

# O ensino da leitura e produção textual

Alternativas de renovação

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**UCPEL**

Chanceler

*D. Jayme Henrique Chemello*

Reitor

*Wallney Joelmir Hammes*

Pró-Reitora Acadêmica

*Maria Lúcia Moraes Dias*

Pró-Reitor Administrativo

*Sérgio Ávila Cardoso*

**EDUCAT - EDITORA DA UCPel**

Editor

*Francisco Paulo de Almeida Lobo*

**CONSELHO EDITORIAL**

*Adenauer Corrêa Yamin*

*Alex Fernando Teixeira Primo*

*Antônio Angenor Porto Gomes*

*Bernardo Lessa Horta*

*Carmen Lúcia M. Hernandorena*

*Erli Soares Massaú*

*Elizabeth Pereira Zerwes*

*Francisco Paulo de A. Lobo*

*José da Costa Fróes*

*Oscar José E. Magalhães*

*Osmar M. Schaefer - **Presidente***

*Paulo D. M. Caruso*

*Ricardo Andrade Cava*

*Wallney Joelmir Hammes*

*William Peres*

**EDUCAT**

Editora da Universidade Católica de Pelotas - UCPel

Rua Félix da Cunha, 412

Fone (0532) 84.8297 - FAX (0532) 25.3105 - Pelotas - RS – Brasil

VILSON J. LEFFA  
ARACY E. PEREIRA  
(Organizadores)

# O ensino da leitura e produção textual

Alternativas de renovação

**EDUCAT**

Editora da Universidade Católica de Pelotas  
PELOTAS - 1999

© 1999 Wilson J. Leffa  
Aracy E. Pereira  
(Organizadores)

Direitos desta edição reservados à  
Editora da Universidade Católica de Pelotas  
Rua Félix da Cunha, 412  
Fone (0532)84.0000 - Fax (0532)25.3105  
Pelotas - RS - Brasil

**PROJETO EDITORIAL**  
EDUCAT

**EDITORIAÇÃO ELETRÔNICA**  
Ana Gertrudes G. Cardoso

**CAPA**  
Luis Fernando Giusti

**IMPRESSÃO**  
**Capa**  
Seriarte  
**Miolo**

UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do Brasil

Pelotas / RS  
Junho / 1999

ISBN 85-85437-38-3

---

O Ensino da leitura e produção textual [organizado por]  
Wilson J. Leffa; Aracy E. Pereira. Pelotas: Educat, 1999.

228p.

I. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa 3. Leitura –  
escrita 4. Análise do discurso I. Pereira, Aracy E. II. Leffa  
Wilson J.

CDD 418.21

---

# SUMARIO

## [Introdução](#)

*Aracy E. Pereira e Vilson J. Leffa* 1

## [Perspectivas no estudo da leitura:](#)

### [Texto, leitor e interação social](#)

*Vilson J. Leffa* 7

## [A leitura no Brasil: História e instituições](#)

*Regina Zilberman* 33

## [Leitura, silêncio e memória:](#)

### [Leituras urbanas e práticas de exclusão](#)

*Mônica G. Zoppi-Fontana* 45

## [A produção textual em sala de aula e a identidade do autor](#)

*Maria José R. Faria Coracini* 63

## [Coesão e coerência: Diferentes perspectivas](#)

*Rejane Flor Machado* 73

## [Leitura de texto argumentativo e tópico](#)

*Leci Borges Barbisan* 85

## [Ensino de vocabulário versus compreensão de textos](#)

*Maria Auxiliadora Bezerra* 93

[Entre o dizer o fazer: Um exercício de análise de discurso](#)

*Carime Elias, Deise Francisco, Dóris Fiss, Felipe Gustsack* 103

["O que seria dos homens se não fossem as mulheres?"](#)

[Um estudo sobre a produção de sentidos](#)

*Regina Maria Varini Mutti* 123

[A gramática e a compreensão de textos](#)

*Vania Lúcia R. Dutra, Magda B. S. Fernandes, Darcilia Simões,  
Maria Teresa T. V. Abreu* 139

[O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula](#)

*Vera Maria Xavier dos Santos, Tânia Regina Pires Neves* 159

[O papel da moral no discurso fabular](#)

*Marilei R. Grantham* 179

[Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais](#)

*Darcilia Simões* 193

[O texto publicitário na sala de aula](#)

*Maria Carmen Aires Gomes* 203

[Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4ª série](#)

*Teresa Neuma de Farias Campina*

211

# Introdução

Aracy E. Pereira (UCPel)

Vilson J. Leffa (UCPel)

Os quinze textos que compõem este livro foram trabalhos apresentados no I Seminário Nacional sobre Linguagem e Ensino, realizado pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel) em 1997. Há a participação de pesquisadores de diferentes instituições brasileiras e de diferentes áreas teóricas, cuja preocupação básica era, antes de tudo, atender à proposta do evento qual seja a de enfocar basicamente as questões relativas à leitura e à escrita, a partir do entrecruzamento produção científica/prática pedagógica, constituindo-se numa intervenção benéfica no campo do ensino de línguas.

O conjunto heteróclito de textos aqui apresentados justifica-se em função da natureza do seminário que se pretendia um espaço de abertura à diversidade de posições acerca da leitura e da escrita, dado o reconhecimento da complexidade envolvida em tais processos. Assim, várias áreas teóricas foram contempladas. Em função de tal fato, não será possível observarmos um movimento linear e gradual entre os textos, no sentido de serem estabelecidos vínculos entre as reflexões produzidas pelos diferentes autores que assegurariam a unidade normalmente esperada numa obra coletiva. cremos, entretanto, ser possível concebê-los numa perspectiva de uma certa unidade temática em função dos objetivos que foram perseguidos: problematizar, analisar a realidade do ensino no que diz respeito à leitura e à escrita e pensar alternativas de renovação.

Em torno desses objetivos giram, de fato, os textos. Alguns têm características mais teóricas, outros, preocupações de ordem mais pragmática. Cada um, a seu modo e em seu domínio, contribui para a discussão e para a busca de soluções numa dimensão não só lingüística, mas também pedagógica. Obviamente, eles não tiveram a pretensão de responder a todas as questões teórico-metodológicas que dizem respeito



ao tema proposto no seminário, mas contribuíram, de forma indiscutível, para que elas fossem discutidas no campo aplicado.

O primeiro trabalho, "Perspectivas no estudo da leitura: Texto, leitor e interação social", de Vilson J. Leffa, pretende justamente mostrar as diferentes perspectivas de abordagem da leitura. A idéia básica é de que não há necessariamente abordagens certas ou erradas, mas abordagens com maior e menor poder de explicação. O autor demonstra uma preferência pelo paradigma interativo, apresentado como o mais adequado para a investigação em leitura.

O que é história da leitura no Brasil? Que questões teóricas e metodológicas levanta? Como propor uma história da leitura? Que aspectos examinar? Essas são as questões propostas por Regina Zilberman ("A leitura no Brasil: História e instituições") ao analisar as diversas relações que existem entre a leitura e as instituições que a cercam, incluindo a literatura, os escritores, o público leitor, a escola e os métodos de ensino. A autora mostra como a leitura vai além do texto, incluindo uma instituição (a escola), uma técnica (o código aceito pela comunidade) e uma tecnologia (a fixação da escrita num meio físico).

O trabalho de Mônica G. Zoppi-Fontana ("Leitura, silêncio e memória: Leituras urbanas e práticas de exclusão") mostra as práticas de exclusão na leitura institucional, na medida em que essa leitura qualifica alguns leitores para usufruto dos benefícios oferecidos pela instituição através de um processo de exclusão e desqualificação dos outros. Todo o processo de exclusão, em troca da segurança oferecida pela instituição, é feito com o apelo à cumplicidade do leitor, colocando-o no grupo solidário e restrito dos eleitos da instituição. A escolha pela autora de um texto de um terminal rodoviário para demonstrar sua tese foi extremamente feliz e dá uma dimensão quase bíblica ao seu trabalho. É no terminal rodoviário que chegam os peregrinos da era moderna, para uma terra que lhes é prometida mas que lhes é negada já no momento da chegada. Como na bíblia, a instituição parece deixar bem claro que muitos são os chamados mas poucos os escolhidos. Também como na bíblia, o texto deixa claro que "quem não está comigo, está contra mim". Quem não está com a instituição, com os taxis credenciados, com os lojistas que pagam impostos, com o pessoal da segurança está com os mendigos, com os

taxis clandestinos, com os ambulantes — e conseqüentemente com a sujeira, a insegurança, a condenação.

Maria José R. Faria Coracini ("A produção textual em sala de aula e a identidade do autor ") analisa a questão da autoria em quatro tipos de aula de produção textual: (1) trabalhando um texto incompleto; (2) representando um personagem; (3) transformando um poema em prosa e (4) imitando um modelo. A autora ressalta que em nenhuma dessas metodologias existe autoria. No primeiro caso, ao trabalhar um texto incompleto, o aluno apenas completa o pensamento de um outro autor, sendo obrigado a se restringir a uma atividade de compreensão mais do que de produção textual. Quando representa um personagem, deixa de ser ele mesmo para assumir o papel do outro. Ao transformar um poema em prosa, trabalha mais com a forma do que com o sentido. Finalmente, ao imitar um modelo, é forçado a internalizar uma estrutura fixa. Mudam-se as metodologias, mas a visão do sujeito permanece a mesma. Nas palavras da autora: "O conceito de redação, nas aulas aqui comentadas, reduz-se à mera reprodução. Não se sentindo envolvido pela atividade que, afinal, pouco lhes diz, os alunos não se sentem motivados; por isso se fazem ouvir, quando estão em grupos, vozes de alunos, dizendo: *Ai como eu odeio portugueses / ai meu Deus do céu.*" A solução proposta é "pôr as mãos" no texto, produzindo sentido, e não apenas olhá-lo passivamente e deixá-lo intocado.

Rejane Flor Machado ("Coesão e coerência; diferentes perspectivas") analisa a questão da coesão e da coerência sob duas perspectivas diferentes, a de Halliday & Hasan e a de Givón. A autora mostra que embora ambos trabalhem dentro de uma perspectiva supostamente funcionalista, na verdade baseiam suas abordagens em concepções lingüísticas diferentes. Essas duas concepções vão gerar, segundo a autora, teorias diferentes para explicar o fenômeno da coesão e da coerência. Enquanto que Halliday & Hasan vêm na unidade semântica do texto o aspecto essencial de sua coesão e coerência, apresentando uma taxionomia detalhada dos recursos lingüísticos que são responsáveis pela ligação das diferentes partes do texto, Givón tende a ver a coerência como resultado de parâmetros cognitivos e sócio-culturais, enfatizando a relação entre forma e função.

Leci Barbisan ("Leitura de texto argumentativo e tópico ") usa a teoria funcionalista de Givón para analisar as cadeias topicais de textos argumentativos, considerando aspectos como traço semântico, formas

de realização dos tópicos, extensão, anáforas conceituais, continuidade e descontinuidade. Na sua investigação procurou verificar como os alunos lêem textos de opinião e ouvem entrevistas, com enfoque na memória e na atenção. A hipótese de que a maior complexidade na organização da informação tópica levaria a uma maior dificuldade de leitura parece não ter se confirmado, no entanto. A autora também faz alguns questionamentos do modelo teórico proposto por Givón, principalmente sobre o armazenamento e acionamento das etiquetas de arquivo na memória episódica.

Maria Auxiliadora Bezerra ("Ensino de vocabulário versus compreensão de textos") analisa as aulas de leitura de professores de Língua Portuguesa em duas turmas do Ensino Fundamental. A observação mostrou que o ensino do vocabulário nessas turmas, quando ocorreu, foi feito através da definição lexical, de modo descontextualizado, com recurso à sinonímia, paráfrase e estrutura mórfica da palavra. Com o tratamento isolado das palavras, geralmente em aspectos superficiais e sem retorno ao texto, o ensino do vocabulário não proporcionou melhor compreensão do texto. Na verdade, opôs-se à compreensão, justificando o uso da palavra *versus* no título do trabalho.

Carime Elias et al. ("Entre o dizer o fazer; um exercício de análise de discurso") fazem um apanhado geral da análise do discurso, colocando-o no contexto pedagógico e relatando a experiência de uma aluna de graduação frente a duas formações discursivas opostas: o discurso pedagógico conservador e o discurso tecnológico.

Regina Maria Mutti ("O que seria dos homens se não fossem as mulheres?") Um estudo sobre a produção do sentidos) analisa em leitura em dois aspectos. Primeiro oferece uma descrição detalhada, sob a perspectiva da análise do discurso, de um texto de propaganda veiculado no dia internacional da mulher. Depois descreve, também em detalhes, a produção de sentido feita pelos alunos sobre o mesmo texto, dentro do feixe de interações que o texto desencadeia na sala de aula.

Vania Lúcia R. Dutra et al. ("A gramática e a compreensão de textos") analisam o ensino da gramática e a compreensão de textos, propondo que o trabalho com a gramática da língua deve contribuir para a compreensão do texto, elucidando sua tessitura textual, e para sua construção. Isso é exemplificado através da análise de alguns itens

gramaticais e de seus valores funcionais, incluindo o artigo, a voz passiva e os tempos verbais.

Vera Maria Xavier dos Santos e Tânia Regina Pires Neves ("O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula") analisam os processos mentais de 30 alunos do ensino fundamental através da técnica do cloze. Os resultados mostraram que os alunos pesquisados apresentaram diversos problemas, incluindo (a) dificuldade em rejeitar as hipóteses iniciais quando as mesmas se mostravam inadequadas, (b) leitura de forma fragmentada, (c) dificuldade em captar metáforas, ironias e ambigüidades que o autor coloca no texto. A explicação é de que algumas dessas dificuldades de leitura parecem surgir da falta de hábito de leitura do aluno, acostumado a trabalhar com os dados lingüísticos explícitos.

Marilei R. Grantham ("O papel da moral no discurso fabular") analisa o enunciado da moral em fábulas contadas e recontadas por autores diferentes em diferentes épocas com o objetivo de buscar as regularidades ou transformações dos textos, examinando o jogo entre *o mesmo* e *o diferente*, sob a perspectiva da análise do discurso. A autora demonstra que é através da repetição que surge, paradoxalmente, o novo, de modo que o *mesmo* e o *diferente* acabam se unindo.

Darcília Simões ("Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais") parte da teoria da iconicidade de Peirce e propõe uma abordagem ampla para o ensino da leitura, explorando não apenas os sentidos da visão e audição, mas também os outros sentidos. Argumentando que o dialogismo estende-se para além do verbal, a autora experimenta diversas atividades técnico-didáticas, incluindo a leitura pelo tato (pondo a mão dentro de um saco com vários objetos), sessões musicais, leitura de quadros, retratos, livros sem legenda, etc. Para a produção textual, inclui não apenas textos verbais, mas também não-verbais, como recorte-colagem, mímica, pintura.

Partindo da Teoria da Semiologia de Charaudeau, Maria Carmen Aires Gomes ("O texto publicitário na sala de aula") também apresenta uma análise global do texto, enfocando em seu trabalho as marcas lingüísticas e icônicas do texto publicitário. O objetivo é mostrar ao aluno que a publicidade não vende apenas o produto anunciado mas também os valores e normas sócio-culturais de uma comunidade. Para desenvolver sua formação crítica, um

instrumento de análise do texto publicitário é oferecido para uso nas aulas de leitura.

O trabalho de Campina ("Leitura e conhecimento de mundo: vivenciando uma experiência com alunos de 4ª série") relata uma experiência realizada na escola municipal de Campina Grande, na Paraíba, tentando aplicar uma abordagem cognitivo-social ao ensino da leitura. A autora parte não só das necessidades da comunidade escolar mas também da realidade que cerca o aluno fora da sala de aula. A ênfase está na leitura como um processo de produção de sentido.

Como podemos constatar, o conjunto destes trabalhos traz abordagens distintas sobre o processo de leitura e o de escrita, todos eles, entretanto, ligados pela preocupação em exceder a teoria, seja ela lingüística ou literária, configurando, apesar das diferenças, um espaço específico de reflexão que se volta para o ensino da linguagem.

Os organizadores  
1999



# Perspectivas no estudo da leitura

## Texto, leitor e interação social

Vilson J. Leffa, UCPEL

### INTRODUÇÃO

A pretensão deste trabalho é oferecer uma visão panorâmica do fenômeno cognitivo/social da leitura, com ênfase no processo da construção do sentido. Para fins de organização do texto, tenta-se classificar as diferentes linhas teóricas que tratam da leitura em três grandes abordagens: (1) as abordagens ascendentes, que estudam a leitura da perspectiva do texto, onde a construção do sentido é vista basicamente como um processo de extração; (2) as abordagens descendentes, com ênfase no leitor e que descrevem a leitura como um processo de atribuição de significados; e, finalmente, (3) as abordagens conciliadoras, que pretendem não apenas conciliar o texto com o leitor, mas descrever a leitura como um processo interativo/transacional, com ênfase na relação com o outro.

A pretensão maior é tentar reunir tudo isso num único capítulo e produzir um texto útil. A necessidade de ser econômico nos obrigará, às vezes, ao uso de algumas metáforas, principalmente quando tratamos das relações entre o texto e o leitor. Assim, vemos o texto como uma rede colocada na base do processo, pretensamente protegendo o leitor na eventualidade de uma queda; acima do texto, vemos o leitor, pairando em algum lugar do espaço, assumindo riscos maiores ou menores nas suas evoluções, com maior ou menor grau de confiança na segurança da rede. Mostrar que o leitor não está sozinho diante do texto, mas faz parte de uma comunidade consumidora de textos, é o objetivo maior deste trabalho.

Descer à rede do texto é a parte mais perigosa deste projeto, com a descrição de detalhes não muito agradáveis. Trata-se, porém, de uma

incursão necessária. Muito do que acontece em nossa mente quando lemos está abaixo da superfície da consciência, onde as tarefas são executadas de modo extremamente rápido e automático, no que se convencionou chamar de processamento em paralelo. Trabalha-se com muitas hipóteses e poucas certezas neste nível mais profundo, mas é um ponto de partida necessário, principalmente por compor a imensa base inconsciente do que poderíamos chamar de iceberg da leitura.

Acima do texto, portanto, está o leitor. Quando, na teoria da leitura, põe-se a ênfase no leitor, concentra-se basicamente em algo que acontece na mente desse leitor. A construção do significado não é feita a partir do texto, num processo de extração, mas a partir do leitor, que não extrai do, mas atribui ao texto um significado. Poderíamos dizer que é um processo ilusoriamente consciente de compreensão do texto. O leitor pode ter consciência de estar fazendo uma coisa — vendo, por exemplo, um determinado significado no texto — quando na realidade pode estar fazendo outra: atribuindo um significado, que segundo um outro leitor pode ou não estar presente no mesmo texto (definindo aqui, cautelosamente, a ilusão como a discordância entre o que um leitor vê e outro não).

Finalmente, no fim do processo, temos a presença do outro. O encontro do outro na leitura pode levar algum tempo. Há aprendizes do ofício, leitores de triste figura, que ficam presos às grades do texto ou do mundo individual que construíram e são incapazes de se libertar. Outros, no entanto, partem para a busca e chegam, mais cedo ou mais tarde, ao momento da revelação. Na área da literatura, a revelação pode ser precedida de vários indícios, de encontros ocasionais e troca de olhares com o autor do texto, até chegar aquelas noites em claro que se passa na companhia de um livro. Na área acadêmica, a revelação dá-se pela aprendizagem das regras de convivência de um grupo social, geralmente composto de um grupo de pessoas interessadas num determinado assunto — o que Swales (1990) chama de comunidade discursiva. A leitura deixa de ser um encontro furtivo com o texto ou consigo mesmo para ser um encontro permanente com o outro. O leitor passa finalmente da categoria de excluído para a de participante.

O que se pretende é descrever a leitura como um processo de interação. Parte-se do princípio de que para haver interação é necessário que haja pelo menos dois elementos e que esses elementos se relacio-

nem de alguma maneira. No processo da leitura, por exemplo, esses elementos podem ser o leitor e o texto, o leitor e o autor, as fontes de conhecimento envolvidas na leitura, existentes na mente do leitor, como conhecimento de mundo e conhecimento lingüístico, ou ainda, o leitor e os outros leitores. No momento em que cada um desses elementos se relaciona com o outro, no processo de interação, ele se modifica em função desse outro. Em resumo, podemos dizer que quando lemos um livro, provocamos uma mudança em nós mesmos, e que essa mudança, por sua vez, provoca uma mudança no mundo.

A opção pela abordagem interativa, neste trabalho, leva também em consideração aspectos que poderíamos chamar de psicológicos, pedagógicos e necessários para a teoria da leitura. Entre os aspectos psicológicos está a tradição interativa na explicação da aprendizagem, em geral, e da compreensão, em particular — destacando-se, entre outros, a percepção do mundo através de categorias, segundo Kant, os processos de acomodação e assimilação de Piaget (1971), o papel do conhecimento prévio na memória, demonstrado por Bartlett (1932), a idéia de Wittgenstein de que compreender é relacionar, bem como as inúmeras experiências realizadas pelos pesquisadores da Teoria de Esquemas (Ex.: Rumelhart, 1981) — demonstrando a importância dos mecanismos de interação entre o conhecimento antigo e os dados do texto. Na pedagogia da leitura, também, o pressuposto interativo passa diferentes linhas teóricas, desde abordagens psicolingüísticas (Ex. Leffa, 1996a), até propostas voltadas para as questões de gênero (Ex.: Motta-Roth, 1998) e para os aspectos sociais da leitura (Ex.: Moita Lopes, 1996).

O argumento mais forte, no entanto, pelo uso aqui da abordagem interativa é o pressuposto de que ela é necessária para uma explicação adequada e completa da leitura. Essa explicação deve envolver não apenas aspectos essenciais do texto, do leitor e da comunidade discursiva em que o outro está inserido, mas também de que modo esses aspectos se autoinfluenciam. A abordagem interativa, na medida em que ultrapassa diferentes linhas teóricas, permite o estudo dos vários elementos que compõem a leitura, de maneira distribuída e equilibrada, evitando a centralização num único foco de interesse.

Ao examinar o processo da leitura de três perspectivas básicas — o texto, o leitor e a comunidade — não se parte de elementos isolados



para a análise do processo, mas de perspectivas diferentes, onde, independente da focalização dada num determinado momento, mantém-se a visão dos outros aspectos. Olha-se a leitura primeiramente sob a perspectiva do texto, depois do leitor e finalmente da comunidade discursiva, descrevendo-se cada uma dessas perspectivas não como pontos de vista fixos mas dinâmicos, em mudança constante, à medida em que interagem durante o processo extremamente complexo da leitura.

### A PERSPECTIVA DO TEXTO

Historicamente pode-se dizer que há na teoria da leitura um movimento, que vai de uma ênfase inicial no texto, passa depois para uma ênfase no leitor e chega-se finalmente a uma ênfase no contexto social. É um movimento de complexidade crescente. O estudo do texto pode ser relativamente simples (e o foi historicamente) focalizando questões como a frequência de palavras e organização sintática da frase. A ênfase no leitor já envolve uma complexidade maior, considerando não apenas o que acontece durante a leitura, mas também a experiência de vida que antecede o encontro com o texto. Finalmente, a ênfase no contexto social procura examinar a leitura como um fenômeno social restrito a determinadas comunidades e sujeito às suas normas, regras e restrições.

Falar do texto quando se fala de leitura é de certa maneira falar do passado, embora pesquisas recentes em determinadas áreas (i. e. inteligência artificial, lingüística textual) tem reavivado o interesse no seu estudo. Na inteligência artificial, temos os estudos sobre anáfora (ex. Mitkov, 1999), ambigüidade lexical (ex. Justeson; Katz, 1995) e segmentação textual (ex. Stefanini, 1993). Na lingüística textual, podemos citar, entre tantos outros, os estudos sobre sinalizadores lexicais (ex. Araújo, 1996), organização retórica (Ex. Meurer, 1997), repetição lexical (ex. Hoey, 1991)

Mas foi no passado, principalmente nas décadas de 50 e 60 nos Estados Unidos, que a perspectiva do texto predominou nos estudos da leitura. Buscava-se, nessa época a invisibilidade do texto, combatendo-se com rigor toda e qualquer opacidade. O que se queria era que o texto, visto como um intermediário entre o leitor e o conteúdo, fosse trans-

parente, mostrando o conteúdo da maneira mais clara possível. A proposta de Anatole France — "primeiro a clareza, depois a clareza e, por fim, a clareza" era o lema da época. O resultado dessa preocupação foi a enorme popularidade das fórmulas de inteligibilidade ("readability formulae"), das antologias básicas ("basal readers"), e, no ensino da segunda língua, dos livros de textos simplificados. Segundo Leffa:

O texto inteligível era aquele que apresentava um vocabulário comum, medido pelo critério de extensão da palavra e uma estrutura simples, medida pelo critério do tamanho da frase. Como em inglês as palavras mais freqüentes e comuns da língua são geralmente monossilábicas, foi fácil criar fórmulas relativamente simples que eram capazes de avaliar sem grande esforço o grau de inteligibilidade de um texto (Dale & Chall, 1948; Flesch, 1951; Fry 1968). O pressuposto básico era de que mesmo conceitos complexos podiam ser expressos em linguagem simples, usando vocabulário comum, frases curtas e a voz ativa do verbo (Leffa, 1996b, p. 144).

Na escola os livros didáticos e paradidáticos eram preparados para cada série do ensino primário e secundário, seguindo rigorosamente as fórmulas de inteligibilidade, com as fronteiras bem delimitadas, não se permitindo, portanto, qualquer sobreposição de uma série para outra. Fora da escola, onde não era possível a estratificação, buscava-se um leitor universal, de competência genérica, forçosamente nivelando-o por baixo. Para atingir a esse leitor, artigos e livros já publicados eram reescritos — com maiores ou menores recortes e condensações — e republicados em linguagem mais simples, às vezes com grande sucesso, como atestam as grandes tiragens, na época, do Reader's Digest, traduzido para o português como Seleções do Reader's Digest. A escolha do vocabulário e das estruturas sintáticas ficava restrita àquilo que era julgado do conhecimento do leitor, cuidando sempre para jamais expô-lo a uma palavra ou frase que lhe fosse estranha. O que se buscava era adaptar o texto ao leitor, respeitando suas limitações; a falta de proficiência em leitura era um direito do leitor.

Embora houvesse alguma preocupação com a contextualização no ensino do vocabulário e fórmulas simplistas baseadas apenas nas estatísticas de freqüências de palavras já fossem condenadas (Flesch, 1946), a idéia predominante era de que o grau de compreensão alcan-

çado pelo leitor dependia das características do texto. A resposta dada por Flesch (1953) em seu famoso livro *Why Johnny can't read* (Por que Joãozinho não sabe ler) era de que Johnny não sabia ler porque os textos eram, de um modo geral, muito mal escritos (Leffa, 1996b, p. 145).

Ao tentar extirpar o texto de qualquer estranhamento, lexical ou sintático, visava-se não apenas deixá-lo transparente e cristalino para o leitor — qualquer leitor — mas partia-se, também, do pressuposto de que o texto deveria ser processado na sua totalidade. A leitura não era vista como um processo seletivo, onde o leitor busca no texto, de modo ativo, as informações que lhe interessam, mas um processo passivo, onde tudo é importante, cada frase e cada palavra. Devido à transparência do próprio texto, que de tão familiar se torna invisível, o processamento se dá de modo total e inconsciente, já que conscientemente não seria possível processar tanta informação.

O aspecto mais importante da leitura, nesta perspectiva textual, é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência. Como na imagem de Thoreau, o texto é o vidro que protege a paisagem numa pintura. Ler é extrair esse conteúdo, e a leitura será tanto melhor quanto mais conteúdo extrair.

O processo que o leitor poderá usar para extrair esse significado não faz parte dos interesses da leitura sob a perspectiva do texto. O processo da compreensão, por não poder ser explicado empiricamente, é visto simplesmente como uma caixa preta — um processo mais ou menos mágico, a que Gough (1972) deu o nome de Merlin, descrevendo-o como um PWSGWTAU (Place Where Sentences Go When They Are Understood / Lugar Onde as Sentenças Vão Quando Elas São Compreendidas).

A leitura é vista como um processo ascendente ("bottom-up" em inglês), fluindo do texto para o leitor. É, portanto, um processamento ativado pelos dados ("data-driven" em inglês), onde as atividades executadas pelo leitor são determinadas pelo que está escrito na página. Na medida em que ler é extrair significados, um mesmo texto produz sempre os mesmos significados, pelo menos em leitores de um mesmo nível de competência. O mais competente pode ditar o significado ao menos competente, incluindo a situação típica de sala de aula, onde o texto significa aquilo que o professor diz que ele significa.

Para obter outros significados é preciso ler outros textos, justificando um pensamento de Fulton Sheen, autor de vários livros de não-ficção na década de 60: "Quando todos lêem a mesma coisa, ninguém sabe nada". Não só todos que lêem as mesmas coisas sabem as mesmas coisas, mas também todos lêem tudo do mesmo jeito. Produto e processo são os mesmos. O que caracteriza a leitura é a linearidade, representada por um movimento uniforme dos olhos, consumindo o texto da esquerda para a direita e de cima para baixo (em línguas como o português e o inglês), sem recuos e sem saltos para a frente.

A capacidade de reconhecer as letras e as palavras é considerada essencial, enfatizando-se assim o processamento de baixo nível. Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se supostamente sem problemas ao conteúdo. Embora descartada pela maioria dos pesquisadores como um estágio intermediário e necessário para a compreensão, a decodificação (ou recodificação) ainda é vista por muitos como um aspecto fundamental da leitura, pelo menos numa fase inicial de desenvolvimento da consciência fonológica (Adams, 1996; Goswami, 1998).

A habilidade no reconhecimento de palavras é outro aspecto da perspectiva ascendente do texto que tem permanecido nos debates sobre a importância do vocabulário na compreensão. A argumentação básica é de que numa análise componencial das diferentes habilidades ou fontes de conhecimento do leitor, a competência lexical é o fator crítico da compreensão, suplantando todos os outros componentes, incluindo conhecimento do tópico, domínio da estrutura discursiva, capacidade de síntese e estratégias de monitoração (Grabe, 1991). A conexão entre conhecimento do vocabulário e compreensão de leitura é vista não apenas como uma correlação positiva (todas as demais condições sendo

iguais, o leitor que possui um vocabulário maior compreende melhor um texto), mas como uma relação de causa e efeito (o leitor que aumentar seu vocabulário aumentará automaticamente a compreensão do texto, todas as demais condições sendo iguais). (Como veremos adiante, há um diferença importante entre correlação positiva e relação de causa e efeito que precisa ser explicada)

Mesmo as abordagens interativas, que consideram tanto os aspectos ascendentes, com base no texto, como os aspectos descendentes, com base no leitor, privilegiam a orientação ascendente com ênfase em habilidades de reconhecimento de palavras (Grabe, 1991). Mas são os estudos sobre o movimento dos olhos na leitura, conforme levantamento feito por Chun & Plass (1997), que parecem oferecer o suporte maior, mostrando dois aspectos interessantes. Primeiro, tanto os leitores principiantes como os leitores mais proficientes processam praticamente todas as palavras do texto, de modo menos ou mais automático, dependendo justamente do grau de proficiência. Segundo, contrariando o mecanismo de previsão — proposto por Smith (1994), Goodman (94) e outros — a grande maioria das palavras são reconhecidas antes que as informações contextuais possam influenciar o acesso lexical.

#### CRITICAS À PERSPECTIVA TEXTUAL

A perspectiva do texto na leitura tem suscitado inúmeras críticas ao longo dos anos por três razões principais: (1) ênfase no processamento linear da leitura, (2) defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado e (3) valorização das habilidades de baixo nível, como o reconhecimento de letras e palavras. Resumidamente:

Pelo pressuposto do processamento linear, o significado é extraído seqüencialmente do texto, da esquerda para a direita, de cima para baixo, página após página. O principal defensor dessa teoria foi Gough, em seu famoso artigo de 1972, com mais de 25 páginas e que se intitulava "Um segundo de leitura" — onde descreve em detalhes o que entende, ou entendia na época, constituir o processo da leitura: laboriosamente seqüencial. A principal crítica que se pode fazer é citar o próprio Gough. Como as idéias não parecem ser o produto de um homem mas de uma época, Gough, em época posterior, refutou o que tinha

escrito, num pós-escrito curto que iniciava dramaticamente com a frase “The model is wrong/O modelo está errado” (Gough, 1985). O que tão laboriosamente tinha construído com um artigo, destruíra com uma nota.

O processamento linear, tem sido questionado tanto na teoria como prática da leitura. Na prática pode-se argumentar que há diferentes tipos de leitura para atender a diferentes objetivos, apenas eventualmente implicando extração linear de significados. Não se lê um dicionário da mesma maneira que se lê um romance, como não se lê um jornal da mesma maneira que se lê um manual de instruções para montar um aparelho ou um texto para preparar uma prova de matemática.

Cada suporte textual (lista de compras, formulário, cheque, nota fiscal, etiqueta, etc.) pode implicar um processamento diferente. Um suporte que parece demonstrar na prática e em escala maior a substituição da leitura linear pela leitura aleatória é o hipertexto. Se em outros suportes a trajetória do leitor é mais subjacente e de observação mais difícil, no hipertexto a trajetória deixa um rastro visível e eloquente das possibilidades de diferentes caminhos. Cada caminho seguido por cada leitor ao longo de diferentes links são diferentes leituras — ficando mais difícil argumentar que o significado está no texto. Ainda que fisicamente seja o mesmo texto, cada trajetória feita por cada leitor sobre o mesmo texto constitui um texto diferente. Não só deixa de existir uma leitura única; o texto único, linear e seqüencial, desdobrando-se da esquerda para a direita e de cima para baixo, página após página, também não existe.

A leitura como um processo linear/ascendente também tem sérios problemas para se sustentar teoricamente. Um dos pressupostos da abordagem é de que o acesso ao significado das palavras na leitura dá-se por intermediação do sistema fonológico da língua, isto é, o leitor só entende o que leu depois de pronunciar a palavra, mentalmente ou não. Experiências feitas com diferentes leitores, usando os exemplos do Quadro 1, mostram, no entanto, que eles levam mais tempo para entender o que está escrito na coluna A (80ção, 20ver, 10pota) do que na coluna B (Oi, tentativa; Vim te ver; Déspota), sendo que alguns leitores nem mesmo conseguem perceber a brincadeira sem ver a coluna B.

O mesmo acontece também em relação aos exemplos seguintes, ainda que de modo menos dramático. Os erros de grafia, embora não interfiram de modo algum na pronúncia das palavras, interferem na

compreensão, causando pelos menos um pequeno ruído na comunicação. Se os leitores precisassem pronunciar as palavras, mesmo mentalmente, para entenderem o que lêem, a diferença não deveria existir.

Finalmente, há os inúmeros casos de surdos de nascença que aprenderam a ler, sem jamais terem ouvido uma palavra. Mais uma vez parece comprovado que o acesso ao significado na leitura, ao menos com leitores proficientes, dá-se diretamente da imagem gráfica ao significado.

Quadro 1 — Intermediação fonológica

<p><i>A</i> 80ção! 20ver. 10pota!</p>	<p><i>B</i> Oi, tentação! Vim te ver. <i>Déspota!</i></p>
<p>Ele houve o que digo. É a cesta vez! Cem sinto, cinto muito!</p>	<p>Ele ouve o que digo. É a sexta vez! Sem cinto, sinto muito!</p>

Os estudos feitos com os movimentos dos olhos podem ser questionados por pesquisas, principalmente nas tarefas de decisão lexical na psicolinguística, onde se mostra a importância do contexto no reconhecimento de palavras. Quando o sujeito lê a palavra “médico”, depois de “enfermeira” tem um acesso mais rápido ao significado do que quando lê a mesma palavra “médico” precedida de uma outra, com a qual não compartilha nenhum traço semântico.

Um argumento mais forte em favor do processamento ascendente da leitura tem sido a alta correlação existente entre compreensão de leitura e reconhecimento de vocabulário; todas as outras condições sendo iguais, quem tem um vocabulário maior entende melhor um texto. Em outras palavras, parece haver uma relação de causa e efeito entre quantidade e qualidade; quanto maior o vocabulário, melhor a compreensão. Mas também aqui parece haver problemas. Se a relação de causa e efeito realmente existisse, o ensino do vocabulário deveria garantir uma melhor compreensão do texto, mas isso nem sempre acontece, conforme comprovam inúmeros estudos já realizados (ex. Anderson & Davison, 1986). Na verdade não se trata de uma relação causal, mas de

uma correlação casual, meramente acidental. Não é o conhecimento do vocabulário que melhora a compreensão, mas uma outra ou outras variáveis associadas ao vocabulário. Essas variáveis associadas podem ser, por exemplo, a capacidade de identificar o contexto, acionar o conhecimento de mundo relevante, estabelecer conexões com diferentes partes do texto. A causa da melhor compreensão do texto estaria, assim, não no domínio do vocabulário, mas na presença dessa variável. Não há espaço aqui para se entrar em detalhes, mas imagine-se, a título de ilustração, quantas relações intra e intertextuais o leitor precisa fazer, além do conhecimento de vocabulário, para entender e apreciar o significado de um cartaz de uma peça teatral que tem por título e subtítulo os seguintes dizeres: "Prisioneiros da Balança; uma comédia de peso".

A idéia de que o texto contém o significado apresenta também problemas quanto à sua capacidade de gerar diferentes significados. Como o significado está no texto, o número de significados possíveis tem que ser fixo, qualquer coisa entre 1 e um número superior a 1, supondo que não exista um texto com 0 significados. O ato da leitura, nesta perspectiva do texto, pressupõe que para haver compreensão é necessário que cada leitor em cada leitura acione exatamente os mesmos significados na mesma variação de possibilidades.

A experiência que temos com a leitura no dia a dia mostra que isso não é verdadeiro e nem possível. Não só leitores diferentes, mas até o mesmo leitor em leituras e releituras do mesmo texto, pode acionar diferentes significados. A notícia de um acidente envolvendo um amigo íntimo, por exemplo, pode produzir um efeito de sentido muito diferente do que produziria a mesma notícia com desconhecidos.

#### A PERSPECTIVA DO LEITOR

Enquanto que na perspectiva textual da leitura, a construção do sentido dá-se de modo ascendente, acionada pelos dados do texto, na perspectiva do leitor, o sentido é construído de modo descendente, acionado pelos conceitos ("concept-driven", em inglês). Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos lingüísticos, textuais e en-



ciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.).

Os conhecimentos lingüísticos incluem principalmente as habilidades de baixo nível, envolvendo a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico. Ainda que reconhecido como necessário para a leitura e descrito com detalhes por Goodman (1973), o conhecimento lingüístico, talvez por ter sido exaustivamente abordado pelas teorias anteriores com ênfase no texto, não mereceu muita atenção nas abordagens descendentes.

O conhecimento textual, com ênfase na estrutura formal do texto, despertou um interesse maior. Pesquisas da época demonstraram que crianças com conhecimento de gramática de história ("story grammar"), adquirido em casa através da leitura de histórias feita por seus familiares, tinham mais facilidade na compreensão de leitura (Allen & Mason, 1989). O fato de já estarem familiarizadas com os traços formais das histórias infantis ("Era uma vez", "E foram felizes para sempre", etc.) desenvolvia-lhes a sensibilidade para a estrutura esquemática da narrativa, antes mesmo de terem aprendido a ler.

Foi o conhecimento enciclopédico, no entanto, com ênfase na experiência de vida, que despertou a atenção maior dos pesquisadores. A idéia é de que nas vivências do dia a dia, o leitor vai construindo uma representação mental do mundo, resumindo, agrupando e guardando o que acontece num arquivo mental que podemos chamar de memória episódica. É essa memória episódica que ele aciona quando inicia a leitura de um texto, buscando os episódios relevantes e desse modo construindo a compreensão do texto. O que o texto faz, portanto, não é apresentar um sentido novo ao leitor, mas fazê-lo buscar, dentro de sua memória, um sentido que já existe, que já foi de certa maneira construído previamente.

O uso dessas diferentes fontes de conhecimento (lingüístico, textual e enciclopédico) envolve um processamento que não é de extração mas de atribuição de sentido. Esse processamento do texto não é feito de modo linear, da esquerda para a direita, mas através de amostragem, com a participação ativa do leitor que elabora e testa hipóteses sobre as amostras obtidas, confirmando-as ou rejeitando-as. A perspectiva da leitura como atribuição de sentido, envolve alguns pressupostos básicos, entre os quais podemos destacar os seguintes:

## *Ler é usar estratégias*

Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas. Se for perguntado durante a leitura, o leitor deverá ser capaz de dizer se está ou não compreendendo o texto, de identificar os problemas encontrados e especificar as estratégias que devem ser usadas para melhorar sua compreensão. O leitor proficiente sabe também que há estratégias adequadas e inadequadas, dependendo dos objetivos de uma determinada leitura.

Tem consciência de que há diferentes tipos de leitura. Há a leitura rápida do jornal diário ou da revista semanal, apenas para se ter uma idéia geral do que está acontecendo. Há a leitura lenta e penosa do texto de um autor famoso que precisa ser conhecido. Há a leitura atenta e cautelosa do manual de uma máquina sofisticada que precisa ser montada corretamente. Cada um desses tipos de leitura exige uma estratégia diferente.

Os objetivos de uma leitura também variam muito. Podemos ter, entre outros, objetivos puramente práticos ou ocupacionais (ler para aprender, para obter uma nota melhor num exame, para conseguir um emprego, para se orientar numa rua desconhecida, para montar um aparelho), objetivos recreativos (ler para passar o tempo, ler na cama para adormecer com o livro), objetivos afetivos (ler por prazer, para obter forças num momento difícil da vida, para impressionar alguém) e até objetivos ritualísticos (ler para executar uma cerimônia religiosa). Ninguém lê sem um objetivo, nem mesmo na escola, ainda que muitas vezes por um objetivo errado (ler um romance o mais rápido possível para preencher uma ficha de leitura). Esses e outros objetivos pressupõem diferentes estratégias de abordagem do texto

### *A leitura depende mais de informações não-visuais do que visuais*

O que está atrás dos olhos é mais importante do que está na frente. A informação não-visual, residente na memória do leitor, comanda o que o leitor vê ou deixa de ver na página impressa. A experiência pode ser constatada na prática quando se pede a alguém para ler um texto em voz alta: muitas palavras vão ser omitidas, acrescentadas e trocadas, sem que o leitor se dê conta. A explicação é de que não leu o

que estava escrito na página, mas o que sua mente mandou seus olhos procurar.

### *O conhecimento prévio está organizado na forma de esquemas*

Nossa memória arquiva as experiências que vivemos de maneira extremamente organizada. Não se trata, porém, de um arquivo estático onde as pastas e os documentos estão sempre na mesma ordem, alfabética ou não, mas provavelmente de uma estrutura dinâmica e hierárquica que permite múltiplos recortes. Os esquemas, por sua vez, são estruturas cognitivas abstratas que permitem inúmeras realizações (instâncias), com ênfase no que é típico e genérico. Esquemas de casamentos, aulas de português ou acidentes de automóvel, por exemplo, guardam apenas os traços que são típicos e suficientes, em cada um desses eventos, para caracterizá-los e distingui-los dos demais. Os esquemas possibilitam que de forma econômica o cérebro, dentro de suas limitações, inventarie a grande variedade das experiências vividas.

### *Ler é prever*

Como tudo que se faz na vida, a atividade da leitura só é possível na medida em que o leitor usa seu conhecimento prévio para direcionar sua trajetória pelo texto, eliminando antecipadamente as opções inválidas. Quanto mais se avança num texto, mais exatamente pode-se prever o que vem a seguir, e quanto maior for nossa experiência geral de leitura maior será nossa capacidade de prever o que um texto pode conter, antes mesmo de se iniciar sua leitura.

No nível dos processos automáticos, quando um leitor proficiente vê, por exemplo, um artigo já pode prever que mais adiante virá um substantivo, seguido ou não de um adjetivo, que fechará um sintagma nominal. Da mesma maneira quando encontra uma frase que inicia com uma conjunção subordinada, já sabe que está numa oração subordinada, que mais adiante será seguida de uma oração principal. Isso tudo, obviamente, abaixo do nível da consciência.

Em níveis mais elevados, o leitor pode prever o conteúdo do texto, usando ilustrações, tabelas, gráficos, títulos, subtítulos, etc. Ao ver a distribuição do texto na página já sabe se o que está escrito é uma carta, uma receita ou um poema. O leitor proficiente preocupa-se tam-

bém em localizar a origem do texto, quem editou, quem escreveu, quando foi publicado, e até para quem foi escrito e com que propósito — o que o ajuda a fazer previsões com um melhor índice de acertos, incluindo a linha de argumentação do autor.

A capacidade de previsão é uma condição necessária para a leitura eficiente na medida em que ela afasta as opções incorretas, evitando idas e vindas desnecessárias no processamento. No nível da consciência, o cérebro é extremamente limitado, processando apenas uma informação de cada vez. A tomada de um caminho errado significa ter que voltar em cada decisão e repetir todos os caminhos, um a um, até chegar à opção certa, o que acabaria provocando um curto circuito na compreensão. A previsão, ao levar o leitor a tomar decisão mais provável, normalmente evita que isso aconteça — embora, às vezes a volta no texto seja necessária.

### *Ler é conhecer as convenções da escrita*

Ler é muito mais do que passar do código escrito para o código oral. Há muitas convenções na escrita que foram criadas pela própria escrita e que portanto não existem na linguagem oral (incluindo abreviaturas, notas de rodapé, citações, etc.), que o leitor precisa conhecer para compreender um texto. Não é difícil argumentar que escrita e fala são duas entidades diferentes. O que foi escrito existe para ser lido e não para ser falado. Uma carta, um livro, um relatório são lidos, silenciosamente ou em voz alta, mas lidos. A palavra carta não é objeto do verbo falar. Ninguém fala uma carta. Há uma diferença muito grande entre ler e falar e o leitor proficiente, com maior ou menor grau de consciência, tem noção dessa diferença e dos traços que a marcam.

A perspectiva da leitura, com foco no leitor, procura, em resumo, descrever o que acontece em sua mente quando lê um texto. O leitor pode ser até menos ou mais refratário ao texto, permitindo ou não que seja tocado por ele, mas não é um elemento passivo, que apenas extrai significado do texto. Caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto.

## CRITICAS DA PERSPECTIVA DO LEITOR

A perspectiva do leitor no teoria da leitura repousa principalmente na abordagem psicolingüística da compreensão, com ênfase nos aspectos cognitivos, mais do que afetivos e principalmente mais do que sociais. A preocupação maior é descrever a leitura como processo, como algo que acontece na mente do leitor, opondo-se à leitura vista como produto, na abordagem do texto, onde o que importava era o resultado obtido.

O leitor passa a ser visto como o soberano absoluto na construção do significado. Como o significado não é extraído mas atribuído, o leitor tem o poder de atribuir o significado que lhe aprouver. Não há significado certo ou errado, há apenas o significado do leitor. Se a interpretação do aluno entrar em choque com a interpretação do professor, prevale a interpretação do aluno — na medida em que ele é que é o leitor. A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar. A compreensão não é ditada por um juiz, autoridade ou academia, mas pela relação que se estabelece entre o texto lido e a experiência vivida por cada leitor.

Na medida em que privilegiava o processo sobre o produto, a perspectiva do leitor representa uma evolução sobre a abordagem anterior com ênfase no texto. Na medida, porém, em que ignora os aspectos da injunção social da leitura, consegue ver apenas parte do próprio processo que tenta descrever.

## A PERSPECTIVA INTERACIONAL

Ciência é o encontro de duas ou mais variáveis e construir ciência é descrever as interações entre essas variáveis. O estudo da interação não é portanto uma exclusividade da teoria da leitura, mas um pressuposto teórico de qualquer ciência. Seria um redundância falar de uma abordagem interacional como se fosse possível uma abordagem não-interacional. Na teoria da leitura, entretanto, criou-se essa redundância. Por seu caráter universal, no entanto, a perspectiva interativa ou interacional (usando-se aqui os dois termos como sinônimos) acabou perpas-

sando todas as linhas teóricas da leitura, mas com ênfase maior nas abordagens psicolingüística e social.

### *O paradigma psicolingüístico*

Na psicolingüística, temos pelo menos duas propostas que precisam ser mencionadas: a abordagem transacional e a teoria da compensação. Na visão da leitura como atividade social, vamos expandir o conceito de comunidade discursiva, partindo da idéia de Swales (1990).

A abordagem transacional pode ser descrita como uma revisão das teorias que focalizam a perspectiva do leitor, considerando o contexto em que ele atua e as mudanças que sua atuação produz. Parte-se da idéia de Rosenblat (1978, 1994), por sua vez baseada em Dewey, de que não só o conhecedor mas também o conhecido transformam-se durante o processo do conhecimento. A leitura não é vista como um processo isolado mas estudada dentro de um contexto maior em que o leitor transaciona com o autor através do texto, num contexto específico com intenções específicas (Goodman, 1994, p. 814). Esse processo de transação caracteriza-se por causar mudanças em todos os elementos envolvidos. Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

A teoria da compensação (Stanovich, 1980) parte do princípio de que a leitura envolve várias fontes de conhecimento (lexical, sintático, semântico, textual, enciclopédico, etc.) e de que essas fontes interagem entre si com uma participação maior ou menor na construção do sentido, dependendo da contribuição das outras fontes de conhecimento. Se o leitor tem um déficit numa dessas fontes (ex.: vocabulário desconhecido) ele poderá compensar esse déficit usando conhecimento de um outro domínio (ex.: conhecimento do tópico), inferindo por esse mecanismo de compensação o significado do termo que não conhece.

Um problema a ser resolvido pelo modelo é a exigência de patamares mínimos de proficiência para que o mecanismo de compensação funcione adequadamente. No caso típico de uma leitura em língua estrangeira, por exemplo, um déficit muito grande no léxico e na sintaxe pode levar a curto circuito na compreensão; o leitor pára, retoma o

que leu várias vezes, mas é obrigado desistir porque não consegue ir adiante.

### *O paradigma social*

A leitura pode também ser vista não apenas como uma atividade mental, usando a interação das fontes de conhecimento que temos na memória, mas como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Esse outro pode ser um colega de aula, com quem colaborativamente trocam-se idéias sobre o texto, uma autoridade de quem se pode solicitar um esclarecimento (ex.: o professor) e o próprio autor do texto, a cujo público (aquele para quem o texto foi escrito) o leitor precisa pertencer. Na situação de sala de aula, pertencer ao público visado pelo escritor pode exigir uma certa preparação, às vezes proposta por uma edição especial do texto com introduções e notas sobre o autor, a época em que viveu, as circunstâncias em que foi produzido o texto.

Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura. Qualquer texto equivale a um documento legal cujo efeito está circunscrito às pessoas nomeadas ou pressupostas no próprio documento, com direitos e deveres claramente definidos. Uma certidão de casamento ou uma escritura de posse de terras só têm valor, por exemplo, se forem produzidas pelas pessoas legitimadas pela sociedade para produzir tais documentos, nas circunstâncias em que devem ser produzidos, seguindo rigorosamente o ritual previsto, envolvendo as pessoas que se prepararam para o ritual conforme as convenções impostas pela comunidade. Fora disso, podemos ter uma simulação (como freqüentemente acontece na sala de aula), mas não a situação autêntica que dá validade ao texto.

A leitura como comportamento social validado pela comunidade coloca em questão o problema da exclusão do leitor, dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula, o aluno é muitas vezes solicitado a ler um texto que não foi escrito para ele — ou seja, um texto que exige pré-requisitos que a própria instituição escolar e a sociedade sonegaram a determinados alunos. Na medida em que não tem o domínio das práticas sociais previstas pelo discurso hegemônico, o aluno não tem como se inserir na comunidade dos consumidores de texto (leitores e escritores) e permanece um excluído, geralmente condenado à reprovação e ao

fracasso escolar. A aquisição do conhecimento e o conseqüente sucesso na escola podem ser obtidos pela leitura de textos escritos, mas tragicamente não há como se apropriar do sentido e da função do texto, sem o domínio das práticas sociais em que ele está inserido.

Pode-se também argumentar que o objetivo da escola seja justamente manter o aluno preso à sua condição social de excluído. O filho de operário receberá uma educação limitada para que não aspire a ser mais do que um operário minimamente remunerado, sem condições de ascender economicamente, prisioneiro do que Graff (1981) chamou de “incompetência especializada”. Como recebe apenas os rudimentos da leitura, não conhece o potencial emancipador da linguagem. Os oprimidos não sabem que são oprimidos e permanecem incapazes de promover as mudanças necessárias para melhorar sua situação e se tornarem agentes de sua história. As regras que mantêm o poder dos opressores, incluindo as que ensinam como os textos devem ser lidos, já foram estabelecidas e os oprimidos não conseguem mudá-las.

A educação, neste caso, não leva o indivíduo à socialização do comportamento lingüístico, mas à exclusão do leitor. Uma exclusão que se inicia na escola, onde o aluno é levado a ler os textos de uma determinada maneira, e continua vida afora, dentro de um determinismo social avesso à qualquer transformação. A leitura é usada para moldar o pensamento e comportamento das pessoas dentro de uma forma conservadora, numa visão imutável da sociedade. Segundo Gee (1992), para quem a leitura não tem o efeito emancipador proposto por Paulo Freire, o aluno aprende a ler não com os “próprios olhos”, mas com os olhos da igreja ou do estado, atribuindo ao texto o sentido que é determinado por aqueles que estão no poder. Qualquer prática de leitura, desde o momento da alfabetização, é politicamente situada e informada por uma determinada ideologia. Para Gee, mesmo a chamada pedagogia libertadora de Freire é apenas a substituição de um conjunto de crenças ideológicas por outro.

Mas dentro do paradigma social da leitura, a construção do sentido também pode ser vista como um processo de interação, baseado numa experiência social globalizada. Quando a interação ocorre, as pessoas mudam e ao mudar mudam a sociedade em que estão inseridas. No caso da leitura, a transformação ocorre porque ler é desvelar o desconhecido. Não só o oprimido tem a revelação de sua condição de oprimido, mas o próprio opressor descobre que a mudança para uma



sociedade igualitária traz benefícios para todos, oprimidos e opressores, de acordo com a visão utópica de Paulo Freire.

Ao lado dessa dicotomia opressores/oprimidos há também uma outra mais visível e mais fácil de ser identificada, que é a dicotomia iniciados/não-iniciados, caracterizada por grupos que podem ser formados especificamente para fins de produção e recepção de textos. Para se tornar leitor — e, por extensão, escritor — o aprendiz precisa passar por um processo de aculturação a fim de que possa ser aceito pelo grupo e usufruir dos privilégios que só são dispensados aos seus associados. Usando a terminologia de Swales (1990), vou definir esses grupos como comunidades discursivas, fazendo uma adaptação livre de sua proposta à comunidade dos consumidores de textos. Seriam exemplos dessas comunidades, entre outros: o fã-club de um cantor famoso, o grêmio estudantil de uma escola, o diretório de uma partido político, uma associação de bairro, uma escola de samba, um grupo de pesquisa e, obviamente, a sala de aula, incluindo os alunos, os professores, o líder da turma e, principalmente os grupos que se formam dentro da sala, com seus rituais, explícita ou implicitamente estabelecidos.

Como muitos outros grupos que se formam na sociedade, as comunidades discursivas às vezes podem ser extremamente corporativistas, com muitas restrições para a admissão de novos membros. Não são raros os casos de comunidades que obrigam os candidatos a passarem por verdadeiros “batismos de fogo”, devidamente institucionalizados (exames, concursos, defesas de tese, etc.).

A preparação para esses rituais de iniciação envolve basicamente a apropriação da linguagem adequada. Para ser aceito no grupo o candidato tem que falar e escrever igual aos iniciados, demonstrando competência e fluência total no uso de sua linguagem. Sem o domínio dessa linguagem a interação com os outros membros da comunidade não é possível. Demonstrações de incerteza ou hesitação podem levantar suspeitas e levar o candidato à rejeição.

Para dominar a linguagem, o candidato precisa se iniciar nas diferentes manifestações lingüísticas que caracterizam uma determinada comunidade discursiva: reuniões, correspondência escrita, circulares, informativos, relatórios, correio eletrônico, grupos de interesse, etc. Cada uma dessas manifestação exige um determinado ritual. Numa reunião, por exemplo, há normas para solicitar o turno de fala, um tempo explícita ou tacitamente estabelecido para expor as idéias, expectati-

va de manutenção do tópico em pauta, preferência por determinadas formas de tratamento, etc.

Tudo que é dito e escrito pelos membros de uma comunidade discursiva pressupõe um conhecimento compartilhado, que o candidato precisa adquirir. Esse conhecimento envolve, entre outros aspectos, a história da comunidade, realizações passadas, objetivos que foram e não foram atingidos, associados importantes, os estatutos, escritos ou não, que regem a própria comunidade, etc.

Em casos extremos, o domínio da linguagem necessária para participar de uma determinada comunidade discursiva envolve um círculo vicioso difícil de ser rompido: para adquirir o conhecimento compartilhado é preciso entrar na comunidade; para entrar na comunidade é preciso ter o conhecimento compartilhado. Como colocou Bartholomae:

A luta do aprendiz a escritor não é a luta para externar o que traz dentro de si; é a luta para executar as atividades ritualísticas que permitem o ingresso numa sociedade fechada. Ou como diria Foucault, 'O discurso da luta não se opõe ao que é inconsciente, opõe-se ao que é secreto' (Bartholomae, 1983, p. 300).

Na perspectiva de interação social, portanto, as relações estudadas não estão nas fontes de conhecimento do indivíduo, mais ou menos conscientes, como acontecia na perspectiva psicolinguística, mas nas convenções, mais ou menos explícitas, que regem as relações entre os membros de um determinado grupo. Os inúmeros estudos feitos sobre o papel da interação em sala de aula no desenvolvimento da leitura (ex. Moita Lopes, 1996) demonstram essa preocupação.

## CONCLUSÃO

O pressuposto teórico que sustenta cada uma das diferentes perspectivas da leitura envolve uma visão diferente do que consiste o ato da leitura. Na perspectiva do texto, ler pode ser apenas a capacidade de passar do código escrito da língua para o código oral. Isso não significa necessariamente que a aprendizagem se encerre aí; o aluno ainda tem muito a aprender, mas o que tem a aprender, e que é importante, não

pertence mais à área de conhecimento, rigorosamente definida como leitura, sob essa perspectiva.

Na perspectiva do leitor, onde ler é atribuir um significado, não se entra na questão se esse significado é adequado ou não. O importante é que o leitor tenha a liberdade de atribuir esse significado — liberdade essa que não deve ser tolhida pela escola, obrigando o aluno a ler algo para o qual ele não está preparado. A liberdade na atribuição do significado é precedida pela liberdade do leitor em escolher o próprio texto. A idéia é de que a adequação entre o leitor e o texto acabará levando a uma atribuição adequada de sentido.

Tanto a perspectiva do texto como a do leitor oferecem sérias dificuldades para uma definição adequada de leitura, como vimos no desenvolvimento deste trabalho. Na perspectiva do texto, a principal crítica que se pode fazer é de que o texto escrito não é igual ao texto oral; ao se tentar transpor o código escrito para o oral, esbarra-se em algo que não existe. Como são diferentes, não dá para encaixar um no outro. "Mens@agem para você" só pode ser escrito e lido; não dá para falar e escutar.

Na perspectiva do leitor, há o problema delicado da qualificação. Todo texto pressupõe um leitor, estabelecendo parâmetros para a atribuição de sentido. Se o leitor não tiver a competência necessária, agirá fora desses parâmetros e dará ao texto uma interpretação não autorizada. Ao fazer isso, o leitor estará na verdade ignorando o texto, usando o verbo ler apenas na forma intransitiva. Pode ler muito ou pouco, mas não lê um objeto chamado texto, como se a leitura fosse apenas uma atividade introspectiva baseada na reativação de lembranças do leitor.

A questão da qualificação e a existência de uma interpretação autorizada mostram, como se vê, que a leitura não é um ato solitário, mas coletivo, exercido dentro de uma comunidade que tem suas regras e convenções. Ler é um verbo de valência múltipla: não se lê apenas adverbialmente, mas também direta e indiretamente, de modo acusativo e ablativo. Isto é, o leitor não lê apenas muito ou pouco; ele lê algo com alguém e para alguém.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, W. R. *The reading light*. Fort Worth, TX: Harcourt, 1996.

- ALLEN, J.; MASON, J. *Risk makers, risk takers, risk breakers: Reducing the risks for young literacy learners*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1989.
- ANDERSON, Richard C. & DAVISON, Alice. *Conceptual and empirical bases of readability formulas*. Urbana: Illinois University, Center for the Study of Reading, 1986 [Technical Report No. 392].
- ARAÚJO, A D. 1996. *Lexical Signalling : A Study of Unspecific Nouns in Book Reviews*. Tese de Doutorado. Florianópolis: PGI/UFSC.
- AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. (trad.) Rio: Interamericana, 1980.
- BARTHOLOMAE, D. Writing assignments: Where writing begins. In: Stock, P. (Ed.), *Forum*. Montclair, NJ: Boynton/Cook, 1983.
- BARTLETT, Frederic. *Remembering; a study in experimental and social psychology*. Cambridge: University Press, 1961. [Originalmente publicado em 1932]
- CHUN, Dorothy M.; PLASS, Jan L. Research on text comprehension in multimedia environments. *Language Learning & Technology*, v. 1, n. 1, p.60-61, 1997.
- DALE, Edgar & CHALL, Jeanne S. A Formula for predicting readability. *Educational Research*, vol. 27, p. 11-20, 28, 1948.
- FLESCH, Rudolf. *How to test readability*. New York: Harper, 1951.
- FRY, Edward. A reading formula that saves time. *Journal of Reading*, vol. 11, p. 513-516, 575-578, 1968.
- FRY, Edward. A second look at the validity of readability. Paper presented at the *31st Annual Meeting of the International Reading Association*, Philadelphia, 1986.
- GEE, J. Sociocultural Approaches to Literacy (Literacies). In: *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 12. New York: Cambridge University Press. 1992.
- GOODMAN, K. S., (org.) *Miscues analysis; applications to reading instruction*. Urbana, Illinois: Clearinghouse on Reading and Communicative Skills, National Council of Teachers of English, 1973.
- GOODMAN, K.S. Reading, writing, and written texts: A transactional sociopsycholinguistic view. In: RUDELL, R.B.; RUDELL, M.R. SINGER, H. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.

- GOSWAMI, Usha. Phonological skills and learning to read. Paper presented at the 31<sup>st</sup> Annual Meeting of the British Association of Applied Linguistics, September 11, 1998.
- GOUGH, Philip. B. One second of reading. In J.F. KAVENAUUGH & I.G. MATTINGLY (eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA: MIT Press. 1972. p. 331-358.
- GOUGH, Philip. B. One second of reading; Postscript. In R.B. RUDDELL, & H. SINGER (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 3rd edition. Newark, DE: International Reading Association, 1985. p. 687-688.
- GRABE, W. (1991). Current developments in second language reading and research. *TESOL Quarterly*, v. 25, n. 3, p.375-406.
- GRAFF, Harvey J. Literacy, jobs, and industrialization in the 19th century. In: GRAFF, H. (ed.) *Literacy and social development in the West: A reader*. New York: Cambridge University Press, 1981.
- HOEY, Michael. *Patterns of lexis in text*. Oxford: University Press, 1991.
- JUSTESON, J. S. and KATZ, S. M. (1995). Principled disambiguation: Discriminating adjective senses with modified nouns. *Computational Linguistics*, v. 21, n. 1, p.1-27.
- LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra/DC Luzzatto, 1996a.
- LEFFA, Vilson J. Fatores da compreensão na leitura. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, UFRGS, n. 15, p. 143-159, 1996b.
- MEURER, José Luiz. Estrutura textual 'Situação-avaliação' e relações oracionais associativas. In MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.) *Parâmetros de textualização*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 1997.
- MITKOV, Ruslan. *Anaphora resolution: the state of the art*. Working paper. University of Wolverhampton, Wolverhampton, 1999.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística aplicada: A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOTTA-ROTH, Désirée (org.) *Leitura em língua estrangeira na escola: Teoria e Prática*. Santa Maria: UFSM, 1998.
- PIAGET, Jean. *Psychology and epistemology*. New York: Grossman, 1971.

- ROSENBLATT, Louise M. *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1978.
- ROSENBLATT, Louise. The transactional theory of reading and writing. In: RUDDELL, R.B.; RUDDELL, M.R. SINGER, H. (eds.), *Theoretical models and processes of reading*, 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 1994.
- RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. In: Guthrie, J. T. (Ed.) *Comprehension and teaching: Research reviews*. International Reading Association, New Haven. 1981. pp. 3-25.
- SCARAMUCCI, Matilde V. R. *O papel do léxico na compreensão em leitura em LE; Foco no produto e no processo*. Tese de doutoramento. Campinas: UNICAMP, 1995.
- SMITH, Frank. *Understand reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read* (5th ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.
- STANOVICH, Keith E. Toward an interactive compensatory model in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*. v. 16, n. 1, p.32-71, 1980.
- STEFANINI, M. H. *Talisman: Une Architecture Multi-agents pour l'Analyse du Français Ecrit*. Thèse de Doctorat. Grenoble: Université Pierre Mendès-France, Centre de Recherche en Informatique Appliquée Appliquée aux Sciences Sociales, 1993.
- SWALES, John M. *Genre analysis; English in academic and research settings*. Cambridge: University Press, 1990.





# A leitura no Brasil

## História e instituições

Regina Zilberman (PUCRS)

### A HISTÓRIA DA LEITURA

Pode-se conceber uma história da leitura da maneira mais simples, enquanto mero relato da progressão cronológica das obras escritas. Essa acepção, ainda que singela, impõe de imediato certas condições; a primeira é a de existir a escrita, reconhecida pela sociedade enquanto um de seus possíveis meios de comunicação; outra, é a de obras produzidas terem se tornado públicas, vale dizer, socializadas. Da sua parte, essa socialização decorre de algumas providências, como a de possibilitar o acesso à escrita por parte dos membros da sociedade, o que implica também o estabelecimento de uma instituição encarregada de fazê-lo: a escola, que, de seu lado, carece de pessoal qualificado para desempenhar a tarefa de decodificar letras e alfabetizar — o que corresponde à leitura.

Já se vê que a história da leitura ultrapassa a história da literatura, preocupada, pelo menos até o momento, com a seqüência, no tempo, de obras de cunho artístico, divididas conforme o gênero — a poesia foi privilegiada desde o início, mesmo antes de a história da literatura se reconhecer como tal — e conforme a língua em que circularam pela primeira vez. A história da literatura adota recortes que identificam seu objeto pela nacionalidade, a língua sendo a opção mais frequente. Quando esse critério falha, como no caso das literaturas produzidas nas Américas, recorre-se o fator geográfico, e a literatura confunde-se com o país em que apareceu inicialmente ou de onde provém o autor do texto.



A história da leitura avança para além do texto, lidando, pelo menos, com:

- uma instituição: a escola, onde atuam indivíduos habilitados a exercer funções pedagógicas, pelas quais são remunerados; esse assalariado — o professor — não precisa estar regularmente qualificado ou titulado, mas, por força da necessidade, do talento ou do gosto, ele se prepara para o exercício da profissão que o distingue.
- Uma técnica: a escrita enquanto código reconhecido e aceito pela comunidade, que precisa dele para operar nas relações familiares, sociais ou econômicas. As relações entre a expansão da escrita e da sociedade capitalista são notáveis, e George Thomson,<sup>1</sup> estudioso da cultura helênica, chama a atenção para a circunstância de a fixação do alfabeto grego, no século VII a. C., ter-se dado simultaneamente à aceitação da moeda como fator de circulação dos produtos comerciais.<sup>1</sup> Dinheiro e escrita podem não ter nascido ao mesmo tempo, mas passaram a infância juntos, e sua expansão tem ocorrido em sociedades avançadas do ponto de vista econômico.
- Uma tecnologia: a fixação da escrita num meio físico permanente. Esse variou com o tempo, tendo sido originalmente o barro, como ocorreu aos sumérios, que guardaram suas anotações, para o que se valeram da escrita cuneiforme, em tabuletas de argila; mas depois apareceram instrumentos mais práticos: o papiro, um tanto frágil, o pergaminho, resistente e duradouro, o papel, de baixo custo, embora perecível. Essas alterações supuseram interferências de novas técnicas para exploração dos recursos naturais, de que resultou a expansão dos meios para fixação da escrita, bem como o barateamento da produção e as facilidades de circulação. Modificaram-se igualmente as formas do objeto que transportava a escrita — dos rolos de pergaminho ao formato retangular do livro impresso em papel, até, nesse final de milênio, o quadrado de plástico que identifica os disquetes ou os círculos de alumínio dos CD, a que se tem acesso por intermédio de programas em linguagem eletrônica, decifradas por um editor de texto.

Os processos de fixação da escrita também se transformaram no tempo, caminhando na direção da facilitação e da socialização. Uma

---

<sup>1</sup> Thomson, George. *Os primeiros filósofos*. Lisboa: Estampa, 1974.

tabuleta de argila supunha o trabalho de um perito, o escriba que documentava a informação oral recebida, seja do poeta, seja do administrador que desejava contabilizar seus ganhos e propriedades. Esse trabalho individual, especializado e de difícil circulação prolongou-se até o século XV da era cristã, quando a invenção dos tipos móveis e da impressão mecânica propiciou, pela primeira vez, a produção em escala industrial de textos impressos.

Logo, a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler. A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, facultou a existência de uma sociedade leitora. Mas, para que isso ocorra, é preciso:

- que a escola seja atuante, isto é, que se valorize a educação enquanto fator de ingresso à sociedade e ascensão;
- que a escrita seja, ela mesma, considerada um bem, propriedade que atesta a existência de outras propriedades (talvez não seja um acaso que se assegure a propriedade por intermédio de uma escritura, que o dinheiro circule como papel e se traduza em investimentos — letras);
- que se julgue a impressão de textos escritos um negócio lucrativo.

Para corresponder a essas condições, só a sociedade capitalista. Sabemos que escolas existiram na Grécia e em Roma, que a escrita remonta aos sumérios do terceiro milênio antes de Cristo e que as técnicas de impressão começaram com os chineses, ainda durante a Idade Média ocidental. Mas a reunião desses fatores ocorreu por causa da emergência e sucesso da sociedade capitalista, quando o capital cultural tornou-se igualmente importante para a acumulação do capital financeiro.

Leitura então consolidou-se como prática, nas suas várias acepções. Produto da escola e critério para ingresso e participação do indivíduo na sociedade, veio a ser valorizada como idéia, por distinguir o homem alfabetizado e culto do analfabeto e ignorante. A leitura passou a distinguir, mas afastou o homem comum da cultura oral; nesse sentido, cooperou para acentuar a clivagem social, sem, contudo, revelar a natureza de sua ação, pois colocava o ato de ler como um ideal a perseguir. O ainda não leitor apresenta-se na situação primitiva de falta, que lhe cumpre superar, se deseja ascender ao mundo civilizado da propriedade, por consequência, do dinheiro e da fortuna.

Não é coincidência que apenas dois tipos de seres ficam de fora do mundo da leitura, qualificados de frágeis e ineptos, até ingressarem na escola: a criança e o “homem do povo”. Ambos recebem o mesmo qualificativo: são analfabetos, mas o primeiro pode transformar a carência em plenitude, desde que educado. Espera-se o mesmo do segundo, seguidamente estereotipado de modo pueril até mudar sua situação, para o que intervêm os ensinamentos que recebe.

Nos textos abaixo, percebe-se como se dá esse processo, conforme o qual o sujeito passa por uma transformação interior profunda, ao se transportar da situação de analfabeto a leitor. No conto de Roque Callage, autor gaúcho das primeiras décadas do século XX, o peão aprende a ler no quartel, evoluindo, a partir daí, para o reconhecimento de sua nova condição de cidadão, identificado às necessidades da Pátria:

Num espaço de tempo tão curto, sob o efeito eficaz de uma instrução contínua, o espírito bronco do rapaz, que da vida, aos vinte e um anos, só conhecia o cavalo e o campo, já se sentia desvincilhado da nômade ignorância da campanha natalícia. Rapidamente aprendera a ler e já sabia assinar o nome. Foi um verdadeiro milagre. Pouco a pouco um gênio familiar e tocante, uma viva centelha invisível incutia no quartel, à coletividade dos conscritos, as primeiras noções da Pátria. Na sua totalidade filhos das colônias, sem escolas, das campinas abandonadas, onde lá uma que outra aula existe muitas vezes num raio de oito a dez léguas de distância, só no quartel encontravam os jovens soldados quem lhes alumiasse um pouco o espírito, fazendo-lhes ver acima dos interesses pessoais, das pequenas exigências egoísticas do Eu, a razão de ser da nacionalidade. Começavam aos poucos amar a sua história, a compreender os seus símbolos e a sentir a vitalidade do seu sangue. A maioria da mocidade, de que aquele jovem fronteiriço podia ser um exemplo, se transformou em pouco tempo, radicalmente, passando de uma fase de inércia para uma outra mais bela, mais lúcida, de ardoroso civismo. Eram os heróis de Esparta, que renasciam agora com os albores de uma educação que até então lhes faltara.<sup>2</sup>

Jorge Amado, por sua vez, atribui à leitura a capacidade não apenas de despertar no indivíduo seus vínculos com os problemas nacio-

---

<sup>2</sup> Callage, Roque. *Rincão*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1924. p. 47 - 49.

nais, mas também de torná-lo apto a preparar os companheiros para a luta social:

Nestor completou já seu vigésimo quinto aniversário e só agora aprende a ler e a escrever, não é fácil, por vezes parece-lhe impossível poder conduzir a mão, dirigi-la no desenho das vogais e consoantes. (...)

(...) Nos primeiros dias, quando os olhos se enevoavam e se recusavam a fixar separadamente cada um daqueles misteriosos signos do alfabeto, ele pensara se desesperar e mesmo lágrimas de raiva sentira nascer, ardendo, em suas pupilas. Mas era necessário: como ler para os demais aqueles papéis esclarecedores se ele mesmo não soubesse ler? Como estudar os livros dos quais Gonçalo falava? Não bastava sentir o fogo da revolta crescendo dentro dele, fazia-o preciso acendê-lo em todos os demais, e para isso era necessário saber ler e escrever.<sup>3</sup>

Verifica-se por esses aspectos que a leitura não constitui tão somente uma idéia, com a força de um ideal. Ela contém também uma configuração mais concreta, assumindo contornos de imagem, formada por modos de representação característicos, expressões próprias e atitudes peculiares. A ela pertencem gestos, como o de segurar o livro, sentar e escrever, inclinar-se, colocar os olhos. Faz parte igualmente dessa representação a alusão a resultados práticos, mensuráveis em comportamentos progressistas.

Idéia, ideal e representação, a leitura se concretiza como uma prática, que se exerce individualmente, mas que resulta da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Eis por que sempre nos deparamos com políticas de leitura — propostas por grupos, categorias profissionais, governos — reveladoras da dimensão assumida pelas representações.

Políticas de leitura não deixam de valorizar a leitura como idéia; mas seu sucesso depende de a leitura ser igualmente prezada enquanto negócio. Um importante ramo da sociedade capitalista é constituído pela indústria de livros, para não se falar das fábricas dos maquinários para impressão, nem do hoje importante segmento dado pela produção de hardware, software e periféricos que fazem a alegria das feiras de informática. Não ler é ficar de fora desse mundo, o que talvez signifique ficar de fora do mundo.

---

<sup>3</sup> Amado, Jorge. *Agonia da noite*. 10. ed. São Paulo: Martins, 1964. p. 28.

Uma história da leitura faz parte, portanto, da história da sociedade capitalista. Mas talvez seja, ela mesma, a história da sociedade capitalista, encarada desde o prisma econômico até o das representações. Inclui a história dos livros e das publicações;<sup>4</sup> e recorre à história da literatura, que esclarece que livros, dentre os editados e em circulação, permaneceram, de preferência ligados à poesia e à arte. Mas vai mais adiante, porque indica, para os próprios leitores, como eles se pensaram, seja enquanto membros da sociedade (matéria da sociologia da literatura), seja enquanto consumidores de obras escritas (matéria de uma sociologia da leitura).

Considerados esses pressupostos, duas alternativas de trabalho se oferecem, a primeira de ordem teórica, a segunda de natureza aplicada, a saber:

- a) Do ponto de vista teórico, pode-se verificar em que medida a história da leitura ultrapassa as aporias da sociologia da literatura, chegando à perspectiva materialista que essa tem dificuldade de alcançar, por não ter sido bem sucedida no seu esforço de superar a perspectiva mimética ou do reflexo em que se sustenta.<sup>5</sup>
- b) Cabe propor, de outra parte, a produção de uma história da leitura no Brasil, avesso da trajetória bem sucedida do processo de ocupação do país pelas forças coloniais e colonialistas e, simultaneamente, espelho onde a sociedade nacional pode ver representado o fracasso de seu projeto de modernização.

---

<sup>4</sup> Como se verifica em pesquisas realizadas por Roger Chartier e Robert Darnton, por exemplo. Cf., entre outros, Chartier, Roger. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1987. Martin, Henry-Jean et Chartier, Roger. *Histoire de l'édition française*. 2v. Paris: Promodis, 1982 - 1985. Darnton, Robert. *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge and London: Harvard University Press, 1982. \_\_\_\_\_. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986. \_\_\_\_\_. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. \_\_\_\_\_. *Edição e sedição*. O universo da literatura clandestina no século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

<sup>5</sup> A respeito, pode-se ler a crítica de Jauss a Georg Luckács, em: Jauss, Hans Robert. *A estética da recepção como provocação*. São Paulo: Ática, 1994. V. também Jauss, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1979.

## PARA UMA HISTÓRIA DA LEITURA NO BRASIL

A história da leitura no Brasil congrega o percurso das instituições encarregadas de patrociná-la. A principal delas é a literatura, até agora não invocada, mas que tem seu lugar numa história da leitura. Essa não apenas supõe a existência das obras escritas, mas também de um conceito de literatura. No caso, trata-se da concepção que distingue, de um lado, a produção de textos impressos em geral, de outro, as Belas Letras.

Essa noção é relativamente recente, remontando ao século XVII francês e ao Cardeal Richelieu que, fundando a Academia Francesa, conferiu certo status ao poeta e escritor.<sup>6</sup> Depois, a sociedade burguesa levou adiante a separação, valorizando o intelectual e o artista enquanto homem de gênio, mas afastando-o da vida prática. A literatura — e a arte, de modo geral — é institucionalizada, mas esse processo não esconde uma contradição, que a acompanha sempre: artistas e intelectuais são considerados imprescindíveis, mas o que fazem não é julgado trabalho, logo, não requer remuneração.<sup>7</sup>

O mundo da arte torna-se esfera autônoma, e por essa razão requer tratamento especial, deferência que se traduz na constituição de uma (ou mais) ciência(s) que lhe são próprias — a Estética e a Teoria da Literatura.<sup>8</sup> Mas pertence a esse afastamento a proibição de retornar a vida prática, a não ser sob outra máscara. Nem por isso a instituição perde poder, legitimando-se na sociedade burguesa; quem paga a conta são os trabalhadores inseridos nela, rebaixados à condição de inúteis ou parasitas, dispensados, por isso, de salário, a não ser quando aceitam a

---

<sup>6</sup> Cf. Cristin, Claude. *Aux origines de l'histoire littéraire*. Grenoble: Presses Universitaires, 1973.

<sup>7</sup> Essa questão, com suas conseqüências no campo da produção e da circulação de textos literários, é examinada em Dubois, Jacques. *L'Institution de la littérature*. Introduction à une Sociologie. Brussels: Labor, 1978.

<sup>8</sup> A esse respeito, v. Bürger, Peter. *Vermittlung - Rezeption - Funktion*. Ästhetische Theorie und Methodologie der Literaturwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1979. \_\_\_\_\_. *Theory of the Avant-Garde*. Trad. de Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

praxe, julgada nefanda no caso deles, de ganhar dinheiro. Nessa posição, é a instituição que os rejeita, gerando um círculo vicioso que exige de seus membros a sujeição às suas normas.

A história da literatura no Brasil corresponde ao processo dessa institucionalização, difícil e penosa. O processo se particulariza, quando lembramos que pertence à história da literatura brasileira a permanente busca de sua própria identidade. No período colonial os poetas se julgavam portugueses, até José Basílio da Gama e Silva Alvarenga se dizerem americanos e brasileiros.<sup>9</sup> Os românticos, no século XIX, incumbidos de escrever a história literária nacional para o novo país, saíram atrás de sintomas de brasilidade no passado; de lá para cá, a procura pode ter perdido o ímpeto, mas não saiu do horizonte da crítica e historiografia literária brasileira.<sup>10</sup>

Relacionada a essa questão é a da qualidade dessa literatura, pois, para ser reconhecida como instituição, é preciso que contenha obras de valor artístico inegável, aceitas dentro e fora do país. Não é o que acontece, e ninguém melhor que Oswald de Andrade para, com humor característico, recusar a “poesia de importação” e expressar o esforço para criar a “Poesia Pau-Brasil, de exportação.”<sup>11</sup>

O reconhecimento interno não parece mais fácil que o externo, e essa aspiração se manifesta de várias maneiras:

- quando o escritor procura traduzir temas de interesse local, como foram a seu tempo, no século XIX, o Indianismo e o Regionalismo, desde os anos 30 a expressão das mazelas sociais e políticas do país, hoje a ênfase no encantamento esotérico e a busca de auto-ajuda por via das ciências e das Belas Letras;

---

<sup>9</sup> V. a respeito Zilberman, Regina. "O Uruguai: moderno e americano". In: Malard, Letícia et alii. *História da Literatura*. Ensaios. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

<sup>10</sup> Cf. a respeito Zilberman, Regina. *A terra em que nasceste*. Imagens do Brasil na literatura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

<sup>11</sup> Andrade, Oswald de. "Manifesto da Poesia Pau-Brasil". In: Telles, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e Modernismo brasileiro*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977. p. 267.

- quando o escritor luta pela constituição de seu público, formando seu gosto, educando-o para o consumo de livros, preparando-o para absorver técnicas literárias mais refinadas;<sup>12</sup>
- quando a categoria de escritores reivindica seus direitos, exigindo remuneração adequada que confira respeitabilidade ao trabalho intelectual;
- quando escolhe o caminho da profissionalização por vias paralelas, como a imprensa, alternativa discutida desde a época de Raul Pompéia, Lima Barreto, Coelho Neto e Olavo Bilac, ou a política, que conferem personalidade pública ao artista; ou quando prefere uma institucionalização não de sua arte, mas de sua pessoa, promessa contida nos regimentos de todas as Academias, as brasileira e nacionais, bem como as estaduais e municipais.

Ao examinar a história da literatura nessas diferentes perspectivas, a história da leitura cumpre seu papel, materializando o funcionamento do aparelho cultural e dando visibilidade às suas entranhas, nem sempre eticamente recomendáveis, se nos restringimos ao estrito código da criação literária, o da Estética, porta-voz da beleza e da universalidade da arte. Por sua vez, a história da literatura brasileira, com suas contradições, vaivéns contínuos, avanços e recuos, revela a natureza dialética da história da leitura, que tem a ambição de narrar o progresso e depara-se freqüentemente com os retardamentos.

Por outro lado, uma história da leitura — e, portanto, seu braço direito, a história da literatura — se corresponde com a história da educação. Graças a essa associação, indica quão próxima a literatura, abrindo mão da aura que a sociedade burguesa, via institucionalização, lhe confere, está do ensino, da sala de aula e do professor.

A escola constitui o espaço por excelência de aprendizagem, valorização e consolidação da leitura, cooperando com o processo de legitimação da literatura e da escrita no mundo capitalista. Ela conta, por seu turno, com uma história especial, de que fazem parte as diferentes filosofias educacionais, as concepções relativas aos processos de ensino, o modo de organização do aparelho pedagógico. Relativamente à leitura enquanto procedimento de decodificação de textos escritos,

---

<sup>12</sup> A respeito, cf. Lajolo, Marisa e Zilberman, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991. Id. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.



pressupõem-se tomadas de posição pelo menos sobre os seguintes tópicos:

- o método de alfabetização;
- o tipo de livro escolhido, se didático, pára-didático ou outro;
- a educação artística e o ensino da literatura.

Essas discussões, que se acirraram nos últimos anos, acompanham a história da leitura no Brasil. Desde que se tornou nação independente, o país se depara com a necessidade de enfrentar e derrubar as altas taxas de analfabetismo da população. A maior parte dos métodos propostos, desde o lancastriano, em vigor nas primeiras décadas do século XIX, até o construtivista, nos últimos anos, se propõe a revolver o problema, encarando as duas facetas da questão:

- como alfabetizar de modo acelerado, cortando o caminho que tem atrasado a consolidação da escola brasileira;
- como fazer o analfabeto aceitar o processo de alfabetização, porque, sendo ele via de regra pobre e despreparado culturalmente, se depara com uma situação inusitada que, à primeira vista, parece contradizer sua experiência e que, por isso, ele rejeita.

As questões a serem solucionadas revelam a face principal do problema: não se trata de método, e sim de sujeito. O analfabeto que é problemático apresenta uma configuração a priori: ele é pobre, está fora da idade para ser alfabetizado (mesmo quando ainda se trata de crianças), nem sempre foi bem nutrido, habita o campo ou vem de lá, precisa trabalhar desde cedo e muito para sobreviver. Os métodos de alfabetização parecem invadir um terreno já ocupado por outros problemas, provavelmente mais prementes, de modo que terão de decifrar o enigma, para não serem devorados.

O enigma talvez se resuma a uma única pergunta: como lidar com as camadas populares? Alfabetizá-las é adequá-las à sociedade burguesa, proporcionando a essa última mão-de-obra qualificada? Ou é prepará-la para se defender no mundo moderno, industrializado, globalizado e complexo, de difícil enquadramento? Ou é conscientizá-la, para que entenda sua situação de exploração e miséria, levando-a a virar a mesa? Os métodos de alfabetização implicam uma prática que vai para além deles, embora dificilmente deixem de ser condutores dos sujeitos com que lidam e formam.

As duas outras exigências — relativamente à trajetória do livro didático no Brasil e/ou do ensino da literatura — reproduzem o enredo: o Brasil carece de escolas qualificadas, os professores nem sempre apresentam formação adequada, o Estado remunera mal o corpo docente. Além disso, e talvez por conseqüência, a aprendizagem da literatura afigura-se insatisfatória, as obras literárias que circulam na sala de aula dificilmente conseguem formar bons leitores, o livro didático parece consistir a emenda pior que o soneto.

O rosário de queixas pode ir longe, sobretudo quando seu objeto é a precária situação educacional do país. O fato, contudo, de se apresentarem com tanta freqüência reclamações e protestos reforça, por outro ângulo, a importância da escola enquanto instituição. Não tivesse ela influência na sociedade, agindo sobre a formação dos indivíduos e constituindo-se em poderoso mercado de consumo e de trabalho, talvez a sociedade ficasse indiferente à sua incompetência, considerada mais outra no conjunto das deficiências nacionais. A racionalização não deve, porém, servir de consolo, e sim sugerir que, sem considerar o ensino, não se pensa a leitura, nem se entende a literatura, cuja definição passa pela interferência e impacto desencadeado pela escola.

Eis em que medida uma concepção histórica sobre a leitura é fator decisivo para se compreender a materialidade do conceito de literatura, para além dos desafios da sociologia literária. Para se compreender igualmente a sociedade onde opera a literatura e que se expressa em leitura. Ponto de apoio para a compreensão da sociedade brasileira contemporânea, uma história da leitura é igualmente seu retrato em perspectiva, que queremos conhecer em todas suas dimensões.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, Jorge. *Agonia da noite*. 10. ed. São Paulo: Martins, 1964.
- ANDRADE, Oswald de. “Manifesto da Poesia Pau-Brasil”. In: TELLES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda européia e Modernismo brasileiro*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.
- BÜRGER, Peter. *Theory of the Avant-Garde*. Trad. de Michael Shaw. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.

- BÜRGER, Peter. *Vermittlung — Rezeption — Funktion*. Ästhetische Theorie und Methodologie der Literaturwissenschaft. Frankfurt: Suhrkamp, 1979.
- CALLAGE, Roque. *Rincão*. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Globo, 1924.
- CHARTIER, Roger. *Lectures et lecteurs dans la France d'Ancien Régime*. Paris: Seuil, 1987.
- CRISTIN, Claude. *Aux origines de l'histoire littéraire*. Grenoble: Presses Universitaires, 1973.
- DARNTON, Robert. *O beijo de Lamourette*. Mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- DARNTON, Robert. *Edição e sedição*. O universo da literatura clandestina no século XVIII. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- DARNTON, Robert. *O grande massacre dos gatos*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.
- DARNTON, Robert. *The Literary Underground of the Old Regime*. Cambridge and London: Harvard University Press, 1982.
- DUBOIS, Jacques. *L'Institution de la littérature*. Introduction à une Sociologie. Brussels: Labor, 1978.
- JAUSS, Hans Robert. *A estética da recepção como provocação*. São Paulo: Ática, 1994.
- JAUSS, Hans Robert. *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard, 1979.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A leitura rarefeita*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- LAJOLO, Marisa e ZILBERMAN, Regina. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- MARTIN, Henry-Jean et Chartier, Roger. *Histoire de l'édition française*. 2v. Paris: Promodis, 1982 - 1985.
- THOMSON, George. *Os primeiros filósofos*. Lisboa: Estampa, 1974.
- ZILBERMAN, Regina. "O Uruguai: moderno e americano". In: MALARD, Leticia et alii. *História da Literatura*. Ensaios. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.
- ZILBERMAN, Regina. *A terra em que nasceste*. Imagens do Brasil na literatura. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.



## Leitura, silêncio e memória

### Leituras urbanas e práticas de exclusão

Mônica G. Zoppi-Fontana (UNICAMP)

Barthes (1973) afirmava em *O prazer do texto*: “Eu me interesso pela linguagem porque ela me fere ou me seduz”. Proponho, neste trabalho, pensarmos a prática da leitura a partir da sedução de um texto traiçoeiro. “Muitos leitores são perversos”, escrevia Barthes... E disso se trata, de leitura, de prazeres e perversões, de leitores, escritas e silêncios. Exclusões.

#### A FERIDA

##### PAINEL RODOVIÁRIA RECOMENDA:

Sr. usuário, colabore com a segurança. Não dê esmolas, faça suas doações a instituições de caridade.

##### IMPORTANTE!

Cuidado com estranhos quanto a danos físicos, financeiros e morais. Se abordado, peça ajuda a seguranças.

##### SR. PASSAGEIRO:

Utilize taxis credenciados, evite serviços estranhos ao terminal.

##### PAINEL DA RODOVIÁRIA

em contato direto com seu consumidor.

##### ATENÇÃO!

Colabore com a segurança, não comercialize com ambulantes.

Colabore com a limpeza do terminal.

(Terminal rodoviário de São Paulo, Tietê. Paineleletrônico situado no hall central de espera, abril de 1997 — mensagens na seqüência.

Nos espaçamentos, textos publicitários)

Por que iniciar uma reflexão sobre a prática da leitura com esse texto?

Ele nos seduz com a maestria de suas articulações, na vertigem de sua seqüência, na turgescência de seu andar linear. Toma-nos por assalto e, na surpresa, nos impõe sua presença obrigando-nos à entrega irrefletida ou a uma dolorosa resistência. Por isso, sobre seu corpo cifrado (o tigre é uma cifra, desafiava Jorge Luis Borges) podemos traçar os fios de interpretação que nos conduzirão através do labirinto das práticas de leitura urbanas e de seus mecanismos de exclusão.

Refletir sobre a leitura, considerando-a como uma *prática discursiva*, leva a analisar o seu processo de produção. Há uma materialidade específica do texto a ler e uma materialidade do acontecimento de ler, que intervêm como fatores determinantes na produção de sentidos na leitura, relacionando o funcionamento do texto com suas condições sócio-históricas de produção e com a memória discursiva a partir da qual significa.<sup>1</sup>

Quais as condições de produção da leitura desse texto?

Consideremos o acontecimento de ler, partindo da situação concreta, porém entendendo-a como um estado (pontual) de processos de significação mais vastos.

Trata-se de textos veiculados através de um painel eletrônico localizado num terminal rodoviário. Esse tipo de veículo se caracteriza por intercalar textos de fins publicitários (acompanhados de imagens na maioria dos casos) com outros cuja finalidade se considera “de utilidade pública”. As frases que compõem os textos são veiculadas sucessivamente em seqüência, dado que o espaço visual dos painéis é geralmente reduzido, não permitindo a apresentação simultânea de textos longos. Isso faz com que a escrita perca seu caráter de permanência, tornando-se fugidia, o que obriga à produção de uma leitura *on-line* seqüencial, que não permite recuos ou retorno ao texto já lido.

---

<sup>1</sup> Orlandi (1988) desenvolve uma reflexão sobre a prática da leitura que se fundamenta nos pressupostos teóricos da Teoria da Análise do Discurso filiada à linha de pensamento aberta por Michel Pêcheux e colaboradores na França. Neste trabalho, reconhecemos-nos nessa mesma vertente de pensamento e continuamos a reflexão sobre prática da leitura presente no texto já citado e em Nunes (1994), Orlandi (1996), Orlandi (org., 1998) e Zoppi-Fontana (1991a, 1991b, 1998a e 1998b). Cf. também Collinot & Mazière (1987) e Branca-Rosoff (1990), que apresentam textos que representam outras práticas históricas de leitura (escolástica, jesuítica, etc).

Aqui, caberia perguntar: o que esse novo suporte tecnológico implica em termos de prática de leitura? Embora não seja o objetivo deste trabalho explorar esse aspecto da questão da leitura, gostaria de apontar alguns caminhos possíveis de reflexão.

Pela descrição feita acima, podemos inferir que a relação texto escrito/processo de leitura é afetada. Configura-se um *gesto de leitura* que reifica a linearidade do texto.

Pêcheux (1969) define gestos como atos no nível do simbólico que intervêm no mundo produzindo efeitos de (des)(re)organização. Em seu texto "Ler o arquivo hoje" (Pêcheux, 1982), o autor reflete sobre as diversas maneiras de ler que se sedimentam como gestos de leitura (op.cit., p. 57) no tratamento que uma sociedade dá a seus arquivos. Enquanto intervenção no nível do simbólico, entendemos que todo gesto de leitura já constitui um recorte, uma categorização e uma fixação dos processos de interpretação; recorte, categorização e fixação que se realiza em relação a uma escrita e em condições de produção específicas (Zoppi-Fontana, 1998a).<sup>2</sup>

Assim, o funcionamento do painel coisifica uma relação de escrita/leitura: uma característica contingente do veículo (o rolar do texto em seqüências que se sucedem, substituindo-se umas as outras na tela do painel) impõe uma segmentação do texto escrito que funciona no processo de leitura como categorização/hierarquização dos sentidos produzidos. Assim, o próprio funcionamento do painel eletrônico (enquanto *escrita volátil*) intervém no processo de leitura como *comentário*<sup>3</sup> solapado, naturalizando um gesto de leitura *on-line*, seqüencial,

---

<sup>2</sup> Desta maneira, trabalhamos as práticas de leitura como uma relação estabelecida entre o funcionamento material da interpretação, configurando gestos de interpretação (Orlandi, 1996), e o funcionamento da escrita, enquanto discurso (Gallo, 1992).

<sup>3</sup> Foucault (1970), refletindo sobre a dispersão dos enunciados no discurso, sobre sua aparição e circulação, descreve o funcionamento de diversos mecanismos institucionais e disciplinares que controlam a produção dos enunciados, limitando suas possibilidades de significação. O comentário, enquanto gênero discursivo, é um dos procedimentos de controle elencados pelo autor, caracterizando-se por funcionar como um retorno do discurso sobre si mesmo. Porém, trata-se, de fato, de um discurso outro; a imagem de retorno não é mais do que um efeito de evidência construído pelo próprio funcionamento do comentário. No caso que analisamos, a hierarquização/categorização do texto realizada pelo funcionamento do painel através da segmentação das seqüências é proje-

linear, unidirecional e percívél. *Leitura descartável*, distraída, descontraída, sem retorno. O leitor sendo atravessado pela sucessão de mensagens escritas em luzes que piscam, que crescem nas maiúsculas, permanecem nas imagens, se opõem nas cores, e finalmente se apagam, para começar uma nova seqüência, sempre nova para o passageiro que passa, que como o texto, não pára, não permanece, para ver a seqüência se repetir circularmente a intervalos de meia hora, uma hora, uma eternidade para o tempo agitado do terminal (leitura terminal?).

Qual seria a relação desse leitor com o texto escrito e com a leitura desse texto? Poderíamos dizer que se trata de uma relação circunstancial: o leitor capturado por uma escrita fugaz<sup>4</sup>. *Escrita volátil*: o olhar do passageiro, sendo capturado por uma escrita esvaecente, que lhe impõe um gesto de leitura *on-line*. *Leitura descartável*. *Leitor descartável*? Haveria um espaço para esse sujeito (se) produzir (em) um gesto de interpretação?<sup>5</sup> Sim, pois perdido todo suporte físico, o texto permanece enquanto interpretação; o simbólico inscreve sua pontuação, constituindo esse olhar distraído em *sujeito leitor*. Vejamos.

Pêcheux (1983) aponta para o caráter constitutivo do equívoco em relação à língua: é próprio da língua enquanto sistema simbólico estar estruturalmente afetada pelo equívoco, ser capaz de deslize, de deslocamento.<sup>6</sup>

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, de se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...) Todo enunciado, toda seqüência de enun-

---

tada/imposta ao leitor, que é obrigado, pelo gesto de leitura *on-line*, a ler a partir dos recortes feitos pela segmentação.

<sup>4</sup> Podemos comparar as condições de leitura do painel com aquelas dos out-doors, onde o pedestre ou o motorista passa, mas o texto permanece. No caso do painel, o funcionamento se diferencia pela falta de permanência do texto escrito: teríamos uma escrita volátil.

<sup>5</sup> Orlandi (1996: 84) define gesto de interpretação como um ato simbólico que intervém no real do sentido.

<sup>6</sup> Milner (1976) define uma língua como uma maneira particular de produzir o equívoco.

ciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação (Pêcheux, op.cit., 53).

Aqui encontramos a materialidade do texto a ler: a língua significando enquanto ordem simbólica.

Que leitor esse texto supõe? Que recorte ele produz para constituir seu destinatário no universo de leitores potenciais aberto pelo acontecimento de ler? Observemos que o texto procede por sucessivos recortes, cada vez mais restritivos:

Sr. usuário — Sr. passageiro — seu (do painel da rodoviária) consumidor

Esse leitor ideal, assim delimitado, não coincide com outros leitores potenciais das mensagens do painel; há uma separação bem delineada entre o *usuário-passageiro-consumidor* e os *estranhos*. Separação esta presente no texto como evidência que não precisa ser definida ou explicitada:

Cuidado com estranhos quanto a danos físicos, financeiros e morais.

Caberia perguntar, considerando as condições de produção do texto, pelo objeto de referência indiciado pelo substantivo *estranho*. Quem são os estranhos? estranhos para quem? estranhos em que sentido? Se partirmos do significado dicionarizado da palavra, segundo o *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (RJ, Editora Nova Fronteira, 1986, p.726) "estranho" significa: *Adj.* 1. Fora do comum; desusado, novo; anormal. 2. Que é de fora; externo, exterior; estrangeiro, alheio. 3. Singular, esquisito, extraordinário; extravagante, excêntrico. 4. Misterioso, enigmático. *S.m.* 5. Indivíduo que não conhecemos. 6. Indivíduo que não pertence a uma corporação ou a uma família. 7. *P.us.* Indivíduo estrangeiro.

Num contexto como o de terminal rodoviário metropolitano, pelo qual circulam milhares de pessoas diariamente, *estranhos* são todos os indivíduos que, estando no terminal, não acompanham o leitor; isto é, lhe são desconhecidos, externos, alheios. Dessa maneira, seguranças, pessoal da limpeza, taxistas, vendedores de lojas, dos guichês de em-



presas transportadoras, de carrinhos de alimentos, carregadores, mendigos, ambulantes, e outros passageiros, todos são *estranhos*. Porém, o texto opõe *estranhos* a *seguranças* (*cuidado com estranhos... se abordado, peça ajuda a seguranças*) e, como vimos acima, a *Sr. usuário* — *Sr. passageiro* — *consumidor*, ou seja, ao próprio leitor recortado pelo texto. Portanto, não basta ser desconhecido para ser *estranho*, precisa ser "de fora". De fora do quê? Qual seria o dentro? ou retomando o verbete do *Aurélio*, qual seria "a família ou corporação"?

Sr. passageiro

Utilize taxis credenciados, evite serviços estranhos ao terminal.

Aqui a oposição se estabelece entre *taxis credenciados* e *serviços estranhos ao terminal*. Observe-se o paralelismo da construção reforçando a oposição. O lexema *estranhos* funciona como adjetivo, num adjunto nominal que determina (especificando sua extensão) o substantivo *serviços* núcleo do sintagma: *estranho* é quem não está credenciado no terminal.

E o *usuário-passageiro-consumidor*, isto é, o leitor-destinatário do painel, qual o gesto que o identifica como pertencente à "família ou corporação"? Qual o traço que o individualiza como não sendo "de fora"? Seria ele *credenciado*?

Interessante observar como, a partir das mensagens aparentemente singelas do painel "informativo", se projeta sobre o espaço público do terminal rodoviário uma organização jurídico-administrativa que supõe a existência de uma instância que gerencia o direito à permanência no local. Assim, o leitor é constituído enquanto "usuário legítimo" por uma ordem que deixa sem direito àqueles não reconhecidos pelo texto como destinatários. Poderosa escrita esta, que na sua volatilidade, impõe leituras de exclusão.

Porém, o texto do painel se apresenta transparente, claro, preciso, sem modalizações nem marcas de heterogeneidade enunciativa.<sup>7</sup> Outras palavras, o recorte por ele realizado irrompe como evidência, como

---

<sup>7</sup> Authier-Revuz (1982, 1998) define as formas de heterogeneidade mostrada como as marcas formais da presença do discurso Outro no enunciado, os pontos no fio do discurso onde o locutor "negocia" com a heterogeneidade constitutiva de todo discurso.

*efeito de pré-construído*.<sup>8</sup> A nomeação — *estranhos* -, ao mesmo tempo que recorta e interpreta a realidade à qual se refere, apaga esse recorte interpretativo, naturalizando o processo de designação: as coisas reclamariam/imporeiam seus nomes, como simples rótulos ou etiquetas identificatórias. Isto é, “todo mundo sabe o que é e quem são *estranhos*”.

Encontramos, assim, um ponto de deriva onde o enunciado se abre para a interpretação. Se pensarmos a relação de referência como uma relação estabelecida no acontecimento enunciativo a partir do cruzamento de um enunciado com seu espaço de memória,<sup>9</sup> podemos interrogar-nos sobre quais discursos permitem interpretar a nomeação e, assim, identificar o objeto de referência apontado pelo nome *estranhos*. Em outras palavras, que discursos são apagados para que *estranhos* possa funcionar no efeito de evidência por oposição a *usuários-passageiros-consumidores*, delimitando um espaço de exclusão?

Sr. usuário, colabore com a segurança. Não dê esmolas, faça suas doações a instituições de caridade.

ATENÇÃO!

Colabore com a segurança, não comercialize com ambulantes.

Persistindo na desconfiança, na perversidade de leitores-analistas, poderíamos questionar a articulação das frases *não dê esmolas/ faça suas doações*. Com efeito, um agir caridoso, um senso de solidariedade cristã ou ética com os necessitados, reconheceria como ações semelhantes *dar esmolas e fazer doações*. Numa redação escolar poderiam ser propostos até como possíveis substitutos para evitar a repeti-

---

<sup>8</sup> Pêcheux (1975, p.164) define efeito de pré-construído como o "sempre-já-aí" da interpelação ideológica que fornece-impõe a "realidade" e seu "sentido" sob a forma da universalidade ("o mundo das coisas"). São as evidências que sustentam o dizer do sujeito e que lhe fornecem um espaço de identificação a partir do qual se produz a significação, "sua" significação.

<sup>9</sup> Guimarães (1995, p. 70) define enunciação como um acontecimento de linguagem perpassado pelo interdiscurso, que se dá como espaço de memória no acontecimento; o autor descreve o sentido de um enunciado como os efeitos de sua enunciação, isto é, são os efeitos da memória e do presente do acontecimento: posições de sujeito, cruzamento de discursos.

ção, isto é, poderiam ser interpretados como quase sinônimos. Porém, não é o caso do texto que analisamos. *Esmola* e *doação* não se substituem, não são igualmente legítimos.<sup>10</sup> *Dar esmola* é “errado”, *fazer doações* é certo; certo/errado em relação à segurança do terminal. Por quê? O enunciado subentende uma ameaça implícita identificada com os destinatários desses atos solidários: instituições de caridade não seriam uma ameaça, já que somos incentivados a interagir com elas. No entanto, não é esse o caso de quem recebe esmola, sujeitos estes estrategicamente elididos no texto, apagados. *Não dê esmolas <a Ø>*. Configure-se, assim, mais uma oposição (*esmola/doação*).

Colabore com a segurança. Não dê esmolas <a Ø>.

Colabore com a segurança, não comercialize com ambulantes.

Quais são as articulações que permitem produzir a linearidade do texto na sua seqüência? Que relação significa a simples justaposição das frases (representada pelo ponto e pela vírgula na grafia) na sua sucessão no painel? E aqui nos surpreende um silogismo incompleto<sup>11</sup> que funciona como cola interdiscursiva<sup>12</sup> para os enunciados do texto.

“Se você der esmolas	Você não colabora com a segurança”
“Se você comercializar com ambulantes	

<sup>10</sup> Prova dessa insubstituibilidade ou desnível discursivo é o fato de podemos explicitar a articulação presente entre as frases do período, incluindo a conjunção adversativa MAS: *Não dê esmolas, MAS faça suas doações a instituições de caridade.*

<sup>11</sup> Trata-se, do ponto de vista da lógica, de um entimema, definido “segundo Boécio e os modernos <como> silogismo de que se subentende uma premissa ou a conclusão” (Lalande, A (1993) *Vocabulário Técnico e Crítico da Filosofia*. SP, Martins Fontes, p. 308).

<sup>12</sup> Cf. adiante para a definição de interdiscurso.

Interessa observar que a premissa maior que fornece sustentação lógica para a implicação (*se X, então Y*), não aparece explicitada, funciona como não-dito consensual, como um pensamento lateral, já (re)conhecido (por todos), que é evocado na articulação das frases.

“Dar esmolas ( <i>a Ø</i> )	É inseguro”
“Comercializar com ambulantes	

Encontramos, assim, outro ponto de deriva onde o texto convoca um não-dito a partir do qual suas articulações se impõem como evidência.<sup>13</sup> Sentidos não-ditos que produzem exclusão, pois é através da premissa que fica subentendida que se definem as predicções a partir das quais se identificam os sujeitos.

Se lembrarmos que um enunciado hipotético, como os explicitados acima, pode ser parafraseado por um enunciado universal equivalente:

**Todos os que** derem esmolas/comercializarem com ambulantes, não estão colaborando com a segurança.

E se observarmos que este enunciado universal pode ser também parafraseado pelo seu equivalente singular indeterminado:

**Aquele que** der esmolas/comercializar com ambulantes, não está colaborando com a segurança;

Percebemos, então, o funcionamento desses enunciados na produção/recorte de um lugar de identificação para o sujeito se constituir em relação ao espaço público urbano, no caso, do terminal rodoviário. O

---

<sup>13</sup> Em termos teóricos, a nossa análise mostra a presença de um efeito de sustentação produzindo a articulação dos enunciados. Pêcheux (1975, p.111) define efeito de sustentação como uma evocação lateral daquilo que se sabe a partir de um outro lugar e que serve para pensar o objeto do enunciado, produzindo as articulações que permitem pôr juntos pensamentos dispersos no interdiscurso. Esse “retorno do saber no pensamento” produz uma evocação sobre a qual se apóia a tomada de posição do sujeito (op.cit: 125).

*você* (*usuário-passageiro-consumidor*) da relação dialógica se constitui a partir do ***todos os que*** das evidências de um conhecimento de validade universal e toma posição via identificação com o ***aquele que*** da interpelação jurídica.<sup>14</sup> A premissa silenciada fornece o crivo ideológico para a identificação: sujeitos credenciados, comportamentos corretos, leitores ideais, usuários legítimos, versus estranhos ao terminal, comportamentos de risco, leitores excluídos. Processos de identificação, práticas de exclusão: sentidos todos condensados na materialidade significativa de uma vírgula, de um ponto, de uma justaposição.

E aqui voltamos a eficácia do gesto de leitura *on-line* imposto pela escrita volátil do painel. Na urgência da sucessão de seqüências, o olhar do leitor é tomado pelo efeito de linearidade do texto, que procede por sucessivos recortes e articulações que chamam o leitor a ocupar seu lugar enquanto sujeito urbano:

Enquanto <i>usuário</i>	Não dê esmolas Cuide-se de estranhos Peça ajuda a seguranças
Enquanto <i>passageiro</i>	Utilize taxis credenciados Evite serviços estranhos ao terminal
Enquanto <i>consumidor</i>	Não comercialize com ambulantes

Assim, chama-se o sujeito a ocupar o lugar da individualização, do isolamento, do medo, e sobretudo, da responsabilidade: “você é responsável” (pela segurança, pela limpeza, pelo terminal, pela cidade...) <sup>15</sup>.

<sup>14</sup> Estou retomando a análise proposta por Pêcheux (1975, p.106-108), quando descreve o funcionamento das subordinadas relativas restritivas como o lugar material onde “o sujeito é chamado a ocupar o seu lugar”, isto é, o processo de individuação jurídica do sujeito.

<sup>15</sup> Podemos observar o mesmo funcionamento no recorte que segue, que testemunha a eficácia do processo discursivo que descrevemos em relação a constituição das identidades cidadinas/cidadãs: *Está mais do que na hora de mudar de atitude e cuidar do lugar em que moramos. Mesmo circundados por milhões de habitantes, na maioria*

## A SEDUÇÃO

A partir das considerações feitas, gostaria de retomar a reflexão sobre as práticas de leitura. No início deste trabalho, propus considerar a leitura como uma prática discursiva.

Considerar a leitura como uma prática implica entendê-la como um processo de produção de sentidos que envolve tanto o sujeito que lê quanto as condições sócio-históricas em que ele se insere, isto é, as condições de produção de sua leitura. Segundo Orlandi (1988), essas condições de produção da leitura consistem em: o contexto em que se faz a leitura, os objetivos dela, o lugar social ocupado pelo autor e o leitor do texto, o tipo de discurso ao que pertence o texto e as histórias de leitura — isto é, as leituras anteriores — tanto do texto quanto do leitor.

Assim, trabalhar a questão da leitura como prática supõe examinar o processo sócio-histórico de produção das *posições de sujeito* a partir das quais se lê e se interpreta, pois o sujeito se constitui enquanto *leitor* a partir de sua identificação com essas posições, que — inscritas na memória discursiva — intervêm no processo de produção da leitura fornecendo os *elementos pré-construídos e as operações de articulação* que configuram um determinado *gesto de leitura* (Pêcheux, 1982a) para o sujeito, orientando sua interpretação do texto e sustentando, dessa maneira, a ilusão de uma leitura linear.

Consideramos que a memória discursiva funciona no processo de leitura como *dispositivo ideológico de interpretação* (Orlandi, 1994), isto é, como exterioridade que determina a dominação de certos gestos de leitura sobre outros, mas possibilitando, a partir de sua heterogeneidade, a configuração de outras posições de sujeito, que permitem produzir leituras diferentes às já legitimadas e dominantes.

Não entendemos exterioridade como uma objetividade empírica fora da linguagem (o contexto ou a situação a que numerosas teorias

---

*pobres, é possível ter uma vida decente nas metrópoles brasileiras. Basta evoluir da consciência individual para a consciência grupal, cosmopolita, universal e entender que a cidade é nossa casa e com o mesmo zelo deve ser cuidada. Isso vale para governantes e para a população em geral... O preço de uma cidade habitável é a eterna vigilância.* (Luisa Nagib Eluf, ESTADO DE SÃO PAULO - Espaço Aberto-p2-22-7-97).

sobre a enunciação fazem referência); pelo contrário, consideramos uma exterioridade que intervém materialmente na textualidade como *interdiscurso*, isto é, como uma memória do dizer que abrange o universo do dizível e que "*fornece a cada sujeito sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas-aceitas-experimentadas*" (Pêcheux, 1975).<sup>16</sup> O interdiscurso é, desta maneira, o conceito teórico que permite trabalhar em análise do discurso com a exterioridade constitutiva do discurso, ou seja, com sua historicidade. O funcionamento do interdiscurso se manifesta através do *efeito de pré-construído* — que fornece ao sujeito os elementos de saber ou os objetos de "seu" discurso — e do *efeito de sustentação* ou *discurso — transverso* — que determina as operações de articulação que permitem ao sujeito produzir suas formulações — (Pêcheux, 1975). Segundo o autor, "*o interdiscurso enquanto discurso-transverso atravessa e põe em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo interdiscurso enquanto efeito de pré-construído, que fornece, por assim dizer, a matéria-prima na qual o sujeito se constitui como "sujeito falante", com a formação discursiva que o assujeita*" (op.cit, p. 167).

Assim, o interdiscurso ou memória discursiva intervém na leitura como um "*espaço de estruturação, de regularização de materialidade discursiva complexa*" (Pêcheux, 1984a), funcionando como "*aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os "implícitos" (em termos técnicos, os pré-construídos, os elementos citados e referidos, os discursos-transversos) de que a leitura necessita*" (op.cit, p. 263). Desta maneira, o interdiscurso preenche os pontos de deriva dos enunciados, ancorando a interpretação numa posição de sujeito a partir da qual os "implícitos" são significados na leitura como evidências.

Numa abordagem discursiva, sujeito enunciador e situação de enunciação referem sempre a uma posição de sujeito determinada, definida pela relação com outras posições de sujeito inscritas nas diferentes formações discursivas que se confrontam numa conjuntura sócio-

---

<sup>16</sup> Pêcheux (1975, p.162) explicita que "toda formação discursiva dissimula, pela transparência do sentido que nela se constitui, sua dependência com respeito ao "todo complexo com dominante" das formações discursivas, intrincado no complexo das formações ideológicas". Ele denomina interdiscurso a esse todo complexo com dominante das formações discursivas.

histórica dada. Assim, todo ato de enunciação realizado por um sujeito enunciador deve ser entendido como manifestação da regularidade de uma *prática discursiva* configurada por determinados rituais enunciativos,<sup>17</sup> que funcionam como uma das "*regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definem, numa época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou lingüística dada, as condições de exercício da função enunciativa*" (Foucault, 1969, p. 136). Através desses rituais enunciativos se estabelecem relações de continuidade entre os diversos efeitos de sentido produzidos no mesmo discurso ou em discursos diferentes. Assim, delimitam-se regiões (ou estados) de discurso definidas pela repetição, pela reformulação de sentidos, pela continuidade de rituais enunciativos que *estabilizam* os processos de produção de sentido através do funcionamento discursivo da paráfrase. Em relação à prática da leitura, denomino *gestos de leitura* a essas regiões de estabilização do sentido, delimitadas pelos efeitos de regularização, fixação e sedimentação de processos de interpretação produzido pelo funcionamento do interdiscurso ou memória discursiva no acontecimento de ler.

Através das análises realizadas sobre o funcionamento do painel, almejamos descrever a maneira como as condições de produção da leitura se inscrevem imaginariamente na memória discursiva, estabelecendo diferentes posições de sujeito, com as quais o leitor se identifica e a partir das quais ele interpreta. Em efeito, para quem adota uma perspectiva discursiva, o sentido e o sujeito se constituem simultaneamente em relação às diferentes formações discursivas que se relacionam com as formações ideológicas que definem uma formação social numa conjuntura histórica dada. Assim, assumimos que o sujeito se constitui enquanto sujeito-leitor pela sua inscrição-identificação com as posições de sujeito definidas nas formações discursivas em jogo no processo de produção de leitura. Essas diferentes posições de sujeito, embora se relacionem entre si, não o fazem de forma equilibrada. Há

---

<sup>17</sup> Esses rituais enunciativos não podem ser entendidos como produto de uma escolha estratégica do sujeito enunciador, respondendo a determinadas urgências políticas ou a princípios de uma certa retórica de resultados. Eles devem ser entendidos como "rituais discursivos de assujeitamento" (Pêcheux, 1984b), pelos quais o sujeito enunciador se constitui numa relação de identificação com a forma-sujeito da(s) formações discursivas que o afeta(m).



entre elas uma dissimetria, um desnível de legitimação e reconhecimento institucional

A partir destes conceitos, e dos trabalhos de análise que já fizemos sobre a prática de leitura na escola,<sup>18</sup> entendo que a fixação/sacralização de um determinado gesto de leitura como "a interpretação" do texto pode ser categorizado como um tipo de *censura ou silêncio local encoberto*.<sup>19</sup> Assim pode ser interpretado o gesto de leitura *on-line* descrito em relação ao painel da rodoviária: como processo de silenciamento das interpretações outras que contestariam as evidências sobre as quais o texto recorta o espaço público urbano, construindo a identidade do sujeito (urbano/leitor) a partir de oposições dicotômicas de ordem jurídico-administrativa.

O efeito de reificação da linearidade produzido pelo gesto de leitura *on-line* apaga na seqüência os pontos de deriva onde os enunciados se abrem para outras interpretações, isto é, onde a memória discursiva fornece os elementos para outras identificações.

## INTERVALOS

A partir das análises feitas, vou propor considerar a prática da leitura como necessariamente *intervalar*. Por *leitura intervalar* entendo uma maneira de compreender o processo de produção da leitura, que considera a materialidade simbólica do silêncio como constitutiva dos processos de significação/interpretação. Isto porque, como já apontamos, todo gesto de leitura dominante se caracteriza por produzir um efeito de silenciamento sobre o sujeito-leitor, ou seja, impede a circulação do sujeito pelas diferentes posições de sujeito configuradas na memória discursiva.<sup>20</sup>

Partimos, então, da hipótese de que as relações que se estabelecem entre o texto lido e os enunciados que intervêm na leitura são trabalhadas pelo *silêncio*, enquanto não dito constitutivo e enquanto silen-

---

<sup>18</sup> Cf. nota 1.

<sup>19</sup> Cf. Orlandi (1992).

<sup>20</sup> Cf. Zoppi-Fontana, M. (1998a).

ciamento.<sup>21</sup> Há sempre enunciados não ditos, presentes na memória discursiva, que funcionam como intervalo semântico<sup>22</sup> silencioso entre o texto lido e os gestos de leitura que o interpretam.

Com o nome de *leitura intervalar* pretendo referir a esta maneira de compreender o processo de produção da leitura, que considera a materialidade simbólica do silêncio como constitutiva dos processos de significação/interpretação. E aqui retomo algumas reflexões desenvolvidas em um trabalho anterior (Zoppi-Fontana, 1998a).

Se, como Orlandi (1992, p. 71) afirma, *o silêncio é "iminência"...*, (se ele) *não está apenas "entre" as palavras*, (mas) *as atravessa*, sendo a leitura já fixação de um determinado gesto de interpretação em relação a uma escrita, que por sua vez já é fixação de um determinado gesto de autoria, o processo de leitura é, então, sempre intervalar. As diversas práticas de leitura mobilizam na materialidade do acontecimento de ler a verticalidade do interdiscurso que intervém como espaço de memória que interpreta a materialidade do texto a ler.

Se há sempre espaços de silêncio (e silenciamento) nos processos de identificação/interpelação do sujeito pelas formações discursivas que o determinam, se essa sua inscrição nunca é maciça ou em bloco, mas *há espaços de silêncio que são o índice particular do sujeito em sua relação com a linguagem* (Orlandi, op.cit, p. 75), se são esses "desvãos" os que garantem ao sujeito um espaço possível de singularidade e de resistência (op.cit, p. 92), e se o processo de produção de leitura implica a inscrição do sujeito em diferentes posições de sujeito-leitor configuradas em formações discursivas diversas, somos, então, levados a concluir que a consideração do silêncio obriga a pensar a prática da leitura como *necessariamente intervalar*. É nas fendas abertas pelos pontos de deriva dos enunciados que o sujeito-leitor se constitui enquanto interpretação.<sup>23</sup>

---

<sup>21</sup> Cf. Orlandi (op.cit.).

<sup>22</sup> Vogt (1980) propõe a noção de intervalo semântico para designar a "região das significações intermediárias entre o dizer e o não dizer"; para designar, enfim, o ponto em que "as relações efetivas do lingüístico com o social, isto é, com outros sistemas sociais de representação, ganham força".

<sup>23</sup> Cf. Orlandi (1996, 1998).

Considero, então, que a prática da leitura consiste em ancorar os pontos de deriva dos enunciados num espaço de memória a partir do qual se produz a interpretação. Em relação às práticas de leitura urbanas, nosso trabalho permitiu observar:

- 1- com respeito à cidade, a produção apenas percebida de espaços de exclusão através de veículos de “comunicação visual”. Caberia perguntar que comunicação e que visibilidade são estas que recomendam a exclusão do outro tornando seus direitos invisíveis?
- 2- com respeito à leitura, a produção de um gesto de leitura *on-line* que reifica a linearidade das seqüências. Caberia perguntar que leitura é esta que alinha argumentos deixando fora da linha as premissas que identificam perigoso com desalinhado?

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. "Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours". *DRLAV* 26: p. 91-151, 1982.
- \_\_\_\_\_. *Palavras Incertas. As não coincidências do dizer*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1998.
- BRANCA-ROSOFF, S. *La leçon de lecture*. Textos do Abbé Batteux. Paris, Ed. des Cendres, 1990.
- COLLINOT, A. & F. MAZIÈRE. L'exercice de la parole. Fragmentes d'une rhétorique jésuite. Paris, Ed. des Cendres, 1987.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. Trad. Luiz Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense — Universitária, 1969 - 1987.
- GALLO, Solange. *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.
- GUIMARÃES, Eduardo. *Os limites do sentido*. Campinas, Pontes, 1995.
- GUIMARÃES, E. & E. ORLANDI. "Unidade e Dispersão: uma Questão do Texto e do Sujeito". Em Eni Orlandi, *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez/Campinas: Editora UNICAMP, 1988.
- MALDIDIER, Denise. "(Re)lire Michel Pêcheux aujourd'hui". Em *L'inquietude du discours*. Paris: Éditions des Cendres, 1990.

- MILNER, Jean Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1976.
- NUNES, José Horta. *Formação do Leitor Brasileiro*; Imaginário da Leitura no Brasil Colonial. Campinas, ED. UNICAMP, 1994.
- ORLANDI, Eni. *Discurso e Leitura*. São Paulo/Campinas: Cortez/Editora da UNICAMP, 1998.
- \_\_\_\_\_. *As formas do Silêncio. No movimento dos Sentidos*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992
- \_\_\_\_\_. *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis, Vozes, 1996.
- ORLANDI, E. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *Análise Automática do Discurso*. Trad. Eni P. de Orlandi. Em F. Gadet & T. Hak (orgs) *Por uma Análise Automática do Discurso. Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1969.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e Discurso. Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Trad. Eni P. de Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, 1975 - 1988.
- \_\_\_\_\_. "Ler o arquivo hoje". Trad. Maria das Graças L.M. do Amaral. Em E. Orlandi (org.) *Gestos de Leitura. Da História no Discurso*. Campinas, Ed. da UNICAMP, 1982a -1994.
- \_\_\_\_\_. "Delimitações, Inversões, Deslocamentos". Trad. José H. Nunes. Em *Cadernos de Estudos Lingüísticos 19*: 7-24, 1982b.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Trad. Eni P. de Orlandi. Campinas: Pontes, 1983 -1990.
- \_\_\_\_\_. "Rôle de la mémoire". Em P. Achard et al. (dir), *Histoire et Linguistique*. Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme, 1984a.
- \_\_\_\_\_. "Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours". Em *Mots 9*: 9-17, 1984b.
- VOGT, C. "Por uma Pragmática das Representações". Em *Linguagem, Pragmática e Ideologia*. São Paulo, Hucitec, 1980.
- ZOPPI FONTANA, Mónica. "Como Ser Um Leitor Bem Comportado?". Trabalho apresentado no 8º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, Campinas, ALB/FE-UNICAMP, julho. Resumo publicado, 1991a.
- \_\_\_\_\_. "Os Sentidos Marginais", em *Leitura: Teoria e Prática*, 18: 48-58. Campinas, ALB/FE-UNICAMP, dezembro, v. 10, 1991b.

- \_\_\_\_\_. "Limiars de silêncio. A leitura intervalar". Em Orlandi, E.(org.) (1998) *A leitura e os leitores*. Campinas, Pontes, 1998a.
- \_\_\_\_\_. "Automobili o Macchine Scchiacciagatti. Entre Enunciação e Discurso, A Questão das Perspectivas". In: *Anais do IX CONGRESSO INTERNACIONAL DA ALFAL*. Campinas, IEL / UNICAMP, no prelo, 1998b.



## A produção textual em sala de aula e a identidade do autor

Maria José R. Faria Coracini (UNICAMP)

Tradicionalmente, o termo identidade sugere unidade e estabilidade: o sujeito, tomado como indivíduo, voltado para si mesmo, encontraria em si a explicação de seus atos, pensamentos que lhe seriam próprios. Por extensão, a identidade de um povo repousaria sobre aquilo que o torna diferente dos outros povos. Nesta acepção, a noção de sujeito se confundiria com a de indivíduo, centro de si mesmo, “indiviso”, uno, racional, que se identificaria “naturalmente” com outros ou com o seu grupo social pelo que têm de comum: origem, características partilhadas.

Essa concepção de sujeito logocêntrico, indivíduo racional, que tem suas origens explicativas em Platão e, mais tarde, em Descartes, amplamente difundido na cultura ocidental, tem sido refutada pela abordagem discursiva, que, em oposição ao ‘naturalismo’ de tal definição, vê a identidade como construção, processo jamais acabado, sempre ‘em processo’ (cf. Hall 1996, p. 2).

Nessa visão, o sujeito se apresenta como eminentemente cindido, dividido, disperso, heterogêneo, inconsciente. Decorre daí a impossibilidade de auto-controle total e, sobretudo, a impossibilidade de controlar, pela linguagem, o outro, a partir do controle dos efeitos de sentido do seu dizer. O inconsciente fala pelo sujeito; revela, pela opacidade da linguagem, o que, conscientemente, ele desejaria abafar; faz emergir o indesejável, o estrangeiro que habita em nós (cf. Kristeva 1991). Somos, como decorrência, o que o outro pensa que somos; a imagem que fazemos de nós mesmos é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos. Provocando deslocamentos, re-significações pela linguagem (cf. Serrani-Infante 1997), a presença do Outro vai construindo a identidade do sujeito, que, em lugar de una, é heterogênea. Entretanto, o desejo identitário que habita o sujeito o faz buscar, a

todo o preço, a sua individualidade, mas, recalcado, esse desejo se depara com a presença do outro, ou melhor dizendo, de outros, vozes que entram na constituição mesma do sujeito e do seu dizer.

Se perspectivas como a da análise do discurso e da desconstrução têm inserido em seus estudos a visão psicanalítica do sujeito, isto é, a questão da subjetividade e seus processos inconscientes de formação, trazendo a crítica da *noção de uma identidade integral, originária e unificada* (cf. Hall op.cit. p. 01), própria da metafísica pós-cartesiana ocidental, o mesmo não parece ocorrer com a maioria dos estudos sobre a linguagem. Os modelos de aquisição da linguagem, que norteiam as concepções de ensino-aprendizagem, têm adotado, na sua totalidade, a concepção de sujeito logocêntrico. Basta lembrar os modelos de Krashen (1982), para a aquisição da língua estrangeira, o de Hayes & Flowers (1980), com relação à escrita, modelos esses que postulam ou pressupõem a tomada de consciência e a monitoração (controle) no processo de ensino-aprendizagem de línguas. A grande maioria desses modelos se inserem no âmbito da cognição, depois da decadência (teórica) do behaviorismo, já que se percebeu que não havia nenhum ganho em saber como combinar sentenças, sem saber quando e por quê (cf. Beaugrande 1982, p. 128).

Neste texto em particular, defendo a idéia de que as atividades de escrita nas aulas de português das escolas analisadas, no âmbito do Projeto sob minha coordenação, ao invés de colaborarem para a construção da identidade – cindida, dispersa, heterogênea – reforçam a “naturalização” das relações de poder, usando instrumentos para controlar o processo de escrita e sustentar o discurso educacional dominante. A “naturalização” das relações interativas em sala de aula, ignorando (ou melhor, abafando, ainda que inconscientemente) as relações de poder que provocam o silenciamento dos alunos, impede que os mesmos se transformem em “autores” de seus textos. Em suma, a escola promoveria, assim, a busca da identidade una, homogênea, e reforçaria a construção de um sujeito, centro, uno, controlador de si, capaz de buscar a verdade única que o transcende.

Para refletir sobre isso, foram analisadas aulas de produção escrita, melhor dizendo, aulas de redação em língua portuguesa – momentos,

diga-se de passagem, raros no currículo do aluno de 1º e 2º graus<sup>1</sup> – dentre as quais selecionamos quatro por apresentarem metodologias diferenciadas, escapando, segundo os respectivos professores, ao esquema tradicional das aulas de redação (o professor dá o tema e o aluno escreve). Com isso, pretendemos verificar se tais procedimentos metodológicos provocam algum tipo de deslocamento no grupo de alunos, no que se refere à questão da autoria.

Vejam os como se apresentam os quatro tipos de aulas:

- 1) No primeiro tipo de aulas analisadas, o professor trabalha com um texto incompleto, seguindo, aliás, sugestões correntes em muitos dos cursos de atualização de professores ministrados por especialistas – pedagogos ou lingüistas aplicados –, e solicita que os alunos o finalizem. Redigir, nesta situação, equivale a completar o pensamento de outro e, portanto, se limitar a compreender o já está escrito para poder dar prosseguimento.
- 2) O segundo tipo segue a seguinte metodologia: depois da leitura de um texto de jornal, o professor pede que os alunos se coloquem em grupos e redijam um texto como se estivessem no lugar de uma das personagens (o peixe, o dono da empresa de pescados, o pescador...). Neste caso, redigir significa representar um papel, procurando assumir a posição de outro.
- 3) Num terceiro conjunto de aulas selecionadas, P solicita aos alunos que transformem um texto poético em prosa, explicitando, dessa maneira, o que está oculto na poesia. Nesta situação, escrever um texto significa transformar a sua forma, sem, no entanto, – acredita-se – modificar o sentido (como se isso fosse possível).
- 4) Um quarto e último tipo consiste em levar o aluno a seguir um modelo pré-estabelecido. Aprender a redigir significa, nestas condi-

---

<sup>1</sup> Essas aulas gravadas em áudio pertencem ao corpus coletado como parte do projeto Integrado, sob minha coordenação “Da Torre de Marfim à Torre de Babel: uma análise discursiva do ensino-aprendizagem da linguagem escrita (língua materna e língua estrangeira)” financiado pelo CNPq.



ções, internalizar modelos com estrutura fixa para colocá-los posteriormente em prática.

Em todas as aulas analisadas, apesar da intenção de deixar os alunos escreverem livremente, o(a) professor(a) exerce um forte controle sobre a atividade de escrita, de maneira a conduzir as redações para um único sentido, aquele que o(a) professor(a) considera o melhor, talvez o único correto. Senão vejamos:

#### TRABALHANDO UM TEXTO INCOMPLETO

Na primeira situação, P solicita a alguns alunos (aqueles que fizeram a tarefa) que leiam em voz alta a respectiva redação; tece comentários sobre o conteúdo dos finais da estória, mostrando a coerência de cada um e, finalmente, propõe que, em grupo, se pense numa outra solução, desta vez em conjunto, afinal, *se duas cabeças pensam melhor que uma / [...] VÁRIAS juntas / vamos ver o que a gente consegue*. E o professor vai conduzindo o pensamento dos alunos: *vamos / não vamos pensar o / o lógico né / que seria o evidente / que tivesse ocorrendo / vamos pensa.: / algo estranho / mas o quê?*

Os alunos vão tentando adivinhar: um avião que caiu no mar, um dinossauro, um homem andando no mar, pirâmide, um homem flutuando. E prosseguem assim até chegar à verdade (única, diga-se de passagem) do texto produzido que serviu de estímulo ao exercício.

Observe-se que o professor, ao falar em *usar a imaginação, a criatividade, não pensar o lógico*, não pretende senão que todos cheguem à solução dada pelo autor do texto-estímulo. O que significa, então, imaginação, criatividade? Talvez *não pensar o lógico*. Se assim for, convém perceber que também aí “o lógico”, o racional, enfim, o real, servem de parâmetro para a medida da criatividade: já que toda negação traz consigo a afirmação; a negação do lógico se pauta no lógico. E quem dá essa medida é o professor e/ou o livro didático, já que o primeiro cede sua voz ao segundo.

## REPRESENTANDO UM PERSONAGEM

Situação semelhante ocorre na segunda aula acima mencionada. A professora distribui uma notícia de jornal intitulada *Obra malfeita ameaça piracema em Mogi-Guaçu* e explica o que quer que eles façam. Em seguida, expõe aos alunos o que vem a ser piracema, através de uma série de perguntas cujas respostas são evidentes, causando a ilusão de tirar deles a explicação; um aluno, a pedido do professor, lê o texto em voz alta; o professor interrompe várias vezes para explicar trechos ou expressões do texto que julga difíceis. E, por fim, repete a tarefa:

S.1 — 35P: Veja bem / se você se colocar no lugar do peixe você pode usar a imaginação/ por exemplo/ o que que o peixe sentiria dentro da água?

A1: Frio

A2: Calor

36P: Frio / calor / né?

A3: Molhado

Prossegue com perguntas diretivas que, se respondidas pelo aluno, constituirão o texto desejado: Como é a sensibilidade do peixe? / como é o habitat? / como era antigamente / quando ele tinha um rio despoluído / um rio livre que Deus fez para ele né? / e... essas transformações todas / como ele estaria se sentindo / tá? / então / nós... [...]. Como não poderia deixar de ser, essa maneira de proceder resultou em redações semelhantes. Apenas um aluno optou por se colocar na posição do pescador; os demais seguiram a voz do professor, codificando, ou seja, colocando no papel o que já havia sido dito. Observe-se a resposta de A3, no segmento anterior, que denota uma reação à obviedade das perguntas.

Depreende-se, então, que nas falas dos alunos, ecoa quase que exclusivamente a voz do professor que acredita reproduzir o sentido do texto lido. Parece claro que, nas redações assim orientadas, não se percebe o aluno como autor, responsável pelo que é dito, a partir de uma posição verdadeiramente assumida numa dada formação discursiva. Na verdade, o que ocorre é a manipulação do sentido e uma ênfase muito grande na forma, no uso da língua enquanto sistema de signos.

## TRANSFORMANDO UM POEMA EM PROSA

Quanto à terceira situação de escrita, os alunos procuram, depois de muitas explicações, fazer a tarefa proposta: passar um poema de Mário de Andrade para prosa. Tal atividade, bastante usual nos livros didáticos, é falaciosa, pois constrói, no aluno, a imagem de que é possível transformar uma poesia num texto em prosa e vice-versa, como se escrever fosse uma atividade meramente formal e como se o sentido em nada fosse modificado; ora, sabe-se que a rima e o ritmo também significam e que transformar um poema em prosa implica em redigir um outro texto independente do anterior.

Do ponto de vista da metodologia de ensino, vale lembrar que, se, num primeiro momento, os alunos puderam fazer a tarefa a seu modo, no momento seguinte, na correção, o professor, através de perguntas que seguem a linearidade dos versos do poema, conduziu totalmente os alunos a produzirem um “bom” texto em prosa.

É interessante observar que, em todas as aulas analisadas, simula-se uma metodologia da descoberta: o aluno sozinho chegará ao sentido. Sabe-se, porém, e muito bem, que tal procedimento metodológico cria apenas a ilusão do novo, a ilusão do diferente, a ilusão da aprendizagem, a ilusão da autonomia. Na verdade, o aluno continua sem saber escrever, porque o professor parece nunca ter parado para refletir sobre a escrita.

## IMITANDO UM MODELO

Por fim, teceremos breves comentários sobre as aulas de técnicas de redação. Trata-se de uma 5ª série para quem o professor deve ensinar a redigir bilhetes, cartas, requerimentos. Comparando a técnica do bilhete com a técnica do desenho, o professor mostra que é preciso conhecer o modelo para reter as regras de sua apresentação. Toda a correção feita depois da redação dos alunos se atém à correção da forma e ao nível de linguagem (formal/informal), de modo a chegar ao texto correto, redigido, a bem da verdade, pelo professor, fiel seguidor do livro didático.

A preocupação com a forma se manifesta não apenas nos momentos de preparação da redação, como também na correção dos textos

produzidos pelos alunos. No corpus analisado, percebe-se que, mesmo depois de ter mostrado aos alunos as características dos textos narrativos, por exemplo, o professor corrige apenas os erros gramaticais, ortográficos, a paragrafação etc., prestando raramente atenção aos elementos de organização retórico-lógica do texto e, menos ainda, ao desenvolvimento temático, que, só merece destaque quando foge às expectativas do professor ou ao que ele considera “criatividade”. Com relação a isso, é criativa a redação que procura se distanciar do real ou de uma certa visão do real assumida pelo professor, real esse que, entretanto, continua servindo de parâmetro para a avaliação da criatividade; afinal, retomando o pensamento de Foucault (1971), tudo é comentário: o novo (e, portanto, o original) se estabelece no retorno do já-dito. O que acaba de ser dito questiona a definição de criatividade postulada pelos professores (em entrevista) e pelo dicionário: criatividade significa criar, dar origem (princípio) a, inventar, imaginar, gerar algo que antes não existia.

Sabemos que a os diferentes tipos de escrita emergem das várias formações discursivas e, por isso mesmo, obedecem a convenções construídas pelo(s) grupo(s) social(ais), convenções essas que é preciso dar a conhecer aos alunos. Entretanto, o ensino dessas formas na quinta série parece carregar a idéia de que escrever não envolve o sujeito; de que basta aprender estruturas, juntar frases para produzir um texto; de que ser autor significa saber expressar um pensamento de maneira correta; de que língua é mero instrumento de comunicação; de que a identidade do autor se dá fora do discurso; de que há os que têm acesso à verdade e são autorizados a construí-la (como se ela fosse dada, natural) e os que devem segui-la sempre, sem questionar.

Raramente, o que o aluno diz é valorizado, a não ser que ele corrobore o dizer do mestre. Nos trabalhos em grupo, há sempre aquele que toma a palavra para representar o professor repetindo o que ele disse para fazer; afinal, o professor tem sempre a palavra final, correta e modelar. Observe-se, nos segmentos aqui apresentados, a voz autorizada que se manifesta no uso da primeira pessoa e do pronome de tratamento *você/vocês*, além das asserções que caracterizam a fala do professor. O aluno procura resistir ao apagamento a que está fadado, manifestando-se nas brincadeiras (cf. S. 1, A3), nas conversas com os colegas.

Trabalhos anteriores sobre o discurso de sala de aula (ver Coracini 1995) confirmam que o professor controla as estruturas de participação e decide, a todo momento, quem deve falar, quando e por quanto tempo, o que deve ser compreendido dos textos lidos, o que deve ser analisado, observado, em suma, qual a idéia principal do texto, o que o autor está querendo dizer e quais os sentidos permitidos pelo texto e pelo autor. Esse controle, sempre com base na autoridade institucionalmente reconhecida e imputada ao professor, que delimita os sentidos do texto, tem efeitos castradores sobre os alunos.

Controle semelhante, como foi possível perceber, ocorre nas aulas de redação, cujo processo só difere daquele da leitura ou interpretação, por resultar no produto visível da produção escrita. Ambos os processos — leitura e escrita — consistem (ou deveriam consistir) na produção de sentido. Ouve-se o tempo todo a voz do professor e do texto na voz dos alunos (na comunicação tanto oral quanto escrita), com poucas tentativas de ruptura ou de resistência, em busca de outros sentidos.

## CONCLUSÃO

O conceito de redação, nas aulas aqui comentadas, reduz-se à mera reprodução. Não se sentindo envolvido pela atividade que, afinal, pouco lhes diz, os alunos não se sentem motivados; por isso se fazem ouvir, quando estão em grupos, vozes de alunos, dizendo: *Ai como eu odeio português / ai meu Deus do céu.*

Dessa maneira, a escola, apagando o processo de emergência da autoria, impedindo que o aluno vivencie o estranho, o diferente, o outro, trabalha para que ele permaneça aquém do “deslocamento” pelo qual o sujeito produz sentido e se assume enquanto autor. Entretanto, inserida numa realidade político-social que desvaloriza o pensar e o ser em favor do repetir e ter, a instituição escola anula também os professores que, tanto quanto os alunos, são marginalizados da produção do sentido. Concedendo-lhes a ilusão de autonomia e de identidade, anula-os para ceder espaço ao livro didático responsável pela seleção do conteúdo, do conceito de linguagem, dos textos e exercícios, pela determinação do certo e do errado. Assim, se a vocação primeira da escola é a de ser uma instituição promotora da produção do sentido pela escrita,

na realidade, ela não o é, funcionando apenas imaginariamente como se fosse transmissora desse conhecimento.

Se assumirmos com Foucault (1983) a noção de autor enquanto aquele que imprime unidade ao texto, efeito discursivo que deriva do princípio de autoria, efeito esse que faz parecer único o que é múltiplo, transparente o que é opaco, desempenhando, assim, uma função jurídica de responsabilidade, então, a ascensão da autoria se dá quando o sujeito, ocupando uma determinada posição numa dada formação discursiva, consegue organizar o já dito, seguindo as regras de um discurso legitimado. A identidade do sujeito, tomada na sua heterogeneidade constitutiva e não na sua aparente e enganosa homogeneidade, ocorre como conseqüência de múltiplas re-significações provocadas pelo estranhamento da presença do outro (ou de outros) desequilibrando, deslocando a própria subjetividade, *estranho país de fronteiras e de alteridades incessantemente construídas e desconstruídas* (Kristeva 1991, p. 283).

Mas, para que isso aconteça, para que o aluno possa assumir a sua identidade como autor, é preciso que não se abafem as múltiplas vozes, sufocando (ou pretendendo sufocar) a disseminação de sentidos (cf. Derrida 1972b/1991<sup>2</sup>) mas, que se abra espaço para a alteridade, para o estranhamento do outro, inerente ao processo de identificação e, conseqüentemente, de autoria.

Por fim, é preciso que a escola entenda que produzir texto significa produzir sentido (no momento da leitura e/ou no momento da escrita) e que isso é muito mais do que reproduzir ou repetir o que a escola ou o professor querem ouvir ou ler. Permitir a produção de sentido supõe a percepção de que não é possível *vigiar de uma só vez todos os fios iludindo-se, também, ao querer olhar o texto sem nele tocar* (cf. Derrida, op.cit. p. 07), atitude tida como objetiva ou científica, acirradamente defendida pela escola. Permitir a produção de sentido na leitura é admitir que é preciso por *as mãos no "objeto"*, arriscando-se a *lhe acrescentar algum novo fio, única chance de entrar no jogo tomando-o entre as mãos* (cf. Derrida op.cit. p. 07).

---

2 A primeira data se refere à primeira edição da obra original; a segunda, à tradução brasileira, de onde foram extraídas as referências.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beaugrande, R. Psychology and Composition: Past, Present and Future. In Nystrand, M. (ed.) *What writers know—The Language, Process, and structure of Written Discourse*, Academic Press, N.Y., London, 1982.
- Coracini, M. J. R. F. *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura*. Pontes. São Paulo, 1995.
- Derrida, J. *Positions*. Editions de Minuit, Paris, 1972a.
- Derrida, J. *La Pharmacie de Platon*, Editions du Seuil, Paris. Trad. Bras.: *A Farmácia de Platão*, Iluminuras, São Paulo, 1972 - 1991.
- Foucault, M. Qu'est-ce qu'un auteur? *Littoral*, n° 9. Editions Eres, 1983.
- Foucault, M. *L'Ordre du Discours*. Gallimard, Paris, 1971.
- Hall, S. Who needs identity? In Hall, S. & Paul du Gay (eds) *Cultural Identity*. SAGE, Londres, 1996.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. Identifying the organisation of writing process. In: Gregg & Steinberg (orgs.) *Cognitive Process in Writing*. L.E.A. Publishers, New Jersey, 1980.
- Krashen, S. D. Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press, Oxford, 1982.
- Kristeva, J. *Etrangers à nous-mêmes*. Gallimard, Paris, 1991.
- Serrani-Infante, S. Formações Discursivas e Processos Identificatórios na Aquisição de Línguas. D.E.L.T.A., v.13, n.1, 1997.



## Coesão e coerência Diferentes perspectivas

Rejane Flor Machado (PUCRS) <sup>1</sup>

Pretendemos, neste trabalho, explicitar como diferentes concepções de linguagem geram teorias diferentes a respeito da coesão e coerência.

O fenômeno da coesão e coerência tem sido objeto de estudo de vários lingüistas, tanto aqueles cuja preocupação fundamental é explicitar como funciona o texto, quanto aqueles que querem fazer desse estudo um parâmetro para a análise e avaliação de textos.

Em especial, dois pontos de vista, modos diferentes de ver o fenômeno da coesão e coerência, são de nosso interesse particular. Os mesmos são embasados em concepções lingüísticas diferentes. Tanto um como o outro são sustentados por diversos autores, entre eles, apontamos principalmente Givón, Halliday e Hasan, cujas abordagens pressupõem-se funcionalistas, mas que se sustentam em aportes teóricos diferentes.

O trabalho de Halliday & Hasan representa um marco no estudo dos elementos coesivos. Consideram um texto como coerente quando forma uma unidade semântica, destacando aí o conjunto de recursos lingüísticos da língua, os elementos coesivos, que permite a conexão das diferentes partes do texto. Os autores apresentam uma taxionomia detalhada desses elementos.

Givón, por sua vez, relaciona dois parâmetros à realização da linguagem: um cognitivo, que dá maior importância em seu trabalho, e outro sócio-interacional, salientando a inter-relação entre a forma da linguagem e sua função. Vê a coerência como uma propriedade mental e procura dar conta dos elementos que fazem a costura do texto, tornando-o coerente, sob esse ponto de vista.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Letras - PUCRS



Com vistas a explorar os dois tipos de estudo, colocamos em pauta as questões epistemológicas que os embasam. Para a discussão, utilizamo-nos basicamente dos seguintes trabalhos: Givón (1989, 1990, 1992, 1995, 1995a), Halliday & Hasan (1976) Halliday (1985, 1989), Hasan (1984), Hasan e Fries (1995).

Conforme Hasan e Fries, há uma indagação fundamental sobre a linguagem que é saber se tudo o que constitui o sistema lingüístico, tal como as palavras, as frases, os elementos estruturais e a ordem desses elementos necessariamente constrói significado. A resposta depende da concepção de linguagem na qual o lingüista se inscreve.

Há lingüistas que vêem a linguagem como um espelho que simplesmente reflete uma realidade preexistente. Esses concedem um espaço privilegiado às categorias que correspondem ao que eles percebem como realidade. Assim, as categorias de linguagem, tomadas para espelhar as categorias da natureza, são embasadas em alguma realidade independente da linguagem. O conceito de significado fica então naturalmente limitado àquilo que corresponde a realidade existente. Nesse tipo de abordagem é negado à linguagem o poder inerente de criar significado e este passa a ser apenas um artefato do sistema lingüístico. Hasan e Fries referem-se a essa visão da linguagem como “a perspectiva da correspondência na linguagem”.

Há, por outro lado, aqueles lingüistas que vêem a linguagem como um sistema com potencial para criar uma realidade semiótica que se utiliza da realidade material, sem, no entanto, espelhá-la. Hasan e Fries denominam esta perspectiva de construtivista. Sob essa perspectiva, todos os dispositivos formais possuem o mesmo *status* na linguagem, mesmo aqueles através dos quais os significados não-referenciais, como os que pertencem a função interpessoal e textual, são construídos. A linguagem é concebida como um núcleo de força capaz de construir significado. E o conceito de significado rompe os limites da representação, estendendo-se para incluir também os significados interpessoais e textuais que são, conforme os autores, se não inteiramente, quase que totalmente lingüisticamente criados.

O trabalho de Halliday & Hasan inscreve-se nessa perspectiva construtivista, onde a realidade à qual os significados interpessoais e textuais estão direcionados é real para o ser humano, mesmo que esta não seja material, e a intersubjetividade é baseada na interação social e nos modos desta interação social que, por sua vez, são baseadas em um

sistema verbal não-fechado, e socialmente sensitivo que possibilita a expansão desses significados.

Particularmente Halliday interpreta a linguagem como um sistema de significados acompanhado de formas que possibilitam a compreensão dos mesmos. O que é dito ou escrito desenvolve-se em algum contexto de uso. A gramática, como unidade de processamento central da linguagem, é o lugar onde os significados são recebidos, oriundos de diferentes entradas metafuncionais, e explorados em sua capacidade associativa e integrativa, possibilitando a construção da frase. Assim, para entendermos como funciona a linguagem, precisamos nos inteirar precipuamente do funcionamento da gramática que, para o autor, engloba a sintaxe, o vocabulário e a morfologia. A linguagem é, nessa concepção, um sistema semântico com outros sistemas para codificar os significados que produz.

Voltando ao trabalho de Hasan e Fries, os autores indicam pontos fundamentais para uma abordagem sistêmico-funcionalista, onde a linguagem é vista como um sistema potencial que tem por finalidade produzir significados. Assim considerando a linguagem, o primeiro objetivo do lingüista é explicar não somente como os significados são construídos mas também como eles mantêm uma relação sistemática com o mundo lingüisticamente construído e socialmente definido. O fato de considerar a linguagem como possuidora do poder de geração dos mais diversos significados, conduz a especulação dos dispositivos léxico-gramaticais: que significados constroem? para quem? onde? em que situação? Tais especulações atendem aos fundamentos de um modelo funcional, onde a forma da linguagem não tem relevância em si mesmo, se não levarmos em conta sua função, seu valor semântico. Há, ainda, segundo os autores, a necessidade de que sejam focalizadas as propriedades formais da categoria léxico-gramatical, especificando o que a identifica como determinado tipo de categoria descritiva.

Dentro dessa concepção, a relação sistemática entre forma e significado é uma pressuposição fundamental sobre a natureza da linguagem humana. A própria linguagem manifesta, ou percebe, a existência do vínculo semântico, porque está em sua natureza fazer isso, e não simplesmente porque alguém está fazendo com que isso aconteça. Hasan, em seu trabalho sobre coerência e harmonia coesiva, é, em especial, bastante enfática quanto a essa questão, quando diz serem simplistas todas aquelas abordagens em relação ao significado que colocam o

indivíduo em um pedestal como o criador único e arquiteto do significado que quer significar.

Como já dissemos anteriormente, embora dentro de uma mesma visão funcionalista, há diferentes concepções sobre a linguagem. Vemos isso no trabalho de Givón, em relação aos estudos antes citados. Não queremos dizer que são teorias que se opõem radicalmente. Ao invés disso, vemos que há pontos comuns entre as teorias, mas também há diferenças que resultam em enfoques diferentes sobre determinados fenômenos da linguagem, como no caso da coesão e da coerência.

Para Givón, a compreensão da linguagem como um sistema autônomo deve ser desprezada. Só podemos descrevê-la e explicá-la se a concebermos como um sistema em relação com outros sistemas. O autor ressalta a influência da realidade bio-cultural, complexa e interativa sobre a linguagem. Entender a linguagem significa levar em conta os parâmetros naturais que a modelam, tais como: a cognição, levando em consideração o funcionamento da mente e como a linguagem é processada; a comunicação, compreendendo a interação social; e a aquisição da linguagem, englobando sua evolução.

Dentro dessa perspectiva, a linguagem é um sistema complexo e biologicamente embasado de representação e comunicação do conhecimento, governado por princípios circunscritos por princípios concorrentes que restringem o seu potencial. O que nos faz admitir a existência da associação de algum propósito ou função com uma estrutura física do código ou com o comportamento estruturado governado por esse código.

Givón alerta que, mesmo que a codificação isomórfica das funções seja um elemento básico da organização biológica, há componentes dessa estrutura que podem parecer não estar emparelhados isomorficamente a alguma função específica. Em muitos casos, o que Givón chama de “excesso de estrutura” pode estar desempenhando funções mais abstratas e globais, que são mais difíceis de detectar. Aplicando-se à linguagem, permite afirmar que uma certa arbitrariedade no código gramatical deve ser esperada.

O código comunicativo, desde sua forma icônica, passou por constantes modificações, através de processos de desenvolvimento funcionalmente mediados, tornando-se mais complexas e abstratas as suas funções. É a mente e a realidade interagindo para a construção de uma analogia mental, ou isomorfismo, de alguma realidade experienci-

ada. Givón salienta que a cognição deve ser vista, não como um simples espelho da experiência externa, do real, mas como um “filtro construtivo” que conforma a experiência de um modo que seja adaptativamente mais vantajoso.

Há, de acordo com essa teoria, dois ciclos de simbolização na evolução da linguagem: um diz respeito à evolução da codificação do léxico; outro é a evolução da gramática. A emergência da gramática é ontogenicamente e também filogenicamente, parte de uma sequência complexa de mudanças. O surgimento da gramática está atrelado a duas outras tendências na evolução da comunicação humana: o aparecimento do discurso multiproposicional e a aceleração do processamento da linguagem. Neuro-cognitivamente, a gramática assegura uma codificação rápida, bem estruturada da informação multiproposicional na memória episódica.

Givón alerta que, embora a estrutura formal resultante dessa gramática funcionalmente motivada assume sua própria realidade, comunicativamente, cognitivamente e neurologicamente, sua descrição independentemente dos contextos multiplamente adaptativos que restringem o seu uso e sua evolução não condiz com um posicionamento funcionalista. Sugere, então, uma tipologia gramatical baseada na interação, pressupondo-a complexa e guiada pelo contexto.

A comunicação humana, segundo a teoria em pauta, obedece a dois parâmetros gerais: um cognitivo de dimensão escalar: previsibilidade informacional, e o outro, de comportamento geral, que é a tarefa de importância. São parâmetros pragmáticos que restringem a comunicação e que estão subjacentes em muito do que nós conhecemos sobre a organização da percepção, cognição e comportamento(cf. Givón).

A partir de tais reflexões enfocamos, de uma forma sintética, as questões de coesão e coerência, tais como são vistas por Givón e também por Halliday e Hasan, o que, em nosso entender, evidenciam as diferentes concepções de linguagem. Halliday e Hasan, adotando um posicionamento em que a linguagem, embora vista como um produto do uso, da interação, é concebida como um potencial para criar seus significados, perseguem uma análise mais imanente do texto, procurando categorizar os elementos aí percebidos. Já em Givón, encontramos uma preocupação em ver a linguagem na perspectiva da mente que a produz e a recebe, atrelada, portanto, ao seu funcionamento, às funções que desempenha. Isso se espelha no trabalho efetuado.

Para Halliday e Hasan, a unidade é o principal atributo dos textos. A estrutura do texto é uma fonte de unidade textual e está estreitamente relacionada com o contexto situacional, composto pelo ambiente verbal e também a situação em que o texto foi enunciado.

Também a textura é fonte de unidade textual. Constitui-se de relações semânticas entre as mensagens individuais do texto. Dentro desse quadro o conceito mais importante é o de elo de ligação. A análise das propriedades coesivas de um texto possibilitam a avaliação de seus padrões de textura.

O fenômeno da coesão pressupõe que a interpretação de algum elemento no discurso é dependente de outro. Quando esta se estabelece, os dois elementos tornam-se potencialmente integrados no texto. Essas relações de significado são comuns a todos os tipos de textos, e, por isso mesmo, a coesão também serve como um traço distintivo de um texto para um não-texto.

É importante a ponderação de Halliday de que, mesmo sendo semântica a relação coesiva, é realizada através de um sistema léxico-gramatical, isto é, parte da coesão é realizada pela gramática e parte pelo vocabulário. Essa característica provoca a classificação desse fenômeno lingüístico em coesão gramatical e coesão lexical.

Halliday e Hasan apontam, principalmente, quatro formas pelas quais é estabelecida a coesão: através da referência, elipse/substituição, conjunção e coesão lexical.

O que caracteriza a referência, especificam os autores, é que a informação aí contida diz respeito ao significado referencial, à identidade de uma coisa em particular, ou uma classe de coisas que está sendo referida. A referência pode envolver tanto relações endofóricas (no contexto textual) quanto exofóricas (no contexto situacional). Tanto uma quanto a outra envolve uma instrução para obter, em algum lugar, a informação necessária para interpretar a passagem em questão: o que foi referido deve ser identificado de alguma maneira.

Quando acontece, no texto, a omissão de um item temos a elipse, quando no lugar de um item é colocado outro, temos uma substituição. A elipse é uma forma de substituição, onde o item é substituído por zero. Sua existência implica na pressuposição de que algo deve ser entendido, mesmo tendo sido omitido. O item omitido está presente no

texto precedente (anáfora), ou fora do texto (exófora). A substituição é uma relação em nível léxico-gramatical, envolve a gramática e o vocabulário, enquanto que a referência pressupõe uma relação em nível semântico.

A conjunção já é de natureza diferente das outras relações coesivas. Uma oração, ou algum trecho mais longo do texto podem estar relacionados com o que vem posteriormente a esses elementos, através de uma ou outra das relações semânticas contidas em um conjunto de elementos específicos. Não aparece nenhum tipo de instrução de procura, mas uma especificação do modo em que o que está por vir é sistematicamente conectado com o que veio antes.

Na taxonomia em pauta, a coesão lexical retoma parcialmente os elementos coesivos já citados. Ela se realiza através da seleção de itens que são relacionados de alguma forma àqueles que vieram anteriormente.

De acordo com Halliday e Hasan, sendo o discurso um processo multidimensional, o texto, produto desse processo, deve ser o objeto de análise lingüística. Sob uma perspectiva funcional, é preciso pensá-lo como um processo seqüencial de significado e a coesão como um aspecto desse processo, por onde o fluxo de significados é canalizado deliberadamente em determinada direção.

As colocações acima realizadas sobre as formas de coesão permitem-nos explicitar como Halliday e Hasan vêem, não só como se processa esse fenômeno da linguagem através de procedimentos heurísticos baseados no texto, mas, acima disso, que parâmetros, que concepções os autores possuem sobre a própria linguagem.

#### COESÃO E COERÊNCIA -VISÃO DE GIVÓN

Givón propõe-se a interpretar os conhecimentos sobre a linguagem à luz da mente que produz esse texto. Para isso, adota, em seus procedimentos metodológicos, a premissa de que a coerência, que designa como uma propriedade mental, é passível de ser observada tanto no texto oral como no escrito. Os sinais gramaticais guiam o leitor/ouvinte na construção de uma representação mental coerente do texto. Dessa forma, o estudo desses mesmos sinais gramaticais (cons-

truções sintáticas, morfologia, entonação) permitem ao lingüista um maior conhecimento do processador do texto. Para o autor, a visão da coerência como uma entidade mental permite ir além da simples observação externa do fenômeno, podendo apreender o fenômeno cognitivo que se processa na mente de quem produz e compreende o texto.

A coerência é, então, concebida como um processo colaborativo gradual, envolvendo duas mentes que tentam alcançar determinados objetivos. Nas seqüências do texto, há continuidade ou recorrência de alguns elementos. Os mais salientes ou mais facilmente observáveis dentre esses elementos são os referentes, a temporalidade, a aspectualidade, a modalidade/modo, a localização. Conforme o autor, a gramática está envolvida no processamento desses elementos, o que possibilita, para o lingüista, através do estudo da gramática no texto, o rastreamento dos mesmos.

Givón ressalta alguns aspectos importantes para o estudo em pauta, tais como: as operações cognitivas envolvidas na produção e na compreensão do texto provocam a coerência que se pode observar nos textos; há dois sistemas de memória vitais tanto para a produção do texto quanto para sua recepção: a memória episódica e a memória de trabalho.

A memória de trabalho é bastante limitada. Em seu curto espaço de tempo de ação, a informação que deve permanecer na memória de longo termo deve ser passada rapidamente. É aqui que os sinais gramaticais desempenham seu papel mais importante. Eles funcionam como instruções de processamento mental que guiam o receptor para que este possa construir uma representação mental do texto estruturada e coerente. Por sua vez, a representação episódica coerente é uma garantia de acesso facilitado durante a produção e recepção do texto. Para isso, apresentam-se como elementos de extrema importância os nós da rede de representação mental do texto.

Os elementos nominais funcionam como etiquetas desses nós, respondendo pela coerência referencial. Os mesmos podem, segundo Givón, ser importantes, portanto topicais, ou não-importantes, não-topicais. Os referentes topicais persistem no discurso subsequente. Esses referentes topicais normalmente são acompanhados de marcas gramaticais, como, por exemplo, a definitivização. O emissor codifica um referente como definido quanto presume que esse é acessível para o receptor, quer dizer, quando pressupõe que esse referente está represen-

tado em uma estrutura mental pré-existente na mente do receptor. Importante ainda colocar que, se há um intervalo maior entre o elemento recentemente introduzido e sua representação na estrutura mental, quando, por exemplo, um referente é reintroduzido após um certo período de tempo, esse referente vem acompanhado de vários dispositivos gramaticais. O acréscimo de marcas gramaticais tem a função de estabelecer uma conexão mental entre a ocorrência do referente e seu traço anafórico na estrutura existente.

A oração é, segundo Givón, a unidade mínima para armazenar informação na memória episódica. Cada oração em um discurso conectado possui um referente topical. Conforme a pressuposição do autor, esse referente oracional topical desempenha as seguintes funções: a) os nós das orações adjacentes que pertencem à mesma cadeia equitópica no texto representado mentalmente são atados sob o nó da cadeia que governa; b) o tópico oracional serve como etiqueta do nó da oração, assegurando que essa seja anexada ao correto nó da cadeia; c) enquanto a informação nova é arquivada sob o mesmo nó da oração, o mesmo tópico permanece ativado; d) para desligar uma cadeia de oração e iniciar outra, o tópico correntemente ativo deve ser desativado, e um novo tópico é ativado; e) somente um nó da cadeia a cada momento pode ser ativado, assegurando um correto direcionamento para a armazenagem da informação nova.

O uso de referentes nominais como etiqueta dos nós da cadeia pode ser explicado, conforme Givón, pelo fato dos referentes nominais serem perceptualmente e cognitivamente salientes. A aquisição e evolução desses referentes nominais é ontogenicamente e filogenicamente observada. Além disso os referentes nominais codificam entidades consideradas culturalmente centrais. Considera, então, a coerência referencial como central para a coerência discursiva.

De acordo com o autor, as principais operações mentais direcionada pela gramática que propiciam a ativação do referente apresentam-se como uma série de escolhas binárias, ordenadas. Uma das opções é considerada marcada e a outra não-marcada. A opção não-marcada representa menor esforço cognitivo, e a opção marcada representa maior esforço cognitivo.

A partir da concepção de coerência como uma propriedade mental e da gramática como instruções mentais para a armazenagem e recu-



peração das informações, Givón inventaria os principais dispositivos gramaticais que instrumentalizam a coerência referencial.

Dessa forma, referente representado por anáfora zero e pronome indicam continuidade da ativação, e manutenção do armazenamento da informação sob o mesmo nó. Referente representado por expressão nominal plena indica indecisão com relação a sua ativação, ou, ainda, marca a importância do referente. Se o referente é considerado não-importante, não é ativado e continua a ativação corrente, marcada por artigo, caso gramatical e ordem das palavras. Se o referente é importante, termina a ativação corrente e o novo referente é marcado por artigo, caso gramatical e ordem das palavras. Quando um referente recebe como marca um artigo indefinido, a instrução é para não buscar pelo antecedente.

O equilíbrio entre a quantidade de elementos recorrentes e a quantidade de informação nova torna o texto mais coerente. Restrições extremas quanto a quantidade de informação nova e a quantidade de informação velha em uma oração, seriam assim enunciadas: orações no texto natural normalmente têm somente uma porção de informação nova por oração; orações no texto natural normalmente têm pelo menos uma parte velha (a retomada de um referente) por oração.

Como estamos vendo, a transformação do estudo do texto para o estudo da mente que produz o texto, tendo o próprio texto como parâmetro e visando entender as idiosincrasias da linguagem é uma atividade bastante complexa. Para conseguir tal intento, Givón abandona hipóteses sobre o comportamento dos fenômenos lingüísticos no texto, em favor de hipóteses sobre o comportamento desses fenômenos em relação à atividade de processamento dos mesmos na mente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- GIVÓN, Talmy. *Mind, Code and Context*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: J. Benjamins, v.2, 1990.
- \_\_\_\_\_. The grammar of referential coherence as mental processing instructions. *Linguistics* 30 (1-3), 1992.

- \_\_\_\_\_. *Functionalism and syntax*. Amsterdam: J.Benjamins Company, 1995.
- \_\_\_\_\_. Coherence in Text vs. Coherence in Mind . In MORTON et al (eds). *Coherence in Spontaneous Text*. Amsterdam: J.Benjamins, 1995.
- HALLIDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar*. London: Edward Arnold. 1985.
- HALLIDAY, M.A.K. & HASAN, R. *Cohesion in English*. London/New York: Longman. 1976.
- \_\_\_\_\_. *Language, context and text*. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- HASAN, R. Coherence and Cohesive Harmony. In FLOOD, James (ed) *Understanding Reading Comprehension*. Newark: IRA, 1984.
- HASAN, R. & FRIES, P.H. *On Subject and Theme*: a discourse functional perspective. Amsterdam: J.Benjamins Company, 1995.





## Leitura de texto argumentativo e tópico

Leci Borges Barbisan (PUCRS) <sup>1</sup>

Neste trabalho tratamos da questão da leitura, focalizando o texto. Vemos o texto numa dupla perspectiva: comunicativa e cognitiva. Do ponto de vista comunicativo, o texto é entendido como sendo produzido na interação entre falante e ouvinte, ou entre escritor e leitor. Essa interação se dá cognitivamente, na mente de ambos os participantes. Cada um deles usa marcas lingüísticas para acomodar a perspectiva do outro. Assim, correlações se estabelecem entre marcas lingüísticas gramaticais e contexto textual. Porém, essa gramática não interage diretamente com o texto; ao invés disso, ela é desenvolvida pela mente. Ou seja, as marcas gramaticais (morfemas, construções sintáticas, etc.), usadas pelo produtor de um texto bem formado, desencadeiam operações na mente do receptor. Essas operações mentais envolvem dois domínios cognitivos: a ativação da atenção e o armazenamento na memória. É, pois, desse ponto de vista sobre o texto que vamos pensar o que nos interessa aqui: o processo de leitura. Estamos, com isso, situando-nos na teoria funcionalista sobre a linguagem proposta por Givón, principalmente em suas obras de 1989, 1990, 1993 e 1995.

Uma marca lingüística, que funciona como instrução para o processamento mental, vai ser focalizada aqui: a dos mecanismos referenciais de topicalização que têm como papel conduzir o fluxo da informação no texto. Mais uma restrição será feita: a de tratar apenas do texto argumentativo.

---

<sup>1</sup> O trabalho que aqui apresentamos é o resultado de uma pesquisa atualmente em desenvolvimento no Curso de Pós-Graduação em Letras da PUCRS pelo grupo constituído pelos professores Ana Luiza Leal da Luz, Artur Eugênio Jacobus, Leci Borges Barbisan, Lia Lourdes Marquardt, Rejane Flor Machado, pelos mestrandos Joselaine Sebem de Castro, Liane Müller e Roberta Sartori e da bolsista de Apoio Técnico à Pesquisa, Rita Simone Spilmann Bexiga. A pesquisa tem o auxílio financeiro do CNPq e da FAPERGS.

Essa dupla decisão foi tomada em virtude de dois fatos, um decorrente do outro: (1) o da constatação de que os alunos de graduação da PUCRS, futuros professores de Língua Portuguesa, têm mais dificuldade de entender textos argumentativos do que textos narrativos; (2) o da hipótese que levantamos de que uma das possíveis causas dessa dificuldade esteja na percepção insuficiente da organização das cadeias topicais nesse tipo de texto. Julgamos também que, sendo os alunos mais familiarizados com a linguagem oral, os textos argumentativos escritos lhes trariam mais problemas, partindo do pressuposto de que o texto argumentativo escrito tivesse uma organização de tópico específica e complexa.

Definimos tópico como sendo aquilo de que se fala no texto, não em sentenças isoladas, mas em um número sucessivo de sentenças, ou seja, no nível do texto ou discurso.

Como a comunicação humana é multi-proposicional, nas inúmeras proposições que a constituem verifica-se uma certa recorrência de elementos que se organizam de forma a dar continuidade à informação. É denominada velha a informação que o falante/escritor considera acessível ao seu ouvinte/leitor e nova, a inacessível. Textos mais contínuos, no que diz respeito ao tópico, tendem a ser mais coerentes, e se estruturam de modo que a informação seja mentalmente mais acessível ao receptor, ouvinte ou leitor.

Do ponto de vista cognitivo, afirma Givón (1993), os referentes nominais tópicos, codificados como sujeito ou objeto de orações, identificam ou ativam etiquetas de arquivos para unidades de armazenamento na memória do texto, ou seja, na memória episódica. Cada unidade de armazenamento é como uma cadeia de orações ou parágrafos, através da qual o mesmo referente tópico persiste. Esse tópico persistente é o tópico importante da cadeia. Então, na memória do texto, um certo número de orações constitui uma cadeia, um certo número de cadeias faz um parágrafo, um certo número de parágrafos, um episódio, etc. A estrutura da memória do texto é, pois, tanto seqüencial quanto hierárquica. Dentro da estrutura hierárquica, cada cadeia pode ser vista como um nó do texto. A informação das orações sucessivas é arquivada sob um só nó de cada vez. Ativar um referente é, assim, ativar um nó do texto, é arquivar todas as informações subseqüentes sob um nó de texto etiquetado pelo referente.

O funcionamento do tópico é estudado, neste trabalho, apenas no texto argumentativo. Chamamos de argumentativo aquele texto cuja superestrutura pode ser resumida do seguinte modo: tese anterior, premissas, argumentos, conclusão e nova tese. A tese é uma afirmação que o argumentador submete à aprovação de seu interlocutor. É argumento uma proposição ligada a outra de tal modo que, pelo elo que se estabelece, uma seja a razão da outra (Angenot, 1982). Os argumentos aparecem ancorados em premissas, que são as duas primeiras proposições de um silogismo, e servem de base à conclusão. A ordem desses elementos no texto não é imutável. Assim, a nova tese pode, por exemplo, ser apresentada no início do texto. Além disso, algumas dessas partes podem ser subentendidas, como a tese anterior, as premissas e até mesmo a conclusão.

A análise que fizemos de doze textos orais, constituídos de entrevistas de rádio e de televisão, e de doze textos de opinião escritos, extraídos de jornais e de revistas, levou-nos a perceber inúmeras especificidades na organização do tópico comparativamente ao texto narrativo, único, a nosso conhecimento, estudado pelos lingüistas, quanto a esse aspecto.

As análises quantitativa e qualitativa dos dados revelaram-nos que, nos textos argumentativos, predominam os tópicos com traço semântico + abstrato, com freqüência de uso bem mais alta no escrito do que no oral, onde o traço + humano aparece repetidas vezes. Em textos narrativos centrados em eventos que se desenvolvem no tempo, ocorrem os traços + concreto e + humano. Assim, quanto a esse aspecto, o texto argumentativo oral parece estar em uma zona de intersecção entre o argumentativo escrito e o narrativo.

Nos textos argumentativos que analisamos, observamos os tópicos em cadeias e percebemos que o escrito, embora mostre uma organização da informação mais desconectada, principalmente por não ter um referente concreto bem definido, apresenta mais tópicos velhos do que novos, o que garante relação entre os elementos e maior coerência. Entretanto, comparativamente ao oral, no escrito encontramos mais tópicos novos. Além disso, há, no escrito, grande número de cadeias referenciais interrompidas, conseqüentemente, maior descontinuidade do que no oral.

Quanto à extensão das cadeias tópicas, observamos que, nos textos argumentativos orais, as seqüências extensas são mais numero-

sas do que no escrito, o que aponta para maior continuidade referencial no oral.

Percebemos ainda, no intrincado fluxo da informação no texto argumentativo, uma relação complexa entre os tópicos. Na retomada de um referente por um elemento nominal, há, muitas vezes, omissão de parte do sentido do referente, outras vezes, expansão e particularização desse sentido. Assim, a forma de ligação entre o referente e elementos nominais que o retomam nem sempre é nítida e definida, nos textos argumentativos, principalmente nos escritos.

Quanto à forma de realização do tópico, no escrito, constatamos que há mais deslocamentos para a direita, na posição destinada à informação menos importante, seguindo-se o princípio de urgência que diz que o mais urgente deve ser comunicado primeiro. Isso talvez possa ser explicado pelo fato de que nos textos argumentativos escritos, é comum a ocorrência de apresentativos (“é fácil”, “é importante”, etc.), que deslocam o tópico para a direita e, além disso, introduzem elementos novos e geralmente bastante extensos.

O tópico é posposto também em casos de anáforas conceituais. Designamos assim aqueles casos em que se verifica a retomada de uma idéia, já desenvolvida no texto, que pode abranger várias orações, não a retomada de um referente anteriormente mencionado. Esse tipo de realização foi encontrado nos textos orais e nos escritos. Entretanto, foi-nos possível notar que as anáforas conceituais são de natureza diferente nas duas modalidades. No oral, os dados de identificação do tópico estão na situação discursiva, enquanto que, no escrito, o leitor deve procurar em sua memória episódica a interpretação para essas anáforas.

Ainda quanto à forma de realização do tópico chamou-nos a atenção a sua extensão, principalmente no escrito. Nessa modalidade de textos, os tópicos são freqüentemente expressões nominais, muitas vezes acompanhadas de orações relativas. Já no oral predominam as anáforas zero (elipses do sujeito) e as retomadas por pronomes, o que faz com que a quantidade de tópicos curtos seja maior.

Essas rápidas observações feitas sobre alguns aspectos dos textos argumentativos orais e escritos quanto ao tópico — traço semântico, organização em cadeias, extensão das cadeias, extensão do tópico, relação entre os tópicos, posição na sentença, anáforas conceituais — parecem estar apontando para uma grande complexidade na organiza-

ção da informação nesse tipo de texto, mais notadamente no escrito do que no oral. Inferimos desse estudo, em cuja análise foi aplicada a proposta teórica de Givón — embora essa teoria tenha sido concebida a partir da observação de textos principalmente narrativos e conversacionais — que a maior complexidade de organização das cadeias tópicas no texto argumentativo, e em especial no escrito, implica um processamento mais complexo, mais atenção e maior esforço mental e, em decorrência, traz maior dificuldade de leitura. Apoiados nessa conclusão, montamos instrumentos sobre textos argumentativos orais e escritos, na tentativa de testar essa hipótese com alunos do 4º, 5º e 6º semestres do Curso de Letras da PUCRS.

Os instrumentos, tanto para o oral quanto para o escrito, foram montados de modo a avaliar a leitura de parágrafos mais contínuos e de parágrafos menos contínuos, partindo do pressuposto de que textos de maior continuidade tópica seriam mais acessíveis ao receptor, ouvinte ou leitor. Foram elaboradas algumas questões que exigiam dos alunos a identificação de referentes no texto e outras que solicitavam resumo de parágrafos escolhidos. Em outras questões ainda, os alunos deviam explicitar a tese defendida pelo autor e os argumentos que apoiavam essa tese, considerando-se que se tratava de textos argumentativos. Os alunos responderam a essas questões, quanto ao oral, após ouvir uma única vez a gravação de uma entrevista, e, quanto ao escrito, após ter lido um texto de opinião, mas sem consultá-lo novamente.

A primeira conclusão a que chegamos foi a de que não há diferença significativa nos resultados dos textos dos alunos do 4º, 5º e 6º semestres, em relação a textos argumentativos. A percentagem de respostas incorretas foi bastante alta nos três semestres, o que parece mostrar que a leitura de textos argumentativos é realmente problemática.

Quanto às modalidades oral/escrito, diferentemente do que esperávamos, a compreensão de textos argumentativos foi tão difícil no oral quanto no escrito. Mas, na questão em que era solicitado aos alunos que identificassem os argumentos que apoiavam a tese, o número de erros, no oral, foi bastante maior. Provavelmente o oral exija maior atenção do aluno do que o escrito. Entretanto, a compreensão do oral foi, de modo geral, bastante semelhante à do escrito, o que não deixa de ser significativo.



A hipótese de que a maior complexidade na organização da informação tópica, isto é, a maior descontinuidade nas cadeias topicais traria maior dificuldade de leitura e, conseqüentemente, a maior continuidade acarretaria maior facilidade, tornou-se difícil de ser confirmada. Se examinarmos, por exemplo, uma cadeia topical contínua de um texto argumentativo oral, entrevista de rádio, que foi utilizada na coleta de dados, verificamos que, nessa cadeia, o referente nominal é seguido por uma oração relativa. O tópico da oração seguinte retoma parte da oração relativa, não o núcleo nominal do referente. Já o tópico que vem a seguir repete parte do tópico anterior e substitui a outra parte por sinônimo. Em outro parágrafo desse mesmo texto oral, há a introdução de um referente extenso, cujo núcleo, um superordenado, é desdobrado em hipônimos nos dois tópicos subseqüentes.

Essa breve análise já permite que se perceba a complexidade que existe, também em cadeias topicais contínuas, em textos argumentativos, até mesmo orais, que esperaríamos fossem mais acessíveis. A extensão dos referentes, a retomada de parte menos importante destes, a relação semântica complexa entre os tópicos, os acréscimos de informações novas às informações velhas, encontrados em cadeias contínuas, explicam a maior dificuldade de leitura dos textos argumentativos, contrariando a suposição de que cadeias topicais mais contínuas sejam mais facilmente lidas.

A organização do tópico, tal como se apresenta nos textos argumentativos, torna bastante problemática a questão da continuidade/descontinuidade, aproximando esses dois tipos de cadeias que, no entanto, aparecem como distintos nas teorias que estudam a distribuição da informação em textos narrativos. Essa questão, no que diz respeito aos textos argumentativos, está exigindo estudos mais aprofundados do que aqueles que desenvolvemos até agora.

Do ponto de vista cognitivo, essas observações conduzem a um questionamento, quanto ao modelo teórico proposto por Givón: como se dá o armazenamento na memória episódica, de que modo são identificados ou ativados na memória as etiquetas de arquivo e os nós do texto, ou seja, as cadeias, em discursos argumentativos?

É necessário que seja levado em consideração, neste trabalho, o fato de que os alunos não estão habituados, em sala de aula, a responder a perguntas sobre textos escritos da maneira como lhes propusemos. Também não lhes é nunca cobrada a compreensão de textos

orais. Isso pode ter-se constituído numa variável que não previmos e que talvez tenha conduzido, em parte, aos resultados que obtivemos.

Devemos salientar, porém, que a pesquisa procurou verificar como os alunos, em sua vida quotidiana, lêem textos de opinião de jornais e revistas e como ouvem entrevistas. Não nos preocupamos em avaliar a leitura dos alunos do modo como ela é feita em sala de aula: com o auxílio do professor e com repetidas consultas ao texto. Sendo cognitiva a abordagem que escolhemos para estudar a questão da leitura, interessou-nos saber como a memória e a atenção interferem nesse processo, donde o modo de coleta de dados que adotamos.

Finalmente, é importante salientar que o que aqui expusemos é resultado de uma pesquisa em andamento. O que apresentamos aponta mais para um levantamento de questões do que para possíveis respostas. Mesmo assim, parece claro que a observação, pelos alunos, do modo como se estrutura o tópico em textos, especialmente nos argumentativos, poderia trazer benefícios ao desenvolvimento de sua competência de leitura.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANGENOT, Marc. *La parole pamphlétaire; contribution à la typologie des discours*. Paris: Payot, 1982.
- GIVÓN, Talmy. *Mind, code and context*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Syntax: a functional-typological introduction*. Amsterdam: John Benjamins, v. 2, 1990.
- \_\_\_\_\_. *English grammar: a function-based introduction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Functionalism and syntax*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Company, 1995.





# Ensino de vocabulário versus compreensão de textos

Maria Auxiliadora Bezerra (UEPB/UFAL)

Sabe-se que a compreensão de textos (escritos ou falados) é uma atividade de caráter lingüístico e sociocognitivo, pois para sua efetivação o locutor lança mão de seus conhecimentos lingüísticos (conhecimento gramatical e lexical), de mundo (conhecimentos declarativo e episódico armazenados na memória de cada um) e sócio-interacional (conhecimento sobre as formas de interagir através da linguagem) (Koch, 1997).

Em se tratando de conhecimentos lingüísticos, merece atenção o lexical, que consiste no conhecimento e uso efetivo dos itens lexicais de uma língua. É no léxico que todos os componentes gramaticais (fonológico, morfológico, sintático, semântico) se cruzam, depositando a informação idiossincrática da língua (Perini, 1995, p. 345). Daí sua importância para a compreensão textual.

O objetivo deste trabalho é verificar a relação entre estudo de vocabulário e compreensão de textos nas aulas de língua portuguesa de 1º grau. Os dados para análise foram coletados em turmas de 7ª série de uma escola pública e outra particular, por meio de gravações e anotações de aulas “de leitura” e consultas a exercícios respondidos pelos alunos, num período de, aproximadamente, 2 meses.

## COMPREENSÃO E VOCABULÁRIO

A compreensão escrita, do ponto de vista da psicologia cognitiva, caracteriza-se pela interação entre dois processos complementares: o que se apoia no texto e o que se baseia nos conhecimentos do leitor, ambos relacionados com os modelos cognitivos aprendidos socioculturalmente, ou seja, os esquemas cognitivos (Carrell, 1990).

Os esquemas desempenham um papel importante na compreensão de textos, pois os leitores os evocam consciente ou inconscientemente para dar sentido ao que lêem. Ao acionarem de forma inconsciente seus conhecimentos, temos as estratégias cognitivas; ao contrário das metacognitivas, que são postas em funcionamento de forma consciente (os leitores estabelecem metas para suas leituras).

A compreensão automatizada se baseia praticamente no funcionamento da língua tal como ela é interiorizada por uma dada comunidade: suas regras sintáticas, discursivas, sua organização semântica e seu vocabulário. Isso garante a compreensão imediata de um texto por parte do leitor e sua socialização com outros (Vandendorpe, 1992). O fato de não ser possível ao locutor explicitar as estratégias cognitivas que põe em prática ao ler (aí seriam estratégias metacognitivas) faz com que não se perceba com clareza o papel do vocabulário para a compreensão. No entanto, sabe-se que ele é fundamental, pois do ponto de vista cognitivo-representativo é a codificação da realidade extralingüística interiorizada no saber de uma comunidade, e do ponto de vista comunicativo é o conjunto dos itens por meio do qual uma comunidade lingüística pode se comunicar (Vilela, 1997, p. 31).

Considerando esses pontos de vista, o reconhecimento instantâneo de palavras ajuda na compreensão, devendo por isso ser constantemente ampliado o dicionário internalizado de cada leitor, constituído por itens lexicais de uso freqüente ou não.

Essa ampliação não significa a aprendizagem de listas de palavras e seus significados, mas o desenvolvimento da competência lexical que envolve reconhecimento e uso das palavras em situações adequadas.

Assim a compreensão se dá também através de um movimento contínuo do todo para as partes e das partes para o todo (texto). A esse processamento textual subjaz a ativação dos conhecimentos da memória semântica (que abrange o conhecimento geral sobre o mundo, incluindo justamente o léxico) e da memória episódica (que contém informações sobre vivências pessoais e que por isso é variável) (Koch, 1996).

## LEITURA DE TEXTOS NA ESCOLA

Embora se saiba que a leitura não é exclusivamente dependente do texto (fatores outros aí interferem, como conhecimentos do assunto lido, conhecimentos de mundo do leitor, etc.), é preciso estar-se atento para não se cair em abusos de subjetividade, onde toda interpretação é válida.

Uma leitura adequada deve levar em consideração, segundo Kerbrat-Orecchioni (1986, p. 311-312): 1) um maior número de significantes; 2) reconstituição coerente à qual ela chega; 3) incorporação de mais informações extratextuais e intertextuais corretas.

Os dois primeiros itens dizem respeito à capacidade de abordar-se o texto como um todo significativo (procedimentos lingüísticos – inclusive vocabulário – e procedimentos enunciativos) e o terceiro, à relação entre o texto lido e os outros aos quais ele remete (intertextualidade).

Assim, pode-se ter um nível aprofundado de leitura, em que não há uma simples identificação da superficialidade do texto, mas uma busca das intenções e objetivos do autor, podendo então o leitor se posicionar sobre o texto.

No entanto esse não é o tipo de leitura que a escola de 1º grau, em geral, adota. O que se convencionou chamar-se de “leitura do texto” não passa de um conjunto de perguntas, preferencialmente objetivas, cujas respostas são facilmente encontradas no texto, sem a necessidade de lê-lo integralmente. Ou seja, é a busca de informações expressas na superfície do texto, através de sua materialidade lingüística. Exercita-se quase sempre a memória de percepção (por meio da qual os alunos apenas identificam o solicitado), não lhes sendo propiciada uma retenção (armazenamento das representações ou conhecimentos) nem reativação (operação de, entre outras coisas, reconhecer, reproduzir, processar o texto) (Koch, 1996).

Com isso, o aluno deduz que para compreender um texto é essencial o estudo de seus elementos isolados, sobretudo os lingüísticos, o que dificulta o desenvolvimento de estratégias adequadas à compreensão global do texto.

## O ESTUDO DE VOCABULÁRIO NAS AULAS DE PORTUGUÊS

Nas aulas de “leitura de textos”, o estudo de vocabulário, quando ocorre, se dá através da definição do item lexical, tomado isoladamente, sob a forma de sinônimo, de paráfrase ou do apelo à estrutura mórfica do item (de forma inexpressiva, percebemos o recurso da inferência lexical).

### *Sinonímia*

A sinonímia, recurso predominante, utilizado tanto pelas professoras quanto pelos alunos, ocorre ou através da apresentação do sinônimo por ambos, ou através do uso do dicionário.

#### Exemplo 1

Contexto: Alunos respondem a um exercício sobre o texto lido.

A<sub>1</sub> – professora o que é interpelando...hein?

P – interpelando?

A<sub>1</sub> – é

P — ele sai perguntando

A<sub>2</sub> – o que é presente?

P – é o momento

A<sub>3</sub> – professora um sinônimo para esquite

P – mudar...escapar

#### Exemplo 2

Contexto : o mesmo do exemplo 1.

P – e anteceder?

A – que acontece antes

P – que precede...preceder...anteceder...que acontece antes

Nos exemplos 1 e 2, vemos que professora e alunos, ao serem interpelados, respondem de imediato com o sinônimo solicitado, eliminando por completo o contexto em que o item lexical se encontra (até mesmo a frase). Esse procedimento impede os alunos de desenvolverem a capacidade de apreensão, de inferência lexical a partir do texto, o que contribuiria para a sua compreensão: para dar sentido a um item lexical, o leitor associa informações lingüísticas e sociocognitivas relativas ao texto, considerando assim as partes e o todo.

Não considerar o contexto da palavra também impede que os alunos percebam as nuances de cada unidade lexical em seu uso efetivo, de forma que eles cheguem à conclusão de que não há sinonímia perfeita (traços de uma palavra não são transitivos para seu sinônimo). Além disso, tomar a palavra isoladamente não garante que seu reconhecimento, em outra ocasião, seja instantâneo, no caso de ela já fazer parte da memória semântica do aluno.

Quanto ao uso do dicionário, a professora tem dois objetivos na aula: manuseio e familiaridade com esse livro e identificação do significado do item, para o aluno selecionar o mais adequado ao contexto (que, neste caso, é frasal).

### Exemplo 3

Contexto: Alunos lêem texto e procuram o significado de palavras desconhecidas deles no dicionário.

A – eu vou procurar *de súbito* ou *súbito*?

P – ah...no dicionário ... no dicionário vocês vão encontrar *súbito*...né? porque *de súbito* é uma expressão... certo? Vocês vão encontrar *súbito*... vão ver qual é o significado e que e que sentido foi usado aí...essa expressão *de súbito*...né?

A iniciativa de fazer procurar no dicionário a palavra que ele provavelmente não conhece (não eram palavras preestabelecidas pela professora) ajuda o aluno a, em outros momentos, consultá-lo como mais um recurso para resolver seu problema lexical. No entanto esse procedimento deve ser incentivado quando não se pode depreender o sentido do item lexical por seu contexto imediato, ou quando se trata de palavras-chave cujo significado preciso é fundamental para a compreensão do texto. Em se tratando de *de súbito* o uso do dicionário era dispensável, a não ser pelo fato de saber como consultá-lo para localizar expressões fixas.

### Paráfrase

O uso da paráfrase ocorre quando a professora lança mão da resposta do aluno, sem alterar sua idéia original, ampliando as possibilidades de uso dos recursos lingüísticos.



#### Exemplo 4

Contexto: O aluno lê em voz alta o texto e não consegue pronunciar a palavra ininterruptamente.

P – ininterruptamente... vocês sabem o que é isso? olha aí Saulo já disse o que é

... sem interrupção...sem interromper...um atrás do outro...quanto mais melhor

À resposta do aluno (*sem interrupção... sem interromper...*) a professora acrescenta *um atrás do outro...quanto mais melhor*, paráfrases que, embora não tenha sido explicitado, estão de acordo com o texto em questão. É uma tentativa da professora de mostrar aos alunos a multivocidade do texto, sendo necessário para sua compreensão uma leitura que associe práticas lingüísticas e conhecimentos extralingüísticos. A lacuna, no entanto, se dá quando a professora não solicita aos alunos que voltem ao texto e verifiquem essas possibilidades de explicação para o sintagma adverbial citado (embora a inferência lexical, nesse contexto, devesse ser o primeiro procedimento).

#### *Apelo à Estrutura Mórfica do Item Lexical*

Ao lado da apresentação de sinônimos para as unidades em estudo, o apelo à sua estrutura mórfica é o procedimento mais utilizado para o estudo de vocabulário. Esse recurso contribui tanto para o enriquecimento de vocabulário dos alunos quanto facilita a compreensão de textos. E a professora o explora considerando o item lexical e partes do texto e, muitas vezes, o conhecimento de mundo dos alunos.

#### Exemplo 5

Contexto: Leitura de texto e alunos perguntam o significado de algumas palavras.

P — /.../ essas palavras vocês pensam que não conhecem ... à medida que vão lendo né? vai descobrindo o sentido...então veja bem ... madame sonhou que a água da sua piscina se azinhavrara ((P lê frase do texto))... essa palavra lembra outra que vocês conhecem...qual é? uma palavra bem conhecida de vocês...quem é que se lembra? a-vi-na-gra-ra vinagre vinagre então uma palavra...né que é derivada de vinagre ó (mostra a estrutura mórfica da palavra no quadro) num é? só que foi acrescida de:: dum prefixo...né a gente chama isso de prefixo e de um

sufixo e deu uma palavra... avinagrara... o que vocês acham que é essa palavra A-VI-NA-GRA-RA já que vocês sabem que ela é derivada de vinagre...hum? o que será avinagrar a água? a água ficou avinagrada...deve ter ficado...com sabor...num é? de vinagre ... com chei::ro de vinagre...né...

A - vinagre

A explicação de *azinhavrar* associada ao verbo *avinagrar* e sua estrutura (afixos + base), apelando para outros conhecimentos dos alunos (o vinagre, seu sabor, seu cheiro), atinge o objetivo da professora, que é fazer os alunos entenderem o que pode significar *a água da sua piscina se azinhavrara*.

Toda a explicação de vocabulário da professora durante esse estudo de texto parecia estar relacionada à compreensão textual, mas efetivamente o texto foi tomado por partes, a partir das dificuldades lexicais dos alunos. Não houve uma abordagem do texto como um todo significativo, de modo que reconhecer o sentido das palavras desconhecidas no seu contexto frasal não foi suficiente para identificar o tema do texto.

## CONCLUSÕES

Considerando que a compreensão de um texto se dá através da relação entre conhecimentos lingüísticos, sociocognitivos e interacionais e que o reconhecimento instantâneo do vocabulário tem sua contribuição nesse processo, observamos que o estudo dos itens lexicais realizado nas aulas de português não atinge esse objetivo: limita-se ao reconhecimento de seu significado, tomado isoladamente, não havendo retorno ao texto a fim de que o aluno perceba sua importância para o sentido geral desse texto. Ao contrário, o que ocorre é uma identificação superficial das unidades lexicais, associadas, no máximo, a um contexto frasal.

O estudo de vocabulário, na verdade, desmonta o texto em partes independentes, privilegia a definição das palavras, como se elas guardassem em si um significado independentemente do contexto em que encontram. E a relação fundamental entre vocabulário e esquemas cognitivos para facilitar a compreensão do texto não ocorre. A tal ponto

que, solicitados a apresentarem o tema do texto, os alunos repetem algumas de suas partes sem estabelecerem relações entre elas. Embora outros fatores interfiram numa compreensão textual, as estratégias de ensino de vocabulário postas em prática atualmente contribuem para dificultar essa compreensão. Daí, o uso de *versus* no nosso título: ao invés de uma associação há uma oposição entre ensino de vocabulário e compreensão de textos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BEZERRA, M.<sup>a</sup> A. O insucesso do estudo de vocabulário em frases visto através do teste cloze. *Anais do V Encontro Nacional da ANPOLL*, Porto Alegre, 1991, p. 202-208.
- \_\_\_\_\_. Estratégias de ensino de vocabulário utilizadas por professores de português de 1º grau maior em escola pública e particular. Relatório de pesquisa, 1996.
- CARRELL, P.L. Rôle des schémas de contenu et des schémas formels. In GAONAC'H (coord.). *Aquisition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive*. Paris:Hachette, 1990, p. 16-27.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *L'implicite*. Paris: Armand-Colin, 1986.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1993, p.65-81.
- \_\_\_\_\_. Aprendendo palavras, fazendo sentido: o ensino do vocabulário nas primeiras séries. In TASCÁ, M. (org.). *Desenvolvendo a língua falada e escrita*. Porto Alegre: Sagra, 1990, p.9-48.
- \_\_\_\_\_. *Texto e leitor*. Campinas: Pontes, 1989.
- KOCH, I. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- \_\_\_\_\_. Cognition e processamento textual. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, n. 2, p.35-44, 1996.
- LOBATO, C.H.M. A apropriação do texto por alunos do ensino de segundo grau. *Intercâmbio*, São Paulo, v. VI, parte I, p.46-59, 1997.
- OOI, D. e KIM-SEOH, J.L. Vocabulary teaching: looking behind the word. *ELT Journal*, Oxford, v.50, n.1, p.52-58, jan.1996.
- PERINI, M. *Gramática descritiva do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- VANDENDORPE, C. *Comprendre et interpréter*. In PREFONTAINE, C. et LEBRUN, M. *La lecture et l'écriture*. Montréal: Logiques, 1992, p. 159-181.

VILELA, M. O léxico do português: perspectivação geral. *Revista Filologia e Lingüística Portuguesa*, São Paulo, n.1, p. 31-50, 1997.





# Entre o dizer o fazer

## Um exercício de análise de discurso<sup>1</sup>

Carime Elias (UFRGS)  
Deise Francisco (UFRGS)  
Dóris Fiss (UFRGS)  
Felipe Gustsack (UFRGS)<sup>2</sup>

### INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de uma tentativa de aproximação entre duas áreas de conhecimento: a Educação e a Análise de Discurso (AD). Ele se justifica pelo fato de que, para a Educação, que se realiza necessariamente num contexto discursivo, os dizeres e fazeres da AD se constituem como parceiros singulares na busca de interpretação das relações dos sujeitos com os sentidos. Desta forma, a análise envolve dimensões que não se reduzem à consideração apenas das condições de produção dos enunciados, incluindo também o espaço próprio que cada discurso configura para si mesmo na relação interdiscurso<sup>3</sup> e intradis-

---

<sup>1</sup> Trabalho de Conclusão apresentado ao Seminário Avançado “A análise do discurso como forma de conhecimento”, coordenado pela Profa. Dra. Regina Maria Varini Mutti. A entrevista utilizada foi realizada durante a Prática de Pesquisa: Laboratório de Estudos em Aquisição da Linguagem, Interação e Cognição, coordenado pela Prof. Dr. Margarete Axt e Cleci Maraschin.

<sup>2</sup> Alunos do Curso de Mestrado em Educação do PPGEDU/UFRGS.

<sup>3</sup> O interdiscurso é definido por sua objetividade material contraditória que reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente — sobre a dominação do complexo das formações ideológicas (Pêcheux, apud Orlandi, 1996).

curso<sup>4</sup> e os embates ideológicos, históricos, sociais, políticos, etc., que nele se cristalizam.

A análise do discurso, segundo destaca Orlandi (1996), trabalha no espaço aberto por uma prática de interpretação que se constitui a partir de uma série de pontos de deriva (nós, deslizos, efeitos metafóricos) lingüisticamente descritíveis que assumem a forma do enunciado. No processo de produção mesma do discurso, certos fatos adquirem importância particular, como aponta Pêcheux no texto *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*.

Tais idéias, na verdade, funcionam como uma espécie de acrescentamento ao corpus teórico recortado por Pêcheux e no qual o autor inclui os aspectos fundamentais do processo de produção do discurso, a saber:

1. fenômeno das antecipações das representações do receptor sobre o qual se funda a estratégia do discurso: em todo processo discursivo, o emissor pode antecipar as representações do receptor e, de acordo com essa antevisão das expectativas imaginadas do outro, fundar estratégias de discurso;
2. plano da reciprocidade entre interlocutores: pressuposição, implicação — possível cumplicidade entre os locutores na busca de um acordo mínimo (consenso, conflito) sobre os ditos e não-ditos do discurso. Toda formação resulta de processos discursivos anteriores. Isto é, a percepção é sempre atravessada pelo já-ouvido e pelo já-dito, constituindo-se na substância das formações imaginárias. Isso remete aos conceitos de pressuposição e implicação (elaborados por Ducrot) e à noção do pré-construído (elaborada por Pêcheux) que constitui-se em um vestígio de enunciações feitas alhures que se imiscui no interior do conjunto conceitual das formações discursivas, formações ideológicas, intradiscursos e interdiscursos;
3. caráter de dominância de certos elementos do discurso sobre outros e primazia da natureza daqueles sobre a natureza e valor destes;
4. verificação da ligação entre relações de força (exteriores à situação do discurso) e relações de sentido que evidenciam as variações de dominância de certos elementos.

---

<sup>4</sup>Entendemos por intradiscurso a representação material do discurso, por exemplo, o texto.

Estas conceituações vêm se constituindo, ao longo dos trabalhos da AD, a partir da noção de um sujeito que não é unívoco, mas indivíduo interpelado pelas ideologias<sup>5</sup> enquanto sujeito do seu discurso. Acrescentar a este pressuposto a idéia de que o sujeito é “lugar de significação historicamente constituído” (Orlandi, 1996, p. 37) remete, pois, à indissociabilidade dos aspectos lingüísticos e históricos tanto no processo de produção do sujeito do discurso quanto no dos sentidos que o constituem/traduzem/dizem. Nem totalmente livre, nem totalmente assujeitado, ele se move entre o espaço discursivo do Um e do Outro (o interdiscurso). Enfim, está situado numa região fronteira entre a incompletude e o desejo de ser completo, a polifonia da linguagem e a monofonia de um locutor no qual se percebem vestígios da ilusão necessária do sujeito como origem do sentido. São estas diferentes posições/vozes que o sujeito assume no seu discurso que procuramos identificar neste exercício de análise.

#### DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DO DISCURSO E DA SITUAÇÃO DE ENUNCIÇÃO

O corpus discursivo selecionado se constitui de uma entrevista semi-estruturada, realizada por uma mestrandia (também autora deste estudo) do curso de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no primeiro semestre de 1996, com uma aluna recém-ingressante na Universidade, no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação. A aluna estava, no momento da entrevista, na faixa etária dos vinte anos.

Foram realizadas duas entrevistas: a primeira durante o período de aulas no Laboratório de Informática do Ensino Superior — LIES, e a segunda após o término do mesmo. Na primeira entrevista, a aluna foi sucinta em suas falas, não tendo realizado críticas à experiência. Na segunda, entretanto, sua fala foi mais fluida, tendo inclusive aumentado o número de enunciações. Para além disso, a aluna expôs-se mais, realizando uma avaliação da experiência de construção de *homepage* e da

---

<sup>5</sup> Segundo Orlandi (s/d), a ideologia não é vista como conjunto de representações nem como ocultação da realidade. Enquanto prática significante, discursiva, ela aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a história.



própria disciplina.<sup>6</sup> Um dos prováveis fatores que propiciaram este deslocamento de uma posição — mais rígida e centrada nas dificuldades encontradas pela própria aluna na consecução da atividade — para outra — uma posição de análise da experiência com críticas a mesma — é o do término do semestre, quando a aluna em questão não mais se sentia à mercê do poder avaliativo e institucionalizado da professora. Por tais motivos, utilizamos alguns segmentos da segunda entrevista. Os trechos analisados foram selecionados a partir de regularidades discursivas (marcas lingüísticas).

A operação descritiva utilizada é a de recortes, através dos quais “se chega à representação das relações textuais referidas às condições em que foram produzidas” (Orlandi, 1986, p. 121). Desta forma, os recortes constituem-se de fragmentos que dizem não só do funcionamento do texto de um modo geral, como também das várias posições de sujeito nele presentes.

O discurso proferido por Mariana,<sup>7</sup> na sua manifestação concreta, não se deu de forma espontânea. Isto é, ele foi demandado por um primeiro interlocutor — professora — e por um segundo, entrevistadora, que desejava saber como e quais representações os estudantes constroem quando em relação com o computador e seus recursos tecnológicos.

---

<sup>6</sup> A disciplina, prática de pesquisa em educação, contemplava a discussão e elaboração de um pequeno projeto de pesquisa (que poderia constituir-se de replicação de estudos anteriores). Era desenvolvida em grupos e a professora trabalhava dentro de uma perspectiva metodológica interativa voltada para a resolução de problemas e o aproveitamento construtivo do erro. No final da disciplina, estava prevista a construção do relatório final que versasse sobre os conteúdos teórico-práticos tratados no decorrer do semestre. Para desenvolver esta atividade, foram feitas duas propostas alternativas pela professora: confecção do relatório de forma escrita, digitada ou construção de uma *homepage* (página na Internet), que incluía também cópia impressa do trabalho. Esta última proposta foi aceita pelo grupo, sem exceção. A proposta avaliativa da professora contemplava auto-avaliação dos/as estudantes, sendo que a avaliação foi feita de modo cooperativo com relação ao par professor-aluno, cada aluno avaliando-se de acordo com o seu desempenho e dando-se um conceito devidamente justificado por escrito.

<sup>7</sup> Para fins deste trabalho convencionamos denominar a aluna entrevistada de Mariana e sua colega, constantemente citada no texto, de Luciana.

Instituiu-se, assim, uma relação de circularidade, unindo a professora num extremo, a pesquisadora como elo intermediário e a aluna entrevistada como outro extremo. Os efeitos desta triangulação, segundo nossa hipótese, podem ser percebidos na primeira entrevista, na qual o sujeito-aluna<sup>8</sup> em questão (Mariana) foi mais reticente do que na segunda.

Portanto, a especificidade da relação instituída neste discurso está claramente permeada pelas formações imaginárias<sup>9</sup> dos sujeitos que estavam em diálogo. Neste sentido, Mariana possuía formações imaginárias, a respeito das posições da pesquisadora e da professora, vinculadas ao poder que a instituição acadêmica lhes conferia. Por seu turno, as formações imaginárias da entrevistadora a respeito das posições da entrevistada também não poderiam estar desvinculadas da condição de estudante ocupada por esta. Pode-se perceber no imbricamento destas formações imaginárias um exemplo da natureza profundamente relacional do discurso. É possível afirmar que, em consequência disso, os enunciados não funcionem de forma indiferente em relação uns aos outros, tampouco assumam um caráter de auto-suficiência; ao contrário, eles se refletem uns nos outros (Bakhtin, 1988).

Tais formações imaginárias estão profundamente imbricadas às Formações Discursivas (FDs). Isto é, os lugares e posições que o sujeito faz de si mesmo e do outro são determinados pelas FDs às quais se filia. Neste sentido, as formações imaginárias são constituídas pelos já-ditos — o que cada um sabe e o que cada um pode ver em uma situação historicamente determinada. As FDs, portanto, regulam o que pode e deve ser dito; constituindo-se em um conjunto de enunciados marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas “regras de formação” (Brandão, 1994), a partir de formações ideológicas (FIs) específicas.

Também perpassa este processo o gesto de interpretação que caracteriza a inscrição dos sujeitos em determinada posição ideológica e configura uma região particular no interdiscurso. Aproximamo-nos,

---

<sup>8</sup> Conceção de sujeito que não é empírico, mas constituído pela função/posição (social, ideológica, histórica, etc.) que ocupa numa situação e num tempo dados.

<sup>9</sup> As formações imaginárias num contexto discursivo são elementos estruturais das condições de produção do discurso. Elas podem ser entendidas como imagens que o sujeito se faz de seu próprio lugar e do lugar do outro. Em resumo, são modos pelos quais se apresentam, transformados, os lugares dos sujeitos nos discursos (Pêcheux, 1990).

aqui, de um princípio próprio da ideologia: não existe sentido sem interpretação. Contudo, a ideologia através do processo de interpelação do sujeito produz um efeito de dissimulação do real e a conseqüente ilusão da transparência da linguagem. Assim, na relação costurada entre linguagem/pensamento/mundo, é por meio do processo imaginário que o sentido se produz no sujeito (Orlandi, 1996). Nesta perspectiva, o objetivo da AD é desvelar a opacidade da linguagem através da análise dos efeitos de transparência evidenciados no discurso dos sujeitos.

#### DAS SEQUÊNCIAS DISCURSIVAS COMO REFERÊNCIAS PARA ANÁLISE A PARTIR DE MARCAS LINGÜÍSTICAS DE ÊNFASES

Nesta análise, as seqüências discursivas (SDs), recortes realizados a partir das diferentes posições de sujeito assumidas por Mariana e reveladas através da análise do intradiscorso, foram selecionadas a partir de um levantamento de algumas marcas lingüísticas de ênfase. As marcas lingüísticas de ênfase com as quais trabalhamos são: **mas/mais (do que)**, **mais** e **né**. As posições de sujeito identificadas, por sua vez, remetem a FDs distintas: uma FD Pedagógica Tradicional, dominante, e uma FD Pedagógica Tecnológica.

Numa perspectiva lingüística, o vocábulo **né** pode ser visto como um vício de linguagem e que mais diretamente se associa à oralidade. Assim, o **né** é a forma apocopada da expressão interrogativa **não é**. A apócope é uma mudança fonética que consiste na queda de um ou mais fonemas ou sílabas no fim de uma palavra. No caso específico do **não é** há a criação de um metaplasmo pelo processo de fusão do advérbio de negação **não** com a forma verbal **é** como flexão de terceira pessoa do verbo predicativo **ser**.

A expressão **não é (né)**, geralmente empregada no final da frase, tem a função de interpelar o interlocutor no sentido de sua concordância com o que foi anteriormente enunciado. O advérbio de negação **não**, neste caso, não sustenta o seu valor negativo total, e, associado ao **é** exprime quase que a certeza por parte do locutor quanto à concordância do interlocutor com os sentidos manifestos. Assim, ainda que seja uma forma interrogativa, não pressupõe uma resposta expressa do interrogado, mas sim o assentimento, que na maioria dos casos se expressa

mesmo pelo silêncio. Um silêncio que significa consentimento, concordância do interlocutor em que o locutor prossegue com seu enunciado.

Todavia, do ponto de vista da AD – para a qual os sentidos não estão nas palavras — a marca lingüística **né** precisa ser interpretada conforme e a partir das condições de produção — CPs — de todo o processo discursivo. Isto implica considerar desde as formações ideológicas que interpelavam o sujeito no momento de produção do enunciado, até suas implicações nas formações imaginárias dos sujeitos envolvidos no processo, e a conseqüente constituição da FD dominante.

Assim, se do ponto de vista da superfície lingüística a expressão **né** significa uma interpelação do interlocutor pelo locutor, do ponto de vista da AD é possível afirmar que tal marca caracteriza uma posição de conformação dos sentidos enunciados pelo locutor à compreensão do interlocutor sobre os mesmos. Chega-se a esta afirmação considerando, de um lado, o que diz Pêcheux (1990) quanto aos processos de antecipação e pressuposição, no interior dos quais ocorrem as relações de forças e dominância de sentidos. Relações estas que, no caso do discurso de Mariana, indicam a presença de uma formação ideológica de subordinação conformada com o já instituído. De outro lado, é possível confirmar isto no que refere o intradiscurso; conforme se mostra nas SDs abaixo e nas suas diversas referências interdiscursivas, anafóricas (*a gente*) ou não.

No corpus, se percebe uma conformação ao já instituído quanto ao referente professora, por exemplo:

SD-1: ela é uma professora assim, ó, não tanto de, como é que eu vou dizer, de dar as coisas prontas, **mas** de incitar, de provocar, de fazer a gente pensar em cima daquilo, **né**, e da gente começar a se questionar sobre o que estava lendo, da gente se questionar, **né**.

SD-2: no início realmente a gente trabalhava **mais** conteúdo e ela auxiliava **muito, né**, falando, explicando, as coisas que a gente lia, **né**.

SD-3: posteriormente, no laboratório ela ficou **mais** assim, como eu vou dizer, uma “inspetora”, dando uma olhada num, uma olhada no outro, **né**, e, claro, também tirando nossas dúvidas sobre o que a gente estava fazendo, mesmo ao nível de conteúdo.

Desta forma, a marca lingüística **né** pode indicar também uma certa insegurança de Mariana em assumir-se enquanto sujeito-autor do seu enunciado, buscando constantemente no seu interlocutor – a entre-

vistadora – uma confirmação/assentimento quanto aos sentidos em construção. Afirma-se, então, que a marca lingüística **né**, nas três SDs acima, revela fundamentalmente dois sentidos. Um deles (SD 1 e 2) é complementar e confirmativo da formação imaginária construída pela locutora quanto à posição do interlocutor professora, aqui representado pela entrevistadora. O outro é também complementar, porém reformulativo quanto a uma segunda formação imaginária a respeito da posição da professora/entrevistadora (SD-3). Resumidamente, seria dizer que a presença desta marca no intradiscurso remete para o atravessamento interdiscursivo (interpelação ideológica) e que implica um redirecionamento do discurso do locutor; seja confirmando (reforçando) os sentidos enunciados (SD 1 e 2), seja reformulando-os (SD-3). Em ambos os casos, porém, subordina-se a continuidade do discurso ao já-dito, já-ouvido, ao interdiscursivo.

Esta mesma posição de conformação do sujeito locutor/sentidos enunciados pelo mesmo, e que implicará na delimitação de sua FD dominante, pode ser confirmada em quase todo corpus em análise. Por exemplo, quando os principais referentes são o ambiente pedagógico em si e a turma de colegas alunos:

SD-4: em sala de aula o pessoal assim até conversava **mais**, trocava **mais** idéias ao nível de conteúdo, **né**”.

Ou quando o referente é a colega de trabalho:

SD-5: eu fiquei a maior parte do tempo digitando e a minha colega construindo, **né**, elaborando a construção do texto, **né**, e de vez em quando eu dava uma participação.

Também se vê a mesma conformação, onde o referente é o horário:

SD-6: como ela tem mais flexibilidade com o horário ficou digitando, **né**.

E ainda onde o referente é sua relação com o computador:

SD-7: eu conheço assim, basicamente, o trabalho com o Word, **né**, eu conheço mais o universo do Word.

SD-8: eu não tenho mais tempo para estudar o computador, **né**; os outros universos que têm.

Finalmente, vale dizer que a análise feita a partir da marca lingüística de ênfase **né** não se pretende completa ou definitiva. Seu objetivo principal é apontar possíveis complementaridades e/ou oposições com as outras marcas mais importantes como é o caso do **mas** e do **mais**(muito), que se analisa a seguir.

Segundo Vogt & Ducrot (1980), em muitas línguas românicas a conjunção adversativa **mas** (português) deriva do advérbio **magis**, que era um dos meios utilizados para formar o comparativo de superioridade, e não do adversativo latino **sed**. Historicamente, a relação entre o sentido da conjunção **mas** e do advérbio **magis** (mais) foi se transformando e tornando complexas as possibilidades de utilização desta marca lingüística, guardando atualmente, segundo o mesmo autor, uma afinidade semântica entre o comparativo de superioridade e o adversativo.

Habitualmente, no entanto, os lingüistas distinguem dois tipos de **mas**: um **mas** de refutação e um **mas** de argumentação (Maingueneau, 1993, p. 165). É precisamente sobre estas categorias que será realizada a análise de alguns segmentos do discurso de Mariana. O uso freqüente desta marca lingüística indica, a nosso ver, o deslizamento entre FDs diferenciadas, neste caso, uma FD Conservadora dominante e outra FD Tecnológica. Trata-se de um recorte que parte do texto e que, através da análise da maneira como Mariana trabalha os sentidos, busca chegar à exterioridade constitutiva de seu discurso, o já dito que dá sentido ao seu dizer.

Em uma perspectiva lingüística, o **mas** refutativo liga a negação e a retificação, isto é, depois de uma proposição negativa introduz uma determinação *q* que substitui a determinação *p* negada em *p* e atribuída a um locutor real ou virtual.

Podemos observar este movimento, por exemplo, em SD-9 onde Mariana afirma que a referida professora não se caracteriza por *dar as coisas prontas* mas por *incitar, provocar, fazer pensar, questionar*.

SD-9: Ah, bom, no primeiro momento, é que, assim, ó, a professora desde o início eu senti que ela é uma professora assim, ó, não tanto de, como é que eu vou dizer, de dar as coisas prontas, **mas** de incitar, de provocar, de fazer a gente pensar em cima daquilo, né, e da gente começar a se questionar sobre o que estava lendo.

Mais do que a oposição entre dois enunciados, são dois interlocutores que se opõem, neste exemplo. Um que pressupõe, a partir de um certo lugar pré-construído (FD Pedagógica Conservadora), uma concepção de professor que transmite o saber (dá as coisas prontas) e outra que recusa a legitimidade daquilo que o destinatário poderia ter dito ou pensado (não dá as coisas prontas), e introduz uma proposição *q* que determina o lugar do professor (de fazer pensar).

O **mas** argumentativo, mais freqüentemente encontrado no discurso enunciado por Mariana, liga dois atos distintos que necessariamente não precisariam ser opostos. “É o texto que, através de seu movimento, institui uma tal oposição” (Maingueneau, 1993, p. 165). Estas oposições indicam posições diferentes de sujeito que, por sua vez, se filiam a FDs também diferenciadas. Por exemplo:

SD-10: então assim, que houve perda nesta parte de conteúdo, **mas** eu acho que por outro lado, pro pessoal ter uma interação, começar a mexer com o computador foi muito importante, né.

A proposição *p* (houve perda de conteúdo) que indicaria uma determinação menos forte. Portanto, a proposição *p*, que se filia a uma FD Conservadora, é atravessada pela proposição *q*, que faz sentido em uma FD Tecnológica. Embora haja uma convivência de ambas, existe uma clara dominância da FD Conservadora.

Esta posição pode ser confirmada em outras SDs, como, por exemplo, na SD-11:

E a parte do conteúdo eu desenvolvi mais em casa com a Luciana, por isso eu acho que a parte do conteúdo perdeu um pouco em termos gerais, da turma, a gente não pode falar tanto sobre conteúdo, ficou mais preocupada em colocar no computador, em ajeitar, levou mais tempo até para conseguir se conciliar com o computador do que com o conteúdo. **Mas** eu achei uma experiência muito boa, a gente precisa aprender e no momento em que a gente souber lidar mais com o computador vai ser mais fácil trabalhar mais conteúdo e lidar mais com o computador.

Novamente, a contraposição se dá entre o trabalho ao nível de conteúdo (próprio de uma instituição universitária, segundo a locutora) e a instrumentalização no nível técnico.

A proposição dominante *p*, continua sendo a perda em relação ao conteúdo, agora pelo fato dele ter sido trabalhado no espaço familiar e,

portanto, não legítimo. O **mas** que introduz o argumento *q* (a importância de aprender a lidar com o computador) remete a uma conclusão *não-r* que, no entanto, acaba justificando a proposição *p*, e reforçando-a (no momento em que a gente souber lidar mais com o computador vai ser mais fácil trabalhar mais conteúdo). Isto é, a aprendizagem ao nível de tecnologia ser de terem trabalhado ao nível de conteúdos (FD Conservadora) este conteúdo ligado ao espaço do laboratório não remete à mesma FD, configura a produção individual e, portanto, próprio da FD Tecnológica.

Retomando a derivação histórica do conector **mas** e, portanto, sua íntima relação com o **magis** como advérbio do latim, uma outra configuração possível seria a expressão comparativa **mais do que**. Esta forma é utilizada por Mariana para comparar dois enunciados. Por vezes, não há menção da parte comparativa (explicitado pelo termo **do que**), porém isto não prejudica a compreensão da frase. É um caso de comparação subentendida.

Esta estratégia discursiva é utilizada quando o sujeito opõe comparativamente dois aspectos de uma mesma experiência (conteúdo X técnica — forma de trabalho; inspeção X conteúdo; sintético X detalhista).

A tabela abaixo expõe a distribuição de concordância / discordância por SD:

S	1º enunciado	2º enunciado
4	-	+
8	-	+
10	-	+
24	+	-
56	+	-
62	+	-

SD-13: **mais** técnica **do que** uma coisa de conteúdo.

SD-14: levou **mais** tempo até para conseguir se conciliar com o computador **do que** com o conteúdo.



SD-15: Então eu acho que foi **mais** de “inspecionar” **do que** ao nível assim de conteúdo.

SD-16: Ela ah, consegue ter uma visão **mais** ampla e sintetizar **mais** rapidamente as coisas **do que** eu.

SD-17: a gente se preocupa muito **mais** com o aspecto do conteúdo, elaborar **mais** conteúdo **do que** com a própria forma do trabalho.

SD-18: eu vou precisar e muito **mais do que** eu tô precisando hoje.

Podemos concluir, então, que há uma distribuição equitativa de concordância/discordância com o primeiro e com o segundo enunciado. Desta forma, não é possível elaborar nenhum direcionamento que aponte para o fato de que Mariana utiliza *mais do que* concordando com a primeira ou com a segunda parte do enunciado. O que se mantém é uma crítica à técnica: sempre menos, por ocupar o tempo do conteúdo. É importante ressaltar que esta composição *mais do que* é, via de regra, referida à oposição de sentidos conteúdo X técnica. Neste sentido, a técnica é entendida enquanto forma de trabalho: são conteúdos práticos que vêm facilitar o trabalho intelectual que tem como “matéria-prima” o conteúdo. Além disso, como aponta a única SD que não se refere explicitamente à problemática, insere-se a questão tempo (mais rapidamente). Tempo este que é vinculado a características pessoais neste enunciado, mas, em nível mais amplo, às possibilidades técnicas (digitar rapidinho).

O **mais** é um termo que aparece repetidas vezes no discurso enunciado por Mariana. Refere-se a núcleos de conteúdo (mais tempo, mais capítulos, mais referência bibliográfica, ...) X técnica (mais de auxílio técnico, mais prática, mais acostuada); de tempo (sintetizar um pouco mais, visão mais ampla, sintetizar mais rapidamente, vai muito mais rápido).

O último segmento inicia por características potencializadas (mais = melhor) até chegar ao objetivo final de fazer mais em menos tempo. Desta forma, o **mais** leva a uma concepção de tempo acelerado, em que a tecnologia surge como uma possibilidade de economizar tempo de realização; porém, esta tecnologia cobra... cobra tempo de aprendizagem para “dar” um tempo “plus”. A discordância de Mariana é em pagar este preço, que, em seu ponto de vista, demanda perda de conteúdo. Neste campo, a FD Pedagógica Tecnológica perpassa a FD Pedagógica Conservadora, mesmo que o sujeito desta última reclame. O fim

último acaba sendo uma justaposição da primeira FD com a última — ela servirá como meio, prestando-se a auxiliar no conteúdo: *a gente precisa aprender e no momento em que a gente souber lidar **mais** com o computador vai ser **mais** fácil trabalhar **mais** conteúdo e lidar mais com o computador.*

Considerando a heterogeneidade da linguagem, torna-se importante analisar também alguns aspectos relacionados à produção dos sentidos de tempo e de espaço. A incipiência de um discurso da informática, associado aqui a uma FD Pedagógica Tecnológica, sugere modos diferenciados de pensar as relações sociais, a história e a própria construção do conhecimento. Parece que uma certa mudança de paradigmas acompanha a crescente inserção da tecnologia na rotina profissional e familiar das pessoas.

A tudo isto está vinculada à construção de um sentido de tempo que diz respeito à multiplicação acelerada dos acontecimentos e à necessidade de compreensão do presente associada a certa suspensão dos sentidos do passado próximo. Torna-se evidente, então, a elaboração de novas formas de convívio com o tempo, de interpretação da maneira como dispomos dele, de produção de sentidos que dêem conta de nossa relação cada vez mais acelerada com os tempos da vida e da história.

Cabe perceber, então, de que maneira os já-ditos e já-ouvidos funcionam no discurso de Mariana como marcas da FD Pedagógica Tecnológica, se relacionando com o processo de constituição de um novo sentido para o tempo. Percebe-se isto nos exemplos do texto:

SD-20: digito rapidinho.

SD-21: aquele que já sabia digitar mais rapidinho ia já digitando, aquele que já tinha mais prática(...). E no meu grupo eu estou acostumada a digitar, dependendo eu até digito rapidinho, né.

SD-16: ela ah, consegue ter uma visão mais ampla e sintetizar mais rapidamente as coisas do que eu.

Porém, o que se percebe no pronunciamento de Mariana é uma constante defesa de uma noção de tempo associada à FD Pedagógica Conservadora — o tempo gasto com o computador diminui a disponibilidade de tempo a ser gasto com o conteúdo, para ela muito mais importante. Alguns exemplos disto são as:

SD-22: quando a gente trabalhava em sala de aula a gente trabalhou muito mais conteúdo, conteúdos mais puros.

SD-23: quando a gente estava em sala de aula o pessoal assim até conversava mais, trocava mais idéias ao nível de conteúdo... tava mais preocupado com o conteúdo. Quando fomos lá para o laboratório já ficou uma coisa de auxílio técnico.

Também a noção de espaço, no dizer de Mariana, se liga mais à FD Pedagógica Conservadora. Ela parece manter uma oposição evidente entre um espaço da sala de aula, legítimo, e um espaço informatizado, no caso o laboratório, como é possível verificar na:

SD-24: quando a gente estava em sala de aula o pessoal assim até conversava **mais**, trocava **mais** idéias ao nível de conteúdo... tava **mais** preocupado com o conteúdo. Quando fomos lá para o laboratório já ficou uma coisa de auxílio técnico.

No corpus do discurso em análise, o atravessamento do intercurso no intra pode também ser encontrado na contraposição das expressões “conteúdo/técnica”, utilizadas frequentemente por Mariana. Em uma perspectiva da AD, onde o dizer é sempre aberto e os sentidos estão sempre em curso, esta oposição conteúdo/técnica remete a formações imaginárias diferenciadas em relação às figuras de professor e de aluno, à concepção de espaço, de tempo e do saber legitimado pela Universidade, filiando-se a FDs também diferenciadas.

A expressão “conteúdo/conteúdo puro”, usada frequentemente por Mariana, remete a uma FD Pedagógica Conservadora, trazendo uma concepção de professor como aquele que explica, tira dúvidas, transmite o saber verdadeiro – aquele que conhece. O aluno é concebido como o que busca o saber, o que tem dúvidas – aquele que não sabe. Esta negociação de conhecimentos é realizada em um espaço determinado – espaço da sala de aula – e em um tempo vagaroso, que permite que a ordem se cumpra. Este espaço também se caracteriza por permitir trocas, conversas em grupo.

No entanto, há um outro atravessamento, que denominamos de Tecnológico, caracterizado pelo uso de expressões como “técnica e prática”. Ele remete a uma concepção de professor que trabalha ao nível do “saber fazer”, que “instrui”, que “inspeciona” movimentos. Esta formação imaginária de professor liga-se a um aluno que executa, que segue instruções, e pertence a um espaço de laboratório e a um tempo “sem tempo”, onde o que vale é a rapidez, a capacidade de automatiza-

ção. É um espaço individual, onde as trocas se dão ao nível de instruções.

Em relação à concepção de professor:

SD-9: desde o início eu senti que ela é uma professora assim, ó, não tanto de, como é que vou dizer, de dar as coisas prontas, mas de incitar, de provocar, de fazer a gente pensar.

SD-2: no início realmente a gente trabalhava mais conteúdo e ela auxiliava muito, né, falando, explicando as coisas que a gente lia, né.

SD-26: posteriormente, no laboratório ela ficou mais assim, como eu vou dizer, uma “inspetora”, dando uma olhada num, uma olhada noutra. (...). Então eu acho que foi mais de “inspecionar” do que ao nível assim de conteúdo, né, na primeira parte a participação dela ao nível de conteúdo foi mais forte, no laboratório diminuiu um pouco.

Nas SDs acima, fica implícito que a referida professora não corresponde exatamente ao que Mariana esperava de um professor, isto é, ao imaginário pertencente a sua FD dominante onde o professor aparece como o que “dá as coisas prontas”. Apesar disso, em um primeiro momento (quando ela percebe que não era uma professora como as outras) este fato parece ser tolerado. No entanto, no mesmo segmento, Mariana afirma que no início isto é, no espaço da sala de aula, realmente a gente trabalhava mais conteúdo e ela auxiliava muito..., ela cumpria o papel esperado para um professor, mas posteriormente, no laboratório ela ficou mais assim, como eu vou dizer, uma “inspetora”.

Nesta mesma perspectiva, na SD-27, quando Mariana afirma que gostou muito da iniciativa da professora de “ter nos levado ao laboratório, da gente elaborar uma homepage, porque é muito difícil um professor tomar uma iniciativa assim”, remete à concepção de professor como alguém passivo: o comum é o professor não tomar iniciativas. Mas, ao mesmo tempo em que Mariana elogia a iniciativa do professor em trabalhar com a nova tecnologia, o que remete a uma FD Pedagógica Tecnológica, atribui a esta iniciativa uma conseqüente lacuna: “apesar de que a gente também teve perda na parte de conteúdos por causa disso” (SD-28). Pode-se interpretar que a iniciativa da professora foi responsável pela perda de conteúdo – reforçando sua FD Pedagógica Conservadora dominante em relação ao papel do professor no nível universitário.

Pode-se, também, interpretar a enunciação de Mariana a partir da utilização freqüente do discurso indireto e do discurso indireto livre, que remetem às formações discursivas citadas anteriormente e possibilitam notar como se dá o deslocamento das posições de sujeito. O discurso indireto é uma manifestação de heterogeneidade enunciativa e constitui-se de “teatralização de uma enunciação anterior” (Maingueneau, p. 85), podendo tornar-se garantia de autoridade dada pela fala do outro, outro ausente. É interessante, nestes casos, trabalhar com os verbos que acompanham o discurso indireto, denominados de verbos de comunicação (considerar, repetir, julgar, pensar, acreditar, etc.), os quais veiculam diversos tipos de pressupostos. Na fala de Mariana, entretanto, o discurso indireto não é anunciado por nenhum verbo de comunicação significativo – em duas seqüências é referido apenas o verbo dizer, o qual é aparentemente neutro.

Todavia, a utilização, por parte da locutora, das palavras do pai (SD-29 e SD-32) e da colega (SD-30) podem ser compreendidas como uma busca de legitimação de sua fala a partir da palavra do outro.

SD-29: então ele dizia: “ah, Mariana, sai, não te atrasa muito porque aqui na rua é ruim de esperar”.

SD-30: até hoje ela passa: “bah, Mariana, o que que eu fiz aquele dia, né, eu fiquei me sentindo culpada, né, tu ficou braba comigo, né, Mariana”.

SD-32: O meu pai olha para mim: “tu não gostava de computador, agora acho que vou ter que comprar um para ti (risos). Porque é difícil, tu monopoliza o computador aqui nesta casa, tu vê se deixa um tempo para mim”.

Já o processo de teatralização se evidencia melhor quando Mariana introduz a sua própria enunciação anterior:

SD-35: Então foi, escrevi um texto à mão e achei a coisa mais horrível, né, eu olhei aquilo e disse: “credo, que coisa mais horrível”.

Aqui, a mesma estratégia discursiva é utilizada, mas com a especificidade de que Mariana fala a respeito de si mesma; o que marca um movimento de descentramento do sujeito.

O discurso indireto livre é um tipo de discurso que se caracteriza pela ausência de marcas de introdução da fala do outro e que se localiza precisamente nos deslocamentos, nas discordâncias entre a voz do

enunciador que relata as alocações e a do indivíduo cujas alocações são relatadas (Maingueneau, 1993). Neste sentido, a posição de discordância marca a tentativa de legitimação da posição de Mariana nesta entrevista.

SD-31: Ela é mais despreocupada, “vamos com calma, não te preocupa, dá para fazer direitinho, espera um pouco, não tem problema”.

Essas SDs são exemplos do deslizamento das posições de sujeito e, ao mesmo tempo, indicam uma filiação à FD dominante. Ao evocar a voz do pai e/ou da amiga, Mariana provoca o efeito de se desresponsabilizar pelo seu enunciado. Percebe-se, pois, um confronto de e entre posições antagônicas constituintes da forma-sujeito – posições estas que mantêm um caráter de complementariedade. Os enunciados de Mariana confirmam a constante migração para campos simbólicos em que o eu da locutora está disperso entre outros “eus” que, assumindo uma especificidade inicial de identificação, se transformam no seu próprio lugar de reconhecimento e de produção de sentidos.

Cabe aqui uma referência ao que Orlandi (1996) designa por “dizer aberto”, relacionando-o ao sentido que está sempre em processo e à abertura do simbólico para vários níveis e diferentes possibilidades da relação do homem com os sentidos, o que se corporifica na derivação do discurso para outros discursos.

Desta forma, ao integrar palavras e expressões do outro no seu enunciado, o sujeito-aluna busca a legitimação de sua fala ao mesmo tempo em que se desresponsabiliza por aquela construção de sentidos.

É possível afirmar então que as SDs nas quais refere a fala do pai e da amiga foram construídas em função da perspectiva de um outro que Mariana assume como sua. Cada expressão pertence simultaneamente a dois contextos que se entrecruzam e, por extensão, duas posições de sujeito podem ser destacadas: uma marcada pela insegurança e pela indeterminação e outra permeada pelo desejo de conquista de segurança e determinação e costurada a outras falas que ela cita e que se aproximam do que em AD é chamado de já-dito e já-ouvido — elementos que fazem parte do próprio processo de produção do discurso. Vale acrescentar que ambas as posições assumidas por Mariana filiam-se fundamentalmente à FD Pedagógica Conservadora, dominante no seu discurso.

Outra estratégia utilizada pelo sujeito-aluna consiste na inserção do metadiscurso, como é possível verificar na SD-36: "eu fiquei muito irritada, eu tenho que ser sincera." O metadiscurso caracteriza-se por uma interrupção no fluxo enunciativo na tentativa de circunscrever o campo de significados, controlando o erro e marcando o lugar de quem quer, finalmente, dizer "a verdade". Nos momentos em que a entrevistada é interpelada em sua intimidade (quando a entrevistadora pergunta sobre os seus sentimentos) esta parece constrangida por alguma instância a falar sobre o que sentira, manifestando-se um reajuste da enunciação em função de coerções imediatas ou gerais.

Segundo Maingueneau (1993), o metadiscurso demarca os pontos de divergência do discurso com seu exterior, marcando o lugar de onde se fala. Assim, "através de seu poder metadiscursivo, o sujeito denega o lugar que lhe destina a formação discursiva em que se constitui: em lugar de receber sua identidade deste discurso, ele parece construí-la, ao tomar distância, instaurando ele mesmo as fronteiras pertinentes" (p.95). Neste sentido, o sujeição da realidade do pensamento (Orlandi, 1996).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise aqui apresentada, foi possível constatar que há um atravessamento dos sentidos referentes às novas tecnologias da informação nos sistemas de significação do contexto educacional. Tal atravessamento está, por sua vez, imbricado num forte apego do sujeito-aluna a formas tradicionais de relacionamento com as noções de professor, aluno e conhecimento – o que termina por gerar um convívio bastante tenso entre duas FDs diferentes, a Pedagógica Conservadora e a Pedagógica Tecnológica.

Outra consideração necessária diz respeito ao esclarecimento de que este trabalho apresenta uma interpretação possível frente a um sem número de outras que poderiam ser feitas sobre o acontecimento em questão. Neste contexto, um dos grandes desafios foi o de construir interpretações sem neutralizá-las.

A análise, pois, não se encerra na descrição de regularidades e descontinuidades discursivas identificadas na fala de uma aluna. Ela pretende também identificar os deslizamentos de sentidos articulados e articuladores da mesma. A idéia-chave que terminou por possibilitar isto encontra ressonância no fato de que nos deslizamentos de sentidos nada desaparece. Pelo contrário, ocorre uma fertilização recíproca dos elementos e sua resignificação. Em função disto, nota-se um confronto de e entre posições antagônicas constituintes da forma-sujeito<sup>10</sup> – posições que mantêm um caráter de complementaridade. Elas confirmam a constante migração para campos simbólicos em que o eu do sujeito está disperso entre outros “eus” que, assumindo uma especificidade inicial de identificação, se transformam no seu próprio lugar de reconhecimento e de produção de sentidos.

Diante do caráter dinâmico do processo de construção do discurso e/ou das interpretações possíveis, evidencia-se a inexistência de uma fórmula infalível que funcione como guia na operacionalização de um tal processo de análise. Há a possibilidade, sempre oscilante e incompleta, de construir uma prática através da imersão no próprio texto e da negociação, entre os sujeitos, dos próprios sentidos nele percebidos. Este foi o objetivo de um trabalho caracterizado por esforços de diferentes ordens – interpretação, troca, discussão.

#### BIBLIOGRAFIA

- BAKHTIN, M. (V. N. Volochinov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo : HUCITEC, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 1ª ed. São Paulo : HUCITEC, 1988.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas : UNICAMP, 1994.

---

<sup>10</sup> “A expressão forma-sujeito é introduzida por L. Althusser: “Todo indivíduo humano, isto é, social, só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma de sujeito. A forma-sujeito, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (Pêcheux, 1995, p.183). M. Pêcheux, por sua vez, traduz forma-sujeito como sujeito afetado pela ideologia.



- DUBOIS, J et all. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1993.
- INDURSKY, F. Da anáfora textual à anáfora discursiva. IN: RAJAN (org.). *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Snd. Texto digitado. 9 pp.
- MAZZONE, Jaures. Sem medo da tecnologia. IN: Nogueira, Paulo (editor). *Exame*, ano 30, nº 2, 15/jan./1997. p. 106.
- MAINGUENEAU, Dominique. . *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.
- ORLANDI, E. P. A análise do discurso: algumas observações. IN: *Delta*, v. 2, n.1, 1986.
- \_\_\_\_\_. Discurso, imaginário social e conhecimento. IN: *Em aberto*, ano 14, nº 61, 1994.
- \_\_\_\_\_. Exterioridade e ideologia. IN: RAJAN (org.). *Caderno de Estudos Lingüísticos*. Snd. Texto digitado. 8 pp.
- \_\_\_\_\_. Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito de uma análise automática do discurso: atualização e perspectivas IN: GADET, F.; HAK, T. (orgs). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: UNICAMP, 1990.
- \_\_\_\_\_. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas : UNICAMP, 1988.
- VOGT, Carlos. *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo: HUCITEC; Campinas, SP: Fundação de Desenvolvimento da UNICAMP, 1980.



# "O que seria dos homens se não fossem as mulheres?" Um estudo sobre a produção de sentidos

Regina Maria Varini Mutti (UFRGS)

## INTRODUZINDO

A escola média é um espaço de grande importância para os adolescentes, tanto como núcleo de convívio social como pela vivência de um currículo que, mesmo com limitações variadas, servirá de referencial para o exercício profissional imediato ou o ingresso na universidade. Experiências de aprendizagem nas diversas disciplinas escolares manifestam, de modo explícito ou oculto, relações com conhecimentos, habilidades, atitudes, valores humanos e sociais. Saberes vinculados aos diferentes campos de conhecimento, sendo constituídos pela linguagem, emergem no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, o ensino da língua não prescinde do contato com os objetos culturais, criados na própria relação dos sujeitos com a língua, em suas comunidades simbólicas. O enfoque do contexto e dos sujeitos, dessa forma, é essencial para o estudo da língua.

O compromisso com o ensino da leitura, nesta etapa da escolaridade, apesar de repartir-se entre as demais disciplinas, deve ocupar no currículo de Língua Portuguesa seu legítimo lugar. Ler e analisar textos pertencentes a gêneros variados, cujas formas foram consagradas nas diversas instâncias da vida em sociedade, já se tornou uma prática conhecida na escola, embora nem sempre bem aproveitada.

Torna-se importante que o emprego de textos como recurso de ensino atenda a objetivos definidos e a um planejamento que valorize sua inserção no currículo, de acordo com sua potencialidade educativa.

Há muito em aberto sobre como trabalhar com textos de um modo que supere o tradicional.

Uma possibilidade de revitalizar o lugar do texto na sala de aula consiste na definição de projetos de leitura e análise de textos. Tendo em vista um projeto, professores e alunos se constituem em sujeitos-leitores que, diante do texto, compartilham suas leituras. O estabelecimento do projeto requer que sejam estabelecidos os objetivos e os procedimentos para alcançá-los. Pedagogicamente, não seria possível explorar sempre todas as possibilidades que os textos apresentam; na verdade, nenhuma leitura é capaz de exaurir as teias de sentidos possíveis. Por esse motivo, é necessário que o professor(a) tenha uma intenção delimitada, em função da qual direcionar o projeto.

O trabalho lingüístico-pedagógico que idealizamos tem como objetivo contribuir para a cidadania, investindo na formação do aluno como sujeito-leitor crítico. Organiza-se a partir de textos curtos que remetem a problemas – de âmbito político, econômico ou educacional — que ocorrem em diferentes esferas da sociedade. Através do enfoque dessas problemáticas, representadas discursivamente nos textos diversos, buscamos favorecer a compreensão do contexto e o entendimento do modo como, através de sujeitos, são estabelecidos os sentidos que circulam e se instituem na vida social como se fossem naturais.

Lembramos as palavras do filósofo Gerd Borheim, ditas em entrevista na universidade, referindo-se à tônica para o ensino de filosofia, crendo que devam valer também para o ensino de Língua Portuguesa, particularmente no ensino médio:

...É mais a idéia de tocar a realidade humana, de responsabilizar o aluno dentro da realidade na qual ele vive, fazer dele, de fato, um cidadão. Passa por aí, pela Política. O estudo amplo da palavra, centrada no homem, centrada na realidade. Fica muito mais interessante...

Aposta-se na vontade que o adolescente tem de participar da vida social em seu entorno, dando ao que se passa, ao que o cerca, uma significação sua. Nesse trabalho, o sujeito vale-se da língua, da palavra, tanto oral quanto escrita. A prática da leitura, o exame da linguagem, a elaboração textual pode ser orientada na escola de modo que o aluno se aproprie dos mecanismos de produção de sentidos – por sujeitos – que se inscrevem nas formas legitimadas de produção escrita que fazem parte da vida social. A leitura da palavra, como disse Freire (1984,

p.19) “ não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de *escrevê-lo* ou de *reescrevê-lo*”; desse modo, desenvolver a leitura é também uma forma de construir o objeto, produzindo sentido.

A leitura e análise do texto desencadeia na sala de aula um feixe de interações: a interação do aluno com o texto; a interação entre professor e aluno, entre os próprios alunos, a interação entre o professor e o texto. Tais interações compartilhadas ultrapassam a relação entre indivíduos, configurando-se como relações entre sujeitos, atores portadores de sentidos discursivos, que manifestam posições às quais se filiam ou se identificam. De acordo com o referencial da Análise de Discurso francesa de Pêcheux (1985), posições-sujeito diferentes estão representadas no texto, em forma de dispersão; o sujeito-autor, dando unidade e coerência ao texto que produz, defende uma posição, como uma voz que se manifesta de uma forma predominante; enquanto isso, a voz da posição oposta é apagada, mas pode ser captada através de pistas que se mostram na linguagem.

A partir da concepção de autoria proposta por Orlandi (1988), inscreve-se a noção de sujeito-leitor como uma das faces do processo de textualização. No nosso trabalho, propomos que o aluno se constitua como sujeito-leitor de textos; no processo de leitura, os leitores, como sujeitos, identificam e confrontam saberes concernentes com as diferentes posições percebidas nos textos lidos e analisados, concordando ou discordando. Nesse processo de análise discursiva do texto, exercita-se o pensamento crítico e se constroem opiniões, que também consistem em posições-sujeito.

Não se quer dizer, no entanto, que assumir posições-sujeito seja assujeitar-se mecanicamente, assimilando sentidos prontos; destaca-se, isto sim, a partir de Pêcheux (1990), a participação do sujeito que, ao filiar-se a redes de sentidos socialmente construídos, o faz conforme a sua interpretação, valendo-se da língua. O sujeito desloca sentidos, conforme a sua historicidade, fazendo com que emergja a sua própria significação na leitura.

Desse modo, a busca de identificar e, sobretudo, confrontar posições-sujeito de natureza ideológica, refletidas no texto, consiste numa reflexão capaz de acelerar mudanças cognitivas, instigando o pensamento do aluno para o levantamento de dúvidas, a relatividade dos pontos de vista, a identificação de contradições onde elas aparentemente

te inexistem. Essas operações dialéticas de pensamento, conforme Riegel (1975), exercitadas continuamente através da experiência, é fator de amadurecimento do leitor.

O aprofundamento sobre o *que se pensa, o que se diz* no mundo implica a formação do jovem como pessoa e como cidadão. Pronunciar-se sobre temas presentes nos textos, atribuir sentido às palavras, expressar posições significa também dar forma ao pensamento, conferir-lhe existência, participando da construção da vida social. Como disse Bruner (1969, p.121):

Penso freqüentemente que faria mais pelos meus alunos, ensinando-os a ler e a pensar do que dando a minha matéria...

Acredita-se que o trabalho do professor, de planejar, executar e avaliar o ensino deve ser compreendido como um contínuo processo de pesquisa-ação, através do qual se propõe a investigar a sua prática, com o aporte de teorias que conduzam a novas ações re-significadas, sob a forma de novas alternativas para o ensino (Mutti, 1998). Parte-se no pressuposto de que, inserido no discurso pedagógico, o professor sempre interfere no modo como o aluno produz sentidos, ao promover-lhe experiências de aprendizagem; cabe-lhe promover experiências que não sejam inócuas, mas, ao contrário, capazes de provocar novos sentidos.

#### ENCAMINHANDO A ANÁLISE

Embora a pesquisa original da qual extraímos a experiência aqui apresentada (Mutti, 1993) tenha sido realizada com base em doze diferentes textos, tais como: crônicas, ensaio, reportagens, notícia, fábula, canção nativista, entrevista, será aqui retomado apenas um desses textos. Trata-se de uma propaganda de loja, “O que seria dos homens se não fossem as mulheres?” Esse texto revelou-se interessante do ponto de vista pedagógico, não só por tratar de um tema polêmico, que julgamos capaz de desafiar os jovens à tomada de posição, mas também pela forma inteligente como se organiza, condizente com o discurso publicitário. De qualquer maneira, não fugimos da tensão que aponta Orlandi (1998, p.8)) a respeito dos trabalhos sobre leitura:

“...de um lado, o imaginário que constitui um sujeito-leitor para a Escola e, de outro, o sujeito-leitor efetivamente presente na Escola com suas determinações concretas (histórico-sociais)”.

Considerando que no texto estão representadas diferentes posições de sujeito, como diferentes vozes, tivemos como objetivo que o aluno desenvolvesse operações de pensamento, de modo a perceber estas posições que coexistem e que podem estar mais evidentes ou encobertas nas próprias formas lingüísticas que constituem o texto.

Ler o texto na perspectiva das posições de sujeito permitiria, como hipótese, perceber o funcionamento dos discursos, manifestados no texto, como saberes materializados lingüisticamente que têm existência na sociedade. Para tanto, uma das operações cognitivas necessárias consiste na identificação de temas do discurso que o sujeito-autor do texto faz emergir e, com sua estratégia argumentativa, defende. A partir dessa identificação, outra operação fundamental é que os temas identificados, como enunciados discursivos, sejam associados a posições de sujeito vigentes na sociedade, o que possibilita, por contradição, sincronizar outra possível posição de sujeito implícita, silenciada; então, com base nas posições de sujeito confrontadas, o aluno-leitor é capaz de posicionar-se, demonstrando sua concordância ou discordância frente aos temas-posições identificados.

Essas operações emergem através da interlocução que se estabelece em classe, centrada no texto, vinculada a um “projeto de leitura e análise de textos”, como já referimos, que se organiza a partir de parâmetros estabelecidos junto com os alunos. Nesse projeto, a relação professor- aluno se torna menos assimétrica, porque ambos têm direito a produzir seus próprios sentidos, como sujeitos-leitores com diferentes bagagens de experiências com leitura. Valorizam-se as opiniões diversas, bem como a participação dos alunos na escolha do textos, sendo também discutidos os modos de efetivar as análises. Constitui-se uma espécie de *forum* de análise de textos, do qual participam o professor e os alunos, formando um grupo de leitura e análise. A análise das posições de sujeitos manifestadas nos textos passa sempre pela relação que estas têm com as marcas lingüísticas, pistas no nível do texto a serem explicitados pelos leitores-analistas. Bastante insistência deve recair nas palavras, nas imagens, no texto, enfim, de modo a explorar possíveis efeitos de sentidos.

## REALIZANDO A ANÁLISE

Uma análise preliminar do texto pelo professor(a), na perspectiva adotada, é necessária do ponto de vista pedagógico. Essa análise não tem o objetivo de controlar a leitura dos alunos, unidirecionando os sentidos; justifica-se como modo de aplicação do referencial teórico estabelecido ao texto selecionado, explicitação esta que servirá ao encaminhamento da interlocução com os alunos.

O texto situa-se como recorte do discurso publicitário, manifestado na imprensa gaúcha escrita, por ocasião do Dia Internacional da Mulher, data comemorada a 8 de março. O periódico onde foi publicada essa propaganda é de grande circulação, ocupando a matéria uma página inteira, no interior do jornal. No discurso publicitário predominante, notamos forte entrecruzamento com o discurso de gênero, remetendo à disputa pela dominação de um sexo sobre o outro na vida social, direcionado para o consumismo capitalista. Este é compreendido como o lugar onde as relações comerciais de compra e venda de produtos se intensificam, geradas por necessidades várias, tais como consagrar o estilo de vida, poder, pertencência a grupos. Nesse contexto em que a posse de bens de consumo é supervalorizada, dar e receber presentes torna-se uma prática corriqueira, justificando-se através dos mais diversos motivos, geralmente ligados à demonstração ou retribuição de afeto, compensação de dívidas e manifestação de gratidão de uma forma materializada.

O modo como o texto se estrutura é peculiar à tipologia manifestada. O texto apresenta a frase interrogativa – *O que seria dos homens se não fossem as mulheres?* – em destaque, como título, situado no alto da página. No centro do texto, estão agrupadas, de três em três, seis fotos de homens que têm relação de parentesco com mulheres famosas. Essa parte visual, em que predominam as fotos, parece ser um foco de grande atração na propaganda. Abaixo de cada foto, foi colocada uma legenda discreta correspondente às mesmas, conforme segue:

*“Com os nossos cumprimentos à Rainha Elizabeth”/ “Extensivos à Sra. Jane Fonda.”/ À Sra. Ana Maria Jul”/ “E a Sra. Margaret Thatcher, a dama de ferro”/ “E a nossa eterna admiração a Indira Gandhi.”/ “E a Mme. Curie”.*

Mais abaixo, aparece a seguinte formulação:

“No Dia Internacional da Mulher, a nossa homenagem a todas as mulheres do mundo, a quem os homens devem tudo. Inclusive a vida.”

E no canto direito, na extremidade da página, consta a “assinatura” do enunciador do anúncio, acompanhado do logotipo da loja anunciante.

A análise discursiva do texto partiu das formulações lingüísticas manifestadas na propaganda, ou seja, o intradiscorso. Estas foram tomadas como seqüências discursivas de referência, servindo para conduzir a análise em sua passagem ao nível interdiscursivo, extrapolando-se desse modo a dimensão textual. O nível interdiscursivo corresponde ao lugar das teias de sentidos pré-construídos, continuamente em confronto, dinamizados pelos sujeitos.

Algumas invariantes interdiscursivas podem ser identificadas, direcionando a análise do discurso publicitário, evidenciado no texto em análise. Trata-se do apego ao consumismo capitalista que induz ao aumento do lucro comercial, valendo-se de dias especiais a serem comemorados através de presentes. Encontram-se, também, sentidos de discursos que remetem a disputas decorrentes de diferenças de gênero.

O objetivo da análise foi identificar as diferentes posições de sujeito representadas no texto, como vozes que coexistem contraditoriamente no discurso, vinculadas a seus respectivos saberes. A síntese dessa análise pode ser visualizada no esquema (MUTTI, 1993, p.121), apresentado na figura 1.

Buscamos detalhar o modo como chegamos à síntese apresentada na figura 1. Já foi dito que o percurso da análise partiu do intradiscorso para o interdiscorso e vice-versa, situando-se marcas lingüísticas que permitiram a passagem do lingüístico ao discursivo.

Vêm à memória que a institucionalização de um dia especial para homenagear a mulher se alinha com outras ocorrências de dias especiais, tais como: dia do índio, da criança, da mãe, do pai, da secretária, da vovó, etc. Tal fato aparece relacionado com uma estratégia de incremento ao comércio, não obstante a oportunidade de manifestação afetiva ocorra conjuntamente. Entretanto, como não existe o equivalente Dia Internacional do Homem, o Dia Internacional da Mulher causa um efeito diverso, polemizando as diferenças quanto aos papéis que a sociedade reserva ao sexo feminino e ao sexo masculino. Vem à tona o



discurso feminista, que argumenta a favor de direitos iguais para as mulheres, partindo da premissa de que estes não existem em uma sociedade machista, favorável aos homens. Nesse tipo de sociedade patriarcal, a mulher não consegue ter oportunidades idênticas às do homem, ficando reservadas para ela as atividades de infra-estrutura, quase sempre as mesmas, impedindo-lhe vôos mais altos que a situem em lugares de destaque.

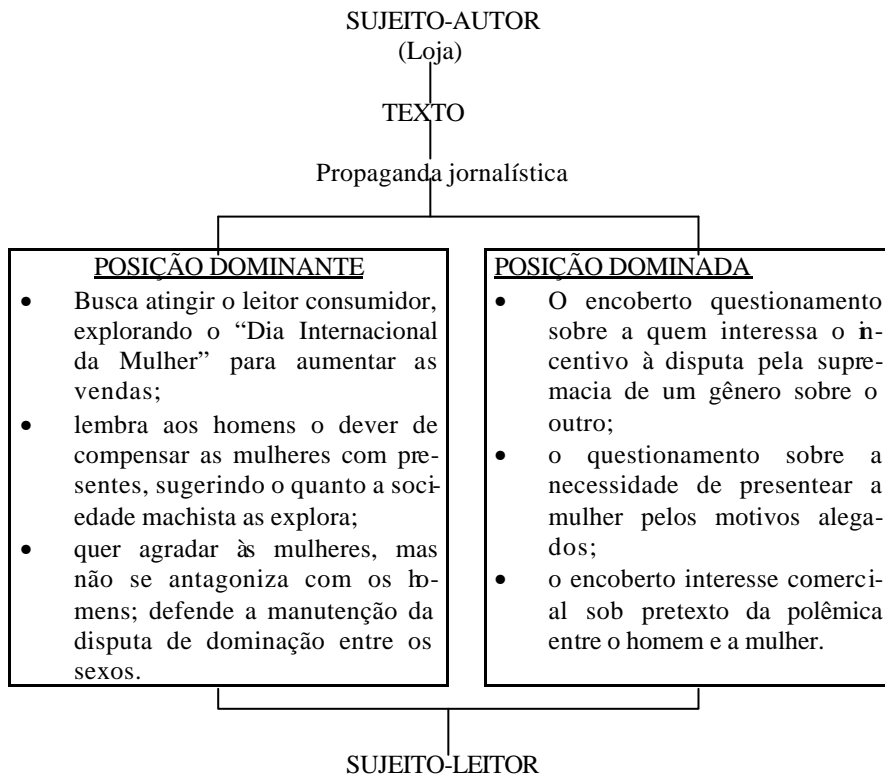


Figura 1 — Posições do sujeito representadas no texto

A propaganda acentua o cerceamento que confina as mulheres às atividades “femininas”, pressupondo as diferenças entre os sexos e uma

certa inconformidade com tais diferenças, vistas como prejudiciais às mulheres. Entretanto, o sentido que mais se evidencia é, certamente, aquele que condiz com o apego ao consumo capitalista.

Conforme Ducrot (1972), podemos considerar que a interrogação presente na formulação “O que seria dos homens se não fossem as mulheres?” remete ao interlocutor uma hipótese, para no contexto dessa hipótese, sob a condição desta, apresentar uma asserção. Vejamos:

Se p,x

onde: se = marcador de condição;

p = hipótese (“não fossem as mulheres);

x = asserção conclusiva (“o que seria dos homens?”/ os homens não seriam eles mesmos)

Concebe-se uma argumentação a favor da tese de que *as mulheres dominam os homens; os homens dependem das mulheres*. Nesta suposição, os homens aparecem dominados e as mulheres como dominantes. É a conclusão que a sentença nos leva, no plano simplesmente lingüístico.

Entretanto, na perspectiva discursiva, remetendo à contradição dialética através da qual os enunciados opostos coexistem no interdiscurso, vem à tona a posição oposta, cujo enunciado seria: *os homens não dependem das mulheres*. Tal posição condiz com o discurso “machista”, no qual os homens se reservam o direito de dominação.

De que modo essa posição estaria marcada no texto, se não o está na formulação lingüística da sentença? Acredita-se que pela dubiedade que reside na interrogação, frase-feita, estrutura conhecida que remete ao sentido determinista de que *as coisas são porque são*, aliado a outros, tais como: *nunca se pode agradar a todos, tanto se faz se uma coisa é assim ou assado* típicas de enunciados conhecidos, do tipo: “O que seria do azul se todos gostassem do amarelo?”

O apelo à frase de impacto, cujo jogo de palavras rouba a cena, deixando perplexo o leitor, aponta para a não seriedade da inversão proposta. Soa estranha essa frase na qual se alteraria o *status quo* do homem, pois o tipo de sociedade vigente o privilegia quanto à possibilidade de alcançar a fama por mérito reconhecido numa dimensão social ampla. Não há adesão do enunciatador à posição que defende a dominação das mulheres, ao contrário, este é a favor de que tudo se mante-

nha conforme a posição dominante masculina vigente. Apenas levanta a questão do gênero, não para aprofundar a discussão, mas para mostrar a inutilidade da polêmica, chamando a atenção de todos que a hora é de presentear, de consumir.

Examinando o texto, verifica-se que outros elementos corroboram a interpretação que foi feita. As legendas sob as fotografias das figuras masculinas são apresentadas na forma usualmente utilizada para o endereçamento de correspondência interpessoal de agradecimento. Essas imagens correspondem a homens desconhecidos cujas as mulheres são famosas, e a quem se quer homenagear, pois elas estão ocupando papéis considerados masculinos; inversamente, esses homens ocupariam papéis femininos, pois não são conhecidos, atuam por trás dos bastidores, enquanto suas mulheres – estadistas, cientistas, atrizes, etc – brilham, desfrutando do reconhecimento social pelo seu trabalho.

Faz-se alusão ao papel que se costuma atribuir às mulheres: o de infra-estrutura. Emerge a máxima que diz: *Por trás de uma grande homem, há sempre uma grande mulher*. O estranhamento causado pelo jogo de inversões aparece no plano visual, pois se esperaria a foto das mulheres, pois que a elas é dirigida a homenagem. Aparece também no plano verbal, pois as palavras de agradecimentos se endereçam às mulheres indiretamente, como companheiras, tal como preconiza a norma, usualmente aceita, de endereçamento de correspondência ao casal. Envia-se a correspondência ao homem, no nome dele, acrescido — ou não necessariamente — da palavra *esposa* ou *senhora*; ou então, usa-se a expressão: *Ao senhor e senhora*, seguida do nome do homem, não aparecendo o nome da mulher. Ocorre à lembrança ainda o dispositivo — hoje já flexibilizado — de que a mulher, ao casar-se, assume o sobrenome do marido. Todas essas práticas reforçam a determinação de papéis definida para cada um dos sexos, refletindo a dominação exercida pelo *cabeça de casal*; no caso desta propaganda, chama-se a atenção para o quanto essas seis mulheres nomeadas são diferentes da maioria das outras mulheres, pois ocupam papéis “masculinos”, diferentemente das demais.

Uma estratégia da propaganda é que a descoberta de quem é a mulher homenageada — que está vinculada ao homem desconhecido fotografado — só se dá através da legenda. Aí, sim, em vez de simplesmente referir-se à mulher vinculada ao homem fotografado como

senhora, sem apresentar-lhe o nome, na propaganda é feita a designação deste. Esse modo inusitado de endereçar condiz com a estratégia de inversão que se manifesta em toda a propaganda, bem de acordo com o clima polêmico e o tom de brincadeira instaurados, a respeito dos papéis que são masculinos e os que são femininos, na sociedade. Muitos outros sentidos podem surgir, ainda, vinculados a essa inversão.

A parte conclusiva da propaganda organiza-se em torno dos pronomes indefinidos *todas, tudo*. Dando seqüência à argumentação de que as mulheres destacadas merecem louvor mas que são uma exceção, pois o papel tradicional das mulheres, já estabelecido, é que é importante, surge o enunciado de que “todas as mulheres do mundo”, “a quem os homens devem tudo, inclusive a vida” devem ser homenageadas. Assim, basta ser mulher para ser importante, pois biologicamente ela já tem uma importância definida; não é seu esforço de projeção social que vai torná-la mais digna de reconhecimento, e com isso se produz um sentido irônico às mulheres que se sobressaem, que também se estende a seus companheiros. Com esse fecho, a propagandas sela sua adesão à posição tradicional com respeito ao papel determinando para todas as mulheres na sociedade. Sugere, então, que o reconhecimento se volte para todas, e não só para as poucas que se destacam, nomeadas pelo anúncio; atingindo a todo o contingente de mulheres, a prática de compra de presentes se garante.

#### OS ALUNOS PRODUZINDO SENTIDOS

Na sala de aula, efetivando o projeto de leitura e análise discursiva de textos, levamos a propaganda aos jovens, a fim de que manifestassem seus próprios pontos de vista, evidenciando efeitos de sentidos que a leitura e análise do texto permitiu. A interlocução a partir do texto favoreceu o pronunciamento dos alunos. Nessa interlocução, enfatizamos a percepção da presença, no texto, de vozes silenciadas, mas co-existent com as vozes evidentes, estimulando a verbalização de possíveis enunciados que seriam concernentes com posições opostas.

O tema das diferenças de gênero se mostrou tão desafiador aos alunos que acabou relegando a um segundo plano o enfoque da atuação da publicidade no meio social. Esse tipo de silêncio, porém, não quer dizer aceitação pacífica do modo como se insere a publicidade no tipo

de formação social em que vivemos, pois a denúncia de distorções de que se vale o discurso publicitário para atender a seus propósitos apareceu claramente nos depoimentos dos alunos. A constatação de uma posição “machista” conservadora na propaganda relacionou-se ao entendimento do quanto as propagandas podem ser enganosas. Alguns jovens discutiram o consumismo de presentes, a exploração pelo comércio de dias especiais, a sofisticação da composição do texto, mas em geral mereceu maior atenção a questão do gênero, numa perspectiva crítica à posição defendida pelo enunciador do texto.

Observemos trechos do que disseram duas jovens alunas:

(A)

O que dizes sobre o uso dessa frase, no título da propaganda?

É uma frase muito marcante, facilmente aplicável a nossa realidade social, que por essa razão chama a nossa atenção, exercendo um grande efeito sobre os leitores, que poderão chegar ao consumismo.

No teu entender, haveria alguma afirmação implícita na frase do título?

Sim, a de que as mulheres que ocupam aqueles cargos são tão especiais que além de exercer aquele apoio aos homens, elas “conseguem” competir com eles, superá-los e exercer poder sobre eles.

O que tens a dizer sobre o trecho que afirma que os homens devem tudo às mulheres, inclusive a vida?

Que os homens dependem das mulheres em vários sentidos, inclusive para existirem; uma frase generalizadora e que pode até ter um sentido machista, afirmando que a mulher vive em função da vida do homem, e por isso ele se realiza.

O que seria dito num discurso que negasse o que diz a propaganda?

“Homenageamos a todas as mulheres do mundo, não importa o que façam, mas que apesar de tudo tenham a admiração de si próprias.”

Qual a tua opinião sobre a propaganda?

Traz um assunto realmente polémico, totalmente atual, com o ingresso cada vez maior da mulher no mercado de trabalho... e como seu trabalho é desvalorizado justamente por ser “comparável” ao de um homem e não por sua capacidade. E cada vez que uma mulher se des-

taca no quadro da sociedade, o fato representa uma vitória para todas as outras....

Constata-se que a jovem aluna identificou na propaganda uma posição de sujeito conservadora, dominante na sociedade, no que tange à discriminação da mulher no trabalho. Referiu a posição contraditória, na qual não se discriminaria a mulher de nenhuma forma. Toma posição contra a situação desfavorável à mulher como profissional que sugere a propaganda, dificultando-lhe gozar livre e integralmente de suas capacidades, o que lhe facultaria poder destacar-se em atividades que não são “registradas como femininas na sociedade”.

(B)

Achas que a estratégia utilizada pela propaganda reforça ou não a divisão do trabalhos entre aqueles destinados aos homens ou às mulheres?

A propaganda não mostra que as mulheres sofrem com o machismo de não poderem fazer certos trabalhos...

O que seria dito num discurso que negasse o que deste como resposta à questão anterior?

Diria que não há machismo nenhum. E que as mulheres estão conquistando novos campos.

Esta jovem, sucintamente, enfatizou que a propaganda manifesta sentidos de um discurso “machista” que, apesar de elogiar a mulher, esconde (“não mostra”) que as mulheres “sofrem por não poder fazer certos trabalhos”. Reconhece que sua posição é contra àquela da qual a propaganda se vale, ou seja, aquela que encara a predominância masculina como natural e aplaude a conquista de novos campos pelas mulheres.

## FINALIZANDO (E RE-SIGNIFICANDO)

No final do projeto de leitura e análise de textos, numa sessão de avaliação, o(a)s jovens voltaram a se referir aos textos lidos, lembrando os temas identificados nos diferentes textos, as posições defendidas pelos autores e as posições por eles refutadas, bem como suas próprias posições de concordância ou de discordância com as posições de sujeito evidenciadas e respectivos saberes.

Não apenas as jovens cujas palavras foram aqui apresentadas como exemplo, mas os outros jovens participantes da experiência que destacaram como marcante a leitura deste texto de propaganda nesse momento final do trabalho, lembraram sua discordância dos sentidos ligados a formas de exclusão da mulher, reconhecendo a discriminação como um problema da sociedade atual a ser combatido; mostram-se a favor da igualdade de direitos, respeitando-se a natureza tanto da mulher quanto do homem. A leitura e a análise da propaganda foi interessante porque trouxe à discussão esse problema, que começa a ser vivido mais de perto nesta fase da adolescência, marcada por definições sobre seu próprio futuro profissional e pessoal-afetivo, para as quais concorrem as identidades de gênero que vão sendo constituídas.

Aprofundando a reflexão sobre o alcance, junto aos jovens, da experiência de leitura e análise a que nos propusemos, enquanto professora, fruto de todo um esforço de elaboração teórica, metodológica e prática, encontramos sentido nas palavras de Jorge Larrosa (1998, p.177), que citamos a seguir:

Ler é trazer o dito à proximidade do que fica por dizer, trazer o pensado à proximidade do que fica por pensar, trazer o respondido à proximidade do que fica por perguntar.

Não tivemos a intenção de “iluminar” os alunos e alunas, conduzindo-os a uma pretensa leitura “correta”; a intenção que tivemos foi a de descortinar um modo possível de olhar o texto, que apenas lhes tornasse *mais próximo o que fica por pensar, o que fica por perguntar, o que fica por dizer*, pois as lacunas sempre fazem parte do sujeito e do sentido. Insistindo com Larrosa, destacamos também, para concluir sem fechar o debate, o modo como ele descreve o *ensinar* e o *aprender*, vinculado ao *ler*:

O professor, o que dá a lição, é também o que se entrega na lição. Primeiro, entrega-se em sua eleição; depois, em sua remessa; em continuação, em sua leitura. O objetivo da lição não é nos deixar terminados pela assimilação do dito, nem nos deixar determinados pela aprendizagem dogmática do que deve ser dito, mas in-de-terminar aquilo que dá o que dizer, aquilo que fica por dizer. In-de-terminar é não terminar e não de-terminar.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, J. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Bloch, 1969.
- DUCROT, O. *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo: Cultrix, 1972.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1984.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- MUTTI, R. M. V. *Do texto ao discurso no ensino crítico de língua portuguesa no segundo grau e o desenvolvimento cognitivo do adolescente*. Porto Alegre, Curso de Pós-Graduação em Letras, PUCRS, 1993. Tese de Doutorado.
- \_\_\_\_\_. Para uma re-significação do discurso pedagógico na pesquisa-ação (re-significada). Letras. *Revista do Mestrado em Letras*, UFSM, 1998 (no prelo)
- ORLANDI, Eni. *Discurso e leitura*. Campinas, SP: Cortez, 1988.
- \_\_\_\_\_. (org.) *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1988.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento?* Campinas, SP: Pontes, 1990
- Riegel, K. Toward a dialectical theory of development. *Human Development*, New York, n.18, p.50-64, 1975.







## A gramática e a compreensão de textos

Vania Lúcia R. Dutra (UERJ)<sup>1</sup>

Magda B. S. Fernandes (UERJ)<sup>2</sup>

Darcília Simões (UERJ)<sup>3</sup>

Maria Teresa T. V. Abreu (UERJ)<sup>4</sup>

Há, ainda hoje, em nossas escolas, uma forte tradição de ensino da língua portuguesa baseado, principalmente, na sistematização gramatical. Sendo considerada um suporte necessário para um melhor desempenho lingüístico por parte dos alunos, essa ênfase dada à gramática caracteriza um ensino realizado a partir de regras e que privilegia a metalinguagem em detrimento do trabalho com a produção da leitura e da escrita.

Essa práxis vem apresentando resultados pouco animadores e em quase nada contribuindo para um desempenho mais positivo do aluno na escola e fora dela, o que coloca o professor diante de um problema

---

<sup>1</sup>Mestra em Língua Portuguesa (UFF), é professora do Colégio Pedro II/RJ e professora assistente de língua portuguesa da graduação e do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato senso) UERJ—IL.

<sup>2</sup>Mestra em Língua Portuguesa (UFRJ), é professora assistente de língua portuguesa da graduação e do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato senso) UERJ—IL.

<sup>3</sup>Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ/1994), é professora adjunta de **língua portuguesa** e de **lingüística** do Mestrado em Letras, Coordenadora do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato senso), professora de **lingüística aplicada** no Curso de Especialização em Língua Espanhola (PGD lato senso) e Coordenadora da linha de pesquisa SEMIÓTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS — UERJ—IL.

<sup>4</sup>Doutoranda em Língua Portuguesa (UFRJ) ; é professora assistente do CAP UERJ e colaboradora no Curso de Especialização em Língua Portuguesa da UERJ-IL.

de difícil solução: se, por um lado, ele percebe que a metalinguagem pouco tem contribuído para o desenvolvimento intelectual de seus alunos, por outro, ele se vê coagido por um programa de ensino que exige dele e de sua classe o ensino/aprendizado de particularidades gramaticais, que são ensinadas na escola e somente para a escola.

Assim, percebe-se que o ensino que se diz preocupado com a leitura e com a escrita ainda é um ensino gramaticalista, cujo objeto é a gramática da frase, excluindo, desse modo, a preocupação com o texto, com sua leitura e produção, enfim, com a interação lingüística.

O saber metalingüístico é, então, privilegiado nas salas de aula em detrimento do saber lingüístico, devendo-se esse fato, talvez, à crença geral de que o aluno, enquanto falante nativo da língua-objeto de ensino-aprendizagem, já domina suficientemente a modalidade oral desse código, o que nem sempre é verdadeiro.

O aluno geralmente chega à escola trazendo como bagagem lingüística a modalidade de língua oral característica da comunidade de onde é proveniente — um dialeto restrito a determinada camada social. O ensino de língua materna na escola tem objetivos mais amplos que a comunicação com seus pares imediatos. Pretende-se que a escola desenvolva a competência comunicativa do usuário da língua enquanto *falante, ouvinte, leitor, redator*, capacitando-o a adequar o ato verbal às diferentes situações de comunicação.

Para isso, entretanto, não é necessário que se saiba enunciar regras gramaticais; saber metalinguagem não é condição para se escrever ou falar com coerência e clareza. Logo, é necessário tornar nítida a relação de meio e fim entre o saber metalingüístico e o saber lingüístico, respectivamente, sobretudo no ensino fundamental. Isto tornaria a prática de sala de aula dinâmica e eficiente.

Toda a ênfase dada ao modelo de ensino de gramática aqui discutido deve-se ao fato de os alunos apresentarem maior dificuldade no nível do texto — uma vez que suas regras são menos claras e mais específicas que as regras de constituição da frase. Soma-se a isso o fato de os professores não saberem ainda como lidar com o problema.

O trabalho com a gramática da língua — com as estruturas lingüísticas — não deve ter um fim em si mesmo, mas contribuir para a elucidação da tessitura textual, para a construção de textos claros, coerentes e coesos. À luz da lingüística textual, vem-se buscando demonstrar que a gramática funciona como um “instrumento” a serviço do

texto, o que pretendemos exemplificar a seguir a partir de um breve exame de alguns itens gramaticais (o artigo, a voz passiva e os tempos verbais) e seus valores funcionais nos textos selecionados.

## ARTIGOS

A distribuição dos artigos definido e indefinido é uma característica muito importante da estrutura textual. Sua relevância, entretanto, é minimizada quando a análise se limita ao âmbito da frase.

É por se considerar o artigo nos limites da frase que surgem as conceituações simplistas, que os compêndios gramaticais costumam expor:

“O ARTIGO DEFINIDO é, essencialmente, um sinal de notoriedade, de conhecimento prévio, por parte dos interlocutores, do ser ou do objeto mencionado; o ARTIGO INDEFINIDO, ao contrário, é por excelência um sinal da falta de notoriedade, de desconhecimento individualizado, por parte de um dos interlocutores (o ouvinte), do ser ou do objeto em causa.” (CUNHA, Celso & CINTRA, Lindley. (1985) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. RJ, Nova Fronteira. [p205])

Quando observados do ponto de vista da estrutura do texto, ou seja, transcendendo as fronteiras da frase, os artigos são sinais que apontam para a compreensão dos demais signos do texto e indicam sua interdependência sintático-semântica.

Vejamos algumas relações que se estabelecem entre os artigos e os termos a que eles se ligam, no fragmento que se segue:

### O MENINO É PAI DO HOMEM.

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de “menino diabo”; e verdadeiramente não era outra coisa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, dei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer a minha mãe que a escrava é que estragara o doce “por pirraça”; e eu tinha apenas seis anos. (In Memórias Póstumas de Brás Cubas, Machado de Assis)

Do fragmento, observe-se:

linha 3: “(...) um dia quebrei a cabeça de **uma** escrava (...)”

linha 6: “(...) **a** escrava é que estragara o doce (...)”

Considerando-se o termo ESCRAVA, observa-se que ele se encontra antecedido do **artigo indefinido UMA** (linha 3) e do **artigo definido A** (linha 5). O **artigo indefinido**, nesse caso, guia o leitor na busca de informações veiculadas por outros signos da cadeia textual, as quais auxiliem no estabelecimento do significado do termo determinado pelo indefinido. Isto porque, na tessitura textual, um signo nunca vale por si mesmo, mas pelas relações que estabelece com todos os outros que o circundam.

O indefinido remete à informação que está *por vir*, funcionando como catafórico, e exige maior atenção do leitor, uma vez que os novos esclarecimentos estarão no texto subsequente. No fragmento em estudo, tem-se a informação sobre a escrava: **a que lhe negara uma colher do doce de coco que fazia.**

O **artigo definido** (linha 5), ao contrário, leva o leitor a retomar informações já apresentadas — função anafórica — pois nelas estão os esclarecimentos sobre o termo determinado pelo **artigo definido**. A escrava, no caso, é a mesma que lhe negara uma colher de doce.

A análise da gramática do texto mostra-nos que o **artigo definido**, além de fazer referência a informações precedentes, pode remeter a esquemas cognitivos ou frames,<sup>5</sup> como no caso do **O** que antecede o vocábulo **MALEFÍCIO** (linha 4).

Observe-se:

e, não contente com **o** malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho

---

<sup>5</sup> O mesmo que script: (In psicologia cognitiva) unidades de significado que consistem de seqüências de fatos ou ações relacionadas a situações particulares. Por exemplo um **frame** (ou **script**) de restaurante é nosso conhecimento sobre ser o restaurante um lugar onde garçonetes, garçons, e cozinheiros trabalham, onde comida é servida usualmente, e onde costuma-se sentar às mesas, pedir comida, comer, pagar a conta e sair. (...) (cf. RICHARDS, J. C., J. PLATT & H. PLATT (1995) *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman. [p.324] {DLTAL})

A relação que se dá entre aquele artigo e seu determinado é diferente da relação que se estabelece entre **A** e **ES CRAVA**, citada anteriormente: **ES CRAVA** não é mais informação nova no texto (cf. **UMA ESCRAVA** — na linha 3) e reaparece como dado conhecido, por isso, antecedido por **A** — é uma relação entre uma forma remissiva e um referente textual explícito.

No que se refere a **O MALEFÍCIO**, o contexto admite o emprego do **artigo definido** em decorrência da relação entre o termo **MALEFÍCIO** e o fato por ele retomado:

**MALEFÍCIO** = um dia quebrei a cabeça de uma escrava (linha 3)

Essa remissão não aparece explicitamente no enunciado e é através de inferências que ela é deduzida do contexto; é um caso de ativação de frame.

Casos há em que o **artigo definido** pode remeter a informações subseqüentes (catáfora), como em “(...) *uma colher dO doce de coco que estava fazendo (...)*”, onde o artigo **O** funciona como referência para uma oração adjetiva que surge depois.

Esse tipo de remissão — a que se dá por meio de **artigo definido** que remete à informação subseqüente — ocorre unicamente dentro do mesmo enunciado, enquanto aquela que acontece entre o **artigo definido** e a informação anterior (anáfora) ou o **artigo indefinido** e a informação subseqüente (catáfora) pode ultrapassar — e quase sempre ultrapassa — os limites do enunciado onde se encontra, o que vem reforçar a necessidade de se trabalhar o emprego do artigo para além das fronteiras da frase e considerando-se a organização textual.

## VOZ PASSIVA

Continuando a exemplificação da abordagem gramatical a partir do texto, trataremos então da **voz passiva**. O assunto reveste-se de certa dificuldade se levarmos em conta a imprecisão das definições de voz ativa e **voz passiva** apresentadas em nossas gramáticas.

A mistura de critérios é responsável pela grande dificuldade de nossos alunos em compreender o assunto. Normalmente, a definição de **voz passiva** apresentada nos compêndios escolares funda-se no critério semântico; seu reconhecimento, contudo, baseia-se num critério estru-

tural, ou seja, é a forma verbal: **verbo auxiliar + verbo principal no particípio** ou **a partícula se**, usada em determinadas condições, que determinarão a voz verbal em que se encontra a sentença. Em alguns casos, tal procedimento não apresenta problemas. Numa análise mais rigorosa, entretanto, observam-se contradições. É o caso de construções de estrutura ativa com verbos cujo conteúdo semântico é passivo.

Observe-se:

Levei uma surra.

Os criminosos receberam punição adequada.

Ambos os exemplos confirmam o que ficou dito. Para esses casos, alguns autores criaram o conceito de passividade diferente de passiva o que, além de não resolver o problema, acresce item à nomenclatura gramatical (mais um termo para ser gravado).

O tratamento isolado do problema, sem qualquer tipo de relação com a interpretação ou produção de textos, complica ainda mais o entendimento do fato gramatical, uma vez que o aluno sente-se diante de uma teoria gramatical incoerente que não facilita a sua prática lingüística, muito menos explicita o valor expressional da construção em **voz passiva**.

É, pois, fundamental que o estudo das vozes verbais possibilite o reconhecimento das intenções comunicativas que determinariam a opção por uma construção passiva ou ativa. Esta oposição, aliás, é fundamental para que o aluno perceba que há diferentes formas/estruturas lingüísticas à sua disposição no momento em que produz um texto, e que, muitas vezes, é o tecido do texto o que determina certas opções.

Observe-se o excerto:

Godó era um menino enfeitado por todos. “Tinha umas pernas meio tortinhas, nariz achatado, olhos com pouca luz. Parecia caricatura de gente. Desenho de pessoa malfeito, sem jeito. Só o coração, parece, era perfeito.” Apesar disso, Godó vivia alegre, ria muito, gostava dos passarinhos. Abandonado, dormia nos bancos da igreja, onde conversava com os santos. Um dia, foi raptado pelo dono do circo que saía da cidade e foi levado para bem longe. Mas Godó tinha pouca serventia para o circo, pois não aprendia nada, era sempre vaiado. Aconteceu, então, que, arrumando o grande tapete que cobria o picadeiro, Godó viu a cartola de um mágico: (...) (Pedro Bloch. Godó, o bobo alegre. Apud ANDRÉ, Hildebrando A. de (1994) *Português, linguagem e construção*. São Paulo: Moderna [p.16])

Neste fragmento, temos quatro orações na **voz passiva** analítica:

- Godó era um menino enjeitado por todos (linha 1)
- um dia, foi raptado pelo dono do circo (linha 5)
- *foi levado para bem longe* (linha 5)
- era sempre vaiado (linha 6)

que ilustram, de forma clara, o vínculo entre esse tipo de construção e o contexto em que está inserida. Logo no início Godó, o personagem principal, é apresentado, e suas características são minuciosamente descritas, é ele o foco. Não há menção a outro personagem até o momento em que se faz referência ao dono do circo — personagem que raptou Godó.

A passiva é, pois, a forma encontrada pelo autor para não quebrar a coerência do texto, uma vez que a construção ativa (o dono do circo raptou Godó) alteraria repentinamente o foco do discurso. A passiva, nesse caso, é um recurso coesivo responsável pela unidade da narrativa, pois cria um elo entre o dono do circo — elemento novo introduzido — e Godó — dado conhecido. No caso da oração *era sempre vaiado* (linha 6), subentende-se facilmente **que quem vaiava era o público**. Godó, ainda nesse trecho, continua a ser o foco. Justifica-se, assim, o uso da passiva.

Em outras palavras: o personagem principal é Godó, que é objeto de uma descrição durante todo o trecho. Logo, mesmo quando surge a narração e um novo personagem é introduzido em cena, este praticando a ação de raptar o menino, convém seja mantida a formulação em estrutura passiva, para que o foco das informações permaneça sobre Godó.

Percebe-se, pelo exposto, que as necessidades discursivas são determinantes para a escolha entre construções ativas ou passivas. É, pois, fundamental que o aluno seja levado a perceber que a tessitura do texto pode determinar as opções lingüísticas adequadas.

## FORMAS VERBAIS

Como já foi dito, uma das reformulações metodológicas indispensáveis à eficiência do ensino da língua é a exploração da gramática diretamente nos textos, pois a assimilação das normas estruturais de



uma língua só se torna possível por meio do contato efetivo com os textos dessa língua.

Temos privilegiado o trabalho com leitura e produção de textos subsidiado pela lingüística textual associado à **semiótica lingüística** na busca de uma prática de ensino dinâmica e produtiva.

Partindo da premissa de que a compreensão da mensagem de um texto é orientada pelas marcas que seus enunciados apresentam, conclui-se que a **diagramação** é uma pista que pode orientar o leitor pelas trilhas do texto.

Enfatizando que a gramática compõe a diagramação e funciona como meio instrucional para chegar-se à compreensão do texto, examinaremos as **formas verbais** do conto **A PAIXÃO DE SUA VIDA** (de Marina Colasanti), com vistas a exemplificar o tipo de trabalho que vimos realizando.

Eis o texto:

#### A PAIXÃO DE SUA VIDA

*Amava a morte. Mas não era correspondido.*

*Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás. Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço.*

*Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.*

(In COLASANTI, Marina (1986) *Contos de amor rasgados*. Rio de Janeiro: Rocco [p.97])

Tomando por base a semiótica lingüística construída na moldura peirceana (NÖTH, 1995, p. 102<sup>6</sup>), ver-se-á que, no exame da diagramação textual, pode-se operar tanto no eixo sintagmático quanto no paradigmático. Numa análise sintagmática da diagramação, as formas verbais fornecem dados indexicais<sup>7</sup> — além dos valores temporais — de alta relevância para o entendimento do texto.

---

<sup>6</sup> NÖTH, Winfried (1995) *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume.

<sup>7</sup> Informações comunicadas indiretamente, sobre a classe, idade, sexo, nacionalidade, grupo étnico, ou estado emocional (raiva, surpresa, tristeza, decepção) do falante ou escritor. (cf. DLTAL p. 177)

Então, lançando mão de tais dados associados a pressupostos da Lingüística Textual (KOCH, 1997), é possível levantar dois tipos fundamentais de atitudes comunicativas — **comentar e narrar** — no texto em questão, para objetivar a sinalização formal do texto na condução da leitura.

Durante a **narração**, o ouvinte/leitor não é tensionado, é levado a permanecer receptivo e relaxado, dispensado de qualquer reação.

Observe-se:

Amava a morte. Mas não era correspondido.

Neste trecho, verifica-se que há um narrador dizendo algo sobre alguma coisa que lhe é exterior. E o **pretérito imperfeito** é o tempo verbal empregado, via de regra, para **descrever**, representar as circunstâncias, a situação, a maneira de ser, o ambiente em que se efetuou certo fato ou certa série de fatos; é, portanto, um tempo figurativo e descritivo, logo: **é uma das formas típicas do mundo narrado**.

Observe-se então

*Tomou veneno. Atirou-se de pontes. Aspirou gás.*

onde surge o **pretérito perfeito** do indicativo, que é geralmente usado para exprimir fato ocorrido no passado, sem relação com o presente, nem com outro fato também sucedido no passado. Distingue-se do imperfeito porque denota ação ou fato sucedido em um tempo ou durante um período definidos, por isso, muda o ritmo do texto e gera uma tensão no receptor, inaugurando no conto o **estilo comentado**.

No trecho seguinte

Sempre ela o rejeitava, recusando-lhe o abraço

o advérbio SEMPRE estabelece o elo entre os mundos comentado e narrado, recuperando o **pretérito imperfeito** do indicativo e promovendo o relaxamento da tensão, porque o relator retoma a condição de mero observador.

---

Segundo J. Lyons, o índice é um traço estilístico que caracteriza a fonte do sinal como um indivíduo particular ou membro de um grupo sociolingüístico. (*Apud* NÖTH, W. (1990) *Handbook of semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press [p. 114])

O emprego do GERÚNDIO<sup>8</sup> fortalece o laço entre o comentar e o narrar, ao sugerir uma transição para esquemas subordinativos,<sup>9</sup> que só se concretizarão a partir do 3º §.

Portanto, o GERÚNDIO, em *recusando-lhe o abraço*, equivale à forma de **pretérito imperfeito** do indicativo RECUSAVA-LHE e, em paralelismo com REJEITAVA, mantém a coordenação a qual funciona no conto como marca da obstinação dos personagens na consecução de seus objetivos.

No 3º §, tem-se uma estruturação diferente das anteriores, pois o 1º e o 2º §§ eram formados pela coordenação, mas o 3º § vem introduzido por uma conjunção subordinativa temporal.

Observe-se:

Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração.

Neste trecho, a conjunção QUANDO associada às formas do **pretérito perfeito** do indicativo transporta o texto para o nível do comentário e, ao anunciar o clímax do conto, promove uma forte tensão no receptor, especialmente reforçada pelo emprego das formas:

1. *finalmente* (adv.) e *enciumada* (adj.) que caracterizam o chamado discurso modalizante ou avaliatório, por meio do que o narrador toma a posição de comentarista e incorpora uma atitude de crítico;
2. os verbos DESISTIR, ENTREGAR-SE E ESTOURAR que indicam o engajamento do relator no conteúdo da mensagem, uma vez que a gradação conceitual manifestada na série de verbos apresentada não esconde a tensão emocional do observador/relator;
3. o gerúndio — usado no 2º § — é reutilizado, podendo ser entendido como equivalente a:

---

<sup>8</sup> A extensão significativa do gerúndio desdobrou-se em possível coordenador de ações ou fatos. Ao exprimir tempo posterior ao fato da principal, a oração gerundial poderá transformar-se numa coordenada aditiva. “*Aparta o Sol a negra escuridade, / REMOVENDO (= E ASSIM REMOVE) o temor ao pensamento* (Camões, Lus., IV, 1). (cf. — Obs. p. 145, IV — in BRANDÃO, Cláudio (1963) *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: UFMG.)

<sup>9</sup> A origem da forma gerundial no ablativo do gerúndio latino (em **-ndo**) conferiu-lhe valor circunstancial e equivalência a advérbio. Logo, enquanto conectivo de cláusula, em princípio, esta será uma subordinada adverbial.

3.1. E ENTREGOU-SE À VIDA — mantendo a coordenação e a obstinação detectadas até ali;

3.2. PARA ENTREGAR-SE À VIDA (= PARA QUE SE ENTREGASSE À VIDA) — assumindo a subordinação enquanto índice da força do antagonista (MORTE), sujeito negativo, sobre o protagonista (O APAIXONADO) — sujeito positivo.

Como se vê, da mesma forma que a opção atua sobre os artigos ou vozes verbais, ela também opera sobre a seleção dos tempos verbais, já que a decisão do leitor sobre a melhor interpretação deve ser orientada pelo próprio texto.

Para solucionar a dúvida expressa nos itens 3.1. e 3.2., basta que o 3º § seja lido em ordem direta.

Assim:

a) ordem psicológica (indireta): [ordem do texto]

Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida, a morte, enciumada, estourou-lhe o coração

b) ordem lógica (direta): [transformação]

a morte, enciumada, estourou-lhe o coração / Quando finalmente desistiu da paixão entregando-se à vida

A forma “b” torna possível a concretização da força circunstancial contida na segunda parte do §, uma vez que ali está presente a noção temporal do evento.

Interpretação proposta:

MORREU quando decidiu viver

A **operação transformação** para a ordem direta também auxilia o leitor a resolver o impasse de interpretação da forma ENTREGANDO-SE (coordenação ou subordinação?), pois a noção **temporal** da oração introduzida pelo QUANDO é somada à noção de **finalidade** abrigada na forma ENTREGANDO-SE como equivalente a PARA ENTREGAR-SE À VIDA. Conclui-se, então, que a subordinação predomina naquele trecho, uma vez que tanto a noção de **tempo** quanto a de **finalidade** são valores circunstanciais típicos de relações de subordinação. Em outras palavras: orações temporais e finais são, em última

análise, adjuntos adverbiais em forma oracional e funcionam como membros de outras orações, portanto, são orações subordinadas.

Quanto à opção da autora pela ordem psicológica (ou indireta) no 3º §, vê-se ali uma estratégia comunicativa de alta eficiência. É naquele ponto da história que o protagonista demonstra o desejo de “virar o jogo”. Ali ele resolve não mais amar a morte. Por isso, a inversão da ordem é um recurso icônico<sup>10</sup> que evidencia a mudança pretendida.

### **A paixão de sua vida = MORTE**

<p>ELE (= o APAIXONADO)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• amava a morte</li> <li>• não era correspondido</li> <li>• tomou veneno</li> <li>• aspirou gás</li> <li>• atirou-se de pontes</li> </ul>	<p>ELA (= a MORTE)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• o rejeitava</li> <li>• recusando-lhe o abraço (= recusa-va-lhe o abraço)</li> </ul>
	SEMPRE (tempo definitivo)
QUANDO FINALMENTE (tempo conseqüente)	
	ENCIUMADA (predicativo ± noção de causa)
<p>ELE (= o APAIXONADO)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• desistiu da paixão</li> <li>• entregando-se à vida</li> </ul>	<p>ELA (= a MORTE)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• estourou-lhe o coração</li> </ul>

### **A morte estourou-lhe o coração = MORTE**

Gráfico 1 — Imagem construída para a compreensão do texto (diagramação sintagmática).

---

<sup>10</sup> O ícone é uma modalidade de signo que opera no eixo da materialidade com que o sinal é construído. Por isso consideramos a ordem dos termos da sentença como sinal que representa o mapeamento das trilhas do texto.

Além disso, numa leitura na ordem linear resultante da inversão que fizemos, ocorreria uma ambigüidade quanto ao sujeito de DESISTIU, ESTOUROU e ENTREGANDO-SE, pois, sendo formas de P3, admitiriam A MORTE nessa função, e seria gerado um disparate: a morte [que não amava a vida] desistiu da paixão e entregou-se à vida.

Ora, retomando-se o título A PAIXÃO DE SUA VIDA, percebe-se que PAIXÃO tanto pode significar *amor doentio* quanto *morte*. Mas logo no 1º§ vê-se que o clima predominante é de uma luta entre MORTE & VIDA.

Como se fossem parênteses, os sinônimos PAIXÃO e MORTE emolduram o conto, encerrando em seus quadrantes todas as ações praticadas durante a luta do protagonista pelo seu estilo peculiar de viver amando a morte.

A morte traz o desfecho da história ao estourar o coração do protagonista que, seja por morte física ou espiritual, abre a perspectiva de uma nova fase: quer numa vida noutra dimensão (na hipótese de morte material) quer com uma outra proposta de comportamento (na hipótese de morte espiritual, afetiva, moral, etc.).

O gráfico 1 propõe uma concretização da imagem que se pretendeu criar sobre o texto em estudo e sua diagramação a partir da distribuição das formas verbais entre os dois sujeitos que se revezam e se confrontam no conto.

## CONJUNÇÕES

Dentro desta nova concepção de ensino de língua materna, as conjunções e os períodos compostos por coordenação e subordinação, também, merecem destaque dado o tratamento dispensado ao assunto nas gramáticas normativas.

Entende-se por períodos compostos a combinação de duas ou mais orações, que pode ser realizada através de procedimentos sintáticos denominados coordenação — combinação de elementos — e subordinação — encaixamento dos elementos.

Embora as gramáticas normativas atribuam aos conceitos de coordenação e subordinação um tratamento puramente sintático, este procedimento vem sendo questionado, considerando-se que, *semântica* e

pragmaticamente, as frases que compõem um período são necessariamente interdependentes.

No capítulo 13 de sua gramática, Rocha Lima (1978) afirma:

Conjunções são palavras que relacionam entre si:

a) dois elementos da mesma natureza (substantivo + substantivo; adjetivo + adjetivo; oração + oração).

b) duas orações de natureza diversa, das quais a que começa pela conjunção completa a outra e lhe junta uma determinação.

As conjunções do primeiro tipo chamam-se coordenativas; as do segundo, subordinativas.

A seguir, o autor passa a listar as cinco classes de conjunções coordenativas, definindo-as do ponto de vista semântico, citando exemplos.

#### ADITIVAS

Relacionam pensamentos similares. São duas: e, nem. A primeira une duas afirmações; a segunda (equivalente a e não) duas negações.

Exemplos:

O MÉDICO VEIO E TELEFONOU MAIS TARDE.

O MÉDICO NÃO VEIO, NEM TELEFONOU.

Após a identificação das conjunções coordenativas, o autor lista as conjunções subordinativas, exemplificando cada item.

#### CAUSAIS

que, porque, porquanto, como, já que, desde que, pois que, visto como, uma vez que, etc.

Exemplo:

ELE FOI-SE EMBORA PORQUE NÃO PODIA PAGAR PENSÃO

Evanildo Bechara (1977) lista os diferentes tipos de conjunção. Diferentemente do autor supracitado, subdivide as conjunções subordinativas, procurando definir, do ponto de vista semântico, as conjunções adverbiais.

As adverbiais iniciam orações que exprimem uma circunstância de outra oração dita principal:

**causais:** quando inicia oração que exprime a causa, o motivo, a razão do pensamento na oração principal. Que (= porque), porque, como (= porque, sempre anteposta a sua principal, no português moderno)...etc. (...)

Para Cunha & Cintra (1985), conjunções são os vocábulos gramaticais que servem para relacionar duas orações ou dois termos semelhantes da mesma oração.

As orações que relacionam termos ou orações de idêntica função gramatical têm o nome de coordenativas (...). Denominam-se subordinativas as conjunções que ligam duas orações, uma das quais determina ou completa o sentido da outra.

ADITIVAS- servem para ligar simplesmente dois termos ou duas orações de idêntica função.

CAUSAIS- iniciam uma oração subordinada denotadora de causa: porque, pois, porquanto, como (...).

A partir do exposto nas três gramáticas normativas citadas, pode-se perceber que o entendimento que se tem a respeito de conjunção limita-se à oração, à palavra, à relação microestrutural, sem levar em consideração as relações paradigmáticas e sintagmáticas; muitas vezes, numa conceituação bastante simplificada do valor semântico que aquela espécie de palavra pode ter em uma frase.

Esta visão menos abrangente, em geral, é ratificada em exercícios veiculados em livros didáticos, quando somente a significação na microestrutura é levada em consideração. Assim, o aluno é requisitado a reescrever frases substituindo os asteriscos por uma das conjunções dadas. (*Mobilizaram-se \* proteger seu patrimônio histórico.*) .

Um outro tipo de exercício utilizado em aulas de língua materna tem por objetivo a combinação de orações de cada par dado, estabelecendo entre elas uma relação de causa, por exemplo. São, então, dados três ou quatro pares de frases, para que o aluno possa responder ao exercício. (Par de orações: *Faltam exemplos. Há uma crise econômica no país.*).

Outro exercício bastante freqüente é aquele que solicita do aluno que copie a oração principal e complete-a com a oração subordinada ou coordenada indicada. (Eu faria tudo --- para que -----).



À luz da lingüística textual, o que se está questionando diz respeito ao fato de existir um recorte *micro* do uso da conjunção nas abordagens apresentadas, quando, funcionalmente, esta classe de palavra apresenta importante papel na estrutura macroestrutural. Outro fator de extrema relevância discursiva diz respeito ao fato de estes compêndios gramaticais apresentarem os exemplos somente em orações, desvinculadas de um contexto maior, de um texto, uma unidade de comunicação.

Do ponto de vista da aquisição da língua oral, sabe-se que, para o falante aprender uma língua, basta que ele esteja em contato com a mesma, com os falantes desta. Assim, ele formulará hipóteses, fazendo as testagens, e reestruturando, se necessário, o enunciado proferido. Se este princípio é básico para a fala, por que não considerá-lo para a aquisição da escrita?

Neste sentido, a crítica ao ensino prescritivo das normas lingüísticas está no fato de se tratar a escrita como algo absolutamente novo, desvinculado da fala, considerando o aluno um iniciante no aprendizado de sua própria língua. Como esta atitude é possível, se aos seis anos, quando começa seu período de alfabetização, ele já domina totalmente o código oral?

Halliday e Hasan (1978), em seu trabalho sobre coesão, postulam 05 (cinco) diferentes mecanismos de coesão que fazem a ligação entre as partes de um texto, dentre estes a conjunção. Para eles, existe um grupo de palavras que tem um grande valor discursivo na língua denominado Miscellaneous. O mais importante é a visão funcional e discursiva dada à conjunção dentro das micro e macroestruturas.

Analisemos discursivamente em uma notícia de jornal o uso da conjunção coordenada aditiva.

#### Wells Fargo e Mastercard testam a Set

O Wells Fargo lançou o primeiro sistema de pagamento por cartão de crédito baseado na especificação Secure Electronic Transaction (SET) e a Mastercard International completou seu primeiro teste-piloto global de especificação.(...).

A set foi criada no ano passado por um comitê de desenvolvedores formado por Netscape, Verisign, Microsoft, Verifone, entre outras. A especificação já passou por testes laboratoriais de interoperabilidade em San Diego, na Califórnia, e os testes de mercado já estão em andamento.

O entendimento gramatical deve estar pautado no discurso como um todo. Neste sentido, os dois sintagmas nominais que compõem o sujeito da oração do título da notícia exemplificam, numa visão microestrutural, a função da conjunção que é de relacionar entre si dois elementos da mesma natureza. Já, numa visão macroestrutural, pode-se trabalhar o elemento conjuntivo E, demonstrando a relação de similaridade entre os três sintagmas existentes no texto: *Wells Fargo, Mastercard, Secure Eletronic Transation*. Trata-se da parceria das duas primeiras marcas na testagem da SET, a especificação.

Como a língua em uso nos oferece enunciados de variadas interpretações, os valores semânticos vão variar de acordo com as relações estabelecidas no contexto. Assim, do ponto de vista normativo, a oração *e os testes de mercado já estão em andamento* deve ser classificada como aditiva, pois é introduzida por uma conjunção aditiva. No entanto, do ponto de vista da macroestrutura, esta oração em relação à anterior marca uma idéia de temporalidade, sucessão de fatos. A SET passou por testes laboratoriais. Agora, a nova fase diz respeito aos testes de mercado.

Tenta-se postular nesta pequena amostra de trabalho a necessidade de se considerar o contexto a fim de se trabalhar a gramática, saindo-se dos limites da palavra, da frase, para se analisar a função destas dentro do **discurso**. Esta postura crítica é pertinente ao trabalho de língua materna em qualquer grau de ensino, pois, desta forma, estaremos formando o leitor/escritor crítico, e, por conseguinte, estimulando a competência lingüística do falante da língua.

## CONCLUSÃO

A ênfase na produção da leitura e da escrita (qualitativa e quantitativamente) e a gramática, trabalhada, por exemplo, conforme o enfoque por nós demonstrado, podem transformar o quadro pedagógico discutido neste artigo.

Embora tenha havido mudanças no discurso pedagógico, verifica-se que a prática escolar se mantém quase que inalterada (sobretudo se tomada do ponto-de-vista dos resultados).

Creemos, por isso, na necessidade de criação de um currículo (no âmbito nacional) baseado numa filosofia de ensino atualizada, por conseguinte, apoiada nas contribuições da ciência contemporânea.

No caso do ensino da língua materna, é indispensável (além do conhecimento da gramática da língua) o apetrechamento docente no que concerne aos domínios da Análise do Discurso, da Semiótica e da Pragmática, com vistas a redimensionar a metodologia de trabalho que permanece calcada num modelo fundamentalmente metalingüístico (ou sobre a língua), a despeito das tentativas de mudança realizadas (desde a Lei 5.692/71 — ora voltadas para a Teoria da Comunicação ora para a Lingüística Geral) Tais práticas não promovem uma vivência efetiva de situações concretas de fala (no sentido saussureano). Assim, não é dada ao aluno a oportunidade de perceber a correlação indispensável entre as informações gramaticais obtidas nas aulas de língua e a aplicabilidade daquelas na produção de leitura e de escrita que se lhes apresentam no dia-a-dia de falante comum.

Enfim, de nada adianta questionarem-se os efeitos sem tentar corrigir as causas. Logo: se a produção lingüística escolar anda mal, é urgente modificar os processos que envolvem essa produção, caso contrário, o trabalho da escola continuará inócuo, permitindo, inclusive, práticas políticas de degenerescência do sistema de ensino, uma vez que o cidadão não está apetrechado da necessária competência lingüístico-discursiva para demonstrar a urgência e a viabilidade de mudanças sócio-político-educacionais de fato eficientes.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRANDÃO, Cláudio. *Sintaxe clássica portuguesa*. Belo Horizonte: UFMG, 1963.
- KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- NÖTH, W. *Handbook of semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1990.
- NÖTH, Winfried. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995.

RICHARDS, J. C., J. PLATT & H. PLATT. *Dictionary of language teaching & applied linguistics*. London: Longman, 1995.





# O processamento da informação na leitura de textos na sala de aula

Vera Maria Xavier dos Santos (FAFRA)\*  
Tânia Regina Pires Neves (UFMS)\*\*

## INTRODUÇÃO

As preocupações com relação ao processo de compreensão de textos escritos têm sido crescentes nos últimos anos. A partir da década de 70, estudiosos no campo da Linguística Textual, Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, entre outros, têm oferecido relevantes contribuições aos estudos lingüísticos nessa área. Vários pesquisadores concentram-se no papel do leitor na construção do sentido do texto. A visão do leitor passivo, que recebe o texto com um significado pronto sendo sua tarefa apenas decodificá-lo, é substituída pela visão do leitor ativo, que é capaz de atribuir significado ao que é lido e de avaliar as situações que geram esse significado no contexto onde está inserido. Segundo Foucambert, (1994)

Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é.

Desta forma leitura é entendida como um processo interativo que se desenvolve entre sujeitos, envolvendo conhecimento de natureza lingüística, textual e de mundo. Para compreendermos como ocorre

---

\* PhD em Lingüística Aplicada pela Universidade do Colorado - Estados Unidos

\*\* Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade de Santa Maria

esse processo, devemos perceber de que maneira o leitor, o autor e o texto contribuem para que a compreensão seja possível.

Pelo que temos observado, as práticas de leituras realizadas pelo professor de Português e/ou livro didático, no primeiro grau, são atividades quase mecânicas, de perguntas e respostas, apenas a nível de decodificação de sinais gráficos. Dificilmente percebemos atividades que sejam, realmente, de compreensão do texto, em que o aluno desenvolva estratégias de leitura na busca da significação textual. Os textos apresentados para leitura, muitas vezes, estão distantes da realidade ou interesse do aluno, sendo ignoradas as suas experiências e as tipologias textuais. Não são trabalhados, geralmente, os referenciais de expressões metafóricas, as marcas lingüísticas ou pistas fornecidas pelo texto e pelo autor para a formação do sentido.

Percebemos que muitos de nossos alunos, ao tentarem compreender passagem escrita, apresentam comportamentos bastante curiosos, como o de fantasiar a partir do texto, atribuindo idéias ao autor que não correspondem ao escrito por ele mas constituem-se em crenças suas. Outros apegam-se bastante a dados lingüísticos e não conseguem sair da superfície textual, do explícito. Lêem, muitas vezes, de forma fragmentada, sem relacionar um parágrafo com o outro, não captando o sentido geral do texto.

Em função desse quadro geral dos problemas da prática de leitura em sala de aula, realizamos uma pesquisa com leitura de textos, em língua materna, junto a alunos da 7ª série do primeiro grau, de duas escolas públicas no município de Júlio de Castilhos, no Rio Grande do Sul.

Inicialmente, apresentamos a fundamentação teórica; a seguir, explicitamos os aspectos metodológicos e, finalmente, expomos os resultados. Encerramos, com as conclusões e implicações para o ensino.

## REVISÃO DA LITERATURA

### *O processamento da Informação na Leitura*

Existe uma clássica e bem conhecida distinção entre os modelos básicos de processar a informação: o *processamento ascendente* e o

*descendente*. Pesquisas mais recentes têm mostrado um *processamento interativo*, que é a inter-relação entre os dois modelos básicos de processamento.

Gough (1978) descreve a leitura como um *processamento ascendente* da informação do texto. Nesse modelo, para a compreensão, o leitor vai progredindo no texto através de processos como: a fixação ocular, identificação de certos traços ou sinais, identificação das letras que formam sílabas, as sílabas que formam palavras, as palavras que formam frases, as frases períodos e, finalmente, estes formam o texto. A leitura é assim um processo linear de decodificação, que parte das partes menores para chegar às maiores. O texto é processado da esquerda para a direita e de cima para baixo. O mais importante são os dados lingüísticos e não são considerados as experiências prévias do leitor, em que este pode antecipar informações.

Goodman (1967), Smith (1989) descrevem a leitura como um *processamento descendente* da informação do texto. A leitura não é vista como uma atividade linear. O leitor consegue antecipar as informações do texto com base no seu conhecimento lingüístico e enciclopédico, através de inferências e adivinhações. São processadas informações do tipo grafo-fônicas, sintáticas e semânticas. Para isso o leitor emprega estratégias como: fixação ocular, seleção das pistas, entre outras. Leffa (1996) salienta que nesse modelo o leitor atribui significado ao texto. Assim, o papel do leitor pode ser até mais importante que o texto.

Alguns pesquisadores, entre eles Marcuschi (1985), Kato (1985), Kleiman (1989a, 1989b, 1993b, 1993), Goodman (1991), Foucambert (1994) salientam que é impossível uma leitura fluente sem que se interrelacionem o processamento ascendente e o descendente. Defendem, portanto, os chamados *modelos interativos*. Nesses modelos a importância não é dada só ao texto ou só ao leitor, o leitor dialoga com o autor, indiretamente, através do texto.

No modelo interativo de Goodman (1991), conhecido como *modelo psicolingüístico transacional*, são considerados o autor, o leitor e o texto. O texto é criado com a finalidade de representar um significado e o significado é construído pelas transações entre leitor-texto-escritor. O significado está no autor e no leitor, o texto é o instrumento. É estabelecida uma espécie de contrato entre o autor e leitor, sendo que o autor deseja que seu texto seja compreendido e o leitor deseja compreendê-lo.



Como o texto será compreendido, depende, em grande parte, dos conhecimentos adquiridos pelo leitor dentro de sua cultura e das estratégias utilizadas no processo de leitura. Goodman (1991, p.35) sintetiza as estratégias: *iniciação ou reconhecimento da tarefa; amostragem e seleção; inferências; predição; confirmação e desconfirmação; correção; finalização*.

Segundo Kato(1985), um bom leitor utiliza as estratégias de leitura adequadamente, tendo um controle consciente e ativo de seu comportamento durante a leitura. Já o mau leitor faz uso inadequado das estratégias.

### NÍVEIS DE COMPREENSÃO

De acordo com Perfetti, (1982) para haver compreensão do texto, vários processos ocorrem simultaneamente fazendo com que a compreensão se processe em vários níveis; desde o acessamento da informação semântica de uma única palavra, até níveis mais altos, quando o leitor antecipa as intenções do autor, com base nas sentenças explícitas no texto, nas proposições (Kintsch e van Dijk, 1978) ou no seu conhecimento externo ao texto. Destacamos como conhecimentos prévios, externos ao texto: o conhecimento lingüístico, o conhecimento da estrutura textual e o conhecimento de mundo .

O *conhecimento lingüístico* inclui desde aquele que identifica o leitor como conhecedor de uma língua, até o conhecimento do vocabulário, regras gramaticais e o conhecimento do uso da língua. Esse conhecimento pode ser sintetizado em conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico.

O *conhecimento da estrutura textual* também auxilia o leitor na compreensão do sentido do texto. O texto possui características que são mais ou menos comuns para cada tipo textual. Sua organização estrutural apresenta alguns níveis a serem considerados: a *microestrutura*, quando se estabelece a relação entre os elementos da superfície do texto, marcas lingüísticas, significados de palavras; a *macroestrutura*, identificada como a estrutura profunda, quando se estabelece o sentido global do texto; a *superestrutura*, quando se estabelece o gênero, como os esquemas jornalísticos, narrativos...(Dikj, 1992)

O *conhecimento de mundo* resulta de aspectos sócio-culturais estereotipados que os indivíduos adquirem no dia-a-dia e que podem variar de acordo com as experiências, grau cultural ou momento histórico. Esses conhecimentos estão estruturados em blocos na memória e são referenciados como modelos cognitivos gerais. Essas estruturas cognitivas recebem o nome de *esquemas* (Rumelhart, 1980).

Segundo Rumelhart (1980) um *esquema* é uma estrutura de dados para representar conceitos genéricos armazenados na memória. Os *esquemas* representam nosso conhecimento sobre todos os conceitos: aqueles subjacentes ao objeto, situações, eventos, seqüências de eventos, ações e seqüência de ações. Um esquema contém, como parte de sua especificação, uma cadeia de inter-relações que normalmente acreditamos serem mantidas entre os constituintes do conceito em questão.

Os *esquemas* do autor e do leitor permitem que fique implícito, num texto, aquilo que é de conhecimento comum e seja referenciado somente o diferente, o inesperado. O leitor preenche os vazios do texto, o implícito.

A *memória* integra o conhecimento prévio do leitor e autor com as informações do texto. Num primeiro momento, no processo de leitura, a informação textual chega à memória de *curto prazo* e pode ser apagada em menos de um segundo, se não for integrada à memória de *longo prazo*. Para essa informação ser fixada na memória de longo prazo, é necessária a construção do significado, na memória de *médio prazo*, daquilo que se está lendo, caso contrário, a leitura fica comprometida.

## METODOLOGIA

Neste trabalho serão abordados somente os processos mentais que acompanham o leitor num estágio de aprendizagem, no caso, 7ª série; o que ele faz mentalmente para tentar compreender o texto ou aproximar-se do sentido expresso pelo autor. Justifica-se um trabalho dessa natureza, pois pretende-se fornecer mais informações sobre o processo de leitura aos professores de primeiro e segundo graus.

## *O Método*

Adotamos os métodos quantitativo e qualitativo para a análise dos dados coletados. O método quantitativo nos orienta a verificar, com dados numéricos, as hipóteses testadas. Empregamos também o método qualitativo, porque nos interessa a qualidade das respostas e não somente o número de erros e acertos.

## *Os objetivos*

Os objetivos principais da presente pesquisa foram:

- verificar se e como o aluno/leitor organiza os esquemas que já possui para lidar com os dados do texto;
- verificar se e como o aluno/leitor reformula suas hipóteses iniciais na compreensão do texto;
- avaliar o nível de conhecimento do aluno/leitor sobre a estrutura do texto para melhor desempenho no processo de recepção textual;
- avaliar se e como o aluno/leitor lida com metáforas, ironias ou ambigüidades para percepção da intencionalidade do autor;

## *As hipóteses*

Ao planejarmos a pesquisa levamos em conta uma série de preocupações.

- aluno/leitor É mais de acordo com os seus esquemas cognitivos do que com os propostos pelo texto.
- aluno/leitor tende a não reformular suas hipóteses iniciais no decorrer da leitura.
- aluno/leitor lê de forma fragmentada, não percebendo o texto como um todo coerente.
- aluno/leitor não capta os implícitos e/ou intencionalidade do autor, através da percepção de metáforas, ironias e ambigüidades.

## *Os sujeitos*

A população da pesquisa foi formada por 30 alunos de 7ª série do primeiro grau de duas escolas públicas de Júlio de Castilhos- RS, que atendem a uma clientela de baixa e média renda.

## *Os instrumentos e coleta de dados*

Os instrumentos para coleta de dados foram dois testes de leitura. Em ambos os testes foram usadas a técnica *cloze*, com o apagamento de apenas a palavra-chave do texto ou palavras que remetam diretamente a ela. O aluno deveria recuperar o léxico correto para as lacunas, com base nas pistas deixadas, fazendo uso de estratégias corretas de leitura, avançando ou recuando no texto para confirmar ou desconfirmar as predições iniciais.

Os testes foram aplicados no segundo semestre, do ano letivo de 1995, com uma hora-aula para cada teste, sendo que os alunos levaram entre 15 e 30 minutos para ler e preencher as lacunas. A coleta de dados ocorreu num ambiente formal de sala de aula, — as classes em filas, afastadas umas das outras, o aluno em silêncio.

Para o primeiro teste, empregamos um texto informativo (adaptado), “A bicicleta”, extraído da Revista Super Interessante, pág. 32 /33, novembro de 1988. Foram apagadas 8 palavras, inclusive o título, que era a própria palavra que queríamos que o aluno fizesse a inferência.

1.....

Sair de casa para ir às compras ou ao cinema não precisa ser uma batalha com o trânsito, com as poucas vagas de estacionamento ou, ainda, com a demora e a lotação dos ônibus. Pelo menos não é na Holanda, onde 14 milhões de habitantes se deslocam a bordo de 11 milhões de **2**..... Ali, mesmo nos dias frios e chuvosos, a maioria das pessoas prefere deixar o carro na garagem e usar o mais barato, limpo e eficiente transporte já inventado. Cada Holandês **3**.....em média 643 quilômetros por ano, ao longo dos 8 mil metros de ciclovias construídas no seu pequeno país. Outros povos também usam a **4** ..... como principal meio de transporte. A gigantesca China, primeiro produtor mundial, fabrica por ano

nada menos que 28 milhões de **5**....., número maior que toda a frota brasileira, estimada em 23 milhões.

Mas por que uma máquina tão simples, que sofreu poucas modificações desde sua invenção há quase duzentos anos, continua tão popular no mundo inteiro? Não é para menos. A **6**..... gasta menos energia que o homem a pé, o automóvel, ou mesmo o avião, para percorrer a mesma distância.

Essa duradoura história de sucesso começou com o conde francês Sivrac, que em 1790 construiu o que alguns historiadores consideraram o mais antigo ancestral da **7**..... moderna.

Hoje, as máquinas de correr parecem tão perfeitas que as únicas mudanças possíveis são o uso de materiais mais leves, acessórios como marchas, iluminação fosforescente e cestinhas para bagagem, que apenas adaptam cada tipo de **8** ..... ao seus variados empregos. Mas aperfeiçoadas são, sem dúvida, as de corrida.

O segundo teste foi realizado com a crônica de Rubem Braga, “Ela tem Alma de Pomba”, publicada na revista Veja, nº 375, de julho 1976. Nesse teste foram apagadas 13 palavras que o aluno deveria inferir. O título não foi apagado porque através dele não é possível fazer a inferência correta com segurança.

#### ELA TEM ALMA DE POMBA

Que a **1**..... prejudica o movimento da pracinha, não há dúvida.

Sete horas da noite era hora de uma pessoa acabar de jantar, dar uma volta pela praça e depois pegar a sessão das oito no cinema.

Agora todo mundo fica em casa vendo uma novela, depois outra novela.

Que a **2**..... prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. Eu mesmo confesso que lia mais quando não tinha **3**.....

Rádio, a gente pode ouvir baixinho, enquanto está lendo um livro. **4** ..... é incompatível com livro — e com tudo mais nesta vida, inclusive boa conversa.

Também acho que a **5**..... paralisa a criança numa cadeira mais que o desejável. O menino fica ali parado, vendo e

ouvindo, em vez de sair, chutar uma bola, brincar de bandido, inventar uma besteira qualquer para fazer. Por exemplo quebrar um braço.

Só não acredito que a **6**.....seja “máquina de fazer doido”.

Até acho que é o contrário, ou quase o contrário: é máquina de amansar doido, fazer doido dormir.

Quando você cita um inconveniente da **7**....., uma boa observação é que não existe nenhum aparelho de **8**....., em **9**..... ou em **10** ..... e branco, sem um **11**..... para desligar.

Mas quando um pai de família o utiliza, isso pode produzir o ódio e o rancor no peito das crianças, e até de outros adultos. Se o apartamento é pequeno, a família é grande, e a **12**..... é uma só, então a sua tendência é para ser um fator das rixas intestinais.

- Agora você agarra nessa porcaria de futebol...

- Mas francamente, você não tem vergonha de acompanhar essa besteira de novela?

- Não sou eu, são as crianças?

- Crianças, já para a cama!

Mas muito lhe será perdoado, à **13**....., pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamento pequeno e solitário, o grande consolo, a grande companhia.

A corujinha da madrugada não é apenas a companheira da gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... É amiga dos entrevados, dos abandonados, dos que a vida esqueceu num canto... ou dos que no meio da noite sofrem o assalto de dúvida e melancolias .. mãe que espera filho, mulher que espera marido ... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe ...

## RESULTADOS

Apresentamos, a seguir, a tabela com as respostas dos alunos e os comentários.

Tabela 1 — Respostas dos 30 alunos no primeiro teste *cloze*

ALUNOS	RESPOSTAS			
	1	2	3	4
1	-	bicicleta	anda	bicicleta
2	-	peessoas	“percore”	lotação
3	As bicicletas	bicicleta	corre	bicicleta
4	-	habitantes	percorre	bicicleta
5	-	carros	anda	lotação
6	A bicicleta	peessoas	“percorem”	bicicleta
7	-	bicicleta	percorre	“carrossas”
8	A moto	motos	anda	bicicleta
9	O ciclismo	motos	percorre	bicicleta
10	A Evolução das bicicletas	bicicletas	pedala	bicicleta
11	A bicicleta	bicicletas	pedala	bicicleta
12	-	peessoas	anda	lotação
13	Os veículos	veículos	anda	moto
14	Pense!	Km	tem	bicicleta
15	Bicicleta	ônibus	“percore”	bicicleta
16	-	carros	possui	ciclovía
17	A bicicleta	bicicleta	percorre	bicicleta
18	-	ônibus	tem	ônibus
19	-	-	-	-
20	-	bicicletas	anda	bicicleta
21	A bicicleta	carros	usa	bicicleta
22	Bicicleta	bicicletas	tem	bicicleta
23	A Bike	bike	anda	bike
24	As máquinas	ônibus	tem	ciclovía
25	Bicicleta	anos	anda	bicicleta
26	Os Transportes	peessoas	têm	carroça
27	Transportes	bicicleta	anda	bicicleta
28	Meu País	ônibus	anda	bicicleta
29	Bicicleta	bicicleta	tem	bicicleta
30	A bicicleta	bicicletas	faz	bicicleta

Tabela 1 — Respostas dos 30 alunos no primeiro teste *cloze*  
(Continuação)

ALUNOS	RESPOSTAS			
	5	6	7	8
1	bicicleta	bicicleta	bicicleta	-
2	peessoas	mulher	mais	peessoas
3	“abitantes”	bicicleta	época	peessoas
4	-	bicicleta	idade	-
5	carros	lotação	idade	peessoas
6	carros	bicicleta	vida	percurso
7	-	bicicleta	idade	peessoas
8	bicicleta	bicicleta	idade	carros
9	bicicleta	bicicleta	idade	bicicleta
10	bicicletas	bicileta	bicicleta	acessórios
11	bicicletas	bicicleta	bicicleta	bicicleta
12	carros	lotação	idade	peessoas
13	motos	moto	moto	peessoas
14	bicicleta	bicicleta	idade	peessoas
15	bicicleta	bicicleta	história	peessoa
16	motos	moto	vida	peessoa
17	bicicleta	bicicleta	bicicleta	peessoa
18	peessoas	-	arte	metro
19	-	-	-	-
20	bicicletas	bicicleta	bicicleta	bicicleta
21	bicicleta	bicicleta	idade	peessoas
22	bicicletas	bicicleta	idade	bicicleta
23	bike	bike	idade	bike
24	ciclovias	moto	máquina	carro
25	bicicleta	bicicleta	idade	bicicleta
26	carroça	carroça	idade	peessoas
27	bicicleta	bicicleta	bicicleta	peessoa
28	carros	bicicleta	história	carros
29	bicicleta	bicicleta	bicicleta	bicicleta
30	bicicletas	bicicleta	bicicleta	peessoas



Tabela 2 — Respostas dos 30 alunos no segundo teste *cloze*

ALU- NOS	RESPOSTAS					
	1	2	3	4	5	6
1	tevé	tevé	tevé	tevé	tevé	tevé
2	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
3	pomba	pomba	pomba	pomba	pomba	pomba
4	pomba	pomba	pomba	televisão	televisão	televisão
5	alma	alma	alma	nada	alma	alma
6	-	sempre	tevé	mas	vida	maneira
7	pomba	pomba	alma	alma	coruja	alma
8	pomba	vida	pomba	vida	vida	vida
9	TV	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
10	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
11	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
12	alma	alma	pomba	alma	alma	peessoa
13	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
14	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
15	“curuja”	“curuja”	“curuja”	“curuja”	“curuja”	“curuja”
16	tevé	tevé	tevé	tevé	tevé	tevé
17	TV	TV	TV	TV	TV	TV
18	hora	hora	cinema	-	-	-
19	“pomba”	alma	novela	-	-	-
20	-	TV	TV	TV	-	-
21	TV	TV	LUZ	TV	TV	TV
22	TV	TV	TV	TV	TV	TV
23	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão
24	pomba	pomba	ninguém	-	doença	pomba
25	pomba	atenção	atenção	-	atenção	loucura
26	pomba	pomba	medo	mas	novela	televisão
27	pomba	pomba	pomba	pomba	pomba	pomba
28	pomba	pomba	pombas	peessoa	peessoa	mulher
29	máquina	máquina	máquina	máquina	máquina	máquina
30	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão

Tabela 2 — Respostas dos 30 alunos no segundo teste *cloze*  
(Continuação)

ALU- NOS	RESPOSTAS						
	7	8	9	10	11	12	13
1	tevé	comunicação	Cores	preto	botão	tevé	tevé
2	tevé	som	tevé	rádio	botão	branco	televisão
3	-	-	-	-	-	-	pomba
4	-	televisão	cores	preto	botão	televisão	televisão
5	noite	escutar	-	-	rádio	alma	vida
6	-	axistir	colorido	preto	nada	praça	alma
7	peessoa	escutar	casa	rua	botão	pomba	pomba
8	vida	ouvir	escola	casa	pai	alma	vida
9	-	som	cores	preto	aparelho	televisão	TV
10	televisão	televisão	cores	preto	aparelho	televisão	televisão
11	televisão	televisão	cores	branco	botão	televisão	televisão
12	alma	som	casa	loja	aparelho	caixa	peessoa
13	televisão	TV	cores	preto	homem	televisão	televisão
14	televisão	som	-	-	rádio	televisão	televisão
15	“curuja”	manter	silêncio	preto	controle	tevé	tevé
16	tevé	tevé	cores	preto	controle	tevé	tevé
17	TV	TV	cores	preto	-	TV	TV
18	-	-	-	-	-	-	-
19	-	-	-	-	-	-	-
20	TV	TV	-	preto	-	TV	TV
21	TV	TV	cor	preto	botão	TV	TV
22	TV	TV	cor	preto	botão	TV	TV
23	televisão	televisão	cores	preto	televisor	televisão	televisão
24	-	-	-	-	-	-	-
25	loucura	-	-	-	louco	atenção	loucura
26	alma	reviver	negros	índios	botão	alma	alma
27	pomba	bolso	colorido	preto	botão	latrina	ela
28	peessoa	modelos	verde	vermelho	fio	pomba	peessoa
29	máquina	ligar	casa	preto	aparelho	máquina	porque
30	televisão	televisão	televisão	televisão	televisão	pomba	televisão

Podemos observar no quadro do primeiro teste, que somente um (1) aluno (o nº 11) acertou todas as lacunas. Mas se o nosso objetivo fosse apenas analisar a quantidade e não a qualidade das respostas, poderíamos dizer que mais de 50% dos alunos são bons leitores, pois dezessete (17) alunos (os de nºs 1, 2, 6, 8, 9, 10, 11, 15, 17, 20, 21, 22, 23, 25, 27, 29 e 30) acertaram acima de 50% da lacunas. No entanto, também avaliamos a qualidade das respostas. O normal seria, que o aluno ou acertasse todas as questões ou errasse todas, pois a palavra era praticamente uma só. Houve treze (13) alunos que ficaram abaixo de 50% de acertos, entre eles, nove (9) alunos não conseguiram, em nenhum momento, descobrir a palavra-chave, ou seja, mais de 30% dos alunos.

No quadro das respostas do segundo teste, percebemos que somente dois (2) alunos (o 16 e o 23) acertaram todas as lacunas, mas 50% da turma pesquisada acertou acima de 50% das lacunas, enquanto que dos quinze (15) que ficaram abaixo da média (os de nºs 3, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 18, 19, 24, 25, 26, 27, 28, 29), doze (doze) alunos não identificaram em nenhum momento a palavra-chave, sendo que nove (9) alunos erraram todas.

## DISCUSSÃO DAS HIPÓTESES

Conforme vimos, as hipóteses levantadas foram quatro e passamos a discuti-las.

*O aluno/leitor lê mais de acordo com os seus esquemas cognitivos do que com os propostos pelo texto*

No primeiro teste *cloze*, “A Bicicleta”, para fazer a inferência e construir o sentido global do texto, o leitor já deveria ter o esquema “bicicleta” em sua mente, ou seja, saber o que é, sua forma, utilidade, etc., além, evidentemente, do conhecimento lingüístico, para perceber as relações microestruturais do texto, que unem elementos da superfície textual.

Observamos, que alguns alunos empregam muito de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, embora em alguns casos

estejam equivocados, não compartilhando com os dados do texto. Alguns leitores (2, 5 e 12) acionaram, na lacuna 4

“Outros povos também usam a ..4..... como principal meio de transporte”

ou na lacuna 6,

“A.....6..... gasta menos energia que o homem a pé, o automóvel, ou mesmo o avião, para percorrer a mesma distância.”

a palavra “lotação”, porque faz parte de seu mundo. Em Júlio de Castilhos, os ônibus urbanos (circulares) são chamados de “lotação”.

Na lacuna 5, do primeiro teste *cloze*, por exemplo,

“A gigantesca China, primeiro produtor mundial, fabrica por ano nada menos que 28 milhões de ..5....., número maior que toda a frota brasileira, estimada em 23 milhões.”

percebemos que os alunos (2, 3 e 18) preencheram com os termos “pessoas” ou “habitantes”, talvez por já terem o conhecimento prévio de que a China é um país com uma super população. Desconsideraram o contexto, pois anteriormente já havia sido citado “que é usado como meio de transporte” e que a Holanda já construiu 8 mil metros de ciclovias”, pistas estas que deveriam levar à palavra correta.

A não adequação do conhecimento prévio aos dados do texto, também ficou demonstrado no preenchimento da lacuna 6, do primeiro teste,

“A.....6..... gasta menos energia que o homem a pé, o automóvel ou o avião, para percorrer a mesma distância.”

em que o aluno 2 preencheu com o léxico “mulher”, se contrapondo ao “homem”, citado na mesma frase. Esse leitor não acionou nem ao menos o esquema “veículo de transporte”.

*O aluno/leitor tende a não reformular suas hipóteses iniciais no decorrer da leitura*

Observando os dados do quadro, podemos afirmar que muitos leitores não atualizaram suas hipóteses iniciais no decorrer da leitura. No primeiro teste *cloze*, por exemplo, a última lacuna, a lacuna 8, foi a que teve um menor número de acertos,

“Hoje, as máquinas de correr parecem tão perfeitas que as únicas mudanças possíveis são o uso de materiais mais leves, acessórios como marchas, iluminação fosforescente e cestinhas para bagagem, que apenas adaptam cada tipo de .....8..... ao seus variados empregos. Mas aperfeiçoadas são, sem dúvida, as de corrida.”

Sendo que somente sete (7) alunos acertaram a palavra. No entanto, esses leitores já tinham todas as pistas para chegar a palavra certa. Preencheram a lacuna com palavras como “pessoa”, “percurso”, “veículos”, “carro”. Alguns perceberam tratar-se de um meio de transporte, mas não perceberam subesquemas que caberiam somente ao veículo “bicicleta”. Mantiveram suas previsões iniciais, ou até, em algum momento do texto, preencheram com o palavra correta, mas não corrigiram as opções anteriores ou posteriores.

O curioso foi o aluno onze(13) que pensou somente no veículo de transporte “moto”, o aluno (18) que acionou o veículo “ônibus” e o aluno 26 que imaginou uma “carroça” . Esses leitores, em nenhum momento perceberam que poderia ser outro veículo de transporte, embora houvessem várias pistas que levassem a palavra correta.

No segundo teste, percebemos que os alunos foram bastante influenciados pelo título, tanto que nove (9) alunos erraram todas as lacunas. Fizeram hipóteses de o enfoque do texto seria sobre o pássaro “pomba” ou sobre a “alma” e não mudaram suas previsões iniciais. Em alguma opção até colocaram outras palavras como “mulher”, “pessoa”. Teve alguns alunos que em algum momento acertaram a palavra, mas não reviram as respostas anteriores, por exemplo, o aluno 15 acertou as duas últimas lacunas.

*O aluno/leitor lê de forma fragmentada, não percebendo o texto como um todo coerente*

A fragmentação da leitura do aluno ficou bem comprovada nos testes *cloze*, quando o aluno preenche as lacunas preocupando-se com as informações próximas, não relacionando-as com o restante do contexto. Na lacuna 7, do primeiro teste, por exemplo,

“Essa duradoura história de sucesso começou com o conde francês Sivrac, que em 1790 construiu o que alguns historiadores consideram o mais antigo ancestral da .....7..... moderna.”

entendemos que o aluno levou em consideração apenas o parágrafo para preencher a lacuna. Somente oito (8) alunos acertaram a resposta, número bastante expressivo, os demais escolheram palavras que combinavam com a palavra “moderna”, desvinculada do contexto. A palavra “idade” foi a preferida dos alunos, se repetiu doze vezes, depois surgiram outras como “história”, “arte”, “vida”, etc.

No segundo teste *cloze*, observamos que os maus leitores, ou seja, aqueles que não se deram conta de que a palavra chave era “televisão” acertaram lacunas como a 9, 10, 11, principalmente a lacuna (11, “botão” ou “controle”) que são partes da TV, mostrando que lêem fragmentado.

“Quando você dá um inconveniente da.....7.....uma boa observação é que não existe nenhum aparelho de.....8....., em **9**..... ou em **10**..... e branco, sem um **11**..... para desligar.

*O aluno/leitor não capta os implícitos e/ou intencionalidade do autor, através da percepção de metáforas, ironias e ambigüidades.*

No segundo teste *cloze*, o leitor deveria descobrir o referente do pronome “ela” do título, “Ela tem alma de pomba”, o qual foi apagado todas as vezes que se repetiu.

Observamos que muitos leitores não conseguem fazer inferência em um texto literário. Muitas das dificuldades dos alunos, surgiram devido ao aspecto lingüístico do texto, por apresentar uma linguagem figurada, metafórica. Por exemplo, as lacunas 1, 2, 6 e 13,

“Que a .....1..... prejudica o movimento da pracinha, não há dúvida (...)  
Que a.....2..... prejudica a leitura de livros, também não há dúvida. (...)  
Só não acredito que a.....6..... seja “máquina de fazer doido”.  
(...)  
Mas muito lhe será perdoado, à .....13....., pela sua ajuda aos doentes, aos velhos, aos solitários. Na grande cidade — num apartamento pequeno e solitário, o grande consolo, a grande companhia. “

houve alunos preencheram essas lacunas com as palavras “coruja”, “pessoa”, “menina”. Obviamente não perceberam o implícito do título ou do último parágrafo

“A corujinha da madrugada não é apenas a companheira da gente importante, é a grande amiga da pessoa desimportante e só, da mulher velha, do homem doente... homem arrasado que espera que a noite passe, que a noite passe...”

Certamente esse teste, como o anterior, também tinha muitas pistas que levaram a palavra correta.

## CONCLUSÕES

Pelos dados demonstrados, a pesquisa foi satisfatória em relação aos objetivos e hipóteses levantadas. Observamos que os alunos empregam algumas das estratégias já citadas por Goodman (1991), mas, no entanto, faltam-lhes empregá-las corretamente como: o uso mais adequado das inferências, predições e, principalmente, a confirmação e desconfirmação.

Constatamos, que muitos dos leitores não refazem suas hipóteses iniciais no decorrer da leitura, embora elas estejam equivocadas. Também observamos que a tendência do aluno, nesse estágio de aprendizagem, é ler de acordo com os seus esquemas cognitivos e não de acordo com a intencionalidade do texto.

Outra hipótese comprovada é a de que aluno/leitor aqui enfocado lê de forma fragmentada, muitas vezes, deixando escapar o sentido global do texto. Isso ficou muito evidente nos testes *cloze*, quando des-

conhece o significado lexical e deixa-se influenciar pela proximidade das palavras, que se tornam mais importantes do que o contexto geral.

A falta de habilidade do aluno, em captar de forma correta metáforas, ironias e ambigüidades que o autor coloca no texto, também foi demonstrada na leitura realizada no segundo teste *cloze*.

Acreditamos que algumas dessas dificuldades de leitura, se devem a falta de hábito do aluno com esse tipo de atividade que busca a significação textual, exigindo um processamento interativo. O aluno ainda está muito acostumado a trabalhar com os dados lingüísticos explícitos no texto, ou com textos que não oferecem maiores desafios, ou dificuldades de compreensão, mas que, também, não acrescentam nada de novo.

A formação do professor deve priorizar o conhecimento sobre os escritos utilizados pelos alunos, bem como a observação das estratégias utilizadas por eles, quer diante dos programas de televisão, dos textos de rua, da publicidade, quer diante dos jornais, das histórias em quadrinhos, dos manuais de instrução, documentários, etc. Inicialmente o professor deve procurar textos curtos que sejam mais acessíveis ao aluno, evitando temas distantes da sua realidade, que dificultem a utilização do seu conhecimento prévio, para que a aula de leitura não se torne monótona e nem pouco exigente em relação ao aluno.

O professor deve facilitar o aprendizado de algumas estratégias de leitura oportunizando muita leitura ao aluno. Para isso deve ter critérios bem definidos na escolha dos textos a serem trabalhados, e o que trabalhar. Por exemplo, pode trabalhar com o apagamento de palavras do texto ou então, colocar palavras sem significação para ensinar estratégias. Deve, ainda, empregar atividades que explorem a significação de metáforas e ironias.

#### BIBLIOGRAFIA

- CROWDER, Roberto G. *Psicologia de la Lectura*. Madri: Alianza Psicología, 1982.
- Van DIJK, T. A. *Cognição, Discurso e Interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- FOUCAMBERT, Jean. *A Leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



- GOODMAN, Kenneth. Unidade de Leitura: um modelo Psicolinguístico Transacional. In *Letras de Hoje*. Porto Alegre: EDIPUCRS, v.26, nº 4, dez., p. 9-43, 1991.
- \_\_\_\_\_. Reading: a Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*, 6,126-135, 1967.
- GOUGH, P. B. e R. L. Diehl. Experimental Psycholinguistics, in: W. O. Dingwall (org) *A Survey of Linguistic Science*, Stanford, Connecticut, Greylock Publishers, 1978.
- KATO, Mary. *O Aprendizado da Leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KINTSCH, W. & van DIJK, T. A. Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85. 363-394, 1978.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos de leitura*. São Paulo: Pontes, 1989a.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: Ensino e Pesquisa*. São Paulo: Pontes, 1989b.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de Leitura: teoria & prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- KOCH, Ingedore, TRAVAGLIA, L. *Texto e Coerência*. São Paulo: Cortez, 1993.
- LEFFA, Wilson. *Aspectos de Leitura: Uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.
- MARCHUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cognitivo. In: *Leitura: Teoria e Prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, nº 5, p. 21 - 44, 1985.
- PERFETTI, Charles A. *A capacidade para a leitura*. In: *As Capacidades Intelectuais Humanas*. Trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura: Uma Análise Psicolinguística da Leitura e do Aprender a Ler*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.
- RUMELHART, D.E. Schemata: the building blocks of cognition. In: Spiro et all(org). *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New Jersey: L. Erlbaun, p. 33 - 58, 1980.
- TAYLOR L. "Cloze Procedure": A New Tool for Measuring Readability. IN : *Jornalism Quartely*. Vol. 30 p 415 - 433, 1953.



# O papel da moral no discurso fabular

Marilei R.Grantham (UFRGS)

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é parte de uma pesquisa<sup>1</sup> na qual analiso fábulas (re)contadas por autores diferentes e em épocas distintas e cujo objetivo é analisar a *repetição* dos textos para neles encontrar regularidades e/ou possíveis transformações, ou seja, examinar o jogo entre *o mesmo* e *o diferente*, ou, de acordo com Orlandi (1987), o jogo entre *paráfrase* e *polissemia*.

Da pesquisa realizada, detenho-me, neste trabalho em particular, ao exame daqueles enunciados que, nas fábulas, constituem o que os autores denominam de *moral*.

## AS FÁBULAS E SUAS MORAIS

As fábulas são um tipo especial de narrativa em que os personagens são animais ou objetos que falam e agem como seres humanos. Esses personagens simbolizam traços e características como a sabedoria, a paciência, a displicência, a cobiça, a inveja, a vaidade. Quer dizer, personificam comportamentos sociais.

Lane (1981), examinando a questão do homem como ser social, afirma que o indivíduo está sempre inserido num contexto histórico e que “a sociedade tem normas e/ou leis que institucionalizam aqueles

---

<sup>1</sup> A referida pesquisa constitui minha dissertação de Mestrado, cujo título é: “O discurso fabular e sua repetição através dos tempos: na reiteração do mesmo, a presença do diferente”.

comportamentos que historicamente vêm garantindo a manutenção desse grupo social” (LANE, op.cit.,p.13).

São essas normas que caracterizam os papéis sociais e, quanto mais a relação social for fundamental para a manutenção do grupo e da sociedade, mais precisas e rígidas serão as normas que a definem.

Desta forma, é possível perceber que os papéis sociais reproduzem, no nível ideológico, as relações de dominação necessárias para a manutenção da sociedade em classes, em que uns poucos dominam e muitos são dominados.

Essas relações de dominação traduzem, na verdade, o assujeitamento do sujeito, noção encontrada em Pêcheux (1975). Através do assujeitamento, a instância ideológica contribui para a reprodução das relações sociais, “de tal modo que cada um seja conduzido, sem se dar conta, a ocupar seu lugar em uma ou outra das duas classes sociais antagonistas do modo de produção” (PÊCHEUX, op.cit.,p.166). Nesse processo de assujeitamento, a palavra tem papel fundamental e, muitas vezes, torna-se uma arma de dominação. É através da palavra que o poder impõe representações necessárias para a reprodução das relações sociais, e é através dela que se dá a transmissão ou a imposição da ideologia dominante.

Nesta perspectiva, o discurso fabular pode ser encarado como um discurso social, já que, além de conter críticas sociais, procura ensinar às pessoas como proceder, ou seja, tem por objetivo estabelecer normas que regulem as relações sociais. Em outras palavras, é um discurso que se põe a serviço do poder, quando procura caracterizar os papéis sociais convenientes para a manutenção de uma sociedade dividida em fortes e fracos, poderosos e submissos, ricos e pobres, aventureiros e acomodados, ambiciosos e resignados. Vale dizer: poucos fortes, poderosos, ricos, aventureiros e ambiciosos e muitos fracos, submissos, pobres, acomodados e resignados.

Pensemos agora, especificamente, sobre a moral.

A palavra moral, em um sentido bem amplo, tem relação com “bons costumes” e com “os deveres do homem” e regula as relações sociais, desde as mais complexas até as mais simples e cotidianas.

Lagazzi (1988) nos diz que o cotidiano não é regulado por leis explícitas, mas “não faltam, no entanto, regras e padrões que forne-

cem ao sujeito os parâmetros que ele deve seguir enquanto membro de uma determinada sociedade (comunidade)” (LAGAZZI, op. cit., p. 45).

Lagazzi apóia-se em Weber (apud Orlandi, 1983), para quem a ação social pode orientar-se por uma *ordem legítima*. A ordem que aparece como obrigatória ou como modelo é a que tem o prestígio da legitimidade, e pode ser chamada de *direito*, (garantida pela possibilidade de coação, exercida por um grupo instituído, que tem por missão garantir a ordem e punir sua violação) ou de *convenção* (garantida pela possibilidade de que, dentro de um grupo, aquele que age de forma discordante seja recriminado). Quem garante a ordem são as representações normativas de caráter ético, as crenças, os valores morais.

Garantir a ordem, parece ser exatamente o papel da moral nas fábulas, já que formula crenças e mostra aquilo que é tido como certo e como bons costumes, ou seja, busca a contenção, nos indivíduos, do sentimento de desejo e aventura e, conseqüentemente, o estabelecimento de uma sociedade sem surpresas.

Este discurso coercitivo expresso pelas fábulas e suas morais vem sendo repetido há muitos séculos, em sociedades diferentes e por autores diversos. Assim, é possível encontrar as mesmas fábulas na obra do grego Esopo (séc.VI a.C.), do latino Fedro (séc. II a.C.) e do francês La Fontaine (séc. XVII). Também é possível encontrar essas narrativas no nosso século e na sociedade brasileira, na obra de Monteiro Lobato, que reconta as histórias através dos personagens do Sítio do Picapau Amarelo: Dona Benta, que procura ratificar para seus netos Pedrinho e Narizinho o sentido estabelecido pelas fábulas ao longo dos tempos, e Emília, que questiona esse sentido. É possível, ainda, reencontrar algumas destas histórias recontadas por outro brasileiro, Millôr Fernandes, desta vez revestidas de humor e com diferenças em relação às demais versões da mesma fábula.

São, assim, as visíveis semelhanças entre algumas fábulas e suas morais e as aparentes diferenças entre outras que, se de um lado me levam a pensar na possibilidade de paráfrase através dos tempos, com a sedimentação do sentido, por outro também me fazem imaginar um possível rompimento com o dizer sedimentado e a instauração de um sentido diferente.

Eis, portanto, do que passo a me ocupar daqui para a frente: entender o funcionamento dos enunciados que constituem a moral de

fábulas (re)contadas pelos cinco autores mencionados: Esopo, Fedro, La Fontaine, Monteiro Lobato e Millôr Fernandes.

## O FUNCIONAMENTO DA MORAL

Neste trabalho, especificamente, faço referência aos enunciados que constituem a moral da fábula O Lobo e o Cordeiro e procuro relacioná-la a morais de outras fábulas que com ela mantenham alguma relação de sentido.<sup>2</sup>

É possível observar, então, neste corpus de estudo, que alguns enunciados, enquanto *moral*, conservam entre si um efeito de *mesmo*, ao qual considero, seguindo a terminologia de Serrani (1993), como *ressonância de significação*, a qual equivale a “um efeito de vibração semântica mútua” (SERRANI, op.cit.,p.47).

São esses os enunciados.<sup>3</sup>

*LC — ES — sd1 — (N1)* Claramente mostra a fábula que nenhuma justiça, nem razões valem ao inocente, para o livrarem das mãos do *inimigo poderoso e desalmado*. Poucas cidades ou vilas há, onde não haja destes Lobos, que sem causa nem razão, matam ao *pobre*, e lhe chupam o sangue, só por ódio ou má inclinação.

*LC — FE — sd2 — (N2)* Esta fábula foi escrita por causa daqueles homens que oprimem os inocentes com pretextos falsos.

*LC — LF — sd3 — (N3)* Esta fábula dá brados

---

<sup>2</sup> Em minha pesquisa, analiso a repetição de duas fábulas — “O Lobo e o Cordeiro” e “O Leão e o Rato”.

<sup>3</sup> Cada seqüência discursiva obedece a uma identificação, da qual constam a sigla identificadora da fábula (LC — O Lobo e o Cordeiro), a sigla identificadora do domínio discursivo (ES — Esopo; FE — Fedro; LF — La Fontaine; ML — Monteiro Lobato; MF — Millôr Fernandes) e o número relativo à ordem de apresentação da seqüência. O narrador, que é aquele que enuncia a moral, é identificado por (N). A essa identificação, segue-se o número correspondente ao domínio discursivo.

Contra aqueles *insolentes*  
Que por *delitos fingidos*  
*Oprimem os inocentes.*

LC — ML — sd4 — (N4) Contra a *força*, amigos, não há argumentos.

Pelo exame dos enunciados, é possível observar que este espaço discursivo evidencia claramente o sentido cristalizado, o senso comum. Percebemos também uma situação de interlocução em que um sujeito assume uma posição de superioridade em relação ao seu interlocutor, que é o leitor da fábula.

Se pensarmos nas formações imaginárias que subjazem a todo discurso, veremos que este sujeito tem, sob a questão “Quem sou eu para lhe falar assim?”, a resposta que corresponde à imagem da sabedoria e da experiência, o que lhe permite transmitir ensinamentos a seu interlocutor.

Na verdade, esse sujeito que comanda o discurso, e que é representado pelo narrador, constata a ideologia dominante, e sua fala dirige-se aos que se identificam com o *lugar social do dominado*, já que são estes que precisam aprender a reprimir o desejo e a não se insurgir contra a ordem vigente, na qual o forte sempre vence o fraco.

Encontramos aqui *duas posições-sujeito*: a de *dominador*, que é a dominante, e a de *dominado*. E o narrador, que privilegia a posição dominante, na medida em que reconhece a superioridade dos fortes, convida o fraco a assujeitar-se, livremente, à vontade do dominador.

As pistas que nos evidenciam este funcionamento discursivo decorrem da natureza do léxico empregado, e, através da voz do narrador, podem ser reconhecidas, por exemplo:

1. pela forma como (N) designa o *dominador*: *inimigo* (sd1/ N1) e, em contrapartida, pela forma como (N) designa o *dominado*: *pobre* (sd1/ N1) ;
2. pela forma como (N) qualifica o *dominador*: *poderoso / desalmado* (sd1/N1), *insolentes* (sd3 /N3) e, em contrapartida, pela forma como (N) qualifica o *dominado*: *inocente* (sd1/ N1, sd2/N2 e sd3/N3) ;
3. pela forma como (N) designa os atos do *dominador*: *pretextos* (sd2/N2), *delitos* (sd3/ N3), *força* (sd4/ N4) e, em contraste, pela

- forma como (N) designa os atos do *dominado*: *justiça* / *razões* (sd1/N1) e *argumentos* (sd3/ N2) ;
4. pelos sentimentos atribuídos por (N) ao *dominador*: *ódio* / *má inclinação* (sd1/N1) ;
  5. pela forma como (N) qualifica os atos do *dominador*: *falsos* (sd2/N2) e *fingidos* (sd3/ N3) ;
  6. pela ação atribuída por (N) ao *dominador* (e aos dominadores): *oprimem* (sd2/N2 e sd3/ N3) ;
  7. pelo modo de agir atribuído por (N) ao *dominador*: *sem causa nem razão* (sd1/N1).

Podemos perceber que o narrador, nestes quatro domínios discursivos, associa a imagem do dominado à *justiça*, à *inocência* e à *razão*, enquanto associa a imagem do dominador à *falsidade*, à *insolência* e à *força*.

O narrador pode até mostrar que não concorda com a injustiça, como o faz La Fontaine, quando afirma: “esta fábula dá brados / contra aqueles insolentes / que oprimem os inocentes”; mas, nem por isso, sente-se capaz de alterar essa realidade.

O narrador destas morais é então aquele que, com base no senso comum, coloca-se em posição de quem aconselha o fraco a submeter-se ao dominador e a assumir o papel de dominado.

Dessa forma, a fábula *O Lobo e o Cordeiro*, enquanto “história”, assim como sua repetição, representa apenas uma ilustração para o efeito de sentido que é expresso (e também repetido) pela moral.

Podemos pensar, então, que a moral, no discurso fabular, constitui uma forma de sedimentar o sentido que a sociedade busca estabelecer como dominante, ou como único, ou seja, a moral busca garantir a ordem, gerando nos indivíduos um sentimento de dever e um modelo de conduta, demonstrando como as coisas devem ser.

É visível, portanto, que as morais das fábulas procuram incutir nos indivíduos valores e sentimentos que favorecem a manutenção da hierarquia e da ordem, únicos meios de manter uma sociedade estável.

Tanto que, se examinarmos outras morais, encontraremos, através das diferentes “histórias”, valores semelhantes sendo sugeridos. Temos, por exemplo:

A — *Moral*: fiar-se na justiça dos poderosos que tolice! A justiça deles não vacila em tomar do branco e solenemente decretar que é preto (Monteiro Lobato).<sup>4</sup>

*Moral*: A aliança com o poderoso nunca é segura (Fedro)<sup>5</sup>.

B — *Moral*: Quem pretende ser o que não é, acaba mal. (Monteiro Lobato)<sup>6</sup>.

*Moral*: A inveja não admite o mérito (Monteiro Lobato)<sup>7</sup>

C- *Moral* : A paciência dá conta dos maiores obstáculos (Monteiro Lobato)<sup>8</sup>.

*Moral* : Quem não sabe esperar, pobre há de acabar (Monteiro Lobato)<sup>9</sup> .

---

<sup>4</sup> *O julgamento da ovelha* : Uma ovelha, acusada de roubar um osso, é julgada e condenada à morte por não devolver o osso que não roubara.

<sup>5</sup> A vaca, a cabra, a ovelha e o leão: Os quatro animais vão juntos à selva e apanham um cervo. O leão, depois de dividi-lo em partes, fica com a primeira porque se chama leão, com a segunda porque é forte, com a terceira porque vale mais, e com a quarta porque, se alguém a pegar, será afetado pelo mal.

<sup>6</sup> O gralho soberbo e o pavão: Um gralho, querendo ser como o pavão, apanha as penas que caem ao chão e enfeita-se com elas. Acaba sendo repudiado pelos pavões e também pelos outros gralhos.

<sup>7</sup> *O sabiá e o urubu* : um urubu, com inveja do lindo canto do sabiá, finge ser seu amigo e mata-o.

<sup>8</sup> *O jabuti e a peúva*: brigam o jabuti e a peúva. A árvore, um dia, resolvendo pregar uma peça no bichinho, torce-se e cai sobre ele, dizendo que ele está em apuros, pois ela vive cem anos; o jabuti diz então que esparará com paciência, já que ele vive mais de cem anos. um homem descobre em seu quintal uma galinha que põe ovos de ouro. Querendo ficar rico bem depressa, mata-a e, logrado, fica na miséria.

<sup>9</sup> *A galinha dos ovos de ouro*: um homem descobre em seu quintal uma galinha que põe ovos de ouro. Querendo ficar rico bem depressa, mata-a e, logrado, fica na miséria.



Morais como essas sugerem que os poderosos são sempre mais fortes e que, no confronto entre ambos, os fracos sempre ficam em desvantagem (conforme é verificado em A), mostram o perigo e os inconvenientes da inveja (como é constatado em B) e aconselham a paciência e a parcimônia (conforme é visto em C).

Quer dizer: a moral desempenha um papel coercitivo, na medida em que, mostrando os fatos como eles são, esse discurso procura conter nos indivíduos o desejo de ver os fatos como eles poderiam ser. Assim, procura manter o dizer no nível do *mesmo* e afastar o perigo do diferente.

E é isto que nos leva a reconhecer, entre essas morais, uma *resonância*, uma repetição do *mesmo*. Ou seja, uma *relação parafrástica*, que mantém a dominância de um sentido, e um *discurso autoritário*, no qual a possibilidade de contestação tende a zero, já que este discurso veicula verdades universalmente aceitas e solidificadas pela repetição através dos séculos, o que as torna praticamente incontestáveis.

Neste corpus de estudo, no entanto, encontramos outra possibilidade: a de um dizer diferente. Isso é o que pode ser observado no domínio discursivo ainda não examinado até aqui, e que é o de Millôr Fernandes.

Eis então:

LC — MF — sd5- (N5) Quando o lobo tem fome não deve se meter em filosofias.

Como podemos observar, esta moral apresenta-se de forma distinta das demais morais da mesma fábula, constatadas nos outros quatro domínios discursivos.

Para colocá-las em contraste, tomemos, por exemplo, a moral expressa por Monteiro Lobato para a mesma fábula:

LC — ML — sd4 — (N4) Contra a força, amigos, não há argumentos.

Na moral de Lobato, dois elementos são postos em contraste: força e argumentos, o primeiro relacionado ao sujeito que tem poder e o segundo, ao sujeito que não tem esse poder.

Na moral de Millôr, também podemos observar esse contraste. Assim, “fome”, na sd5, representa a força, e “filosofias” representa os argumentos, ou seja, quem tem a força não precisa ouvir os argumentos.

Assim, nesta moral, é possível perceber algo novo, pois, enquanto na moral de Lobato, e nas demais morais da fábula *O Lobo e o Cordeiro*, o narrador aconselha o fraco a submeter-se com resignação à dominação do forte, na moral de Millôr o narrador aconselha o forte a que, quando tiver força, não perca tempo ouvindo os argumentos do fraco.

Pensemos também na história diferente apresentada por Millôr: nela, o cordeiro não só argumenta com o lobo, mas, ao fazê-lo, confunde-o e zomba dele. Assim, ganha tempo e acaba escapando da morte, com a chegada dos caçadores que sacrificam seu dominador.

É, pois, um novo efeito de sentido que se verifica aqui : o narrador, ao mesmo tempo que oferece ao fraco a chance de escapar da dominação, o que não se vira antes, zomba do dominador que permite que isso aconteça.

Podemos observar então, no contraste entre os quatro primeiros domínios discursivos e o domínio de Millôr, um jogo entre um estado de mundo cristalizado e outro estado de mundo possível, ou seja, entre um mundo em que aquele que tem poder sequer ouve o fraco, e outro mundo, em que o poderoso é até enganado pelo fraco.

Pensando em um discurso social e historicamente determinado, percebemos que, se as demais morais estabeleciam uma análise da sociedade de forma muito ampla, quase universal, em Millôr a sociedade e o poder são bem particularizados: trata-se da sociedade brasileira da época da ditadura militar, e o poder do qual ele zomba é o dos militares.

E o jogo criado entre o sentido cristalizado e o outro sentido, inesperado, é o que cria um efeito irônico neste discurso.

Semelhante jogo pode ser constatado em algumas morais de outras fábulas contadas por Millôr. Por exemplo:

A- Moral: Quem ama o feio, tem algum outro objetivo<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup>A *Aventura* : Parco de Alcântara era um homem muito feio e complexado. Uma noite, andando por um bairro grãfino da cidade, vê em uma janela uma mulher, jovem e linda, de baby-doll transparente, que o chama. Vai, pensando

Esta moral pode ser comparada à outra :

*Moral:* Para retrato de filho ninguém acredite em pintor pai. Lá diz o ditado: *quem ama o feio, bonito lhe parece* (Monteiro Lobato)<sup>11</sup>.

B- *Moral:* Amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também<sup>12</sup>.

Comparando com outra moral, temos:

*Moral:* O bem se paga com o bem.<sup>13</sup> (Esopo)

Altera-se, nestes enunciados, a partir de uma ressonância de significação verificada através daquilo que a nova moral tem em comum com a conhecida (quem ama o feio/ amor com amor se paga), o sentido sedimentado, o senso comum.

Parte-se do instituído (quem ama o feio bonito lhe parece, amor com amor se paga), e rompe-se esse sentido cristalizado pelo tempo (quem ama o feio tem algum outro objetivo/ amor com amor se paga e dinheiro com dinheiro também).

---

ter, finalmente, feito uma conquista. E constata que ela queria apenas assustar o filho, dizendo: “ Se você não parar de chorar, o Papão vai lhe comer”.

<sup>11</sup> *A coruja e a águia* : coruja e águia combinam que a águia não comerá mais os filhotes da coruja. A coruja então recomenda à águia que, sempre que encontrar uns filhotes lindos, não os coma, porque serão os dela. Vendo uns horríveis bichos, a águia come-os todos. Eram os filhotes da coruja.

<sup>12</sup> *Juízo final* : chega um milionário no céu. Ao ser julgado, diz que amou, casou, teve filhos, criou indústrias, deu emprego amuita gente, melhorou suas condições sociais. Como isso só não agrada ao juiz, diz as quantias em dinheiro que deu aos necessitados. O juiz manda então que lhe devolvam o dinheiro e o mandem para o inferno.

<sup>13</sup> *A pomba e a formiga*: cai uma formiga na água e a pomba a salva. Passa um caçador e vai atirar na pomba, mas a formiga morde-lhe o calcanhar e o tiro é desviado.

É, novamente, o contraste entre o conhecido e o inusitado que cria na moral o efeito irônico, através do qual surge um efeito de sentido diferente daquele apresentado pelas morais nos demais domínios discursivos.

Usar a ironia, e, num quadro mais amplo, o humor, parece ser, então, a forma encontrada por Millôr para criar uma contradição, jogando com o sentido cristalizado pelas morais do discurso fabular e criando um novo sentido, diferente.

Essa contradição deve-se ao fato de Millôr utilizar um gênero já conhecido — o fabular — e uma forma, já cristalizada pelo tempo, de imputar valores e normas de conduta aos sujeitos : a moral.

Estas reflexões nos remetem às idéias apresentadas por Grésillon e Maingueneau (1984) que, estudando provérbios, chamam de *deslocamento* o procedimento discursivo de produzir um enunciado que possui as marcas lingüísticas da enunciação proverbial, mas que não aparece no estoque de provérbios reconhecidos.

Os autores distinguem o *deslocamento lúdico*, que consiste em um puro jogo de palavras, e não entra a serviço de uma luta ideológica, do *deslocamento militante*, o qual visa a dar autoridade a um enunciado ou a destruir aquela do provérbio, por interesses de diversas ordens. Salientam, no entanto, que essa divisão põe problemas de fronteira, pois há deslocamentos militantes que se efetuam jogando somente com a língua.

Quando se trata de confirmar autoridade proverbial, segundo Grésillon e Maingueneau, tem-se a *captação*, e quando se trata de contestá-la, tem-se a *subversão*. Pela subversão, busca-se fazer aparecer uma *contradição* entre o sentido veiculado pela enunciação da estrutura original (E0) e aquela da enunciação da estrutura resultante do deslocamento (E1).

Nesta perspectiva, embora não estejamos tratando especificamente de provérbios, podemos ver como *deslocamentos* as *morais* apresentadas por Millôr Fernandes, pois, ao usar enunciados que não são reconhecidos, ele busca, para esses enunciados, a autoridade que lhes é própria; tanto que, ao empregá-los, o faz no lugar que, sabidamente, veicula valores e normas de comportamento, ou seja, na moral da fábula.

Trata-se, então, de um *deslocamento militante*, e de uma *subversão*, já que Millôr, ao buscar autoridade para seu enunciado, procura destruir a autoridade de enunciados já cristalizados.

Millôr fabrica, então, *pseudo-provérbios*, e cria a *subversão*, na qual contesta a autoridade do provérbio.

Podemos dizer então que é jogando sobre o mesmo, sobre o sentido instituído, ou seja, sobre a *ressonância*, que se constrói, neste espaço discursivo, o *diferente*, o novo sentido, ou seja, a *dissonância*.

Há, entre as enunciações, ao mesmo tempo, um efeito de mesmo e de diferente. É este jogo que provoca um novo efeito de sentido no discurso e conduz à ruptura de significação.

#### CONCLUINDO

Podemos, neste ponto, reafirmar o papel da moral no discurso fabular como sendo o de sedimentar um sentido que convém à sociedade estabelecer como o único. Sendo um discurso universal e repetido através dos séculos, é naturalmente aceito, sem questionamentos.

Neste processo, a repetição tem papel fundamental, pois é através dela que se cristaliza esse sentido único.

Porém, e paradoxalmente, é também a repetição que faz surgir um novo sentido, já que este não se constrói em um espaço vazio, mas em um espaço preenchido pelo sentido que já existe. É somente o reconhecimento desse sentido existente que nos permite reconhecer o novo, o diferente, o inesperado.

O mesmo e o diferente, portanto, não se separam. Pelo contrário, é pela repetição do mesmo, que surge o diferente.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GRANTHAM, Marilei R. *O discurso fabular e sua repetição através dos tempos: na reiteração do mesmo, a presença do diferente*. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Dissertação de Mestrado.

GRÉSSILON, Almuth; MAINGUENEAU, Dominique. *Polyphonie, proverbe et détournement*. Langages 73, mars 84.

- INDURSKY, Freda. *A fala dos quartéis e as outras vozes : uma análise do discurso presidencial da terceira república brasileira*. Campinas, IEL / UNICAMP, 1992. Tese de Doutorado.
- LAGAZZI, Susy. *O desafio de dizer não*. Campinas. São Paulo: Pontes, 1988.
- LANE, Silvia T. Maurer. *O que é psicologia social*. São Paulo : Brasiliense, 1981.
- ORLANDI, Eni. *A linguagem e seu funcionamento — as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- PECHEUX & FUCHS (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso. In : GADET & HAK (org) . *Por uma análise automática do discurso*. Campinas : Ed. Unicamp, 1990.
- SERRANI, Silvana. *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição na discursividade*. São Paulo, Campinas: Ed. Unicamp, 1993.





# Semiótica aplicada à leitura de textos verbais e não-verbais

Darcilia Simões (UERJ)<sup>1</sup>

*Toda modificação dos instrumentos culturais, na história da humanidade, se apresenta como uma profunda colocação em “crise” do modelo cultural precedente. (ECO 1970, p. 351)*

## BASE TEÓRICA E META:

Num momento histórico em que a palavra-chave é *globalização* e que as transformações sócio-culturais se mostram velozes, vimos na epígrafe — tomada de empréstimo ao notável semioticista italiano — um conjunto de dados que apontam para a urgência do repensar das práticas escolares, sobretudo as concernentes ao desenvolvimento das habilidades comunicativas. Isto porque a detecção de um produto escolar problemático tem estimulado um sem-número de pesquisas e teses ocupadas com o aperfeiçoamento da metodologia de ensino específica ao trabalho com a leitura e com a produção escrita.

Incluímos-nos entre os profissionais que, preocupados com os destinos da escola brasileira, vêm discutindo a prática vigente e formulando hipóteses de trabalho calcadas na evolução das ciências que cuidam do homem e sua interação social, com vistas à melhoria da quali-

---

<sup>1</sup>Doutora em Letras Vernáculas (UFRJ/1994), é professora adjunta de língua portuguesa e de lingüística do Mestrado em Letras, Coordenadora do Curso de Especialização em Língua Portuguesa (PGD lato senso), professora de lingüística aplicada no Curso de Especialização em Língua Espanhola (PGD lato senso) e Coordenadora da linha de pesquisa SEMIÓTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS — UERJ—IL.



dade de vida em geral e do processo de ensino-aprendizagem da comunicação, em especial.

Operando sobre as bases da comunicação lingüística em português, vimos aplicando pressupostos teóricos da Semiótica de Peirce — (C. S. PEIRCE —1839-1914; cf. § 5.448, fn — NÖTH, 1995)), sobretudo no que tange à teoria da iconicidade pela qual *qualquer coisa é capaz de ser um substituto para qualquer coisa com a qual se assemelhe* (PEIRCE, 1990) — com que formulamos hipóteses de transferência de esquemas de interpretação utilizados na leitura de sinais (verbais ou não-verbais) para a produção de textos. Testamos nossas hipóteses durante a pesquisa que subsidiou a produção de nossa tese (SIMÕES, 1994) de doutoramento e, a partir de então, criamos uma linha de pesquisa a que denominamos SEMIÓTICA APLICADA AO ENSINO DE LÍNGUAS e sobre que vimos trabalhando desde 1994.

Ainda que a tese seja datada de 1994, nossa pesquisa teve início na segunda metade da década de 80 e teve origem no trabalho que realizamos na Coordenação do Programa Salas de Leitura (MEC-FAE/RJ-1985/1987). Nesta atividade pudemos detectar a dificuldade docente/discente em operar com as linguagens não-verbais e o total desconhecimento das relações imanentes aos sistemas de signos em geral quanto à sua composição sinestésica. Em outras palavras: os sistemas de signos com que operamos no processo de interação social<sup>2</sup> (cf. BORDENAVE, 1991), numa primeira análise, tocamos os sentidos — tato, visão, audição, olfação e gustação. Logo, não há porque centrarmos as atividades escolares em atividades de natureza precipuamente visuais e intelectivas, deixando de fora todos os outros contatos sensoriais emergentes de cada experiência interativa. Observe-se que cada ato de fala está circundado, no mínimo, por sensações/impressões de natureza auditiva, visual, tátil e olfativa.

As pessoas, na interação face-a-face, via de regra, ouvem-se, olham-se, tocam-se e sentem seu cheiro peculiar<sup>3</sup> (cf. RECTOR &

---

<sup>2</sup> Na comunicação entre pessoas, encontram-se dois mundos de experiência vivida. Os signos intermedeiam esses mundos. A comunicação é possível quando as pessoas tiverem experiências prévias com os mesmos objetos ou com suas representações. (BORDENAVE, J. E. D. (1991) Além dos meios e mensagens. 5ª ed. Petrópolis: Vozes.

<sup>3</sup> A linguagem do cheiro, olfativa, é uma forma de comunicação constituída por sinais químicos, que, uma vez emitidos, provocam comportamentos variados por parte do

TRINTA, 1993), logo, não é possível ignorarem-se tais dados, ao tratar do processo comunicacional na escola. Principalmente se considerarmos que, ao chegar à escola, o aluno já traz um potencial comunicativo desenvolvido e eficiente (pois já viveu satisfatoriamente até ali). Cumpre, então, explorarem-se suas experiências prévias e buscar promover associações daquelas com as imediatas de sala de aula, com vistas a objetivar a aplicabilidade dos ensinamentos escolares à sua prática vital cotidiana.

Não se trata de excesso de utilitarismo, mas de uma visão pragmática da aprendizagem humana, posto que via de regra, a ninguém interessa aprender coisas inaplicáveis ou aparentemente inúteis.

Nesta perspectiva, vimos trabalhando com propostas de atividades que viabilizem o cruzamento de códigos (não-verbais e verbal), assim como a tradução intersemiótica (PLAZA, 1987), ou seja, a tradução de um código para outro código, por meio do que é possível concretizar as interrelações emergentes dos contextos sógnicos que nos rodeiam.

Convém uma reflexão sobre a ação da escola — desde as primeiras séries do primeiro grau — voltada exclusivamente para o trabalho com o texto escrito. A escola, tradicionalmente, abraçou a escrita como ponto de partida e de chegada do processo de aprendizado da língua, e isto promoveu o desenvolvimento de uma estigmatização de todos os que apresentam algum tipo de dificuldade na aprendizagem da leitura e da escrita do texto verbal. Daí nasceu o mito dos *letrados* como a elite culta da sociedade. (Como se não houvesse outras modalidades de cultura!)

Considerando-se a necessidade de desenvolver as quatro destrezas lingüísticas OUVIR, FALAR, LER e ESCREVER (cf. SIMÕES, 1996), nada mais oportuno que operar sobre o conteúdo sinestésico básico de tais habilidades:

1. **ouvir:** ato de perceber pela audição
2. **falar:** reproduzir vocalmente pela fonação o captado pela audição

---

receptor. (p. 46) (...) As sensações olfativas desempenham, portanto, papel fundamental em atos de comunicação nos quais se evidencie um comportamento social atuante. (p. 48) (In RECTOR & TRINTA (1993) Comunicação do corpo. 2ª ed. São Paulo: Ática.

3. **ler:** perceber pela visão os sinais resultantes da reprodução tátil-gráfica (entre outras) dos signos reproduzidos pela fonação após a captação auditiva
4. **escrever:** reproduzir tátil-graficamente os sinais decorrentes da percepção auditiva, conseqüente à reprodução vocal e registro imagético passível de visualização

Tomadas estas premissas técnicas, tendemos nossa pesquisa à geração e testagem de procedimentos metodológicos que criassem estratégias orientadoras adaptáveis às formas específicas de ler cada texto-objeto (cf. FERRARA, 1986).

#### LEITURA, LEITURAS, TEXTOS & TEXTOS: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA

Tomaremos a configuração gráfica das formas **Leitura, leituras, Texto & textos**, como ponto-de-partida para uma reflexão teórico-semiótica que nos remete à importância do trabalho de base sinestésica que propomos. Ortograficamente falando, sabe-se que a inicial maiúscula serve como marca identificadora dos substantivos próprios que, por sua vez, designam um ser na espécie focalizada; enquanto a inicial minúscula identifica o nome da espécie em si. Então, o subtítulo **Leitura, leituras, Textos & textos** pretende encaminhar uma reflexão sobre a necessidade de expansão dos conceitos de *leitura* e de *texto*, uma vez que a escola tradicional consagrou tais termos na designação de *processo* e *produto* de natureza exclusivamente lingüística. A partir disto tem-se que produções resultantes da operação com códigos não-lingüísticos não gerariam textos e não seriam passíveis de leitura.

Retomando a idéia peirceana de que o mundo é indiscutivelmente um compósito de signos de variada natureza, tem-se que tal configuração sígnica seria um grande texto, e que cada porção de imagem (iconicidade textual imagética — cf. NÖTH, 1995: 47) permitiria uma decifração de base hermenêutica correspondente à atividade restritamente definida como leitura. Repetindo MARTINS (1991: 95), *a linguagem verbal e a visual travam diálogos intensos e imemoriais entre si e provocam outros tantos entre seus autores e leitores*, reforçamos nossa idéia de que o dialogismo estende-se para além do verbal, e por isso

*texto e leitura* são, respectivamente, produto e processo emergentes de elaboração sígnica, independentemente da natureza do código com que se esteja operando.

Com essa crença, experimentamos atividades técnico-didáticas de leitura aplicadas sobre os mais variados textos (sentido amplo). Com sacos cheios de objetos desconhecidos fizemos o reconhecimento (=leitura) daqueles a partir da exploração do tato e da verbalização das impressões resultantes das apalpadelas nos objetos-textos. Em sessões musicais, viajamos nas melodias e produzimos textos (verbais e não-verbais: pelo desenho, recorte-colagem, mímica, pintura, etc.) provocados, rememorados, criados pelas sensações experimentadas pela audição musical. Apreciamos quadros, retratos, livros-sem-legenda, panfletos, etc., e verbalizamos nossas impressões visuais emergentes daqueles estímulos. Assim, fomos vivenciando um sem-fim de atividades-experiências por meio das quais fomos aperfeiçoando nossas hipóteses teóricas testadas e comprovadas em nossa tese de doutoramento.

Das hipóteses perseguidas, a que mais se destacou foi a da transferência dos esquemas semióticos de leitura para qualquer atividade relativa à produção/compreensão de textos. As bases dessa hipótese foram calcadas na própria história das linguagens humanas, uma vez que, antes da produção de uma linguagem articulada, o homem já manifestava suas sensações, impressões e necessidades por meio de sons associados a gestos — portanto, usando código complexo<sup>4</sup> — o que nos leva a considerar que os procedimentos escolares restritos à linguagem escrita já nasceram defasados, pois reduziram a comunicação humana ao verbal escrito, deixando de fora toda uma gama de sinais não-lingüísticos de alta relevância para a compreensão das mensagens. Isto porque, ao lermos (interpretarmos) um texto (*lato senso*) os significados organizam-se em nossa mente, onde a imaginação incessantemente *projeta imagens em nossa tela interior*, segundo palavras de CALVINO

---

<sup>4</sup> Entendemos por código complexo todo aquele que reúne signos de natureza diversa, ou seja, que se produzem por matéria específica e exigem percepção diferenciada, ou seja: os sons são captação auditiva, os gestos, captação visual; a pintura opera com as cores, a geometria opera com as formas, etc. Assim, a pintura cubista, por exemplo, atua sobre as cores e as formas geométricas, exigindo, com isso, domínio de códigos distintos para sua interpretação mais completa.

(1990). Ou seja, mesmo quando não vemos com os olhos físicos, o fazemos com os “olhos da imaginação”, logo: operamos com *imagens*.

Como é possível deduzir, nosso trabalho acaba por desaguar numa pedagogia da imaginação, fundada nas capacidades de percepção imanentes ao seres animais<sup>5</sup> (cf. NÖTH, 1995: 147), em geral, e aos seres humanos, em especial. A saber, pretendemos demonstrar a cada aprendiz as suas potencialidade imaginativas enquanto possibilidade de aprendizagem geral, a partir do que buscamos encorajá-lo para o enfrentamento dos atos de interação comunicativa (de leitura ou de produção textual, posto que entendemos que a leitura é, em última análise, uma co-produção).

Convencido da existência de um cabedal de experiências vividas diferenciadamente pelos indivíduos, o aprendiz busca traduzir a mensagem do texto em leitura, num primeiro momento, para o código que lhe oferecer o mais fácil acesso, após o que, cruzar-se-ão as leituras produzidas pelos vários leitores em busca dos elementos comuns, com os quais será construída a *leitura média*<sup>6</sup>. Este produto serviria de parâmetro para o estabelecimento do significado básico do texto; e os elementos não-comuns subsidiariam discussões subseqüentes, das quais resultaria a seleção dos dados ainda pertinentes à leitura do texto-objeto, a despeito de não terem sido incluídos na *leitura média*.

Com esta proposta de trabalho, o fracasso da leitura seria um fantasma a menos no panorama escolar. O primeiro passo teria sido exorcizar-se o estigma do não-letrado. O segundo, o estímulo à crença de que todos temos pré-disposição à leitura/produção de textos. O terceiro, a conscientização de que, historicamente, sabemos operar com variados tipos de sinais. Por conseguinte, imbuído de um trabalho destinado ao sucesso, o aprendiz tende a aceitar os desafios das atividades propostas e, com isso, desencadear o exercício de suas potencialidades comunica-

---

<sup>5</sup> Falamos de animais, porque a zoosemiótica é um ramo da ciência semiótica que se ocupa do estudo do comportamento dos animais e da reinterpretação da velha questão da linguagem dos animais à luz da lingüística moderna e dos estudos da comunicação animal.

<sup>6</sup> Chamamos de *leitura média* àquela que resulta do conjunto de dados extraídos de leituras de um mesmo texto-objeto, realizadas por leitores diferentes circunscritos num mesmo contexto sócio-cultural.

cionais, já que o âmbito deste trabalho é o desenvolvimento das habilidades de interação verbal e não-verbais indispensáveis à prática social.

Num estágio mais avançado, partimos para a prática de leituras mais sofisticadas, como o levantamento de esquemas intersignícos emergentes de contextos tais como:

### **No âmbito da semiótica translingüística**

1. **diálogo entre estruturas verbais (=sintagmas) e não-verbais (desenhos, gráficos, formas, cores, posições, sons, ritmos, tons, etc.**
  - textos verbais e ilustrações (Ex: Histórias em Quadrinhos, livros de literatura infanto-juvenil, propaganda, veículos impressos de comunicação de massa, etc.)
  - textos verbais e melodia (Ex: Música popular brasileira, Cânticos religiosos, Músicas folclóricas, etc.)
2. **diálogo entre estruturas verbais (= sintagmas) e conteúdos culturais**
  - textos não-verbais e vinculações sócio-histórico-culturais (Ex: Fantasias das Escolas de Samba, vestuário teatral, linguagem cenográfica, etc.)

### **No âmbito da semiótica lingüística**

- diálogo entre estruturas lingüísticas (sintagmas), significados e sentidos
  1. textos literários e configuração diagramática ou metafórica
  2. textos não-literários e diagramação orientadora (ou desorientadora)

Pudemos, por exemplo, demonstrar aos escolares que a variação de leitura não é índice de incompetência.

Observem-se as seguintes situações:

<b>1. mesmo texto-objeto &amp; vários leitores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•invariantes: mesma faixa etária, mesmo sexo, mesmo camada social, mesma hora e local de leitura</li> </ul>
<b>2. mesmo texto-objeto &amp; vários leitores</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•variantes: diferentes faixas etárias, diferentes sexos, diferentes camadas sociais</li> <li>•invariantes: mesma hora e local de leitura</li> </ul>
<b>3. mesmo texto-objeto &amp; mesmo leitor</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>•leituras repetidas num mesmo contexto (mesma hora e local)</li> <li>•leituras espaçadas (horas/dias ④) num mesmo contexto (mesmo local)</li> <li>•leituras espaçadas (horas/dias ④) em diferente contexto (local ④)</li> </ul>

Também foi possível constatar a possibilidade de ampliação do repertório lingüístico a partir da exploração das leituras múltiplas de um mesmo texto-objeto, onde o léxico de cada leitor era complementado pelo dos demais leitores.

Outro ponto alto do trabalho é a comprovação da multiplicidade do potencial semântico dos códigos, dos textos e dos leitores, isto é, a plurissignificação imanente aos signos e captável pelos leitores. A esta altura somos levados a evocar a teoria peirceana da semiose ilimitada, ou seja, se *cada signo cria um interpretante que, por sua vez, é representâmen de um novo signo, a semiose resulta numa “série de interpretantes sucessivos”, ad infinitum.* (CP 2.303, 2,92 — Apud NÖTH, 1995<sup>b</sup>: 74). A consequência disto é uma leitura abundante, plural, ainda que correspondente aos limites da contextualização do sinal.

Ilustrando:

Uma † pode significar:

- a) numa igreja = fé
- b) numa estrada = morte
- c) num hospital = vida

Um ♥ pode representar:

- a) numa carta: amor, paixão
- b) numa clínica: cardiologia
- c) numa igreja: caridade

Nossa proposta metodológica de encaminhamento da leitura na esteira da iconicidade sustenta-se na convicção peirceana de que qualquer signo, mesmo o mais convencional,<sup>7</sup> é apreendido em primeira instância como ícone, isto é, como impressão qualitativa de sua qualidade concreta (SANTAELLA, 1996: 152), ou seja, é percebido em sua “materialidade”. Assim, a ilusão que torna o ícone próximo de-ser-coisa e o distancia de-ser-signo é o dado facilitador da relação leitor/signo, em que sustentamos nossas hipóteses teórico-metodológicas, porquanto a ilusão da materialidade do signo concretiza-o ante o observador, gerando familiaridade entre observador/observado, logo: funciona como eliminador de barreiras, dilui nódulos de obscuridade e desbloqueia a cognição do fenômeno, gerando significados “legíveis”.

Numa tentativa de simplificar nossa aplicação metodológica dos pressupostos semióticos, temos que o texto (produzido em qualquer código) é uma imagem perceptível e interpretável, portanto, passível de tradução para outro código (distinto do que a gerou). E o leitor (tradutor ou intérprete) executa a transcodificação (= tradução intersemiótica) projetando nesta o seu conhecimento prévio, adquirido vivencialmente, portanto, em princípio, igual e diferente de seus pares. Igual, se consideradas as características homogêneas de contextualização sócio-histórica; diferente, tomando-se por base que cada ser humano é único, é um indivíduo na espécie humana.

Isto posto, na direção de práticas progressistas e proveitosas, o docente tentará conduzir as atividades de classe sobre bases intertextuais (já que se transportam dados de um texto a outro, de um código a outro, de um leitor a outro, de um produtor a outro, etc.) e interdisciplinares, em decorrência da caracterização sinestésica da seleção de textos-objeto a serem explorados.

E deixamos uma advertência final sobre a pluridimensionalidade da interação humana como dado indexical da necessidade de uma projeção semiótica da prática pedagógica num contexto eminentemente cibernético que se prepara para a vida no terceiro milênio.

---

<sup>7</sup> Portanto, aplica-se às palavras — símbolos convencionais por excelência.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BORDENAVE, J. E. D. *Além dos meios e mensagens*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CALVINO, Italo. *Seis estudos para o próximo milênio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990
- ECO, U. *Apocalípticos e integrados*. São Paulo: Perspectiva, 1970.
- FERRARA, Lucrecia D'Aléssio. *Leitura sem palavras*. São Paulo: Ática, 1986.
- MARTINS, Mª Helena. (org.) *Questões de linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- NÖTH, W. *Handbook of Semiotics*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1995a.
- NÖTH, W. *Panorama da Semiótica: de Platão a Peirce*. São Paulo: Annablume, 1995b.
- PEIRCE, C. S. *Semiótica*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1990.
- PLAZA, Julio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo: Perspectiva/ Brasília: CNPq, 1987.
- RECTOR & TRINTA. *Comunicação do corpo*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1993.
- SANTAELLA, Lúcia. *Produção de linguagem e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Cortez., 1996.
- SIMÕES, Darcilia. *O livro-sem-legenda e a redação*. UFRJ. Tese de Doutorado, 1994.
- SIMÕES, Darcilia. “Un Proyecto Semiótico en La Enseñanza de la Redacción”. In Revista PARADOXA - Projetivas Múltiplas em educação, Niterói: UNIVERSO - Vol. 3 - fls 57 a 61 (Trabalho apresentado no VII Congreso da Asociación para la enseñanza del español como lengua extranjera - Almagro- Espanha - set/96), 1997.



# O texto publicitário na sala de aula

Maria Carmen Aires Gomes (UFV)\*

## INTRODUÇÃO

O universo publicitário consagra-se, atualmente, como uma super-mídia porque preside um circuito sócio-econômico e cultural de produção. Dessa forma, esta condição de produção permite que a publicidade tenha dois objetivos específicos: a venda do produto como constituinte de trocas de mercado e a venda de valores e normas sócio-culturais partilhadas por uma comunidade. O texto publicitário torna-se, então, um grande produtor de imagens de civilização: imagens de estilo de vida social, política, econômica e cultural de um país, efeito este conseguido através das estratégias elaboradas por agências publicitárias que estão à serviço das empresas comerciais, com o único objetivo de atingir um número maior de consumidores.

Assim, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância do texto publicitário na formação de um leitor mais crítico e reflexivo, já que denominamos este tipo de texto como um documento impresso próprio ao contexto sócio-cultural do eventual leitor/aluno. Objeto espetacular de análise, a publicidade oferece uma problemática de influência social que procura fazer desejável o produto para o consumidor e, ainda, procura agir como reguladora, inovadora ou refletora de modelos sócio-culturais vigentes. Postulamos, então, que este tipo de texto age como uma "antena cultural", enxertando as inovações e refletindo de perto sistemas de valores não apenas da sociedade, mas do alvo específico que se pretende atingir. De alguma maneira, o público é levado não

---

\* Mestra em Estudos Lingüísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais e Professora de Língua Portuguesa e Lingüística do Departamento de Letras e Artes da Universidade Federal de Viçosa.

apenas a comprar produtos, mas a adotar comportamentos, hábitos e modos divulgados pelas entidades que se movimentam no espaço público. Os produtos respondem, assim, às necessidades e anseios do consumidor potencial através das qualificações que lhe são atribuídas, é claro que por trás deste produto tão "sensível" existe um trabalho de *marketing*.

O texto publicitário não propõe mais, então, um simples conteúdo de informações e uma alocação direta, mas sentido, ética, valores, ideologias e uma enunciação disfarçada. Isto porque a comunicação publicitária, fundamentalmente, se comunica para influenciar, persuadir, convencer, iludir e informar a sua audiência; já que, acima de tudo, a comunicação publicitária é uma encenação, uma ficção que tem como finalidade tornar o objeto/produto mais atrativo e crível para o seu público-alvo, através das reconstituições de cenas da realidade.

Qualquer situação de comunicação humana compreende a produção de um enunciado por alguém, e a recepção deste por um outro. É desta forma que a instância de produção tenta manipular o outro, objetivando, assim, o êxito na obtenção da reação pretendida. Nesse momento, estamos considerando a linguagem como uma forma de interação, ou seja, os atos de cada parceiro da comunicação estão inter-relacionados, influenciando-se mutuamente. Esta configuração se aproxima comprovadamente da configuração publicitária, pois esta desenvolve um discurso de manipulação, no sentido semiótico, que consiste em fazer com que um sujeito aja sobre o outro, para levá-lo a querer e/ou fazer alguma coisa. A instância de produção (agência publicitária + empresa comercial) faz crer ao sujeito destinatário (consumidor/ leitor) que ele tem uma falta que é preciso ser preenchida. O manipulador propõe ao consumidor/leitor um produto dotado de valores positivos que preencham sua necessidade, intensificando um juízo positivo sobre a sua competência. Logo, a instância de produção comanda uma manipulação, na qual o leitor/consumidor será levado a um dever-fazer: ele deverá se apropriar do produto para atender às suas necessidades mais íntimas, básicas e inconscientes. O que podemos perceber é que a comunicação publicitária é caracterizada como uma linguagem de ação sobre o mundo, dotada de intencionalidade e veiculadora de modelos vigentes.

## MODELO TEÓRICO

Este trabalho é baseado principalmente na Teoria Semiolingüística de Patrick Charaudeau(1992) e, com menor grau de comprometimento, nos trabalhos de Searle e Gumperz sobre a Teoria dos Atos de Fala, já que, todo estudo de texto requer uma certa compreensão do processo de produção de qualquer ato comunicativo. É justamente nesta configuração que podemos também situar a nossa concepção de leitura: um processo ativo sócio-político, que incita o leitor a ativar outros textos, outras leituras e outros mundos. É nesta concepção de leitura que ressalto a importância e a necessidade de se trabalhar em sala de aula com o texto publicitário, já que entendemos este como uma expressão simbólica que oferece formas às classes ideológicas de nossa sensibilidade, através da manipulação sedutora e tentadora da idealização dos estilos de vida por uma linguagem poética e figurativa.

Enfim, a nossa proposta é levar o aluno/leitor/consumidor a perceber a atitude/intenção da instância de produção frente ao produto veiculado; mostrar ao aluno que existe um contexto de produção, além de uma relação de ancoragem ou redundância entre a enunciação icônica e a enunciação verbal, que auxiliam na construção da imagem do produto; e, finalmente, levar o aluno a perceber as marcas lingüístico-discursivas que fazem do texto publicitário um discurso manipulador. Nestes termos, o aluno colocará em ação todos os seus valores e conhecimentos na busca da conscientização da intencionalidade da instância de produção. A percepção do aluno sobre esta conscientização resultará num espaço dialógico, interativo e cooperativo entre todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. De fato, o modelo proposto de processo de leitura se fundamenta numa concepção de ato de linguagem que pretende ultrapassar a fronteira simplista da Teoria da Comunicação, conforme a qual se verifica um processo simétrico entre emissor, receptor e um código comum entre eles. É nesta perspectiva que nos basearemos na Semiolingüística de Charaudeau, pois esta teoria propõe um processo enunciativo baseado numa encenação interativa entre os parceiros (que são seres psicossociais), os quais estão condicionados por um certo número de contratos, saberes e convenções que são partilhados socialmente, fundamentando os processos de produção e interpretação. O ato de linguagem, então, resulta da relação entre a dimensão explícita e a dimensão implícita dentro de um contexto situa-

cional. Assim, aplicaremos a seguir o modelo teórico proposto acima, que julgamos ser capaz de tentar compreender toda a complexidade textual de um texto publicitário.

Análise de Texto (BECCEL. Marie Clarie, agosto 1995)

BECCEL com mais vitamina E.  
Porque o coração tem razões que  
Só BECEL conhece.

BECCEL é rica em poli-insaturados que ajudam a controlar e até reduzir os níveis de colesterol no sangue. Além disso, é a única enriquecida com vitamina E, um antioxidante natural. São razões do coração. Que BECEL sabe respeitar.

A maneira mais gostosa de controlar o colesterol.

### *Aspectos Temáticos*

O tema do texto publicitário é saúde, ou seja, a informação de que existe um produto no mercado capaz de controlar e **até reduzir o nível de colesterol no sangue**. A intenção da instância de produção (empresa BECEL + agência publicitária) é valorizar o produto, criando um a imagem positiva de nutrição, confiabilidade porque **só BECEL conhece as razões do coração**.

### *Headline (Título)*

O *headline* revela uma progressão temática do produto, iniciando com a idéia de que o produto já continha um antioxidante natural que é a vitamina E, e que agora o produto está mais saudável e sem colesterol do que antes: **BECCEL com mais vitamina E**. O *headline* provoca no leitor, ainda, uma sensação familiar e intimista advinda do enunciado **Porque o coração tem razões que só BECEL conhece**. O leitor traduz este enunciado, de acordo com a sua leitura particular, seus conhecimentos e valores, percebendo que houve uma manipulação na fórmula fixa do enunciado (**O coração tem razões que a própria razão desconhece**) para resultar num título provocador e lúdico. Ou seja, o mani-

pulador possibilita ao leitor previsto uma leitura mais amena sobre um assunto tão delicado que é o nível de colesterol no sangue. Dessa forma, o título torna o assunto mais lúdico e sedutor aos olhos dos possíveis leitores: pessoas que têm problemas de colesterol, ou aquelas que levam uma vida mais saudável.

Este jogo de substituição / transformação de fórmulas fixas particulariza o produto tornando-o mais confiável e ostentado frente ao leitor. No que se refere ao leitor previsto, podemos postular que o público-alvo seja as classes A e B, pois esta fórmula fixa faz parte de uma cultura diferenciada, mais erudita. O uso de fórmulas fixas em enunciados revelam, ainda, uma mudança de atitude enunciativa, pois passa a ser a voz do senso comum. Em outros termos, encontramos aí a polifonia.

### *Aspectos Estruturais*

#### *Relações narrativas na Publicidade BECEL*

A sintaxe narrativa da BECEL desencadeia a existência e a consciência da necessidade de controlar e reduzir o nível de colesterol no sangue (FALTA); uma vez despertada a necessidade e conhecido o produto que poderá satisfazê-la, surge dentro do leitor/consumidor o desejo pelo mesmo. Os desejos despertados no leitor são: desejo de controlar o colesterol, desejo de reduzir o colesterol no sangue, o desejo de ser saudável, o desejo de bem-estar. Então, o leitor busca os produtos BECEL como auxiliares mágicos que combaterão a sua carência (BUSCA). Se o leitor tem conhecimento do objeto que poderá satisfazê-lo ou que lhe trará maiores vantagens, então ele se decidirá pela BECEL que, a seu ver, sempre respeita as razões do coração, levando-o a um resultado positivo. (RESULTADO DA BUSCA).

#### *Marcas Lingüístico-discursivas*

O sujeito produtor constrói a estrutura argumentativa do texto publicitário baseado em estratégias simples, mas bem articuladas:

a) Adjetivação — dotando o produto de atributos — **rica em poli-insaturados, única enriquecida com vitamina E**, aquela que respeita o coração do consumidor /leitor. Ressaltando, assim, um auto-promoção dos produtos BECEL.

b) Operadores Argumentativos

*...poli-insaturados que ajudam a controlar e ATÉ reduzir os níveis de colesterol no sangue.* O operador argumentativo ATÉ assinala o argumento mais forte que é a redução do nível de colesterol no sangue, determinando um sentido conclusivo positivo no texto.

*ALÉM DISSO, é a única enriquecida com vitamina E.* O operador ALÉM DISSO está somando mais um argumento a favor dos produtos BECEL.

O operador **SÓ** exerce importante função argumentativa pois ele individualiza e particulariza a seriedade e confiabilidade que a BECEL propõe aos seus consumidores.

No que se refere à atitude enunciativa, podemos dizer, segundo Wenrich (apud.Koch,1992), que se trata de um atitude comentada, pois traz o verbo no presente, tornando o texto argumentativo e opinativo.

### *A Enunciação Icônica*

Analisando a logomarca da BECEL, verificamos que há uma redundância entre imagem e texto verbal, pois a logomarca traz um coração desenhado sobre o nome do produto e um texto que reforça a idéia de que o produto é rico em poli-insaturados e sem colesterol. Enfim, percebemos que a construção lingüística está controlando e reforçando o olhar avaliativo interposto do produtor e do receptor sobre a construção icônica (relação entre os produtos da BECEL e a imagem de legumes, frutas, flores e vegetais, revelando uma relação saudável e nutritiva).

### CONCLUSÃO

Levar o texto publicitário para a sala de aula é ajudar o aluno/leitor/consumidor a formar a sua própria consciência crítica e reflexiva frente aos textos. É mostrar e fazer com que o aluno perceba que não existe texto neutro, já que pressupomos que toda comunicação hu-

mana está centrada na inter-ação da linguagem. Ou seja: parceiros que têm intenções e cálculos, e parceiros que podem aceitar ou não estas intenções e estes cálculos.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARAUDEAU, P. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris, Hachette, 1992.

GUMPERZ, J. J. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press, 1982.

KOCH, I. G. V. *Inter-Ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

SEARLE, J. *Intentionality*. Cambridge: University Press, 1983.







# Leitura e conhecimento de mundo: Vivenciando uma experiência com alunos de 4ª série

Teresa Neuma de Farias Campina (UEPB)

## INTRODUÇÃO

As várias abordagens teóricas concernentes à temática da leitura faz desta um ponto discutível e discutido, no sentido de que, provavelmente, há ainda uma distância entre os estudos teóricos e a sua aplicação prática. Essa realidade torna-se mais transparente quando refletida no cenário educacional de onde a **questão da leitura** emerge como um fator de dificuldade no processo ensino-aprendizagem, em qualquer nível em que se dê a escolarização.

Se considerarmos o mundo circundante como referencial onde o homem se informa e se forma, havemos de considerar também que, qualquer que seja a sociedade, não há como negarmos a importância do ato de ler, mesmo no nível inicial de uma leitura de mundo, base de uma futura leitura da palavra.(Freire,1990).

Especialmente na educação formal, este nível de leitura torna-se imperioso como forma de serem transmitidos conhecimentos pertinentes à linha evolutiva da cultura. Por esta razão, na escola, via de regra, as informações chegam aos alunos através do escrito, de livros didáticos, de textos mimeografados ou xerografados e, às vezes, de revistas e jornais, o que exige por parte do aluno o domínio das habilidades de leitura. Assim, a prática da leitura deve ocupar grande parte da carreira escolar do educando, pois esta prática é também fundamental para que ocorra a aprendizagem de qualquer conteúdo escolar.

Em vista destas ponderações, hoje já não concebemos a escola como veículo tradicional do conhecimento, mas sobretudo, como lugar onde se proporcione, principalmente, uma leitura que favoreça à forma-

ção do educando que motive uma tomada de consciência de si mesmo, desenvolvendo, assim, um pensamento crítico e criativo.

Na realidade, temos observado que a escola nomeia competências ao diferenciar seus alunos entre os que sabem e os que não sabem ler. Para tanto, toma como parâmetro, quase sempre, um modelo de leitura baseado no mecanicismo do pronunciar bem as palavras, do respeito à pontuação e do reconhecimento de parágrafos, o que não cremos ser suficiente para que se processe a leitura com compreensão, a leitura crítica, muito embora seja ainda a concepção que orienta a formação de leitores em boa parte de nossas escolas.

Com vistas ao exposto, objetivamos neste trabalho relatar a experiência vivenciada, junto a alunos da 4ª série do 1º Grau de uma escola municipal de Campina Grande(Pb), a partir de uma proposta didático-pedagógica, voltada para o desempenho do processo da leitura, à luz dos aspectos cognitivo-sociais e pragmáticos. Para operacionalizar esta proposta, desenvolvemos estratégias metacognitivas: objetivos pré-determinados e formulação de hipóteses. Os textos trabalhados foram relacionados de acordo com os temas geradores, escolhidos de acordo com a época e as necessidades da própria comunidade escolar. Acreditamos que, o quê, o para quê e o como se lê têm implicações positivas no desempenho da leitura na escola e por extensão fora dela. A análise dos dados permitiu-nos verificar que a perspectiva adotada favorece o processo da leitura com compreensão.

## CONTEXTO TEÓRICO DA PESQUISA

Na concepção de Silva (1986), explícita ou implicitamente, temos uma noção do *ler* desde que a convivência social com os outros homens favorece uma troca de experiência e, conseqüentemente, uma concreta visão de mundo. O autor apresenta o ato de ler como um ato perigoso, pois é, fundamentalmente, um ato de conhecimento. Ler um texto significa ler o próprio contexto em que se insere o leitor ou, como afirma o escritor, o significado do texto relaciona-se com a própria história e experiências do leitor e, neste sentido, refletir sobre a leitura é refletir sobre a própria história do homem. Nesta perspectiva insere-se o pensamento de Luckesi et al. (1990), de Freire (1991) para quem a leitura da palavra não significa uma ruptura com a leitura do mundo,

visto que essa leitura da palavra é a leitura da *palavramundo* a partir da qual o homem entende a sua realidade, a sua existência.

Soares (1991 :18) afirma ser a leitura “*interação entre indivíduos socialmente determinados*”. Com efeito, os indivíduos são determinados pela realidade que os cerca e pelas relações sociais que mantêm com seus semelhantes e consigo mesmos. Autor e leitor, então, interagem num processo de comunicação que é determinado pela estrutura social da qual fazem parte. A partir de então, supomos que os valores atribuídos à leitura são diferenciados. São valores antagônicos que reafirmam a divisão das classes sociais. Afirma a autora que “*o texto não preexiste a sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui*”. (op. cit: 26). Concebida nestes moldes já não falamos em leitura, mas em leituras de um texto.

Marcuschi (1985: 3), partilhando da noção de leitura de Godman (1967), considera-a 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*”. Há evidência, portanto, de que a leitura se consolida não apenas a partir de fatores lingüísticos, mas também de fatores extralingüísticos, fugindo, pois, da idéia de que a leitura se resume no sentido literal da decifração.

Geraldi (1985) é de opinião de que a leitura constitui um processo de interlocução entre o autor e o leitor, mediado pelo texto. Sob esta ótica, ele aborda a prática da leitura de texto na escola apresentando-nos quatro dimensões através das quais esta pode ser realizada, de tal forma que posiciona o aluno-leitor ao entrar em contato com o texto. São elas: leitura — busca de informação; leitura — estudo de texto; leitura do texto — pretexto; leitura — fruição do texto.

Kleiman (1989) consolida uma noção de leitura como interação, uma vez que o leitor utiliza o seu conhecimento prévio, ou seja, os vários níveis de conhecimento de mundo para processá-la. É na interação destes níveis que o sentido do texto se constrói.

Neste contexto, consideramos a leitura com compreensão, aqui entendida como o ato de ir além do conhecimento das palavras, da descoberta da mensagem ou mesmo da classificação dos personagens. Resulta da interação texto-leitor-vida, a vida de cada um e, dessa forma,

nunca é uma só, mas constrói-se em cada leitor. Complementando, Silva et al (1986) ressaltam que a compreensão de um texto é muito mais que recuperar os seus aspectos referenciais (quem, onde, quando, porque...), é sobretudo envolver o leitor enquanto ser histórico e neste envolver define-se o processo da leitura.

Segundo Kleiman (op. cit.), uma das perspectivas de desenvolvimento do processo da leitura está no estabelecimento de objetivos e na formulação de hipóteses, está última nos moldes que concebe Goodman (1976).

Particularmente, a nossa proposta didático-pedagógica estrutura-se nestas estratégias.

A determinação de objetivos para a leitura possibilita a compreensão do texto, desde que o leitor defina ou saiba o porquê da sua leitura. Na realidade, o estabelecimento de objetivos é um procedimento próprio do leitor proficiente, isto é, o leitor mais experiente; aquele capaz de usar adequadamente os tipos de processamento da informação: Top-down — processamento descendente: Bottom-up — processamento ascendente (Kato, 1990).

Definir objetivos para a leitura é, segundo Kleiman (op.cit.), uma estratégia metacognitiva que diz respeito ao controle e regulamento do próprio conhecimento. Não obstante trazer características individuais, pois depende da capacidade de cada um, esta estratégia pode ser favorável para o leitor iniciante e não foi acostumado à reflexão. Neste sentido, o professor pode, a princípio, determinar os objetivos da leitura como forma significativa de desenvolvimento do aluno.

A outra estratégia fortemente determinada pelos objetivos, relaciona-se à formulação de hipóteses (Goodman, 1976). Tal postura baseia-se no pensamento de que a leitura é uma espécie de adivinhação, pois o leitor ativo, realmente engajado no processo, elabora hipóteses e as testa, à medida que vai lendo o texto. Este procedimento favorece o leitor, haja visto que, ao levantar hipóteses, postula conteúdos e ao utilizar o seu conhecimento prévio, os elementos formais, bem como algum grau de informatividade advindo do título, datas, ilustrações, ele postula uma estrutura textual. Essa postura pressupõe a compreensão do texto lido, opondo-se aos automatismos e mecanicismos típicos *do passar do olho*, entendido como leitura.

## A NOSSA PROPOSTA: UMA METODOLOGIA

Para uma prática efetiva, estruturamos o nosso trabalho a partir dos seguintes procedimentos metodológicos que foram vivenciados em dois textos (anexo 1 e 2)

- distribuição de xérox (fotografias da cidade);
- distribuição de textos mimeografados;
- leitura silenciosa
- leitura integral do texto em voz alta;
- leitura por partes e/ou parágrafos
- resumo oral do texto;
- verificação de hipóteses;
- estudo do texto.

Um dos critérios para a escolha dos textos está relacionado ao tema gerador com o qual a escola trabalha. Na ocasião, o tema trabalhado era *Campina Grande e a Criança*. Predominantemente, foram explorados textos informativos cuja temática se relacionava com o tema gerador em evidência.

## ANÁLISE DA PRÁTICA: UMA REALIDADE

As atividades de leitura foram desenvolvidas empregando estratégias metacognitivas, ou seja, levantamento de hipóteses e especificação de objetivos. Os dois textos desta amostra (anexo 1 e 2), a serem analisados, relacionam-se à cidade de Campina Grande, atendendo ao tema gerador. Metade da turma recebeu um texto e a outra metade recebeu o outro. Por isso, de acordo com a distribuição, dos dez alunos que formavam a população amostral<sup>1</sup>, sete receberam o Texto nº 1 e três, o nº 2. Assim, desenvolvemos a análise, considerando dois momentos

### 1) Formulação de hipóteses

---

<sup>1</sup> A definição da população amostral deu-se a partir da variável frequência as nossas aulas, referente a segunda fase da pesquisa. Assim foram escolhidos os dez alunos que participaram de um maior número de aulas nesse período.

A princípio, distribuímos xérox de fotografias da cidade representando-a em momentos do passado e do presente. Tendo as ilustrações como pistas, foram levantadas as seguintes hipóteses

- a) A cidade no passado;
- b) A inauguração / desenvolvimento;
- c) A cidade de Campina Grande;
- d) Educação e saúde;
- e) A cidade no presente

A análise das hipóteses mostra serem adequadas as letras **a** e **e**, uma vez que estas foram confirmadas (quando do desenvolvimento da leitura) a partir dos elementos lingüísticos do texto, a exemplo de:

a) Apesar de já ser um grande centro exportador de algodão em 1920, Campina Grande ainda não tinha energia elétrica e toda a sua iluminação era feita em lâmpões a querosene. (anexo 2).

b) Conhecida como a **Capital do trabalho**, Campina fabrica de tudo, da arma ao calçado. No campo da medicina, já chegaram à cidade os mais modernos equipamentos de tomografia computadorizada e de quimioterapia. (anexo 1).

Em outro momento da análise, supomos que a hipótese **b** foi elaborada considerando que, no nosso contexto, tudo aquilo que é novo é sempre inaugurado pelos governantes. As inaugurações são sempre propagadas pelos meios de comunicação. Ao perceberem o novo e o moderno da cidade, inferiram o esquema inauguração / desenvolvimento. Identificamos aqui o conhecimento de mundo, favorecendo a elaboração de hipóteses. Já a opção pela hipótese **c** foi abrangente, muito embora as ilustrações sugerissem caminhos para hipóteses de leitura mais específicas. Tal postura possivelmente estaria associada a própria superficialidade com que, em parte, se concebe o ato de ler nas múltiplas formas de linguagem. A hipótese **d**, *Educação e saúde*, apresentou-se bastante restrita, pois enfoca apenas um aspecto do texto a ser lido.

Esse procedimento foi adotado com todos os outros textos estudados em sala de aula, pois acreditamos que, ao predizer, o aluno aciona seu conhecimento prévio e, ao testar, ele confere, enriquece esse conhecimento.

Assim, um dos pontos relevantes nesta abordagem está no fato de considerar o leitor não como um ser passivo ou nulo de conhecimento, mas como um ser pensante, incentivado a buscar e associar na memória seus conhecimentos já adquiridos.

Especificação de objetivos:

Foram distribuídos com os alunos os textos mimeografados já com objetivo de sua leitura explicitado (anexo 1 e 2). A leitura dos dois textos que versavam sobre momentos diferentes do desenvolvimento de Campina Grande foi realizada, a princípio, tendo os seguintes objetivos:

Texto n.º 1: Leia o texto atenciosamente com o objetivo de verificar o desenvolvimento de Campina Grande.

Texto n.º 2: Leia o texto atenciosamente com o objetivo de verificar o desenvolvimento de Campina Grande nas primeiras décadas de sua fundação.

Além desses objetivos primeiros, mais gerais, elaboramos outros mais específicos relativos às várias atividades que conduzem à leitura propriamente dita, ou seja, à compreensão do lido.

No início, quase não foi possível vivenciar a leitura com objetivos, pois a maioria dos alunos demonstrou dificuldades em direcionar a sua leitura de acordo com o que estava sendo proposto.

Parece-nos que, tal atitude justifica-se pelo fato de não se determinar, geralmente, o por quê da leitura em sala de aula, e, sendo assim, só uma prática constante favoreceria este tipo de desempenho dos alunos. Desse modo, observamos vestígios de um melhor desempenho na leitura com a aplicação de outros textos a exemplo destes em análise. Cada momento de contato com o texto concretizou-se da seguinte forma:

- a) leitura silenciosa com o objetivo de levar o aluno a um primeiro contato com o texto escrito, visando, sobretudo, identificar "de que trata o texto".
- b) leitura integral do texto em voz alta com o objetivo de informar os alunos do outro grupo sobre a temática dos textos, uma vez que estes eram diferentes;



- c) leitura por partes e/ou parágrafos com o objetivo de dar oportunidade de escolher o que chamou atenção, desde que a escolha fosse justificada;
- d) resumo oral dos textos com o objetivo de verificar em que nível as informações foram apreendidas;
- e) estudo do texto com o objetivo de suscitar um pensamento crítico e criativo em relação às leituras realizadas.

Nestes termos a leitura ganha significado, pois a cada momento o aluno sabe que a sua leitura requer uma resposta ou, ainda, que a sua resposta deve ser a sua leitura, muito embora constatem respostas simples ou, apenas, fragmentos de informações.

A leitura em voz alta reveste-se de um outro valor que não é o da avaliação, mas o da capacidade de informar ao outro o que diz o texto. Por não terem costume de ouvir, os alunos sentiram necessidade de repetir esse procedimento o que veio reforçar a realização e o resultado da etapa seguinte, ou seja, a leitura por partes e/ou parágrafo, favorecendo-lhes a possibilidade de escolha. O resumo oral dos textos demonstrou um nível adequado de apreensão das informações básicas, se compararmos com os não sei ou não compreendi, tão presentes nos nossos registros de observação.

Todo esse caminho em busca da leitura-compreensão nos direcionou a uma última etapa que consideramos o arremate da tessitura de todo esse processo da leitura. Trata-se do que comumente se chama estudo do texto, aqui proposto a partir de questões objetivas, inferenciais e avaliativas.

#### CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu-nos tecer algumas considerações, resumidas nos tópicos a seguir:

- a) Cremos ser viável a nossa proposta, a partir do momento em que observamos indícios de uma mudança de postura por parte do alunado, de acordo com a análise da proposta. Defendemos que a leitura enquanto processo histórico, enquanto prática social, tem implicações positivas para a escola, no sentido de que uma prática constante deste nível de leitura

acarretará, a médio e longo prazo, ações modificadoras de comportamento, no sentido de que conscientiza e desperta a criticidade e a criatividade do aluno, hoje tão ausentes em nossas escolas.

- b) Em termos pedagógicos, a pesquisa pode subsidiar o professor no que diz respeito a direcionar o aluno-leitor no ato da leitura e compreensão, a ativar sua capacidade, seus conhecimentos, e a ressaltar certos fatores, e não outros, para a significação do texto na situação de leitura. Para isso, cremos que a leitura com objetivos pré-determinados, embora sejam propostos pelo professor, auxilia na formação do aluno-leitor, já que assim ele sabe por que e para quem está lendo o que está lendo.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 25.ed. São Paulo: Cortes, 1991.
- GERALDI, J. W. (org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 4. Ed. Cascavel. Assoeste, 1985.
- GOODMAN, K. S. "Reading: A psycholinguistic guessing game", *Journal of the Reading Specialist*, 4 : 126-135, 1967.
- \_\_\_\_\_. "Behind the eye: What happens in reading", em SINGER, H. e RUDDELL, R.B. (orgs.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, Dalaware, International Reading Asso., 1976
- KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 3.ed. São Paulo. Martins Fontes. 1990,
- KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas. Pontes. 1993.
- \_\_\_\_\_. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes. 1989.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, Ed. UNICAMP, 1993.
- LUCKESI, C. et al. *Fazer universidade: proposta metodológica*. 6 ed. São Paulo. Cortes.1991.
- MARCUSCHI, L. A. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. *Leitura: teoria & prática*. n. 5, p. 3-16, Jun/ 1985.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1986.

SILVA, L. L. M da. et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual. 1986.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In : ZILBERMAN, R. (org.) *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988, p 18-29.

## ANEXOS

### *Anexo I ¾ TEXTO N.º 1*

A década de setenta marcou o declínio da cultura algodoeira no Estado. Campina, que já se tornara um grande centro comercial e exportador, sentiu os efeitos da crise. Empresas como a SANBRA — Sociedade Algodoeira do Nordeste Brasileiro — demitiram muitos empregados e acabaram fechando. A década seguinte assistiu ao fechamento de pelo menos seis indústrias. Foi a chamada década perdida. A praga do bicudo dizimara a produção do algodão. Ao mesmo tempo a cidade crescia do ponto de vista populacional, o êxodo rural se acentuava e acelerava o processo de favelização.

Embora a economia estivesse em crise, o setor educacional muito se desenvolveu entre os anos cinqüenta e oitenta. Foram construídas várias escolas, algumas tradicionais como o PioXI, o Colégio das Damas e o Estadual da Prata.

Conhecida como “A Capital do Trabalho”, Campina fabrica de tudo, da arma ao calçado. No campo da medicina, já chegaram à cidade os mais modernos equipamentos de tomografia computadorizada e de quimioterapia. A cidade tem 3.438 leitos espalhados em dezesseis hospitais, seis centros de saúde e 28 postos ambulatoriais. A população recebe boa assistência médico — hospitalar.

A cidade cresceu muito na direção oeste, e a maior prova disso são os conjuntos habitacionais construídos pela Companhia de Habitação Popular. São mais de vinte mil construções e horizontalizou o crescimento de Campina. São poucos os edifícios, e ela ainda mantém al-

gumas lembranças do passado como os velhos casarões da Vila Nova da Rainha. Essas antigas estruturas contrastam com a arquitetura moderna do Teatro Severino Cabral, da Federação das Indústrias da Paraíba e do SENAC. A história da cidade está guardada em três museus, o de Artes da UEPB, o Histórico e o do S. João.

(Adaptado de Desenvolvimento acelerado — o incrível avanço da indústria, da tecnologia e da educação na economia da região. Ver. Unimed; ed. Histórica; Campina Grande — PB; 20 anos, jan/92, pp08-11)

### *Anexo 2 ¾ TEXTO N.º 2*

Em fins de 1687, numa de suas viagens entre o Arraial de Piranhas, no alto sertão, para a capital da Província, Teodósio de Oliveira Ledo trouxe um grupo de índios Ariús e aldeou-os numa grande campina. Estava fundado o núcleo que mais tarde daria origem a Campina Grande.

Os índios começaram a construir taperas e a povoar a área logo descoberta por colonos e bandeirantes de outras áreas. Em pouco tempo ela já se destacava por sua posição geográfica central atraindo boiadeiros, tropeiros e camponeses. No ano seguinte os índios Ariús começaram a ser catequizados. Em 1777 Campina já tinha um núcleo populacional de quase 1500 habitantes e dezessete fazendas, e já havia sido elevada à condição de Freguesia de Nossa Senhora da Conceição. Em 1790 passou a condição de vila, sob o nome de Vila Nova da Rainha em homenagem à família real, mais exatamente a D. Maria I.

O século XIX teve fases importantes no desenvolvimento da vila. Logo foi inaugurado o Edifício Municipal (corresponde à Câmara de vereadores) que também serviu de cadeia e existe até hoje, funcionando como sede do Museu Histórico da cidade. Entre 1820 e 1831 foram construídos dois açudes importantes para o desenvolvimento da vila: o Açude Velho e o Açude Novo. Em 11 de outubro de 1864 a vila foi elevada à condição de cidade, já com o nome originário de Campina Grande.

O desenvolvimento da cidade era fato inegável mas ainda sofria de um grande mal: a falta de transporte. Mas, a chegada do trem a Campina Grande revolucionou o comércio da cidade. As mercadorias,

que antes eram carregadas em lombos de burros para Itabaiana e de lá iam de trem para João Pessoa, Recife e outras cidades, ficaram em Campina Grande.

Em pouco tempo começaram a surgir escolas, cinemas e clubes. E o primeiro automóvel chegou em 1914.

Apesar de já ser um grande centro exportador de algodão até 1920, Campina Grande ainda não tinha energia elétrica, e toda a sua iluminação era feita com lampiões a querosene. O prefeito Cristiano Lauritzen foi o responsável por mais esse investimento.

Em 1933 foi inaugurado o serviço de correios e telégrafos na cidade. No ano seguinte surgiu a primeira usina de pasteurização de leite, e em 1931 a cidade já contava com quinze indústrias, cinco estabelecimentos bancários e cerca de cem mil habitantes. Em 1940 foi inaugurado o sistema de abastecimento de água.

(Adaptado de A Campina Grande — a história dos desbravadores dos sertões da Paraíba na descoberta da cidade. Rev. Unimed. jan/92.p. 4-7.)

## **IMPRESSÃO**

**Capa**

Seriarte

**Miolo**

UCPel - Tecnologia Digital DocuTech Xerox do Brasil

Pelotas / RS

Junho / 1999