

## LEITURA E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO: UMA ANÁLISE DO CONTO “A MOÇA TECELÃ”, DE MARINA COLASANTI

Clodoaldo Sanches Fófano (UNIFFSJ)

[clodoaldosanches@yahoo.com.br](mailto:clodoaldosanches@yahoo.com.br)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

[elinaff@gmail.com](mailto:elinaff@gmail.com)

Paulo Jonas dos Santos Júnior (UNIFFSJ)

[paulojsjunior@hotmail.com](mailto:paulojsjunior@hotmail.com)

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFFSJ)

[sonifon1@hotmail.com](mailto:sonifon1@hotmail.com)

Vyvian França Souza Gomes Muniz (UENF)

[vyvi47@hotmail.com](mailto:vyvi47@hotmail.com)

### RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre a leitura como atividade de construção de sentido. Sendo assim, o texto não é visto como um objeto acabado, mas o sentido dele se completo no leitor, resultante de operações comunicativas e processos linguísticos socio comunicativos. Como *corpus* para aplicação da teoria em estudo, escolheu-se o conto “A moça tecelã”, de Marina Colasanti que configura um texto de grande densidade significativa, permitindo o leitor contribuir para a tessitura do texto. Na construção deste artigo, realizou-se pesquisa bibliográfica de base qualitativa, considerando as contribuições de fontes teóricas que embasam a busca de respostas sobre o tema abordado. Portanto, a maneira na qual o autor constrói o texto pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. O conto de Marina Colasanti ganha sentido e significação, não apenas como narrativa direcionada para um público infante-juvenil, mas também para qualquer leitor ativo, participativo, capaz de alcançar informações implícitas presentes no texto, completando o sentido do texto, como coautor de um objeto inacabado. Assim, vale destacar que o cerne da produção de sentidos está na relação entre o dito e o compreendido.

#### Palavras-chave:

Leitura. Texto. Construção de Sentido.

### 1. Introdução

*“É no passo seguinte, quando depois de aprender a ler o que está escrito aprende-se a ler o que não está escrito, que se faz o leitor.” (COLASANTI, 2004b [s/p])*

O leitor é um indivíduo participativo no processo de construção dis-

cursiva. Dentro dessa concepção, o texto se torna o lugar de intercâmbio de sujeitos sociais. Uma consideração importante de Koch (2008, p. 26) é que o texto não é uma estrutura terminada. Sendo assim, o diálogo do leitor com o texto também contribui para a construção textual. Nesse sentido, isso se torna uma realidade ao levar em consideração que o sentido do texto se completa no seu leitor. Logo a leitura é uma ação participativa, ativa, interativa. Assim, é no ato da leitura que o texto vai criando formato e sua significação vai sendo construída pelo leitor através de uma relação interacional entre leitor e texto lido de maneira efetiva, sem que essa atividade seja mecânica e passiva.

O proposto trabalho traz como objetivo geral refletir sobre a leitura como atividade de construção de sentido. Já como objetivos específicos foi necessário: 1) Apresentar a concepção de texto como objeto inacabado, portador de construção de sentido. 2) Discutir a prática da leitura como atividade interacionista. 3) Expor uma análise do conto “A moça tecelã”, ressaltando inferências que podem ser realizados pelo leitor na produção de sentido do texto.

A metodologia adotada neste estudo é a pesquisa bibliográfica de base qualitativa e aplicada. Nesse sentido, fez necessária leitura e pesquisa de todo um referencial teórico que serviu de base para levantar respostas para a seguinte questão-problema: De que maneira a leitura torna-se uma atividade de construção de sentido do texto?

Pesquisas assim são necessárias para que se compreenda leitura como atividade de construção de sentido do texto e, não meramente uma atividade cognitiva mecânica, sem significação social. Assim, acredita-se que o texto informa muito mais do que as palavras possam traduzir, o sentido dele vai além do arranjo de palavras.

Sendo assim, pode-se dizer que o texto é uma atividade produzida intencionalmente que explora não só a linguagem no sentido denotativo, mas também no sentido conotativo, possibilitando ao leitor reflexões profundas e, até mesmo múltiplas leituras, como é o caso do conto escolhido como *corpus* de análise deste trabalho.

Três seções compõem a construção deste artigo. A primeira apresenta a concepção de texto como unidade de sentido completo. A segunda discute leitura como atividade participativa e interativa na construção de sentido do texto. Por fim, a terceira é um estudo de caso, uma prática analítica

do conto “A moça tecelã”, de inferências nas entrelinhas do texto, na tentativa de perceber o implícito e o explícito da narrativa para a construção de sentido da mesma, por meio de uma relação interacionista entre texto-autor-leitor.

## **2. A concepção de texto e a construção de sentido**

A Linguística Textual quando surgiu teve um progressivo afastamento da influência da Linguística Estrutural saussuriana. Para tanto, a Linguística Textual em seu primeiro instante voltou-se para a análise transfrástica, para fenômenos que não conseguiam ser explicados pelas teorias sintáticas e/ou semânticas, que ficassem limitados ao nível da frase. Nesse primeiro momento, a Linguística Textual estava preocupada com a relação entre frases e período, sem levar em consideração o contexto, assim, o texto era visto como uma estrutura acabada e pronta, com único início e o fim mais ou menos explícito. Conforme Mussalin & Bentes (2001):

Na *análise transfrástica*, parte-se da frase para o texto. Exatamente por estarem preocupados com as relações que se estabelecem entre as frases e os períodos, de forma que construa uma unidade de sentido, os estudiosos percebem o fenômeno que não consegue ser explicado pelas teorias sintáticas: o fenômeno da co-referenciação, por exemplo, ultrapassa a fronteira da frase e só pode ser melhor compreendido no interior do texto. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

Em um segundo momento, com a euforia produzida com o sucesso da gramática gerativa, postulou-se a descrição da competência textual do falante, assim, a construção das gramáticas textuais. Em tal período, passaram a postular o texto como unidade teórica formalmente construída, em oposição ao discurso, unidade funcional, comunicativa e intersubjetivamente construída. Ainda, Mussalin & Bentes (2001) ressaltam, ainda, que

O fato de ter sido necessário considerar, na construção do sentido global do enunciado, o conhecimento intuitivo do falante acerca das relações a serem estabelecidas entre sentenças, e o fato de nem todo texto apresentar o fenômeno da co-referenciação, constituíram-se em fortes motivos para a construção de uma outra linha de pesquisa, que não considerasse o texto apenas como uma simples soma ou lista dos significados das frases que o constituem. Passou-se, então, ao objeto de elaborar gramáticas textuais. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 249)

Já em um terceiro momento, o texto passa a ser estudado dentro do seu contexto de produção e passa a ser entendido, não como um objeto aca-

bado, mas como um processo, resultante de operações comunicativas e processos linguísticos sociocomunicativos. Dessa forma, parte para a elaboração de uma teoria do texto. É nesse momento, que os estudiosos passam a dar particular importância ao tratamento do texto no seu contexto pragmático. Assim, no final da década de setenta, a palavra de ordem não era mais a gramática de texto, mas a noção de textualidade. Assinala, uma vez mais Mussalín & Bentes (2001, p. 247) que

[...] em vez de dispensarem um tratamento formal e exaustivo ao objeto “texto”, os estudiosos começaram a elaborar uma teoria do texto, que, ao contrário das gramáticas textuais, preocupadas em descrever a competência textual de falantes/ ouvintes idealizados, propõe-se a investigar a construção, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

A noção de textualidade ou textura pressupõe que não existe texto sem coesão e coerência, portanto, são tais elementos que fazem de a sequência linguística ser reconhecida como texto, e não um amontoado aleatório de frases. Reconhecer a sequência como texto significa dizer que aquele que a recebe é capaz de percebê-la como unidade significativa global. Portanto, a coesão está relacionada com a construção de sentido do texto, ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície do texto encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido. E a coerência, de acordo com Koch (2008, p. 52), “diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a construir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.”

Assim, os estudiosos passam a postular que a comunicação é estabelecida por meio de textos e o trabalho da competência comunicativa corresponde ao desenvolvimento da capacidade de produção e compreensão de textos nas mais diferentes situações de interação comunicativa a fim de que se representem situações discursivas de enunciação. No sentido de corroborar com o assunto exposto, Fonseca F. & Fonseca J. citados por Travaglia (2000) enfatizam que

O texto tem de ser visto como produto de um ato de fala, como discurso, isto é, como enunciado que traz em si as marcas do processo de enunciação, as marcas da adequação às finalidades próprias de cada intento de comunicação em situação específica, as marcas de ações cumulativas desenvolvidas em cada ato verbal. (FONSECA; FONSECA *apud* TRAVAGLIA, 2000, p. 95)

Para se compreender texto como prática social discursiva, faz-se ne-

cessário conceituar discurso, que por sua vez é toda atividade comunicativa produtora de efeitos de sentido de um enunciador em uma situação de comunicação determinada, reunindo não só o conjunto de enunciados por ele produzido em tal situação, como também o evento de enunciação, que é regulada por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica, que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. Segundo Travaglia (2000):

Nesse sentido, texto será Texto será entendido como uma unidade linguística de sentido concreto (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentidos e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível, independente da sua extensão. (TRAVAGLIA, 2000, p. 67)

o resultado da atividade comunicativa, que se faz seguindo regras e princípios discursivos. Tal unidade comunicativa é de sentido complexo, todo significativo em relação à situação em que ele é produzido. O sentido está relacionado com a intenção comunicativa e com a situação sócio-histórica. Koch & Travaglia corroborando com Mussalin & Bentes (2001, p. 274) apontam que

A intencionalidade refere-se ao modo como os emissores usam texto para perseguir e realizar suas intenções, produzindo, para tanto, textos adequados à obtenção dos efeitos desejados. Para os autores a intencionalidade tem uma relação estreita com a argumentatividade. (MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 247)

Os elementos da língua têm um valor significativo preferencial, que estão relacionados a determinados recursos da língua (fonema, morfema, palavra, entonação, sintagma, frase, sequência de frases), quando usados como texto em uma dada sociedade, em um dado momento de sua história. O efeito de sentido fica no signo, que seria o resultado de todas as forças que atua no signo. Dessa forma, o sentido preferencial de determinado elemento da língua seria aquele em que o elemento é mais comumente empregado em virtude de determinadas condições de produção ser mais frequente pela sociedade. Em textos extremos, que envolvem tabus e fortes preconceitos da ideologia de uma sociedade, a percepção dessa ideologia pelo interlocutor fica mais fácil.

Norma Discini (2005, p. 29) afirma: “O texto é, em princípio, um signo, o que quer dizer que possui um significado por meio de uma expressão quer pode ser verbal, visual, entre outros tipos”. É na tentativa de análise desse signo que o receptor vai buscar e perceber o implícito no texto,

aquilo que está no infratexto, nas entrelinhas, como se fosse um palimpsesto, que pode ser definido como uma página manuscrita cujo conteúdo foi apagado (mediante lavagem ou raspagem) e escrito novamente, normalmente nas linhas intermediárias ao primeiro texto ou em sentido transversal. Para ampliar o entendimento sobre o implícito, faz-se necessário observar o que ressalta Orlandi (2008):

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Portanto, verifica-se que os textos apresentam mensagens linguísticas com graus diferentes de explicitude que às vezes não podem ser previstos apenas com base no sentido literal. Dessa forma, as mensagens linguísticas se manifestam de forma implícita ou explícita. No entendimento de Ilari (2006):

Podem ser consideradas implícitas todas as informações que uma sentença vincule, sem que o falante se comprometa explicitamente com sua verdade. Essas informações precisam ser “inferidas” a partir da sentença por meio de algum raciocínio que parte da própria sentença. (ILARI, 2006, p. 85)

Assim, o implícito só pode ser descoberto por meio de um trabalho realizado a partir de uma avaliação global da situação comunicativa em que o leitor procura recuperar as possíveis intenções do enunciador. Somente um leitor sensível vai perceber que no sentido literal de um texto contém frequentemente informações implícitas, embora previsíveis. Tais informações se apresentam de duas formas, denominadas casos de pressuposição e do acarretamento. Ainda, Ilari (2006) esclarece:

[...] uma informação é pressuposta quando ela se mantém mesmo que neguemos a sentença que a veicula. [...]. Sempre que um certo conteúdo está presente tanto na sentença como em uma negação, dizemos que a sentença pressupõe esse conteúdo. [...]. Temos acarretamento toda vez que a verdade de uma sentença implica a verdade de uma outra, simplesmente pela significação de suas palavras. Geralmente, os acarretamentos resultam do uso de palavras de sentido específico [...]. (ILARI, 2006, p. 85)

Sendo assim através da inferência, produz-se uma interpretação, uma construção de significado integral, que vai além do arranjo de palavras. Esse significado desperta o leitor, na produção discursiva, para algo que com simples olhares não seria possível dar ao texto uma interpretação dota-

da de sentidos. Como ressaltam Koch & Travaglia citados Mussalin & Bentes (2001, p. 266-7):

Quase todos os textos que lemos ou ouvimos exigem que façamos uma série de inferências para podermos compreendê-lo integralmente. Se assim não fosse, nossos textos teriam que ser excessivamente longos para poderem explicar tudo o que queremos comunicar. Na verdade é assim: todo texto assemelha-se a um *iceberg* – o que fica à tona, isto é, o que é explicado no texto, é apenas uma parte daquilo que fica submerso, ou seja, implicado. Compete, portanto, ao receptor ser capaz de atingir os diversos níveis de implícito, se quiser alcançar, uma compreensão mais profunda do texto que ouve ou lê. (KOCH; TRAVAGLIA *apud* MUSSALIN; BENTES, 2001, p. 266-7)

Logo, para alcançar esse objetivo, será preciso que o leitor ponha em funcionamento todos os componentes e estratégias cognitivas que tem à disposição. Dessa forma, percebe-se que a leitura é uma atividade cognitiva fundamental para a construção de sentido de um texto. Por meio dela o leitor perceberá o dito e o não dito presente no texto, contribuindo para a construção da textualidade dentro do processo discursivo.

### **3. *Leitura como atividade interacionista***

Compreender plenamente o que se lê não é uma tarefa fácil, nem depende de heranças genéticas, muito menos de uma ação isolada praticada pelos pais ou até mesmo pela escola. O entendimento de um texto exige habilidade, interação, muito trabalho, e não simplesmente uma extração de informações objetivas. Marcuschi (2008) afirma que:

Na realidade, sempre que ouvimos alguém ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem-sucedida. Compreender nem sempre é uma ação linguística ou cognitiva. É muito mais uma forma de inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo em relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 230)

Dentro dessa concepção de leitura, o leitor é elemento fundamental na construção discursiva, porque é por meio dele que se constrói os efeitos de sentido entre interlocutores. É a partir dele que surge o discurso, sem ter domínio sobre o que diz, é determinado sem se dar conta, a dizer o que seu lugar de formação social impõe que seja dito.

A apreensão do texto é condicionada a atitude e reação do texto. Assim, pode-se considerar que um texto foi esteticamente aceito desde o momento em que ele produziu efeito em seu leitor. Nesse sentido, o importante agora não é apenas a significação do texto, mas também os efeitos produzi-

dos pelo texto. A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos.

Todo texto só produz sentido quando é lido, pois a leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como atribuição de sentidos. Por isso se pode dizer que o cerne da produção de sentidos está na relação entre o dito e o compreendido. Oportuno se torna destacar que na leitura acontece um processo de elaboração do texto, que se realiza por meio do uso de algumas faculdades humanas. O texto é um potencial de efeitos que se atualiza no processo de leitura. Por meio dele acontece intervenções no mundo, nas estruturas sociais dominantes. No entanto, isso é possível porque o texto mexe com a conduta do leitor, provoca impacto. De acordo com Orlandi (2008):

[...] a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto. Leitura e sentido, ou melhor, sujeito e sentido se constituem simultaneamente, num mesmo processo. (ORLANDI, 2008, p. 9)

Um texto no ato da leitura passa por uma reflexão por parte do leitor a fim de construir a significação devida. Na atividade de leitores ativos, serão estabelecidas relações de conhecimentos anteriores adquiridos com novos conhecimentos presentes no texto, realizando assim, inferências, formulações, comparações, perguntas pertinentes ao conteúdo do texto. Isso porque o texto não formula significação sozinho, portanto, somente por intermédio da leitura é que o texto se torna efetivo. Isso vale igualmente para aqueles que se tornaram tão históricos que sua significação não tem mais efeito imediato, ou para aqueles que fazem parte de um mundo que não existe mais, mas que pela leitura, ele pode ser visualizado, embora pareça estranho, também pode ser compreendido. Na leitura de um texto se realiza a interação entre a estrutura de uma obra e seu receptor, por isso, a análise de um texto não pode dedicar-se apenas à configuração do texto, porém na mesma medida aos atos de sua apreensão. É a partir dessa interação que as indeterminações dos textos, que não devem ser vistas como defeito, mas como condições elementares de comunicação, vão possibilitar que o leitor participe da produção da intenção textual.

A leitura como processo complexo exige do leitor uma competência cognitiva para estruturação do texto, que no fluxo temporal da leitura produz uma sequência de reações, na qual a significação do texto é gerada. Do mesmo modo, conclui-se que sem a introdução do leitor, uma teoria do tex-



to já não é mais possível. Assim, isso equivale dizer que o leitor se converte na “referência de sistema” do texto, cujo sentido só se constrói pelo processo de leitura, ou seja, pela sua atuação como sujeito ativo nesse processo. Novamente Orlandi (2008), pronunciado a esse respeito, acrescenta:

Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. (ORLANDI, 2008, p. 11)

Igualmente, os textos só adquirem sua realidade quando são lidos. De acordo com Iser (1996):

[...] isso significa que as condições de atuação do texto se inscrevem na própria construção do texto, que permite construir o sentido do texto na consciência receptiva do leitor. (ISER, 1996, p. 73)

Nesse sentido, o texto por si só não carrega significados, ele deixa pistas para a construção de significados pelo leitor a partir do seu próprio conhecimento. Essa capacidade do leitor de abstração de informações pela leitura tem sido considerada uma das habilidades mais importantes dentro do processo de leitura. Esse leitor é denominado leitor proficiente. Assim, o sentido de um texto também está determinado pelo seu leitor.

No universo discursivo, a união desses elementos linguísticos vai favorecer a construção de sentidos em um nível extraordinária. Posto isso, pode-se afirmar que o ato de ler demanda diversas atividades linguísticas e cognitivas. Assim, esse nível de leitura não vai ser apenas decodificação de palavras. Orlandi (2008) evidencia que:

[...] o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentido ao texto. Ou seja, considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. (ORLANDI, 2008, p. 38)

Sendo assim, como já foi dito anteriormente, a leitura vai ser uma atividade participativa, interativa, meio de comunicação, na qual o leitor não é apenas receptor passivo, mas um participante ativo na construção discursiva. Um sujeito que não se domesticou ao texto, que leu horas a fio produzindo variadas ponderações, sem que a prática leitora se tornasse uma atividade mecânica, mais sim, um ato de reflexão do mundo que o cerca.

Para ampliar essa reflexão, deve-se considerar ainda que a constru-

ção de sentido de um texto estará relacionada ao nível de conhecimento armazenado pelo leitor. Salienta Koch & Elias (2008, p. 21): “A leitura e a produção de sentido são atividades orientadas por nossa bagagem socio-cognitiva; conhecimentos da língua e das coisas do mundo (lugares sociais, crenças, valores, vivências)”. Por isso, então, dizer que “a compreensão de um texto também é um exercício de convivência sociocultural” – afirma Marcuschi (2008, p. 231).

Portanto, o nível de conhecimento vai diferenciar de um leitor do outro, proporcionando várias leituras de um único texto e conseqüentemente uma pluralidade de construção de sentido que acontece somente pela relação entre texto e leitor, mas é preciso incluir nessa prática a presença do autor desse texto. Assim se construirá uma relação de interação entre autor-texto-leitor, de maneira que o trabalho de produção de sentido passa a ser visto como uma ação desenvolvida em conjunto, pois compreender um texto é uma atividade colaborativa. De acordo com Orlandi (2008):

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. (ORLANDI, 2008, p. 9)

Encontra-se em Mussalín & Bentes (2001, p. 255): “[...] a produção textual é uma construção interacional, ou seja, os interlocutores estão obrigatoriamente, e de diversas maneiras, envolvidos no processo de construção e compreensão de um texto”. Para tanto, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelos interlocutores. Segundo Iser (1996, p. 49)

Enquanto se fala da intenção do autor, da significação contemporânea, psicanalítica, histórica etc. dos textos ou de sua construção formal, os críticos raramente se lembram de que tudo isso só teria sentido se os textos fossem lidos. (ISER, 1996, p. 49)

Nesse percurso, observa-se que a leitura é uma atividade que exige grande participação do leitor. Se o autor construiu um texto deixando lacunas ou mensagens implícitas, caberá ao leitor completar as lacunas ou perceber essas mensagens subtendidas. Como exemplo desse fato vale destacar os “não-ditos” que estão presentes nas mensagens publicitárias, porém que se manifestam na construção de sentido do texto como um enunciado dito.

A maneira na qual o autor produz o texto pressupõe a participação do leitor na construção de sentido. É claro que para chegar a essa constru-

ção, o leitor também precisa levar em consideração as pistas e sinalizações que o próprio texto vai oferecer. Igualmente, essa interpretação envolve vários exercícios cognitivos, não é uma atividade instantânea como se imagina.

#### 4. “A moça tecelã”: um estudo de caso

A narrativa em análise é cheia de elementos dotados de magia e encantamentos, mantendo a estrutura dos contos tradicionais. Deste modo, o texto apresenta um enredo linear, escrito em terceira pessoa, por um narrador onisciente. Interessante que a protagonista não possui nome, apesar do título remeter à figura de uma moça, com letra inicial minúscula. Já o narrador refere-se a ela por meio de pronomes, ora explícito no texto, ora elíptico.

Por conseguinte, quando o leitor observa esses detalhes estruturais da obra, começa a construir o sentido do texto, uma vez que “A produção de sentido deve ser o objeto de uma análise estrutural que tem por horizonte a organização que o homem social faz de sua experiência” (FLOCH, 2001, p. 10). Além disso, a narrativa é organizada de maneira metalinguística, demonstrando como se constrói um texto por meio da história de vida da protagonista do conto: “E logo sentava-se ao tear. Linha clara, para começar o dia.” (COLASANTI, 2004). Dessa forma, desde o início fica evidente para o leitor a maneira em que a estrutura da narrativa será organizada, baseando-se em fatos existentes no mundo real, como o amanhecer do dia, em um processo de reconstrução. Isso porque de acordo Marcuschi (2008):

O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. (MARCUSCHI, 2008, p. 72)

Em seguida, percebe-se como a protagonista tece a questão climática dos dias que a cerca: “Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo” (COLASANTI, 2004). Nesse contexto, acredita-se que pela significação vocabular das palavras presentes no texto, a moça vivia feliz sua rotina e, os dias iam se passando. Tal compreensão se configura por meio de conhecimentos linguístico do leitor. Declara Kleiman (2001):

O conhecimento linguístico faz parte constitutiva da competência dis-

cursiva; queremos, contudo, marcar o fato de que a capacidade de usar a estrutura linguística é uma estratégia que depende de conhecimento tão enraizado que, na área de leitura, é considerado um processo inconsciente do leitor, [...]. (KLEIMAN, 2001, p. 110)

Após a protagonista se cansa dessa vida e: “[...] ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou como seria bom ter um marido ao lado” (COLASANTI, 2004). Diante disso, o leitor proficiente em contato direto com o texto, em uma relação interacionista, infere que na história de Colasanti a solidão provocou uma imagem negativa de estilo de vida desfrutado pela moça tecelã, causando-lhe um conflito. Na concepção de Marcuschi (2008):

Os efeitos de sentido são produzidos pelos leitores ou ouvintes na relação com os textos, de modo que as compreensões daí decorrentes são fruto do trabalho conjunto entre produtores e receptores em situações reais de uso da língua. O sentido não está no leitor, nem no texto, nem no autor, mas se dá como um efeito das relações entre eles e das atividades desenvolvidas. (MARCUSCHI, 2008, p. 242)

Assim a frase “Não esperou o dia seguinte.” (COLASANTI, 2004), dita pelo narrador, já antecipa para o leitor que tal atitude precipitada poderá levar a protagonista a viver conflitos maiores do que o da própria solidão. Nesse sentido, surge o momento de opressão, onde a moça tece um marido que não corresponde as expectativas desejadas. Com isso, o sofrimento da protagonista aumenta: “Sem descanso a mulher tecia os caprichos do marido [...]. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.” (COLASANTI, 2004).

Diante desse fragmento o leitor percebe pelo emprego e seleção vocabular que se intensifica o conflito vivido pela moça tecelã. Tal ocorrência se explicita pela construção de sentido expresso na totalidade do texto. Conforme Benveniste (1989, p. 232) “o sentido da frase está na totalidade da idéia percebida por uma compreensão global; a forma se obtém pela dissociação analítica do enunciado processada até as unidades semânticas, as palavras”.

E como se observa, parece que a protagonista tenta agradar o marido para se fazer feliz, mas não consegue, talvez porque não exista uma retribuição. Para se chegar a tal compreensão, o leitor necessita ativar conhecimento implícitos, que fazem parte da vivência de mundo e, que de certa forma, contribuem para a compreensão do texto. Para Kleiman (1984, p. 13) esse conhecimento é “[...] não verbalizado, nem verbalizável na grande

maioria das vezes, que faz com que falemos português como falantes nativos”.

Até que a moça cai em si: “E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que [...] todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou como seria bom estar sozinha de novo” (COLASANTI, 2004). Nessa parte da narrativa apreende-se que a protagonista recebe uma revelação a fim de alcançar a libertação da situação angustiante que estava vivendo. O trazer a memória o tempo de felicidade que desfrutou antes foi imprescindível para que a moça tecelã tomasse coragem de mudar sua trajetória, como se pelo universo discursivo da linguagem tivesse recebido uma epifania, por isso: “[...] antes de qualquer coisa a linguagem significa, tal é seu caráter primordial, sua vocação original que transcende e explica todas as funções que ela assegura no meio humano. [...] bem antes de comunicar a linguagem serve para viver” (BENVENISTE, 1989, p. 222).

E por meio de frase “Só esperou anoitecer.” (COLASANTI, 2004), reproduzido pelo narrador, o leitor conscientiza-se que algo será feito pela protagonista para acabar com aquela infelicidade. Assim, tal enunciado que também representa a tomada de uma decisão imediata, porém agora necessária, contrasta com a do início do conto quando a moça tece uma companhia.

Na sequência da narrativa, o leitor infere que a felicidade da moça depende de uma atitude de desconstrução: “[...]Segurou a lançadeira ao contrário, e, jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. [...]” (COLASANTI, 2004). Dessa forma, o narrador registra como a protagonista desfaz do que lhe oprimia, na tentativa de conseguir de volta a felicidade. Com tal percepção do leitor, evidencia-se que:

O sentido é definido pelo percurso entre os dois planos do texto – o conteúdo e a expressão – e dentro de cada plano. Esse percurso é um processo dinâmico que obedece a parâmetros variáveis conforme as situações particulares e as práticas codificadas pelos gêneros e pelos discursos; dessa forma o sentido não é dado, mas resulta do percurso interpretativo norteado por uma prática. [...] (RASTIER, 2004, p. 17)

E a narrativa termina da mesma maneira que começou: “[...] como se ouvisse a chegada do sol [...]” (COLASANTI, 2004), a moça tecelã construindo seu lindo dia. Logo, a simbologia da cor clara na construção do dia produzido pelo sol, no nível discursivo, remete à uma vida de felicidade, tranquilidade e prazer, conforme a protagonista desejava possuir novamente, mesmo que sozinha. Esse entendimento pode ser realizado pelo lei-

tor por meio do exercício da inferência, da observação do que está nas entrelinhas do texto. Na concepção de Koch & Elias (2008):

Neste nosso percurso, destacamos que a leitura é uma atividade que solicita participação do leitor, pois, se o autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições. (KOCH; ELIAS, 2008, 35)

Assim, o conto de Marina Colasanti ganha sentido e significação, não apenas como narrativa direcionada para um público infanto-juvenil, mas também para qualquer leitor ativo, participativo, capaz de alcançar informações implícitas presentes no texto, completando o sentido do texto, como coautor de um objeto inacabado.

## **5. Considerações finais**

Em pleno século XXI, em meio a grandes avanços tecnológicos e científicos, a leitura tem sido uma atividade pouco valorizada. Diante desse agravante, faz-se necessário voltar na história e lembrar da segunda metade do século XIX, na qual somente 20% das pessoas eram leitores, porém a leitura era uma atividade compartilhada. Em muitas casas, principalmente nas da alta burguesia da época, as pessoas se reuniam para ouvir alguém ler um folhetim, mais tarde um jornal, outras vezes participar de saraus.

O leitor dessa época era inocente e se contentava com narrativas simples, sem que exigisse muita capacidade de reflexão, por isso eram histórias escritas com uma linguagem acessível a esse público. Mas com chegada da modernidade no início do século XX, o surgimento da Linguística como ciência, o texto ganha um valor significativo em si mesmo, as estruturas linguísticas se misturam com os regionalismos juntamente com os neologismos e, as composições textuais tomam novas formas.

Nesse período, os trabalhos de Saussure representam um divisor de águas no que tange ao estudo da linguagem, são resultados de um processo histórico que iniciou quando os primeiros homens começaram a se questionar sobre as línguas humanas e a registrar algumas reflexões importantes. Assim, o genebrino por meio dos seus estudos deixa uma grande contribuição quando percebeu que o fenômeno linguístico podia ser estudado não apenas como produto histórico de sucessivas mudanças, mas também como um sistema sincrônico, compreendendo as relações das estruturas internas

da língua de acordo com suas funções.

Diante de tantas transformações, por meio do desenvolvimento dos estudos da Linguística Textual, a partir da década de 1970, passa-se a acreditar que um texto não é uma estrutura terminada, por conseguinte, o diálogo do leitor com o texto também contribui para a construção textual. Nesse sentido, isso se torna uma realidade ao levar em consideração que o sentido do texto se completa no seu leitor. Dessa maneira, o leitor é quem vai buscar significação por meio de pistas que estão presentes no texto, além do conhecimento de mundo que se faz presente na vida de todo leitor proficiente.

Mediante tal perfil de leitor, foi possível realizar a análise proposta desta pesquisa em um conto de densa significação, que possibilita o leitor contribuir para a construção da tessitura do texto. Para tanto, o ato da leitura que permite essa compreensão necessita ser participativo, ativo, interativo; fruto de uma ação complexa que envolve autor-texto-leitor, em um processo de interlocução.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENVENISTE, Emile. *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes, 1989.
- COLASANTI, Marina. *A moça tecelã*. São Paulo: Global, 2004.
- \_\_\_\_\_. *Fragatas para terras distantes*. Rio de Janeiro: Record, 2004a.
- DISCINI, N. A noção de texto. In: \_\_\_\_\_. *A Comunicação nos textos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 13-43
- FLOCH, Jean-Marie. Alguns conceitos fundamentais em Semiótica geral. In: *Documentos de estudo do Centro de Pesquisas Sociosemióticas*. São Paulo: Edições CPS, 2001.
- ILARI, Rodolfo. Implícito I e II. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à Semântica: brincando com a gramática*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 85-100
- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. São Paulo: Editora 34, 1996.
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1984.

\_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed., 1. reimpressão. Campinas, São Paulo: Pontes, 2001.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender os sentidos de um texto*. 2. ed., 2. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção de sentido*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna. C. Linguística Textual. In: \_\_\_\_\_. *Introdução à linguística: domínio e fronteiras*. v. 2. São Paulo: Cortez, 2001. p. 245-287.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

RASTIER, François. *Semântica dos textos e semiótica*. São Paulo: Edusp, 2004.

TRAVAGLIA. O texto e o discurso. In: \_\_\_\_\_. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 67-98