

ESTUDOS

Leitura e interpretação: percursos que engendram a escrita infantil

Pamela Aline Tizioto¹

Soraya Maria Romano Pacífico²

Lucília Maria Sousa Romão³

Resumo

Neste trabalho pretendemos refletir sobre a leitura na perspectiva discursiva, o que significa entendê-la como gesto de interpretação que implica levar em conta o sujeito e sua inscrição na linguagem marcada por determinações histórico-sociais. Desejamos, ainda, apresentar resultados de uma pesquisa realizada em uma escola de Educação Infantil, de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo, com crianças de cinco anos que não estavam alfabetizadas e que, a partir do nosso trabalho, tiveram contato com uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva discursiva, incluindo leitura, interpretação e discussão de textos, com o objetivo de promover a emergência da multiplicidade de sentidos nos movimentos de interpretação dos sujeitos.

Palavras-chave

Leitura; sujeito; escola; discurso.

1. Introdução: a leitura em nossos passos

Neste texto pretendemos, em um primeiro momento, refletir sobre a leitura na perspectiva discursiva, o que significa entendê-la

Abstract

This work intends to contemplate on the reading in the discursive perspective, the one that means understand her as interpretation gesture that implicates to take in bill the subject, your registration in the language marked by historical-social determinations. We wanted, still, to present results of a research accomplished at a school of Infantile Education, of Ribeirão Preto, interior of the state of São Paulo, with five year-old children that were not alphabetized and that, starting from our work, they had contact with a pedagogic practice based in the discursive perspective including reading, interpretation and discussion of texts with the objective of promoting the emergency of the multiplicity of senses in the movements of interpretation of the subjects.

Keywords

Reading; subject; school; discourse.

como gesto de interpretação que implica levar em conta o sujeito, sua inscrição na linguagem marcada pelas determinações histórico-sociais e definida pela interpelação ideológica. Em seguida, desejamos apresentar resultados de uma pesquisa realizada em uma escola

¹ Graduada em Pedagogia pela FFCLRP/ USP. E-mail: pamela.tizioto@hotmail.com

² Professora Doutora de Graduação em Pedagogia e de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/ USP. E-mail: smrpacifico@ffclsp.usp.br

³ Professora Doutora de Graduação em Ciências da Informação e da Documentação e de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP/ USP. E-mail: luciliamsr@uol.com.br

de Educação Infantil de Ribeirão Preto-SP, com crianças de cinco anos, que não estavam alfabetizadas e que, a partir do nosso trabalho, tiveram contato com uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva discursiva, incluindo leitura, interpretação e discussão de textos, com o objetivo de promover a emergência da multiplicidade de sentidos, do discurso lúdico e da assunção à autoria na produção textual escrita.

Com relação à escrita, há um discurso dominante que circula socialmente e que sustenta os sentidos de que os sujeitos-alunos não sabem, não gostam de, não querem escrever. Questionamos a naturalização de tais sentidos e perguntamo-nos: como ocorrem as atividades de leitura e escrita no contexto escolar? Os sujeitos podem ler e escrever aquilo que lhes interessa? Estão expostos à opacidade dos enunciados, exercendo contornos de questionamento e dúvida em relação a eles? A escola possibilita ao sujeito compreender o valor social da escrita, ou escreve-se para cumprir uma exigência escolar? Buscando varrer a poeira de paráfrase que atravessa as práticas de leitura e escrita em séries iniciais, não buscamos, neste artigo, responder e esgotar as respostas para tais questões, visto que isso seria impossível, tendo em vista a permanente incompletude da linguagem. Pretendemos, sim, levantar alguns andaimes para a reflexão.

2. Discussão teórica: movimentos do sujeito na linguagem, gestos de leitura e escrita

Partimos do princípio de que a leitura é fundamental para que a escrita tenha sentido e faça parte da vida de sujeitos inseridos nas sociedades letradas. A relação do sujeito com a leitura e a escrita, tal qual presente nos espaços extraescolares, deve ter início na Educação Infantil, pois é através da leitura, como atividade de interpretação, que o homem adquire, produz e percorre sentidos (tidos como seus e de outros), uma vez que ele constrói sentidos no mundo, nos (e sobre os) textos e objetos que o cercam. Entretanto, sabemos que a interpretação é uma questão ideológica, vinculada a sentidos naturalizados como evidentes nas/pelas instituições dominantes e ligada a uma classe que controla os sentidos que podem e devem ser lidos;

especificamente em relação a isso, marcamos que a escola é uma dessas instituições de poder.

Para nós (cf. PACÍFICO, 2002), leitura e interpretação não são a mesma coisa, fazem parte do mesmo processo, sim, mas a interpretação vai além, pois entendemos que a interpretação está ligada ao sujeito, à história e à ideologia (PÊCHEUX, 1997). Melhor dizendo, a interpretação está ligada a questões que se sobrepõem à atividade de leitura e, indo além, os gestos de interpretação podem sustentar a produção textual escrita, uma vez que, a nosso ver, a leitura e a interpretação funcionam como matéria-prima para a construção de textos, de enunciados, de discursos. E esse processo dá-se a conhecer em condições determinadas historicamente, o que significa considerar que não há uma liberdade de o sujeito ler e interpretar sem amarras, mas sempre há um lugar discursivo de onde se lê, constroem-se os sentidos, tece-se a trama obscura da interpretação. Nessa direção, o referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa assegura-nos um modo de compreender as palavras para além de seus sentidos literais, tomando-as deslocadas de seu estado dormiente de dicionário, provocando-nos a observar o curso dos sentidos sempre plural e movimentado.

Orlandi (1993) entende que, ao ler, o sujeito está participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos, e isso acontece a partir de um lugar social e com uma direção determinada; acrescentamos: ao escrever, isso também ocorre. É a partir, então, de um lugar em que o sujeito é ideologicamente fisgado em uma posição pela ideologia, que se dá a compreensão dos textos lidos e a produção de novos; isso porque a interpretação não pode ser toda nem qualquer uma; dessa forma, alguns sentidos são possíveis de serem lidos e outros não, interditados como indesejáveis. Todo esse processo de interpelação ideológica instala o conceito de formação discursiva, tal como segue:

Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) (PÊCHEUX, 1997, p. 160).

Dessa forma, na teoria discursiva, as palavras assumem seus significados de acordo com as formações discursivas (PÊCHEUX, 1997) nas quais estão sendo usadas e, ao passarem de uma para outra, novos significados são incorporados às mesmas palavras, pelo fato de que toda formação discursiva tem subjacente uma, ou mais, formação ideológica. Esse funcionamento remete-nos à porosidade dos dizeres e das palavras, sempre prestes a desvestir-se de seus sentidos habituais para deslizar para outros cômodos e moradas (FERREIRA, 2000). Daí, o permanente jogo da linguagem em que há naturalidade ou opacidade dos sentidos; os primeiros, assumidos pelo sujeito como os mais confiáveis; os últimos, temidos ou desprezados como inaceitáveis.

Disso decorre que os textos sempre apresentam várias possibilidades de leitura, mas cada sujeito, de acordo com sua história de leitura, com a posição que ocupa e com o modo como é interpelado pela ideologia, compreenderá dentro de algumas possibilidades e não de outras, entenderá de um modo e não de outro. Observamos, muitas vezes, que o sujeito-leitor interpreta o texto ancorado em um sentido considerado “garantido”, “sedimentado” ou literal, não realizando uma leitura sócio-histórica do texto, buscando o que seria o conteúdo claramente ali guardado, como a ter certeza de que o texto é uma caixa cheia de informações. É como se as palavras estivessem em estado de dicionário, e assim, provavelmente, o texto terá um só sentido para o leitor (leitura parafrástica), e não várias possibilidades de interpretação (leitura polisêmica), o que Orlandi (1993, p. 20) discute com afinco.

A polissemia é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Esta tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a sua ambiguidade.

Sabendo que todo sujeito lê a partir de determinada posição discursiva, consideramos relevante pensar na noção de sujeito como posição discursiva inscrita na língua, afetada pela história e capturada pela ideologia. Segundo Orlandi,

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito em si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação (1996a, p. 188).

Para a Análise do Discurso, o sujeito não é um indivíduo empírico, um homem, uma mulher, uma criança, mas sim uma posição discursiva que o indivíduo, interpelado pela ideologia (ALTHUSSER, 1974), ocupa para produzir sentidos. Ideologia diz respeito a um mecanismo do qual estamos permanentemente alienados e do qual não nos podemos desvencilhar, na condição que ocupamos, a saber: de sujeito de linguagem. Conforme Pêcheux,

o funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade” enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas (1997, p. 162).

Assim, no fio do discurso do sujeito, emergem representações, imagens, jogos imaginários de poder, saber e dizer, que se dobram ao sabor da ideologia e atualizam certas regiões da memória, fazendo-as funcionar, falar e inscrever sentidos dominantes (ORLANDI, 1996a), em consonância com interesses da classe dominante. Ao falar em sentidos dominantes, estamos evocando o conceito de condições de produção (PÊCHEUX, 1997), a saber, o estado da luta de classes, que envolve a imagem que os interlocutores fazem de si, do interlocutor e do referente. Em outras palavras, as atividades de linguagem corporificam o ideológico e fazem-nos compreender como isso acontece no funcionamento discursivo, conferindo ao sujeito um certo “poder” que lhe permite produzir e interpretar discursos a partir de um lugar social ocupado por aqueles que sabem usar e controlar a linguagem.

Consideramos importante refletir sobre todo esse processo, visto que ele sustenta a produção infantil, afeta o sujeito pelo ima-

ginário e pela ideologia e costura um modo de pensar, o que seria o “certo” na escrita e na leitura. Sabemos que há um discurso que circula socialmente e sustenta a ideia de que as crianças que ainda não sabem ler e escrever não conseguem produzir textos, ou ainda, numa visão mais reducionista, nem sequer interpretam textos escritos; daí, surge a resistência de tantos professores para trabalhar a leitura e a interpretação nas classes de Educação Infantil, optando, dessa forma, pelo trabalho com palavras isoladas, com sílabas, com famílias silábicas.

Tal postura vai em direção oposta às teorias do letramento, principalmente àquelas baseadas no modelo ideológico de letramento (STREET, 1993), e deve ser desconstruída já que, a nosso ver, o sujeito-criança produz textos orais, com coesão e coerência, muito antes de aprender a escrever. Sendo assim, as atividades de linguagem podem e devem possibilitar aos alunos da Educação Infantil a produção de textos orais e escritos, permitindo um contato mais amplo da criança com os sentidos que circulam socialmente. É isso o que mostraremos a seguir, a partir de um trabalho de leitura e escrita realizado durante um ano com histórias infantis, em uma escola de Ribeirão Preto-SP.

3. De como as crianças inscrevem seus gestos de leituras

Com base nessas considerações, realizamos, ao longo de um ano escolar, um trabalho de leitura e interpretação com crianças de cinco anos de idade nas classes de Educação Infantil em uma escola pública de Ribeirão Preto, interior do Estado de São Paulo. As atividades baseavam-se na leitura de várias obras infantis, complementada por discussões, conversas e debates sobre os temas entre a pesquisadora e os sujeitos-crianças. Posteriormente, a pesquisadora solicitava uma produção textual escrita, abrindo a possibilidade de o sujeito brincar com a língua, jogar com as letras e com as palavras, trocando e partilhando reflexões e perguntas. Anotamos que esse movimento não dirigia o olhar das crianças para apenas recontar ou reescrever a história, atividade muito frequente no cotidiano escolar. Consideramos que trabalhar apenas o reconto e a reescrita são atividades parafrás-

ticas, já que alienam a voz do sujeito por um dizer cristalizado e estabilizado, pois o sujeito precisa obedecer ao que se espera que se diga da história, precisa repetir o que o livro já disse ou ditou, e é tensionado a obedecer ao que a professora espera que ele diga. E, mais ainda, concordamos com Pfeiffer, quando afirma:

O desprazer do aluno reside, então, na sensação de estar realizando uma atividade “tola” e cansativa ao mesmo tempo em que ocorre o desconforto de não conseguir materializar, concretizar aquilo tudo com que está interagindo (2003, p. 95)

Por isso, então, não buscamos esse caminho e propusemos que o sujeito falasse, escrevesse, orientasse o que lhe fosse possível dizer a partir de uma narrativa infantil apresentada em sala de aula, desejando usar a escrita para o sujeito dizer de si, ou de um personagem, ou da trama narrativa, ou da capa, ou do final de uma (ou outra) história. No primeiro encontro, o livro trabalhado foi *Vira-lata e Pá-virada*, de Cristina Porto e Michele Iacocca, que contava a história de dois cachorrinhos que moravam na rua. Após se conhecerem, eles se apaixonaram e, no final da história, ficaram juntos, morando em uma lata.

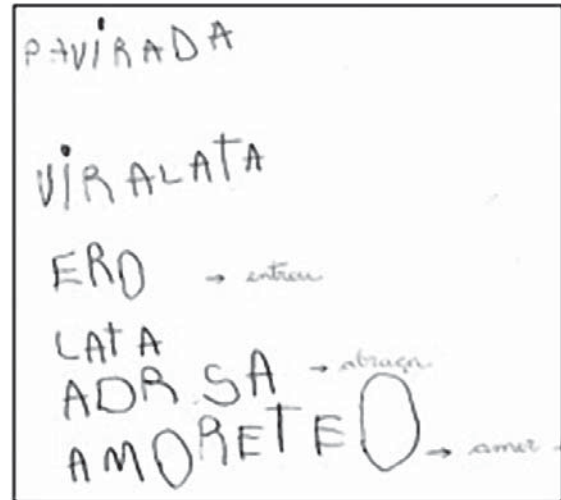
Antes de iniciar a leitura, foi perguntado para as crianças o que elas pensavam sobre os sentidos da história, a partir do título e da capa do livro e também a partir do que sabiam sobre cachorros. Uma das crianças respondeu que, com este nome (*Vira-lata e Pá-virada*), só poderia ser história de cachorro, uma das hipóteses com as quais trabalhamos oralmente, falando sobre aqueles que as crianças conheciam.

Segundo Kleimam (1995), o título cria no leitor expectativas de interpretação que devem ser exploradas pelo professor em cada atividade de leitura. Durante a história, surgiu a frase “roçavam o focinho”; questionamos o significado dessa expressão e uma aluna respondeu, com toda certeza, que o significado dessa frase era que os cachorrinhos se beijavam. Essas respostas dos alunos fizeram-nos perceber o grande conhecimento que eles possuem sobre linguagem, associado ao acesso àquilo que a Análise do Discurso chama de interdiscurso, isto é, aquilo que fala antes, em algum lugar, e a partir do qual os sentidos são tecidos sócio-historicamente (PÊCHEUX, 1999). A nosso ver, essas interpretações não dependem da alfabeti-

zação, mas indiciam um conhecimento – absolutamente fundamental para a aquisição da escrita – sobre a língua, sobre os textos, sobre o mundo e sobre as linguagens verbal e não verbal. Essa atividade em sala de aula permitiu-nos observar duas diferentes produções textuais e dois modos de estar na trama narrativa e na linguagem. Na primeira produção apresentada logo a seguir, um sujeito recontou a história do livro de forma simples e objetiva, utilizando palavras que lembrava ter ouvido durante a história, a qual era apresentada em versos. Mas, ao finalizar a história, ele não utilizou o velho clássico “e viveram felizes para sempre”, o que indica um gesto de autoria para o seu texto. Dessa forma, Orlandi afirma:

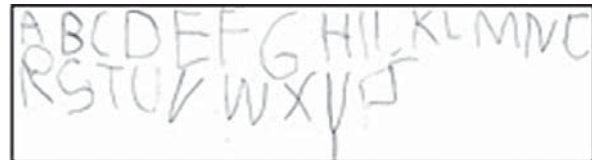
O que tem faltado, desse ponto de vista, quando se pensam as condições de produção da escrita, na escola, é compreender o processo em que se dá a assunção, por parte do sujeito, de seu papel de autor. Essa assunção implica, segundo o que estamos procurando mostrar, uma inserção (construção) do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social (1993, p. 79).

Observamos aqui que o sujeito-aluno esboça dois movimentos discursivos: de um lado, inscreve a paráfrase em seu dizer, posto que antecipa os sentidos tidos como desejáveis pelo professor e pela escola que, na maioria das vezes, reclamam o reconto de histórias escutadas tal e qual o livro ditou; de outro lado, abre espaço para a polissemia em seu dizer, remontando o final, dizendo de outro modo e assumindo a sua própria voz, colocando um círculo final que entendemos tanto como desenho do fecho *amorete* da narrativa quanto como um ponto final gigante, anotando o fim da história e do dizer.



“Pá-virada e Vira-lata entraram na lata, se abraçaram e virou amor eterno.”

Já, na segunda produção, também colocada abaixo, outro sujeito-aluno apenas copia o alfabeto exposto em sala de aula, não produzindo um texto ou o que seria o desenho de um texto. Interpretamos essa “cópia” do alfabeto como um indício de uma prática pedagógica pautada na repetição de letras e de palavras isoladas, o que confirma o modo como o discurso pedagógico privilegia a paráfrase; dessa forma, o sujeito não se sentiu autorizado a produzir um texto ou arriscar um outro dizer sobre a história, sobre si mesmo, sobre o amor ou sobre os cachorros. Assim, fez apenas o que a mecanização da cópia escolar garantia como algo legitimado e aceito.

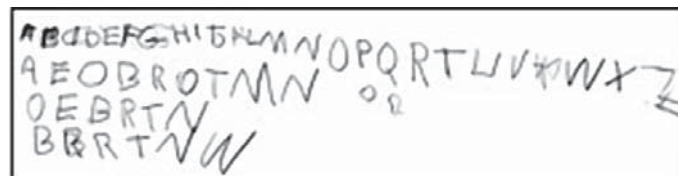


Para Orlandi (1993, p. 39), “a ordem imposta pelo método de ensino ao processo de aprendizagem – método este que se funda sobre presunções e constrói a representação do aluno-leitor – aponta sempre para a não relação com o inesperado, o múltiplo, o diferente”. É justamente sobre este diferente que estamos falando desde o início do trabalho, a partir das colocações de tantos pesquisadores que estão assumindo uma nova postura (que acreditamos ser muito mais enriquecedora) em relação à leitura e à escrita, não esperando da leitura e da interpretação um sentido pronto e único, pois sujeito e sentido constroem-se; o sujeito produz-se ao produzir sentidos, e o sentido sempre pode ser outro, o inesperado, o diferente.

A história do dia seguinte chamava-se *A viagem da sementinha*, de Regina Siguemoto/Martinez, que trazia a narrativa de uma sementinha que viaja por toda a cidade, até encontrar um bom lugar para ficar e crescer. Na capa do livro há uma sementinha ilustrada, cuja forma – com olhos, boca, braços, pernas, formato do corpinho – lembra um bebê. Ao mostrar a ilustração da capa do livro para as crianças, perguntamos o que elas observavam ali. Rapidamente, dois ou três sujeitos-alunos responderam que a sementinha se parecia com um bebezinho; e um outro, ouvindo essa afirmação dos colegas, logo disse: *É claro, porque a sementinha é o bebê das plantinhas, ela ainda não cresceu*. O gesto de interpretação do sujeito permite-nos dizer que ele tem acesso ao interdiscurso que sustenta a construção de sentidos sobre o que é ser sementinha, o que é ser bebê, o que são seres vivos que ainda não cresceram; logo, foi possível estabelecer uma relação harmônica de sentidos, costurando uma ligação entre os dizeres dos sujeitos, a capa do livro e o que eles sabiam sobre crescimento. Também esboçamos o gesto de antecipar o que viria a ser construído naquela história; que tipo de semente era aquela, em um círculo de inquietações sobre os sentidos das palavras e das coisas.

Analisaremos os três exemplos de produções textuais apresentados abaixo, anotando os movimentos do sujeito, seus gestos de interpretação e de autoria, flagrando, como sempre, a polissemia e a possibilidade de o sentido vir a ser outro. Segundo Orlandi (1996b, p. 64), “interpretar é compreender, ou seja, explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro”. O primeiro sujeito apenas fez cópia do

que havia escrito em um cartaz exposto em sala de aula, apagando a (sua) história e não se atrevendo a dizer algo sobre ela(s). O segundo copiou o alfabeto fixado na parede da sala e colocou no papel letras de seu próprio nome e do nome do irmão, intercaladas. O terceiro iniciou a escrita de uma história, ocupando, assim, a posição de autor. Sua escrita está ligada à oralidade, apresentando marcas desse discurso, espontâneo, não preocupado com regras; por esse motivo, escreve “*veis*” e não “*vez*” e “*qe*” em vez de “*que*”. No entanto, a concordância verbal já é colocada em prática, como podemos observar com o uso de “*era*” e de “*estava*”, ambos no pretérito imperfeito do indicativo, o que, para nós, indica um conhecimento do aluno sobre o texto escrito, sobre a amarração das partes de uma história, sobre como o verbo garante efeitos de sequencialidade na narrativa, ou seja, como constrói uma tessitura de coerência temporal, global, muito maior na escrita do que na oralidade.



ERA UMA VEIS
UMA FLOI
QE ESTAVA
PEDIDA

Importa-nos registrar aqui como o terceiro sujeito está próximo do que entendemos por efeito de autoria, isto é, um lugar discursivo em que são bordados pontos de amarração do discurso, em que o sujeito se autoriza a dizer de um modo (PFEIFFER, 2002) em que não apenas toma a palavra, mas assume(-se) (n)a(s) palavra(s) que pôde escolher.

[...] O autor é o lugar em que se realiza esse projeto totalizante, o lugar em que se constrói a unidade do sujeito. Como o lugar da unidade é o texto, o sujeito se constitui como autor ao constituir o texto em sua unidade, com sua coerência e completude. Coerência e completude imaginárias (ORLANDI, 1999, p. 73).

Antes do início da leitura do terceiro livro, intitulado UUUUUUUUUUUU *um barulho estranho*, de Liliana Iacocca, perguntamos para os sujeitos-alunos o que eles achavam que iria acontecer durante a história cujo título tinha o U repetidas vezes. Alguns responderam: *O menino vai ficar com medo*. Perguntamos o que seria esse barulhinho (uuuuuu) que deixava o menino com medo e obtivemos respostas variadas, como *o vento, a porta, um monstro, a janela*, ou seja, os alunos tiveram que retornar a anteriores dizeres sobre palavras que expressam medo e sobre sons que indiciam movimento ou ação. Para finalizar, questionamos se os alunos tinham medo de dormir no escuro e por quê; abrimos

espaço, então, para ouvir narrativas, fragmentos de lembranças, histórias sonhadas e respostas como *porque eu não enxergo nada, porque eu tenho medo de bicho, porque eu tenho medo de barulho*. Não tínhamos a pretensão de esclarecer tudo sobre medos e barulhos, até porque sabemos que a linguagem é sempre incompleta, mas pudemos significar algumas histórias emocionantes e surgiram algumas explicações para essa pergunta. No momento de encerrar a atividade, pedimos que eles registrassem algo no papel, lembrando-os de que estávamos escrevendo.

No recorte abaixo, o sujeito assume a responsabilidade pelo seu dizer, ao modificar o motivo do medo do menino, pois, na história contada, o menino sente medo do barulho que a janela faz ao ser balançada pelo vento, antes de uma tempestade. O sujeito-aluno, por sua vez, coloca o barulho do trovão como principal motivo do medo da personagem, fazendo deslocar algo da história original para uma outra região de sentidos, provavelmente ligada a seus medos como sujeito. Além disso, o texto produzido apresenta coesão e coerência, sem nenhuma dispersão de sentidos, uma vez que há uma relação intensa e considerada natural entre os sentidos ter medo e trancar a janela, movimentos marcados por uma relação de causalidade. Mais uma vez, julgamos necessário afirmar que, no trabalho discursivo, é importante que o sujeito possa dizer, que a palavra esteja em jogo e que o sujeito-professor permita que os modos de dizer venham à tona, afastando-se daquilo que parece o “certo”, adequado e óbvio.

JOHNNATAN
O MININO NOTAO O MEDO DO
TROVAO
TRANCAR A JANELA

“O menino tá com medo do trovão. Então, ele trancou a janela.”

A história do livro *Tô cheio de ser um hipopótamo*, de Pierre Cornuel, apresenta um hipopótamo que não queria mais ser um hipopótamo e, por esse motivo, ele passou a tentar ser outros animais. As crianças divertiram-se muito com a história contada e diziam sempre que o hipopótamo é muito diferente dos outros animais e que ninguém acreditaria que ele não era um hipopótamo mesmo. Ser de outro modo, modificar o que parece ser a única maneira de dizer, deslocar de um modo de ser (e de dizer) para outro; introduzimos aos poucos algumas perguntas sobre isso. Julgamos necessário que os professores também as façam, desacreditando de que um hipopótamo sempre é – e só pode ser – um hipopótamo.



“A uva cresceu. Ela queria ser bonita para ser comida. Dá ela não conseguia ficar mais bonita.”

Isso foi o que o sujeito narrou ao ser pedido que contasse o que havia escrito. Analisando o texto produzido, percebemos que as vogais são muito presentes em sua escrita, mas que, aos poucos, a noção de que somente vogais não formam palavras vai se instaurando. Por exemplo, quando, em sua narrativa, o sujeito escreve “bonita” (BOIA) e “consequia” (CIA). Além disso, a autoria vigora no texto, pois este apresenta sequência lógica e coerente, estruturada de modo a preservar a temporalidade e a sequência, ao mostrar que a uva cresceu para tornar-se chamativa e, depois, para ser comida por alguém, o que promove um efeito de fechamento necessário à história. Mais ainda, observamos como os efeitos de mudança, crescimento, transformação, tão caros à narrativa do hipopótamo, puderam ser remexidos e ordenados de outro modo pelo sujeito, o que tem relação com a leitura polissêmica que foi construída durante a aula e que reverberou nos movimentos de autoria do sujeito.

Uma gatinha chamada Ceci tem, no quintal de sua casa, um jardim com muitas flores, das quais ela cuida com muito carinho e amor: esse é o núcleo narrativo do livro *O jardim de Ceci*, de Gerusa Rodrigues Pinto, com o qual trabalhamos em outro encontro. Durante a história, algumas situações surgiram, e as crianças puderam perceber os cuidados necessários para uma planta crescer e se desenvolver. Em alguns momentos, foi possível relacionar esta última história com as anteriores, pespontando sentidos que já tinham se materializado na ordem da língua em outros momentos.

P: O que as plantas precisam para viver?

A: Água, sol, terra...

Concordamos com a afirmação de Orlandi (1996b) de que a leitura é uma das funções da interpretação. Assim, pela elaboração de outros textos que se referem àqueles já trabalhados em sala de aula é que analisaremos como se deu a interpretação dos temas propostos para redação, uma vez que “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno.” (ORLANDI, 1993, p. 91). Ainda para Orlandi (1993, p. 102), “quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada”.

Ao ler os dois textos abaixo, produzidos pelos sujeitos da Educação Infantil, percebemos que as produções são muito semelhantes, o que pode ser explicado, porque, no momento da escrita, os sujeitos-alunos estavam sentados um ao lado do outro, mas a maneira como contam a história da flor apresenta-se diferente. Um deles introduz a menina como outra personagem de sua produção, criando um efeito de sentido de que a menina também ficou feliz com a água ou com a felicidade da flor ao receber a água. Nesse caso, entendemos que é preciso voltar ao texto a fim de que o sujeito controle essa dupla possibilidade de interpretação, o que é exigido para que a autoria se instale. Nesse momento da pesquisa, percebemos que as consoantes aparecem com mais força na escrita das crianças, o que mostra a percepção de que palavras são formadas por vogais, mas também por consoantes (ex: BBU – bebeu / KIO – caindo), o que, a nosso ver, marca o desenvolvimento da escrita desses sujeitos. Vejamos:



“A flor estava feliz, porque choveu e ela bebeu água. E a menina também.”

“A flor estava contente porque a água estava caindo. Ela estava bebendo e falou: – Eu estou contente porque bebi água.”

Chamou-nos muito a atenção como os recortes acima indiciam total coerência e conexão entre suas partes, isto é, o sujeito conseguiu controlar os sentidos de seu texto, o que mostra a autoria vigorando nesta produção textual. Esses sujeitos não estão totalmente alfabetizados, mas já marcam o movimento de produzir textos, os quais podem ser comparados com outros produzidos por muitos adultos com um bom grau de escolaridade.

4. Considerações finais: reafirmando a necessidade da leitura polissêmica e sua relação com a escrita

Diante das análises, sabemos que muito pode e deve ser feito, nas escolas, com as atividades de leitura e de escrita, e que nosso trabalho está apenas instigando o olhar de estudiosos para “o que quer, o que pode essa nossa língua”, dentro e fora da escola. Com base no estudo teórico e nas análises, defendemos que a escola deveria exercitar a leitura polissêmica, motivando os leitores a descobrir as outras possíveis leituras de um texto, abrindo espaço para a investigação dos sentidos, transformando o ato de ler numa atividade agradável, criativa e interessante, a ponto de sustentar a aprendizagem da escrita. Também reafirmamos que a leitura polissêmica sinaliza um espaço de troca muito rico entre os sujeitos-escolares, convidando a práticas que vão muito além das atividades copistas e pouco exploratórias da linguagem e do seu funcionamento. A escuta e a possibilidade de dizer, a narrativa e os múltiplos modos de contar garantem a circulação de várias vozes que não estão preocupadas com o que o texto quer dizer, tampouco com o que o autor disse, mas desafiam-nos a colocar em cena o sujeito-leitor que, nos movimentos do discurso, constitui-se em sua errância, opacidade e historicidade (ROMÃO; PACÍFICO, 2006). Como pudemos observar, os sujeitos da Educação Infantil começam a percorrer, por meio da leitura, um caminho de/em busca da escrita.

Para Orlandi (1993, p. 39), “em linguagem (e, logo, em leitura) não há grau zero assim como não há grau dez”, ou seja, não podemos desprezar o conhecimento que todo sujeito-aluno tem em potencial, independentemente do seu grau de leitura e escrita e, independentemente, também, se tal conhecimento é materializado pela oralidade ou pela escrita; como também não podemos imaginar um grau máximo de compreensão que despreze qualquer ato de aprendizagem. Defendemos que leitura e escrita caminham juntas, estão ligadas às histórias do sujeito, ao seu acesso ao interdiscurso e, indiscutivelmente, ao modo como isso é trabalhado nas escolas.

Referências bibliográficas

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

- FERREIRA, M. C. L. *Da ambiguidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- _____. O caráter singular da língua na AD. *Organon*, p.189-200, 2003.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 1995.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas-SP: Editora da Unicamp, 1993.
- _____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996a.
- _____. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996b.
- _____. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: _____. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.
- PACÍFICO, S. M. R. *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 2002. 250 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP.
- PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. (Coleção Repertórios).
- _____. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999.
- PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997.
- _____. O lugar do conhecimento na escola. Alunos e professores em busca da autorização. *Escritos: Escrita, Escritura, Cidade – Labeurb*, Campinas-SP, v. 3, n. 7, p. 9-20, 2002.
- ROJO, R. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros de discurso? In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- ROMÃO, L. M. S.; PACÍFICO, S. M. R. *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: DCL, 2006.
- STREET, B. Introduction: the new literacy studies. In: _____. (Ed.) *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p.1-21.

Recebido em abril de 2009 e aceito em julho de 2009.