃES, E. *Enunciação e História*. In: *História e Sentido na Linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

- _____. *Independência e Morte*. In: Discurso Fundador. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. *Os Limites do Sentido: Um Estudo Histórico e Enunciativo da Linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.
- HAROCHE, C. *Fazer Dizer, Querer Dizer*. São Paulo: Hucitec, 1992.
- HEIDEGGER, M. *Ser e Tempo - Parte I*. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes Ltda, 1993.
- HENRY, P. *Sentido, Sujeito, Origem*. In: Discurso Fundador. Campinas: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989a.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989b.
- _____. *Oficina de Leitura: Teoria e Prática*. 3ª ed. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1995.
- KOCH, I. V., TRAVAGLIA, L. C. *A coerência Textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LAGAZZI, S. *O Desafio de Dizer Não*. Campinas: Pontes, 1988.
- MALDIDIER, D. *Elementos para uma História da Análise do Discurso na França*. In: Gestos de Leitura. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- MAINGUENEAU, D. *Novas Tendências em Análise do Discurso*. Campinas: Pontes: Editora da Unicamp, 1989.
- MAINGUENEAU, D. *L'Analyse du discours: introduction aux lectures de l'archive*. Paris: Hachette, 1991.
- MARCONDES, D. *A Questão da Interpretação na Tradição Filosófica e no Pensamento Contemporâneo*. (Xerox), s. d.
- NUNES, J. H. *Formação do Leitor Brasileiro: Imaginário da Leitura no Brasil Colonial*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- ORLANDI, E. *Segmentar ou Recortar*. In: Linguística: Questões e Controvérsias. Uberaba: Fiube, 1984.

- _____. *A Linguagem e seu Funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987a.
- _____. *Ilusões na/da Linguagem*. In: Foucault Vivo. Campinas: Pontes, 1987b.
- _____. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Unicamp, 1988.
- _____. *Terra à vista!: Discurso do confronto: velho e novo mundo*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. *As Formas do Silêncio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1992.
- _____. *O Perfil Histórico-Lingüístico do Leitor Brasileiro*. (Xerox), 1995.
- _____. *Autoria e Interpretação*. In: *Interpretação*, Petrópolis: Vozes, 1996a.
- _____. *Dispositivos da Interpretação*. In: *Interpretação*. Petrópolis: Vozes, 1996b.
- ORLANDI, E. & GUIMARÃES, E. *Unidade e Dispersão: uma questão do texto e do sujeito*. In: *Sujeito & Texto*. São Paulo: EDUC, 1988.
- _____, _____. *Vozes e Contrastes: Discurso na cidade e no campo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- PALMER, R. E. *Hermenêutica*. Lisboa: Edições 70, 1969.
- PÊCHEUX, M. *Sur Les Contextes épistémologiques de L'analyse de discours*. In: *Mots*, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques, n° 9. Paris, 1984, p. 7-17.
- _____. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1990.
- _____. *Ler O Arquivo Hoje*. In: *Gestos de Leitura*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- RICOEUR, P. *O Conflito das Interpretações: ensaios de Hermenêutica*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1969.
- _____. *Da Interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1977.

- _____. *Interpretação e Ideologias*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1990.
- SANTOS, R. C. *Para uma Teoria da Interpretação*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.
- SAUSSURE, F. *Curso de Linguística Geral*. São Paulo: Editora Cultrix, s.d.
- SILVA, E. T. *O Ato de Ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1981.
- _____. *Leitura e Realidade Brasileira*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LIVROS DIDÁTICOS CONSULTADOS

- ALMEIDA, A. L. P. *Comunicação e expressão*. Belo Horizonte: Livraria Lê Editora Ltda, 1978.
- BECHARA, L. *Estudos de linguagem*. São Paulo: Editora Moderna, 1978.
- BIANHICI, O. *Nos domínios da linguagem*. São Paulo: FTD, 1981.
- CARVALHO, A. *Português hoje - A comunicação viva*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1990.
- CEGALLA, D. P. *Hora de comunicação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.
- _____. *Português*. 16ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, s.d.
- CÓCCO, M. F. *Análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: Editora FTD S.A. 1995.
- FERREIRA, L. A. *Aulas de Português*. São Paulo: Editora Ática, 1990.
- FERREIRA, R. M. *Português*. São Paulo: Editora Ática, 1986.
- GOLDSTEIN, N. *Linguagem e vida*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1993.
- GUEDES, A. M. C. *Palavra e ação*. Guarulhos: Editora do Brasil S.A., 1983.
- JUNQUEIRA, S. *Português em sala de aula*. 2ª ed. São Paulo: Editora Ática, s.d.
- LIMA, R. B. *Criatividade em comunicação*. Belo Horizonte: Editora Vigília Ltda, 1980.
- LUFT & HELENA M. *A palavra é sua*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.
- MACIEL, M. *Estudando a nossa língua*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1984.
- MARANHÃO, F. A. *Vamos ler, ouvir, falar e escrever*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1975.
- MARTINS, N. L. B. *Horizontes da comunicação e expressão*. São Paulo: FTD S.A., 1979.

- MEGALE, H. *Linguagem, leitura & produção de texto*. 1ª ed. São Paulo: Editora FTD S.A., s.d.
- MESQUITA, R. M. *Comunicação e expressão*. São Paulo: Editora Saraiva, 1979.
- _____. *Comunicação e expressão*. São Paulo: Editora Saraiva, 1983.
- _____. *Para aprender português*. São Paulo: Editora Saraiva, 1989.
- MOURA & FARACO. *Linguagem nova*. São Paulo: Editora Ática S.A., 1994.
- NEGRINHO, M. A. *Aulas de redação*. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- NICOLA, J. *Português - Palavras e idéias*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- _____. *Atividade e criatividade*. São Paulo: Editora Scipione, 1991.
- PRATES, M. *Reflexão & Ação em língua portuguesa*. São Paulo: Editora do Brasil S.A., 1984.
- SARGENTIM, H. G. *Atividades de comunicação em língua portuguesa*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1975.
- _____. *Montagem e desmontagem de textos*. São Paulo: Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas, 1986.
- SCARTON, G. *Comunicação oral e escrita em língua portuguesa*. São Paulo: Editora Saraiva, 1982.
- SOARES, M. *Novo Português através de textos*. São Paulo: Editora Abril, 1982.
- TUFANO, D. *Curso moderno de língua portuguesa*. São Paulo: Editora Moderna, 1987.