

Interpretar não é compreender: um estudo preliminar sobre a interpretação de texto

Vilson ffa

Universidade Católica de Pelotas

Este texto parte da constatação de que interpretação de texto é um conceito mal compreendido por muitos pesquisadores, produtores de material didático e professores de língua portuguesa. Percebe-se uma confusão elementar entre interpretação e compreensão, muitas vezes apresentadas como sinônimas. Não é raro encontrar nos materiais distribuídos aos professores frases e expressões como “Interpretar é compreender”, “Dicas para compreender e interpretar textos”, dando a entender que os dois verbos fundem-se num mesmo e único significado. É também interessante notar que quando traduzimos o sintagma “interpretação de texto” para a língua inglesa temos a expressão “reading comprehension” (compreensão leitora), mais uma vez fazendo desaparecer a diferença entre uma e outra e até justificando a confusão como uma idiosincrasia da língua portuguesa; interpretação e compreensão seriam duas formas linguísticas distintas para um mesmo conceito.

Quando refletimos sobre os dois termos, no entanto, logo sentimos que eles não são intercambiáveis; há uma diferença irreconciliável entre eles, não permitindo que se use indiscriminadamente um no lugar do outro sem comprometer a comunicação. Posso dizer, por exemplo, que sei interpretar um texto, mas fica estranho afirmar que sei compreender um texto. Do mesmo modo, posso afirmar com naturalidade que ninguém me compreende, mas são raríssimas as situações em que caberia uma frase como “ninguém me interpreta”. Pode ser apenas um problema de preferência colocacional (cada termo aceita a companhia de algumas palavras e rejeita a companhia de outras) ou

pode ser um problema mais sério, de natureza conceitual, mostrando não apenas diferença, mas oposição entre dois termos que se excluem mutuamente na sua essência.

O que se propõe neste estudo preliminar é refletir sobre essa diferença e tentar ver até que ponto isso se reflete na relação óbvia que existe entre compreensão, interpretação e interpretação de texto. Constrói-se essa proposta em três partes: na primeira, tenta-se conceituar compreensão; na segunda, em contraponto, busca-se explicar como a interpretação é construída sobre o alicerce da compreensão; e finalmente, na terceira, com base na diferença, propõe-se de que modo a interpretação de texto pode ser conduzida com o aluno. Tem-se a ambição de que a proposta possa ser útil e necessária ao professor, não só contribuindo para a compreensão do problema, de modo a saber o que ensina, mas também sugerindo estratégias de mobilização junto ao aluno, de modo a obter melhores resultados.

COMPREENSÃO

A base conceitual da interpretação de texto é a compreensão. A etimologia, ainda que não seja um recurso confiável para estabelecer o significado das palavras, pode ser útil aqui, para mostrar a diferença entre compreender e interpretar. “Compreender” vem de duas palavras latinas: “cum”, que significa “junto” e “prehendere” que significa “pegar”. Compreender é, portanto, “pegar junto”. Essa ideia de juntar é óbvia em uma das principais acepções do verbo compreender: ser composto de dois ou mais elementos, ou seja, abarcar, envolver, abranger, incluir. Vejamos alguns exemplos para ilustrar essa acepção:

O ensino da língua **compreende** o estudo da fala e da escrita.

A gramática tradicional **compreende** o estudo da fonologia, da morfologia, da sintaxe e da semântica.

A leitura **compreende** o contato do leitor com vários textos.

A outra acepção de compreender é entender, perceber, alcançar com a inteligência. Essa é a acepção que está mais próxi-

ma do tema abordado aqui. A ideia de “pegar junto” também cabe nessa acepção: o leitor não pega o texto sozinho; quando ele começa a ler, tudo vem junto. O leitor, numa das pontas, é o leitor e suas circunstâncias, mas o texto, na outra ponta, é também o texto e suas circunstâncias. Ou seja, existem ao redor do leitor e ao redor do texto, contextos que os envolvem, formando camadas de significação que viabilizam a compreensão. Nem o leitor nem o texto estão isolados dos contextos que os envolvem. O leitor sozinho é uma impossibilidade teórica. O texto sozinho não tem sentido; é apenas um amontoado de rabiscos no papel ou uma grande sequência de minúsculos pixels na tela do monitor. Leitor e texto só existem quando se encontram no momento da leitura. Antes ou depois desse momento, são apenas potencialidades. Conforme Rosenblatt,

Cada leitura é uma transação que ocorre entre o leitor e o texto em um determinado momento e lugar. (...) O sentido não está pronto nem dentro do texto nem dentro do leitor, mas surge durante a transação. (ROSENBLATT, 2004, p. 1369)

Começando com o leitor, vejamos brevemente alguns dos elementos característicos de seu contexto, elementos que ele precisa mobilizar para que a compreensão aconteça. Partindo da literatura da área (ex.: KLEIMAN, 1999), o que se percebe é que esses elementos formam determinados conhecimentos, incluindo, entre outros, o cultural, o linguístico, o textual e o conhecimento de mundo (KOCH & TRAVAGLIA, 1990). Em outras palavras, o leitor não pode chegar sozinho ao texto; traz com ele o seu mundo, sua experiência de vida, as competências que já acumulou. A leitura é uma espécie de doação recíproca: o sentido não é simplesmente dado ao leitor; é trocado por algo que ele deve trazer. Se o leitor chegar ao texto de mãos vazias, nada leva. Neste trabalho, propõe-se que a compreensão envolve quatro competências: (1) tradução do código, (2) montagem do quebra-cabeça, (3) evocação do saber construído e (4) planejamento das estratégias. Vejamos brevemente cada uma dessas competências.

Tradução do código. Todo artefato cultural – seja um livro, uma imagem ou um vídeo – está condicionado num determinado código, que precisa ser adquirido pelo leitor para alcançar a compreensão. Esse processo de aquisição tem sido tradicionalmente definido como alfabetização, que, no caso do texto escrito, é o desenvolvimento da competência em transpor o conteúdo armazenado no código impresso, com base no sistema gráfico da língua, para o código da fala, com base no sistema sonoro. O desenvolvimento se dá à medida que o código da escrita, ainda desconhecido pelo alfabetizando, vai pouco a pouco sendo dominado, de modo a possibilitar a tradução para o código que ele conhece. Isso acontece não só em relação à escrita, mas também com imagens, vídeos ou qualquer outro objeto cultural capaz de armazenar sentido, incluindo esculturas, roupas, mobília, alimentos, etc. A contribuição do leitor neste caso é vir para o ato da leitura munido de um código de chegada para o qual o conteúdo do código de partida possa ser traduzido. Às vezes, como no caso de uma língua estrangeira desconhecida, o leitor não possui esse código de chegada e a compreensão não é possível.

Montagem do quebra-cabeça. O objeto a ser lido é sempre composto de partes que se encaixam umas nas outras, formando um todo coerente, embora com interstícios maiores e menores entre as peças, que devem ser preenchidos pelo leitor. O objeto de leitura é ao mesmo tempo uma rede, com suas aberturas, e um quebra-cabeça, com peças que se distribuem dentro de uma composição possível, aceitando a vizinhança de algumas e rejeitando a companhia de outras. A montagem começa no nível da frase, envolvendo restrições semânticas, de ordem lexical, e restrições sintáticas, com suas regras de concordância, regência e sequenciamentos possíveis. O conhecido exemplo de Chomsky (1957), “Ideias verdes incolores dormem furiosamente”, é uma frase que infringe as restrições semânticas, mas ainda viável em termos puramente sintáticos, o que não acontece, por exemplo, em “Dormem incolores verdes furiosamente ideias”, em que se rompe também o sequenciamento natural das palavras, infringindo as restrições sintáticas, pelo menos na língua portuguesa. No uso normal da língua, cabe ao leitor estabelecer as relações adequadas entre as peças do quebra-cabeça, às vezes deslocadas

pelo autor para produzir determinados efeitos. Para compreender a primeira oração do hino nacional brasileiro, por exemplo, é necessário que o leitor recupere suas restrições sintáticas, sem o que a oração não será compreendida. Assim, onde está escrito:

Ouviram do Ipiranga as margens plácidas
De um povo heroico o brado retumbante...

o leitor deverá ler:

As margens plácidas do Ipiranga ouviram o brado retumbante
de um povo heroico...

Em outras palavras, e nos termos da gramática tradicional, terá que encaixar o verbo (ouviram) com o sujeito (as margens plácidas) e o objeto do mesmo verbo (o brado retumbante). Sem essas conexões, a compreensão não acontece.

Do mesmo modo que as orações formam frases e períodos, esses períodos formam também blocos maiores, que precisam ser encaixados em outros blocos ainda maiores que compõem o objeto de leitura. O que é dito numa frase, parágrafo, seção ou capítulo precisa ser conectado com o que é dito em outros segmentos, incluindo título, subtítulos, figuras, quadros, tabelas, etc. A conexão entre os diferentes tipos de segmento é feita por diferentes tipos de relações, incluindo, entre outras, relações de subordinação, causa e efeito, oposição, comparação, concessão, etc. Essas conexões devem ser feitas não só na leitura do texto escrito, mas também na leitura de outros objetos. No caso da relação por subordinação, por exemplo, podemos identificar a centralidade do substantivo sobre o adjunto no sintagma nominal, da oração principal sobre a subordinada no período composto, da ideia principal sobre as ideias secundárias no parágrafo, da região central sobre a periferia na imagem, do protagonista sobre os coadjuvantes no filme, entre tantos outros. Há uma hierarquia nessas relações de subordinação, criando conexões que o leitor precisa identificar para compreender o objeto.

A montagem das peças do quebra-cabeça em blocos cada vez maiores acaba extrapolando o próprio objeto, criando tam-

bém conexões com outros objetos, não só da mesma natureza, mas também de naturezas diferentes. A intertextualidade não se restringe apenas ao texto impresso; existe também entre literatura e cinema, poesia e escultura, música e pintura e todas as combinações que se possam imaginar.

Evocação do saber construído. O leitor não é uma entidade vazia; ele tem uma experiência de vida preservada em sua memória, que precisa ser acionada quando inicia a leitura. Compreender, portanto, é mais do que conectar segmentos dentro do objeto de leitura; é também conectar esses segmentos, arquivados lá no objeto, com segmentos arquivados na memória do leitor.

Devido às lacunas que se abrem no texto, e precisam ser completadas, a compreensão só é possível se o leitor já conhece o assunto ou o conteúdo ideológico específico abordado pelo texto: o tema. Um texto filosófico sobre fenomenologia, por exemplo, só é compreensível para o leitor que conhece fenomenologia. Se ele não trouxer esse conhecimento, não tem como estabelecer a conexão com os dados do texto; são dados que se perdem porque encontram uma memória vazia, sem possibilidade de encaixe, e consequentemente sem possibilidade de compreensão.

Além do tema, o leitor precisa também conhecer o recipiente que o armazena, em seus diferentes gêneros (ex.: carta, relatório, romance, suspense), suportes (ex.: impresso, digital) e segmentos (ex.: narrativo, descritivo, argumentativo, injuntivo, dialógico). Para entender uma carta, por exemplo, é necessário conhecer suas condições de produção, que pressupõem, entre outros aspectos, um remetente, um destinatário, o contexto em que foi escrita e a ação que pretende executar.

Planejamento estratégico. Além do domínio básico do código (conhecimento linguístico), da montagem do quebra-cabeça (conhecimento composicional) e da evocação do saber construído (conhecimento de mundo), o leitor precisa também gerenciar a leitura, estabelecendo objetivos, selecionando as técnicas adequadas ao objetivo (ex.: “scanning”, “skimming”) e avaliando até que ponto os objetivos estão sendo atingidos. O leitor, por exemplo, pode estabelecer como objetivo encontrar um telefone celular que deseja comprar. A técnica selecionada será basicamente o “scanning”, dependendo do suporte disponível: num jornal im-

presso poderá buscar a página dos anúncios classificados e fazer um rastreamento do texto; num catálogo buscará as páginas que mostram o produto desejado; na internet poderá usar uma máquina de busca ou indexador, digitando o item que procura. Embora o scanning seja uma estratégia que envolve um tipo de leitura extremamente simples, de fácil compreensão, já que o leitor sabe o que procura, mesmo assim, ainda pode apresentar problemas inesperados de compreensão, talvez algum termo desconhecido, que o leitor avalia como importante e que tenta resolver acionando mais uma busca. Atingido o objetivo, no momento em que está satisfeito com o que buscou, a leitura se encerra.

Um aspecto importante do planejamento estratégico é o monitoramento feito pelo leitor do que está sendo lido e as medidas que são tomadas para corrigir as falhas de compreensão quando elas ocorrem. Algumas das medidas que podem ser tomadas pelo leitor incluem, por exemplo: ignorar momentaneamente a falha e ir adiante, esperando que o problema acabe se resolvendo; reler o segmento com mais atenção, buscando algum elemento novo que tenha escapado na primeira leitura; tentar fazer, com suas próprias palavras, uma paráfrase do que leu; buscar informações complementares em outras fontes, como dicionários, enciclopédias, resenhas de filmes, vídeos explicativos de como fazer, livros didáticos, etc. O leitor sente que precisa criar em sua mente um conhecimento novo, uma espécie de âncora que possibilite fazer a conexão com o que está sendo lido.

A compreensão, na acepção que se tenta definir aqui, não é uma ação consciente executada pelo leitor sobre um determinado objeto de leitura; é uma experiência que se vive abaixo da superfície da consciência, pela sua complexidade e pela rapidez com que acontece. A compreensão não só se desdobra em vários níveis, do processamento do código ao conhecimento de mundo, mas precisa também processar todos esses níveis de modo instantâneo. A consciência humana, dentro dos limites impostos pela atenção, não tem condições de apreender todos esses elementos no momento em que eles acontecem. Daí a natureza necessariamente inconsciente da compreensão.

Interpretação

Etimologicamente a palavra “interpretar” vem do latim “*interpes*”, que se referia à pessoa que examinava as entranhas de um animal para prever o futuro. Do ponto de vista da leitura, há um pressuposto interessante aqui: o significado daquilo que é lido não está na cabeça do *interpres*, do adivinho, mas contido no objeto. O *interpres* não pode atribuir um significado, não pode tirar algo de dentro de si para depositar no objeto; pode apenas extrair o significado que já está dentro do animal. Uma atribuição de sentido seria não só uma impostura, mas seria também negar ao *interpres* a capacidade de leitura; ele não inventa e nem cria, ele apenas reproduz o que supostamente preexiste na sua frente. Em suma, para o *interpres*, o significado emerge do próprio objeto em direção ao leitor.

Essa ideia de extração de significado permanece até hoje, quando se trata de ler o futuro nos objetos. Dizemos, por exemplo, que “as cartas não mentem jamais”; ou seja, a verdade está nas cartas e não em quem as lê. Isso serve também para os búzios ou a bola de cristal. Variam os objetos e os nomes que se dão a esses leitores do futuro (cartomante, pitonisa, quiromante, jogador de búzios, etc.), mas a leitura que todos fazem é sempre a mesma. Nenhum adivinho, nenhum intérprete pode atribuir um significado ao objeto que ele usa para sua leitura, seja a mão, uma concha, uma carta ou uma bola de cristal.

Quem interpreta normalmente atua como se estivesse a desvendar os sentidos contidos no texto. A crença de que o sentido é imanente ao objeto faz parte do exercício de quase toda atividade de interpretação. (COSTA, 2008, p. 11)

Quem interpreta faz uma leitura de mão única, recebendo passivamente as informações, sem voz para interagir ou dialogar com o texto. É alimentado diretamente pelo que lê, à semelhança de um paciente entubado no hospital, que se sustenta pela sonda, sem oportunidade de apreciar ou mesmo deglutir o alimento. Conforme Orlandi,

...enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. De certa forma podemos dizer que ele não lê,

é “lido”, uma vez que apenas “reflete” sua posição de leitor na leitura que produz. (ORLANDI, 2001, p. 116).

De acordo com nosso senso comum, intérprete é a pessoa que se coloca entre duas outras, de línguas diferentes para que, conhecendo ambas, possa traduzir as palavras de um interlocutor para a língua do outro. Essa ideia de traduzir e de explicar tem sido e continua sendo bastante comum em vários segmentos da atividade humana; o que se vê é que a interpretação acontece não só entre uma língua e outra, mas também entre falantes da mesma língua. Na antiguidade, tínhamos o Hermes, aquele deus alado da mitologia grega, que transmitia e interpretava as mensagens divinas para os seres humanos e que, como sabemos deu origem à hermenêutica, que é a arte e a ciência de interpretar a bíblia. A hermenêutica parte do princípio de que as pessoas só deveriam ler a bíblia através de intérpretes, para que não lessem, principalmente certas passagens, de modo errado. A educação de um intérprete para a leitura do texto sagrado era, e continua sendo, um processo longo e demorado, com anos de formação, muitas vezes em templos retirados, longe do convívio da sociedade. A sacralidade do texto não é uma característica exclusiva do texto religioso. Muitos outros textos, incluindo os das áreas profissionais, possuem também essa sacralidade hermética, que pressupõe um intérprete para sua compreensão. O texto jurídico, por exemplo, é apresentado como se estivesse muito além da compreensão do cidadão comum e, por isso, precisa ser interpretado por alguém, geralmente um advogado ou juiz, passando por anos de preparação, exames da ordem e mesmo por concursos, que finalmente o qualificam para interpretar a lei. O texto sacralizado, quer de natureza religiosa ou jurídica, não pode cair nas mãos de pessoas desqualificadas, que não seriam competentes para fazer uma leitura adequada.

A imagem do *interpres* abrindo as vísceras do animal pode parecer um pouco forte, mas serve para dar uma ideia bastante útil do que é interpretação; essa ideia de desvisceração, de retirar as entranhas, de extrair o conteúdo do texto.

Interpretação de texto

A interpretação de texto como atividade pedagógica parte do pressuposto de que o objeto de leitura (texto, imagem, filme, etc.) está além da competência leitora do aluno e, por isso, precisa ser desvelado a ele pelo professor, um colega, uma apostila ou mesmo algum algoritmo computacional. Há várias maneiras de se produzir esse desvelamento, dentre os quais selecionamos três: a interpretação como paráfrase, como réplica e como procedimento dialético.

A interpretação como paráfrase tem sido usada não só para a explicação de diferentes textos (religioso, jurídico, literário, etc.), mas também para outros modos de produção (charges, músicas, filmes, etc.). O Quadro 1 expõe a frequência com que são citados textos que fazem uma interpretação de seis tipos diferentes de obras de arte: poema, filme, quadro, conto, música e crônica. O levantamento foi feito em dezembro de 2010 e mostra que a ideia de explicar um texto por meio de outro texto faz parte do mundo em que vivemos, indo muito além da sala de aula.

Obra e autor	Tipo	%
"No Meio do Caminho" (Drummond)	Poema	20%
"O Bicho" (Manuel Bandeira)	Poema	16%
"A Origem" (Christopher Nolan)	Filme	12%
"O Grito" (Edvard Munch)	Quadro	11%
"Disciplina do Amor" (Lygia Fagundes Telles)	Conto	10%
"E Agora José?" (Drummond)	Poema	9%
"Índios" (Renato Russo)	Música	8%
"Alegria, Alegria" (Caetano Veloso)	Música	6%
"Eu Sei Mas Não Devia" (Marina Colasanti)	Crônica	5%
"Avatar" (James Cameron)	Filme	3%

Quadro 1: Levantamento informal das obras mais parafraçadas na internet em língua portuguesa, com percentual de participação, entre as dez mais citadas.

Não há espaço aqui para analisar em detalhes como são feitas essas paráfrases, às vezes privilegiando um determinado

aspecto, às vezes outros (ex.: predominância da forma sobre o conteúdo ou do conteúdo sobre a forma), mas pode-se adiantar que o resultado histórico dessas análises tantas vezes repetidas é o consenso na interpretação. Todos acabam dizendo a mesma coisa e qualquer divergência é normalmente vista como erro de interpretação. Veja-se, a título de ilustração, um pequeno exemplo com base na primeira estrofe do “Soneto de Fidelidade” de Vinícius de Moraes. Diz o poeta:

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

O Quadro 2 mostra duas interpretações que foram feitas sobre essa mesma estrofe. A questão fundamental nesse segmento é identificar qual é o objeto do encantamento do poeta. Para a interpretação da esquerda, o objeto é o amor, visto como um sentimento de natureza abstrata; já para a interpretação da direita, o objeto do encantamento não é o amor, mas uma pessoa que ocupa fisicamente um determinado lugar no espaço e no tempo. Apenas uma dessas interpretações é a correta, como veremos mais adiante.

“No primeiro conjunto de versos, percebemos uma declaração explícita ao Amor, isto é, atenção total ao sentimento amoroso...” (SÊNIOR, 2009).	“Na primeira estrofe o poeta fala sobre a fidelidade à pessoa amada” (ANÔNIMO, 2010).
---	---

Quadro 2: Duas interpretações da primeira estrofe do poema de Vinícius, “Soneto de Fidelidade”.

A interpretação como paráfrase, ao reproduzir a obra original, corre sempre o risco de mutilá-la ou desfigurá-la. Mutila quando tenta resumir algo que originalmente já foi reduzido à sua essência e do qual nada se pode tirar; conhecer uma obra apenas pela sua ficha de leitura, como acontece com alguns alu-

nos em relação aos clássicos, pode ser considerado, a meu ver, uma tragédia pedagógica. Ao tentar manter a essência da obra, o resumo tira-lhe justamente essa essência, ficando apenas nos detalhes que pouco interessam, como o enredo, nome dos protagonistas, localização no espaço e tempo. Por outro lado, desfigura quando tenta explicar tudo que o leitor deve encontrar na obra, produzindo uma paráfrase às vezes mais extensa do que a obra original, como acontece na análise de alguns poemas.

A interpretação como réplica não procura explicar o texto diretamente para o leitor, como a paráfrase, mas indiretamente, criando uma pretensa interlocução com o autor, rebatendo e contestando o que foi originalmente proposto. Nesse caso, o intérprete fala diretamente para o autor do texto original, mas indiretamente dirige-se ao leitor ou a outro público, às vezes constituído como plateia invisível. É comum nos tribunais, quando um advogado contesta o que outro disse, dirigindo-se a ele, mas na verdade visando o júri. Acontece também nas assembleias políticas, em que um parlamentar contesta as afirmações do colega, como se rebatesse a ele, quando na verdade está falando ao seu eleitorado. No contexto pedagógico, a interpretação como réplica é mais rara, mas também pode acontecer. Escolhemos aqui como exemplo a interpretação feita por uma aluna, citada por Leonam & Badaró (2008), do conhecido poema de Camões, “Amor é fogo que arde sem se ver”, transcrito a seguir:

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói e não se sente,
é um contentamento descontente,
dor que desatina sem doer.

Veja-se abaixo como a intérprete constrói sua interpretação do poema, pretensamente dirigindo-se a Camões, com o uso de uma retórica funcionalmente interpessoal, mas obviamente visando não o autor do poema, mas o leitor de sua interpretação:

Ah! Camões, se vivesses hoje em dia,
tomavas uns antipiréticos,
uns quantos analgésicos
e Prozac para a depressão.
Compravas um computador,

consultavas a Internet
e descobririas que essas dores que sentias,
esses calores que te abrasavam,
essas mudanças de humor repentinas,
esses desatinos sem nexos,
não eram feridas de amor,
mas somente falta de sexo!
(LEONAM & BADARÓ, 2008)

No mundo contemporâneo de blogs, depoimentos em redes sociais e principalmente a formação de comunidades de interesses mútuos bem específicos, com a interlocução direta entre autores e leitores, o uso da interpretação como réplica talvez seja uma possibilidade a ser explorada. A probabilidade de envolvimento do aluno, tantas vezes criticado por sua apatia, pode aumentar com as oportunidades de participação proporcionadas pelas redes sociais.

Além da paráfrase e da réplica, a interpretação pode também ser trabalhada como um procedimento pedagógico de indução ao conhecimento, feito por meio de perguntas, tanto abertas como fechadas, a que estamos dando aqui o nome de interpretação como procedimento dialético. Enquanto que na interpretação como réplica, a interlocução se dá com o autor, na interpretação como procedimento dialético, à semelhança da maiêutica socrática, as perguntas são dirigidas ao leitor, que tentará buscar as respostas dentro de si, tentando resolver paulatinamente as contradições que possam surgir no sequenciamento dessas perguntas. Vejamos, a título de ilustração, um exemplo bem singelo de interpretação dialética, retomando o soneto de Vinícius de Moraes e começando com uma pergunta de escolha simples:

De tudo, ao meu amor serei atento
Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto
Que mesmo em face do maior encanto
Dele se encante mais meu pensamento.

Na estrofe acima, a palavra “dele” refere-se
a uma mulher.
a um homem.
a um sentimento.

Considerando que o aluno conheça Vinícius de Moraes – e seria até aconselhável que lesse sobre o autor antes de ler o poema – ao ler a primeira opção, surge a primeira perturbação: não pode ser uma mulher porque a palavra “dele” só aceita como antecedente um substantivo masculino; a opção é descartada já no nível do código linguístico. O aluno pode até desejar que o poeta tivesse usado “dela”, seria tão mais fácil de interpretar, mas é obrigado a procurar outra resposta. Parte então para a segunda opção: “dele” refere-se a um homem. Aqui não há problema no nível do código linguístico, pela concordância de gênero entre “dele” e “homem”, mas surge um conflito com os dados que o aluno tem armazenado em sua memória: é estranho que Vinícius de Moraes esteja apaixonado por um homem; a conexão não faz sentido. O quebra-cabeça ainda não está montado e o aluno parte para a terceira opção: “dele” refere-se a um sentimento. Estrategicamente, volta ao poema e faz um rastreamento do texto buscando um termo que denote um sentimento até encontrar a palavra “amor”. Finalmente, as peças do quebra-cabeça se encaixam: o poeta não está apaixonado nem por um homem, nem por uma mulher; está apaixonado pelo amor. A paráfrase da esquerda no Quadro 2 é a que está correta.

Continuando nossa proposta de interpretação dialética, poderíamos lembrar ao aluno que na literatura o como se diz é tão ou mais importante do que aquilo que se diz. Assim, mostraríamos que essencialmente o que o poeta diz é que vai prestar atenção no amor e que nada há de especial nisso; o interesse está em mostrar a intensidade com que diz e os recursos que usa para isso, principalmente a inversão sintática das duas orações e o uso repetido de locuções adverbiais de intensidade. A primeira oração, na ordem natural da língua portuguesa, seria apenas “Serei atento ao meu amor antes de tudo...”, que o poeta reescreveu como “De tudo, ao meu amor serei atento antes...”, trazendo as palavras “amor” e “tudo” para o primeiro plano e dando assim um destaque maior. Também, na segunda oração, a ordem direta, natural na língua portuguesa, seria “meu pensamento mais se encante dele”, mas o poeta preferiu a ordem indireta: “dele se encante mais meu pensamento”. Em outras palavras, o mesmo

destaque que foi dado antes para a palavra “amor” é agora dado à palavra “dele”; como essas duas palavras remetem ao mesmo referente, o resultado da dupla inversão é que o destaque também é dado duas vezes. Além dessas inversões, a repetição das locuções adverbiais no segundo verso (“e com tal zelo, e sempre, e tanto”), precedidas da conjunção aditiva “e”, repetida três vezes, eleva ainda mais a intensidade do sentimento.

A interpretação dialética, como está sendo proposta aqui, propicia uma aprendizagem mais colaborativa do que o uso monológico da paráfrase. Enquanto na paráfrase, o intérprete substitui o texto, na dialética o intérprete se coloca entre o texto e o aluno, propiciando uma construção coletiva da compreensão, evoluindo o texto, o intérprete e o aluno. Há também uma intervenção planejada com as quatro competências da compreensão: (1) ajuda na tradução do código, (2) na montagem do quebra-cabeça, (3) na evocação do saber construído e (4) no planejamento estratégico. A existência da ajuda faz a diferença entre compreensão e interpretação: se o leitor construir a compreensão autonomamente, sem ajuda, será compreensão; se houver ajuda, temos interpretação.

Essa intervenção, na medida em que conduz o aluno para uma determinada direção, entra em xeque com algumas propostas tradicionais que pregam uma abertura maior na interpretação de uma obra artística pelo aluno (ex.: MENDONÇA, 2003). O que se propõe aqui é que interpretação e compreensão são realidades diferentes, sendo uma mais fechada, a interpretação, e a outra mais aberta, a compreensão. Sugere-se, cautelosamente, que abrir a interpretação é fechar a compreensão, sonhando ao aluno os caminhos necessários para penetrar no texto, deixando-o perdido do lado de fora.

Em suma, vê-se a interpretação como uma atividade consciente, que, ao mesmo tempo em que alimenta a compreensão, sugerindo possíveis conexões, também se alimenta, cresce e se desenvolve a partir dela, explorando as conexões que já existem, pelo menos como potencialidade. A compreensão, por outro lado, é vista como uma camada subterrânea, invisível e impregnada de conexões possíveis. Usando uma metáfora, podemos dizer que a compreensão, embora esteja situada abaixo do nível

da consciência, reúne a força, a energia e a fertilidade do húmus que faz brotar a atividade consciente da interpretação.

CONCLUSÃO

Compreender e interpretar são dois conceitos que se aproximam em alguns aspectos e se distanciam em outros. Enquanto alguns autores destacam a semelhança entre os dois, a ponto de muitas vezes confundir um com o outro, sem perceber a diferença, este trabalho procurou destacar as diferenças, partindo das semelhanças. Tem-se como pressuposto que a distinção é necessária para um trabalho didático produtivo.

Procurou-se mostrar que compreender é relacionar. Essas relações precisam ser estabelecidas em várias direções, locais e globais, dentro do objeto de leitura e fora dele, dentro do leitor e fora dele. Vê-se um texto, uma imagem, uma música, um vídeo e qualquer outro objeto de leitura, como um quebra-cabeça que precisa ser montado em suas partes para se chegar à compreensão em sua totalidade.

Interpretar, por outro lado, é explicar para o leitor de que modo cada quebra-cabeça pode ser montado. Dos inúmeros procedimentos possíveis, destacamos três para nossa análise: interpretação como paráfrase, como réplica e como dialética. Mostramos que a paráfrase é o procedimento mais direto e objetivo: o trabalho do intérprete é produzir outra versão do mesmo objeto de leitura, com a finalidade de explicar ao leitor/aprendiz de que modo esse objeto deve ser compreendido. O perigo maior da interpretação como paráfrase é a possibilidade de que ela ofereça de mutilar e desfigurar o objeto de leitura. Já a interpretação como réplica tem a seu favor a possibilidade de interlocução entre autores e leitores por meio de comunidades de interesse. Finalmente, a interpretação como procedimento dialético é a que parece oferecer maior possibilidade de retorno no desenvolvimento da compreensão do objeto de leitura pelo aluno, na medida em que permite uma penetração nesse objeto, que é desmontado e re-composto em cada um de seus elementos, mostrando de que modo ele se constrói.

REFERÊNCIAS

- ANÔNIMO, 2010. Comentário. Disponível em <http://analisedeletras.com.br/vinicius-de-moraes/soneto-de-fidelidade/> Acesso em dezembro de 2010.
- CHOMSKY, N. *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague-Paris, 1957.
- COSTA, A. A. *Direito e método: diálogos entre a hermenêutica filosófica e a hermenêutica jurídica*. Tese (Doutorado em Direito). Universidade de Brasília, 2008.
- KLEIMAN, Angela. *Texto & leitor: Aspectos cognitivos da leitura*. 6 ed. São Paulo: Pontes, 1999.
- KOCH, I.; TRAVAGLIA, C. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1990.
- LEONAM, C.; BADARÓ, A. M. Assalto fashionista. *Carta Capital*. Edição 19 de jun. seções colunistas, 2008.
- MENDONÇA, M. C. Língua e ensino: políticas de fechamento. In: MUS-SALIN, F.; BENTES, A. C. *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*, v. 2, 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- ORLANDI, E. P. *Discurso e leitura*. 6ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2001.
- ROSENBLATT, L. M. (2004). The transactional theory of reading and writing. In R.B. Ruddell & N.J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1363-1398). Newark, DE: International Reading Association.
- SÊNIOR, Augusto de. *Textos comentados da literatura brasileira. Recanto das Letras*, 2009. Disponível em <http://recantodasletras.uol.com.br/teorialiteraria/1706128>. Acesso em dezembro de 2010.

