

O DESCOBRIMENTO DO TEXTO

*Elie Bajard**

Tradução de Cristina Casadei Pietraróia**

A palavra *leitura* possui na linguagem corrente numerosas acepções. No entanto, para o pedagogo, é necessário adotar uma terminologia mais precisa que faça a distinção entre as diversas atividades desenvolvidas na sala de aula. Neste texto, o autor busca, justamente, distinguir a atividade de leitura da atividade de releitura.

Ler é compreender, é, portanto, construir sentido. Mas construímos sentido na leitura do jornal, durante a proclamação do Evangelho, na recitação de um texto, na audição de uma mensagem oral, na produção de um texto escrito, na leitura de uma imagem, de uma paisagem, do mundo etc. O interesse da palavra *leitura* para designar essas diversas atividades vem de sua referência à interpretação. Realmente, se não há compreensão, não pode haver leitura. Dessa forma, interpreta-se um desenho do mesmo modo que se interpreta uma paisagem ou um texto escrito.

Se é importante para o pedagogo reconhecer em todas essas atividades operações comuns de construção do sentido, é também extremamente necessário reconhecer em cada uma delas suas especificidades e distinguir claramente, por exemplo, a leitura de um texto literário da leitura do mundo. A primeira atividade ocorre a partir de um material lingüístico; a segunda, não. Podemos portanto reser-

* Elie Bajard é doutor em Lingüística e trabalha como formador de professores do primeiro grau e consultor na aprendizagem da língua escrita, atuando em vários países: França, Argélia, Brasil, Marrocos, Singapura e Vietnã. Em 1991, iniciou junto ao MEC o projeto Pró-Leitura, que teve grande repercussão no Brasil.

** FFLCH-USP.

var o termo *leitura*, utilizado sem complemento, para a compreensão do texto escrito e, nos outros casos, utilizar expressões como *leitura da imagem*, *leitura do mundo*, *leitura de uma paisagem etc.*

Ora, se é importante distinguir uma atividade desenvolvida a partir de um texto escrito de uma outra desenvolvida sobre um material diferente, é também preciso que saibamos distinguir de modo preciso as diferentes atividades textuais. Na verdade, o domínio da língua escrita supõe a prática de atividades que lhe estão associadas. É evidente que falar bem melhora a prática da escrita e esta, por sua vez, melhora as competências de leitura. Entretanto, reconhecer a complementaridade das práticas é a importância da transferência na aprendizagem não nos obriga a aceitar, na perspectiva de uma abordagem globalizante, que uma atividade possa valer por todas as outras. Se assim fosse, bastaria ter o controle de uma dessas atividades para dominar a totalidade dos usos da língua escrita. Falar em termos de complementaridade das atividades supõe, ao contrário, a presença e a consideração de cada uma delas. Para reunir é necessário primeiramente distinguir. Se não há reconhecimento da especificidade de cada uma das práticas da língua escrita, não pode haver complementaridade entre elas, apenas confusão.

Identificar o conceito de leitura de um modo mais restrito do que acontece na linguagem corrente é portanto imperativo. Se a didática não o faz, ela corre o risco – e que não é apenas hipotético – de evitar a atividade de leitura, ao abordá-la de modo marginal e sem um real aprofundamento. Assim, as operações cognitivas ou pragmáticas constitutivas do ler podem estar presentes em numerosas atividades, sem que no entanto ocorra um “ato de leitura” em toda sua integralidade. Isto acontece, por exemplo, na escrita que trabalha com certas operações constitutivas do ato de leitura, sem entretanto apresentar sua totalidade. Em textos anteriores,¹ recusando o conceito de dupla modalidade de leitura – uma em voz alta e uma outra silenciosa –, estabelecemos que estas constituem atividades textuais distintas: uma de leitura, outra de transmissão vocal.

Cabe agora aprofundar a análise e distinguir a leitura da releitura, partindo de uma importante constatação: nem toda releitura resulta numa produção de sentido

¹ BAJARD, E. Afinal, onde está a leitura? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 83, nov. 1992. _____, *Ler e dizer. Compreensão e comunicação do texto escrito*. São Paulo: Cortez, 1994. 118 p.

significativa, podendo contentar-se primeiramente em reativar o mesmo sentido produzido numa leitura anterior. É o que ocorre na oralização várias vezes repetida de um mesmo texto. É também a situação do jornalista de televisão que transmite as notícias recorrendo ao *teleprompt*. Sendo muitas vezes o redator do próprio texto, basta-lhe o apoio visual da máquina para reativar o texto em sua memória e transmiti-lo vocalmente. Tal procedimento dá lugar a poucas novidades semânticas, pois o jornalista já conhece as palavras do texto e não tem necessidade alguma de trabalhar sobre o contexto para identificá-las. Os grupos sintáticos também já estão organizados em sua mente e a gramática não lhe oferece nenhuma opacidade, qualquer que seja o comprimento da frase ou o número de encadeamentos. Da mesma forma, a coerência textual lhe é familiar e nenhum segredo o espera na conclusão no texto. Novas operações semânticas são, portanto, pouco numerosas e a significação do texto, já presente, não precisa ser desvendada. Assim, a atividade inteira de releitura é pilotada por um sentido já elaborado.

Entretanto, a releitura não se reduz sempre a esta reativação e pode permitir que o leitor experimente uma nova entrada no texto ou lhe aplique uma outra estratégia. Compreender um texto é também descobrir seu funcionamento em diferentes níveis. O leitor pode se contentar com o nível superficial, mas pode também explorar outros, enigmáticos, e combiná-los, pois o texto não se esgota necessariamente na primeira leitura. O aparecimento de um sentido novo, sempre possível, depende de sua pluralidade. Depende também do projeto do leitor, que quer ou não saber mais. Da disposição do texto e de sua paginação, sendo ele acompanhado ou não de imagens (o mesmo texto de Monteiro Lobato, conhecido de cor, pode ainda surpreender em função de uma nova e rica ilustração). Depende finalmente da situação de leitura, que se adapta ou não à preocupação imediata do leitor.

Se uma verdadeira elaboração de sentido é, portanto, ainda possível com uma releitura, devemos, no entanto, distinguir esta última da leitura, pois estamos lidando com duas atividades distintas, que não exigem o mesmo conjunto de operações cognitivas e pragmáticas. O leitor, por exemplo, não emprega as mesmas estratégias para desvendar o enigma de um romance policial ou para, num segundo momento, percorrer novamente o labirinto da aventura: neste caso, a releitura é conduzida pela chave da intriga descoberta anteriormente.

Mas para colocar em prática uma nova descoberta, o leitor deve poder se liberar da tirania de pilotagem exercida pela primeira leitura, ou seja, deve ser capaz de abandonar a trilha e os rastros por ela deixados. Daí a dificuldade de releitura de

um texto por seu próprio autor, principalmente de um escritor principiante, como aponta Ricardou ao falar dos riscos de alucinação que este sofre. O autor deve poder se afastar do que quis dizer para perceber o que realmente escreveu. A releitura, nesse caso, assim como em todos aqueles em que se pretende executar um sentido suplementar, impõe uma estratégia paradoxal por parte do leitor: ao mesmo tempo em que ele recorre à forte interpretação deixada pela leitura em sua memória, ele deve saber dela se distanciar. O processo de releitura não pode ser confundido com aquele de leitura, pois o sentido previamente construído, já conhecido, modifica obrigatoriamente seu desenrolar.

É necessário, portanto, sublinhar a importância da primeira manifestação do texto, de sua epifania, de seu *descobrimento*. Propor uma situação de leitura supõe evidentemente que se prepare a aparição do texto, estimulando a curiosidade da criança, despertando sua atenção, ativando sua memória para a interação com o material escrito. Mas, ao mesmo tempo, o professor deverá ter imenso cuidado em manter no texto todo o seu mistério, deverá saber lidar com suas surpresas, terá que preservar sua atração e não, ao contrário, deflorá-la. Trata-se de despertar o desejo e não de satisfazê-lo, pois toda a *mise en scène* do texto desaparece na releitura. Por isso, é indispensável propor sempre novos textos às crianças, facilitando a implantação de diferentes situações de leitura. Somente o primeiro encontro visual com o material escrito estimula o conjunto total das operações cognitivas do ato de leitura.

A partir dessas observações, podemos agora especificar a situação de leitura como sendo aquela que compreende as seguintes características: elaboração de um sentido por meio do tratamento ideovisual de um conjunto gráfico formando texto e pela primeira vez encontrado. A distinção entre leitura e releitura é, portanto, de grande interesse para o pedagogo. Se ele não o faz, corre o risco de apenas propor à criança operações de leitura parciais, deixando de lado sua integralidade. Visto que o domínio dessa competência supõe seu exercício em toda sua complexidade, ele só pode se exercer quando o material gráfico está organizado em texto e quando este texto seja desconhecido.

Mas, para que o encontro visual com o material escrito conserve seu caráter original, é ainda preciso que a proferição do texto pela voz não chegue a desvendar previamente seu sentido. E é isso que ocorre, com frequência, na sala de aula, quando o professor quer facilitar a tarefa do aluno. Este é confrontado ao significante gráfico somente depois de ter-se beneficiado de seu desvendamento pela voz do adulto. O sentido assim revelado pelo professor acaba por conduzir a estratégia de

tratamento visual do texto, privando o aluno de inúmeras operações de leitura. Se a proferição do texto oferece interesse – e isso não podemos negar –, este reside justamente na função de comunicação vocal do texto e não em sua pertinência como modalidade da leitura. Ao fazer da escuta o primeiro encontro com o texto, a confrontação com o material gráfico é então pilotada pelo conhecimento já revelado da significação e se transforma em releitura.

Sem adotar uma terminologia absconsa, parece-nos importante que o pedagogo perceba que a polissemia do termo leitura corre o risco de velar a especificidade das atividades que ele está encarregado de desenvolver, e saiba afinar o uso da linguagem corrente para equipar-se de elementos mais precisos. Limitar-se à terminologia habitual não somente pode gerar confusão, mas pode, sobretudo, contribuir ao desaparecimento de certas atividades essenciais à prática da aula, como pode ser o caso do tratamento silencioso da significação de um texto escrito.