

SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO SIGNO**DO TEXTO SEM SENTIDO À PRODUÇÃO DE SENTIDOS: UMA EXPERIÊNCIA
DE LEITURA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS***Patrícia Vargas da Rosa¹**Lílian Rodrigues da Cruz²***RESUMO**

A leitura pode ser considerada um processo de interpretação ou tradução, se adotarmos a abordagem teórica que concebe a tradução como um processo interpretativo intralingual (GALLI, 2005). Nosso objetivo é refletir sobre a tradução intralingual enquanto atividade realizada por todos os leitores empenhados em traduzir e/ou interpretar os sentidos possíveis de um texto. Para tal, a primeira autora inventou um pequeno texto intitulado “Os Flanelmos”. Esse apresenta uma estrutura textual comum, tipicamente escolar, porém sem significado, na medida em que as palavras utilizadas como sujeitos, verbos e complementos não existem na língua portuguesa (nem em outro idioma). O texto foi apresentado a uma turma de alfabetização de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), juntamente com quatro questões referentes a ele, também sem sentido, mas com estrutura textual compatível com o texto. O primeiro ponto a destacar é que os alunos responderam às questões sem maiores dificuldades, embora não tenham compreendido o sentido do texto. Sabe-se, contudo, que as práticas escolares voltadas à leitura na EJA tendem, muitas vezes, mais à reprodução do que à reflexão sobre o lido. Assim, nem sempre a dimensão criativa da interpretação é valorizada. A partir dessa experiência evidenciou-se o preponderante papel das inferências nesses processos de interpretação e/ou tradução, pois os alunos atribuíram diferentes sentidos à história, embora algumas regularidades tenham permanecido nas interpretações. Apontamos para a necessidade da escola conceber a leitura como ação interpretativa e criativa do sujeito-leitor e não meramente reprodutiva de um sentido único e pré-estabelecido pela materialidade textual.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação. Inferências. Educação de Jovens e Adultos.

APRESENTANDO A QUESTÃO

O que é ler? O que é interpretar? Que papel desempenha o leitor nesses processos? Como a escola trata a leitura e os leitores? O que está em jogo quando se propõe a prática de leitura/interpretação no ambiente escolar? A partir dessas questões, objetivamos refletir sobre a leitura enquanto atividade realizada por todos os leitores empenhados em traduzir e/ou interpretar os sentidos possíveis de um texto. Para tal, iniciamos apresentando os conceitos de leitura e interpretação que utilizamos com o intuito de visibilizar nosso posicionamento teórico. A seguir, abordamos a importância das inferências nos processos de produção de sentido. E, por fim, relatamos uma atividade de leitura realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos, onde o texto-dispositivo foi “Os Flanelmos”, texto sem significado a priori, pois as “palavras” utilizadas não existem na Língua Portuguesa. Os alunos responderam a um questionário de quatro perguntas relacionadas ao texto. A partir das respostas dos alunos (mediada pela primeira autora), teceremos algumas considerações sobre a leitura na escola.

LEITURA, INTERPRETAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Diferentes autores definem, a partir de posições teóricas diversas, o que é a leitura. Adotaremos, neste trabalho, a perspectiva de Galli (2005), que concebe a leitura como um processo interpretativo intralingual, em que não é possível pré-determinar significados. Nesse sentido, um texto não pode ser percebido como algo pré-dado objetivamente, mas como criação. Pellanda (2005) complementa afirmando que ler é um processo complexo de cognição, uma vez que não se enquadra em sistematizações, mas sim numa rede intrincada de possibilidades. Ou seja, vai ao encontro da concepção de complexidade proposta por Morin (2000, p. 38), o que se produz a partir do entrelaçamento de sentidos. No caso de um texto, a complexidade o configura como um objeto em constante transformação, tendo em vista que cada leitor constrói a sua interpretação, dialogando com outras interpretações possíveis.

Conseqüentemente, interpretar é criar significado, é reinventar, “uma vez que toda interpretação provoca fatalmente a criação de outro texto” (GALLI, 2005, p. 787). Esse ato de criação acontece porque cada leitor imprime no ato da leitura a sua experiência prévia, suas crenças, seus conflitos, seus afetos, suas expectativas e suas relações com o mundo. Quem lê imprime no texto uma marca, o que faz a sua interpretação idiossincrática.

Contudo, não significa eliminar o sentido original, mas trata-se, como explica Johnson (1998), de recriá-lo levando em consideração que um texto pode ser muito mais do que seu autor havia pretendido.

Concebemos o processo de interpretação imbricado com as diferentes posições de sujeito de cada leitor. Interpretar constitui-se, portanto, como uma ação eminentemente intersubjetiva em que não há como determinar um grau de fidelidade em relação ao texto original. Isso ocorre porque cada leitor é um sujeito singular, que utiliza diferentes estratégias cognitivas para dar sentido ao que lê. Para Galli (2005), trata-se de conceber a leitura/interpretação como “diferência”, ou seja, reconhecer o movimento de diferenciação nela abrigada.

Conforme Ferreira e Dias (2004), as inferências desempenham um papel cognitivo importante na produção de sentidos, possibilitando a construção de novos conhecimentos a partir daqueles que existem previamente na memória do leitor. Esses conhecimentos seriam ativados e confrontados com o que informa o texto, permitindo ao leitor atribuir coerência ao lido a partir do confronto entre dois mundos envolvidos na situação de leitura - o do autor e o do leitor -, transformando o texto numa ‘unidade aberta de sentido’. As autoras acreditam que ,além de dar significado ao texto, “o processo inferencial permite destacar a *malha* ou *teia* de significados que o leitor é capaz de estabelecer dentro do horizonte de possibilidades que é o texto” (p. 441) [grifos das autoras].

Trabalhar com a leitura na escola é instigante, sendo que a literatura especializada dispõe de diferentes concepções. Adotaremos neste artigo as idéias de Silva (1998), pois compartilhamos com seu posicionamento. Para o referido autor, são duas as posições possíveis para a escola e o professor em termos de trabalho com a leitura: a primeira é educar para a conformidade e a obediência, em que o texto é imposto (não proposto), sem dar possibilidade de contestação ao leitor, e a segunda é educar para a transformação, com uma pedagogia centrada no estudo da realidade. A partir dessa posição, o texto é visto como “uma possibilidade para o trabalho de reflexão e recriação por parte dos sujeitos-leitores” (p. 82).

Quanto à primeira possibilidade, entendemos que esteja baseada em sentidos legitimados, prontos e acabados; na cópia, paráfrase e memorização (SILVA, 2002), assentado em uma concepção bancária de pedagogia, como definiu Freire (2005). Na segunda perspectiva, entretanto, acreditamos que a leitura pode ser vista como um dispositivo de cognição perturbador, ou seja, desencadeador de uma série de transformações possíveis.

Filiamo-nos a esta segunda possibilidade, o que vai ao encontro de Pellanda (2005, p. 59), concebendo o ato de ler como um mecanismo que provoca, de alguma forma, o acoplamento estrutural entre o indivíduo e o ambiente a partir da passagem para um novo nível de conscientização, “na medida em que ambos, texto e leitor, se reconfiguram com a leitura” Podemos tratar a leitura como

um processo de **fazer emergir** através da atividade interna de recriação do texto com autonomia (autoria) e, ao mesmo tempo, resultante da interação de forma inseparável do próprio processo de viver e tornar-se. (PELLANDA, 2005, p. 53; grifo da autora)

Na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino afirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 9.394 (BRASIL, 1996), nem sempre a leitura é trabalhada como um processo complexo e interpretativo, embora, segundo a legislação que a legitima, essa modalidade devesse ser concebida como educação continuada, compreendendo a educação formal e permanente, a educação não-formal e toda a gama de oportunidades de educação informal e ocasional existentes em uma sociedade educativa e multicultural.

Assim como acontece também em muitas classes do ensino regular, na EJA as práticas de leitura e interpretação são, inúmeras vezes, calcadas na reprodução e não em processos criativos. Na interação com o texto, o que é proposto pelos professores, não raramente, privilegia apenas a capacidade de memorização do que está escrito, deixando de lado toda a riqueza que poderia surgir da experiência e criatividade dos alunos.

Para construir uma Educação de Jovens e Adultos que produza seus processos pedagógicos considerando a complexidade dos sujeitos, faz-se necessário pensar sobre as possibilidades de transformar a escola que os atende em uma instituição que valorize seus interesses, conhecimentos e expectativas; que motive, mobilize e desenvolva conhecimentos que partam da vida desses sujeitos; que demonstre interesse por eles como gente e não somente como objetos de aprendizagem (PICONEZ, 2004; PINTO, 2003). É notório, segundo o mestre Paulo Freire (2005), que os alunos precisam ser sujeitos do processo de leitura do mundo.

REFLEXÕES A PARTIR DE UMA EXPERIÊNCIA DE LEITURA NA EJA

Tomando como base as possibilidades reprodutiva ou criativa do trabalho com a leitura na escola e, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos, a primeira autora desenvolveu uma intervenção junto a uma classe de alfabetização da EJA, com o intuito de tentar compreender melhor o processo de interpretação ou tradução intralingual, bem como as estratégias pedagógicas de mediação utilizadas.

Foram envolvidos os sete alunos que integram a turma de alfabetização de uma escola pública localizada no município de Cachoeira do Sul, no Rio Grande do Sul. Os alunos e as alunas têm entre 16 e 75 anos de idade e situam-se em diferentes etapas do processo de alfabetização. Eles serão identificados apenas pelas letras A,B,C,D,E,F e G, a fim de preservar identidade.

A intervenção propunha um trabalho de leitura e interpretação textual dividido em três etapas. Inicialmente, apresentamos aos alunos um pequeno texto com uma estrutura textual comum, tipicamente escolar, porém sem significado, na medida em que as palavras utilizadas como sujeitos, verbos e complementos não existem na língua portuguesa (nem em outro idioma). Em nenhum momento foi explicado aos alunos que se tratava de um texto sem sentido. O texto apresentado foi o seguinte:

Os Flanelmos

Os flanelmos evadicaram os blusters na Misionata, tropando os fraudatérios alionados na camanduca.
A cada tiaporino, os flanelmos clifavam as suporanas dos itiapés.
Os flanelmos querubavam com muito curubin e cifilo
Os flanelmos dipavam com os fugicos na clatabuna.

Os alunos realizaram a leitura silenciosa do texto e, após, promovemos uma leitura oral do mesmo. Houve grande surpresa dos alunos ao tomarem contato com o texto, já que não havia compreensão das palavras que o formavam: “*Isso não dá para ler!*”, “*o que é isso?*”, “*não consigo ler essas palavras!*”, foram as primeiras exclamações dos alunos e alunas ao tentarem fazer a leitura do texto. Uma das alunas, em fase inicial de alfabetização, verbalizou: “*vou precisar de ajuda para conseguir ler esse texto*”. No momento da leitura oralizada, ao mesmo tempo em que podíamos notar a atenção total dos alunos tentando talvez captar alguma pista para a compreensão, havia instantes em que a palavra lida causava risos e comentários como: “*isso tá muito louco!*”.

Ainda assim, não foi levantada, pelos alunos, a hipótese de que poderia se tratar de um texto sem sentido prévio algum, com palavras inventadas. Um fato interessante é que apenas um aluno hipotetizou que o texto poderia ter sido escrito em língua inglesa e por

isso era praticamente impossível a sua tradução (já que nenhum dos alunos dominava o idioma). Os demais alunos, no entanto, não concordaram. Mesmo sem possuírem conhecimentos formais sobre a língua estrangeira, os alunos foram capazes de reconhecer que não havia familiaridade entre as palavras do texto e o idioma, já que estão expostos a termos em inglês com frequência, através das músicas, filmes e termos ligados à tecnologia. “*Eu não sei inglês, mas pelo que eu ouço de palavras em inglês no meu dia-a-dia eu sei que esse texto não tem nada a ver com inglês*” (Aluno B).

A segunda etapa da intervenção foi a proposição, por escrito, de cinco questões sobre o texto, que deveriam ser respondidas individualmente, também por escrito, pelos alunos. As questões foram as seguintes: (a) O que os flanelmos evadicaram?; (b) Como os flanelmos evadicaram?; (c) O que os flanelmos clifavam cada tiaporino? (d) Como os flanelmos querubavam?; (e) Com quem e onde os flanelmos dipavam?

Todos os alunos, independentemente de seus diferentes níveis de competência em leitura, foram capazes de responder corretamente às perguntas sem dificuldades, o que nos levou a observar como a estrutura usual dos questionários de interpretação textual, que foi o que procuramos simular com as questões propostas, possui um caráter reprodutivo.

Os alunos também conseguiram responder perguntas sobre o mesmo adequadamente, apenas localizando na materialidade textual as palavras que servem como pistas para a construção das respostas. Entendemos como estrutura usual de questionário de interpretação aquela que pode ser verificada em boa parte dos livros escolares voltados ao desenvolvimento da leitura, especialmente os de alfabetização (sobretudo as cartilhas).

A última etapa proposta foi de recriação do texto. Cada aluno deveria, por escrito, traduzir o texto de forma a torná-lo inteligível por todos, interpretando-o a partir de estratégias pessoais. Após a escrita, cada aluno deveria apresentar sua produção à turma. Nesse momento, também aproveitamos para fazer questionamentos sobre as estratégias utilizadas para dar sentido ao texto inicialmente apresentado.

Um ponto instigante foi que, apesar de o texto não possuir significado, certas regularidades foram encontradas na interpretação ou tradução feita pelos estudantes. Quatro alunos identificaram a estrutura textual como uma narrativa, o que nos surpreendeu dada a complexidade que o texto parecia ter assumido para os alfabetizados da EJA. Outro ponto de convergência foi que a maior parte dos alunos partiu do “verbo” “evadicaram”, presente na primeira frase do texto, para compor suas traduções. Para o aluno A, evadicaram queria dizer *mandaram*, enquanto para o aluno B, significava *invadiram*, para o C, estava relacionado com *investigar*, enquanto para o aluno D, tinha o

sentido também de *invadir*. O que esses fizeram foi relacionar a palavra do texto com outras, comuns no vocabulário, geralmente com a mesma terminação verbal. O aluno D relatou que inferiu o significado de “evadicar” com base na sonoridade da palavra que, para ele, assemelha-se com a do verbo *invadir*.

Outro tipo de inferência foi a que determinou a interpretação do aluno C: “*para mim, é uma história de detetives, porque havia um certo tom de mistério quando a história foi contada*”. O relato alerta para o componente afetivo que também está presente no processo de interpretação ou tradução intralingual. Sensações como medo, surpresa, alegria ou suspense podem ser determinantes de possibilidades interpretativas.

Apesar de algumas regularidades, foram diversas as formas como cada aluno construiu o significado do texto, sendo preponderante, no percurso de cada um, o papel das inferências, como podemos observar nos textos dos alunos F, C e G, transcritos na íntegra (incluindo os erros de ortografia e concordância):

É uma invasão que ataca inimigos. Eles ficavam fortes eles derubavam com muita vontade de matar os inimigos eles gritavam com muita vontade lá na terra do inimigos. (ALUNO F)

Os flanelmos são pessoas que trabalham em vestigando outras pessoas que ja cometeu algum crime. E que elis farão outra língua e que viajão muito para em vestigar em outro Pais. (ALUNO C)

Pode ser um bicho ele esta querendo ficar no lugar de alguns que esta ficando por perto – Esse bicho ajente pode ficar atento qui ele pode se avançar em outras pessoas se esse bicho atacar pode morder outras pessoa que ele não conhece o bicho vai ficando cada vez mais brabo. (ALUNO G)

A forma singular como cada aluno atribuiu uma interpretação ao que leu, proporcionou a criação de novos textos, únicos, que poderão ser lidos por outros leitores que também lhes atribuirão sentidos diversos, dando continuidade a uma rede de significações possíveis, tomando o texto como uma unidade aberta de possibilidades de sentido, conforme propõem Ferreira e Dias (2004).

O fato que mais nos chamou a atenção, entretanto, foi os alunos terem conseguido responder às perguntas sobre o texto proposto sem entenderem nada, sequer a própria pergunta. Que leitor é esse que estamos (de)formando em nossas escolas? A prática pedagógica, muitas vezes, tende a valorizar a passividade: o aluno lê, responde corretamente mas sem compreensão e, o que é pior, sem exercitar a crítica, sem se perturbar e perguntar ao professor: o que é isso? Não entendi nada.

Não pretendemos generalizar, mas pudemos perceber na Educação de Jovens e Adultos, especialmente na fase de alfabetização, que foi onde se deu a intervenção ora relatada, como é forte o estigma do não-saber no educando: há, para alguns alunos, a idéia de que se ele não entende o texto, é porque ainda não é capaz, é devido à sua ignorância, à falta de competência em leitura, o que não era o caso na experiência proposta.

A partir dessa experiência, constatamos na prática o caráter profundamente interpretativo da leitura, tida como uma tradução intralingual. Evidenciou-se, ainda, o preponderante papel das inferências nos processos de interpretação e/ou tradução, o que possibilitou que os alunos atribuísem diferentes sentidos à história, embora algumas regularidades tenham permanecido nas interpretações.

Para finalizar, apontamos para a necessidade de a Educação de Jovens e Adultos e, de maneira mais geral, a escola, conceber a leitura como ação interpretativa e criativa do sujeito-leitor e não meramente reprodutiva de um sentido único e pré-estabelecido pela materialidade textual, o que, no nosso entendimento, propiciaria práticas de leitura mais significativas que produzam crianças, jovens e adultos mais reflexivos e críticos.

OF THE TEXT WITHOUT SENSE TO THE PRODUCTION OF SENSES: A READING EXPERIENCE IN THE EDUCATION OF YOUTHS AND ADULTS

ABSTRACT

The reading can be considered an interpretation process or translation, if we adopt the theoretical approach that conceives the translation as interpretative process inside of the language (GALLI, 2005). Our objective is to contemplate about a inside of the language translation while activity accomplished by all readers determined in translating and/or to interpret the possible senses of a text. For such, the first author invented a small text entitled "Os Flanelmos". This presents a common text structure, typically school, however without meaning, in the measure in that the words used as subjects, verbs and complements don't exist in the Portuguese language (neither in another language). The text was introduced a group of students' of Education of Youths and Adults (EJA), together with four subjects referring to the text, also without sense, but with compatible text structure with the text. The first point to highlight is that the students answered the subjects without larger difficulties, although they have not understood the sense of the text. It is

known, however, that the school practices returned to the reading in EJA, many times, it tend more to the reproduction than to the reflection about the reading. Like this, not always the creative dimension of the interpretation is valued. Since this experience was evidenced the preponderant paper of the inferences in this processes of interpretation and/or translation, because the students attributed different senses to the history, although some regularities have stayed in the interpretations. We mention for the need of the school to conceive the reading as the subject-reader's interpretative and creative action and not merely reproductive of an only sense and pré-established for the presentation textual.

Keywords: Reading. Interpretation. Inferences. Education of youths and adults.

NOTAS

- ¹ Pedagoga, mestranda em Letras na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), professora de alfabetização na Educação de Jovens e Adultos na Escola Estadual de Ensino Fundamental Angelina Salzano Vieira da Cunha, em Cachoeira do Sul/RS. patriciavargas@via-rs.net
- ² Psicóloga, doutora em Psicologia (PUCRS), docente do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Letras na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). lilianacruz2@terra.com.br

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 19 out. 2007.
- FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A leitura, a produção de sentidos e o processo inferencial. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 9, n. 3, 2004. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n3/v9n3a11.pdf> > . Acesso em: 12 out. 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GALLI, Fernanda Correa Silveira. Leitura: um processo interpretativo. *Estudos Lingüísticos*, v. 4, 2005. Disponível em: <<http://gel.org.br/4publica-estudos-2005/4publica-estudos-2005-pdfs/leitura-um-processo-interativo-482.pdf?SQMSESSID=a38ffc79c82bcbe561e1c641326fd16c>>. Acesso em: 12 out. 2007.
- JOHNSON, Bárbara. A fidelidade considerada filosoficamente. In: OTTONI, P. (Org.). *Tradução: a prática da diferença*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

PELLANDA, Nize Maria Campos. Leitura como processo cognitivo complexo. In: OLMÍ, Alba; PERKOSKI, Norberto (Org.) *Leitura e cognição: uma abordagem transdisciplinar*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005.

PICONEZ, Stela C. Bertholo. *Educação escolar de jovens e adultos*. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. São Paulo: Ática, 2002.