

LEITURA POLISSÊMICA: ESTRUTURA LINGÜÍSTICA E SENTIDO(S)¹

Vania Lúcia Rodrigues Dutra²

1- LEITURA: A REALIDADE BRASILEIRA

É verdade reconhecida, nacional e internacionalmente, que a escola brasileira não consegue ensinar a ler. O SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) comprovam ano a ano o resultado pouco eficaz do trabalho com a língua materna desenvolvido em nossas escolas; o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos), por sua vez, reforça a percepção do fracasso de nosso ensino, apontando o Brasil como um dos últimos colocados no *ranking* da leitura (compreensão e interpretação).

Reconhece-se a leitura como um direito do cidadão, assim como o são a alimentação, a moradia, a saúde. Por isso não há como se contestar a importância da leitura e a necessidade de sua universalização na sociedade contemporânea.

Ler é competência básica para qualquer tipo de aprendizado, na escola ou fora dela, e para o exercício pleno da cidadania. A imagem do cidadão, do trabalhador moderno, versátil e dinâmico (como pressupõe hoje o mercado de trabalho, cuja influência atinge diretamente o ensino escolar e seus objetivos) está intrinsecamente relacionada ao sujeito escolarizado, com capacidade para manipular textos diversos e para solucionar problemas. Entretanto, o que chamamos sujeito escolarizado no Brasil não corresponde absolutamente a essa imagem.

2- ESCOLA BRASILEIRA: LEITURA SUPERFICIAL, APREENSÃO DO TEMA

A “leitura” que geralmente se pratica na escola é aquela que se preocupa com a capacidade de o aluno responder a perguntas que demonstrem a sua compreensão do texto, de recontar sua história parcial ou totalmente e de resumi-lo.

Para que possa chegar à concretização dessas tarefas, o aluno terá de transformar o entendimento que tem das marcas lingüísticas locais em uma compreensão mais global, apreendendo o texto como um todo coerente, embora, muitas vezes, o caminho apontado pelo professor e/ou pelo livro didático limite-se à solicitação de respostas sobre dados que são claramente oferecidos pelo próprio texto, não se exigindo do aluno nenhum esforço maior, que desenvolva sua habilidade crítica para a leitura.

Esse tipo de trabalho com o texto, entretanto, não faz com que o leitor desenvolva a capacidade de perceber a sua estrutura – e, conseqüentemente, de poder construir de forma coerente a estrutura de seus próprios textos – e a capacidade de atribuir uma intenção ao autor, o que contribuiria para a construção do significado textual, do sentido global do texto.

Apesar de tudo isso, um outro percurso para a leitura na escola é possível. Um outro percurso, em que a leitura não seja “burocrática”, em que o sentido a que se chegue não seja o único possível – o apontado pelo professor ou pelo livro didático. Leituras diferentes de um mesmo texto podem ser feitas, cada uma delas ancorada no próprio texto, através da seleção vocabular, do emprego das classes de

¹ A primeira versão deste trabalho foi originalmente apresentada no GEL 2004, com o título “Competência leitora e leituras possíveis”. Lá o foco de análise foi a produção da leitura com base na seleção vocabular. Aqui o interesse é a estrutura lingüístico-gramatical como pista para a apreensão do sentido do texto. O *corpus* também é outro.

² Universidade do Estado do Rio de Janeiro

palavras, da ordenação dos termos na oração, da estruturação dos períodos, da divisão do texto em parágrafos etc.

É preciso, para tanto, que se leve o professor a refletir sobre seu trabalho, sobre sua prática pedagógica no que diz respeito ao que é dominar a língua, sua gramática, o que é ler; que se leve o professor de língua portuguesa a refletir sobre a responsabilidade de seus pares, que lidam com conteúdos de outras áreas do saber na escola (mas que trabalham com textos em língua portuguesa), em relação ao ensino da leitura.

3- LEITURA: QUESTÃO LINGÜÍSTICO-PEDAGÓGICA

Do ponto de vista do conhecimento lingüístico estrito, se poderia considerar a leitura como decodificação: o texto teria um sentido nele inscrito pelo autor e o aluno deveria, ao lê-lo, apreender esse sentido. Com o avanço dos estudos lingüísticos, porém, e o surgimento de áreas de interesse diferenciadas no que diz respeito ao estudo do texto (Lingüística Textual, Análise do Discurso, Semiótica, entre outras), ampliou-se em muito o que se entende hoje por leitura. Comprovam a mudança de postura diante do texto expressões do tipo *leitura do não-verbal*, *leitura do mundo*, *leitura produtiva* hoje presentes no meio acadêmico. Até mesmo, e conseqüentemente, a noção de texto foi ampliada: um poema é um texto; uma crônica, um romance são textos; uma frase é um texto; até mesmo uma palavra pode ser um texto; uma música é um texto; um quadro, uma fotografia, uma escultura são textos; um acontecimento testemunhado é um texto.

Na contramão de tudo isso, o espaço escolar da leitura não considera o fato de que o aluno convive no dia a dia com diferentes formas de linguagem, que constituem o universo simbólico, e o fato de que a linguagem é mediadora entre esse aluno e a realidade natural e social em que está inserido. Enfim, o aluno-leitor relaciona-se somente com a linguagem verbal e no interior da escola, e tem seu conhecimento prévio totalmente desvalorizado.

Opondo-se a essa forma de reducionismo, a Análise do Discurso e a Semiótica, principalmente, não consideram que o leitor apreende meramente o sentido que está dado no texto. Demonstram que o leitor atribui sentidos ao texto, ou seja, que a leitura é produzida, e buscam determinar o processo e as condições de sua produção.

É nessa perspectiva que a leitura deve ser considerada e seu aspecto mais conseqüente, a compreensão, investigada e trabalhada em sala de aula.

Conforme Orlandi (1996: 37), “a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.” Essa significação depende das condições de produção da leitura, cujos componentes, entre outros, são “os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto)”.

Considerando-se a leitura parafrástica como a que predomina hoje em nossas salas de aula e, em última análise, por ser essa maneira de ler o resultado de um trabalho equivocado que vem sendo desenvolvido na área de linguagem de uma forma geral, desenha-se como conseqüência um quadro pouco otimista em relação ao futuro da geração que hoje ocupa os bancos escolares.

É nossa preocupação, neste trabalho, analisar mais detidamente o que Orlandi (1996) chama de leitura polissêmica, ou seja, pretendemos demonstrar que um texto pode suscitar leituras diferentes sem, no entanto, cair na velha história de que qualquer interpretação é possível e autorizada. Afinal, alguém já disse um dia que o texto é aberto, mas não escancarado.

4- LEITURA POLISSÊMICA

Não perdendo de vista o autor e o leitor como sujeitos do discurso, o contexto de produção quando da escrita e principalmente quando da leitura do texto, os diferentes tipos de discurso, enfim, todas as questões que envolvem essa atividade tão complexa que é a leitura, faremos aqui um recorte teórico e nos deteremos no aspecto lingüístico da questão. Portanto, faz-se necessário estabelecer alguns conceitos básicos e opções metodológicas com os quais trabalharemos.

Tomaremos como objeto de análise, neste trabalho, somente o texto verbal, primeiramente porque é ele o mais freqüente (senão o único) material oferecido para leitura a nossos alunos nas aulas de língua materna, depois porque, mesmo sendo oferecido para análise, costuma ser aproveitado num nível muito aquém do que realmente poderia (e deveria).

Assim, consideraremos *texto*, conforme Ingedore Koch (1994: 11), “uma unidade lingüística com propriedades estruturais específicas”. É um evento caracterizado por sua natureza ao mesmo tempo lingüística (sintático-gramatical) e discursiva (semântico-pragmática) e que se configura como atividade verbal consciente (com propósito definido), dirigida a um interlocutor específico e interacional.

Considerando-se que o sentido do texto é construído e que essa construção se dá quando se desencadeia o processo de leitura, chega-se à conclusão de que o sentido não está inscrito no texto, preso aos vocábulos que o compõem. Ele surge da relação entre texto e leitor, na medida que o segundo produz para o primeiro o(s) sentido(s) que pode, de acordo com sua realidade cultural, seu conhecimento de mundo, o contexto histórico em que está inserido, sua experiência leitora anterior, entre outros. Por isso entendemos hoje que um texto pode ser lido de formas diferentes por pessoas diferentes e pela mesma pessoa em épocas diferentes. É por isso também que os leitores iniciantes (que aprenderam a ler há pouco tempo ou que não fizeram da leitura uma prática) somente reconhecem um único sentido para o texto, o chamado sentido literal, bem próximo do significado dos signos que o compõem, não sendo capazes de perceber outras possibilidades de leitura (interpretação).

Sendo o texto capaz de evocar uma multiplicidade de sentidos ao ser confrontado por diferentes leitores ou diferentes leituras, ele possibilita um trabalho interpretativo que se baseia em destacar, de alguma forma, os aspectos que serão, num primeiro momento, apreendidos pela *compreensão*. Conforme Paul Ricoeur (SILVA, 1992: 70), a *interpretação*, inerente à leitura, é o trabalho de pensamento que decifra o sentido oculto no sentido aparente, que desdobra os níveis de significação implicados na significação literal; o *ato de ler*, por sua vez, é o que faz com que o texto possa, tanto do ponto de vista sociológico quanto do psicológico, descontextualizar-se de maneira a deixar-se recontextualizar numa nova situação.

A descontextualização e a recontextualização que empreende o leitor na tarefa de leitura do texto é que mais propriamente caracterizam a interpretação. Assim, Ezequiel Theodoro da Silva (1992: 71) considera o trabalho interpretativo como o “*desvelamento, elaboração e explicitação* das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão.” E continua afirmando que se pode dizer que “a interpretação des-cobre aquilo que a compreensão projeta.”

Retomando a idéia de o sentido se construir quando do processo de leitura, pode-se dizer, em decorrência disso, que o sentido do texto não é propriedade exclusiva de quem o escreveu, mas é partilhado com quem o lê/ouve. Esse fato tem se transformado em, senão problema, pelo menos incômodo para alguns escritores. Vale lembrar o episódio em que, numa prova de vestibular há alguns anos, a banca publicou, como gabarito oficial de certa questão, qual teria sido a intenção de Drummond ao escrever determinado verso. O poeta veio a público dizer que aquela idéia à qual a banca se referia nunca lhe havia passado pela cabeça. A leitura da banca era provavelmente uma das leituras possíveis, mas não se pode precisar, principalmente em relação ao texto literário, qual teria sido o sentido construído para o texto pelo autor. Ainda em relação a isso, posiciona-se L. F. Veríssimo (O Globo. *Opinião*. 29/12/2002. p. 07), mais recentemente: “Quem escreve em público, por exemplo, vive se surpreendendo com as interpretações que ouve do que escreveu. Nos atribuem opiniões camufladas que não temos, segundas intenções cifradas que não pretendíamos, entrelinhas que nem sonhávamos.”

Apesar de serem vocábulos muito próximos semanticamente e de, na língua comum, serem considerados até sinônimos, significado e sentido têm acepções diferentes. *Significado* é o conceito, a definição oferecida pelos dicionários para os vocábulos da língua, é a referência básica e inicial para o entendimento das mensagens, dos textos; o significado é estabelecido e funciona como força lógica na busca do entendimento do texto. *Sentido*, por outro lado, é o significado em uso, é o emprego dos vocábulos, das construções, em que influencia a subjetividade; o sentido é construído e muitas vezes ultrapassa as fronteiras do significado (CLARET, 1980: 49).

Em decorrência disso, segundo Simões & Dutra (2002), torna-se claro que “o que se manifesta na superfície de um texto não é apenas a expressão de verdades consolidadas no léxico de uma língua, mas sobretudo a representação de visões de mundo, crenças e valores que devem ser negociados pelos interlocutores no processo de produção de texto e leitura.” Portanto, a leitura é uma atividade de co-produção textual que precisa ser negociada entre autor/enunciador e leitor/enunciatário/co-autor. Essa negociação é deflagrada pelas marcas lingüístico-icônicas que se apresentam ao leitor como elementos mapeadores do texto, uma vez que revelam a organização das microestruturas que se combinam e constroem o tecido textual.

Assim, diferentes sentidos podem ser suscitados a partir de uma mesma unidade semântica (um mesmo texto). Tais sentidos são construídos em meio a influências intra, inter e extratextuais (SIMÕES & DUTRA: 2002). As primeiras são aquelas geradas pela própria organização lingüística do texto, através da seleção vocabular, de sua construção sintática e da própria escolha do gênero. As segundas são fruto das relações temáticas e ideológicas provocadas pelo texto em relação a outros textos e ao contexto de uma forma geral. As últimas, por sua vez, são aquelas resultantes da contribuição do leitor, com sua vivência, bagagem cultural e experiência de leitura.

Embora considerem-se os três níveis de influência na construção do sentido, são os elementos presentes na superfície do texto os responsáveis pelo direcionamento inicial dado à leitura. São eles as marcas que suscitarão os recortes temáticos possíveis, elegendo uma ou mais de uma perspectiva de análise para os textos.

Há marcas nos textos verbais (signos-chave que se relacionam semanticamente) que funcionam como condutores da leitura a um determinado sentido; e pode haver outras marcas que conduzam a uma leitura diferente. É a dimensão semiótica (iconicidade textual) provocando recortes temáticos emergentes das pistas lingüísticas (ícones e índices) presentes no signo-texto, levando às diferentes leituras. Em análise semântica, chama-se a isso *isotopia*.

Ratifica-se o que aqui se diz, retomando-se o que já fora antes mencionado: o texto é aberto, mas não escancarado. Não é possível aceitar toda e qualquer leitura que se faça de um texto (sob pena de se inventarem interpretações absurdas e sem nenhum vínculo concreto com o texto), uma vez que nem todas as leituras podem ser consideradas “autorizadas”. São consideradas “autorizadas” as interpretações que estão “ancoradas” em palavras-chave presentes no texto. São essas marcas lingüísticas (“âncoras”) que desenham as diferentes isotopias que o texto pode apresentar, determinando recortes temáticos ou elegendo perspectivas de leitura diferentes para ele.

Do ponto de vista semiótico, entendemos que as opções lexicais e gramaticais são ícones por meio dos quais o leitor pode recuperar intenções enunciativas que se materializam no texto. São marcações lingüístico-icônicas que se apresentam ao leitor em sua superfície, construindo o tecido textual.

5- ANÁLISE DO TEXTO-CORPUS

Procuraremos, agora, com base nos pressupostos teóricos considerados, demonstrar como pode se dar o trabalho com a leitura na escola, considerando-se o aluno-leitor como sujeito do processo de produção do(s) sentido(s) do texto.

Assim como é a coerência que estabelece quais elementos lingüísticos constituirão a estrutura lingüística superficial do texto e o seu encadeamento, é através das marcas lingüísticas que se poderá

recuperar essa coerência, construindo-se o sentido do texto. Em outras palavras: a relação entre o lingüístico, o conceitual-cognitivo (conhecimento de mundo) e o pragmático “reforça ainda mais a importância das marcas lingüísticas como pistas para o cálculo do sentido e, portanto, da coerência do texto” (KOCH & TRAVAGLIA, 1997: 54).

Deve-se mostrar ao aluno o que se deve observar, valorizando-se a estrutura lingüística como um verdadeiro ícone que contribui para a elucidação semântica do texto. Ele deve partir da própria escolha lexical e da construção sintático-discursiva do texto para chegar aos seus sentidos possíveis.

É essa relação entre estrutura lingüística e sentido que procuraremos explicitar a partir da análise do texto VAMOS ACABAR COM ESSA FOLGA, de Stanislaw Ponte Preta.

6- VAMOS ACABAR COM ESSA FOLGA: ESTRUTURA LINGÜÍSTICA COMO PISTA PARA A ELUCIDAÇÃO DO SENTIDO DO TEXTO

VAMOS ACABAR COM ESSA FOLGA

O negócio aconteceu num café. Tinha uma porção de sujeitos sentados nesse café, tomando umas e outras. Havia brasileiros, portugueses, franceses, argelinos, alemães, o diabo.

De repente, um alemão, forte pra cachorro, levantou e gritou que não havia homem pra ele ali dentro. Houve a surpresa inicial, motivada pela provocação, e logo um turco, tão forte como o alemão, levantou-se de lá e perguntou:

- Isso é comigo ?

- Pode ser com você também - respondeu o alemão.

Aí então o turco avançou para o alemão e levou uma traulitada tão segura que caiu no chão. Vai daí o alemão repetiu que não havia homem ali dentro pra ele. Queimou-se então um português que era maior ainda que o turco. Queimou-se e não conversou. Partiu para cima do alemão e não teve outra sorte. Levou um murro debaixo dos queixos e caiu sem sentido.

O alemão limpou as mãos, deu mais um gole no chope e fez ver aos presentes que o que dizia era certo. Não havia homem para ele ali naquele café. Levantou-se então um inglês troncado pra cachorro e também entrou bem. E depois do inglês foi a vez de um francês, depois um norueguês, etc... Até que, lá do canto do café, levantou-se um brasileiro magrinho, cheio de picardia, para perguntar, como os outros :

- Isso é comigo ?

O alemão voltou a dizer que podia ser. Então o brasileiro deu um sorriso cheio de bossa e veio vindo gingando assim pro lado do alemão. Parou perto, balançou o corpo e... PIMBA! O alemão deu-lhe uma na cabeça com tanta força que quase desmonta o brasileiro. (...)

Stanislaw Ponte Preta

O texto de Stanislaw Ponte Preta pode ser lido de maneira mais superficial ou mais profunda, de acordo com o grupo de alunos que com ele trabalhará e/ou com os objetivos que tenha o professor.

Analisaremos, para tanto, o papel fundamental da estrutura lingüística na produção da leitura. Teremos como foco de análise aspectos intratextuais, ou seja, seleção vocabular, emprego das classes de palavras, ordenação dos termos na oração, estruturação dos períodos, divisão do texto em parágrafos etc.

Buscando-se uma leitura mais crítica, em que a relação entre forma e significado seja explicitada, é que se propõe um outro “roteiro” de leitura para os textos levados à escola. Dessa maneira, tornar-se-á claro para o aluno que o valor dos elementos lingüísticos não se restringe às classificações gramaticais a eles atribuídas nas aulas de gramática. Eles assumem, nos diversos textos, diferentes valores, determinando significados intimamente relacionados aos objetivos e intenções do autor.

Pode-se, por exemplo, considerando-se o texto em foco, afirmar que ele, além de relato de um fato, como se depreende a partir de uma primeira leitura, é também um texto de opinião.

Percebe-se, no parágrafo inicial, a valorização do fato a ser narrado em si, através da topicalização da palavra *negócio*, sujeito do verbo *acontecer*. Esse verbo normalmente é empregado anteposto ao sujeito, o que sugere que essa palavra - *negócio* - foi anteposta justamente para indicar que dela é que se irá falar, valorizando-se o acontecimento em detrimento das personagens. A presença, ainda, de duas orações impessoais, que se seguem à anterior, corrobora esse fato. Além disso, as personagens que atuarão são citadas, nesse primeiro momento, sem que haja nenhuma valorização de uma em relação às outras (“*uma porção de sujeitos*”, “*brasileiros, portugueses, franceses, argelinos, alemães, o diabo.*”).

É a partir do segundo parágrafo que a ação começa a ocorrer, o que é marcado linguisticamente pela expressão *de repente*, que cria toda uma expectativa, aguçando a curiosidade do leitor.

Logo em seguida, a primeira personagem é apresentada efetivamente: um alemão. A presença do artigo indefinido, ao mesmo tempo em que individualiza, ainda que de forma indefinida, uma personagem entre tantas outras colocadas anteriormente num mesmo plano, direciona a atenção do leitor para o texto subsequente - função catafórica -, onde mais informações sobre ele serão buscadas : no caso, o fato de ele ser “*forte pra cachorro*”. Todas as outras personagens serão apresentadas da mesma maneira, mantendo-se uma regularidade narrativa, da mesma forma que há uma regularidade no destino de todos eles : todos são subjugados pelo alemão.

Os substantivos que identificam as personagens, ao serem retomados no texto, aparecem, antecidos do artigo definido - função anafórica -, o que demonstra que a personagem já fora anteriormente citada, não sendo mais considerada, por isso, dado novo no texto.

De um modo geral, as orações que descrevem as ações acontecidas no texto obedecem à ordem canônica, a ordem mais usual da língua portuguesa, o que se comprova nos trechos : “*um alemão (...)* levantou e gritou”, “*um turco (...) levantou-se*”, “*o turco avançou para o alemão*”, “*o alemão repetiu*”, “*o alemão limpou as mãos, deu mais um gole no chope*”.

Note-se que, assim como o alemão, que o tempo todo aparece topicalizado, o turco é colocado como tópico na passagem em que ele se levanta para enfrentar o alemão. Cria-se, assim, uma expectativa acerca do desfecho da briga.

A partir do primeiro enfrentamento, no entanto, quando não se poderia supor quem se sairia melhor, há uma ruptura da ordem lingüística normal e, a cada vez que uma das novas personagens se ergue contra o alemão, a estrutura sintática apresenta-se na ordem inversa, com o sujeito posposto ao verbo: “*Queimou-se então um português*”, “*Levantou-se então um inglês*”. A ênfase agora se dá na ação contínua de se aceitar o desafio, minimizando-se a importância da personagem em particular. A expectativa criada anteriormente não existe mais. O leitor já espera que nenhuma das demais personagens consiga derrubar o alemão. E essa é a intenção do autor, para a qual o aluno pode ser alertado: a manutenção da estrutura lingüística sugere a manutenção da linha narrativa do texto.

Entretanto, ao surgir no texto um brasileiro, o autor utiliza a expressão *até que* como uma marca lingüística que aponta para uma mudança na linha narrativa, além de se tratar, é claro, de um brasileiro entre tantos estrangeiros - o que nos leva a acreditar que o desfecho do enfrentamento agora possa ser diferente, principalmente devido à adjetivação utilizada para caracterizar o brasileiro - “*magrinho e cheio de picardia*” -, diferente daquela utilizada para qualificar as personagens de demais nacionalidades - “*tão forte quanto o alemão*”, “*maior ainda do que o turco*”, “*troncudo pra cachorro*” - fato que por si só sugere uma preparação para algo de novo que possivelmente ocorrerá.

Embora o autor apresente a aproximação do brasileiro em relação ao alemão de uma forma “teatral”, como se aquele tivesse como certa sua vitória - “*Então o brasileiro deu um sorriso cheio de bossa e veio vindo gingando assim pro lado do alemão. Parou perto, balançou o corpo e ... PIMBA !*” -, o resultado de sua investida não foi diferente da das outras personagens.

Através dos episódios de enfrentamento entre as personagens, o autor constrói uma expectativa em relação a um possível desfecho diferente para o brasileiro. Essa intenção é percebida graças à construção de uma estrutura que manifesta uma perfeita relação entre forma e sentido no texto. A linguagem com a qual o texto é construído direciona a leitura, fazendo com que o leitor construa esse sentido para o texto, exatamente de acordo com o objetivo de seu autor.

Há, por isso, um “choque” quando a expectativa é quebrada : “*O alemão deu-lhe uma na cabeça com tanta força que quase desmonta o brasileiro*”.

Percebe-se, entretanto, que essa quebra da expectativa criada no leitor é intencional quando se lêem os dois últimos parágrafos do texto, que agora passamos a apresentar :

(...)

Como, minha senhora ? Qual é o fim da história ? Pois a história termina aí, madama.

*Termina aí que é pros brasileiros perderem essa mania de pisar macio e pensar que são mais malandros do que os outros.*³

É, como antes já se disse, objetivo do autor direcionar a leitura para que seja, através dela, reforçado o “mito” de que o brasileiro é o mais malandro, o mais esperto. Assim, ao se contrariar essa crença, o autor explicita o verdadeiro sentido de seu texto, um texto opinativo : é uma crítica à postura do brasileiro, que se orgulha de considerar-se esperto, malandro, capaz de passar qualquer um para trás.

Não se pode esquecer, entretanto, de que o que se disse antes - sobre a manutenção da estrutura lingüística sugerir a manutenção da linha narrativa do texto - se concretiza, pois, ao se descrever a cena de o brasileiro se levantando para se dirigir ao alemão, o autor utiliza , à semelhança do que faz com as outras personagens, a ordem inversa dos termos da estrutura lingüística: verbo-sujeito.

Assim, pode-se afirmar que o fato de o brasileiro ter o mesmo destino dos demais no texto já havia sido sugerido através da linguagem. E o emprego da expressão “*como os outros*”, no final do sexto parágrafo, reforça, mais uma vez, essa idéia, pois estabelece-se uma relação de igualdade entre os elementos que estão sendo, através dela, comparados: o objetivo que têm as outras personagens ao se dirigirem ao alemão e o objetivo que tem o brasileiro na mesma ocasião - perguntar se aquela provocação é dirigida a eles (“*Isso é comigo ?*”).

Apesar de, num momento inicial, o autor criar uma atmosfera que sugere uma *performance* vitoriosa do brasileiro, a linguagem nos dá pistas sobre o que na realidade se dará: o destino do brasileiro será exatamente o mesmo dos outros, como não poderia deixar de ser, considerando-se o tipo físico de cada um deles e do alemão.

7- CONCLUSÃO

O texto aqui analisado tem presença assegurada nas salas de aula e em muitos livros didáticos de língua portuguesa. A escolha foi proposital. Nossa intenção é que o trabalho aqui construído possa ser comparado com o que geralmente se faz quando da leitura de textos na escola, provocando uma mudança de atitude do professor e, conseqüentemente, do aluno diante dos textos a serem lidos. Todos os textos, em todas as disciplinas. O objetivo é que o aluno-leitor passe da leitura superficial, denotativa, óbvia, à leitura mais aprofundada, conotativa, crítica. É a leitura que ele levará para o mundo, para a vida, para exercer plenamente sua cidadania, pois as estratégias de leitura, se construídas na escola, serão utilizadas em seu dia a dia.

Para viabilizar isso, apontamos um caminho possível para auxiliar o aluno na percepção de como a estrutura lingüística, de uma forma geral, dá suporte ao pensamento do autor, concretizando suas intenções; de como essa estrutura possibilita a leitura prevista pelo autor e outras que o leitor possa produzir; e de que todos os sentidos do texto estão, de alguma maneira, ancorados na estrutura lingüística que o constrói. Só desse modo o leitor conseguirá ler criticamente, desprendendo-se da leitura como mero ato reprodutivo da fala de outrem.

³ O texto, na íntegra, encontra-se em anexo.

A leitura como produção de sentidos e a produção textual proficiente indicam um bom desempenho lingüístico: o bom leitor é capaz de apreender os significados inscritos no texto e de fazer uma relação desses significados com o conhecimento de mundo característico do meio em que o texto é produzido e/ou lido.

A escolha do léxico empregado no texto analisado é produto dos objetivos e intenções de seu autor e contribui decisivamente para a sua orientação argumentativa.

Ler bem, nesse caso, significa apreender a orientação argumentativa do texto, partindo-se das marcas lingüísticas nele inscritas. Produzir textos bons significa ser capaz de atingir o objetivo que se tem em mente por meio dele.

O aluno que conquistar essa dupla competência estará crescendo intelectualmente não só em Língua Portuguesa, mas no âmbito de toda a escola e na vida, uma vez que a leitura, devido a seu caráter interdisciplinar, interfere decisivamente no aprendizado de todos os conteúdos, de todas as disciplinas e é condição indispensável para o exercício pleno da cidadania.

Por tudo isso, o compromisso prioritário do professor de língua materna deve ser com a leitura e a produção textual, embora não sejam essas responsabilidades exclusivamente suas.

E, para que esse projeto tenha sucesso, não é suficiente, como já se mencionou alhures, habilitar o aluno a analisar ou até mesmo produzir frases isoladas, acreditando-se que quanto mais conhecimentos gramaticais acumular, mais facilidade terá na leitura e na produção textual. É necessário ir além: é necessário descrever os mecanismos de construção dos sentidos do texto e capacitar o aluno a operar com eles. Só assim lhe será permitido refletir, através de análises críticas, sobre o uso de sua língua materna.

Por um lado, observamos que as práticas tradicionais, ao se restringirem a atividades mecânicas, dispensam a interpretação do texto e tornam totalmente desnecessária qualquer reflexão sobre os usos e as funções da linguagem. Por outro, as práticas mais progressistas, embora preocupadas com as discussões de conteúdos, também relegam as questões lingüísticas a um segundo plano. Nessas práticas, o professor atua como um intermediário na construção do(s) sentido(s) do texto, contornando os problemas lingüísticos presentes em sua superfície e conduzindo as discussões no sentido de “traduzi-lo”. Entretanto, esse trabalho implícito com a língua não é suficiente para promover de fato a aprendizagem e formar leitores autônomos.

A contextualização, de uma forma geral, e a explicitação das normas e funções de uso da língua são condições sem as quais não alcançaremos o objetivo de formar leitores em geral, muito menos leitores críticos. Sabemos, no entanto, que o padrão letrado ensinado pela escola e privilegiado nas interações orais e escritas que ocorrem dentro das relações assimétricas de poder não é a “língua materna” da maioria de nossos alunos e da população brasileira em geral. Portanto, é necessário que os alunos tenham acesso ao português padrão, e é a escola a responsável por essa tarefa. Se esse trabalho com a língua já é importante para alunos dos grupos sociais mais privilegiados, é fundamental para os grupos dos socialmente excluídos. Para esses grupos, a escola é um dos poucos meios, senão o único, de acesso a um padrão letrado que lhes parece “estrangeiro”.

As questões de linguagem, então, se não forem contextualizadas e ensinadas, criarão sérias barreiras entre aluno e texto, não permitindo que se passe da compreensão para a interpretação.

REFERÊNCIAS

- CLARET, Jacques. **A Idéia e a Forma**. Problemática e dinâmica da linguagem. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- KOCH, Ingedore Villaça. **A Coesão Textual**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1994.
- _____, & TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Texto e Coerência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 3.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 1996.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O Ato de Ler**. Fundamentos Psicológicos para uma Nova Pedagogia da Leitura. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- SIMÕES, Darcila M. P. & DUTRA, Vania L. R. **A Iconicidade na Unidade Textual: uma Análise**. In: CONGRESSO INTERNACIONAL VENEZUELANO DE SEMIÓTICA, 2002, Maracaibo. Anais. Maracaibo, 2002.

ANEXO

VAMOS ACABAR COM ESSA FOLGA

O negócio aconteceu num café. Tinha uma porção de sujeitos sentados nesse café, tomando umas e outras. Havia brasileiros, portugueses, franceses, argelinos, alemães, o diabo.

De repente, um alemão, forte pra cachorro, levantou e gritou que não havia homem pra ele ali dentro. Houve a surpresa inicial, motivada pela provocação, e logo um turco, tão forte como o alemão, levantou-se de lá e perguntou:

– Isso é comigo?

– Pode ser com você também – respondeu o alemão.

Aí então o turco avançou para o alemão e levou uma traulitada tão segura que caiu no chão. Vai daí o alemão repetiu que não havia homem ali dentro pra ele. Queimou-se então um português que era maior ainda que o turco. Queimou-se e não conversou. Partiu para cima do alemão e não teve outra sorte. Levou um murro debaixo dos queixos e caiu sem sentido.

O alemão limpou as mãos, deu mais um gole no chope e fez ver aos presentes que o que dizia era certo. Não havia homem para ele ali naquele café. Levantou-se então um inglês troncado pra cachorro e também entrou bem. E depois do inglês foi a vez de um francês, depois um norueguês, etc... Até que, lá do canto do café, levantou-se um brasileiro magrinho, cheio de picardia, para perguntar, como os outros :

– Isso é comigo?

O alemão voltou a dizer que podia ser. Então o brasileiro deu um sorriso cheio de bossa e veio vindo gingando assim pro lado do alemão. Parou perto, balançou o corpo e... PIMBA! O alemão deu-lhe uma na cabeça com tanta força que quase desmonta o brasileiro. (...)

Como, minha senhora? Qual é o fim da história? Pois a história termina aí, madama.

Termina aí que é pros brasileiros perderem essa mania de pisar macio e pensar que são mais malandros do que os outros.

Stanislaw Ponte Preta