

Leitura de texto expositivo para instituir o aluno escritor

Lusinete Vasconcelos de Souza*

Resumo

Este artigo tem por objetivo mostrar, por meio de uma experiência realizada com crianças de terceira série do ensino fundamental, como a leitura de texto expositivo desenvolve a compreensão ativa e serve para instituir o aluno escritor. Inicialmente, o estudo apresenta os pressupostos teóricos sobre a leitura e, em seguida, a metodologia em que se descreve o contexto da experiência e as categorias de análises. Finalmente, expõe as discussões dos dados e algumas considerações resultantes das relações estabelecidas entre os pressupostos teóricos e as análises.

Palavras-chave: Leitura; Compreensão ativa; Texto expositivo e criança.

A aprendizagem da leitura nas séries iniciais da escolarização constitui um dos maiores problemas da educação brasileira, especialmente quando pensamos no número significativo de alunos que saem da escola sem ter seu domínio. Desse problema, originam-se outros, mais complexos, não só de natureza socioeconômica, mas os que também advêm de uma prática pedagógica que, como qualquer prática social, tem sua história. Sabemos que a prática de leitura e produção textual, na escola, tem sido voltada, basicamente, para a codificação e decodificação dos sinais gráficos, desenvolvendo um ensino isolado da leitura e da escrita, como se os dois processos fossem separados e não houvesse uma continuidade e nem interação entre eles. Além do mais, no currículo das primeiras séries da educação básica, o ensino da língua materna fica limitado a quase dois tipos de textos – contos e poemas –, por serem os predominantes nos livros didáticos. São, pois, desconsiderados outros textos usados socialmente, dentre eles, os expositivos, que são utilizados pelo aluno ao longo de sua escolaridade. Se a escola trabalha apenas textos de ficção, de certa forma ela está negando ao

* Universidade Federal de Goiás.

aluno a possibilidade de ter acesso a outro tipo de texto, como o da “informação científica”, conhecimento básico para a sociedade atual.

Contrária a essa prática didática, desenvolvemos uma experiência de leitura e de produção de textos expositivos com crianças de terceira série do Ensino Fundamental, do Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação, da Universidade Federal de Goiás. Os resultados dessa experiência são interpretados com base em Bakhtin (1988 e 1992), Shepherd (1989), Pearce (1994), Coracini (1991 e 1995), Souza (2002 e 2003), Orlandi (1988 e 1996) e Leibrunder (2000). A escolha desse tipo de texto ocorreu por julgarmos que uma prática de leitura e de produção textual voltada para a informação científica leva o aluno a aprender a organização de outro tipo de texto, diferente do narrativo. Paralelamente, proporciona condições para o desenvolvimento da compreensão ativa durante a leitura.

Assim, com base nesse pressuposto, elaboramos este artigo, com o objetivo de mostrar, por meio de uma experiência realizada com crianças de terceira série do ensino fundamental, como a leitura de texto expositivo desenvolve a compreensão ativa e serve para instituir o aluno escritor. A experiência é descrita e analisada nos tópicos que se seguem.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA LEITURA

Considerando o que foi exposto, optamos pela teoria de Bakhtin (1988 e 1992), que, embora não seja diretamente ligada à leitura, oferece uma dimensão mais ampla ao entendimento dessa área de conhecimento. Para os seguidores bakhtinianos, a leitura é um processo interativo e dialógico. Interativo porque a relação leitor-texto se assemelha à interação face a face que ocorre entre dois interlocutores. O leitor constrói, no decorrer da leitura, o sentido do texto, que é influenciado pelos valores sociais, conhecimentos prévios e suas experiências de vida. A leitura é também processo dialógico idêntico ao que acontece na comunicação verbal, ou seja, o leitor tem uma compreensão responsiva ativa durante a leitura, podendo contrapor, aceitar ou ampliar a idéia do autor. Por isso, nem sempre será a pretendida pelo autor, visto que a compreensão realizada pelo leitor é permeada de valores, de concepções e de conhecimentos diversos que variam conforme o objetivo e o evento da leitura. Por exemplo, a leitura de determinado romance realizada como lazer é diferente daquela realizada para fins de estudos literários.

Pearce (1994), interpretando Bakhtin para o entendimento da leitura, diz que o dialogismo é uma característica inerente à linguagem, porque toda ação de linguagem é sempre dirigida a outrem e permeada de interdiscursos. É sempre influenciada pelo contexto de produção e participam da leitura o autor, o leitor e

outras vozes carregadas de intenções, de significados e de vestígios dos contextos em que são proferidas. Isso contribui para que a leitura não seja um processo homogêneo e nem de conciliação, mas de batalha, em que se cruzam diversas vozes – a polifonia do discurso.

Para a compreensão da leitura entram também em concorrência as questões do enunciado, que, conforme Bakhtin (1988), é constituído de significação e de tema ou de sentido. Esses dois elementos integram-se formando um todo, e sua compreensão só é possível por meio da interação. A significação refere-se à parte geral e abstrata da palavra, são os conceitos dicionarizados, responsáveis pela comunicação entre os participantes da interação verbal. Já o sentido ou tema é construído na compreensão responsiva ativa e estabelece relação entre os interlocutores. O sentido da enunciação não está no indivíduo, nem na palavra e tampouco nos interlocutores, mas no efeito da interação entre o locutor e o destinatário, produzido por meio de signos lingüísticos. Além do mais, cada sentido (tema) tem sua história, é particular e concreto. Como afirma Bakhtin (1988):

O tema da enunciação é determinado não só pelas formas lingüísticas que entram na composição (as palavras, as formas morfológicas ou sintáticas, os sons, as entoações), mas igualmente pelos elementos não verbais da situação. Se perdermos de vista os elementos da situação, estaremos tão pouco aptos a compreender a enunciação como se perdêssemos suas palavras mais importantes. O tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence. Somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema. (p. 128-129)

O autor afirma ainda que o sentido é único, não renovável e individual, expressando a situação histórica no momento da enunciação. Por exemplo, uma simples enunciação – “Você aceita café?” – tem um sentido cada vez que é dita, dependendo não só das variações psicológicas do sujeito, dos aspectos lingüísticos da enunciação, mas também do contexto em que ocorre. Assim, nas enunciações, há tantos sentidos quanto os diversos contextos em que elas aparecem, fazendo que o enunciado seja irreproduzível. Por isso, o sentido (tema) não pode ser investigado só pelas formas lingüísticas, mas também pelos elementos não verbais da enunciação: a apreciação, a entonação, o contexto, o conteúdo ideológico e a *práxis* dos interlocutores. De forma semelhante acontece com a leitura, o sentido construído pelo leitor varia conforme o contexto e as formas não verbais da enunciação.

Coracini (1995), ao interpretar Bakhtin, diz que o ato de ler é um processo discursivo, em que o autor e o leitor estão sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, o diálogo entre leitor e autor, bem como o sentido do enunciado. Por isso, há a variação da leitura, a realizada pelo sujeito em parti-

cular e a feita em diferentes momentos de sua vida. O sentido construído pelo sujeito é mutável, habitado pelo já-dito e amplia-se com a pluralidade de outros sentidos, e até os que foram produzidos nas mesmas circunstâncias são sempre novos. Por isso, Coracini (1995) afirma que os sentidos construídos pelos leitores raramente correspondem ao sentido produzido pelo autor, porque a identificação das intenções do autor constitui fruto de interpretação do leitor, com experiências diversas e em outro tempo e lugar.

Orlandi (1988), por sua vez, declara que a leitura não deve ser baseada no texto como produto, mas apoiada no processo de produção e de significação, que sofre interferência de vários elementos: a história dos sentidos que orienta a interpretação; as condições de produção da linguagem; a relação do texto com outros textos e a história de leitura de cada leitor. Para Orlandi, toda leitura tem sua história e suas mudanças. Assim, por exemplo, as leituras que são possíveis nos dias atuais eram impossíveis em outras épocas. As pessoas também lêem textos de modo diferente, segundo o tempo, a classe social, o lugar social e os interesses. Desse modo, diferentes leituras também não previstas podem acontecer.

Há ainda outra contribuição importante de Bakhtin (1992), bastante utilizada para o entendimento da leitura, que é o conceito de “compreensão responsiva ativa”. Para ele todo enunciado é sempre acompanhado de uma resposta ativa, isto é, toda compreensão sempre produz uma resposta, mesmo que silenciosa: o ouvinte torna-se locutor. O locutor, ao dizer um enunciado, já espera e antecipa uma resposta: uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, ou seja, uma compreensão ativa de seu interlocutor. O leitor pode ir além da compreensão do próprio autor, porque uma obra, de modo geral, é portadora de múltiplos sentidos. A compreensão completa do texto é sempre feita de maneira ativa, criativa e também permeada de valores. O leitor, ao ler uma obra, já tem uma visão de mundo e pontos de vista formados, situação que determina sua compreensão. Entretanto, nem por isso a compreensão permanece inalterada, já que compreender um texto significa modificá-lo e preenchê-lo com elementos novos que favoreçam sua transformação, levando o leitor a abandonar até seu próprio ponto de vista inicial.

Segundo Shepherd (1989), a leitura, na perspectiva bakhtiniana, fundamenta-se nas relações dialógicas entre leitor e texto/texto e contexto, relações que têm um passado, um presente e se constituem na vida social e na história. Com efeito, a compreensão de um texto muda conforme novos contextos de leitura e novos leitores envolvidos, que inserem no texto suas pressuposições sobre o significado literário e o valor estético da obra. Por isso, a compreensão ativa não pode ser isolada do encontro do leitor com o texto. Na leitura, o ato dialógico da leitura rompe as posições fixas de texto e leitor. Entretanto, há forças que atuam

contra a produção dialógica do significado, que procuram restringir a cadeia das relações intertextuais, impedindo a proliferação e a dispersão do significado, a fim de manter a congruência da palavra com uma única significação. Essas forças advêm dos interesses das classes hegemônicas, que tentam conferir um sentido único às palavras, aos gestos e aos atos.

Orlandi (1996), com base nos trabalhos de Pêcheux, faz um estudo sobre a interpretação. Em sua concepção, os enunciados realizados nas interações verbais são carregados de sentidos e de interpretação. Os dois processos constituem-se e interpenetram-se, não existindo um sem o outro. A interpretação é dependente dos conhecimentos prévios do sujeito (vistos como interdiscurso, memória do dizer), da relação que o sujeito estabelece com a exterioridade (com outros textos e com a ideologia). Em decorrência, todo texto é suscetível de várias interpretações, tanto por depender do conhecimento prévio de cada leitor, como por estar sempre inserido nessa exterioridade (côntexto social) com a qual mantém uma interação constante. A exterioridade é impregnada de ideologia e de história, que determinam os modos e a forma como os sentidos são produzidos, e ainda sua interpretação. Para Orlandi (1996), toda interpretação é caracterizada pela inscrição do sujeito (e de seu dizer) que assume uma posição ideológica e particular no discurso. Por conseguinte, não há sentidos dados, mas constituídos pelos sujeitos inseridos na história e no processo simbólico. Como o sentido é construído pelo sujeito, esse pode ser sempre outro, o que leva o autor a não controlar o sentido elaborado pelo leitor, visto que a criação do sentido é sempre afetada pelas condições de produção, as quais interferem na interpretação. Para Orlandi (1996), “compreender um texto é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido pode ser outro” (p. 64), tanto por possibilitar várias interpretações, como pelo fato dela ser também uma injunção.

Além desses aportes teóricos que orientaram a prática de leitura, apresentamos a seguir as categorias que serviram para as análises dos dados: a estabilidade e o sujeito a equívoco; o distanciamento e a aproximação, bem como os recursos lingüísticos.

As questões da estabilidade e do sujeito a equívoco, no processo de leitura, são vistas, na concepção de Orlandi (1996), como decorrentes da divisão social da leitura, que distingue os sentidos em dois modos: científico e literário. Os sentidos construídos com base no discurso das ciências são estáveis e repetíveis, porque o sujeito, ao fazer a interpretação, tem que se reportar a outros discursos, constituindo, portanto, uma interpretação controlada, que se apaga por detrás da instituição. Já o modo literário tem sentidos instáveis, sua interpretação pode não ser controlada e estar sujeita a equívoco, em virtude da relação do discurso

com outros discursos, bem como do lugar no qual é proferido. Por isso, Orlandi (1996) diz que “o equívoco é fato estrutural implicado pela ordem do simbólico” (p. 132). Daí o autor não conseguir realizar o fechamento completo do discurso, o qual permanece inacabado e oferece lugar a interpretações variadas e à construção de sentidos instáveis.

Para complementar essa idéia, Orlandi (1996) declara que, no discurso, há divisão do trabalho de interpretação, distribuída pelas diferentes posições do sujeito (padre, professor, líder sindical, etc.) e veiculada por meio de uma heterogeneidade de textos que trabalham essa divisão (regimentos, panfletos, estatutos, etc.). Assim, os sentidos não são soltos, eles são administrados, há sempre uma injunção, um controle ideológico, sócio-historicamente determinado, que rege a interpretação. Por exemplo, os discursos dos livros didáticos (de primeira a quarta série) apresentam, em geral, textos ficcionais, acrílicos, infantis, baseados nos valores da classe média e controlados pelas instituições que detêm o poder (Estado, escola e família). Mesmo com todo esse domínio, há, paralelamente, pontos de fuga, de ruptura. É o que acontece, por exemplo, com um cientista, ao elaborar um artigo científico para ser publicado em um jornal. Por mais neutro e objetivo que seja, há indícios que revelam sua subjetividade.

Consideramos distanciamento a relação que o sujeito estabelece com seu próprio discurso que se efetiva quando o sujeito se coloca exterior ao discurso, e sua voz é preenchida pelas vozes dos objetos, que são abordadas de forma imparcial e sem interferência da subjetividade. Daí, segundo Coracini (1991), o discurso científico ser escrito na terceira pessoa, referindo-se a um ele não humano, gerando um efeito de sentido “de neutralidade e de objetividade”. Segundo Leibrunder (2000), como a posição do sujeito discursivo é preenchida pelo objeto e esse ocupa o lugar do sujeito no discurso, ocorre, assim, a “objetividade”, que “não é nada além de uma estratégia argumentativa utilizada para justificar e legitimar discursos que são ou que pretendem ser dominantes. Não esqueçamos que as categorias discursivas estão intrinsecamente ligadas às categorias de poder” (p. 241). Nessa perspectiva, o autor, para acobertar a sua existência, confere ao texto o caráter de universalidade, neutralidade e objetividade, como forma de legitimar o poder do discurso das ciências. Esse “poder” é visto em todos os diálogos (íntimos e públicos), seja entre as pessoas, seja entre as posições envolvidas (PEARCE, 1994).

A aproximação ocorre de forma contrária, isto é, o sujeito está implicado e assume a responsabilidade do que é enunciado. No caso, o autor apresenta-se com um “eu” explícito ou utiliza recursos lingüísticos, tais como: definição, exemplificação, metáforas, modalizações e paráfrases, como forma de aproximar-se de seu leitor.

Os recursos lingüísticos, segundo Orlandi (1996) direcionam a leitura do texto. O autor não tem condições de controlar a interpretação do texto, todavia, ele utiliza recursos lingüísticos orientando a leitura para que determinados sentidos sobressaíam mais que outros. Assim, com base em Leibrunder (2000, p. 241), que trata dos mecanismos metalingüísticos que direcionam a leitura, elegemos o tempo verbal, a metáfora e a paráfrase, para verificar o uso desses recursos na construção dos sentidos.

Em síntese, esses conhecimentos teóricos levaram-nos a realizar este estudo com textos expositivos, o que é descrito no próximo tópico.

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A experiência foi desenvolvida com sessenta crianças, entre nove e onze anos, distribuídas em duas classes, durante os meses de abril e maio do ano 2000. As atividades didáticas realizaram-se em torno da unidade temática “Brasil – 500 anos”, quando trabalhamos, na disciplina Língua Portuguesa, texto expositivo, tanto para a leitura quanto para a produção escrita. Priorizamos esse tipo de texto por seu amplo uso social, por manter uma estreita relação com outras disciplinas (Matemática, Ciências, História, Geografia, etc.) que fazem parte do currículo básico do ensino fundamental, por ser um tipo de texto a ser usado pelo aluno ao longo da escolaridade e, ainda, por tratar-se de um tipo de texto pouco trabalhado quanto à dimensão lingüístico-discursiva, na educação básica.

Nosso objetivo era trabalhar o texto expositivo, sem nos limitarmos ao fato histórico em si, mas explorá-lo em seus aspectos constitutivos: a situação de produção, o plano textual, os mecanismos enunciativos e de textualização, a fim de oferecer instrumentos que levassem os alunos a terem uma compreensão responsiva ativa.

Para tanto, selecionamos textos que mostrassem a importância dos índios, negros e imigrantes para a formação do povo e da cultura brasileira. Na experiência que ora descrevemos, priorizamos atividades relativas ao subtema Os negros, quando trabalhamos os seguintes textos: “Como eram os engenhos?”; “Como era a vida nas senzalas?”; “Como era a vida na casa grande?”; “Como era a vida de um escravo minerador?”; “Como era o trabalho de mineração?”;¹ “Trabalho é ‘coisa de negro’”.²

¹ Os textos fazem parte do capítulo “O dia-a-dia na colônia”, do livro *Aprendendo história e geografia: conteúdos essenciais para o ensino fundamental de 1ª a 4ª série*, de Coll e Teberosky (2000, p. 176-191).

² O texto “Trabalho é ‘coisa de negro’” foi retirado do livro *Brasil vivo: uma nova história da nossa gente*, de Alencar C. *et al.* (1987, p. 48-53).

Os textos geradores foram trabalhados na seqüência citada e mediados pelas seguintes atividades: discussão oral, leitura, interpretação oral e escrita, bem como pela produção textual.

A discussão oral antecedia a leitura do texto quando resgatávamos os conhecimentos e as experiências das crianças a respeito do tema. Era o momento de estabelecermos as relações com as leituras anteriores e o texto em discussão. De início, discutimos a importância do açúcar na alimentação e, paralelamente, procuramos resgatar as experiências e os conhecimentos das crianças sobre as plantações de cana-de-açúcar, os engenhos, as destilarias, as fábricas de açúcar e de álcool, etc. Mostramos, no mapa do Brasil, os estados que se destacaram na produção açucareira e os fatores que os levaram a essa condição, como, por exemplo, o solo, o clima da Região Nordeste e a própria localização que facilitava a exportação do açúcar para a Europa. Comentamos as questões relativas aos escravos, como: Por que os portugueses foram buscar escravos na África? Como os escravos vieram? Como eram transportados? Como era o trabalho dos escravos na lavoura, nos engenhos, na casa grande e na mineração? Discutimos também o problema da abolição da escravatura, os fatores econômicos e políticos que levaram à ocorrência desse fato histórico. Assim, tais questões e mais outras foram discutidas à medida que a temática dos textos e os interesses dos alunos ofereciam possibilidades para isso. Não tínhamos a pretensão de fazer com que as crianças aprendessem todos os fatos históricos, mas que as discussões auxiliassem a compreensão da leitura e a produção textual.

Após o debate, havia leitura silenciosa ou oral para o professor e colegas, bem como a leitura em dupla (como os alunos costumavam sentar-se). De modo geral, as crianças liam o texto, uma ou duas vezes. Nossa preocupação principal era dar assistência àquelas que apresentavam maiores dificuldades na leitura.

Depois da leitura silenciosa ou oral, conduzíamos a interpretação oral do texto. Explorávamos a situação de produção (autor, destinatário, objetivo, tema, tempo e local) e o reconhecimento da idéia principal de cada parágrafo. Depois, havia interpretação da leitura, associações às leituras anteriores e aos conhecimentos dos alunos, complementada com o trabalho de síntese.

Na seqüência, havia a interpretação escrita, ora orientada para a identificação da idéia principal de cada parágrafo, ora para o resumo do texto, chegando até a elaboração de esquema. As atividades escritas eram direcionadas para a identificação da situação de produção, o reconhecimento do plano textual e as características lingüístico-discursivas, sendo ainda complementadas com pesquisas bibliográficas. A produção textual era associada ao assunto de cada texto, com sugestões de atividades para serem realizadas em casa e na escola, havendo também

a produção de “texto coletivo”.³ Esse tipo de produção foi um dos pontos de destaque deste trabalho e constituiu uma das atividades mais ricas porque era o momento em que chamávamos a atenção para as questões da progressão dos conteúdos, dos parágrafos, dos sentidos dos enunciados, da pontuação, da letra maiúscula, da concordância, etc. Depois dessa construção coletiva, cada dupla de alunos lia o texto, enquanto outros o copiavam.

Em seqüência, era proposta aos alunos a produção textual individualizada, antecedida de discussões sobre o tema, para dar subsídios à construção do texto. Orientávamos os alunos individualmente, alertando-os para o planejamento do plano textual, a leitura, a correção e a reescrita do texto.

Por último, para encerrar a sub-unidade sobre os escravos e avaliar a aprendizagem, propúnhamos a elaboração de um texto com a seguinte situação de produção: (a) Tema – Os escravos no Brasil; (b) Objetivo – falar sobre o trabalho dos escravos e suas condições de vida; (c) Gênero – texto expositivo; (d) Destinatários – professor e colegas de classe.

Os textos foram elaborados, em sala de aula, como atividade de avaliação da sub-unidade temática. Para constituir o *corpus*, selecionamos três textos, um de cada criança. A escolha foi intencional e escolhemos textos que representassem as características da escrita da maioria dos alunos.

O ESTÁVEL E O SUJEITO A EQUÍVOCO

Uma breve leitura dos segmentos textuais expostos a seguir permite identificar os sentidos construídos pelas crianças.

Para as análises, apresentamos fragmentos dos textos geradores (TG) e das produções das crianças (PC),⁴ para facilitar as comparações e interpretações.

(TG) – (...) Os negros do campo eram os negros escravizados na lavoura: plantavam e cortavam a cana que adoçava a vida dos senhores, dos comerciantes e da Coroa portuguesa.

(TG) – (...) Os negros de ofício eram aqueles especializados em atividades como preparo do açúcar nos engenhos ou os serviços de carpinteiros, pedreiro e ferreiro. Era também o trabalhador da mineração: sabia localizar minas, identificar os metais, fabricar o ferro. Sem ele não haveria Minas Gerais.

(TG) – (...) Os negros domésticos faziam o serviço da casa, convivendo mais de perto com a família senhorial. Eram escolhidos a dedo pelos senhores: a mulher mais bonita, o homem bem comportado.

³ Chamamos de texto coletivo aquele em que os alunos constroem oralmente o texto e o professor vai escrevendo-o e organizando-o no quadro.

⁴ As produções das crianças (PC) foram transcritas, na íntegra, dos originais, sem quaisquer modificações.

(PC) – Eles trabalhavam em várias coisas como: na lavoura, na cana de açúcar, na casa grande e na mineração. Pois só trabalhava na mineração quem fosse espelido, porque se não tudo iria para os ares.
 (PC) – Eles trabalhavam em todos os serviços domésticos mas principalmente na lavoura, na cana de açúcar, na casa grande e na mineração.

A presença de tais conteúdos revela a compreensão responsiva ativa dos alunos, ao fazer uma interpretação dos sentidos estáveis, reportando-se ao discurso da História do Brasil. As crianças falam de forma sintética sobre as atividades realizadas pelos negros. Referem-se aos trabalhos empreendidos na “lavoura, na cana-de-açúcar, na casa grande e na mineração”, mas não citam os serviços de carpinteiros, pedreiros etc. Repetem os sentidos estáveis do discurso da história em outras situações. Portanto, não se trata de uma repetição mecânica, mas da compreensão ativa de determinado fato histórico.

(TG) – (...) Além de não terem o mínimo de conforto durante a noite, os escravos trabalhavam em média 12 horas por dia nos canaviais ou nas moendas. A alimentação também era insuficiente. Comiam basicamente farinha de mandioca, feijão e, em alguns engenhos, angu de milho.
 (TG) – (...) Os escravos passavam a maior parte do dia com as pernas dentro d’água, mal alimentados e, com frequência, eram castigados com penas de espancamento, chibatada ou tronco.
 (TG) – (...) Calcula-se que um escravo minerador conseguia trabalhar cerca de sete a nove anos. Devido às más condições de vida, os escravos morriam muitas vezes de doenças, como disenteria, malária e infecções pulmonares, ou mesmo devido a acidentes nas minas.

(PC) – Comia-se farinha de mandioca feijão
 (PC) – A alimentação era horrível pois só comiam resto de comida. Você sabia, que eles não trabalhavam mais de 9 10 anos pois morriam de fome e de tanto panharem eles trabalhavam até 12 horas.
 (PC) – Trabalhavam de pe na agua dia e noites chuva e sol sem parar so se para um período da noite sem ganhar nada usavam uma bateia para separa o ouro da reia e água...
 (PC) – (...) uma pessoa não consegue trabalhar com saúde com cana da açúcar mas que 36 anos, tinha que tomar cuidado na ora de trabalhar com minério para não cortar o machado no pé.

Os alunos também abordam as condições de trabalho, a precariedade da alimentação e até da expectativa de vida. Esses temas, além de serem tratados nos textos geradores, foram bastante discutidos em classe, levando-nos a perceber a inter-relação leitura/discussão/produção de texto, como atividade de linguagem que constitui um dos recursos básicos para a produção de textos. Assim, as crianças retomam de forma diferente os sentidos estáveis dos textos geradores, confirmando a concepção de Orlandi (1996) de que a interpretação é sempre

uma injunção, sendo a própria escola uma das instituições sociais responsáveis pela administração dos sentidos. No caso, a escola orienta, por meio dos livros didáticos e diversos portadores de textos, a interpretação de determinado fato histórico.

(TG) – (...) Branco nasceu para o mando
O negro pra trabalhar
Quando o negro não trabalha
Do branco deve apanhar.
(TG) – (...) E não eram só bolos e chicotadas não! Era também argola, ferro em brasa, tronco, um mundo de castigos.
(TG) – (...) Uma vez escravizados, os negros deveriam trabalhar como se fossem máquinas: sem parar e, de preferência, sem quebrar.

(PC) – Os negros naquela época os negros apanhava se os negros não obedecer os brancos os negros apanhavam na quela época se os negros não trabahava os branco batia nos negros.
(PC) – Eles apanhavam de boladas de chicotadas queimadas de ferro de brasa etc.
(PC) – Naquela época todos os negros tinha que trabahva e se os negros não trabahar, os branco amarrar os negros e os branco pegava um xicoti e batia no negro.
(PC) – (...) e os negros tinha que trabahar muito até achar o tisouro e todo dia os negro apanhava todo dia. Os negro não ficava sem apanhar todo dia eles apanhava.

O conhecimento sobre as torturas dos escravos, que, provavelmente, ficou impregnado na memória das crianças, e ainda os aspectos afetivos, emocionais (o conhecimento dos tratamentos cruéis, a compaixão, a aversão aos castigos, etc.) contribuíram para que os alunos descrevessem os maus-tratos que os brancos dispensavam aos negros. Isso nos leva a confirmar o ponto de vista de Machado (2000) de que os conhecimentos adquiridos e os fatores de ordem afetivo-emocionais interferem na compreensão da leitura e na produção de textos. Em decorrência, os alunos constroem um discurso conforme a ideologia dominante atual, que pode não ter sido a mesma da época da escravidão, mas que demonstra uma compreensão responsiva ativa.

Ao falar do trabalho dos negros, do poder dos brancos sobre os escravos, os alunos usam sentidos instáveis, abrindo brechas e rupturas, colocando-se como autores, de modo semelhante ao observado nos fragmentos que se seguem.

(PC) – Ah! Eles foram de barco parecendo animais, você acredita?!
(PC) – A alimentação era horrível pois só comiam resto de comida.
(PC) – (...) tinha que tomar cuidado na ora de trabalhar com minério para não cortar o machado no pé.
(PC) – (...) e todo dia os negro apanhava todo dia. Os negro não ficava sem apanhar todo dia eles apanhava.
(PC) – Quando os branco chegou aqui no Brasil os branco já chegou mandano e os negros tinha que trabahar muito até achar o tizouro.

Assim, nos sentidos dados como neutros e objetivos no discurso da história da escravidão, os alunos inserem interpretações com indícios de subjetividade, que, na maioria das vezes, são consideradas equívocos. Segundo Orlandi (1996), esses equívocos são constitutivos do processo de construção dos sentidos, em virtude daqueles estocados na memória do leitor ou autor, dos interdiscursos, do lugar social e até pelo caráter inacabado e incompleto do discurso. Em decorrência, o autor, ao colocar-se como sujeito, dá expressão ao que diz, sendo às vezes essa expressão considerada como desvio, mas, na verdade, é indício de subjetividade, como mostram os exemplos:

(PC) – Antigamente o Brasil era lindo de sol brilhante céu azulzinho, ar purinho, rio limpo, terra fertio cheia de plantas, por tanto cheio de vida e felicidade.
 (PC) – enganavam os negros falavam que era um mar de rosas trouseram eles para trabalhar
 (PC) – Mais hoje em dia os negros são feliz grassas à deus que os negros não apanha mais.

Percebemos que essas interpretações foram buscadas nos discursos do senso comum e nas percepções de mundo dos próprios autores – as crianças. Assim, apesar de a escola procurar controlar os sentidos, para que sejam adquiridos pelos alunos como unos e homogêneos, esses são permeados de equívocos ou de sentidos instáveis constituintes do próprio discurso.

○ DISTANCIAMENTO E A APROXIMAÇÃO

O aluno, ao elaborar um texto para atender a uma tarefa escolar, objetiva mostrar ao seu leitor (professor) o que sabe. Ao fazer isso, repete, explica, reformula, faz paráfrase, elabora outro discurso para tornar compreensível o sentido construído e, no processo, posiciona-se como sujeito do discurso, afastando-se ou aproximando-se do que diz. É o que verificamos nos fragmentos a seguir, nos quais reconhecemos o distanciamento do sujeito.

(PC) – Eles tentaram escravisar os índios mas os índios mão trabalhavam por nada então resolveram compra escravos na Africa, emganavam os negros falavam que era um mar de rosas trouseram eles para trabalhar.
 (PC) – Quando o negro saiu de lá eles saia com a costa toda malucada e os negro saia com a costa sangrano e do eno (doendo).
 (PC) – Comia-se farinha de mandioca feijão.
 (PC) – Eles apanhavam de boladas e chicotadas, queimadas de feno de brasa etc.

Os enunciados mostram a ênfase no objeto do discurso, favorecendo o dis-

tanciamento do sujeito. Ainda assim, o sentido não é tão neutro como se supõe, porque o autor, ao construir os sentidos do enunciado, impõe uma certa direção ao leitor, mesmo tratando-se de texto científico (em nosso caso, de texto expositivo). Notamos que, ao lado da neutralidade, da objetividade, do apagamento do sujeito, há ainda sinais de expressões em que o aluno se coloca como autor, sinais que são tomados como sentidos instáveis, mas que na verdade assinalam traços de subjetividade ou de aproximação do autor, tais como:

(PC) – (...) se não tudo ia para os ares;
 (PC) – (...) e os negros tinha que trabalhar até achar o tizouro;
 (PC) – (...) trabalhava de pé na água dia e noites chuva e sol sem parar so se para um período da noite;
 (PC) – (...) enganavam os negros falavam que era um mar de rosas;
 (PC) – (...) eles viviam em péssimas condições (...) alimentação era horrível pois só comiam resto de comida; eles sofreram muito, mim invergonho de ser branca.
 (PC) – (...) Mais hoje em dia os negros sao feliz grassas á deus que os negros não apanha mais.

Assim sendo, mesmo que os sentidos sejam marcados pela subjetividade do autor, eles demonstram compreensão responsiva ativa dos alunos. As metáforas, “enganavam os negros falavam que era um mar de rosas”, “se não tudo ia para os ares”; as expressões de exagero, “pé na água dia e noites chuva e sol sem parar”, e as expressões enfáticas, “eles viviam em péssimas condições, alimentagão era horrível pois só comiam resto de comida, eles sofreram muito, mim invergonho de ser branca”, foram buscadas na *práxis* social em que o autor (aluno) se encontra inserido e constituem também formas de direcionamento de leitura. Dessa forma, os sentidos construídos, atualmente, em virtude do papel social (criança e aluno) sofrem influências dessa situação de produção, que, provavelmente, mudarão nas produções futuras.

OS RECURSOS LINGÜÍSTICOS

Os recursos lingüísticos, segundo Orlandi (1996), administram a leitura do texto. O autor, por não ter condições de controlar a interpretação do texto, utiliza recursos lingüísticos para orientar a leitura, a fim de que determinados sentidos sobressaíam mais que outros. Dentre os recursos lingüísticos que influenciavam a compreensão da leitura, elegemos o tempo verbal, a metáfora e a paráfrase para examinar como os alunos utilizaram esses mecanismos na construção dos sentidos.

Os textos foram construídos basicamente com verbos no pretérito perfeito e pretérito imperfeito, assemelhando-se aos textos geradores. Vejamos:

(PC) – Quando os branco chegou aqui no Brasil os branco já chegou mandano e os negros tinha que trabalhar muito até achar o tisouro.
 (PC) – Uma ventania enpurou ele em direção errada e vieram para o Brasil.
 (PC) – Eles forem de barco parecendo animais.
 (PC) – Eles trabalhavam em todos os serviços, domesticos, mas principalmente na lavoura na cana de açúcar
 (PC) – Naquela época se os negros não trabahva os branco batia nos negros.
 (PC) – Eles tentaram escravisar os índios mas os índios não trabalhavam por nada então resolveram comprar escravos na Africa emganavam os negros falavam que era um mar de rosas trouseram eles para trabalhar.

Pelos exemplos, podemos perceber que os alunos empregaram o pretérito perfeito para relatar um fato passado já ocorrido e concluído. Já o pretérito imperfeito foi usado para assinalar um fato passado que aconteceu de modo constante.

Observamos que a forma verbal segue o gênero de texto trabalhado. Como foi pedido que os alunos elaborassem um texto expositivo sobre a vida dos escravos, eles tiveram que se reportar aos fatos passados, ou seja, ao discurso da História do Brasil. O texto foi escrito com formas impessoais do sujeito, o que produz um efeito de distanciamento, uma vez que o fato histórico se sobrepõe ao sujeito enunciador. Como diz Coracini (1991), “o discurso científico é largamente um discurso sobre as coisas, onde um ele não-humano é o sujeito de verbos de estado e de processo” (p. 105). Assim também verificamos que o “ele” utilizado faz parte do discurso, de forma diferente do “eu” e “tu”, como diz Brandão (1998), havendo, portanto, uma preponderância do fato histórico, em vez do sujeito.

Ao lado das formas de neutralidade e do apagamento do sujeito, há as metáforas, que são tomadas por Leibrunder (2000) e Coracini (1991) como indícios de subjetividade no discurso científico. Por exemplo:

(PC) – (Brasil) cheio de vida e felicidade;
 (PC) – que era um mar de rosas;
 (PC) – Se não tudo iria para os ares;
 (PC) – Eles foram de barco parecendo animais;

Segundo Coracini (1991), “a metáfora não se restringe à palavra: assume seu valor no enunciado, no texto e ou na situação pragmática do discurso ao qual pertence (...) seu sentido é sempre contextual, uma vez que as palavras são por natureza polissêmicas e ambíguas” (p. 135). Portanto, a metáfora é considerada fenômeno discursivo e não apenas lexical. No enunciado “(Brasil) cheio de vida e felicidade”, o autor compara Brasil ao ser humano portador de sentimentos. Já em “Eles foram de barco parecendo animais”, a criança faz uma analogia igualan-

do os escravos aos animais. Por último, nos enunciados “emganavam os negros falavam que era um mar de rosas/trabalhava na mineração quem fosse espeselizado, porque se não tudo iria para os ares,” os seres da natureza mar e ar são utilizados para descrever as ações humanas.

Acrescentamos ainda como recurso lingüístico o uso da hipérbole. Embora Coracini (1991) e Leibrunder (2000) não façam alusão a esse tipo de enunciado, identificamos nos textos das crianças expressões – “trabalhavam de pé na água dia e noites chuva e sol sem parar so se para um período da noite”; “os índios não trabalhavam por nada” e “ todo dia os negros apanhava todo os dia” – que são vistas como processos enunciativos de exagero, mas que interpretamos como indícios de ação de linguagem sobre o leitor, direcionando a leitura.

A paráfrase constitui outro recurso lingüístico que, segundo Leibrunder (2000), consiste na reescrita de um texto por outro texto, mas com palavras diferentes. Essa estratégia discursiva foi também observada nos fragmentos, como veremos a seguir.

TG – (...) Os negros do campo eram os negros escravizados na lavoura; plantavam e cortavam a cana que adoçava a vida dos senhores, dos comerciantes e da Coroa portuguesa...
 TG – (...) A vida dos escravos era tão dura que um africano adulto não conseguia trabalhar com saúde mais de dez anos.

(PC) – Eles trabalhavam em todos os serviços domésticos mas principalmente na lavoura na cana de açúcar, na casa grande e na mineração, uma pessoa não consegue trabalhar com saúde com cana da açúcar mas que 36 anos.

TG – (...) E não eram só bolos e chicotadas não! Era também argola, ferro em brasa, tronco, um mundo de castigos. Nas cidades, quando rufavam furiosamente os tambores, já se sabia: chicotadas no negro rebelde, em plena praça, para que todos vissem e aprendessem.
 TG – (...) Uma vez escravizados. Os negros deveriam trabalhar como se fossem máquinas: sem parar e, de preferência, sem quebrar.

(PC) – Na quela época todos os negros tinha que trabahvar e se os negros não trabahar, os branco amarrar os negros e os branco pegava um xicote e batia no negro.

Os fragmentos textuais referem-se às mesmas informações contidas nos textos geradores sobre as questões do trabalho do negro e das torturas. Os alunos repetiram de forma sintética os mesmos sentidos, aspecto que confirma a opinião de Orlandi (1996), a respeito da estabilidade dos sentidos, especialmente quando se trata do discurso da ciência.

Ao relermos os três textos dos alunos, verificamos que, embora haja sentidos que expressem a subjetividade dos autores, há predominância de sentidos em

que os autores se colocam de forma distante, para objetivar o discurso. Ao construir os sentidos e interpretar os textos, as crianças repetem os sentidos sócio-historicamente constituídos, parafraseando-os, mas de forma renovada, com vestígios menores de subjetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso que fizemos leva-nos a compreender melhor as influências da compreensão ativa responsiva para leitura e produção de textos – saldo positivo averiguado neste trabalho com texto expositivo. Ele possibilitou o entendimento sobre o “poder da leitura” – poder social, político, econômico e individual –, que confere ao leitor a possibilidade de responder ao que lê, indo contra ou a favor das idéias veiculadas no texto e, ainda, acrescentar a ele outras informações. Em decorrência, percebemos que, se a escola não oferece oportunidade para que seus alunos adquiram o poder da leitura, ela está lhes negando a possibilidade de desenvolvimento da compreensão responsiva ativa, fato que temos observado no ensino fundamental, quando muitos alunos saem da escola, nas séries iniciais, sem terem adquirido esse poder, conhecimento tão necessário ao exercício da cidadania.

Sendo a leitura percebida como processo discursivo e dialógico, essa visão oferece outra dimensão às práticas de leitura de crianças em fase de letramento escolar, porque leva a considerar as características do leitor iniciante, o lugar social do qual provêm as crianças, o momento em que ocorre a leitura, os intertextos, a ideologia dominante na escola e nos materiais didáticos.

O estudo alertou-nos para os cuidados que se deve ter em relação à seleção de textos, porque a compreensão responsiva ativa da leitura requer: conhecimentos prévios do leitor a respeito do tema; textos que desencadeiem a intertextualidade; identificação da situação de produção e consideração da história de leitura de cada leitor. Daí, a necessidade de o professor escolher textos que atendam aos requisitos do leitor iniciante, aqueles que ofereçam condições para a elaboração de sentidos estáveis, relativos aos conhecimentos científicos e aqueles que possibilitem a construção de sentidos instáveis, mais ligados à literatura. Assim, a seleção de textos para leitura deve privilegiar as duas dimensões: ora enfatizando aqueles que levem o aluno a apossar-se das “palavras alheias”, repetindo-as em novos contextos e atribuindo-lhes outros sentidos; ora dando ênfase àqueles que conduzem à criação de novos sentidos, muito embora não sejam tão novos, como se supõe, visto que os sentidos e as interpretações são administrados, impostos e sócio-historicamente determinados.

Os dados também confirmam o que Orlandi (1996) declara a respeito da estabilidade dos sentidos; quando se trata do discurso científico, essa estabilidade não é tão mecânica como se pensa. Percebemos que, em decorrência das leituras e dos trabalhos realizados com textos relativos à História do Brasil, as crianças empregaram os sentidos dos textos lidos, não de forma repetitiva, mas histórica. Valeram-se dos textos lidos e de seus conhecimentos de mundo, revelando uma compreensão responsiva ativa.

Além do mais, os textos foram elaborados com predominância de segmentos que indicam o distanciamento do autor, que assumem uma postura neutra e objetiva, proporcionando um caráter de autonomia em relação ao discurso. Apesar dessa objetividade, há enunciados e recursos lingüísticos que assinalam indícios de subjetividade.

Assim, a compreensão ativa por parte do aluno leitor ajuda a produção de textos, porque há interação entre os dois processos. De um lado, a leitura favorece o processo de construção dos sentidos durante a produção de textos, porque o autor tem que se ater à intertextualidade e apoiar-se em determinadas convenções da composição textual. Do outro, a produção do texto ajuda a compreensão da leitura, isto é, a preocupação do autor com o destinatário, a organização textual e a progressão temática oferecem possibilidades para que ele veja esses mesmos aspectos nos textos que lê, construindo, assim, uma compreensão ativa responsiva durante a leitura.

Abstract

This article is designed to show, through an experiment performed with children in the third grade primary school, how reading informative texts develops the active comprehension and serves to form the student writer. Initially, the study presents the theory about reading and, subsequently, the methodology in which the context of the experiment and the categories of analysis are described. Finally, it shows the discussion of the data and some considerations resulting from the relations established between the theory and the analyses.

Key words: Reading; Active comprehension; Informative text and children.

Referências

- ALENCAR, C. *et al.* Trabalho é “coisa de negro”. In: ALENCAR, C. (Org.). *Brasil vivo: uma nova história da nossa gente*. Petrópolis: Vozes, 1987. p. 48-53.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia de linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRANDÃO, H. N. *Subjetividade, argumentação, polifonia: a propaganda da Petrobrás*. São Paulo: Unesp, 1998.
- COLL, C.; TEBEROSKY, A. O dia-a-dia na colônia. In: _____. *Aprendendo História e Geografia: conteúdos essenciais para o Ensino Fundamental de 1ª a 4ª série*. São Paulo: Ática, 2000. p. 176-191.
- CORACINI, M. J. *Um fazer persuasivo: o discurso subjetivo da ciência*. São Paulo: Educ, 1991.
- CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: _____. (Org.). *O jogo discursivo na sala de aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995. p. 13-19.
- LEIBRUDER, A. P. O discurso de divulgação científica. In: BRANDÃO, H. N. (Org.). *Gêneros do discurso na escola: mito, conto, cordel, discurso político, divulgação científica*. São Paulo: Cortez, 2000. p. 229-253.
- MACHADO, A. R. *Le journal de lectures: de sa caractérisation a l'interpretation d'une expérience didactique*. São Paulo: LAEL/PUC SP, 2000.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez, 1988.
- ORLANDI, E. P. *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PEARCE, L. *Reading dialogics*. London: Edward Arnold, 1994.
- SHEPHERD, D. Bakhtin and the reader. In: HIRSCHKOP, K.; SHEPHERD, D. (Eds.). *Bakhtin and cultural theory*. Manchester: Manchester University Press, 1989. p. 91-108.
- SOUZA, L. V. Gêneros jornalísticos no letramento escolar inicial. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. M.; BEZERRA, M. A. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 58-72.
- SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

