

Por uma engenharia da leitura
Construindo trajetórias
para a leiturização

(Towards a reading engineering:
building paths for reading)

Ormezinda Maria RIBEIRO
Universidade Federal de Uberaba

ABSTRACT: Our purpose in this study is to show the importance of the development of readers who are able to understand what is implicit in a text; also to show that the teaching of grammar in schools should not be viewed only in the field of nomenclature, with no worry whatsoever in relation to language/thought, but should, above all, be a help in reading comprehension and lead to proficiency in writing. We therefore present some thoughts based on the contributions from Discourse Analysis (DA), Textual Linguistics, and Utterance Linguistics relating to the development of reading comprehension. This text was written based on: observations made during a research on reading called Construindo Trajetórias para a Leiturização (Building Paths for Reading) which was carried out during the period of two years at Universidade de Uberaba; a list of bibliographical references about the subject; forums; seminars and studies, and is organised in two parts. The first brings some thoughts on the subject and

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

the second presents a reading of a publicity text, based on the theoretical discussions proposed.

RESUMO: Neste trabalho pretendemos mostrar a importância da formação de leitores capazes de ler o implícito do texto e que o ensino de gramática na escola não deve ser visto somente no plano da nomenclatura, sem maiores preocupações com a relação língua/pensamento, mas deve, sobretudo, subsidiar a compreensão da leitura e propiciar a proficiência na escrita. Assim, apresentamos uma reflexão acerca das contribuições da Análise do Discurso (AD), da Lingüística Textual, e da Lingüística da Enunciação para a construção da leitura. O texto foi escrito com base em observações feitas a partir de uma pesquisa sobre leitura, realizada durante dois anos na Universidade de Uberaba: Construindo Trajetórias para a Leiturização e em uma vasta bibliografia sobre o tema, fóruns de discussão, seminários e estudos e organiza-se em duas partes: a primeira traz uma reflexão sobre o tema e a segunda intenta fazer uma leitura de um texto publicitário partindo das discussões teóricas apresentadas.

KEYWORDS: reading; research; theory-practise.

PALAVRAS-CHAVE: leitura; teoria-prática; pesquisa.

A areia, o saibro, o cimento: a argamassa

O texto, o contexto, o intertexto: a leitura.

O leitor, o texto, a ideologia: o homem

A argamassa, a leitura, o homem: a engenharia.¹

¹ Professora Ormezinda Maria Ribeiro.

A compreensão do processo de leitura, de sua construção em sua complexidade, da maneira como se organiza, dos suportes teóricos que envolvem e encorpam essa prática e a compreensão do contexto e de seu papel, tanto no resgate do implícito, quanto do explícito no texto, são fatores que serão tematizados neste trabalho, no qual procuramos aliar as nossas conclusões de pesquisa bibliográfica e de campo, com nossa prática pedagógica.

Os conceitos e os princípios teóricos que norteiam nossas observações e análises originam-se na Linguística Sócio-Interacionista, acrescentando-se as contribuições da Análise do Discurso (AD), a Linguística Textual, a Linguística da Enunciação...

Pela visão teórica aqui assumida, a leitura é reconhecida como um processo que transcende ao próprio texto. A compreensão do texto que se pretende ideal, implica a percepção das relações entre texto, contexto e intertexto. A leitura, nessa concepção, não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo de sua convenção. O que é mister considerar também o que não é imanente ao texto, mas que o circunda, tecendo a sua rede de significações.

A compreensão do processo de leitura, por ser algo tão complexo e interpretado muitas vezes como um fim em si mesmo, levou-nos a procurar uma maneira de expressão que, aproximando-se de algo concreto, pudesse ser mais perceptível, enquanto teoria que norteia uma prática. Então, achamos por bem apropriarmo-nos da linguagem da Engenharia e, por meio da metáfora da construção, figurativizar esta imagem, tanto na escolha do título, como na organização de nosso texto, a fim de apresentarmos a dinâmica do processo de leitura.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

Entendemos que esse processo de construção da leitura, aliado às questões sociais que isso envolve, deve ser compreendido na escola e aí também efetivado, evitando a tradição de ruptura que caracteriza o saber escolarizado no Brasil. Assim, organizamos uma parte teórica com o objetivo de fundamentar e respaldar nossa proposta, o que chamaremos de "*projeto da obra*" e uma parte prática que chamaremos de "*execução da obra*".

Então, mãos a obra...

CONSTRUINDO TRAJETÓRIAS PARA A LEITURIZAÇÃO: O PROJETO

“A linguagem cria uma imagem do mundo. Construímos nosso pensamento com os tijolos da linguagem, como um arquiteto constrói uma casa. A linguagem é obra comum e contínua de todos os membros do corpo social. Língua e sociedade são inconcebíveis uma sem a outra.” (CLARET, 1980)

A importância social da leitura revela-se a partir dos valores que essa prática adquiriu nas sociedades urbanas modernas. A habilidade do falante na condução e adequação dos atos discursivos, principalmente em interações públicas, pressupõe seu acesso aos diversos códigos e variedades que compõem o repertório linguístico da comunidade. Dessa forma, o domínio da leitura (e por conseguinte da escrita) em sociedades tecnológicas torna-se garantia de sucesso social, uma vez que grande parte dos processos discursivos são determinados pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão.

Mas, apesar dessa constatação, somente a partir da década de 70, no Brasil, é que a leitura foi alçada à condi-

ção de campo de investigação teórica e metodológica. O desenvolvimento recente das ciências da linguagem trouxe novas abordagens e conferiu à leitura o *status* de ciência. Dessa forma, a leitura não apenas tornou-se campo de pesquisa, como também desvelou um dos grandes, senão talvez, o maior fracasso educacional que é a aprendizagem da leitura nas escolas brasileiras.

Criar condições para o aluno desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio da leitura, deveria ser o objetivo precípua das agências de letramento. Constatase, no entanto, que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. Soma-se a esses fatores, o fato de se reduzir a leitura apenas a obras literárias, tornando o processo artificial e particularizado. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar.

Tais práticas não estão voltadas para a concretização de um pressuposto geral básico que é o da articulação entre função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. No lugar de se trabalhar a produção de sentido, a crítica, a interação, dá-se espaço apenas à autoridade da voz do professor que perpetua a escola como o lugar privilegiado do repasse do conhecimento, compelindo o aluno a escutar, copiar e reproduzir. Também não se dá espaço para a vivência da cidadania inovadora, pois não se cultiva, em momento algum, o sujeito capaz de definir, de testar e de contestar.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

Ora, sabe-se que a leitura implica, ao mesmo tempo, a competência formal e política e que, nesse quadro, também a escrita representa a realização da autonomia do sujeito que encontra na leitura não apenas a maneira erudita de ver ou de realizar o armazenamento passivo das informações, mas também a demonstração concreta de que é possível saber pensar para compreender e para melhor intervir. E para que a leitura se frutifique na devida competência e na devida cidadania, precisa da escrita, da redação própria, da formulação pessoal, a produção de um outro texto: o texto do próprio leitor, pois em certo sentido, como diz Austin (1990), “*dizer é fazer*”.

É urgente superar a passividade que domina a sala de aula e buscar na leitura (e, conseqüentemente, na escrita) o seu impacto histórico, fazendo o aluno compreender o contexto sócio-histórico em que está inserido, para que, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social. Só assim ele poderá apresentar-se com competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo.

Ao se propor um ensino produtivo e eficaz da língua portuguesa, dever-ser-ia, por conseguinte, mudar toda a concepção de aprendizagem de leitura. O professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer. Ajudar o aluno a desvendar o mundo por meio da leitura é proporcionar o desenvolvimento de sua consciência metacognitiva, o que tornaria, além de alfabetizado, letrado. Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva

ORMIZINDA RIBEIRO

entre os elementos do texto e seu receptor, é um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto para o leitor.

Foucambert (1994) sugere que as escolas deveriam transformar os alunos em leitores e esclarece que o problema da leitura só será resolvido quando as pessoas passarem a ser leiturizadas, em vez de alfabetizadas, segundo esse educador, o aluno deveria, desde os primeiros anos de escola, ter contato com a linguagem escrita, que não deve ser mera transcrição da linguagem oral, mas sim um instrumento realmente eficaz para a reflexão e a manipulação de conceitos.

A redefinição da leitura

A urgência de se associar a leitura à construção de sentido é ponto básico das diversas pesquisas que realmente objetivam trabalhar o letramento como forma global de aprendizagem. A mudança de atitude do professor tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido é, ao nosso ver, o ponto de partida para um trabalho eficiente e, realmente significativo se objetiva tornar o educando um leitor proficiente. A prática deve ainda levar o aluno ao uso competente da escrita que passa, de forma obrigatória, pelos processos de leitura. A preocupação em formar alunos leitores constitui hoje o eixo norteador das transformações educacionais que compõem a grande demanda social atual.

Percebe-se entretanto que o trabalho de leitura para os alunos é algo penoso e um dos motivos, segundo Klemman (1992), é que essas práticas desmotivadoras são sustentadas por concepções equivocadas sobre a natureza da leitura: dá-se ênfase aos elementos estruturais da língua em detrimento dos significados. São, justamente, os pro-

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

cessos inferenciais, levantamento de hipóteses e antecipação que irão completar o sentido do texto. A inferência é uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições. As inferências na compreensão do texto são fundamentadas em conhecimento de mundo compartilhado e muito desse conhecimento é produto cultural e socialmente determinado.

O contexto cultural constitui um fundamento básico para a compreensão do texto. Cada indivíduo pertence a um grupo social e os contextos social e cultural encontram-se intimamente correlacionados. As inferências geradas dependem, portanto, do conhecimento de mundo prévio do leitor. Dessa forma, ao se ler o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado. A partir dessa abordagem sócio-cultural, o professor estaria apto a aceitar inferências que não reproduzissem sua própria ideologia, bem como ser um educador no sentido mais amplo da palavra, ao trabalhar as expressões sociais de diversos grupos, levando seus alunos a uma visão mais amadurecida e reflexiva da cultura do outro.

Dell'Isola (1991) aponta a necessidade de se trabalharem os três níveis de leitura assim caracterizados: em primeiro lugar, a leitura objetiva, na qual se aborda o que está explícito no texto, fazendo-se levantamento do léxico contextualizado; em segundo lugar, a leitura inferencial na qual o aluno é levado a detectar as inferências, isto é, o que está implícito no texto. Esse nível de leitura é essencial, pois o aluno faz as suas inferências baseando-se na sua visão de mundo, suas experiências e sua ideologia; enfim, no seu contexto sócio-cultural. É o momento da interação leitor-texto: o leitor, durante a leitura, age sobre

o texto e contrai significados de acordo com as suas perspectivas e sua visão de mundo. Sendo assim, é lógico que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos, uma vez que “leitura” é um processo em que o leitor participa não decodificando sinais, mas, sobretudo, dando sentido aos sinais, em terceiro lugar, a leitura avaliativa, na qual o aluno extrapola o texto, manifestando sua postura crítica, a partir de suas ideologias, julgamentos pessoais diante das idéias expressas pelo autor, sendo, dessa forma, uma ponte para a produção do texto.

Ao se trabalhar a leitura, nos seus três níveis, pretende-se, entre outros aspectos, os seguintes: **a-** desenvolver uma leitura, como construção de sentidos; **b-** trabalhar o implícito no texto, desenvolvendo processo de inferências; **c-** ampliar a visão de mundo compartilhada ou não, orientando o aluno a compreender a cultura do outro, relativizando seus pontos de vista; **d-** desenvolver a percepção da intertextualidade; **e-** desenvolver a postura crítica diante do texto; **f-** propiciar ao educando a criação do seu próprio texto, por meio do exercício e fortalecimento de sua capacidade sócio-cognitiva-conceitual.

Dessa forma, considerando-se a leitura (e a escrita) como um processo de interação, pode-se dizer que ao se instituir como sujeito do discurso, o indivíduo constitui-se, ao mesmo tempo, como interlocutor, o OUTRO, que é por sua vez constituído do próprio EU; e nesse encontro, ao se identificarem como interlocutores (eu-outro) instaura-se o processo de significação do texto.

Assim, ao se falar em leitura como processo de interação, exige-se que a escola esteja inserida num modelo de uso social da linguagem. Deve-se considerar como elementos constitutivos da produção de sentido: o texto, os sujeitos interlocutores, o contexto sócio-histórico, o explí-

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

cito e o implícito no texto e a intertextualidade para que o indivíduo possa agir crítica e criativamente, fazendo-se sujeito historicamente capaz. Nesse sentido, sobre os processos de significação, Orlandi (1988, p. 45) nos diz que:

“é pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a produção da leitura como parte constitutiva deles. (...) quando lemos, estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.”

Quando lemos, estamos nos inteirando da forma de pensar e de ver o mundo por outrem, mas em constante interação com nossa forma de enxergar esse mesmo mundo. E tudo isso está simbolicamente organizado, formatado em uma língua, sistematizada por uma gramática.

Em termos gerais, gramática pode ser entendida como um estudo sistemático de todos os casos gerais do mecanismo lingüístico ou dos fenômenos lingüísticos, visando ao estabelecimento das normas de boa linguagem. (RIBEIRO, 2001, p. 147)

Entendemos que para se fazer um trabalho eficiente com a leitura e a produção de textos nas escolas é imprescindível desenvolver a competência comunicativa em nossos alunos o que significa oportunizar o exercício dos mais variados tipos de construção lingüística, pois esses alunos irão se deparar ao longo de suas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais com situações de comunicação as mais diversas possíveis. Os níveis e os registros requeridos serão múltiplos e não há modelo a ser seguido, nem mesmo a ser condicionado. Portanto, num projeto de leitura, o

alicerce está no trabalho com a gramática. Não no sentido que freqüentemente tem sido dado nas escolas: a gramática ensinada como um manual de regras e imposições sem mostrar a relação língua/pensamento. Esse ensino, para a eficiência do trabalho com a leitura, comporta uma outra dimensão: a posição do professor e do aluno como interlocutores.

Ler é construir, é perceber o que está, de certa forma, organizado. Essa organização prévia, que nos chega aos olhos e à mente, passa por uma gramática, a base “invisível” da construção. Daí a importância de se estabelecer os alicerces dessa construção.

*Estabelecendo os alicerces da construção da leitura:
o papel da gramática no ensino de língua materna*²

“Saber falar significa saber uma língua. Saber uma língua significa saber uma gramática. (...)

Saber uma gramática não significa saber de cor algumas regras que se aprendem na escola, ou saber fazer algumas análises morfológicas e sintáticas. Mais profundo do que esse conhecimento é o conhecimento (intuitivo ou inconsciente) necessário para falar efetivamente a língua.” (Possenti, 1997, p. 30)

Com vistas à maior eficiência do trabalho com a leitura, pretendemos apresentar um estudo das relações entre o ensino da gramática na escola e o processo de for-

² Trecho baseado na Dissertação de Mestrado: RIBEIRO O. M. **O ensino de gramática na escola:** suas relações com o signo lingüístico e com a articulação do pensamento na língua, Uberlândia: UFU, 1999.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

mação de leitores proficientes, pois, se o propósito do ensino de gramática são as normas que organizam a expressão do pensamento, é imprescindível que se considere na perspectiva desse ensino, todos os aspectos que o envolvem. Não basta simplesmente estudar gramática para se expressar satisfatoriamente, ou para compreender o que se lê. Há que se compreender a linguagem como atividade mental que realiza o pensamento pela ação da língua. Vislumbramos, então, a necessidade premente de estabelecer no ensino de língua materna esse elo de ligação. É necessário compreender como se processa a passagem da idéia à forma para que a sistematização de seu estudo seja realmente eficiente.

O ensino de gramática mostra como funciona a língua, a infra-estrutura lingüística, ou seja, a gramática de cada língua não só se constitui no instrumento que permite a eclosão do pensamento, mas determina a forma que envolve a atividade mental, sintetizando tudo que se passa no espírito do enunciador. O sistema lingüístico é, portanto, o organizador de nossas percepções da realidade, tendo em vista que discernimos a natureza e a sociedade segundo as vias traçadas pela língua que falamos.

Entender que a relação língua/pensamento é fundamental para o ensino da gramática na escola já é um passo decisivo para que se estabeleçam novos paradigmas que conduzam à eficácia desse ensino. Todavia, a escola tem falhado quando privilegia o ensino da terminologia gramatical, quando separa o ensino de gramática do trabalho com a leitura e produção de textos, quando dá ênfase à prescrição desde as séries iniciais e

O dogmatismo da gramática normativa tem se transformado em motivo de críticas ou de simples aceitação passiva por parte de alguns de seus aplicadores, sem con-

tudo levar a um exame racional que vise ao aprofundamento de questões práticas na escola, tais como: Por que ensinamos gramática? Se adotamos a gramática normativa como nosso manual de consulta, o fazemos simplesmente porque nossos professores também o fizeram, ou porque estamos conscientes de sua verdadeira função didática?

Diante do quadro deficitário da educação brasileira somos levados a procurar os seus responsáveis diretos ou indiretos, tornando-se comum atribuímos a responsabilidade aos alunos, alegando que eles não pensam para escrever, que não se interessam, ou ainda que o nível de nosso corpo discente está cada vez mais baixo. Não raras vezes ficamos alarmados diante da precariedade do desempenho verbal de nossos alunos. Entretanto, esse alarme não passa de queixas que não evoluem para uma avaliação crítica e consciente dos problemas com os quais nos deparamos. Por força das evidências, temos que reconhecer que não só os alunos, mas também professores e o sistema de ensino protagonizam essa situação.

Delimitando mais a questão, em relação à confusão que freqüentemente ocorre no ensino da gramática na escola, podemos atribuir responsabilidades não só ao desconhecimento da fundamentação teórica que envolve essa aplicação, por parte dos professores, somado à insegurança na aplicação dessas teorias, mas também ao sistema escolar por ter legitimado essa atitude quando institucionaliza o equívoco. Ainda, no interior desse processo, o professor retoma, em seu trabalho pedagógico, o que tem sido considerado como ideal. Muitas vezes essa concepção é fornecida pelo livro didático, nem sempre elaborado à luz de teorias claras, constituindo-se em um grave complicador.

Esses livros, por diversas vezes, são confundidos com a gramática, como se essa tivesse tomado uma nova

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

roupagem, ou seja, há uma forma equivocada de encarar o livro didático como uma gramática “colorida”. É certo que os autores de livros didáticos têm mostrado um esforço considerável para acompanhar a evolução dos estudos lingüísticos, esses livros têm se modernizado, procurando apresentar textos que captam as diversas áreas do conhecimento, contemplam um maior número de variações lingüísticas, procuram abordar questões de semiologia e teoria da comunicação, no entanto continuam insistindo no ensino da nomenclatura como o objetivo principal. O que agrava mais ainda a situação do ensino da gramática na escola é o fato de que muitos professores tomam o livro didático como modelo insubstituível e se mostram totalmente dependentes desse manual. Ali têm suas aulas prontas, com respostas perfeitas e adequadas com as quais as respostas dos alunos devem estar sempre e inexoravelmente de acordo. Muitas vezes o professor espera que o livro didático o substitua.

Seguindo a tradição pedagógica do ensino de língua Portuguesa nas escolas de ensino fundamental e médio, cuja tendência é investir no reforço das taxonomias gramaticais, de um modo geral na grande maioria dos manuais de ensino de Língua Portuguesa, o trabalho com o texto serve de pretexto para o ensino metalingüístico.

A maioria dos livros tidos como gramática tem como atividade básica o exercício de classificação das orações, ou a tarefa de depreender os significados dos morfemas da língua, com isso, espera-se que os alunos estejam preparados para a redação de textos e a agir com mais independência perante o material impresso a que têm acesso. Ilari, (1993, p. 57) destaca que ao proceder assim, a tradição gramatical, considera o texto como somatório de

frases e como subproduto da gramaticalização e não como um todo orgânico, com regras e leis próprias.

Nossa experiência no ensino de língua materna, tanto no ensino fundamental e médio como no ensino superior, tem nos mostrado que o ensino de gramática em nossas escolas tem sido totalmente prescritivo, embasado nas regras da gramática normativa, cuja metalinguagem é incompreensível para os alunos: desde a 1ª série do ensino fundamental começa-se a despejar uma nomenclatura desprovida de significado para o aluno, que se vê obrigado a decorá-la sem compreendê-la. O resultado é o que encontramos no ensino superior: alunos que não sabem mais o que é substantivo, advérbio ou objeto direto, tampouco sabem construir uma sentença coerente e se mostram cada vez mais com dificuldades de expressar seu pensamento de maneira clara e objetiva, refletindo essa deficiência em todas as disciplinas que envolvem argumentação e reflexão.

O ensino da gramática tem seguido um caminho inverso ao seu objetivo: primeiro se ensina a metalinguagem, “*o pode e o não pode*” no uso da língua, quando o aluno não exercitou o bastante o seu uso efetivo, depois se espera que ele saiba desempenhar adequadamente a função comunicativa e estabelecer uma relação compreensível entre língua e pensamento.

Há que se implementar modificações estruturais nos centros de formação docentes em todos os níveis: cursos de magistério, licenciatura em Letras e sobretudo efetivar a formação permanente através de seminários de atualização e aprofundamento das questões que envolvem o ensino de língua materna visando à reflexão e a busca de uma melhor formação teórica.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

Estamos conscientes de que o problema básico da ineficiência do ensino de gramática na escola se dá em razão da má formação do quadro docente. Sabemos que esse é um problema cíclico. De início temos o professor de nível fundamental, cuja formação básica exigida é o nível médio, ou seja, do professor que tem a difícil tarefa de alfabetizar um aluno falante da língua na qual será alfabetizado, só é exigido que tenha o curso de magistério de primeiro grau. Não se espera que esse profissional tenha em seu currículo uma formação pedagógica superior, nem tampouco que conheça a estrutura da língua na qual irá alfabetizar. O curso de Letras ou de Lingüística não é requisito essencial para que um professor possa ser um alfabetizador. O que temos presenciado nas escolas, principalmente nas escolas públicas, é uma distribuição de funções escolares considerando tão somente o tempo de serviço na escola, na rede ou na função. Isto significa que de acordo com sua antigüidade na instituição o professor pode escolher a turma que irá lecionar. Os professores com mais tempo de serviço, os mais experientes, na maioria das vezes, preferem turmas já alfabetizadas. Consequentemente, para os professores recém formados, ou com menos experiência, acabam sobrando às classes em processo de alfabetização.

Já dissemos que esses professores não trazem em seus currículos a formação básica necessária para compreender os mecanismos de organização da língua na qual irão alfabetizar. Muitas vezes, em razão da precariedade do curso médio que fizeram, não são ao menos leitores ou produtores de textos proficientes. Seus alunos, então, chegarão nas séries finais do ensino fundamental com sérios problemas de leitura e escrita. Problemas esses que comprometerão todo o curso, agravando-se mais ainda pelo

ORMIZINDA RIBEIRO

fato de que também os professores dessas séries não tiveram em seus cursos de licenciatura a formação mínima exigida para uma real reflexão acerca da necessidade de um maior embasamento sobre a relação língua/ pensamento, uma vez que os cursos de licenciatura em Letras também têm privilegiado o conhecimento da gramática normativa somente no plano da nomenclatura, sem maiores preocupações com a relação língua /pensamento em um nível mais filosófico. Temos, então, que no ensino médio, especificamente no magistério de primeiro grau, os alunos já chegam simplesmente ignorando esses fatores e seguem repetindo o que lhes foi ensinado: a nomenclatura pura da gramática, sem contextualização ou aplicação prática. Resultado: não conhecem profundamente a estrutura da língua e não se encontram aptos a usar esta língua e muito menos a ensiná-la.

O ciclo se completa quando esse aluno, egresso de um curso médio que não lhe deu condições de desenvolver uma competência comunicativa ou de se posicionar como um leitor crítico, prepara-se através de um curso pré-vestibular para ingressar na Faculdade.

É sabido por todos que esses cursos, com vistas somente a garantir ao aluno uma vaga na Universidade, não fazem mais do que treiná-lo na estrutura da língua. No ensino de gramática abusam das regras e das exceções, fazendo com que o candidato decore as possíveis questões que cairão no vestibular, ou ainda criam uma “metodologia” própria que consiste em facilitar a memorização das regras da gramática normativa através de rimas, trocadilhos ou paródias. No que tange à língua em uso, ou ao ensino de redação, o problema nos parece mais grave, pois a maioria desses cursinhos limita essa atividade a uma cartilha de pode-não-pode, impedindo que o aluno se pos i-

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

cione como autor e enunciador de seu texto. Nessa cartilha o que predomina são as imposições arbitrárias e desprovidas de um fundamento, as quais o aluno deve seguir à risca para fazer jus a uma vaga na Universidade.

Assim, o aluno se comporta como mero preenchedor e lança mão de estereótipos sem fazer uso de sua condição de agente e senhor da linguagem nas suas mais variadas possibilidades de realização. Não se posiciona no contexto histórico-social, sendo assim, não opina, não reflete, apenas exercita o jogo, não se envolve nem se engaja, portanto, não promove a passagem do enunciador a autor. Não é responsável pelo que escreve, apenas registra graficamente. Logo, não diz. Não se responsabiliza no processo por suas falas. Ao descaracterizar o aluno como sujeito, a escola impossibilita-lhe o uso consciente da linguagem, pois, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor o que lhe foi dito pela escola, caracterizando uma situação artificial. A escola, portanto, não capacita o aluno a superar as limitações da comunicação oral quando não promove situações autênticas de comunicação.

De acordo com Barros (1985, p. 45), é no ato de escrever que se aprende a redigir e é essa a condição para se adquirir possibilidades mais amplas de participação social, o que só pode ocorrer autenticamente em situações de comunicação.

Nesse aspecto é relevante o papel da atividade pedagógica que deverá fazer com que o aluno assuma esse papel social na sua relação com a linguagem, dentro e fora da escola, constituindo-se em autor, ou seja, promover a passagem da função de sujeito-enunciador para sujeito-autor. É nesse momento em que a reflexão lingüístico-pedagógica deve favorecer a atuação do professor de língua e promover o engajamento do aluno.

ORMIZINDA RIBEIRO

No entanto, o processo ideológico que está inserido na escola é que não permite a passagem do enunciatador para o autor, fazendo com que o ensino prescritivo da língua se sobreponha ao descritivo e o professor acaba por se preocupar muito mais com o que não pode ser feito do que com o uso efetivo da língua, gerando uma cartilha de “*pode-não-pode*” e uma insegurança no aluno que passa a acreditar que não sabe a sua língua.

O que se observa é que a escola estabelece relações muito rígidas e bem definidas, criando situações em que o aluno se vê obrigado a escrever limitado por padrões previamente estipulados e crente de que seu texto será julgado e avaliado por um único leitor: o professor. E assim, não escreve o que realmente acredita, mas aquilo que pensa que o seu leitor (o professor) aprovaria, escolhendo os signos de acordo com o que seu professor espera que ele escolha, não se comportando, portanto como alguém que diz algo através de seu texto, mas como alguém que repete o que lhe foi passado. Daí nasce a confusão: não é o pensamento do produtor que vai ser refletido através da língua pelo agenciamento de um autor, mas o pensamento ditado pelas regras da escola.

Formado professor, esse aluno repete o modelo que aprendeu na escola e segue treinando seus alunos no uso da nomenclatura gramatical e no “pode-não-pode” da redação.

Se compreendermos a linguagem como atividade de interação em que forma e sentido são funções das circunstâncias da enunciação e que o produtor, operando com um conjunto de fatores, promove suas escolhas no código e decide quanto à estruturação conceitual e formal do texto, estaremos aptos a criar em sala de aula condições mais propícias para a produção e compreensão da escrita. Neste

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

aspecto é relevante observar que para que isso ocorra é necessário compreender a relação língua/pensamento. O que implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social, abordando a linguagem como um processo dinâmico e vital em permanente construção, ou seja, como um fato social.

O ensino descritivo, juntamente com o produtivo, deveriam se sobrepor ao prescritivo, pois conhecendo e compreendendo o funcionamento de sua língua, em diversos níveis e em diversas situações, o aluno poderá utilizá-la de maneira adequada e aumentar os recursos que possui, para apropriar-se da maior escala possível das potencialidades de sua língua, em toda e qualquer situação em que tenha necessidade dela, constituindo-se então em autor e não somente em enunciatador da fala dominante.

A criação de condições de produção mais favoráveis é uma questão de convicção do professor em determinadas concepções teóricas. É a percepção da linguagem como atividade interacional e do texto como resultado do trabalho do produtor sobre as circunstâncias de enunciação que poderá levar o professor a buscar uma relação mais produtiva com seus alunos, cobcando-se como interlocutor de seus textos e fazendo-se atento às condições mais “naturais” de produção da escrita, posto que impedida a intencionalidade e a perspectiva interativa não há de onde partir e nem aonde chegar, uma vez que o texto se constitui no processo de interação.

Desenvolver a competência comunicativa do aluno envolve torná-lo consciente e atento ao processo de construção do texto. Nem sempre será possível, na escola, proporcionar aos alunos situações autênticas de produção de texto. E se a intenção do professor é criar em sala de aula condições mais apropriadas para a produção da escrita, um

fator imprescindível é se posicionar como leitor, e não como juiz.

Com essas reflexões chegamos à conclusão de que apesar do fato de os estudos lingüísticos terem evoluído consideravelmente no plano teórico, a nossa prática pedagógica não caminha no mesmo ritmo, dadas as dificuldades da aplicação voltada para a língua tal como ela é: um mecanismo vivo. Assim como na teoria Chomskyana uma criança aprende uma língua se atinge aos requisitos: maturidade, exposição e prontidão, também para a prática de um ensino de uma gramática contextualizada, devem estar seus aplicadores desta forma preparados.

Há um novo traçado epistêmico que constrói o conhecimento a partir das realidades sócio-culturais-regionais significando uma virada importante na estrutura do currículo. De modo algum se pode imaginar a escola separada do contexto de vida de seus alunos, o que significa dizer que a sua linguagem deve ser considerada.

Se o propósito do ensino de gramática são as normas que organizam a expressão do pensamento na língua e a língua é uma entidade impalpável, abstrata, que determina o pensamento, essa não deve ser desvinculada de seu sujeito, pois sendo *energéia*, é atividade do falante e é a linguagem desse falante que deve ser considerada em todos os seus aspectos. Cabe ao professor de língua, conhecer a fundamentação teórica que sustenta o seu ensino, para refletir acerca de sua aplicação na escola. O que tem sido feito até hoje tem sido uma mistura da gramática tradicional e da Lingüística moderna no ensino da gramática, sem contudo se aprofundar na questão teórica que envolve essa aplicação.

Ainda se observa um abismo muito grande entre os estudos lingüísticos e os problemas práticos no ensino de

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

língua materna. Não se pode simplesmente pretender criar um manual de receitas para aplicação, posto que as relações entre teoria lingüística, descrição de uma língua e seu ensino não são tão diretas como se acreditava no passado.

Não há uma fórmula mágica para resolver o problema do ensino de gramática na sala de aula, mas o conhecimento teórico proveniente de leituras especializadas, de pesquisas que levem o professor a indagações e reflexões acerca de sua prática é um passo decisivo no processo de mudança. Mudança esta, que implica, inicialmente, uma mudança de postura frente ao próprio objeto de trabalho, seguida de uma modificação nos hábitos e atitudes docentes. Urge operar inovações tanto na escolha de novos conteúdos como na concepção metodológica. A competência na diferenciação e aplicação dos instrumentos metodológicos indicará o espaço e a autonomia profissional de cada um.

Outra consideração a ser feita é a de que, embora a Lingüística seja uma ciência descritiva e não prescritiva, o uso descritivo não exclui o uso prescritivo da língua. Há que se consultar, sim, a gramática normativa da língua, mas não tomá-la como verdade única e incontestável. Numa sociedade desigual, em que a disputa entre as classes é evidente, o não uso da língua padrão representa a alienação do indivíduo e nenhum acesso ao poder.

O ensino de língua materna deve voltar-se para a expansão das potencialidades do homem, tornando-o mais consciente de si mesmo e de seu papel social. E isso só ocorrerá, se, enquanto aluno, ele exercitar a capacidade de criar e de buscar o conhecimento, refletindo acerca de suas potencialidades. Nesse prisma, a opção pelo ensino produtivo da língua é que vem dar suporte ao nosso trabalho e a Lingüística se apresenta como de fato deve ser toda ciência

cia: eficaz e hábil na constatação dos problemas que cercam os fatos de língua numa perspectiva que alcance o aluno do século XXI, observando as novas concepções metodológicas e colocando sempre o aluno como sujeito e protagonista da aprendizagem.

O propósito do ensino de língua materna deve ser o de partir do conhecimento prévio do aluno, levá-lo do senso comum ao conhecimento científico, por meio de atividades que o façam levantar hipóteses, comparando, analisando, aceitando ou refutando argumentos. Dessa forma, professor e aluno interagem em busca do conhecimento, através de reflexões, utilizando-se diferentes recursos. Neste trabalho deve-se levar sempre em conta, que a aprendizagem é um ato do aluno, isto é, que o conhecimento é fruto de sua construção, e que o professor é aquele que, baseado nas teorias de como se aprende e como se ensina, interfere nesse processo de construção do conhecimento, desestabilizando as hipóteses falsas formuladas pelo aprendiz, mas colocando sempre o discente como protagonista de sua própria aprendizagem.

Assim, o estudo da gramática é proposto na perspectiva de sua organização estrutural, da sua tessitura na organização do texto, e que evidencia os elementos da língua, como os operadores discursivos e os itens lingüísticos responsáveis pelo estabelecimento de relações entre a língua e o pensamento, de como se articulam os mecanismos e traços lingüísticos que servem de suporte à construção do quadro da língua.

Já dissemos que a boa formação dos textos passa pela gramática e não somente porque o texto é composto por frases que têm uma estrutura gramatical. Mas porque é na produção lingüística que o falante joga todo o domínio dos processos de mapeamento conceptual e de síntese textual,

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

dependendo, portanto, de uma “gramática” que proceda essa organização. Reiteramos que para se expressar bem em uma língua é necessário mais do que o domínio do modo de estruturação de suas frases, é preciso saber combinar essas unidades sintáticas através de um agenciamento sintagmático, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocução. É isso tudo se integra na gramática.

Isso implica criar uma atitude que faz do ensino da gramática uma procura de coerência: as proposições estão em função de um significado, e devem ser interpretadas em função desse significado; as escolhas lingüísticas do autor não são aleatórias, mas são aquelas que, na sua visão, garantem a coerência de seu discurso e esse discurso tem uma forma na estrutura lingüística, o que deve ser percebido pelo estudante de gramática, não apenas decorado, ou repetido.

Como a escrita está intimamente associada à leitura, são processos simultâneos e interdependentes, ou seja, a leitura interage na escrita e a escrita interage na leitura, o aluno descobrirá que escrever significa operar escolhas lingüísticas de modo a expressar seu pensamento com organização, clareza e adequação, na modalidade escrita da língua.

Somente encarando o ensino da gramática como um processo simultâneo e concomitante ao ensino de leitura é que a escola estará apta a preparar o professor para desenvolver a habilidade de leitura crítica no aluno, ampliando sua capacidade de pensar e refletir, com conteúdos programáticos aprofundadores capazes de desenvolver plenamente sua competência comunicativa.

ORMIZINDA RIBEIRO

O objetivo final de um ensino de língua proficiente deveria ser, portanto, o de formar um leitor crítico capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor, sobre as eventuais estratégias utilizadas por ele para mascarar seu ponto de vista. E isso só será possível se as aulas de gramática deixarem de dar ênfase exagerada ao ensino da nomenclatura ou do preenchimento de lacunas e privilegiar a reflexão acerca da estrutura da língua bem como a sua relação com o pensamento.

Já dissemos que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente, com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. A escola não contribui no sentido de explicar os usos e funções da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente. As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar, ou seja, não há uma preocupação em preparar o aluno para compreender as várias possibilidades de expressão lingüística nas suas mais diversas variedades.

Tais práticas não estão voltadas para a concretização de um pressuposto geral básico que é o da articulação entre função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor. No lugar de se trabalhar a produção de sentido, a crítica, a interação, dá-se espaço apenas à autoridade da voz do professor que perpetua a escola como o lugar privilegiado do repasse do conhecimento, compelindo o aluno a escutar, copiar e reproduzir.

Alterando-se essa situação, o professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer.

Para desencadear esse processo, é mister que a leitura seja para o aluno um processo coerente. A coerência resulta de uma conexão conceitual cognitiva entre os elementos do texto e seu receptor, ou seja, entre a escolha lingüística e a intenção do autor que será facilmente compreendida na medida em que se compreende como se dá o processo de formatação do pensamento na língua e esta correlação só será possível se o ensino de gramática estiver voltado para esse objetivo.

Uma pedagogia da gramática concebida segundo esses princípios poderia reduzir consideravelmente a distância entre as aulas de gramática e de produção textual, fazendo com que o aluno comece a pensar por escrito e não seja somente um mero preenchedor de folhas no exercício de redação ou apenas um depositário da nomenclatura gramatical, mas que no exercício da linguagem possa realmente saber quem é o sujeito da ação, posicionando-se como tal.

A análise lógica deveria se fixar como exercício de descoberta das articulações comuns à linguagem e ao pensamento permitindo que se encontre na língua unidades e conexões que correspondam às unidades e conexões do pensamento. Assim, o aluno será capaz de compreender como a mente humana estabelece conceitos, concebe idéias, formula juízos e os encadeia em raciocínios através da língua, que servirá, então, como roupagem para um pensamento que não pode se materializar a não ser enformado na língua..

Analisando a trajetória da disciplina da gramática verificamos que a nossa gramática ocidental remonta à gramática grega. O surgimento da atividade gramatical

entre os gregos foi sobretudo condicionado por uma situação histórica e cultural que floresceu a partir de séculos de vivência intuitiva e muitos séculos de exercício de um pensamento teórico estabelecendo as bases para a efetivação de uma atividade prática teoricamente fundamentada.

Sendo a gramática uma disciplina, que, pelas próprias condições em que surgiu, aparece com finalidades práticas, mas assentada sobre as bases de uma disciplinação teórica do pensamento sobre a linguagem, entendemos que também hoje, ao proceder a sua aplicação não podemos ignorar de modo algum o que se tornou o seu alicerce: sua configuração teórica.

O ensino de gramática na escola, deve, portanto, se espelhar na própria marcha da instituição da gramática: partir de um esforço de análise do pensamento conceptual, dar uma atenção significativa aos fatos de linguagem para se chegar ao condicionamento lingüístico necessário à manifestação do pensamento através da língua.

Não se chega ao pensamento simplesmente pelo conhecimento da nomenclatura. Questionando problemas da relação entre a linguagem e o pensamento, constrói-se uma teoria do conhecimento, ainda que com objetivos teóricos, mas que possivelmente desencadearão uma prática sistematizada e formalizada dando corpo ao conteúdo de nosso ensino: as formas de organização do pensamento que só pode se materializar através da língua.

É pela forma que alcançamos o pensamento conceptual. É apreendendo na palavra a representação do que está no espírito que damos corpo as nossas idéias saindo da essência imaterial para a percepção e a representação do nosso pensamento. É a linguagem que traduz as relações do homem com o mundo cabendo-lhe a função de organizar o pensamento dentro de uma estrutura gramatical.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

O pensamento não é anterior à linguagem. Pensamento e linguagem provavelmente nasceram juntos e embora sejam independentes necessitam um do outro para serem manifestos. As relações mútuas que o espírito mantém com a forma de representação são, ou deveriam ser o objeto de interesse de todo aquele que se propõe a ensinar gramática, pois o ensino da gramática deve ter por excelência o propósito de mostrar de forma clara esta relação, posto que a língua, como estrutura, é o cunho do pensamento.

Acreditamos que é possível conciliar nas aulas de gramática as contribuições da Linguística Moderna à gramática normativa, entretanto, é necessário que se conheça a bem deste ensino, o processo do que se transformou na disciplina gramatical para que a orientação do professor seja eficaz, a fim de que com esse ensino, possa ser tirado o maior partido possível da ligação entre a fala do aluno (reflexo de seu pensamento) e situações potenciais de fala, proporcionando, na escola, exercícios autênticos, evitando-se, assim, que o professor gaste o maior tempo de suas aulas no ensino da terminologia gramatical, em detrimento do exercício da língua como um mecanismo dinâmico.

O processo de construção da leitura seria, então, alicerçado na estrutura da língua materna, cujos padrões estão normatizados pela gramática. Recorrendo à metáfora da construção vamos dizer que a gramática está para a construção da leitura e da escrita assim como o alicerce está para a edificação, suas regras e normas seriam as bitolas e módulos a partir dos quais o projetista dá vazão a sua criatividade, na produção de uma obra única, apesar de seguir parâmetros convencionados.

ORMIZINDA RIBEIRO

No canteiro da obra

"Mas, em termos de ensino, não basta teorizar ou discursar sobre o valor da leitura. É preciso construir e levar à prática situações a serem concretamente vivenciadas de modo que o valor da leitura venha a ser paulatinamente sedimentado na vida dos educandos." (SILVA, 1988, p. 85)

Com este "gancho" de Ezequiel Teodoro, cuja proposta de estruturação de elementos para uma nova pedagogia da leitura está *"ancorada numa concepção que faz equivaler o ensino da língua à produção ou prática da língua por sujeitos (educador e educandos)"* (SILVA, 1988), apresentaremos a seguir um trabalho com a leitura, que, de certa forma, representa a prática da construção da leitura, sem a pretensão de constituir um modelo ou receita.

Heterogeneidade de teorias: janelas na construção da leitura.

"Este é, a nosso ver, o pecado capital da escola pública mal direcionada: assume o compromisso de ensinar toda a população a ler, mas cumpre o compromisso pela metade. Os alunos chegam a ler, mas apenas decodificando os textos, sem alcançar a compreensão verdadeira nem, muito menos, a capacidade de crítica. Iludem-se com o que lêem, porque está impresso, aceitam tudo que vêem escrito, não são autônomos diante do texto." (Molina, 1992, p.11)

No campo das ciências humanas voltadas para as análises dos processos de leitura, nem sempre é possível evidenciar suas articulações comuns, talvez devido à espe-

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

cialidade do pesquisador ou à forma restrita como o conhecimento científico ainda é veiculado. Este fato repercute na postura do professor que, muitas vezes, alheio às diversas pesquisas na área, decide supervalorizar a prática em detrimento da teoria. É por esse motivo, que se faz necessária a retomada das bases teóricas, não a uma perspectiva restrita, mas interdisciplinar que possibilite a análise das articulações e das múltiplas possibilidades de aplicação dessas visões ao ensino de leitura em sala de aula.

O objetivo final de um ensino de língua proficiente deveria ser formar um leitor crítico capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor, sobre as estratégias utilizadas por ele para mascarar seu ponto de vista.

Atualmente, o grande número de seminários, publicações e encontros científicos voltados para a leitura, contendo propostas teóricas e metodológicas, reflete tanto a urgência, quanto a necessidade de estudos nesta área.

A Sociolinguística Interacional aponta a premente necessidade de se identificar os usos sociais da escrita nas diversas comunidades, servindo, assim de parâmetro para que haja uma continuidade destes usos na escola e não uma ruptura, como infelizmente vem acontecendo. Deste modo, também a Psicolinguística vem propondo um modelo de alfabetização que recupere o texto como construção de significado, salientando a inoperância da decodificação fragmentada de palavras ou frases.

A Linguística Textual tem procurado analisar a leitura do ponto de vista da tessitura do texto, recuperando os elementos coesivos desse, como suporte da estrutura global de coerência. Podemos citar, ainda, a Análise do Discurso que visa salientar o funcionamento da compreensão

ORMIZINDA RIBEIRO

na constituição dos processos de significação, como nos esclarece Orlandi (1988, p. 74).

“O sujeito leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende. A compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica”.

Dentro de nossas limitações, temos procurado, apropriar-nos dos resultados das investigações das mais diversas pesquisas que nos levem, em nossa prática docente, a construir um edifício mais sólido no trabalho com a leitura. E assim, incorporar, na reflexão sobre leitura, as contribuições que se inscrevem no âmbito das mais diversas teorias.

Preocupa-nos, nessa perspectiva de edificação da leiturização, a questão de como é construída a base de seu processo, nas mais diversas estruturas textuais. Daí a metáfora da construção.

Elegemos, para tecer algumas considerações acerca dessas questões, um texto publicitário, bastante difundido em revistas de circulação nacional, que visa oferecer um "produto", também por demais comum, se considerarmos o número de empresas que o oferecem, bem como o número de campanhas publicitárias em torno deste item: o seguro de vida.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA



Figura 1 – texto publicitário

Nesse texto publicitário da Nacional Companhia de Seguros, analisado sob a teoria de Jakobson, (1985) predomina a função conativa da linguagem, uma vez que tem

ORMIZINDA RIBEIRO

como alvo o receptor, a segunda pessoa do ato da fala, visando influenciá-lo por meio de um estímulo:

1-"Você está formando sua família há anos, construindo dia a dia o que vai ser sempre o seu futuro. Você sonha, planeja, estabelece metas e os padrões a alcançar."

A função conativa da linguagem se apresenta neste texto também através de ordens expressas pelos verbos empregados no imperativo:

2- "Faça um seguro de vida, simples e sem burocracia."

3-"Procure um corretor ou qualquer agência do Banco Nacional."

Ou ainda pela presença do estímulo, marcando a centralização da mensagem no interlocutor:

4-" Família com garantia tem muito mais para realizar'.

Nota-se ainda a presença de eufemismo, por se tratar de um assunto delicado, colocando-o para o leitor de uma maneira sutil e delicada com a intenção de sugestioná-lo a adquirir as apólices de seguro da Companhia Nacional, apelando para o que ele tem de mais caro:

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

5-" A Nacional garante o amanhã de todos de sua família, no nível que você está sonhando, se por uma infelicidade, você não puder mais sonhar."

A função referencial da linguagem também está presente nesta publicidade para fornecer ao leitor as seguintes informações acerca da Nacional Companhia de Seguros:

6-"Seguro de vida, simples e sem burocracia."

7-"A Nacional garante o amanhã de todos de sua família, no nível que você está sonhando..."

Há ainda informações sobre o receptor:

8-" Você está formando sua família há anos".

9-"Você sonha, planeja, estabelece as metas e os padrões a alcançar."

Observa-se também a função poética da linguagem, cujo elemento mais importante é a própria mensagem, manifesta neste texto por meio da foto em que se verifica mãos dispostas sobre a outra lembrando os tijolos de uma construção: uma mão masculina na base, servindo de alicerce, em seguida uma mão feminina de adulto e sobre ela uma mão masculina infantil, sobre esta, outra mão de cri-

ança, porém, feminina, sugerindo a construção de uma família. A mão das crianças por cima sugere o futuro que pesa sobre a mão mais forte, a do pai. O chefe da família, a quem a mensagem é dirigida.

O fundo azul com letreiro branco, representando as cores da Companhia Nacional, sugere, além da paz e segurança que esta última cor demonstra, a presença da Companhia ao lado da família.

Na frase:


10-"Segure suas paixões"

A expressão conativa representada pelo verbo no imperativo, vem determinar o valor afetivo e poético desta mensagem, através de sua disposição transversal, da palavra paixões e do prefixo no "i", em forma de coração.

Por outro lado, considerando as funções da linguagem sob a teoria de DUCROT (1972) analisaremos esta publicidade por meio das leis conversacionais (L C):

Lei da informatividade, que segundo seu autor "*é a condição à qual está submetida, por definição, qualquer enunciado que tenha por objetivo informar o ouvinte.*"³

Lei da exaustividade, que "*exige que o locutor dê, sobre o tema de que fala, as informações mais fortes que possuir, e que sejam suscetíveis de interessar o destinatário*"⁴.

Lei do interesse que estabelece que o locutor deve dizer o que possa interessar ao ouvinte.⁵

Podendo acrescentar ainda a **Litotes** que "*leva a interpretar um enunciado como dizendo mais do que sua*

³ DUCROT (1972, p. 133).

⁴ Idem, p. 134.

⁵ Idem, pp. 9-10.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

significação literal"⁶. Sendo, portanto, o resultado da ação da lei da exaustividade e convenções sociais que profbam dizer certas coisas, ou dizer certas coisas de um modo.

Feitas estas considerações traçaremos um quadro para melhor situarmos estas observações:

Quadro 1 – Ducrot e Jakobson

QUADRO COMPARATIVOS ENTRE AS TEORIAS DE DUCROT E JACKOBSON		
Enunciados	Jackobson	Ducrot
1	Função Conativa	Lei da exaustividade
2	Função Conativa	Lei do interesse
3	Função Conativa	Lei da informatividade
4	Função Conativa	Lei da exaustividade
5	Função Conativa	Litotes
6	Função Referencial	Lei da informatividade
7	Função Referencial	Lei da informatividade
8	Função Referencial	Lei da exaustividade
9	Função Referencial	Lei da exaustividade
10	Função Conativa/ Função Poética	Litotes

Tanto em uma quanto em outra teoria, podemos supor que o ponto central da mensagem procura atingir o interlocutor. Neste caso, o pai de família, responsável pela segurança e estabilidade da mesma, se encararmos a linguagem desta publicidade sob a ótica de uma formação discursiva (F D), alicerçada sob uma formação ideológica

⁶ Idem, p. 137.

que determina como base do núcleo familiar a figura patriarcal.

A leitura deste texto, tanto na orientação de Jakobson, quanto na de Ducrot, exclui outros pontos de vista que não o da FD em que predomina o "*pater família*", aqui representado pela mão forte e masculina na base da construção do lar.

Todavia, o que nos interessa de fato na observação desse texto publicitário é mostrar o processo de construção da leitura, que, tal qual a construção de uma casa, ou como quis o "arquiteto" da campanha publicitária da Companhia Nacional, a construção da família, se faz de entrelaçamentos. Na engenharia, acontece a superposição de tijolos e argamassas, até se chegar ao telhado, ou cobertura. Na família, a construção, do ponto de vista de um FD patriarcal, faz-se do entrelaçamento de pessoas, tendo como base o pai, para se chegar ao futuro, representado pelas crianças. Na construção da leitura ocorre também um entrelaçamento: uma superposição de significações diversas que vão sendo construídas a partir de um alicerce.

Ler um texto, no caso específico, um texto publicitário, implica ler também o que não é ele⁷. *A relação do leitor com o universo simbólico não se dá apenas por uma via- a verbal- ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo*⁸, portanto, as inferências, construídas no terreno do conhecimento de mundo e partilhado, aportes teóricos da Linguística Textual.

⁷ Confira Orlandi, (1988, p. 38).

⁸ Representados na publicidade em análise pelas asserções de 1 a 10.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

Fazer esta afirmação significa dizer que na construção da leitura há que se apropriar de todas as contribuições a despeito de serem desta ou daquela linha. Também numa construção se mistura líquido com sólido e o resultado é um amálgama duradouro, que sedimenta o seu alicerce.

Poderíamos elencar aqui várias outras contribuições e ainda correríamos o risco de omitir alguma. O que nos interessa de fato é salientar que toda *"leitura é produzida em condições determinadas"*, que *"toda leitura tem sua história"* e que esta história é produzida num contexto sócio-cultural determinado.

O que nos leva a considerar a Análise do Discurso uma teoria altamente significativa para a construção da leitura. Poderíamos dizer que a contribuição da AD seria, neste espaço em construção, o elemento vazado, aquele que preencheria de certa forma um espaço físico, mas deixaria passar em seu entremeio outros elementos tão diversos e representativos e que estão muito além da simples composição de massa e tijolo. A AD, nesta metáfora, representaria, se não o próprio homem que habita o território construído, toda a multiplicidade de sua significação ontológica. O homem enquanto ser resultante do meio, portador, criador e multiplicador de ideologias.

Nesta perspectiva, nossa análise da construção da leitura volta-se para a importância da escolha linguística que faz o enunciante, atentando para o fato de que ela guarda a orientação de uma formação social de determinada época, ou seja, o enunciante não está exercitando uma liberdade pessoal quando escolhe, mas atuando dentro e sobre um universo linguístico a partir do produto da história de suas interações e das pressões sociais.

A construção da família e, por conseguinte, a responsabilidade de prover, educar e garantir os sonhos desta

ORMIZINDA RIBEIRO

família, numa sociedade constituída num modelo patriarcal, é de competência do pai, neste texto representado pela mão masculina na base. Esta é uma leitura autorizada numa formação discursiva, que embora vigente numa sociedade, cuja família encontra-se em processo de "ruína"⁹, ainda mantém em seu discurso a noção de família nucleada em outro contexto sócio-histórico.

Dessa forma é perceptível, numa análise mais acurada, perceber que apesar, porém, do processo ideológico, a heterogeneidade cultural, enquanto gênese de diferenciados sistemas de referência que conduz à heterogeneidade discursiva, não deixa de se marcar no discurso: ela leva a que no tecido aparentemente coeso do texto se manifestem descontinuidades em forma de contradições.

As contradições nesta leitura, são marcadas não pelo tecido ou imagem da publicidade, mas extra texto. Do outro lado da construção, no "canteiro da obra". A sutileza do apelo conativo e visual mascara a noção atual de família e ainda que lida neste contexto, a publicidade está dirigida também a um chefe de família que não corresponde ao modelo em questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que nos autoriza a concluir que na construção da leitura, há que se levar em conta todos os recursos possíveis conquistados pelas diversas teorias que se somam no momento da prática docente. Assim, respaldamo-nos em Orlandi, (1988, p. 38):

⁹ De acordo com uma FD representativa da ideologia do "pater família".

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

" O processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem".

Nosso propósito, evidentemente, não foi o de dissecar as bases teóricas da AD, ou das outras teorias citadas, em prol de um alicerce para a estruturação da prática da leitura, pois tão somente tangenciamos o assunto, todavia esperamos ter suscitado uma reflexão acerca das contribuições das diversas teorias lingüísticas para a construção da leitura. E, à guisa de conclusão, apropriaremos-nos de um recorte de um texto de Foucault (1996, p. 70):

"Em todo caso, uma coisa ao menos deve ser sublinhada: a análise do discurso, assim entendida, não desvenda a universalidade de um sentido, ela mostra à luz do dia o jogo da rarefação imposta, com um poder fundamental de afirmação. Rarefação e afirmação, rarefação, enfim, da afirmação e não da generosidade contínua do sentido, e não da monarquia do significante."

REFERÊNCIAS

AUSTIN, J. L. *Quando dizer é fazer*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

BARROS, J. *Encontros de redação*. São Paulo: Moderna 1985.

ORMIZINDA RIBEIRO

CLARET, J. *A Idéia e a Forma: Problemática e Dinâmica da Linguagem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

DELL'ISOLA, R.L.P. *Leitura: inferências e contexto sócio-cultural*. Belo Horizonte: Universitária, 1991.

DUCROT, O. *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann, 1972.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em Questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

ILARI, R. *A Lingüística e o Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

JACKOBSON, R. *Lingüística e Comunicação*. São Paulo: Ática, 1985.

KLEIMAN, A. *Leitura- Ensino e Pesquisa*, São Paulo: Pontes, 1989.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

MOLINA, O. *Ler para aprender: desenvolvimento das habilidades de estudo*. São Paulo: EPU, 1992.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: Cortez//Editora da UNICAMP, 1988.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1997.

RIBEIRO, O. M. *O ensino de gramática na escola: suas relações com o signo lingüístico e com a articulação do pensamento na língua*, Dissertação de Mestrado, Uberlândia: UFU, 1999.

POR UMA ENGENHARIA DA LEITURA

RIBEIRO, Ormezinda Maria. Ensinar ou não a gramática na escola: eis a questão. *Linguagem & ensino*, v. 4 n° 1, p. 141-157, 2001.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

Recebido: Janeiro de 2002

Aceito: Setembro de 2002

Endereço para correspondência:

Rua Aristeu Pires França, 493 APTO 401

Mercês

38060-490 – Uberada, MG.