

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Márcia Helena dos Santos

**A CONSTRUÇÃO DO TEMA A PARTIR DE COLETÂNEA
FORMADA POR TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS
DISCURSIVOS**

Taubaté - SP

2008

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Márcia Helena dos Santos

**A CONSTRUÇÃO DO TEMA A PARTIR DE COLETÂNEA
FORMADA POR TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS
DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Língua Materna.

Orientadora: Profa. Dra. Graziela Zamponi.

Taubaté - SP
2008

MÁRCIA HELENA DOS SANTOS

**A CONSTRUÇÃO DO TEMA A PARTIR DE COLETÂNEA FORMADA POR
TEXTOS DE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre pelo Curso de Mestrado em Lingüística Aplicada.

Área de Concentração: Língua Materna.

Data: 04/04/2008

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Graziela Zamponi

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura _____

Prof. Dra. Eliana Vianna Brito

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Assinatura _____

Prof. Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo

**INSTITUTO TECNOLÓGICO DE
AERONÁUTICA**

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

A meus filhos - **Natália, Líncon e Líslei** - que preenchem com orgulho e alegria minha trajetória.

À minha orientadora - Professora Dra. **Graziela Zamponi** - que me guiou na constituição/construção deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte suprema de luz e sabedoria, que sempre cobriu de graças meu caminho.

À minha madrinha-mãe, Teresinha, por ser referencial em minha construção como profissional e ser humano.

Ao Nilton, que sempre me incentivou e apoiou com amor e sabedoria, compartilhando meus entusiasmos e minhas ansiedades.

À Profa. Dra. Graziela Zamponi, pela acolhida, orientação inteligente e amiga, compreensão, grande paciência e, especialmente, por todas as luzes lançadas nas diversas etapas de construção deste trabalho.

À Professora Dra. Claudete Moreno Ghiraldelo e Eliana Vianna Brito, que me deram a honra de ler este trabalho com carinho e atenção, apresentando sugestões valiosas para o seu enriquecimento quando do exame de Qualificação.

Aos alunos, Turma A (226^a) e Turma B (227^a), que participaram deste trabalho.

À Escola de Especialistas de Aeronáutica, em especial à Tenente Rosana, pelo apoio, liberando-me das minhas atividades profissionais para que este trabalho fosse realizado.

Ao Professor Dr. Renilson José Menegassi da Universidade Estadual de Maringá pelos artigos enviados, os quais muito contribuíram para minha fundamentação teórica.

À minha amiga-irmã Izabel 'por sempre encher minha necessidade, e não meu vazio'.

Aos amigos da Especialistas, Edwalds, Élson, Heloísa Helena, Patrícia, por terem-me estendido as mãos quando delas precisei.

Às amizades que o Curso de Mestrado me proporcionou e que ficarão 'guardadas a sete chaves, dentro do peito', especialmente às amigas Silmara Filardi, Claudete, Tânia.

Aos funcionários da secretaria da PPG-LA, em especial à Patrícia Dovigo, pela eficiência, atenção e carinho que sempre me dispensaram.

A todos os amigos que, direta ou indiretamente, estimularam-me e acompanharam toda minha trajetória para a realização desta pesquisa.

O HOMEM É UM CAÇADOR DE SENTIDOS.

MARCELO DASCAL

RESUMO

Uma das dificuldades do aluno, quando envolvido em atividade de leitura em sala de aula, encontra-se na depreensão do tema de textos usados, entre outras coisas, como ponto de partida para a produção textual. Tal situação torna-se mais crítica quando a tarefa envolve coletâneas. Assim, este trabalho tem como objetivo verificar em que medida a orientação prévia de leitura de uma coletânea prepara o aluno para a depreensão do tema. A pesquisa foi conduzida da perspectiva teórica que considera o texto lugar de interação de sujeitos dialogicamente constituídos, ativos, que (re)constroem os sentidos a partir das pistas lingüísticas. Para tanto, alunos de Ensino Médio de uma escola militar foram submetidos a atividades de leitura de duas coletâneas, cada uma formada de três excertos de textos de gêneros discursivos diferentes. Verificou-se que as orientações de leitura, pautadas em estratégias de seleção, antecipação, inferência, verificação, possibilitaram ao aluno controlar o que estava sendo lido, levantar hipóteses e validá-las no texto. Concluiu-se que, embora não existam garantias de que ele obterá sucesso na tarefa de depreensão do tema, o aluno terá oportunidade ler com compreensão e aprender de forma autônoma em diversas situações. São as estratégias que formam um leitor ativo, capaz de processar e atribuir significados ao que lê.

Palavras-Chave: Leitura; Depreensão do tema; Coletânea.

ABSTRACT

One of the difficulties of the students, when involved in reading activities in class, is the inference and apprehension of the theme in used texts among other things, as the starting point for the textual production. Such a situation becomes more critical when the activity involves an anthology. Thus, this work has the objective of checking how much previous orientation of reading from collected writings prepares the student for the fully comprehension (inference and apprehension) of the theme. The research was conducted from the theoretical perspective which considers the text to be the place where there is an interaction between active subjects who build themselves in the dialogue and who rebuild the senses from linguistic traces. In order to verify this, High School students from a Military Institution were submitted to reading activities extracted from two collected writings, each one made up of three excerpts of different discourse genre texts. The reading orientation guided by selective strategies, anticipation, inference, summary and checking made it possible for the students to take control of the reading, formulate hypothesis and validate them in the text. We can get to the conclusion that although there are no guarantees that he will succeed in the inference and apprehension of the theme, the student will have the opportunity to read with comprehension and learn in an autonomous form in several situations. Strategies will, actually, make up an attentive reader who will be able to analyze and assign meanings to the reading.

Key words: Reading; Inference and Apprehension of the theme; Collected Writings

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1. O Universo da Leitura: Definindo Parâmetros	15
1.1. Leitura: uma incursão pelos dizeres dos especialistas	15
1.2. Por uma concepção sociocognitivo – Interacional de Leitura	26
1.3. Leitura e ensino: implicações pedagógicas	29
1.4. Tema	38
1.5. Estratégias de Leitura	43
CAPÍTULO 2. Procedimentos Metodológicos.....	54
2.1. Situando a Pesquisa	54
2.1.1. Contexto de Pesquisa e Participantes	55
2.1.2. Instrumentos	57
2.1.2.1. Coletâneas	57
2.1.2.2. Orientações de Leitura A/B.....	61
2.1.2.3. Aplicação dos Instrumentos (C1 e C2) na Turma A	72
CAPÍTULO 3. Análise do Corpus	77
3.1. Situando as diretrizes	77
3.2. Perscrutando os dados	80
3.2.1. Análise dos temas depreendidos de C1, sem orientação de leitura (Turma A)	80
3.2.2. Análise dos temas depreendidos de C2, com orientação de leitura (Turma A)	84
3.2.3. Análise dos temas depreendidos de C1, com orientação de leitura (Turma B)	89
3.3. Discutindo os dados	92
Considerações Finais	97
REFERÊNCIAS.....	99
ANEXOS	103 -124

INTRODUÇÃO

Uma das dificuldades do aluno, quando envolvido em atividade de leitura em sala de aula, encontra-se na depreensão do tema de textos usados, entre outras coisas, como ponto de partida para a produção textual. Tal situação torna-se mais crítica quando a tarefa envolve coletâneas.

O trabalho com os aspectos temáticos é de fundamental importância na prática pedagógica, já que, considerando-se o texto uma “ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal” (COSTA VAL, 1991: 3), postula-se que essa unidade é alcançada justamente com a manutenção do tema. Considera-se o tema a delimitação do assunto, que é uma idéia ampla e genérica, sobre a qual será desenvolvido o texto: “é uma referência que está ao alcance do autor/produtor e do leitor” (MENEGASSI e ZANINI, 1996: 44). Num texto, o assunto é o fio condutor que mantém a coerência, e o que o texto apresenta é um recorte (o tema), que permite ao autor explorá-lo naquele espaço e tempo. Isso porque o texto tem que cumprir os objetivos a que se propõe. E um deles é esgotar o conteúdo anunciado. O que se traz, portanto, da referência (assunto) para o texto é o tema (parte desse assunto).

A avaliação da depreensão e adequação temática enquadra-se no campo do conteúdo da redação, uma vez que é o momento em que “avaliamos a leitura que o candidato fez do tema que escolheu, bem como do seu comprometimento com esse tema (op. cit., 1996: 44)”. Esse problema de leitura muito tem angustiado os professores, principalmente os do Ensino Médio, já que se supõe que o aluno, depois de vários anos de estudo, deveria ser capaz de apreender o sentido global de um texto, identificando o tema. No entanto não é isso o que freqüentemente ocorre.

Essa habilidade essencial para uma leitura proficiente integra um conjunto de procedimentos necessários à compreensão do texto escrito. Com efeito, como aponta Kleiman (2002), leitor proficiente não é apenas um decodificador de texto, mas aquele que interage, que estabelece relações com seu conhecimento de mundo e observa as marcas de argumentatividade e de organização textual. Essas habilidades necessárias à produção textual obtêm-se em contato com a leitura.

É essa proficiência que procura avaliar o Pisa, Programa Internacional de Avaliação de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, promovido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)¹, em que os alunos devem realizar uma ampla gama de tarefas com diferentes tipos de textos. As tarefas abrangem desde a recuperação de informações específicas até a demonstração de compreensão geral, interpretação de texto e reflexão sobre seu conteúdo e suas características, tarefas que envolvem as várias habilidades cognitivas próprias de um leitor proficiente. O Brasil passou a participar desse exame como convidado a partir de 2000, mas, infelizmente, os alunos brasileiros têm apresentado um baixo aproveitamento.

A tarefa de compreender um texto globalmente torna-se mais desafiadora quando envolve o trabalho com uma coletânea. Sabe-se que não só nos vestibulares das melhores universidades, mas também nas provas de concursos, para se conseguir um cargo, tem-se exigido que o candidato, para elaborar sua redação, depreenda o tema comum a vários textos ou excertos de textos; a

¹ A OCDE é uma organização global que visa ajudar os governos-membros a desenvolverem melhores políticas na área econômica e social. O Pisa é aplicado a cada três anos e busca avaliar o letramento em Leitura, Matemática e Ciências. O termo “letramento” foi escolhido para refletir a amplitude dos conhecimentos, habilidades e competências que são avaliados. (cf. Programa Internacional de Avaliação de alunos – PISA. Disponível em <<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/default.htm>>)

apresentação de uma coletânea constitui uma estratégia que visa não só avaliar proficiência na interpretação de textos, mas também fornecer base para o desenvolvimento da própria redação, e, especialmente, para que se possa saber o que já foi dito, condição essencial para que a escrita faça sentido. Considerando-se que, no mundo real da escrita - e com isso queremos dizer fora da situação de processos seletivos -, pesquisa-se para escrever, então por que se deveria escrever do nada? A coletânea simula as condições do mundo real: funciona como funcionaria a pesquisa que precede a escrita. Conforme Possenti & Abaurre (2001: 7), “escrever é uma prática social que consiste, em boa medida, em escrever contra, sobre, a favor, ou, mais simplesmente, a partir de outros textos. Não há escrita sem polêmica, retomada, citação, alusão”. Assim, a coletânea tem também uma função democrática, pois aqueles que, por sorte, tenham conhecimento do tema deverão restringir o que escreveriam, e aqueles que desconheçam o assunto, ou dele tiverem pouco conhecimento, poderão se apoiar na coletânea para produzir seu texto. O aluno, porém, para participar desse processo, necessita ser um leitor proficiente, que deverá ter desenvolvido esquemas cognitivos convocados para essa tarefa.

E aqui reside o campo mais amplo desta pesquisa, qual seja, o trabalho com os aspectos cognitivos, que levem o aluno a alcançar proficiência em leitura, como: localizar informações explícitas em um texto, reconhecer o tema principal ou a proposta do autor, inferir informações, compreender relações, construir sentido e conexões entre os textos, integrar e ordenar várias partes de um texto para identificar a idéia principal, compreender o sentido de uma palavra ou frase e construir relações, comparações, explicações ou avaliações sobre um texto. A proposta seria muito ambiciosa se esta investigação se voltasse para todos esses aspectos. Daí a delimitação necessária e oportuna na questão temática, aqui

enquadrada no horizonte teórico encontrado principalmente em Koch & Elias (2006), Solé (1998), Kleiman (1996, 1997, 2002), Coscarelli (2002), van Dijk & Kintsch (1983 e 2004).

Então, para a realização deste trabalho, buscou-se desenvolver atividades de leitura, a fim de verificar em que medida a orientação prévia de leitura prepara o aluno para a depreensão do tema a partir de duas coletâneas, designadas como **C1** e **C2**, cada uma formada de três excertos de textos de gêneros discursivos diferentes.

Para isso, um instrumento foi elaborado com questões que, num primeiro momento, buscaram a compreensão de cada excerto; num segundo momento, com questões que integraram os três excertos, sempre voltadas para a construção do tema. Definiu-se o objetivo e tipo de cada uma das questões (aberta / múltipla escolha / verdadeiro-falso).

O corpus desta pesquisa foi coletado durante as atividades de leitura dessas coletâneas com duas Turmas (doravante A e B) em treinamentos² de provas. A Turma A foi submetida a dois treinamentos: um com C1 e outro com C2; no primeiro caso, os alunos tiveram acesso apenas aos excertos; no segundo, aos excertos acompanhados de questões de leitura. A Turma B foi submetida a apenas um treinamento com C1, com a diferença de que aos alunos dessa turma foram oferecidas as questões de leitura. Desse modo, a Turma B funcionou como um grupo de controle para verificar a hipótese de que, quando submetido a orientações prévias de leitura, o aluno poderá depreender o tema de uma coletânea com mais eficiência.

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos.

² Neste trabalho, o termo *treinamento* refere-se às atividades desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo específico de preparar os alunos para a realização da prova oficial. Por se tratar de termo adotado no contexto em que a pesquisa foi realizada, optou-se por mantê-lo.

No capítulo 1, são apresentados os pressupostos teóricos que fundamentam este trabalho. Nesse capítulo são discutidas questões relativas a leitura, ensino da leitura, tema e estratégias de leitura.

No capítulo 2, o objetivo é situar o leitor na pesquisa. Para isso, é apresentada a descrição do universo pesquisado, dos instrumentos de leitura (C1 e C2), das questões que integram as orientações de leitura, além das condições de aplicação desses instrumentos.

No capítulo 3, é feita uma análise e discussão dos resultados, ou seja, dos temas apreendidos pelos alunos da Turma A e B.

Finalmente, apresentam-se as considerações finais sobre a pesquisa desenvolvida.

Capítulo 1 – O UNIVERSO DA LEITURA: DEFININDO PARÂMETROS

1.1 Leitura: uma incursão pelos dizeres de especialistas

Ler é identificar-se com o apaixonado ou com o místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir o parêntese do imaginário... (BELLENGER).

O processo de leitura, há muito, deixou de ser equivalente a habilidades de decodificação do texto escrito, o que se podia verificar nas idéias estruturalistas vigentes na primeira metade do século XX. Tal concepção, porém, não se mostrou suficiente, pois a compreensão de textos envolve uma série de fenômenos que não se envolvem mais do que a informação lingüística que um texto carrega. O processo de leitura exige a mobilização de um conjunto de atividades cognitivas. Assim, quando se propõe a leitura como processo inferencial, toma-se um desses aspectos. Conforme Marcuschi (1999), a leitura adulta depende de uma série de fatores lingüísticos e extralingüísticos, que envolvem elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais. Desse modo, a leitura é muito mais complexa que a decifração de um suposto “sentido literal”. Ela não é um processo preciso, que se restringe à identificação de letras, sílabas, palavras, estruturas sintáticas, proposições.

Em uma análise de procedimentos com vistas a uma prática pedagógica, deve-se considerar a noção de leitura, que Marcuschi (1999: 96)³ aponta como

um processo de seleção que se dá como um jogo com avanço de predições, recuos para correções, não se faz linearmente, progride em pequenos blocos ou fatias e não produz compreensões definitivas, trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as compreensões “mais inesperadas”.

³ Publicado originalmente nos Anais do I Encontro Interdisciplinaridade de Leitura. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 1984: 21- 44.

Interessa a este trabalho voltado para o campo da Lingüística Aplicada o sentido de leitura como um processo de interação entre autor, texto⁴ e leitor, no qual estão envolvidas várias habilidades cognitivas, além das ligadas à decodificação, já que a compreensão de textos, como já mencionado, não está apenas na informação dos elementos da língua que o autor utiliza. O processo de compreensão envolve não só a informação dos elementos lingüísticos, mas também a informação obtida por meio dos valores de sentido presentes no texto e de outros processos cognitivos que o leitor realiza ao interagir com ele.

A concepção de leitura, como uma atividade cognitiva por excelência (KLEIMAN, 1996), cuja compreensão exige a aceitação de seu caráter multifacetado, multi-dimensionado, o qual envolve percepção, memória, dedução, inferência, demonstra que qualquer leitura envolve muito mais do que mera decodificação, pois ler exige a transcendência do próprio ato, significa ir além daquilo que os olhos percebem. Ou seja, não se limitar às imagens icônicas, representações simbólicas, pois a leitura se realiza a partir do diálogo entre o leitor com o objeto lido.

Para Martins (1992), há necessidade de se pensar a decodificação e a compreensão dialeticamente, pois aquela é inútil sem esta; e esta é impossível sem aquela. Desse modo, dar sentido a um texto implica considerar a situação desse texto e de seu leitor, e, em se tratando de leitura em sala de aula, considerando-se o papel do professor como mediador, que deverá ler *com* e não *para* e/ou *pelo* aluno. Dessa forma, acredita-se que ocorrerá um intercâmbio das leituras em que o conhecimento de mundo poderá ser compartilhado. A leitura, por meio da interação

⁴ Numa certa abordagem da Lingüística textual, texto é um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. De um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente lingüístico abordado no aspecto da coesão; por outro, considera a organização reticulada ou tentacular, não linear dos níveis de sentido e intenções, que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas. (KOCH, 2005, p. 25)

texto-sujeitos, cria o que Vygotsky (1994, p. 111) chamou de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a distância entre “o nível de desenvolvimento real da criança, determinado a partir da resolução independente de problemas”, e o nível mais elevado de “desenvolvimento potencial, determinado pela resolução de problemas com a ajuda do adulto ou em colaboração com seus pares mais capacitados”. Nesse processo, em que o conhecimento de mundo é compartilhado, constroem-se os sentidos do texto.

Nessa busca pela construção dos sentidos do texto, a zona de desenvolvimento proximal devolve ao ensino a figura fulcral do adulto enquanto modelo de estratégias; no entanto, o ensino de leitura na nossa escola reduz essa figura ao nível mais elementar de treinador de respostas (KLEIMAN, 1996, p. 59).

Vê-se que a definição para o processo de leitura não pode ser dada de forma única, definitiva. Segundo Leffa (1996), isso dependerá do enfoque que será dado a ela, isto é, se o enfoque é lingüístico, psicológico, social, fenomenológico, dentre outros. Definir o processo do ato de ler não é uma tarefa “das mais fáceis”, pois uma das maiores dificuldades é excluir ou incluir o que parece mais coerente e preciso para uma definição.

O autor em tela define a leitura como um processo de representação. “Ler é reconhecer o mundo através de espelhos”, (1996: 10), pois, assim como o espelho oferece imagens fragmentadas do mundo, a leitura exige um conhecimento prévio desse mundo, para que ela se realize. Sem o conhecimento prévio, o leitor não consegue construir os sentidos exigidos pelo texto.

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, isto é, de transformá-lo por meio de nossa prática consciente (FREIRE, 1999). O ato de ler implica sempre

percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido. Freire acrescenta ainda que a escola, principal lócus do aprendizado, falha por não dialogar com o universo de origem dos alunos, invalidando suas experiências e expressões.

A leitura, como prática social, permite ao aluno ser um sujeito agente na sociedade em que vive. Ainda que seja um desafio ensinar a ler, é, por meio da leitura que se abrem as portas do aprendizado constante, uma das exigências da sociedade moderna. A este respeito, Bakhtin (1997:41) assevera que

a leitura está penetrada literalmente em todas as relações entre os indivíduos, nas relações de colaboração, nas de bases ideológicas, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político. Então, limitar a nossa leitura àqueles textos coincidentes com nossas crenças, idéias e opiniões é limitar desnecessariamente uma atividade cujo grande mérito é o fato de nos permitir o acesso a outros mundos, além daqueles acessíveis por meio da experiência direta.

O acesso a outros mundos nutre o leitor de inúmeras experiências e cria desafios para outras tantas. O leitor não apenas constrói os sentidos da leitura, mas também é construído por esses sentidos. As diversas vozes que compõem um texto promovem uma inter-relação de sentidos, que preparam o leitor para interagir com outros textos, aumentando sua compreensão leitora e contribuindo para sua formação integral.

Alguns professores desenvolvem suas atividades de leitura no contexto escolar ancorados em duas definições antagônicas: (1) ler é extrair significado do texto e (2) ler é atribuir significado ao texto (LEFFA,1996). Essas concepções têm como fundamento, respectivamente, as noções de processamento *bottom-up* (ou *leitura ascendente*) e processamento *top-down* (ou *leitura descendente*). O primeiro começa com os elementos impressos e identifica os significados de palavras individuais, frases, parágrafos e textos. O segundo, por outro lado, começa na mente

do leitor, que busca informação textual para confirmar suas hipóteses e predições sobre o texto (MEURER, 1985).

Na concepção ascendente de leitura, o texto é visto como fonte única de sentido, postura essa que provém de uma visão estruturalista e mecanista da linguagem. O sentido do texto ficaria restrito à forma e a prática da leitura seria inconsciente. E aqui se faz a ponderação de Solé (1998): se assim fosse, não poderíamos explicar o uso de inferências e da formulação de hipóteses na construção do sentido daquilo que se lê.

O texto deixa, então, de ser uma unidade lingüística para ser uma soma de sentenças coesas e coerentes. Assim, na concepção *bottom-up*, o sentido do texto é único, ele é dado por partes e não como um todo. Nessa concepção não se constrói o sentido do texto, pois acredita-se que ele ofereça todos os significados que poderão ser depreendidos. E também não se forma um leitor ativo, capaz de ativar seus conhecimentos de mundo e sistema de referência próprios e não um repetidor das verdades impostas por outrem.

No entanto, decodificar somente não permite que o leitor veja o texto como uma espécie de estímulos intermediários entre o autor e o leitor, ambos com conhecimento de mundo e sistemas de referências próprios. (MARCUSCHI, 1999). Nesse quadro, não cabe a produção de inferências; no entanto, não se pode ignorar que, ao ler, o leitor faz uso dessas operações cognitivas que lhe permitem construir novas proposições a partir daquelas que o texto oferece.

Atualmente, nas atividades de leitura propostas pelos professores, esse modelo se faz ainda presente. Nele o professor é o detentor de todos os significados que o texto apresenta, e o aluno não consegue entender o conteúdo do texto, já que se apresenta apenas um como o “correto”. O professor, então, esquece-se de que

não se pode estabelecer uma relação única entre o texto e o conteúdo, visto que um mesmo texto pode refletir vários conteúdos, assim como vários textos podem refletir um só conteúdo (LEFFA, 1996). Dessa forma, a concepção ascendente de leitura, ou modelo de decodificação, não permite que o leitor seja sujeito produtor de sentidos e, portanto, capaz de desenvolver habilidades que o contexto social exige.

Na concepção descendente de leitura, o leitor é o responsável pela construção de sentido do que lê. Isso difere da concepção *bottom-up* em que o texto não depende da situação de enunciação, pois ele tem existência própria e não depende do leitor.

Na concepção *top-down*, o leitor fará uso de seu conhecimento de mundo, a fim de preencher as lacunas do texto. Nessa concepção, o ato de ler significa dar sentido ao mundo do leitor. Essa concepção, propicia condições para aprendizagem do leitor, de acordo com as necessidades que o mundo lhe exige.

Ler, segundo essa concepção, é buscar o sentido do texto realizando uma leitura global e não por partes. O leitor, diante do desconhecido, é orientado a não parar a leitura, mas tentar adivinhar o significado de acordo com o texto. Não deverá ele recorrer ao dicionário imediatamente, mas tentar acionar suas experiências prévias, que possibilitarão o entendimento de frases e parágrafos. Trata-se de um processo que transcende a decodificação e permite um estímulo a inferências.

Assim, no modelo descendente de leitura, o ato de ler não ocorre de forma linear. O significado é constituído por meio de hipóteses levantadas pelo leitor, as quais poderão ser confirmadas ou não através de testes feitos pelo próprio leitor que vão desde o nível do discurso até o nível grafonêmico, passando pelos níveis sintáticos e lexicais (LEFFA, 1996:15).

Essa concepção de leitura vai ao encontro do modelo de Goodman, que, de acordo com Kleiman (1996: 30),

partilha de algumas características dos modelos interativos: a leitura é um processo não-linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar seu conhecimento lingüístico, conceitual, e sua experiência.

Esse modelo, embora seja mais coerente com os objetivos traçados nas atividades de leitura no contexto escolar, também apresenta lacunas. Quando a construção do sentido do texto cabe ao leitor, faz-se, então necessário traçar o perfil desse leitor. É necessário que esse leitor possua não só competência lingüística, mas também competência textual. Leffa (1996) exemplifica dizendo que se um aluno, ao ler um poema satírico, interpretá-lo ao pé da letra, não deixa de fazer uma leitura, de atribuir um significado ao texto, porém não perceberá a realidade que subjaz a ele.

Grosso modo, a concepção descendente, embora tenha o foco colocado na contribuição do leitor para o ato de ler, não oferece condições de se trabalhar o aluno numa perspectiva crítica, que desenvolva nele capacidade de raciocínio para ir além da contextualização cognitiva estrita.

Há de se considerar que os processos *top-down* e *bottom-up* não são excludentes, ocorrendo alternadamente fazem parte de uma leitura fluente, e cabe ao leitor proficiente saber usar os dois processos no momento adequado, de acordo com suas necessidades e propósitos de leitura.

Meurer (1985) considera que há uma compensação nesses processos quando ele diz que, se o leitor encontrar dificuldades em identificar símbolos gráficos ou significados de palavras, ele deverá utilizar mais as estratégias do *top-down* (do específico para o geral) como o uso do contexto para compensar a dificuldade. Ou, quando um leitor sabe pouco sobre o tópico dado, ele deverá utilizar do *bottom-up*

(do geral para o específico), escolhendo algumas palavras do texto para compensar a falta de habilidade de fazer predições sobre o conteúdo.

Acredita o autor que, devido a essas limitações naturais humanas no processo de capacidade leitora, essa compreensão poderá ser prejudicada se os leitores ficarem só com o processo *bottom-up*. Neste caso, os leitores ficarão presos na microestrutura do texto e irão fracassar em “criar” uma representação coerente do significado global do texto. Isso acontece quando os textos são difíceis e não familiares. Assim, os leitores devem depositar confiança nas habilidades de predições, e não somente em tirar palavras do texto para entender a mensagem transmitida.

Melo (2005), a respeito dessa compensação, postula os cuidados que se deve tomar em relação a essa compensação, pois os leitores não podem confiar exageradamente em uma fonte de informação em detrimento da outra. Segundo a autora, existem leitores que apreendem facilmente as idéias gerais e principais do texto; e outros que se utilizam basicamente do processo ascendente, que constroem o significado com base nos dados do texto, e com isso fazem pouca leitura nas entrelinhas.

Para este trabalho, as duas concepções *bottom-up* e *top-down* são importantes para a compreensão leitora.

Conforme Leffa (1996), a compreensão não é um produto final, mas um processo que se desenvolve no momento em que a leitura é realizada. O interesse do professor ou do pesquisador em ensino de leitura não deve ser voltado para o produto final, na compreensão extraída do texto, mas em como se dá essa compreensão, que estratégias, que recursos o leitor se utiliza para construir um significado ao texto. Conforme Paulino et al. (2001:22), ao ler, um indivíduo ativa seu

lugar social, suas vivências, sua biblioteca interna, suas relações com o outro, os valores de sua comunidade.

Assim, na concepção interacionista, o texto não traz todos os seus significados, é o leitor que vai construí-los à medida que há interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo.

Para Kleiman (2002), conhecimento lingüístico é aquele conhecimento implícito, que abrange desde o conhecimento fonético até o semântico. É ele que faz, por exemplo, com que falemos português como falantes nativos. O conhecimento textual é o conjunto de noções e conceitos sobre o texto. Relativo às estruturas textuais ou superestruturas (narração, descrição, dissertação), esse conhecimento determinará as expectativas do leitor em relação ao texto, o que facilita a compreensão. Os textos são diferentes e se estruturam de diferentes formas e oferecem diferentes possibilidades e limitações para a transmissão de conteúdo.

Solé (1998:22), em suas reflexões a respeito dessas idéias, afirma que

as diferentes estruturas do texto impõem restrições à forma em que se organiza a informação, o que obriga a conhecê-la, mesmo que intuitivamente, para se compreender esta informação de forma adequada.

Há, ainda, para Kleiman (1999) o conhecimento de mundo ou enciclopédico, que se adquire formal ou informalmente. Ele abrange desde o domínio que um físico tem sobre sua especialidade até o conhecimento de fatos como: Angola fica na África, Não se deve comer fruta sem lavar. Para que ocorra compreensão, durante a leitura, esse conhecimento de mundo relevante à leitura do texto deve ser ativado na memória do leitor.

Para Freire (1999: 16), esse conhecimento é o que o leitor usa para fazer sua leitura de mundo

A leitura de mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.

Koch e Elias (2006) oferecem uma sistematização dessas várias concepções de leitura, estabelecendo uma relação com os conceitos de *língua*, *sujeito* e *texto*, configurando um quadro epistemológico coerente e necessário quando se trata de escolher perspectivas teóricas. Com efeito, esses são verdadeiros primitivos teóricos, na raiz dos quais emerge uma ou outra concepção de leitura. De acordo com as autoras, no imbricamento desses elementos, podem-se identificar três concepções de leitura.

A primeira considera a leitura como a captação do pensamento e intenção do autor (atitude tão bem traduzida na já velha, mas ainda usual expressão introdutória de atribuição de sentido ao texto: “*eu acho que o autor quis dizer/transmitir que*”, ou na pergunta do professor para guiar o entendimento do texto “*o que o autor quis dizer ? / qual a intenção do autor ?*”). Essa concepção toma a língua como representação do pensamento de um sujeito uno, senhor absoluto de suas ações e do seu dizer. O sentido do texto está centrado no autor e nas suas intenções. Cabe ao leitor, pois, captar essas intenções. O texto, a manifestação lingüística, é visto como um produto lógico do pensamento do autor. É assim que ao leitor nada mais cabe a não ser captar essa representação mental juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, desempenhando um papel puramente passivo.

A segunda entende a leitura como um processo de decodificação, cabendo ao leitor o reconhecimento das palavras e estruturas do texto. Aqui, o foco é o texto em sua linearidade, pois “*tudo está dito no dito*”, no dizer das autoras. A essa perspectiva subjaz o conceito de língua como código – instrumento de comunicação – e de sujeito (pré) determinado pelo sistema. O texto, transparente por natureza, é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor, a quem basta o conhecimento do código, uma vez que o texto é totalmente explícito.

A terceira entende a leitura como uma atividade interativa, altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície do texto e na sua forma de organização e, ao mesmo tempo, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), no interior do evento comunicativo. Na raiz dessa concepção a língua é dialógica, e o sujeito é visto como ator/construtor social, sujeito ativo que, dialogicamente, se constrói e é construído no texto, lugar de interação e da constituição dos interlocutores. Dessa forma, uma gama de implícitos se apresentam no texto, que somente serão detectáveis quando se tem o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. Ressalta-se, nessa concepção de leitura, o papel do leitor como construtor de sentido do texto, o qual lança mão de estratégias, como antecipação, inferência, seleção e verificação, além de ativar seu conhecimento na construção de uma das leituras possíveis, uma vez que, como já foi dito, um mesmo texto autoriza uma pluralidade de leituras.

O sentido de um texto, nessa concepção de leitura, é construído na interação texto-sujeitos, que se realiza com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização. Isso exige que o

leitor, no processo da leitura, mobilize estratégias de ordem lingüísticas e de ordem cognitivo-discursivo.

Assim, nesse trabalho, adotar-se-á o conceito de língua como lugar de interação; de leitor como sujeito ativo que processa, critica, contrasta e avalia as informações que lhe são apresentadas, e, então, produz um sentido para elas; de texto como lugar da interação e da constituição dos interlocutores, um “construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos é preciso desvendar para compreender melhor esse milagre que se repete a cada nova interlocução – a interação pela linguagem, uma atividade constitutiva” (KOCH, 2006).

1.2 Por uma concepção sociocognitivo-interacional de leitura

A concepção adotada como perspectiva teórica a partir da qual será feita a análise de propostas pedagógicas é a que considera a leitura como uma atividade de produção de sentido, ultrapassando a leitura como decodificação de letras, palavras e sentenças. É, sobretudo, leitura como construção do significado, numa perspectiva de interação entre estes dois mundos: o do leitor e o do autor do texto.

Solé (1998: 23), em consonância com as idéias acima, assevera que o ato de ler

exige, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências próprias; envolver-nos em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na sua própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidências ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A leitura, como um processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação, é, nos Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCN (BRASIL, 1998: 69-70), o terreno em que se deve construir a prática pedagógica:

a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

Essa concepção de leitura, como prática social, vê o leitor não como objeto, mas como sujeito ativo atuando em parceria com o autor na (re)construção dos sentidos do texto. Naturalmente essa relação constitui um processo interativo que reúne a tríade leitor-texto-autor.

A leitura, como instrumento capaz de levar o aluno a adquirir conhecimentos e habilidades essenciais para o exercício de cidadania, segundo Moita-Lopes (1996a), é uma prática social, uma forma específica de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado por meio da linguagem.

Essa concepção exige um estudo da língua ancorado no pressuposto de que a construção de significados acontece quando o aluno interage socialmente sendo capaz de uma leitura crítica que leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Para Silva (1996), essa construção de significado não deve ser considerada um processo, mas sim um projeto, pois concretiza-se numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro. Para o autor, isso é leitura crítica, capaz de gerar a expressão: o desvelamento do ser do leitor. Isso parece ser útil para que o leitor se modifique e também transforme sua realidade circundante.

Essa concepção de leitura considera o ato de ler uma atividade na qual se levam em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Essa atividade exige

do leitor muito mais do que o conhecimento lingüístico, já que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (SILVA, 1996). O emissor, nessa concepção, entretanto, reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade, a qual faz o leitor posicionar-se diante das idéias do autor.

A concepção sociocognitivo-interacional privilegia os sujeitos e seus conhecimentos. Nesse processo, o texto é o lugar da interação, pois é por meio das pistas oferecidas pelo autor e pelos conhecimentos do leitor em que se constrói o sentido dele. O leitor, então, deve concordar ou não com as idéias do autor, completá-las, adaptá-las. Conforme Bakhtin (1992: 290), “toda compreensão é prenda de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante”.

Em qualquer situação de comunicação, o ouvinte⁵ não é um simples receptor; o ouvinte, que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso, adota uma atitude responsiva, ativa: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, responde, age (em resposta a uma ordem, por exemplo).

Essa atitude está em elaboração constante. Desse modo, toda compreensão é, no dizer de Bakhtin, prenda de resposta, o que transforma o ouvinte num locutor. Por isso, deve-se considerar a compreensão de um discurso não como um processo passivo de recepção, mas como uma ação participativa do interlocutor. E é isso que o locutor espera, uma compreensão responsiva ativa e não uma duplicação de seu pensamento no espírito do interlocutor. Ele quer uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução etc.

⁵Bakhtin usa o termo “ouvinte”; no entanto, devemos ter em mente que suas ponderações não devem ser restritas apenas à linguagem oral.

Dessa concepção de leitura como ato comunicativo, pode-se depreender o fato de que leitores e escritores estão envolvidos na construção do significado em um momento sócio-histórico específico. Conforme assevera Moita-Lopes (1996b, p.: 142), ler é se envolver em uma prática social. Nessa prática, é importante ressaltar que o conceito de capacidade é um construto relacionado à negociação do significado, pois considera-se a linguagem como um processo e não como um produto.

Adotando-se também a língua como uma atividade constitutiva com a qual se pode construir sentidos, expressar idéias, ações e se fazer ativo nas relações sociais, esta pesquisa concebe o ato de ler como essencial, não só para formar leitores com incursões na literatura, mas também para desenvolver sua competência de boa escrita, uma vez que se acredita que isso formará cidadãos capazes de questionar a realidade em que vivem e, a partir desse questionamento, posicionar-se conscientemente no contexto de uma sociedade, repleta de oportunidades de leitura. Desse modo, cabe à escola a responsabilidade de mostrar a importância da leitura na vida social.

1.3 Leitura e ensino: implicações pedagógicas

Conforme Kleiman (1997), algumas atividades realizadas em sala de aula são consideradas empobrecedoras, pois compõem-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento de palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário e em nada modificam a visão do aluno. São atividades que apenas exigem que o leitor responda à pergunta sobre informação que está expressa no texto. Isso é comum em atividade, como: completar uma frase

do texto substituindo uma palavra por uma outra de valor semelhante. Uma outra prática decodificadora e dispensável consiste em pedir ao aluno, após “a leitura” do texto, sem discutir o tratamento dado ao assunto, o que ele “acha que o autor quis dizer” em vez de “você concorda ou discorda do autor, justifique sua resposta”. Acrescenta, ainda, a essas atividades a leitura em voz alta que não tem como objetivo a apreciação estética da linguagem: os sons onomatopaicos, mas sim a correção da pronúncia, que interrompe o tempo todo o processo, dificultando a compreensão do texto, e as atividades de leitura obrigatória apenas para preenchimentos de fichas, resumos ou relatórios, sem objetivo desvirtua efetivamente o caráter da leitura.

As aulas de leitura não devem se resumir em monólogo do professor para os alunos escutarem a versão autorizada do texto, mas num diálogo entre leitor-texto-autor, já que as pesquisas recentes postulam que

é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre os aspectos relevantes do texto. Muitos aspectos que o aluno sequer percebeu ficam salientes nessa conversa, muitos pontos que ficaram obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão. (KLEIMAN, 1997:24)

Essa interação alerta para os obstáculos à compreensão que decorrem de aspectos do texto que tornam o processamento difícil, aspectos esses ligados à relação entre o leitor e o texto enquanto objeto, entre linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. Nesse sentido, a leitura deixa de ser uma atividade como pretexto para outras atividades e passa a ser considerada uma atividade a ser ensinada.

Conforme Kleiman (1997), acredita-se na leitura como uma atividade a ser ensinada na escola, não somente como pretexto para outras atividades, mas

com um objetivo de promover condições em sala de aula para o desenvolvimento do leitor.

Aponta Coscarelli (1996: 2) que, embora algumas falas de professores como *"agora eu vou dar leitura para meus alunos"* revelem essa visão da leitura como um único processo, acredita a autora que, intuitivamente, eles conheçam algumas subdivisões da leitura e possam desenvolver atividades interessantes no contexto escolar.

O ensino da leitura normalmente visto como um todo sem divisões dificulta o trabalho do professor em sala de aula, o qual terá dificuldade para conhecer o problema de leitura de cada aluno. Desenvolver habilidades de cada domínio é uma forma de melhorar os resultados da leitura como um todo. (op. cit. , 1996: 2)

Coscarelli (2002), tomando a psicolingüística como suporte, mostra que o ensino da leitura se divide em vários subprocessos: processamento lexical, processamento sintático, a construção da coerência local, a construção da coerência temática e a construção da coerência externa ou processamento integrativo. Para a autora, leitura é

o processo que envolve diversos domínios, que variam da percepção visual das letras até a integração de macroestruturas proposicionais do texto aos conhecimentos prévios do leitor (COSCARRELLI, 1995: 15).

Conhecendo essas possíveis subdivisões da leitura, o professor poderá identificar quais os fatores que poderão dificultar ou facilitar o processo para o leitor. Por meio desse conhecimento, também o professor saberá que habilidades deverá desenvolver no aluno, a fim de torná-lo um leitor proficiente.

Coscarelli (1996) apresenta algumas subdivisões da leitura e propõe atividades para desenvolver cada uma delas em sala de aula.

Para desenvolver o processamento lexical⁶, propõe jogos de identificação de palavras (bingo); o processamento sintático⁷ pode ser trabalhado por meio de análises de frases ambíguas, que possibilitarão aos alunos a conscientização de construir o texto de diferentes formas, além de mostrar as possibilidades de interpretação e as relações possíveis entre os elementos da frase. Pode-se trabalhar também outro suporte de leitura: a construção de esquemas, que possibilita ao leitor relacionar as unidades de significados entre si e construir com elas uma relação de sentido, a partir das informações retiradas do texto. Para desenvolver essa habilidade, propõe um varal no qual os alunos deverão pendurar objetos e desenhos que formarão uma história. Essa atividade é importante para trabalhar a legitimidade do texto, pois, quando os grupos de leitores não compreendem o texto montado pelo grupo de escritores, o professor pode trabalhar com os alunos a questão de o autor ter que saber o que quer dizer, aonde quer chegar e a quem quer atingir. Isso facilita a compreensão do texto.

Além dessas atividades, a autora propõe que o processamento semântico leve os alunos a perceber os elementos coesivos do texto, como: a macroestrutura referencial, isto é, como as entidades do texto são apresentadas e retomadas em diferentes tipos de textos; a frequência ou número de ocorrências de um determinado elemento ou idéia e sua relação com o tema ser abordado; o papel dos articuladores sintáticos no estabelecimento das relações entre as idéias do texto; a estrutura dos eventos de uma narrativa, em especial as relações entre as ações e o tempo. Para desenvolver essas habilidades, propõe (um quebra-cabeça) cortar um texto e pedir para o aluno montá-lo novamente.

⁶ Domínio da leitura no qual as palavras são identificadas como tal, ou seja, nesse domínio são ativadas as informações fonológicas, fonéticas, morfológicas, sintáticas e semânticas das palavras.

⁷ Construção da estrutura sintática das frases, reconhecidas no texto.

Coscarelli (1996) considera o processo inferencial a alma da leitura, pois quem não faz inferência, não lê. Acrescenta, ainda que, para fazer os diversos tipos de inferência que o texto exige, há necessidade de se ter proficiência em leitura. Sugere a autora que se estimule o aluno por meio de perguntas que levam a uma leitura mais profunda, que obriguem o leitor a interagir com o texto, já que não encontram nele as respostas prontas, possibilitando diferentes leituras.

Essas são só algumas das milhares maneiras de ajudar os alunos a desenvolver as partes da leitura. Como afirma a autora, é relevante que o professor conheça os processos com os quais trabalha, tenha consciência e conhecimento de seus objetivos para que possa saber como atingi-los e também consiga avaliar a eficiência de sua prática. Dessa forma, apresentar questões que realmente sejam desafios para os alunos, deixando de menosprezar a capacidade deles.

A leitura, assim como a escrita, é a base do sistema de comunicação. Logo, em todas as esferas humanas, diante de uma bula de remédio até os *outdoors* das ruas, ela se faz presente e necessária. Sendo assim, o desafio da escola é desenvolver nos alunos habilidades e estratégias de leitura que ativem seus conhecimentos prévios e interajam-nos com as informações do texto a partir de um contexto enunciativo.

O professor, conhecedor das subdivisões da leitura, desenvolverá atividades que possibilitem ao leitor desenvolver sua capacidade intelectual. Assim, para quaisquer atividades de leitura, deverá ser traçado um objetivo, oferecendo condições de o aluno ser capaz de estabelecer os próprios objetivos para as leituras que a vida exigir dele.

Segundo Kato (1985), Kleiman (1996), Solé (1998), a capacidade de estabelecer objetivos na leitura é uma estratégia metacognitiva, ou seja, uma

estratégia de controle do próprio conhecimento. Quando são traçados os objetivos, nossa capacidade de processamento e de memória melhoram muito.

Os objetivos dos leitores com relação a um texto poderá variar; haverá tantos objetivos como leitores em diferentes situações e momentos. Essa estratégia de leitura deve ser considerada em quaisquer atividades de leitura.

Há uma preocupação em todo mundo com o ensino da leitura, o que pode ser confirmado pelo Pisa, promovido pela OCDE, um órgão internacional, que, como já dito, busca avaliar até que ponto os alunos que estão concluindo o término da escolaridade básica obrigatória adquiriram conhecimentos e habilidades essenciais para uma participação efetiva na sociedade. Esse órgão realiza avaliações que visam medir o desempenho dos alunos além do currículo escolar, enfocando competências necessárias à sociedade moderna.

Assim, na tentativa de fornecer situações de leitura autênticas, a avaliação de leitura da OECD/PISA busca medir cinco aspectos associados ao completo entendimento de um texto. Então, espera-se que os alunos demonstrem sua proficiência em todos estes aspectos:

- a) formar um entendimento geral amplo;
- b) reaver informação;
- c) desenvolver uma interpretação;
- d) refletir sobre o conteúdo de um texto;
- e) refletir sobre a forma de um texto.

Considera-se que o entendimento de um texto envolve todos esses aspectos. Eles são vistos por alguns como estando no repertório de cada leitor em qualquer nível de desenvolvimento ao invés de formar uma hierarquia seqüencial ou um conjunto de habilidades.

Desse modo, o PISA sugere alguns objetivos para serem usados nas atividades de leitura.

QUADRO 1 – Objetivos de Aulas de Leitura e Finalidade das Atividades Desenvolvidas.

OBJETIVO DA LEITURA	FINALIDADE DA ATIVIDADE
1. Leitura para uso particular.	Este tipo de leitura é feito para satisfazer os interesses práticos e intelectuais do próprio indivíduo. Isto inclui também a leitura para manter ou desenvolver ligações pessoais. Os conteúdos normalmente incluem cartas pessoais, ficções, biografia e textos informativos lidos por curiosidade, como parte do lazer ou atividades recreativas.
2. Leitura para uso público.	Este tipo de leitura se faz com a finalidade de participar nas atividades da sociedade maior. Isto inclui o uso de documentos oficiais, bem como informações sobre eventos públicos. De forma geral, tais tarefas são associadas a mais ou menos contatos anônimos com outros.
3. Leitura para trabalho (ocupacional).	Este tipo de leitura inclui tarefas que sejam típicas de leitura no trabalho desde que elas estejam intimamente ligadas à realização de alguma tarefa imediata e o conteúdo seja diretamente relevante aos objetivos desta avaliação.
4. Leitura para a educação.	Este tipo de leitura está envolvido normalmente com a aquisição de informações como parte de uma tarefa de aprendizagem maior. Os materiais não são freqüentemente escolhidos pelo leitor, mas determinados pelo instrutor. O conteúdo é geralmente designado especialmente para o propósito de instrução.

Um dos objetivos da OECD/PISA é medir a *reading literacy*⁸ não só dentro do contexto escolar, mas também em uma variedade de situações da vida cotidiana. A avaliação, então, procura indagar se o aluno está preparado para o mercado de trabalho e também para participar como membro de sua comunidade. Considera que o aluno deve ser um participante ativo em sua comunidade, por isso o interesse na leitura. A OECD/PISA enfatizar a idéia de que a leitura interativa possibilita que o leitor atraia seu próprio pensamento e experiências quando engajados com o texto. As questões de leitura estão centradas no conteúdo e na estrutura ou forma do texto, explorando o conhecimento prévio do leitor.

Essa leitura faz com que o aluno esteja presente no mundo social. Ela é uma forma de interação mediada entre o que está escrito e os interlocutores que não se encontram face a face.

O ensino da leitura em sala de aula, ancorado em uma prática de leitura interativa, ativa o conhecimento lingüístico, o conhecimento textual e o conhecimento de mundo, para se chegar ao momento da compreensão em que as partes se juntam para fazer o significado. Dessa forma, o ato de ler implica uma atividade em que o leitor busca lembranças e conhecimentos relevantes para compreender o significado do texto.

Então, pode-se depreender desses pressupostos teóricos que a leitura interativa leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. Nesse processo, exige-se do leitor mais que o conhecimento lingüístico, já que o texto não é um simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo (KOCH, 2006).

⁸ *Reading literacy* é refletir sobre os textos escritos, compreender e usá-los, a fim de alcançar seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e potencial, e participar da sociedade.

Embora se saiba que nem sempre as atividades de leitura desenvolvidas no contexto escolar formem leitores ativos, é importante que se desenvolvam atividades que exijam do leitor o estabelecimento de objetivos e a construção de estratégias para a elaboração e testagem de hipóteses (PIETRI, 2007). Acrescenta ainda o autor que as atividades de ensino de leitura devem exigir trabalho, pois o prazer da leitura se origina das possibilidades de realizar esse trabalho. Possibilidades que poderão ser construídas dentro do contexto escolar, pois não nascemos com elas, mas as adquirimos e desenvolvemos, e elas podem ser aperfeiçoadas continuamente.

Desse modo, ainda que o aluno chegue à escola pronto para fazer diversas leituras, ela deveria ter como uma de suas funções principais a formação de alunos leitores, capazes de fazer uso dessa leitura. Para Cagliari (1997), ainda que o aluno não consiga êxito nas outras habilidades desenvolvidas pela escola, se for um bom leitor, já será um grande feito. Para o autor, a leitura é uma herança maior do que qualquer diploma; ela é a extensão da escola na vida das pessoas. Logo, em todas as esferas humanas, ela se faz presente e necessária.

O desafio da escola, portanto, é desenvolver estratégias de leitura que ativem o conhecimento prévio e interajam-no com as informações do texto a partir de um contexto enunciativo.

Adotando-se, nesse trabalho, a concepção de língua como lugar de interação em que o sujeito é visto como sujeito ativo que, dialogicamente, se constrói e é construído, tenciona-se a possibilidade de trabalhar a apreensão do tema, por meio de uma atividade de leitura em que o professor lê um texto com os alunos e, durante a leitura, estimula-os a buscar as pistas lingüísticas oferecidas pelo autor que possibilitem a construção de sentidos do texto. Essa é uma proposta

de estratégia didática para que se possa formar um leitor proficiente, uma vez que essa atividade buscará envolver os alunos para que eles possam compartilhar com os colegas os procedimentos utilizados para atribuir um sentido ao texto. A possibilidade de interrogar um texto, a identificação da idéia principal, a inferência sobre a intencionalidade do autor são aspectos relevantes para a compreensão leitora. Esses aspectos poderão ser trabalhados com o ensino da depreensão do tema em uma coletânea.

Para desenvolver essa atividade no ensino da leitura – a depreensão do tema – buscou-se conhecer posicionamentos de vários autores cujas concepções a respeito de tema, embora distintas, possuem alguns aspectos convergentes.

1. 4 Tema

A leitura de um texto (com compreensão) passa necessariamente pelo estabelecimento do tema (assim como também o processo de produção). Desse modo, esta pesquisa tem como foco central verificar como a leitura prévia de uma coletânea prepara o aluno para a depreensão do tema. Por tema, entendemos que é uma delimitação do assunto, uma idéia central sobre a qual se desenvolvem as idéias principais do texto.

Nesse sentido, o tema, tópico ou ponto de um texto é uma macroestrutura semântica, pois não se trata de falar de sentido local de palavras ou sentenças isoladas, mas do sentido inteiro do texto. Desse modo, os temas, os tópicos e as macroestruturas semânticas que são usadas para explicitar tais noções pertencem a estruturas globais do discurso⁹ (van DIJK, 2004). Segundo o autor, “o tema não é

⁹“Discurso-não é apenas um conjunto de sentenças, mas uma seqüência ordenada, com condicionamentos convencionais sobre as ordenações possíveis, desde que seja significante e represente certas estruturas de fato.” (VAN DIJK, 2004: 42)

simplesmente uma palavra ou um conceito singular, mas uma (macro) proposição, a qual expressa uma proposição, podendo ser um tópico ou o tema deste texto. Exemplificando: conceituando um evento “ir à estação”, “comprar uma passagem”, “ir à plataforma”, resultaria numa macroproposição “tomar o trem para”.

Para a noção de “idéia central do texto”, em torno da qual as informações se organizam, existem diferentes designações, que, guardadas nuances semânticas, apontam para um mesmo objeto. Assim é que se encontram termos diferentes, sendo os mais freqüentes *tema* e *tópico discursivo*. Neste trabalho, adotar-se-á *tema*.

Para Liberato & Fulgêncio (2007: 53), “*tópico discursivo* é o assunto principal de um texto, é o tema ao qual se referem às informações de um texto”.

Conforme Bransford & McCarrel (1977)¹⁰, a identificação do tema de um texto é indispensável para sua compreensão, visto que o tema ou o tópico discursivo, ao estabelecer um quadro de referência, possibilita ao leitor criar certas expectativas que ajudaram na interpretação e na dissolução das ambigüidades.

As autoras utilizam como exemplo o texto exposto a seguir, e mostram que, embora seja possível compreender suas partes isoladamente, não se pode integrá-las num todo de maneira coerente.

o processo é interessante. Algumas unidades – cujo número é determinado por um organismo superior – se movimentam segundo uma trajetória pré-fixada. O tempo é controlado para que não haja distúrbios no sistema. Também parece haver uma certa lei para a disposição dos elementos a serem transportados: parece haver uma tendência natural de ocupar sempre os lugares periféricos em primeiro lugar e só posteriormente as vagas centrais são preenchidas. Além disso, os elementos parecem se repelir naturalmente, embora isso não signifique que não possa se juntar ou se aproximar uns dos outros. (LIBERATO & FULGÊNCIO, 2007: 55)

¹⁰ BRANSFORD, J.; MCCARRELL, N. S. *A Sketch of a Cognitive Approach to Comprehension: some thoughts about understanding what it means to comprehend*. In: JOHNSON LAIRD, P. N.; P.C. (eds.). *Thinking: reading in cognitive science*. Cambridge: University Press, 1977. Apud LIBERATO & FULGÊNCIO. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever certo*. São Paulo: Contexto, 2007.

Elas mostram que o texto acima cujo tópico é - o processo - é muito genérico para que o leitor possa estabelecer com precisão o quadro de referência e compreender sobre *o que o texto está falando*. No entanto, se disser que o tópico do texto é transporte urbano, feito pelo ônibus, o sentido do texto poderia ser construído imediatamente pelo leitor. O tópico, portanto, possibilita condições para a construção de sentidos do texto.

Kleiman (1997: 26) afirma que *tema* “é o fio que permite a percepção e produção da linguagem e o desenvolvimento de um novo sistema simbólico, o da linguagem escrita”. A autora afirma que as atividades de leitura cujo assunto motiva os alunos desenvolvem estratégia de leitura, como: ativação de conhecimento de mundo, ou análise para procurar detalhes ou inferência sobre pressupostos culturais.

Ela acrescenta ainda que a apreensão do tema implica a integração das diversas informações do texto numa proposição genérica que reúne todas as informações e também a capacidade de perceber as relações entre as diferentes partes do texto para construir um sentido global coerente para esse texto.

Por ser considerado uma unidade “cognitiva”, o tema representa como o texto é compreendido, o que se considerou importante e as relevâncias estocadas na memória. Deve-se considerar, portanto, que não há apenas um tópico ou sumário possível de um texto, mas vários. A sumarização pode deixar de lado alguns detalhes menos essenciais. Isso significa que o tópico que se atribui a um texto ou o resumo que deles se faz pode ser subjetivo, pois infere-se de um texto o que se considera importante, de acordo com conhecimento, crenças, atitudes e ideologias de cada leitor.

Alguns autores utilizam outros termos para a resposta do leitor ao responder sobre o que trata um texto.

Cunningham e Moore (1990)¹¹, ao identificarem nove respostas dadas por bons leitores quando se pediu que eles dissessem qual era a idéia principal de um texto, agruparam essas respostas em torno de: essência, palavra-chave, frase-temática, resumo seletivo, diagrama, título, tese, outros. Os autores consideram que todas elas abordam informação sobre o texto; defendem, portanto, a legitimidade de diversas idéias principais. Ainda que essa informação seja estratégica, ela não proporciona a mesma informação. Exemplificando, se um leitor identificar o tema de um texto que fornece informações sobre a violência contra mulheres como “violência”, os autores consideram que ele tenha depreendido o tema.

Esta pesquisa, no entanto, comunga com Therezo (1997) que “violência” é o assunto, e “violência contra as mulheres”, tema. Desse modo, considera-se o assunto como uma idéia mais geral, um conceito genérico, e o tema, o que delimita o assunto, uma parte dele.

Solé (1998) compartilha com Aulls (1978)¹² a idéia de que tema é aquilo do que trata o texto e pode exprimir-se por meio de uma palavra ou um sintagma. Para o autor tem-se aceso ao tema, respondendo à pergunta: “*de que trata este texto*”? Para ele, por outro lado, a idéia principal informa sobre o enunciado (ou enunciados) mais importante que se usa para explicar o tema. Ela responde à pergunta: “*Qual é a idéia que o autor pretende explicar com relação ao tema*”?

¹¹CUNNINGHAM, J. W.; MOORE, D. W. *El confuso mundo de la idea principal*. In: BAUMANN, J. F. (ed.). *LA comprensión lectora (como trabajar la idea principal em el aula)*, Madrid, Aprendizaje/Visor, p.13-28, 1990. Apud SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

¹²AULLS, M. W. *Development and remedial reading in the middle grades*. Boston: Allyn & Bacon, 1978. Apud SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Kleiman (1997), ao se referir aos “temas” escolhidos por algumas professoras para as atividades de leitura em contexto escolar, após a leitura de um texto sobre o envenenamento do rio São Francisco, diz que as professoras escolheram *assuntos* ligados ao *tema*: “*as conseqüências da poluição para o meio ambiente*”. Embora posteriormente ela retome o tema como assunto, suas palavras corroboram a definição do tema ser uma delimitação do assunto. O texto, utilizado como exemplo, é da revista Isto é (28/03/84) e tem como título: “O São Francisco envenenado”, e o assunto é poluição nos rios; delimitando-o, tem-se o tema: “as conseqüências da poluição nos rios”. Ainda que a autora use a palavra tema como sinônimo de assunto, concebe-o como uma parte que delimita um determinado assunto.

No processo de leitura, para se compreender o texto, podem-se formular as seguintes questões: “De que trata o texto?”, “O texto fala sobre o quê?” Para responder a essas perguntas, o leitor precisa depreender o tema. Alguns autores se referem ao tema como assunto. No entanto, outros asseveram que há uma diferença entre eles.

Menegassi e Zanini (1996) postulam que

o assunto é uma idéia mais geral, é um conceito mais genérico, no qual se agrupam às idéias principais do texto. Já o tema é uma delimitação do assunto, um aspecto da idéia do assunto.

O tema, para os autores em tela, constituído de palavras-chaves, é a espinha dorsal do texto, pois é, a partir dele, que se desenvolvem outros temas (KOCH, 2007). As idéias desses autores mostram que o leitor que consegue depreender um tema é um leitor proficiente, pois ele consegue construir o sentido global do texto. É, por meio da depreensão do tema que o leitor é capaz de dizer “*sobre o que*” versa um texto, ou “*qual é o tópico de um discurso*”. E também terá

capacidade de resumir várias proposições por meio de uma ou mais que exprimam o ponto principal, o tema, ou o tópico da informação. O tema ou o tópico da informação organiza o que é mais importante dentro de um texto, definem o resultado do que é escrito.

Um leitor que responde “sobre o que fala o texto” aprendeu a interrogar-se sobre sua compreensão, estabelecer relações entre o que lê e seu conhecimento de mundo, questionar seu conhecimento e a modificá-lo e, além do mais, estabelecer relações que lhe permitirão transferir o que aprendeu para outros contextos.

O ensino de estratégias de leitura para a apreensão do tema contribui para formar leitor ativo, capaz de apreender o sentido global de um texto, relacionando as partes desse e considerando-o como um todo.

1.5 Estratégias de leitura

O ensino de estratégias de leitura tem como objetivo formar leitor capaz de desenvolver conscientemente processos mentais, que contribuam para a realização de tarefas exigidas durante e após a leitura. A esse processo consciente dá-se o nome de metacognição, que é o uso consciente das atividades cognitivas.

A metacognição, conforme Baker & Brown (1984: 22)¹³, envolve dois processos separados

uma consciência sobre quais habilidades, estratégias e recursos são necessários para o desempenho efetivo de uma tarefa; e a capacidade para utilizar os mecanismos auto-reguladores para assegurar a finalização exitosa de uma tarefa, tais como checar, planejar, avaliar, testar, revisar e corrigir.

¹³ BAKER, L. & BROWN, A. L. *Cognitive monitoring in reading*. In: FLOOD, J.(ORG.). *Understanding reading comprehension cognition, language and the structure of prose*. Newark, Delaware: IRA, 21-44, 1984a. Apud MENEGASSI, R. J. *Estratégias Metacognitivas no processo de leitura*. Revista UNIMAR, Maringá 14 (2): 155-166, outubro, 1992.

A utilização desses componentes mostra que, durante o processo, é necessária a consciência das atividades que poderão solucionar problemas que interferem na compreensão leitora. Então, o uso desses procedimentos ou atividades (cognitivas ou metacognitivas) depende do comportamento do leitor no ato da leitura.

Van Dijk & Kintsch (1983) acreditam também que a estratégia sempre tem em vista uma meta, por isso ela é intencional, consciente e apresenta um comportamento controlado. Os autores fazem uma diferença de estratégia e plano, já que esse apresenta uma ação de forma global, e aquele indica o modo pelo qual se realiza a ação.

Ao buscar-se uma concepção a respeito de estratégias de leitura, defronta-se com muitos autores cujas concepções são diversas.

Duffy & Roehler (1987)¹⁴ postulam que a definição de estratégias se opõe à definição de habilidades. Eles consideram-nas como procedimentos automatizados, que garantem a precisão e a rapidez das respostas.

Brito (2002: 5) postula que

a diferença entre estratégias e habilidades influencia o processo pelo qual se dá a aprendizagem da leitura. No ensino de habilidades, o objetivo é criar um certo automatismo para que o aluno aprenda a responder, rápida e precisamente, certos exercícios isolados. Já no ensino de estratégias, o objetivo é desenvolver o raciocínio consciente acerca dos problemas que surgem durante a leitura, em que cada situação exige resposta diferente.

¹⁴DUFFY, G. G. et al. *Effects of Explaining the Reasoning Associated with Reading Strategies*. *Reading Research Quarterly*, 22/3, 1987: 348-366. Apud BRITO, E. V. *O ensino das estratégias de leitura*. IN: SILVA, Elisabeth Ramos da. (Org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, SP, Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

As estratégias possibilitam ao leitor, a partir do objetivo traçado uma auto-direção e, em função dele, uma supervisão e avaliação do processo, que lhe permitirão novas mudanças se houver necessidade.

Considerando as estratégias de leitura como procedimentos de leitura que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, elas não devem ser tratadas como técnicas infalíveis ou habilidades específicas, mas como procedimentos que possam ser transferidos para situações múltiplas de leitura, contribuindo com o conhecimento global do aluno e fomentando suas competências como leitor.

A utilização de estratégias está diretamente relacionada ao uso de maior ou menor grau da consciência. Essa concepção nos leva a distinguir estratégias cognitivas de metacognitivas. Aquelas regem o comportamento automático e inconsciente do leitor, e essas regulam a desautomatização consciente das estratégias cognitivas (KATO, 1985).

Apoiada no aspecto metacognitivo da leitura, Brown (1980)¹⁵ acredita que há um controle deliberado e planejado nas atividades de estratégias de leitura. A autora apresenta algumas atividades que o leitor deve fazer conscientemente:

- a) esclarecer os propósitos da leitura;
- b) identificar os aspectos da mensagem que são importantes;
- c) distribuir a atenção em áreas mais importantes, de modo que haja mais concentração nos conteúdos principais;
- d) monitorar as atividades em processo para verificar se ocorre compreensão;
- e) adotar ações corretivas quando se detectam falhas na compreensão;
- f) verificar se os objetivos estão sendo alcançados.

¹⁵ BROWN, A. L. *Metacognitive Development and Reading*. IN: Spiro, R. J. et al. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*, Hillsdale, New Jersey, Erlbaum Associate Publishers, 1980. Apud BRITO, E. V. *O ensino das estratégias de leitura*. IN: SILVA, Elisabeth Ramos da. (Org.) *Texto e Ensino*. Taubaté, SP, Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002.

Kato (1985, op. cit.) estabelece duas estratégias básicas metacognitivas, baseadas nas análises propostas por Brown (1980):

- a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura;
- b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo.

Segundo a autora, a partir dessas estratégias, o leitor consegue monitorar sua compreensão.

Kleiman (1997), ao se referir às análises de Brown (1980), diz que o leitor que tem controle consciente sobre essa duas estratégias saberá dizer quando ele não estiver entendendo um texto e saberá dizer para que ele está lendo. Assim, o leitor poderá se engajar em diversas atividades que o levem à compreensão e que constituem o indício do funcionamento de uma estratégia mais eficiente na leitura: voltar para reler aquilo que não entendeu; procurar exemplo de um conceito; buscar o significado de uma palavra-chave. Para a realização dessas atividades, primeiramente é necessário que ele esteja consciente de sua falha na compreensão.

Desse modo, para a autora, as estratégias cognitivas seriam operações inconscientes do leitor, para as quais ele utiliza conhecimento sobre o qual não tem reflexão nem controle consciente. São realizados, portanto, estrategicamente e não através de regras.

Nessa visão do processo de leitura como um conjunto de estratégias cognitivas e metacognitivas de abordagem de texto, Kleiman (1997) postula, de um lado, um ensino estratégico de leitura que consistiria a modelagem de estratégias metacognitivas e, de outro, o desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas.

O leitor proficiente não usa apenas um procedimento para chegar aonde ele quer. Para isso, ele busca vários possíveis, e sabe ativar outro, quando há necessidade. Por essa razão, Kleiman (1997) não concebe o ensino e modelagem de estratégias de leitura limitado em um ou dois procedimentos, por isso ela sugere

que se ofereça uma riqueza de recursos disponíveis para o leitor que saberá usá-los, de forma flexível e independente.

A proposta da autora consiste em modelamento de estratégias metacognitivas, mediante a formulação de objetivos prévios à leitura e à elaboração de predições sobre o texto. É importante ressaltar que essa proposta propõe atividades que o leitor possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, singular.

Para Kleiman (1997: 65)

as estratégias cognitivas são operações para o processamento do texto que se apóiam, basicamente no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática interna, ou implícita, que não têm nada a ver com a gramática escolar) e no conhecimento de vocabulário (que subjazeria de alguma forma ao reconhecimento instantâneo das palavras do texto).

E, segundo a autora, quando as estratégias cognitivas são levadas ao nível do consciente, elas mudam qualitativamente. Então elas não são mais cognitivas e passam a ser consideradas habilidades lingüísticas, ou seja, capacidades específicas, cujo conjunto compõe nossa competência para lidar com textos.

Dentre as habilidades lingüísticas de um bom leitor, ela aponta a capacidade de apreender o tema e a estrutura global do texto, inferir o tom, intenção e atitude do autor, para reconstruir relações lógicas e temporais, bem como para resumir, recontar, responder perguntas sobre o texto. Considera a autora que essas habilidades decorrem de estratégias cognitivas cuja utilização determina a compreensão leitora.

Desse modo, entende-se que o leitor capaz de segmentar e fazer relações estruturais na linguagem escrita, orientado pelo seu conhecimento prévio e

pelos seus objetivos, fará desde a apreensão de estruturas globais até a inferência de intenções para buscar a compreensão.

De acordo com Saring (1989: 50-1)¹⁶, a compreensão leitora independe muitas vezes do uso de estratégias, pois os bons leitores usam estratégias inadequadas e conseguem êxito, e os maus leitores, ainda que se utilizem de boas estratégias, não conseguem se beneficiar com elas. Nesse enfoque, ele propõe em sua tese de Doutorado 126 estratégias, das quais 114 são individuais, e as organiza em quatro tipos:

1. Estratégias de Ajuda Técnica: utilizadas pelo leitor para facilitar movimentos em leitura complexa. Por exemplo: destaque de palavras - chave, expressões, ou segmentos inteiros para servir como base para a construção do pensamento global; ou o mapeamento de uma unidade textual, cujo processamento foi anteriormente reservado para um processamento posterior, saltando uma passagem.
2. Estratégias de Clarificação e Simplificação: utilizadas pelo leitor para atingir o nível de redundância lingüística e textual do texto. Isto é alcançado por meio de paráfrases, cuja função é esclarecer e simplificar complexos segmentos textuais, sintáticos e lexicais do texto.
3. Estratégias de Detecção da Coerência: usadas com o objetivo de construir uma significação coerente para o texto. Esse grupo de estratégias envolve a implementação de conhecimento extra-textual, pragmático e macro-textual. Esses movimentos são o cerne do processo de leitura. Nesse grupo, envolvem-se estratégias, como: a identificação da macroestrutura do texto, o uso de esquemas de conhecimento prévios,

¹⁶ SARING, G. *Comprehension-promoting strategies: the sumo f the parts and the whole*. Ilha do Desterro, 21: 43-72, 1989. Apud MENEGASSI, R. J. *Estratégias Metacognitivas no processo de leitura*. Revista UNIMAR, Maringá 14(2): 155-1666, outubro, 1992.

relacionando as pretensões aos pretendentes, a reprodução cumulativa do fio lógico do texto, a assim por diante.

4. Estratégias de Monitoria: os movimentos de monitoria têm duas funções principais:

4.1 - planejar o desempenho do leitor em suas tarefas e, a seguir, monitorar o processo, de tal modo que detecte erros. Eles, portanto, envolvem o planejamento e a mudança de planos, ajustando a velocidade do leitor e a unidade de processamento quando surgem incompatibilidade ou dificuldades, auto-diagnósticos. Duas das manifestações mais típicas do sistema de monitoria são a re-leitura do texto e o auto-questionamento e a resposta.

Baseado na taxonomia de Saring¹⁷, Cohen (1987) postula que as estratégias de monitoria são utilizadas pelos bons leitores, e as estratégias de clarificação e simplificação pelos maus leitores. Acredita o autor que o êxito do uso das estratégias vai depender da interação do leitor, do texto e do contexto. Além do mais, as estratégias são processos mentais escolhidos conscientemente pelo leitor nas atividades de leitura, e o uso de determinada estratégia pode não levar à compreensão; então cabe ao leitor lançar mão de outras que o ajude a atingir seu objetivo.

Deve-se ressaltar que o conhecimento adquirido pelo leitor o ajudará a criar ou adaptar as estratégias de acordo com sua necessidade para atingir seus propósitos.

A respeito do uso das estratégias, van DIJK (op.cit.) diz que o leitor tentará reconstruir não somente o significado intencionado do texto, sinalizado de

¹⁷ SARING apresentou a taxonomia das estratégias no Segundo Congresso Internacional de Psicolinguística Aplicada, na Universidade de Kassel, em 1987, portanto anterior à publicação de 1989 no Brasil. (MENEGASSI, 1992: 159)

diversas formas pelo autor, no texto e contexto, mas também um significado de acordo com seus objetivos e interesses.

Assim, van Dijk (2004: 23) define as estratégias

como parte do nosso conhecimento geral; elas representam o conhecimento procedural que possuímos sobre compreensão de discurso. Elas se constituem em um conjunto aberto. Necessitam ser apreendidas e reaprendidas antes de se tornarem automatizadas. Novos tipos de discurso e formas de comunicação podem requer o desenvolvimento de novas estratégias. Enquanto algumas estratégias, tais como compreensão de palavra e orações, são adquiridas relativamente com pouca idade, outras, tais como inferência do tema, são adquiridas um pouco mais tarde. Outras estratégias, tais como estratégias esquemáticas de compreensão da estrutura de artigos psicológicos somente podem ser adquiridas mediante treinamento especial.

O modelo atual de van Dijk e Kintsch, contrário ao anterior cujo enfoque estruturalista visava à leitura como um processo governado por regras, considera a leitura no seu aspecto global, no qual os níveis morfológico, sintático e pragmático se interagem e permitem um constante *feedback* entre eles. O leitor pode processar as informações que lhe são oferecidas de acordo com seu conhecimento, seus propósitos (já visto em BROWN, 1980; KATO, 1985).

Terzi (2006: 19) reconhece que a passagem de van Dijk e Kintsch de um modelo de regras estruturais para o modelo estratégico de leitura que recupera a globalidade do processo é uma importante mudança. No entanto, ela aponta que

ao invés de partirem de como a palavra detona o processo da leitura e mobiliza os conhecimentos, isto é, de modelarem os processos pelos quais o input lingüístico é analisado e semanticamente interpretado, eles limitam o modelo ao processamento da informação semântica, criando uma série de componentes extrínsecos de processamento.

Em seu modelo, os autores minimizaram a função da palavra. Para Terzi (2006), a palavra é o índice de experiências e conhecimentos do leitor. Ela determina o fazer sentido do texto e que, ao mesmo tempo, vai sendo re-significada no processo. Além dessa, afirma também que esse modelo não oferece subsídios

para a compreensão de desenvolvimento de leitura das crianças ao tratarem da compreensão do discurso em geral. E ainda é um modelo voltado para o leitor ideal, proficiente.

Esta dissertação tem o foco no desenvolvimento de habilidades que levem à compreensão do tema, considera que para a compreensão leitora é essencial a habilidade de apreender a macroestrutura textual, ou seja, selecionar o que é relevante no/para o texto, por meio de uso de regras de redução da informação semântica, acredita que as macrorregras podem contribuir para desenvolver a competência textual.

Menegassi e Chaves (2000: 30), em um trabalho sobre o título e sua função estratégica na articulação do texto, baseados em Sreenger-Charolles, 1980, afirmam que o usuário de uma língua é capaz de compreender, parafrasear e resumir, porque interiorizou um número de regras que lhe deram uma competência textual. O título, muitas vezes, quando bem articulado, adianta o tema, estabelecendo vínculos com as informações textuais e extratextuais.

Em seu modelo, van Dijk apresenta essas teorias, que ligam as macroestruturas às microestruturas. Essas macrorregras representam operações que selecionam, reduzem, generalizam e (re)constroem proposições em outras proposições menores, mais gerais ou mais particulares. São regras de interpretação de sentenças e de pares de sentenças, como proposições (globais), que caracterizam o significado de uma seqüência de ações realizadas. Desse modo, van Dijk (2004: 52) postula que

as macrorregras suprimem toda a informação proposicional de relevância exclusivamente local que não seja necessária para a compreensão do resto do discurso; elas generalizam e reúnem indivíduos, em termos de grupo e características diferentes de pessoas, em termo de traços globais de personalidade, e agrupam condições, componentes ou conseqüências de alguma ação ou evento, como uma ação total, ou um conceito de evento (“ ir à estação, “comprar uma passagem”, “ir à plataforma”, e assim continuamente resultaria numa macroproposição “tomar o trem para...”.) Obviamente, essas macrorregras podem operar somente com base no conhecimento de mundo.

O leitor se utiliza dessas macrorregras como estratégias (ora cognitivas ora metacognitivas) em atividades que envolvem a apreensão da macroestrutura, como a apreensão do tema, que exige a compreensão do sentido global do texto.

Buscando desenvolver atividades dentro do contexto escolar, também este trabalho comungará das definições de estratégia de compreensão leitora de Solé (1998: 69).

Para a autora, estratégias são

procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança.

A autora salienta duas implicações, a partir dessa afirmação:

1. As estratégias de leitura são procedimentos, e estes são conteúdos de ensino. Assim, eles não emergem nem se desenvolvem, há necessidade de ensiná-los.

2. As estratégias de leitura, consideradas no ensino, são procedimentos que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, não podem ser consideradas técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. A mentalidade estratégica é caracterizada pela sua capacidade de representar e analisar problemas e a flexibilidade para resolvê-los.

Desse modo, o ensino de estratégias deve-se pautar na construção e no uso de procedimentos de vários tipos que possibilitem ao leitor transferi-lo para quaisquer situações. Como implicação pedagógica, o ensino desses procedimentos contribui para a formação de um leitor dotado de recursos necessários para aprender de forma autônoma em diversos contextos e situações e utilizar

procedimentos que lhe permitam planejar suas ações, avaliá-las durante o processo, persistir nelas ou substituí-las para atingir o objetivo traçado.

Capítulo 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Situando a pesquisa

Esta pesquisa diagnóstico-investigativa do processo de ensinar/aprender, realizada em sala de aula, é de natureza aplicada, pois tem como objetivo gerar conhecimentos para a resolução prática de problemas específicos. Quanto à forma de abordagem, este trabalho adota o método qualitativo, no qual a interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicos. Nessa abordagem, portanto, conforme Moita-Lopes (1996b), o significado, a compreensão e a aprendizagem devem ser definidos em relação a contextos de ação, onde há uma interação de atores reais na construção do significado, do conhecimento e da aprendizagem.

Como já definido no início desta reflexão, o objetivo desta pesquisa foi verificar como a leitura prévia de uma coletânea prepara o aluno para a apreensão do tema a ser desenvolvido em um texto dissertativo. Trata-se de uma delimitação, pois, como ficou claro pelas discussões teóricas, o processo de leitura é mais amplo, envolvendo diversos mecanismos que facilitem a interação entre leitor, texto e autor. No entanto, é inegável que um dos traços do perfil do leitor proficiente é a capacidade de apreender o sentido global de um texto, considerando-o como um todo, tendo dele uma visão de conjunto. E isso pode ser alcançado por meio de tarefas de interpretação que exigem essa compreensão global, entre elas a identificação do tema, pela atribuição de um título ao texto, por exemplo, ou o estabelecimento da idéia central, o que implica estabelecer uma hierarquia entre conteúdos, escolhendo, entre vários, o mais dominante. Essas habilidades devem

ser contempladas em uma proposta de desenvolvimento sistemático de ensino/aprendizagem em situação escolar.

No caso desta pesquisa, busca-se desenvolver a habilidade de apreensão do sentido global, que não se limita a um texto, mas a uma coletânea de excertos com a mesma temática. Para isso, o aluno ainda é exposto a uma tarefa de igual importância: a comparação entre textos de diferentes gêneros, buscando o que há de comum entre eles.

Por isso, o instrumento foi elaborado com questões que, num primeiro momento, buscam a compreensão de cada excerto; num segundo momento, com questões que integram os três excertos, sempre voltadas para a construção do tema. Apontam-se o objetivo e tipo de cada uma das questões (aberta / múltipla escolha / verdadeiro-falso).

2.1.1 Contexto de Pesquisa e Participantes

A pesquisa foi realizada na Escola de Especialistas de Aeronáutica, que se situa em Guaratinguetá, Estado de São Paulo, onde se formam sargentos especialistas de aeronáutica. Para ingressarem na Escola, os alunos passam por uma prova de seleção em âmbito nacional para a qual se exige o Ensino Médio completo. Após chegarem à Escola, recebem uma doutrina militar, além de se especializarem em uma área técnica necessária ao desempenho de suas atividades na Força Aérea. O Curso de Formação de Sargentos da Escola de Especialistas possui vinte e três especialidades, dentre elas: controle de tráfego aéreo, mecânica de avião, administração, enfermagem, equipamento de vôo, meteorologia, eletrônica, eletromecânica, eletricidade, desenho, informação aeronáutica, comunicação, guarda e segurança. O Curso, em período integral, tem a duração de

quatro semestres, que correspondem à primeira, segunda, terceira e quarta série, e os alunos podem ir para a casa, apenas nos finais de semana, caso não estejam envolvidos em atividades militares.

O currículo dos alunos possui disciplinas básicas e técnicas do Ensino Médio e atividades da doutrina militar.

A disciplina de Língua Portuguesa é ministrada na primeira e segunda série; apenas a especialidade SAD (Serviços Administrativos) tem aulas também na terceira série.

Na primeira série, a carga horária é de 69 tempos de aula, incluídos os tempos de treinamento e de prova. Esses tempos são divididos em quatro blocos: no primeiro, os alunos fazem um treinamento oficial em que se estuda a seqüência tipológica descritiva; no segundo, realizam uma prova sobre esse tipo textual estudado; no terceiro e quarto, nos mesmos moldes, os alunos estudam a seqüência tipológica narrativa e realizam uma prova sobre esse tipo textual.

Na segunda série, em que se realizaram as atividades para a coleta do corpus deste trabalho, a carga horária é menor, apenas 55 tempos de aula. Nela, segue-se o esquema de distribuição de aulas da primeira série, e os alunos estudam a seqüência tipológica dissertativa.

É importante ressaltar que o sistema de avaliação do Curso não oferece coletânea para a depreensão do tema. Os alunos recebem uma proposta com dois temas, elaborados pelos professores a partir de um excerto: um tema de caráter geral e outro de caráter atual¹⁸. Desse modo, é dada uma orientação de leitura pelo professor, já que ao aluno não cabe a elaboração temática. Esse procedimento vai de encontro à prática pedagógica adotada para esta pesquisa, pois exerce um

¹⁸ O tema de caráter geral versa sobre questões que transcendem o tempo; o de caráter atual incide sobre fatos, acontecimentos, eventos presentes na sociedade e que circulam na mídia.

controle sobre a atividade de leitura e de escrita, restringindo-se à perspectiva do professor. Ressalta-se que a avaliação oficial do curso – quando se atribuem graus aos trabalhos dos alunos – foi feita nesses moldes nas turmas onde se encontram os sujeitos desta pesquisa. Os dados foram coletados em três treinamentos, quando não se atribuem graus às atividades discentes, já que elas não integram a avaliação oficial do Curso. A escolha de trabalho com coletânea foi de responsabilidade da pesquisadora.

A pesquisa foi realizada com duas turmas diferentes, aqui identificadas como A e B, no primeiro e segundo semestre de 2007. Tanto para a turma A como para a turma B, o semestre equivalia à segunda série do Curso, na qual se estuda a seqüência tipológica dissertativa.

A turma A era composta de 36 alunos, oriundos de Estados diferentes, sendo 29 do sexo masculino e 07 do sexo feminino, e a turma B, de 31 alunos, sendo 08 do sexo feminino e 23 do masculino. A faixa etária dos alunos das duas turmas era de 18 a 24 anos. Todos têm Ensino Médio completo; alguns até possuem Ensino Superior incompleto. As duas turmas possuíam alunos de especialidades diferentes.

2.1.2 Instrumentos

2.1.2.1 Coletâneas

Conforme já dito anteriormente, para o primeiro treinamento oficial da turma A e da B, o instrumento para a coleta de corpus foi uma coletânea (doravante C1) com três excertos de gêneros discursivos¹⁹ diferentes para que os alunos

¹⁹ Para Bakhtin (1992, p. 279) são formas relativamente estáveis de enunciados - falados ou escritos - que se realizam com finalidades específicas nas diferentes esferas da atividade humana.

depreendessem o tema e, posteriormente, desenvolvessem um texto dissertativo. Para esta pesquisa, apenas a depreensão do tema foi considerada. Os textos cujos excertos compõem a C1 são estes: “*A moda: belezas extremas e indecisas*”, artigo de Contardo Calligaris, um resumo do conto “*O Espelho*”, de Machado de Assis, e dois versos de “*Tabacaria*”, de Fernando Pessoa. (**ANEXO A1**). Essa coletânea foi aplicada no vestibular da PUC-Campinas em 2005.²⁰ A escolha desse material deu-se pelos excertos que compõem a coletânea tratarem o mesmo tema em mundos diferentes e também pela temática que envolve reflexões de ordem mais abstrata, pois, nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos estão habituados a trabalhar com temas filosóficos.

Como o segundo excerto constituía um resumo do conto original, foi feita a leitura prévia da obra para que os alunos das duas turmas pudessem conhecer o texto na íntegra. No entanto, deve-se apontar uma diferença nessa mesma coletânea oferecida às duas turmas: enquanto a turma A recebeu um resumo do conto de Machado de Assis, a turma B recebeu um excerto da obra. (ANEXO A2). Essa substituição deu-se para que os alunos pudessem depreender o tema do texto original e não de um texto produzido por um leitor intermediário, o autor do resumo, já que qualquer leitura implica uma intervenção do leitor, embora, nesse caso, o resumo fosse objetivo, restringindo-se à apresentação das ações principais. Mas, já que este trabalho visa a desenvolver competência em leitura do aluno, por meio de ação pedagógica, optou-se por colocar, na coletânea, trecho da obra original, pois interessava a leitura do próprio sujeito informante.

²⁰ GHILARDI-LUCENA, M. I. et. Al. *Caderno de redações PUC-Campinas: processo seletivo*. Campinas: PUC-Campinas, 2005.

O primeiro texto, de Calligaris, mostra as duas regras da modernidade: respeitar os impulsos pessoais e preocupar-se com o olhar dos outros. Essas regras criam um conflito entre a identidade e a imagem social. O autor exemplifica essa situação por meio de um garoto adolescente que decidiu mudar o próprio estilo para poder fazer parte de um grupo. Então, num diálogo com a mãe, o autor questiona sobre o menino ser ele mesmo ou o que os outros querem que ele seja. Assim, vê-se que a *perda* da singularidade, muitas vezes, acontece devido à sociedade, que obriga a pessoa a ter um tipo de comportamento ou atitude.

O segundo, de Machado, revela a impossibilidade de existir sem o outro. O resumo fala sobre o protagonista do conto Jacobina, um jovem da Guarda Nacional, o qual apenas conseguia identificar-se frente a um espelho quando vestia a farda oficial, sua marca no contexto social. A farda conquistava os elogios, que alimentavam o ego de Jacobina, por isso ela lhe atribuía uma identidade.

O terceiro excerto são os versos de Fernando Pessoa, em que o eu-lírico mostra a impossibilidade, muitas vezes, de uma pessoa desvencilhar-se de uma imagem forjada. O uso constante de uma máscara acaba por “grudar-se à cara”, e então torna-se difícil reconhecer a própria identidade.

Uma leitura global dos três textos nos permite depreender este tema: **o conflito entre identidade e imagem social.**

Para o segundo treinamento da turma A, organizou-se uma segunda coletânea (doravante C2). Os textos cujos excertos a compõem são estes: “*A produção cultural do corpo*”, artigo de Silvana Vilodre Goellner, “*A febre da plástica teen*”, reportagem publicada na revista Cláudia, de Patrícia Zaidan, Alessandra Róscoe e Mariana Scarioni e “*Os Sertões*”, romance-jornalístico de Euclides da Cunha. (**ANEXO A3**). A escolha dos textos foi guiada não pelo tipo de gênero, mas

pela temática manifestada por diferentes gêneros. Naturalmente, privilegiaram-se gêneros recorrentes possivelmente nas práticas discursivas dos alunos.

O primeiro texto, de Silvana Vilodre Goellner, mostra que pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade. Um desafio, porque rompe com o olhar naturalista pelo qual ele é visto, tratado; e uma necessidade, porque desnaturalizando-o, revela que o corpo é sobretudo histórico. Assim, para a autora, o corpo é mais que um corpo, é também seu entorno. Mais do que matéria, ele é constituído de diferentes marcas em diferentes tempos e espaços, que estão materializados nos acessórios que o adornam, na roupa que o veste, nas intervenções que nele se operam. Ou seja, são os significados culturais e sociais atribuídos ao corpo que o definem, e não as semelhanças biológicas.

O segundo texto da Revista Cláudia mostra as adolescentes fazendo intervenções no corpo para atender ao padrão de beleza da sociedade. Isso fica explícito na fala de uma adolescente que diz: “Se ainda vivesse no Uruguai, não sentiria o desejo de mudar. [...] Lá quem põe silicone é atriz fútil ou gente de muito dinheiro”. Pode-se depreender do discurso da jovem que a adesão à plástica precocemente ocorre devido a uma influência cultural. Assim como no primeiro excerto, o corpo se define pelos significados culturais e sociais.

O terceiro texto retrata o sertanejo por meio de uma metáfora Hércules-Quasímodo. Este é o físico desajeitado e feio, que revela a aparência sem prumo, oposta ao espírito robusto. Aquele é a força do guerreiro diante das adversidades. Nela está a essência do homem do sertão. Por meio dessa antítese, o autor nos revela que diferentes marcas de espaço constroem o corpo. O sertão se materializa no homem “permanentemente fatigado que se transforma num titã acobreado e

potente quando algum incidente o exige”. Assim, sobre o corpo do sertanejo estão as marcas de seu hábitat árido, feio, mas cheio de força para alimentar aqueles que nele sobrevivem.

Uma leitura global dos três textos nos permite depreender este tema: **o corpo constituído pelos valores sociais e culturais.**

2.1.2.2 Orientações de Leitura A/B

Para as duas coletâneas foram elaboradas questões que tinham como objetivo levar o aluno à depreensão do tema, sem que isso, no entanto, fosse explicitado. Buscou-se elaborar atividades que apresentassem um desafio e levassem à reflexão sobre as idéias centrais, notadamente sobre o tema. Para as duas coletâneas foram elaboradas questões relativas a cada texto, separadamente, e em seguida, questões que buscaram a integração dos três excertos. (**ANEXO B1 e B2**)

Orientação de leitura de C1: formulação e objetivos

A orientação de leitura de C1 (**ANEXO B1**) foi dividida em quatro etapas, denominadas *procedimentos*: nos três primeiros, fez-se uma leitura global de cada texto; no quarto, uma leitura que integrou os três excertos.

Abaixo, apresenta-se a descrição de cada questão.

Primeiro Procedimento (Texto: *A moda: belezas extremas e indecisas*)

A **questão 1**, do tipo semi-aberta, apontou a palavra-chave dos textos II e III e, então, pediu que os alunos apontassem a do texto I, que deveria ser inferida, já que o título do texto não lhes foi fornecido. Esperava-se como resposta a palavra

Moda, pois é por meio dela que o indivíduo consegue se inserir num grupo, como é o caso do adolescente. Ela possibilita a ele conciliar as duas regras da modernidade: agradar ao outro e a si mesmo. O conceito de “moda”, tal como é trabalhado no texto de Calligaris, catalisa a tensão entre individualidade e reconhecimento social, que constitui a base da construção da temática geral dos três excertos.

A **questão 2**, do tipo aberta, buscou a elaboração de um título, por meio da identificação do assunto. Como já foi dito, considera-se que o título possui uma função estratégica na articulação do texto, possibilitando a elaboração de predições que antecipam o conteúdo subsequente. Para elaborar um título que antecipe a idéia global de um texto, o aluno deve estabelecer vínculos entre informações textuais e extratextuais, adiantando a conclusão a que o leitor deveria chegar se pelo título começasse a leitura.

A **questão 3**, do tipo múltipla escolha, tinha como objetivo reconhecer a idéia principal do texto, em concorrência com outras secundárias. Com efeito, o texto apresenta os conteúdos expressos nas alternativas **b**, **c** e **d**; no entanto, elas não resumem a tese central, qual seja, *as duas regras da modernidade dificultam o reconhecimento da auto-imagem*. A identificação dessa macro-proposição central é fundamental para a construção da temática geral dos três excertos. É importante mostrar ao aluno que a idéia principal é produto de uma elaboração pessoal; não se encontra, portanto, formulada no texto (SOLE, 1996).

Segundo Procedimento (Texto: “*O Espelho*”)

A **questão 4**, do tipo aberta, usou a estratégia do resumo, que contribui para que se possa mostrar ao aluno a macroestrutura do texto, ou seja, a representação global de seu significado. Van Dijk (2004) assevera que a

compreensão de um texto poderia ser considerada uma estrutura hierárquica, em que o tema estaria num nível superior. O resumo, portanto, exige a identificação das idéias principais e das relações que o aluno estabelece entre elas, conforme seus objetivos de leitura e conhecimentos prévios (SOLÉ, 1996). Para que o aluno pudesse depreender o tema, utilizou-se de um trecho do texto e solicitou-se que ele resumisse em uma frase a concepção que o narrador-personagem tem de “*espelho*”, metáfora constitutiva da significação global, já que representa “*a alma exterior*”, os olhos da sociedade.

A **questão 5**, do tipo múltipla escolha, também tencionava inferir um sentido da frase “*Não era mais um autômato, era um ente animado*”, a fim de levar o aluno a identificar aí a necessidade da farda para a sua própria existência aos seus próprios olhos e aos olhos dos outros. No discurso do narrador-personagem, dizia-se que o espelho dava alma a Jacobina. Esperava-se, então, que o aluno assinalasse a alternativa **a**, na qual se afirmava que *a farda resgatava os elogios e as homenagens que as pessoas lhe atribuíam*, o que lhe dava consistência de um ser animado.

Terceiro Procedimento (Texto: “*Tabacaria*”)

A **questão 6**, do tipo aberta, trabalhou uma palavra-chave do texto, a fim de construir relações com o sentido global. Como a palavra *máscara*, para o eu-lírico, está no sentido metafórico, ofereceu-se uma definição dicionarizada (nível denotativo) para que o aluno pudesse fazer analogias e, então, inferir qual o sentido que ela teria no texto. A partir dessa inferência, ele poderia chegar ao sentido global: a impossibilidade de desvencilhar-se da face social, voltada para o exterior.

A **questão 7**, do tipo *Verdadeiro ou Falso*, buscou a integração das informações do texto. Ofereceram-se proposições divergentes para que o aluno pudesse refletir sobre elas e, a partir dessa reflexão, julgá-las pertinentes ou não. Considerou-se como uma resposta possível a seqüência F, V, V e F.

Quarto Procedimento (integração dos três excertos)

Neste procedimento, estimulou-se mais uma vez o processo inferencial, pois o objetivo geral era integrar os três excertos numa temática comum, levando o aluno a fazer analogias.

A **questão 8**, do tipo aberta, tinha como objetivo levar o aluno a comparar a atitude do menino (personagem do Texto I) diante da Moda e a de Jacobina (personagem do Texto II) diante do Espelho. Questionou-se se a atitude deles era análoga, preparando a apreensão de um conteúdo comum aos dois textos: a constituição do eu passa necessariamente pelos olhos do outro.

A **questão 9**, do tipo aberta, tinha como objetivo integrar e ordenar partes dos textos para se chegar à idéia principal. Então, relacionou-se uma palavra-chave de um trecho do Textoll (**farda**) com palavras-chave do Texto I e III. Questionou-se que, sendo a farda a alma exterior para Jacobina, o que seria alma exterior para o menino e para o eu-lírico? Uma resposta poderia ser esta: *para o menino, a moda; para o eu-lírico, a máscara*.

A **questão 10**, do tipo aberta, procurou estabelecer similaridades entre duas situações, fundamentais para a construção do tema dos três excertos, levando o aluno a interpretar ou selecionar expressões dos textos. Essa questão foi subdividida em duas outras, numeradas 10a e 10b. Na primeira, destacou-se o segmento “*adotar um estilo que expresse o que somos e que encante a todos*”

(Texto I), solicitando que o aluno buscasse essa atitude o personagem Jacobina, do Texto II. Esperava-se que o aluno apontasse que, assim como o garoto precisava usar a roupa da moda, Jacobina precisava da farda para agradar a si e à sociedade. Na questão 10b, comparou-se a situação enfrentada por Jacobina (Texto II) com a do eu-lírico (Texto III). Esperava-se depreender do trecho escolhido pelo aluno que tanto o eu-lírico quanto Jacobina não conseguiam se desvencilhar da face social adotada. Este não consegue se ver sem a farda, e aquele já a tem “pegada à cara”.

A **questão 11**, do tipo numerar parênteses, estimulou a organização da informação principal entre os três excertos, a fim de se construir o tema pertinente a eles. Ofereceu-se a seguinte informação: **os três textos revelavam que o grande desafio é encontrar um ponto de equilíbrio entre duas condições inerentes ao ser humano: *ser para si e ser para os outros***. A partir dessa informação pediu-se que o aluno relacionasse essas duas condições a expressões ou frases dos textos. Esperava-se a seguinte relação: para ‘ser para si’, as expressões “*a primeira regra*” (Texto I), “*o homem*” (Texto II); para ‘ser para o outro’, as expressões “*a segunda regra*” (Texto I), “*o alferes*” (Texto II) e “*a máscara*” (Texto III).

Orientação de leitura de C2: formulação e objetivos

A orientação de leitura de C2 (**ANEXO B2**) foi dividida em cinco etapas, denominadas procedimentos: no primeiro, fez uma leitura global da estrutura dos três textos; no segundo, terceiro e quarto, fez-se uma leitura global de cada texto; no quinto, uma leitura que integrou os três textos. É importante ressaltar que a leitura sobre a estruturação dos três textos também foi feita na C1, porém de forma oral.

Abaixo, apresenta-se a descrição de cada questão.

Primeiro Procedimento (Texto: A produção cultural do corpo, A febre da plástica teen e O homem)

A **questão 1**, do tipo aberta, tinha como objetivo levar o aluno a reconhecer as características que compõem os gêneros discursivos da coletânea. Então questionou-se o gênero dos três excertos, para que os alunos pudessem levantar as características de cada um e verificar a diferença entre eles e o propósito a que eles atendem. Como já descrito anteriormente, a C2 era formada de excertos de *um artigo de opinião, uma reportagem e um capítulo de um romance-jornalístico*.

A **questão 2**, do tipo aberta, pediu para que os alunos apresentassem as seqüências tipológicas dos textos, pois o conhecimento sobre essas diferentes estruturas poderia facilitar a compreensão da forma em que se organiza a informação escrita. Nos excertos I, II e III, predominavam, respectivamente, *a dissertação, a narração (relato) e a descrição*.

Segundo Procedimento (Texto: A produção cultural do corpo)

A **questão 3**, do tipo semi-aberta, apontou duas acepções registradas no dicionário Aurélio, no verbete corpo, as quais restringiam a palavra corpo a apenas à idéia de matéria, o que não era a concepção adotada pela autora do artigo. Esperava-se que os alunos percebessem que as duas acepções se restringiam ao físico, diferentes da concepção adotada no texto, no qual ele é mais que matéria, ele é também seu entorno. Compreendendo a acepção de uma palavra-chave no contexto, os alunos estabeleceriam uma relação com o tópico discursivo ou tema.

A **questão 4**, do tipo aberta, perguntou se era possível depreender o ponto de vista defendido pela autora, e, se a resposta fosse sim, qual seria ele. Esse

questionamento buscou o reconhecimento da proposta da autora, cujo ponto de vista – *O corpo é constituído pelos valores culturais e sociais* – poderia ser depreendido, a partir de uma leitura do título.

A **questão 5 e 6**, do tipo semi-aberta, focaram uma palavra-chave do texto, *que possibilitaria aos alunos reconhecerem a proposta do autor*. Para isso, na **questão 5**, pediu-se que os alunos apontassem a palavra que os elementos coesivos retomavam, e, na **questão 6**, o sujeito dos verbos produz e reproduz. Isso que possibilitaria o processamento semântico, ou seja, uma construção de significado da proposição ou partes dela, já que os pronomes possessivos (*suas e seus*) se referiam à **cultura**, e os verbos (*produz e reproduz*) apontados tinham como sujeito **cultura**.

A **questão 7**, do tipo verdadeiro ou falso, apresentou proposições divergentes para que os alunos pudessem fazer uma reflexão sobre elas, e então organizar as informações relevantes para o texto. Na primeira afirmação, o aluno deveria perceber que se a expressão nominal com função subjetiva, *“A propriedade de ser mutante e mutável”* constitui uma descrição adequada da natureza do corpo, o que se predica sobre ela é falso. Na segunda e terceira afirmação, o aluno deveria reconhecer uma inferência possível. Na quarta, o aluno, com apoio no advérbio *“apenas”*, deveria inferir uma pressuposição, que é negada na afirmação. Considerou-se como uma resposta possível a seqüência F, V, V e F.

A **questão 8**, de múltipla escolha, tinha como objetivo reconhecer uma expressão, em concorrência com outras, que completasse a proposição dada, a qual expressava a idéia principal do texto. Para isso, estimulou-se a produção de inferência, pois solicitou-se que os alunos escolhessem uma alternativa que completasse a proposição dada, a qual possibilitaria uma leitura global do texto.

Considera-se, portanto, que a identificação da idéia principal possa possibilitar aos alunos a interiorização das estratégias que lhes permitiriam uma leitura fluida, autônoma e eficaz.

Terceiro Procedimento (Texto: *A febre da plástica teen*)

A **questão 9**, do tipo aberta, focou um subtítulo do texto, pois tencionava ajudar os alunos a organizar as idéias e assim levá-los à compreensão global por meio da estratégia do resumo. Esperava-se que o resumo apresentasse como idéia central o desejo dos adolescentes de comungar os valores da sociedade em que eles estão inseridos, causa da febre da plástica *teen*.

A **questão 10**, do tipo múltipla escolha, buscava, respectivamente, organizar as informações do texto e reconhecer relações entre essas informações, por meio de um operador argumentativo. Destacou-se, então, uma proposição do texto na qual se afirma que *o redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen – até os garotos resolverem aderir*, e pediu-se que os alunos escolhessem, dentre outras, qual seria a conclusão coerente que se poderia inferir desse operador argumentativo. Uma possível resposta seria a letra a: *todos os teens consideram a plástica importante*. Essa estratégia de inferência possibilita ao aluno operar uma relação semântica, que o ajudará a construir o significado de uma proposição relevante para a apreensão do tema. O operador argumentativo **até** mostra que tanto o adolescente quanto a adolescente são constituídos pelos valores sociais e culturais da sociedade em que vivem.

A **questão 11**, do tipo múltipla escolha, tinha como objetivo reconhecer a relação entre as informações contidas no texto. Então, usando o processo

inferencial, os alunos buscariam um sentido para o discurso de uma adolescente – *“É assim – ou você tem peito ou não é ninguém” – o qual os ajudaria a identificar a imposição de um valor social para um modelo de corpo.* Esse sentido depreendido levaria os alunos a assinalar a alternativa a (*Os adolescentes estão influenciados pelas representações que a cultura cria sobre os corpos.*) e os ajudaria na leitura global do texto.

Quarto Procedimento (Texto: O Homem)

A **questão 12**, do tipo semi-aberta, tencionava organizar as informações presentes no texto para que os alunos compreendessem a metáfora Hércules-Quasímodo, com a qual o autor resumiu o sertanejo. Por meio das definições: Hércules é uma figura da Mitologia grega, símbolo da força e da destreza. Quasímodo é personagem de Victor Hugo, que se caracteriza por ser deformado e feio. Esperava-se que os alunos pudessem inferir da metáfora usada pelo autor que Hércules representava a essência do sertanejo (a força do guerreiro na luta travada, dia a dia, pela sobrevivência), e Quasímodo, a aparência física (feio, monstro, o ser que desconhece o humano).

A **questão 13**, do tipo múltipla escolha, tinha como objetivo que os alunos, por meio de uma inferência, compreendessem o sentido de um operador argumentativo, e aí construíssem um sentido para a proposição. A proposição – *“A aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário”* – mostra que o físico em nada condiz com o psicológico. A aparência empenada, sem prumo, põe-se ao espírito robusto, vigoroso do sertanejo. Essa idéia expressa, na alternativa a, revela um sentido para a metáfora constitutiva da significação global do texto:

Hércules-Quasímodo.

Quinto Procedimento (integração dos três excertos)

Neste procedimento, buscou-se a inferência como estratégia, pois o objetivo geral era que os alunos, por meio de analogias, fizessem uma integração dos três excertos numa temática comum.

A **questão 14**, do tipo múltipla escolha, relacionou a proposição do texto II, em que há um discurso de uma adolescente que diz *“se morasse no Uruguai, ela não faria plástica, pois lá quem faz plástica é gente fútil ou gente de muito dinheiro”* com segmentos do texto I, II e III, a fim de que os alunos pudessem escolher a alternativa em que havia uma idéia análoga. Esperava-se que eles fizessem uma relação com a idéia expressa no texto I de que *“o corpo é provisório, mutável, mutante, sujeito a inúmeras intervenções”*. Essa inferência ajudaria os alunos a integrar e ordenar as partes do texto e, então, construir um sentido comum aos três excertos.

A **questão 15**, do tipo aberta, buscou estabelecer analogias fundamentais para a construção do tema dos três excertos. Para que os alunos fizessem uma inferência sobre uma idéia relevante do texto, partiu-se da suposição de que o sertanejo é um homem influenciado pela etnia, por circunstâncias genéticas e raciais, que se ligam a condições geográficas e ambientais e pediu-se que os alunos buscassem, no texto I, um trecho que ratificasse a idéia defendida no texto III. Esperava-se que eles apresentassem o seguinte trecho: *“o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos.”*

A **questão 16**, do tipo aberta, buscou estabelecer similaridades entre duas situações, relevantes para a construção do tema comum aos três excertos,

levando o aluno a interpretar e selecionar expressões dos textos. Essa questão foi dividida em duas outras, numeradas 16a e 16b.

Na primeira (16a), destacou-se o segmento *“Os silêncios que por ele falam”* (Texto I), pedindo-se que o aluno buscasse uma expressão similar no Texto III. Essa tarefa ofereceu um pouco de desafio, pois havia linguagem conotativa no trecho dado. Possíveis respostas esperadas:

1. *“e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros ossantes, acirrada pelo olhar...”* - dessa frase, é possível depreender a força oculta do sertanejo, revelada pela postura corporal.

2. *“ou travar ligeira conversa com um amigo, cai logo - cai é o termo - de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável...”*

- o adjetivo *instável* nos permite inferir, pela postura do sertanejo, que ele é um homem sujeito às intempéries, acostumado a lutar pela sobrevivência.

Na segunda (16b), destacou-se a proposição *“as intervenções que nele se operam”*, pedindo-se uma relação com o texto II, cuja linguagem predominante era denotativa. Esperava-se como resposta a seguinte expressão: *“o redesenho do corpo”*, para expressar o corpo modificado pela plástica, para atender aos valores sociais.

As respostas, comparadas com as proposições do Texto I *“Os silêncios que por ele falam”* e *“As intervenções que nele se operam”*, levariam os alunos a refletir no Texto III e II, respectivamente, sobre a influência da cultura na postura corporal e nas transformações a que o corpo está sujeito.

2.1.2.3 Aplicação dos Instrumentos (C1 e C2) na Turma A.

No primeiro semestre de 2007, a pesquisadora trabalhou com a Turma A, e a coleta do corpus ocorreu em dois treinamentos, em que foram aplicadas as duas coletâneas: C1 (**ANEXO A1**) e a C2 (**ANEXO A3**). Os alunos dessa turma já haviam estudado com a professora, no semestre anterior, a seqüência tipológica narrativa, quando leram na íntegra o conto “*O Espelho*” de Machado de Assis.

O primeiro treinamento da turma A, **sem leitura prévia** da coletânea, foi realizado no dia 09/03/2007, após 12 tempos de aula, em que se estudou a tipologia textual dissertativa. Desses tempos, apenas 02 tempos de aulas foram reservados para a interpretação de tema dissertativo. É importante ressaltar, como já foi dito no processo de avaliação do contexto de pesquisa, que nessas aulas de *leitura* apenas foram trabalhados com os alunos pequenos excertos, acompanhados de uma leitura direcionada pelos professores. Nessas duas aulas que antecederam o primeiro treinamento oficial, a professora-pesquisadora buscou trabalhar as propostas oferecidas pelo Curso, que estavam na apostila. Assim, sem uma leitura prévia da coletânea, no dia do treinamento oficial, com 03 tempos de aula, eles receberam a C1 com os três excertos, e a professora apenas lhes disse que eles deveriam seguir as orientações que a coletânea trazia. Então, seguindo essas orientações, eles fizeram a depreensão do tema e, em seguida, elaboraram um texto dissertativo sobre o tema depreendido.

Após esse primeiro treinamento, durante a correção dos textos²¹, de 04 tempos de aula, a professora fez a leitura dos excertos e construiu com eles o tema

²¹ O Curso de Língua Portuguesa da Escola de especialistas possui em seu Cronograma aulas de correção (as quais alguns professores chamam de *aperfeiçoamento*) em que os alunos recebem seus textos elaborados em sala de aula, após a correção do professor. Nessas aulas, eles podem sanar as dúvidas com relação à forma (inadequações lingüísticas) e ao estilo (elementos de textualidade: progressão, relação, não-contradição).

comum aos três excertos. Em seguida, orientou-os, sem mostrar-lhes o tema depreendido em outra folha, a identificar o tema elaborado em seus textos.

O segundo treinamento, realizado **com leitura prévia** da C2 (**ANEXO A3**), foi realizado no dia 27/04/2007. Para a realização desse treinamento, os alunos fizeram uma leitura, extra-sala, na íntegra de um dos textos, que compõem a C2: “*A febre da plástica teen*”. Então, em dois tempos de aula, que antecederam ao treinamento, a professora entregou-lhes os três excertos com o vocabulário relativo aos textos, e os alunos fizeram a leitura dos textos sozinhos e, em seguida, com a professora. Nesse momento, também foram feitos alguns questionamentos de algumas partes relativas à reportagem da Revista Cláudia. A professora, buscando um posicionamento crítico sobre a reportagem a partir de parâmetros estabelecidos em função das características do gênero, levou os alunos a refletir sobre o enfoque do título e do subtítulo, da foto. Em seguida, orientou-os que, antes de responderem às questões relativas a cada texto, eles deveriam ler as questões e voltar ao texto para buscar as respostas. Nos quinze minutos que faltavam para o término da aula, a professora verificou com eles as possíveis respostas das questões relativas ao Texto I e II e recolheu o instrumento de leitura. No dia seguinte, na primeira aula, terminou a análise das questões restantes; nas duas aulas seguintes, os alunos receberam uma folha com a **C2**, na qual havia uma orientação para execução da tarefa: depreender o tema e elaborar sobre ele um texto dissertativo.

Aplicação dos Instrumentos (C1) na Turma B

No segundo semestre de 2007, a pesquisadora trabalhou com a Turma B, e a coleta do corpus ocorreu em um treinamento oficial, em que foi aplicada a coletânea C1 (**ANEXO A2**). Os alunos dessa turma também já haviam estudado com

a professora, no semestre anterior, a seqüência tipológica narrativa, quando leram na íntegra o conto “O Espelho” de Machado de Assis. Mas ainda assim a professora voltou a distribuir o conto para a sala novamente e pediu-lhes que, se pudessem, deveriam reler, pois ele seria trabalhado nas aulas de interpretação de temas.

O treinamento com a turma B, **com leitura prévia** da C1 (**ANEXO A2**) foi realizado no dia 17/08/2007, com 03 tempos de aula. Antes desse treinamento, a professora teve mais 06 tempos de aula em que se trabalhou a leitura, na íntegra, dos textos que compõem a C1. Desses tempos de aula, 02 foram reservados para a leitura e reflexão sobre texto de Contardo Calligaris e para a discussão do conto de Machado de Assis. Para o primeiro, a leitura do texto na íntegra foi importante, pois há um parágrafo em que Calligaris retoma o tema comum aos três excertos de uma forma mais objetiva. Para o segundo, a discussão do conto buscou trabalhar os conceitos de “espelho” e “personalidade”. Para isso, apresentou-se, em transparência, o significado dessas palavras. Para o significado da primeira, ancorou-se em Bierdermann (1993) para quem *espelho* deve seu significado, que excede a pura e simples função, à antiga crença de que haveria uma correspondência mágica entre uma coisa e sua cópia. E ainda o autor acrescenta que o espelho tem o poder de aprisionar a alma ou a força vital da pessoa refletida nele; por essa razão havia um costume popular de se cobrir os espelhos quando uma pessoa morresse, para que sua alma não permanecesse presa na câmara mortuária, e tivesse acesso livre ao além. Já a palavra *personalidade* foi definida de acordo com a enciclopédia Wikipédia, a enciclopédia livre, acessada no dia 29/03/2007, em que se diz que a *personalidade* como tudo aquilo que distingue um indivíduo de outros indivíduos, ou seja, o conjunto de características psicológicas que determinam a sua individualidade pessoal e social. A formação da

personalidade é processo gradual, complexo e único a cada indivíduo. O termo deriva do grego *persona*, com significado de *máscara*, designava a "personagem" representada pelos atores no palco. Aproveitando a definição dessas palavras, buscou-se trabalhar ainda os conceitos de *assunto* e *tema* já que se percebeu que na turma A os alunos demonstraram dificuldade em materializar lingüisticamente o tema depreendido.

Os outros 04 tempos foram destinados para a leitura da C1 (**ANEXO A2**). Em dois tempos de aula, os alunos receberam os três textos e as orientações de leitura. A professora pediu-lhes que fizessem a leitura das questões do texto I e, em seguida, lessem o texto mais uma vez para respondê-las. A mesma orientação foi dada para os outros dois textos. Então, após terminarem de responder às questões pertinentes a cada texto, a professora buscou compartilhar com eles as "possíveis respostas", antes de eles responderem as perguntas pertinentes aos três textos. Considerando-se, conforme Marcuschi (1997, p. 72), a atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) uma atividade de co-autoria, os sentidos foram parcialmente produzidos pelo texto e parcialmente completados pelo leitor. Assim, as discussões que surgiram, muito relevantes para o processo, serão abordadas no próximo item ou seção em que se descreve a análise dos resultados. Após o término dessa atividade, as questões foram recolhidas e, no dia seguinte, em 02 tempos de aula, foram construídas respostas para as questões relativas aos três. No dia seguinte, em 03 tempos de aula, os alunos receberam os três textos novamente, mas agora com uma orientação para a realização da tarefa: depreender o tema e elaborar o texto dissertativo.

O processo de coleta de dados deu-se em duas etapas: a) leitura das coletâneas e trabalho com as questões e b) produção textual: depreensão do tema e

desenvolvimento do texto. Para este trabalho, apenas a apreensão do tema foi considerada. Os dados, em forma de tabelas, encontram-se no ANEXO C.

Capítulo 3 – ANÁLISE DO CORPUS

3.1 Situando as diretrizes

A questão que se impõe na análise das respostas é delicada e discutível: qual critério que se deve adotar para avaliar um tema como adequado ou não? E ainda mais: a questão tem apenas dois lados, em outras palavras, é uma questão de tudo ou nada? Quando se trata de leitura, com base no modelo sociocognitivista e interacional, a resposta só pode ser **não**. No entanto, devemos considerar que é possível elaborar um tema comum aos excertos a partir das pistas lingüísticas; do contrário, adotar-se-ia o postulado de que a leitura é um processo anárquico e sem controle, e o texto, “uma terra de ninguém”, o que vai de encontro às convicções apresentadas ao longo deste trabalho.

Além disso, há que se considerar que a clareza do discurso não se limita a questões lexicais, de palavras ou frases isoladas, mas está relacionada a outros aspectos de estruturação do texto e ao conhecimento de mundo do leitor (cf. LIBERATO & FULGÊNCIO, 2007). Para a leitura, o que é relevante não é a identificação do sentido isolado de uma palavra, mas a depreensão do conteúdo e do significado da palavra dentro de um contexto. Com base nesses pressupostos, buscou-se determinar de que forma as palavras que compõem as proposições apresentadas pelos alunos se interagem e colaboram para a construção de um sentido global do tema.

Para a análise dos resultados, foram considerados dois processos cognitivos que deveriam manifestar-se na verbalização do tema: relacionar os excertos e depreender o tema. O primeiro se justifica por se tratar de um trabalho com coletânea; o outro, objeto principal desta investigação, por ser a manifestação

de competência de leitura de apreender o sentido global de um texto. Esses dois processos estão intimamente relacionados: hipotetizou-se que, se conseguiu integrar os três excertos, atividade necessária para o trabalho com coletâneas, o aluno estabeleceu uma relação temática entre eles, pois os diferentes mundos criados em cada um dos trechos só podem ser relacionados, se se ultrapassam entidades, eventos, ações particulares neles representados para buscar sua significação global e comum.

Como já se apresentou anteriormente, traçou-se como tema dos dois instrumentos:

Tema de C1: o conflito entre identidade e imagem social.

Tema de C2: O corpo constituído pelos valores sociais e culturais.

O tema de C1 gira em torno de dois pólos que se conflitam: o ser para si e o ser para o outro. No tema traçado para a análise, esses dois elementos estão representados, respectivamente, pelas entidades “**imagem social**” e “**identidade**”, depreendidas das situações dos três excertos, a saber: a mudança de estilo do adolescente exigida pelo grupo social e pela necessidade de afirmar sua identidade; a necessidade do uso da farda pelo personagem Jacobina para encontrar “sua alma” (identidade) no espelho (os olhos do outro, a sociedade); a máscara (imagem social) da qual o eu-lírico deseja inutilmente desvencilhar-se, provavelmente para mostrar sua identidade, é a sua imagem-social. O adolescente no ensaio de Calligaris, o protagonista do conto de Machado de Assis e o eu-lírico de Fernando Pessoa vivem um conflito entre ser e deixar-se moldar pelo outro.

O tema de C2 é representado por duas entidades: **corpo e cultura**. No primeiro excerto, esses termos já estão incorporados a partir do título: *a produção cultural do corpo*. Nesse texto, a autora defende que o corpo é definido pelos

significados culturais e sociais. No segundo, eles estão incorporados na temática da reportagem sobre o mundo dos adolescentes cujo corpo é moldado pela sociedade, que impõe um padrão de beleza às pessoas. Muito cedo, eles redesenham o corpo para atender a esse padrão. No último excerto, uma descrição do sertanejo feita por Euclides da Cunha nos revela, por meio de uma metáfora, Hércules – Quasímodo, que a “superioridade” do sertanejo em relação ao litorâneo tem um fundamento racial: a sua força provém da “pureza” de sua raça, em oposição à “mestiçagem” que caracteriza a raça do homem do litoral. Dessa forma, mostra um homem cujo corpo se constitui pela cultura, representada pelas entidades: etnia, circunstâncias genéticas e raciais, condições geográficas e ambientais. Conclui-se *que o corpo é constituído pelos valores sociais e culturais* é a macroproposição que sustenta a temática comum aos excertos.

Considerando que os temas das duas coletâneas apresentavam dois elementos, respectivamente **identidade / imagem social** (C1) e **o corpo / os valores sociais e culturais** (C2), e que tais elementos estão relacionados, adotou-se a seguinte taxonomia para a análise das respostas dos alunos:

Adequado (Ad.) – se o tema materializou lingüisticamente os elementos estabelecendo entre eles uma relação pertinente. Essa materialização não implica necessariamente o uso do mesmo item lexical. Por exemplo, quanto à C1, o pólo relativo a **identidade** foi manifestado pelos itens lexicais **individual, interior, essência, personalidade, auto-imagem**, enquanto o pólo relativo a **imagem social** foi preenchido pelos itens **social, exterior, aparência, imagem**; em cada um dos eixos, tais termos foram considerados equivalentes semanticamente

Tangenciado (Tg.) – se o tema apresentou somente um dos elementos e/ou não estabeleceu uma relação entre eles, ou ainda apenas se aproximou do

campo semântico adequado. Por exemplo, ainda quanto à C1, quando o eixo da **identidade** foi preenchido com **a vida das pessoas**, ou o eixo da **imagem social**, com **as opiniões alheias**, ou a relação entre esses dois pólos foi representada por **importância**.

Inadequado (In.) – se o tema se restringiu a apenas um dos textos da coletânea ou foi totalmente desviante. Por exemplo, os temas: **A crise de personalidade na adolescência e Juventude! Fantazia ou Realidade!**

3.2 Perscrutando os dados

3.2.1 - Análise dos temas depreendidos de C1, sem orientação de leitura (Turma A).²²

De acordo com o critério apresentado, foram considerados adequados os temas de 1 a 4²³, abaixo retomados, que manifestaram os dois pólos (*ser para si e ser para o outro*) e sua relação de conflito.

(01) **A perda da identidade individual perante o ditatorialismo de uma sociedade**

(02) **A influência da sociedade na criação de nossa identidade**

(03) **Quando a aparência supera a personalidade**

(04) **As influências externas na personalidade**

A palavra **identidade** aparece no tema 01 e 02 e, no tema 03 e 04, está representada pela palavra **personalidade**²⁴, usada no senso comum. O conflito se

²² Na reprodução dos temas depreendidos pelos alunos, foram mantidos os erros ortográficos e as inadequações de linguagem.

²³ Os temas desse item encontram-se na Tabela 1, ANEXO C.

representa pela ação da sociedade materializada pela palavra ***influência***, ***ditatorialismo***. No tema (03), observa-se uma supremacia da aparência (***superar***) sobre a personalidade, o que poderia ser motivo da tensão entre os dois pólos. ***Aparência*** representa a entidade “imagem social”, e ***personalidade***, “identidade”.

Foram considerados tangenciados os temas de 5 a 17, abaixo retomados, pois, na sua maioria, apresentaram apenas o pólo relativo ao *ser para os outros*, exceção feita ao tema 17, em que o aluno privilegiou o pólo oposto, indicando a dimensão da personalidade, que, mesmo cindida, não é capaz de configurar o outro.

- (05) ***A influência de outras pessoas em nossas vidas***
- (06) ***A influência das opiniões externas na vida das pessoas***
- (07) ***Vivendo sobre a influência dos outros***
- (08) ***A influência da opinião dos outros na vida de uma pessoa***
- (09) ***A influência da aparência na vida das pessoas***
- (10) ***É comum as pessoas julgarem as outras pela aparência, sem realmente conhecê-las***
- (11) ***Manter a aparência em função do próximo***
- (12) ***A importância da aparência para a sociedade***
- (13) ***A preocupação com o modo de ser observado***
- (14) ***Usar uma máscara para que a sociedade lhe aceite***
- (15) ***A preocupação com as opiniões alheias***
- (16) ***O julgamento da sociedade***
- (17) ***Dualidade da personalidade humana***

²⁴ A palavra ***personalidade*** é usada no senso comum com o valor de ‘identidade’: aquilo que diferencia alguém de todos os demais; qualidade essencial de uma pessoa; identidade pessoal, caráter, originalidade, conforme Houaiss et. all., 2001: 2196.

Ressalte-se a recorrência do termo 'influência' (forma nominal nuclear das locuções, com valor de *processo que comanda a vida*), e daqueles que representam o pólo do **outro** (responsável pelos processos de influência): 'outras pessoas' (05), 'opiniões externas' (06), 'os outros' (07), 'a opinião dos outros' (08), 'o próximo' (11), 'a sociedade' (12, 14 e 16), 'opiniões alheias' (15). Em (13), o agente da ação não aparece, mas pode-se inferir da locução verbal ('ser observado') que essa ação é realizada pelo **outro**. Em alguns (como em 9 e 10), 'aparência' indica o objeto do olhar do outro, assim como o termo 'máscara' (em 14), metáfora daquele termo.

Foram considerados **inadequados** os temas de 18 a 24, também abaixo retomados, pois restringiram-se apenas ao Texto I, voltando-se ou para a crise da adolescência / jovem ou para a palavra-chave 'moda', que não catalisa a tensão entre individualidade e reconhecimento social, que constitui a temática geral dos três excertos,

(18) ***A importância do modismo no mundo***

(19) ***A moda que interfere na aparência das pessoas***

(20) ***O modismo torna as pessoas dependentes dele***

(21) ***A mudança correta no estilo de vida para entrar em um determinado grupo da sociedade***

(22) ***A influência que as pessoas sofrem hoje em dia buscando adequar-se à moda e ao mercado de trabalho***

(23) ***Ter seu próprio estilo sem fugir das regras da sociedade***

(24) ***A crise da personalidade na adolescência***

(25) ***O jovem não vive em sociedade, e sim para ela***

Também os temas restantes (de 26 a 35) foram considerados inadequados, pois a) extrapolaram o núcleo temático, inserindo conteúdos não autorizados; ou b) inferiram uma espécie de moral inoportuna relativamente à tarefa a ser cumprida: a apreensão do tema dos três excertos; ou c) ultrapassaram as questões internas do texto, voltando-se para o leitor a quem dirigem perguntas; ou d) reproduziram partes do Texto I.

(26) ***Manipulação das pessoas pela sociedade;***

(27) ***A personalidade não traz amigos***

(28) ***A busca pela personalidade própria, sem se deixar influenciar pelos outros***

(29) ***Ser você mesmo sem se preocupar com que os outros pensam***

(30) ***Nosso comportamento muda todo dia, querem tirar nossa identidade,***

(31) ***Juventude! Fantazia ou Realidade!***

(32) ***Necessidade de aprovação deve guiar sua vida?***

(33) ***Na sua opinião, para você viver bem é necessário preocupar-se com os outros, ou com o que eles pensam a seu respeito?***

(34) ***Concilie as duas regras da sociedade: seja você mesmo e preocupe-se com o olhar dos outros!***

(35) ***Muitos tem o que se vestem estando sob o domínio do que os outros pensam e agindo por impulso, sem se preocupar com as conseqüências de serem julgados naquele momento, pois se tornaram o que não são***

Tais temas revelam uma leitura não-autorizada, pois nenhum dos três excertos fez referência ao ato de manipular as pessoas pela sociedade (26), à questão da personalidade trazer amigos (27), à busca pela personalidade, sem se deixar influenciar pelos outros (28). Esse último tema foca o contrário do que se apresenta numa leitura global dos três excertos. Assim também o tema (29) faz uma leitura não-autorizada, pois, na exortação (inadequada) desvincula o **eu** do **outro**;

na verdade, o conflito é gerado exatamente porque a necessidade de afirmação do **eu** passa pela aceitação do **outro**. O tema (30) extrapola quando diz '*querem tirar nossa identidade*'. Esse aparente slogan não pode ser depreendido de nenhum dos três excertos, pois não se pode atribuir a um sujeito indeterminado a intenção de aniquilar o eu. Também traz uma inferência não convidada o aluno que, redigindo 31, introduziu 'fantasia', que, em contraste com 'realidade', permite a leitura 'sonho', elemento ausente de qualquer dos textos. Os temas 32/33 e 34/35 apresentam os problemas apontados, respectivamente, nas letras **c** e **d**, mais acima. O tema 36

As pessoas são julgadas pela aparência, não mais pelo que são

oferece um desafio particular ao analista, pois, a se considerar o contexto em que a resposta foi gerada, pode-se interpretar que as pessoas são julgadas pela aparência e não pelo que são, o que estaria de acordo com que foi traçado como tema. No entanto, a presença do marcador de pressuposição "mais" autoriza inferir o pressuposto de que as pessoas já foram, em algum momento, julgadas pelo que são, instaurando um processo temporal (antes = julgamento pelo que as pessoas são; depois = julgamento pelo que as pessoas aparentam ser), ausente de qualquer dos textos, motivo pelo qual o tema foi incluído entre os 'inadequados'.

3.2.2 - Análise dos temas depreendidos de C2, com orientação de leitura (Turma A)

Os temas²⁵ de 01 a 15, abaixo retomados, apresentam os termos relativos aos dois pólos (**corpo** e **cultura**) e as expressões que estabelecem a relação entre eles. Por isso, foram considerados **adequados**.

²⁵ Os temas desse item encontram-se na Tabela 2, ANEXO C.

- (01) ***As modificações do corpo influenciadas pela cultura e aspectos sociais***
- (02), ***O corpo e as modificações sofridas através das diferentes culturas***
- (03), ***O corpo é moldável de acordo com a cultura***
- (04), ***O nosso corpo é diferenciado de acordo com a cultura***
- (05), ***Os valores e conceitos culturais refletem no corpo***
- (06) ***O corpo não é o corpo, mas o resultado de influências de aspecto social e cultural***
- (07) ***O corpo humano se adapta à cultura, à moda e ao meio em que vive.***
- (08) ***A influência da cultura no corpo***
- (09) ***O corpo como representação simbólica daquilo que os padrões sociais e culturais lhe atribuíram***
- (10) ***O corpo é a expressão dos significados culturais e sociais das pessoas***
- (11) ***A influência da cultura em nosso corpo***
- (12) ***A cultura produz o corpo***
- (13) ***Os valores depreendidos do corpo***
- (14) ***Os valores sociais e culturais influenciam no corpo***
- (15) ***O corpo e seus significados culturais e sociais***

Nesse contexto lingüístico, é possível estabelecer uma relação entre o léxico utilizado pelos alunos na depreensão do tema e os pólos que constituem o conteúdo da macroproposição - **O corpo é constituído pelos valores sociais e culturais**. Destaca-se aqui que a maioria dos termos e expressões que mostram a relação entre os pólos tem base verbal, motivo pelo qual se optou por representá-los nessa categoria: modificações / modificar; influenciadas / influenciar; moldável / moldar; diferenciado / diferenciar; representação / representar; resultado / resultar;

expressão / expressar; depreendidos / depreender. ‘Refletem’ (tema 5) e ‘produz’²⁶ (tema 12) já se encontram na forma verbal finita.

Todas as palavras, de alguma forma, apontam para *a ação de agir sobre o corpo ou resultado dessa ação*:

- **modificar / influenciar**: esses verbos indicam processos em que os valores sociais preenchem os papéis de **“construtor”, “moldador”, “modificador”**, sendo **o corpo** o alvo, o objeto do processo.

- **representar, refletir e diferenciar**: nesses verbos, **o corpo** é o resultado da ação dos valores sociais e culturais.

- **diferenciado (é ‘distinto’, ‘discriminado’)**: nesse adjetivo de base verbal, tem-se as marcas no corpo como resultado da ação dos valores sociais e culturais.

A ação de tais valores e/ou o resultado dessa ação alteram o corpo, constituindo-o.

Os temas de 16 a 23, abaixo relacionados, foram considerados tangenciados, pois, embora possa ter sido feita uma leitura global dos excertos, não se conseguiu estabelecer uma relação mais estreita entre os dois pólos – **corpo e valores culturais e sociais** – permanecendo num nível de generalidade que não traduz a especificidade esperada.

(16) **O conceito da palavra corpo está relacionado à palavra cultura**

(17) **Uma das maneiras de conhecer o homem é através do corpo: o corpo fala**

²⁶ O verbo **produzir** no sentido de **originar**. Ex.: A seca produz a figura do retirante[...]HOUAISS, A. et al. Dicionário Houaiss da língua portuguesa, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p.:2305.

(18) ***A importância que a imagem do corpo representa na sociedade***

(19) ***A sociedade como modeladora de corpos***

(20) ***O corpo humano pode ser visto no panorâmico físico e cultural***

(21) ***O corpo como uma vitrine da cultura e da sociedade, em busca da perfeição***

(22) ***O uso do corpo para se adequar à cultura de uma época e região***

(23) ***O corpo e suas expressões mostram as características de um ser***

É importante ressaltar que, em (16), o aluno não estabelece uma relação mais estreita entre os dois pólos, o que não apreende a dimensão de ‘a ação de um sobre o outro’, pois a expressão “*está relacionado a*” é vaga. Em (17) atribui ao corpo à ação de falar; em (18), o aluno, voltando-se para a ‘importância’ do corpo na sociedade, restringe-se a afirmar que o corpo representa um valor para a sociedade, e não que é constituído por esses valores. Em (19), o aluno atribui à sociedade a ação de modelar. Modelar – fazer o modelo; moldar – formar o molde. O tema não apreende a ação de consituição do corpo pela sociedade; em (20) o corpo **é visto**, e não constituído; em (21), atribui-se ao corpo o valor de **vitrine**, aquilo que mostra, que expõe, mas não que constitui; em (22), o corpo é *usado* para se adequar à cultura; em (23) o termo **expressões** está generalizado e ainda atribui ao corpo a ação de **mostrar**, uma inferência não-autorizada, pois a ação que se depreende dos três excertos é a de **constituir**.

Os temas de 24 a 32, abaixo retomados, foram considerados inadequados, pois a) atribuem ao **corpo** e/ou à aparência um valor, um atributo; ou b) extrapolam o nível temático, inserindo conteúdos não-autorizados.

(24) ***O corpo como forma de expressão do pensamento humano***

(25) ***O homem e o corpo provocam uma imagem na sociedade***

(26) ***O valor do corpo na atualidade e a necessidades de mudá-lo***

- (27) ***A interferência da opinião dos outros na sua auto-imagem***
- (28) ***Valores culturais ditando à sociedade novas regras e padrões***
- (29) ***A aparência pessoal é influenciada pelo meio e acaba escondendo a real pessoa***
- (30) ***A poder que o corpo e sua aparência representa***
- (31) ***Até que ponto a aparência física influencia nosso bem estar***
- (32) ***A importância da aparência do corpo na vida do ser humano***
- (33) ***As cirurgias plásticas tornam-se uma prática cada vez mais comum entre os jovens***
- (34) ***A busca incansável do homem pela perfeição física está cada vez mais prematura***
- (35) ***A nova moda de se fazer cirurgias plásticas na adolescência***
- (36) ***A cirurgia plástica está sendo usada nos dias atuais, principalmente entre os jovens***

O tema (24) e (25) revelam uma leitura não-autorizada, pois nenhum dos três excertos fez relação entre corpo – pensamento e a função do corpo como agente causativo da projeção de uma imagem na sociedade. Os temas de (26) a (36) foram elaborados apenas a partir do excerto 2, focalizando a plástica no mundo dos adolescentes. Isso poderia ser atribuído ao fato de se tratar de um texto mais acessível, que circula amplamente pela mídia e constitui um tema atual, uma reportagem da revista Cláudia. Os outros dois excertos apresentavam mais desafios: o primeiro por se tratar de um ensaio em que se discutem idéias mais abstratas; terceiro excerto, por se tratar de uma descrição literária, manifestada numa linguagem pouco usual para o aluno, com temática mais complexa.

3.2.3 Análise dos temas depreendidos de C1, com orientação de leitura (Turma B).

Conforme critério já apresentado, os temas²⁷ de 01 a 13 foram considerados adequados, pois apresentam, em suas proposições, a idéia de conflito entre a imagem social e a identidade.

- (01) **A necessidade do homem de aprovação da auto-imagem, mediante a sociedade**
- (02) ***O reconhecimento da auto-imagem pelos outros***
- (03) ***A necessidade do reconhecimento da auto-imagem***
- (04) ***A sociedade influenciando a personalidade***
- (05) ***Personalidades criadas com o objetivo de agradar à sociedade***
- (06) ***A personalidade que a sociedade nos impõe***
- (07) ***Identidades adquiridas pela sociedade***
- (08) ***Adaptação dos valores sociais na auto-imagem***
- (09) ***A necessidade de sua imagem agradar a sociedade sobrepõe a exposição do "ser você mesmo".***
- (10) ***A auto-imagem imposta pela sociedade***
- (11) ***A sociedade induz a criação de máscaras***
- (12) ***Influência da sociedade na personalidade humana***
- (13) ***Em busca da aprovação, passamos a viver o que não somos.***

O contexto lingüístico apresentado nesses temas possibilita estabelecer uma relação entre o léxico utilizado e os pólos que constituem o conteúdo da macroproposição: **o ser para si** e **o ser para o outro**. Os termos e a expressão: 'auto-imagem', 'personalidade', 'identidade', 'máscara', 'o que não somos'

²⁷ Os temas desse item encontram-se na Tabela 3, ANEXO C.

representam a dimensão particularizada do menino (Texto I), Jacobina (Texto II) e do eu-lirico (Texto III), e 'outros', 'sociedade', 'valores sociais' representam o outro, que no texto I, II e III se representam por meio das metáforas moda, farda e máscara, respectivamente.

Os temas de (14) a (20) foram considerados tangenciados, pois fizeram uma abordagem apenas ao **ser para os outros**, desconsiderando, *então, o ser para si e o conflito*.

(14) ***As aparências para os outros***

(15) ***A aparência externa forjada pelo meio social***

(16) ***A aparência como facilitadora das relações interpessoais***

(17) ***A 'troca' de identidade imposta pela sociedade***

(18) ***A valorização da imagem na sociedade***

(19) ***A alma exterior do homem***

(20) ***A dificuldade de construir a imagem externa***

Destacam-se, nesses temas, os pólos que representam o outro: em (14), 'o outro' em (15) 'meio social'; (16), 'interpessoais' (17), 'sociedade' e (18) 'sociedade'. Vê-se em (15) a ação da sociedade representada pelo verbo em sua forma nominal 'forjada', e , em (17) , imposta. Esses termos revelam a "força" da sociedade na formação do homem. No entanto, o termo 'troca' (17) e 'valorização'(18) não configuram conflito.

Os temas de (21) a (26) também foram considerados tangenciados, pois, neles, apenas **o ser para si** aparece materializado linguisticamente.

(21) ***A construção da auto-imagem***

(22) ***A dificuldade interior em definir sua personalidade***

(23) ***A difícil busca da verdadeira personalidade***

(24) ***A difícil construção da auto-imagem***

(25) ***A dificuldade de estabelecimento da personalidade***

(26) ***A dificuldade na construção da auto-imagem***

Assim, de acordo com o critério traçado, os temas (de 27 a 29) também foram considerados Inadequados, pois restringiram-se apenas ao Texto I, focando a questão da 'moda' imposta pela sociedade, representada nos termos 'modernidade' / as regras da modernidade / o mundo atual. É importante ressaltar que a ação de ***inibir*** (impedir, impossibilitar, proibir) presente em (27), não se depreende de nenhum dos três excertos. Em (29), faz-se uma alusão *vaga à nossa dependência, conteúdo não-autorizado na leitura global dos textos da coletânea.*

(27) ***A modernidade inibe a personalidade***

(28) ***As regras da modernidade dificulta o reconhecimento da auto-imagem***

(29) ***A nossa dependência perante o mundo atual***

Os temas

(30) ***A importância da personalidade***

(31) ***A preocupação com a auto-imagem***

também foram considerados inadequados, pois extrapolaram, inserindo conteúdos alheios à significação dos excertos: a questão da ***importância da personalidade***(30), e da ***preocupação com a auto-imagem*** (31). *Os três excertos, no entanto, autorizam a preocupação com o olhar do outro, com a opinião do outro em relação à auto-imagem.*

3.3 Discutindo os dados

Como um recurso a mais para melhorar a visualização dos dados, os resultados são apresentados nos gráficos abaixo.

O gráfico 1 apresenta os resultados da C1 – Turma A – sem orientação de leitura.

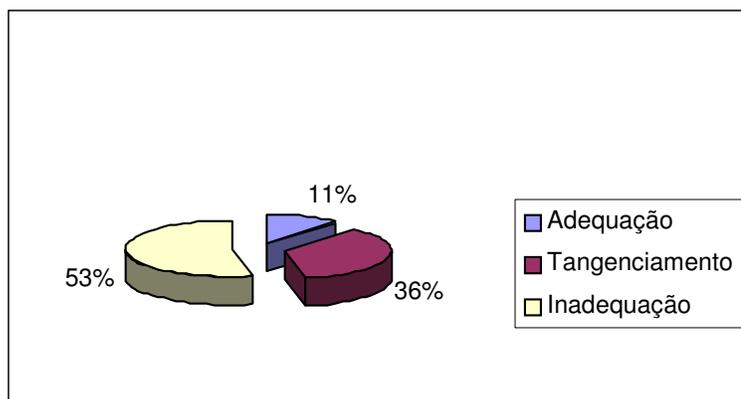


Gráfico 1 – Resultados de C1, sem orientação de leitura (Turma A)

O gráfico 2 mostra os resultados da C2 – Turma A – com orientação de leitura

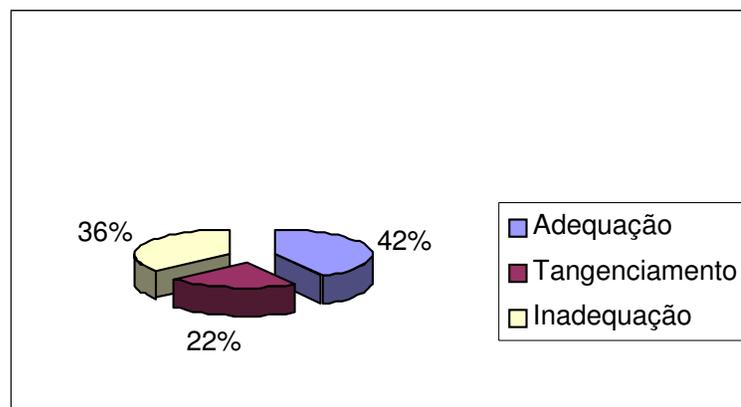


Gráfico 2 – Resultados de C2, com orientação de leitura (Turma A)

O gráfico 3 apresenta os resultados de C1 – Turma B – com orientação de leitura.

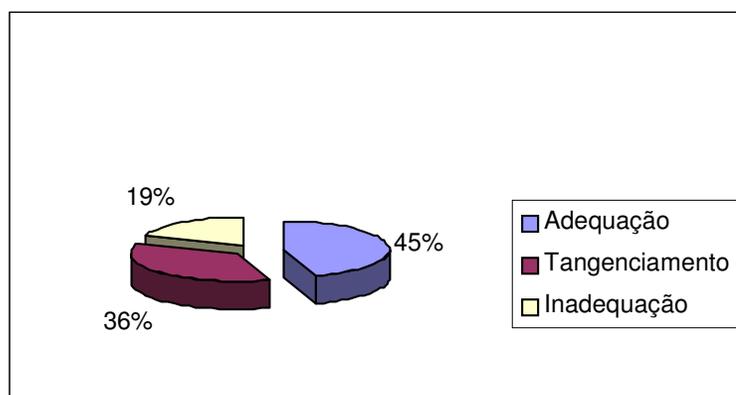


Gráfico 3 – Resultados de C1, com orientação de leitura (Turma B)

Tabela 1 – Resultados (em %) de uma mesma turma (A) com duas coletâneas diferentes (C1 e C2)

TURMA A	Adequado	Tangenciado	Inadequado
Coletânea 1	11%	36%	53%
Coletânea 2	42%	22%	36%

Tabela 2 – Resultados (em %) de duas turmas (A e B) com uma mesma coletânea (C1)

COLETÂNEA 1	Adequado	Tangenciado	Inadequado
Turma A	11%	36%	53%
Turma B	45%	36%	19%

Comparando-se as tabelas 1 e 2, é possível verificar que, de maneira geral, a orientação prévia de leitura possibilitou melhores resultados, mas que eles não foram plenamente satisfatórios.

A Tabela 1 mostra que os alunos da Turma A responderam com bom desempenho quando submetidos à orientação de leitura da Coletânea 1, já que, para a tarefa realizada sem orientação de leitura prévia, apenas 47% se mostraram capazes de elaborar um tema ou dele se aproximar, enquanto, para a Coletânea 2 esse número atingiu a marca de 66%. Observando-se as colunas no eixo vertical, constata-se a significativa diferença numérica quando se toma a categoria “*tema adequado*”. No entanto, há que se apontar o baixo rendimento quando se observa a última coluna, pois esperava-se uma diminuição mais acentuada das dificuldades de elaboração do tema.

A Tabela 2 mostra que os alunos da Turma B – submetidos à orientação prévia de leitura - tiveram desempenho superior aos da Turma A, trabalhando a mesma coletânea. Se os números são rigorosamente os mesmos quando se trata dos “*temas tangenciados*”, é significativa a diferença entre a primeira e última coluna. Mais uma vez é notável a diferença entre os números que indicam a porcentagem de alunos que elaboraram adequadamente o tema ou dele se aproximaram, quando não submetidos e submetidos à orientação prévia de leitura, respectivamente, 47% e 81%.

Assim, esses resultados corroboram a idéia de que as orientações de leitura podem *ajudar* o aluno a compreender o texto, mas não garantem que ele compreenda, pois existem alguns fatores que podem interferir na compreensão do texto.

Uma análise mais atenta das macroproposições veiculadas na elaboração temática mostra uma tendência a privilegiar como catalisador do tema global da coletânea apenas um dos três excertos. Esse foi um fator que interferiu em algumas das respostas consideradas inadequadas. Em C1, o artigo de Contardo Caligaris e

em C2 a reportagem da revista *Cláudia* foram os textos que majoritariamente direcionaram a leitura. Com efeito, por exemplo, os temas ***A crise de personalidade na adolescência*** e ***Concilie as duas regras da sociedade: seja você mesmo e preocupe-se com o olhar dos outros*** ou ainda ***A nova moda de se fazer cirurgias plásticas na adolescência*** restringem-se a apenas esses textos ou parte deles, respectivamente, que, na ordem de distribuição dos excertos em cada coletânea, figuravam em primeiro e segundo lugar. Isso permite inferir que os olhos do leitor nem sempre se voltam para o que vem à frente primeiro, mas para aquele texto que exige menos elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais, entre outras, elementos esses que são envolvidos em uma atividade de leitura adulta (MARCUSCHI, 1999). Trata-se de textos publicados em veículos de grande circulação (jornais e revistas), marcados por situações e eventos corriqueiros do cotidiano contemporâneo, de grande apelo midiático, e linguagem acessível.

Situação diferente ocorre com os excertos colhidos em obras literárias. Vê-se que, em C1, o conto de Machado de Assis e os versos de Pessoa e em C2, a descrição de Euclides da Cunha são textos que oferecem desafios maiores, o que justifica um aparente abandono de leitura. Isso parece corroborar o que diz Kleiman (1997:13): trata-se de textos, por suas próprias características, fugidios, não se prestando, portanto, para o tipo de trabalho que aqui se propõe, que se baseia na recuperação das informações veiculadas no texto. Mesmo respeitando a opinião da pesquisadora em tela, considera-se que o texto literário possibilita o acesso a um trabalho de leitura com a linguagem que pode ser altamente elaborado, o que pode possibilitar ao professor a formação de um leitor proficiente. Essa formação não pode se pautar por estratégias de facilitação, visto que as atividades de leitura envolvem solução de problemas. Assim, a formação desse leitor consiste em suas

possibilidades de estabelecer objetivos e estratégias de leitura, a fim de superar as dificuldades que a leitura do texto (o que inclui as características do gênero) lhe apresenta (c.f. PIETRI, 2007: 81). Então, comungando essa idéia de que as tarefas de leitura devem oferecer desafio aos alunos, a escolha desses textos que compõem as coletâneas considerou também que os sujeitos desta pesquisa são alunos mais maduros (faixa etária entre 18 e 24 anos) e estão acostumados ao trabalho com textos mais densos, com temática mais filosófica, nas aulas de Língua Portuguesa, por isso que esse desafio pode ajudar as práticas de leitura na vida, que, são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras (ROJO, 2003).

Outro fator interessante a ser observado foi o número expressivo de temas tangenciados em C1, com orientação de leitura, que tiveram o foco da leitura em apenas um dos pólos que constitui a leitura global dos três excertos: **o outro**. É possível justificar essa leitura dos alunos, pois os três excertos trazem a representação desse pólo de forma incisiva nas metáforas **moda, farda e máscara**. Essas palavras foram trabalhadas, nas orientações de leitura, como palavras-chave, a fim de que o aluno pudesse integrar e ordenar partes dos textos para se chegar à idéia principal: a constituição do *eu* passa necessariamente pelos olhos do *outro*. É possível que, nessa construção de sentidos, as orientações de leitura não tenham abarcado de forma mais contundente a palavras do texto que representavam a dimensão particularizada do menino, de Jacobina e do eu-lírico. Ainda não se pode esquecer a *força* que a sociedade (o outro) exerce sobre o indivíduo, que parece ser a dimensão mais imediatamente acessível. Assim, pode-se entender o foco apenas no outro, uma vez que se postula que o eu se constrói socialmente na interação com o outro (GHIRALDELO, 2005).

Considerações Finais

O objetivo último desta pesquisa foi verificar em que medida a orientação prévia de leitura de uma coletânea prepara o aluno para a apreensão do tema. Para isso, foi realizado um percurso investigativo na busca por estratégias que o leitor possa utilizar na apreensão de um tema a partir de uma coletânea, ancorado nos pressupostos de que, por meio de pistas oferecidas pelo texto, o aluno pode construir um sentido compatível com o do produtor. Essa atividade de produção de sentidos (ou de compreensão de texto) é sempre uma atividade de co-autoria (MARCUSCHI, 1999). Isso significa que os sentidos são construídos parcialmente pelo leitor/ texto/ autor. Nesse sentido, pode-se considerar o tema como uma unidade cognitiva, o que representa como o texto é construído na memória do leitor. Para essa construção contribuem conhecimento, crenças, atitudes e ideologias. Isso justifica a posição de van Dijk (2004) ao afirmar que os temas/tópicos podem ser subjetivos, uma vez que o leitor pode inferir de um texto o que é relevante para ele. No entanto, como já dito, esse tópico precisa ser compatível com as propostas apresentadas no texto, uma vez que se considera que o texto é produzido em condições históricas, sociais e políticas determinadas, e que é lido também em condições específicas. Desse modo, não se pode conceber que qualquer leitura seja válida.

Um dos fatores constitutivos da leitura proficiente diz respeito à capacidade de o leitor apreender o tema, numa atividade de construção da macroestrutura, pois essa atividade exige uma leitura global. Verificou-se, então, que, se o professor elaborar previamente as atividades de leitura, com objetivos bem definidos, as orientações de leitura, essa competência poderia ser desenvolvida.

O ensino de estratégias permite que o aluno consiga ler compreensivamente e aprender de forma autônoma em diversas situações. São as estratégias que formam um leitor ativo, capaz de processar e atribuir significados ao que lê.

As orientações de leitura realizadas durante o desenvolvimento deste trabalho pautaram-se em estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, que possibilitaram ao aluno controlar o que estava sendo lido, levantar hipóteses e validá-las no texto.

Dessa forma, ao localizar e integrar as informações nos três textos, o aluno foi, passo a passo, construindo uma relação de sentidos entre os excertos para que se pudesse chegar a uma leitura global e, então, à depreensão de um tema comum a eles.

Notou-se que o aluno possui dificuldade em desenvolver essas estratégias, pois ele sozinho não consegue verificar as pistas que o texto oferece. Cabe, pois, ao professor, em sala de aula, formular questões que desafiem o aluno e o levem a interrogar-se sobre sua própria compreensão. Dessa forma, embora não existam garantias de que obterá sucesso na tarefa de depreensão do tema, o aluno terá a oportunidade de estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte de seu acervo pessoal, questionar o conhecimento adquirido e transferi-lo para outros diferentes contextos, o que lhe descortinará a possibilidade de realizar uma leitura proficiente.

Referências

- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BRASIL, Secretaria de educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BIERDERMANN, H. *Dicionário de símbolos*. Trad. Glória Paschoal de Camargo. São Paulo: Melhoramentos, p. 142-143, 1993.
- BRITO, E. *O ensino das estratégias de leitura*. In: SILVA, E. R.da. (Org.) *Texto & Ensino*. Cabral editora e livraria Universitária, 2002, Taubaté, SP.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e lingüística*. 10 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- COHEN, A. D. *Recent uses of mentalistic data in reading strategy research*. D.E.L.T.A., Vol.3, n.01, p.: 57-84, 1987.
- COSCARELLI, C. V. *Um modelo de leitura*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte: UFMG. Ano 4, n.3, V. 2.p. 5-20, 1995.
- _____. *O ensino da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Boletim da Associação Brasileira de Lingüística. Maceió: Imprensa Universitária, dez.1996.p.163-174.
- _____. *Entendendo a leitura*. Revista de Estudos da Linguagem. Belo Horizonte: UFMG. V.10, n.1, p. 7-27, jan./ jun. , 2002.
- COSTA VAL, M.G. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- van DIJK, T. A. *Cognição, discurso e interação* (org. e apresentação de Ingedore V. Koch). 6 ed. São Paulo: Contexto, 2004.

_____. & KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova YORK, Academic Press, 1983.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 37. ed., São Paulo: Cortez, 1999.

GHILARDI-LUCENA, M. I. et al. *Caderno de redações PUC-Campinas: processo seletivo*. Campinas: PUC-Campinas, 2005.

GHIRALDELO, C.M. *Leitura, subjetividade e singularidade*. IN: PASCHOAL-LIMA, R.C. de C. *Leitura: múltiplos olhares*, Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.

HOUAISS, A. et al. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INEP. PISA 2000. Relatório Nacional. Brasília, dez, 2001

INEP. *Measuring Student Knowledge and Skills- A New Framework for Assessment*. OECD, 1999.

KATO, M. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KOCH, I. G.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. & ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Profissão: Professora*. Revista Língua Portuguesa, número: 19, Ano II, 2007.

KLEIMAN, Â. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas, Pontes, 1996.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 5. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 4. ed. Campinas. Pontes, 2002.

- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.
- LIBERATO, Y., FULGÊNCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MARCUSCHI, L. A. *Exercícios de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua?* In LAJOLO, M. (Org.) *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar.,1997, p. 64-82.
- _____. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. In BARZOTTO, Valdir H.(org.) *Estado de Leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.p.95-124.
- _____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade* In DIONÍSIO, Â. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MARTINS, M. H. *O que é Leitura?*14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- MELO, M. H. de. *Leitura Crítica: uma abordagem em Língua Estrangeira*. IN: PASCHOAL-LIMA, R.C.C. *Leitura: múltiplos olhares*, Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005.
- MENEGASSI, J.R. *Estratégias metacognitivas no processo de leitura*. In: Revista UNIMAR, Maringá 14 (2): 155-166, 1992.
- _____. J.R., ZANANI, M. *Avaliação de redação*. In: X Seminário do CELLIP, Anais. Londrina, 1996.
- _____, J.R., CHAVES, M. I. A. *O título e sua função estratégica na articulação do texto*. Linguagem & Ensino, Vol. 3, No. 1, 2000, p.: 27-44.
- MEURER, J. L. *Schemata and reading comprehension*. Ilha do Desterro, 13: 31-46, 1985.

MOITA LOPES, L. P. *Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social*. In: Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua estrangeira. UFF, Niterói, 1996a.

_____. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996b.

PAULINO, G. et al. *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

PIETRI, E. de. *Práticas de leitura e elementos para a atuação docente*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

POSSENTI, S. & ABAURRE, M. B. M. In: *15 Anos de Vestibular Unicamp: redação: coletânea, 1ª. fase* / Comissão Permanente para os Vestibulares da Unicamp. – Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001.

ROJO, R. *Letramento e Capacidade de leitura para a cidadania*. LAEL/PUC, São Paulo, 2003.

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SOLÈ, I. trad. Cláudia Schilling. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

TERZI, S. B. *A construção da Leitura: uma experiência com crianças de meios iletrados*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

ANEXO A1 – Coletânea 1 - sem orientação de leitura

Nome de guerra: _____ Número: _____

Treinamento Oficial: produção de texto dissertativo-argumentativo

Leia com atenção os textos que seguem.

- I. *Converso com um garoto de 16 anos e com sua mãe, exasperada. O garoto decidiu mudar de estilo. Jogou fora todas as suas roupas folgadas, sem pedir permissão. (...)*

Agora, ele quer calças estreitas e camisetas justas. O problema é que uma cena parecida já aconteceu um ano atrás. Naquela ocasião, a roupa apertada foi para o lixo – substituída por calças e camisetas que pareciam velas mestras.

A mãe: “Por que mudar assim, de repente?” O garoto: “Agora todo mundo que é legal se veste assim”. A mãe, irritadíssima: “Você não deveria ser você mesmo? Ter um estilo seu, sem preocupar-se com os outros?”

É fácil simpatizar com a mãe, embora não saibamos muito bem o que é “ser você mesmo”. De qualquer forma, concordemos: não é bom estar sob o domínio do que pensam os outros. Seja você mesmo, livremente, escute e respeite seus impulsos mais singulares: essa é uma das regras preferidas da modernidade. Uma outra regra diz, ao contrário: preocupe-se bastante com o olhar dos outros, pois, neste mundo, todos os cargos são eleitorais, ou seja, cada um deve seu lugar à aprovação que encontra e suscita. O garoto, mudando de estilo, busca conciliar as duas regras.

(Contardo Calligaris)

- II. *No conto admirável que é “O espelho”, Machado de Assis conta a história de um jovem que foi promovido a oficial da Guarda Nacional. Depois que vestiu a farda magnífica e vistosa, todos passaram a vê-lo de modo diferente, a elogiá-lo e a homenageá-lo. Certa ocasião, ficando sozinho num sítio perdido do interior, foi olhar-se ao espelho e mal conseguiu ver sua própria imagem, não lhe foi possível identificar seu próprio rosto. Passou por maus bocados, até que teve a idéia de vestir a farda de oficial. Olhando-se ao espelho, bem fardado reencontrou a imagem nítida e integral de si mesmo.*

- III. *Quando quis tirar a máscara / Estava pegada à cara. (Fernando Pessoa: Tabacaria)*

A coletânea acima apresenta dois fragmentos (I e III) e um pequeno resumo (II) do conto de Machado de Assis, *O Espelho*, cuja leitura integral você já realizou previamente.

Depreenda o tema comum aos excertos e ao conto e o escreva na linha abaixo; em seguida, elabore uma dissertação desenvolvendo esse tema na folha anexa.

TEMA: _____

ANEXO A2 – Coletânea 1 - com orientação de leitura

Nome de guerra: _____ Número: _____

Leia com atenção os textos que seguem.

- I. *Converso com um garoto de 16 anos e com sua mãe, exasperada. O garoto decidiu mudar de estilo. Jogou fora todas as suas roupas folgadas, sem pedir permissão. (...)*

Agora, ele quer calças estreitas e camisetas justas. O problema é que uma cena parecida já aconteceu um ano atrás. Naquela ocasião, a roupa apertada foi para o lixo – substituída por calças e camisetas que pareciam velas mestras.

A mãe: “Por que mudar assim, de repente?” O garoto: “Agora todo mundo que é legal se veste assim”. A mãe, irritadíssima: “Você não deveria ser você mesmo? Ter um estilo seu, sem preocupar-se com os outros?”

É fácil simpatizar com a mãe, embora não saibamos muito bem o que é “ser você mesmo”. De qualquer forma, concordemos: não é bom estar sob o domínio do que pensam os outros. Seja você mesmo, livremente, escute e respeite seus impulsos mais singulares: essa é uma das regras preferidas da modernidade. Uma outra regra diz, ao contrário: preocupe-se bastante com o olhar dos outros, pois, neste mundo, todos os cargos são eleitorais, ou seja, cada um deve seu lugar à aprovação que encontra e suscita. O garoto, mudando de estilo, busca conciliar as duas regras.

(Contardo Calligaris)

- II. *[...] __ Lembrou-me vestir a farda de alferes. Vestia-a, aprontei-me de todo; e, como estava defronte do espelho, levantei os olhos, e... não lhes digo nada; o vidro reproduziu então a figura integral; nenhuma linha de menos, nenhum contorno diverso; era eu mesmo, o alferes, que achava, enfim, a alma exterior. Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho. Imaginai um homem que, pouco a pouco emerge de um letargo, abre os olhos sem ver, depois começa a ver, distingue as pessoas dos objetos, mas não conhece individualmente uns nem outros; enfim, sabe que este é Fulano, aquele é Sicrano; aqui está uma cadeira, ali um sofá. Tudo volta ao que era antes do sono. Assim foi comigo. Olhava para o espelho, ia de um lado para outro, recusava, gesticulava, sorria, e o vidro exprimia tudo. Não era mais um autômato, era um ente animado. Daí em diante, fui outro. [...]* (Machado de Assis: trecho do conto *O Espelho*).

- III. *Quando quis tirar a máscara / Estava pegada à cara. (Fernando Pessoa: Tabacaria)*

A coletânea acima apresenta três fragmentos, identificados como I, II e II. Lembramos que o excerto II integra “O Espelho”, conto de Machado de Assis, que você já leu integralmente. **Depreenda o tema comum aos excertos e o escreva na linha abaixo; em seguida, elabore uma dissertação desenvolvendo esse tema na folha anexa.**

TEMA: _____

Vocabulário

Texto I : **exasperada:** irritada.

Texto II : **alferes:** antigo posto militar correspondente ao atual segundo tenente.

autômato: (fig.) pessoa incapaz de ação própria.

letargo: sono prolongado; apatia.

Texto III : **pegada:** enraizada, colada.

ANEXO A3 – Coletânea 2 - com orientação de leitura

Nome de guerra: _____ Número: _____

Treinamento Oficial: produção de texto dissertativo-argumentativo

TEXTO I

A produção cultural do corpo

Pensar o corpo como algo produzido na e pela cultura é, simultaneamente, um desafio e uma necessidade. Um desafio porque rompe de certa forma, com o olhar naturalista sobre o qual muitas vezes o corpo é observado, explicado, classificado tratado. Uma necessidade porque ao desnaturalizá-lo revela, sobretudo, que o corpo é histórico. Isto é, mais do que um dado natural cuja materialidade nos presentifica no mundo, o corpo é uma construção sobre a qual são conferidas diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, etc. Não é, portanto, algo dado a priori nem mesmo universal: o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções consoante o desenvolvimento científico e tecnológico de cada cultura bem como suas leis, seus códigos morais, as representações que cria sobre os corpos, os discursos que sobre ele produz e reproduz.

Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

(GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes (org.) Corpo, gênero e sexualidade; um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003. p.28-29)

TEXTO II

A febre da plástica teen

Meninas de 13 anos já estão na mesa de cirurgia plástica. Até os 15, a febre é a lipoaspiração. Aos 16, elas turbinam os seios. Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca sem medo dos riscos e nem se queixam da dor, do inchaço e dos hematomas. PATRÍCIA ZAIDAN, ALESSANDRA RÓSCOE E MARIANA SGARIONI

"Se ainda vivesse no Uruguai, não sentiria o desejo de mudar. Nem meus pais aprovariam. Lá, quem põe silicone é atriz fútil ou gente de muito dinheiro."

EIMMY, 17 ANOS E PRÓTESE DE 275 ML NOS SEIOS

Por que adolescentes se submetem à plástica?

A resposta costuma ser uma só: "auto-estima baixa". Nenhuma de nossas entrevistadas se arrependeu do que fez. Explicação unânime: sentem-se muito mais seguras e felizes hoje. A declaração emblemática veio da paulistana Evelise Teixeira, 16 anos, que escolheu o peito novo folheando revistas e fixando o olhar no colo de Deborah Secco, inflado por 235 mililitros de silicone. Evelise, já com a réplica do que a atriz ostenta, resume o

espírito da época: “É assim - ou você tem beleza, tem peitão ou não é ninguém”. Franca, enumera: "Nas novelas, toda garota tem, no cinema idem, no colégio há várias... até a secretária do meu pai está com os seios da moda". O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen - até os garotos resolveram aderir. E, para atender à explosão da demanda, as clínicas estão a todo vapor. No Brasil, cerca de 650 mil intervenções foram realizadas em 2005, 15% em jovens de 14 a 18 anos (nos Estados Unidos, não passa de 7%). Eles não desistem mesmo sabendo que o pós-operatório será sofrido.

(Reportagem da Revista *Cláudia*, julho, 2006.)

TEXTO III

O homem

"O sertanejo é, antes de tudo, um forte. Não tem o raquitismo exaustivo dos mestiços neurastênicos do litoral.

A aparência, entretanto, ao primeiro lance de vista, revela o contrário. Falta-lhe a plástica impecável, o desempenho, a estrutura corretíssima das organizações atléticas.

É desgracioso, desengonçado, torto. Hércules-Quasímodo, reflete no aspecto a fealdade típica dos fracos. O andar sem firmeza, sem aprumo, quase gingante e sinuoso, aparenta a translação de membros desarticulados. Agrava-o a postura normalmente abatida, num manifestar-se de displicência que lhe dá um caráter de humildade deprimente. A pé, quando parado, recosta-se invariavelmente ao primeiro umbral ou parede que encontra; a cavalo, se sofreia o animal para trocar duas palavras com um conhecido, cai logo sobre os estribos, descansando sobre a espenda da sela. Caminhando, mesmo a passo rápido, não traça trajetória retilínea e firme. Avança celeremente, num bambolear característico, de que parecem ser o traço geométrico os meandros das trilhas sertanejas. E se na marcha estaca pelo motivo mais vulgar, para enrolar um cigarro, bater o isqueiro, ou travar ligeira conversa com um amigo, cai logo - cai é o termo - de cócoras, atravessando largo tempo numa posição de equilíbrio instável, em que todo o seu corpo fica suspenso pelos dedos grandes dos pés, sentado sobre os calcanhares, com uma simplicidade a um tempo ridícula e adorável.

É um homem permanentemente fatigado.

Reflete a preguiça invencível, a atonia muscular perene, em tudo; na palavra remorada, no gesto contrafeito, no andar desaprumado, na cadência langorosa das modinhas, na tendência constante à imobilidade e à quietude.

Entretanto toda esta aparência de cansaço ilude.

Nada é mais surpreendedor do que vê-la desaparecer de improviso. Naquela organização combatida, operam-se, em segundos transmutações completas. Basta o aparecimento de qualquer incidente, exigindo-lhe o desencadear das energias adormidas. O homem transfigura-se. Empertiga-se, estadeando novos relevos, novas linhas na estatura e no gesto; e a cabeça firma-se-lhe, alta, sobre os ombros ossantes, acirrada pelo olhar desassombrado e forte; e corrigem-se-lhe, prestes, numa descarga nervosa instantânea, todos os efeitos do relaxamento habitual dos órgãos; e da figura vulgar do tabaréu canhestro reponta inesperadamente, o aspecto dominador de um titã acobreado e potente num desdobramento surpreendente de força e agilidade extraordinárias.

(CUNHA, Euclides Rodrigues Pimenta da. *Os Sertões*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1968.)

A coletânea acima apresenta os três fragmentos (I, II e III), cuja leitura você já realizou previamente por meio de uma atividade orientada. **Depreenda o tema comum aos excertos e o escreva na linha abaixo; em seguida, elabore uma dissertação desenvolvendo esse tema na folha anexa.**

TEMA: _____

Vocabulário

Texto I

a priori = anterior

consoante = segundo, conforme

Texto II

Emblemática : que tem caráter de emblema. Representado por um emblema.

Emblema : figura simbólica

Texto III

Desempeno: ato ou efeito de desempenar(-se). Aprumo, retidão, nivelamento. Fig.: porte esbelto; elegância, garbo. Fig.: movimentação ágil, desenvolta; agilidade, ligeireza. Fig.: determinação diante do perigo; ousadia, coragem.

Quasímodo: indivíduo extremamente feio, monstruoso (quasímodo). Quasímodo, personagem monstruosa da obra Notre-Dame de Paris, de Victor Hugo.

Aprumo: ato ou efeito de aprumar(-se). Posição endireitada vertical; verticalidade. Fig.: atitude arrogante; altivez, sobranceira. Elegância, apuro no vestir.

Translação: transferência (para outro lugar); mudança; transformação.

Agravar: tornar(-se) grave ou mais grave. Piorar. Sobrecarregar, causar ofensa ou melindre.

Acurvada: arqueado; dobrado, encurvado, dobrado, vergado. Fig.: abatido; derrotado. Fig.: sentimento de prostração, de humilhação; abatimento.

Displícência: negligência, emissão, desinteresse; desleixo, desmazelo.

Deprimente: que provoca depressão; depressivo, aborrecido.

Umbral: local de entrada para um interior; limiar.

Sofreia: sustar ou modificar a marcha (de uma cavalgada), puxando ou retesando as rédeas.

Espenda: parte da sela onde o cavaleiro põe a coxa.

Celeremente: veloz, ligeiro, rápido.

Meandro: sinuosidade, rodeio, volteio de curso de água, de caminho.

Atonia: frouxidão, inércia. Debilidade geral, fraqueza.

Remorada: retardada, demorada, alongada.

Langoroso: sem forças, abatido, sensual, voluptuoso.

Combalida: abatida, abalada.

Adormida: adormecida.

Empertigar-se: tornar teso, direito. Aprumar-se, endireitar-se.

Estadeando: ostentando, envaidecendo-se.

Tabaréu: soldado bisonho (inexperiente), caipira. Fig.: indivíduo que pouco sabe do seu ofício.

Canhestro: desajeitado, desengonçado.

Repontar: começar a surgir, despontar.

Hércules: homem forte, hercúleo, como o herói da mitologia grega.

Gigante: oscilante.

Estacar: parar.

Estadear: ostentar.

Desassombrado: destemido.

Titã: cada um dos gigantes que, segundo a mitologia, pretenderam escalar o céu e ultrapassar Júpiter.

Acobreado: com cor ou aspecto de cobre.

ANEXO B1 – Orientação de leitura de C1 para cada excerto

Leitura de uma Coletânea

Após a leitura dos textos, vocês deverão responder, de forma clara e objetiva, por escrito, às perguntas abaixo.

TEXTO I

Primeiro procedimento: você fará uma leitura do texto I, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: identificar a palavra-chave que estabelece o tópico discursivo ou tema

Tipo de questão: semi-aberta

1) Uma palavra-chave do texto II é espelho; do texto III, máscara. Que palavra-chave é a do texto I? Justifique.

Objetivo: reconhecer o tema pela atribuição de um título.

Tipo de questão: aberta

2) O título, em geral, adianta o assunto que será abordado no texto. Releia o texto, identifique o assunto e dê um título que o expresse. Justifique sua escolha.

Objetivo: reconhecer idéia principal do texto, em concorrência com outras secundárias.

Tipo de questão: múltipla escolha

3) As duas regras da modernidade - respeitar os impulsos pessoais e preocupar-se com o olhar dos outros – dificultam

- a) o reconhecimento da auto-imagem.
- b) o relacionamento com os pais.
- c) a avaliação dos valores sócio-culturais.
- d) o desejo de atender à sociedade.

TEXTO II

Segundo procedimento: você fará uma leitura do texto II, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: compreender o sentido de uma palavra usada em sentido metafórico e construir relações com o sentido global do texto.

Tipo de questão: aberta

4) O trecho “Essa alma ausente com a dona do sítio, dispersa e fugida com os escravos, ei-la recolhida no espelho”. Resuma em uma frase a concepção do Espelho para o narrador- personagem.

Objetivo: reconhecer relações entre informações do texto, interpretando o sentido de uma frase em relação com o todo.

Tipo de questão: múltipla escolha

5) Diante do espelho, Jacobina dizia: “*Não era mais um autômato, era um ente animado.*” Pode-se inferir do discurso do narrador-personagem que

- a) a farda resgatava os elogios e as homenagens que lhe eram atribuídos pelas pessoas.
- b) o espelho escondia o reconhecimento dos méritos que as pessoas lhe atribuíam.
- c) diante do espelho, ele não conseguia identificar a alma ausente, dispersa e fugida com a dona do sítio e com os escravos.
- d) o letargo permite ao personagem-narrador distinguir as pessoas dos objetos.

TEXTO III

Terceiro procedimento: você fará uma leitura do texto III, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: compreender o sentido de uma palavra usada em sentido metafórico e construir relações com o sentido global do texto.

Tipo de questão: aberta

- 6) Observe uma das acepções registradas no dicionário Houaiss, no verbete “máscara”:
Vest. Fem. Peça com que se cobre parcial ou totalmente o rosto para ocultar a própria identidade. Explique por que essa acepção não é totalmente adequada para expressar o sentido de máscara para o eu-lírico.
-
-

Objetivo: desenvolver uma interpretação, construindo significados.

Tipo de questão: objetiva: V ou F.

- 7) Considerando os dois versos de Pessoa, assinale V (verdadeiro) e F (falso) para as seguintes afirmações:
- a) () A máscara procura ocultar um posicionamento do eu-lírico em relação aos valores sociais.
 - b) () O desejo de se desvencilhar da máscara revela a necessidade do eu - lírico mostrar sua identidade.
 - c) () Os versos de Pessoa revelam a impossibilidade do eu-lírico se desvencilhar de uma imagem forjada.
 - d) () O uso da máscara impede a visão da imagem social do eu-lírico.

TEXTO I, II e III

Quarto procedimento: você fará uma leitura dos textos I, II e III, respondendo às questões pertinentes aos três textos.

Objetivo: fazer comparação entre situações similares de diferentes textos, construindo significados.

Tipo de questão: aberta

- 8) **No texto I, o autor fala que** “O garoto, mudando de estilo, busca conciliar as duas regras.”

No texto II, ainda que não apareça a palavra regra, a atitude do personagem Jacobina diante do espelho é a mesma? Por quê?

Objetivo: integrar e ordenar as partes dos textos para identificar a idéia principal.

Tipo de questão: aberta

- 9) “Cada criatura traz duas almas: uma que olha dentro para fora, outra que olha de fora para dentro”. Esse trecho de “O Espelho” pode ser relacionado aos outros dois textos quanto ao que o narrador chama “alma exterior”. Se a farda é a alma exterior de Jacobina, o que seria essa alma para o garoto (Texto I) e para o eu - lírico (Texto III)?
-
-

Objetivo: estabelecer semelhança, por interpretação ou seleção de expressões, entre duas diferentes situações, fundamentais para a elaboração do tema.

Tipo de questão: aberta

- 10) a) O texto I mostra- nos necessidade de adotar um estilo que expresse o que somos e que encante a todos. É possível depreender essa mesma necessidade no texto II? Explique.
-
-

b) A situação enfrentada pelo eu-lírico (texto III) e por Jacobina (texto II) são semelhantes. Retire do texto II um trecho que revele essa semelhança e justifique sua escolha.

Objetivo: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto.

Tipo de questão: objetiva

- 11) Os três textos nos revelam que o grande desafio é encontrar um ponto de equilíbrio entre duas condições inerentes ao ser humano: **ser para si** versus **ser para os outros**. Relacione as expressões ou frases a essas condições, anotando nos parênteses (1) **para ser para si** e (2) **ser para os outros**.

Texto I

() A primeira regra

() A segunda regra

Texto II

Em “ O alferes eliminou o homem.”

() o alferes

() o homem

Texto III

() a máscara

ANEXO B2 – Orientação de leitura de C2 para cada excerto

Leitura de uma coletânea

Após a leitura dos textos A produção cultural do corpo de Goellner, A febre da plástica teen da Revista Cláudia e do trecho do livro de Euclides da Cunha O homem, vocês deverão responder, de forma clara e objetiva, por escrito, às perguntas abaixo, escolher uma alternativa correta para as questões de múltipla escolha e assinalar V ou F para as outras.

TEXTOS I, II e III

Primeiro procedimento: você irá fazer uma leitura global dos três textos.

Objetivo: reconhecer as características que compõem os gêneros discursivos da coletânea.

1) Os três textos pertencem ao mesmo gênero discursivo? Por quê?

Objetivo: reconhecer as seqüências tipológicas de um texto.

2) Qual a seqüência tipológica apresentada nos textos? Explique.

TEXTOS I

Segundo procedimento: você fará uma leitura do texto I, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: compreender o sentido de uma palavra e construir relações com o texto.

3) Observe as duas acepções registradas no dicionário Aurélio, no verbete “corpo”: 1. Anat. A substância física, ou a estrutura, de cada homem ou animal. 2. A parte material, animal, ou a carne do ser humano, por oposição à alma, ao espírito. Explique por que essas acepções não expressam integralmente a visão de corpo apresentada no texto.

Objetivo: reconhecer a proposta do autor.

4) O título do texto, em geral, adianta um ponto de vista que está sendo defendido. No texto I, é possível depreender o ponto de vista defendido, a partir do título? Qual?

Objetivo: identificar os elementos coesivos que retomam a palavra cultura e a palavra corpo no texto.

5) A que palavra se referem os pronomes possessivos (suas e seus) no último período do primeiro parágrafo?

6) Na frase “os discursos que sobre ele produz e reproduz”, o sujeito dos verbos produz e reproduz é

- a) o corpo.
- b) cultura.
- c) os discursos.
- d) o desenvolvimento científico e tecnológico.

Objetivo: organizar informações contidas, inferindo as mais relevantes para o texto.

7) Assinale V (verdadeiro) ou F (falso).

- () A propriedade de ser mutante e mutável está diretamente associada ao processo de envelhecimento, pois o corpo se modifica ao longo da vida.
- () As ilimitadas possibilidades de variação do entorno do corpo fazem dele um objeto de caráter instável.
- () Na perspectiva do autor, o corpo é um objeto simbólico que pode ser alvo de diferentes leituras.
- () Quando diz “**Um corpo não é apenas um corpo**”, o autor acaba negando a dimensão material desse objeto.

Objetivo: reconhecer idéia principal do texto.

8) A responsabilidade pela representação criada sobre os corpos bem como a produção e reprodução dos discursos sobre ele é atribuída

- a) à cultura.
- b) ao desenvolvimento científico e tecnológico.
- c) às conjunturas econômicas.
- d) a diferentes padrões de beleza.

TEXTO II

Terceiro procedimento: você fará uma leitura do texto II, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: organizar informações no texto.

- 9) Resuma em uma frase o porquê de as adolescentes se submeterem à plástica.
-

Objetivo: compreender o sentido de um operador argumentativo e construir relações sobre o texto.

- 9) O redesenho do corpo se tornou uma necessidade teen – até os garotos resolveram aderir, portanto
- a) todos os teens consideram a plástica necessária.
 - b) em nossa sociedade, a preocupação com a beleza costuma pertencer mais ao universo feminino do que masculino.
 - c) as clínicas estão trabalhando a todo vapor para atender à demanda por cirurgia plástica.
 - d) as meninas são mais inseguras e infelizes que os meninos.

Objetivo: reconhecer relações entre informações do texto.

- 10) Evelise, 16 anos, que aderiu ao silicone, diz no texto II: “É assim – ou você tem beleza, tem peito ou não é ninguém.” Depreende-se do seu discurso que
- a) os adolescentes estão influenciados pelas representações que a cultura cria sobre os corpos.
 - b) a sociedade está preocupada com os padrões que elevam a auto-estima dos adolescentes.
 - c) não existe entre os adolescentes um padrão de beleza produzido na e pela cultura.
 - d) o reconhecimento social não está condicionado à aparência.

TEXTO III

Quarto procedimento: você fará uma leitura do texto III, respondendo às questões pertinentes a esse texto.

Objetivo: organizar informações contidas, inferindo a informação mais relevante para o texto.

- 11) Hércules é uma figura da Mitologia grega, símbolo da força e da destreza. Quasímodo é personagem de ficção, criado pelo escritor francês Victor Hugo, que se caracteriza por ser deformado e feio. Considerando os períodos e parágrafos subsequentes, o que se pode inferir da expressão Hércules-Quasímodo com que o autor definiu o sertanejo?

Objetivo: compreender o sentido de um operador argumentativo e construir relações sobre o texto.

- 12) Qual das idéias abaixo está coerente com a relação estabelecida pela conjunção entretanto utilizada no segundo parágrafo?
- O físico em nada condiz com o psicológico. A aparência empenada, sem prumo opõe-se ao espírito robusto, vigoroso do sertanejo.
 - O sertanejo possui um espírito combalido, de caráter bamboleante, semelhante ao raquitismo físico.
 - Fisicamente o sertanejo não é franzino; não carece de altivez, de elegância.
 - O físico do sertanejo reflete força e agilidade extraordinárias.

TEXTO I, II e III

Quinto procedimento: você fará uma leitura dos textos I, II e III, respondendo às questões pertinentes aos três textos.

Objetivo: organizar informações relacionadas ao texto.

- 13) “Se ainda vivesse no Uruguai, não sentiria o desejo de mudar. Nem meus pais aprovariam Lá quem põe silicone é atriz fútil ou gente de muito dinheiro.”

O trecho destacado do texto II vai ao encontro do que se afirma em

- “Em nome da beleza, as adolescentes entram na faca....” (texto II)
- “A aparência, entretanto, ao primeiro lance, revela o contrário.” (texto III)
- “Explicação unânime: sentem-se mais seguras e felizes hoje.” (texto II).
- “o corpo é provisório, mutável e mutante, suscetível a inúmeras intervenções.” (texto I)

Objetivo: organizar informações contidas no texto, inferindo a informação relevante para ele.

- 14) No texto III, Euclides da Cunha nos leva a inferir que “a superioridade” do sertanejo em relação ao litorâneo tem um fundamento racial: a sua força provém da “pureza” de sua raça, em oposição à “mestiçagem” que caracteriza a raça do homem do litoral. Assim, mostra um homem influenciado pela etnia, por circunstâncias genéticas e raciais, que se ligam a condições geográficas e ambientais.

Em que trecho do TEXTO I, a autora ratifica as palavras de Euclides da Cunha?

Objetivo: organizar informações contidas, inferindo a informação relevante para o texto.

- 15) No primeiro texto, a autora fala que “mais do que um conjunto de músculos, ossos, reflexos e sensações, o corpo é também os silêncios que por ele falam e as intervenções que nele se operam.”
- a) Os silêncios que por ele falam estão presentes também no texto III. Retire do texto um trecho que comprove essa idéia e justifique sua escolha.
- b) As intervenções que nele se operam podem se ratificadas também no texto II. Retire do texto um trecho que comprove essa idéia e justifique sua escolha. Comprove com trechos do texto.

ANEXO C

Tabela 1 – Temas Depreendidos de C1, sem Orientação de Leitura (Turma A)

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
1. A perda da identidade individual perante o ditatorialismo de uma sociedade supérflua.	X		X		
2. A influência da sociedade na criação de nossa identidade	X		X		
3. Quando a aparência supera a personalidade.	X		X		
4. As influências externas na personalidade	X		X		
5. A influência de outras pessoas em nossas vidas.	X			X	
6. A influência das opiniões externas na vida das pessoas.	X			X	
7. Vivendo sob a influência dos outros.	X			X	
8. A influência da opinião dos outros na vida de uma pessoa	X			X	
9. A influência da aparência na vida das pessoas.	X			X	
10. É comum as pessoas julgarem as outras pela aparência, sem realmente conhecê-las.	X			X	
11. Manter a aparência em função do próximo.	X			X	
12. A importância da aparência para a sociedade	X			X	
13. A preocupação com o modo de ser observado	X			X	
14. Usar uma máscara para que a sociedade lhe aceite.	X			X	

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
15. A preocupação com as opiniões alheias	X			X	
16. O julgamento da sociedade.	X			X	
17. Dualidade da personalidade humana	X			X	
18. A importância do modismo no mundo.		X			X
19. A moda que interfere na aparência dos outros.		X			X
21. A mudança correta no estilo de vida para entrar em um determinado grupo da sociedade.		X			X
22. A influência que as pessoas sofrem hoje em dia, buscando adequar-se à moda e ao mercado de trabalho.		X			X
23. Ter seu próprio estilo sem fugir das regras da sociedade.		X			X
24. A crise de personalidade na adolescência		X			X
25. O jovem não vive em sociedade, e sim para ela.		X			X
26. Manipulação das pessoas pela sociedade.		X			X
27. A personalidade não traz amigos.		X			X
28. A Busca pela personalidade própria, sem se deixar influenciar pelos outros.		X			X
29. Ser você mesmo sem se preocupar com que os outros pensam.		X			X
30. Nosso comportamento muda todo dia, querem tirar nossa identidade.		X			X

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
31. Juventude! Fantazia ou Realidade		X			X
32. A necessidade de aprovação deve guiar sua vida		X			X
33. Na sua opinião, para você viver bem é necessário preocupar-se com os outros, ou com o que eles pensam a seu respeito?		X			X
34. Concilie as duas regras da sociedade: seja você mesmo e preocupe-se com o olhar dos outros			X		X
35. Muitos tem o que se vestem estando sob o domínio do que os outros pensam e agindo por impulso, sem se preocupar com as conseqüências de serem julgados naquele momento, pois se tornaram o que não são		X			X
36. As pessoas são julgadas pela aparência, não mais pelo que são.		X			X
		X			X

Tabela 2 – Temas Depreendidos de C2, com Orientação de Leitura (Turma A)

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
1. As modificações do corpo influenciadas pela cultura e aspectos sociais.	X		X		
2. O corpo e as modificações sofridas através das diferentes culturas.	X		X		
3. O corpo é moldável de acordo com a cultura.	X		X		
4. O nosso corpo é diferenciado de acordo com a cultura de cada pessoa.	X		X		
5. Os valores e conceitos culturais refletem no corpo.	X		X		
6. O corpo não é o corpo, mas o resultado de influências de aspecto social e cultural.	X		X		
7. O corpo humano se adapta à cultura, à moda e ao meio em que vive.	X		X		
8. A influência da cultura no corpo.	X		X		
9. O corpo como representação simbólica daquilo que os padrões sociais e culturais lhe atribuíram.	X		X		
10. O corpo é a expressão dos significados culturais e sociais das pessoas.	X		X		
11. A influência da cultura em nosso corpo.	X		X		

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
12. A cultura produz o corpo.	X		X		
13. Os valores depreendidos do corpo.	X		X		
14. Os valores sociais e culturais influenciam no corpo.	X		X		
15. O corpo e seus significados culturais e sociais.	X		X		
16. O conceito da palavra corpo está relacionado à cultura.	X			X	
17. Um das maneiras de conhecer o homem é através do corpo: o corpo fala.	X			X	
18. A importância que a imagem do corpo representa na sociedade.	X			X	
19. A sociedade como modeladora de corpos	X			X	
20. O corpo humano pode ser visto no panorâmico físico e cultural.	X			X	
21. O corpo como uma vitrine da cultura e da sociedade, em busca da perfeição.	X			X	
22. O uso do corpo para se adequar à cultura de uma época e região.	X			X	
23. O corpo e as suas expressões mostram as características de um ser.	X			X	
24. O corpo como forma de expressão do pensamento humano		X			X
25. O homem e o corpo provocam uma imagem na sociedade		X			X

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
26. O valor do corpo na atualidade e a necessidade de mudá-lo		X			X
27. A interferência de opinião dos outros na sua auto-imagem.		X			X
28. Valores culturais ditando à sociedade novas regras e padrões.		X			X
29. A aparência pessoal é influenciada pelo meio e acaba escondendo a real pessoa.		X			X
30. O poder que o corpo e sua aparência representa.		X			X
31. Até que ponto a aparência física influencia em nosso bem estar.		X			X
32. A importância da aparência do corpo na vida do ser humano.		X			X
33. As cirurgias plásticas tornam-se uma prática cada vez mais comum entre os jovens.		X			X
34. A busca incansável do homem pela perfeição física está cada vez mais prematura		X			X
35. A nova moda de se fazer cirurgias plásticas na adolescência.		X			X
36. A cirurgia plástica está sendo muito usada nos dias atuais, principalmente entre os jovens.		X			X

Tabela 3 – Temas Depreendidos de C1, com Orientação de Leitura (Turma B)

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
1. A necessidade do homem de aprovação da auto-imagem, mediante a sociedade.	X		X		
2. O reconhecimento da auto-imagem pelos outros	X		X		
3. A necessidade do reconhecimento da auto-imagem	X		X		
4. A sociedade influenciando a personalidade	X		X		
5. Personalidades criadas com o objetivo de agradar a sociedade	X		X		
6. A personalidade que a sociedade nos impõe.	X		X		
7. Identities adquiridas pela sociedade.	X		X		
8. Adaptação dos valores sociais na auto-imagem.	X		X		
9. A necessidade de sua imagem agradar a sociedade sobrepõe a exposição do “ser você mesmo”.	X		X		
10. A auto-imagem imposta pela sociedade.	X		X		
11. A sociedade induz a criação de máscaras	X		X		
12. Influência da sociedade na personalidade humana	X		X		
13. Em busca da aprovação passamos a viver aquilo que não somos.	X		X		
14. As aparências para os outros	X		X		

Temas	Integração dos excertos		Depreensão do tema		
	Sim	Não	Ad.	Tg.	In.
15. A aparência externa forjada pelo meio social.	X			X	
16. A aparência como facilitadora das relações interpessoais.	X			X	
17. A 'troca' de identidade imposta pela sociedade.	X			X	
18. A valorização da imagem na sociedade.	X			X	
19. A alma exterior do homem	X			X	
20. A dificuldade de construir a imagem externa.	X			X	
21. A construção da auto-imagem	X			X	
22. A dificuldade interior em definir sua personalidade	X			X	
23. A difícil busca da verdadeira personalidade	X			X	
24. A difícil construção da auto-imagem	X			X	
25. A dificuldade de estabelecimento da personalidade	X			X	
26. A dificuldade na construção da auto-imagem		X			X
27. A modernidade inibe a personalidade		X			X
28. As regras da modernidade dificulta o reconhecimento da auto-imagem		X			X
29. A nossa dependência perante o mundo atual.		X			X
30. A importância da personalidade		X			X
31. A preocupação com a auto-imagem		X			X