

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ELIANE NUNES PEREIRA FUJARRA

**LEITURA SIGNIFICATIVA: a força da palavra na
reconstrução dos conhecimentos do produtor-leitor**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO

2010

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

ELIANE NUNES PEREIRA FUJARRA

**LEITURA SIGNIFICATIVA: a força da palavra na
reconstrução dos conhecimentos do produtor-leitor**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em **Língua Portuguesa**, sob a orientação da Profa. Dra. **Jeni Silva Turazza**.

SÃO PAULO

2010

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ São Paulo, ____/____/____.

Banca Examinadora:

Ao meu amado pai, *in memoriam*, que
vivenciou o início deste sonho e que,
onde estiver, estará certamente orgulhoso
de mim.

AGRADECIMENTOS

- ❖ Ao meu Deus pelo dom vida, saúde e oportunidade de realizar este curso.

“O SENHOR é a minha força e o meu escudo; nele o meu coração confia, nele fui socorrido; por isso o meu coração exulta, e com o meu cântico o louvarei.” Salmo 28:7

- ❖ A minha querida mãe, e familiares pelo incentivo e apoio durante todo o tempo.
- ❖ A meu marido Adilson pela paciência, pela credibilidade em meu trabalho e por oferecer seu ombro e seu ouvido para ouvir as minhas lamentações e depois me incentivar a continuar, consegui encerrar esta etapa. Amo você.
- ❖ A amiga Salete de Almeida Moraes Lima que dividiu comigo muitos momentos de dúvida e de angústia e cujo incentivo e companheirismo foram sempre presentes desde o início.
- ❖ A querida orientadora Professora Doutora Jeni Silva Turazza pela paciência e carinho durante esta pesquisa.
- ❖ A Banca Examinadora pela disponibilidade da leitura compreensiva e pelas considerações que em muito contribuíram para meu aprendizado.
- ❖ E enfim a Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa-Mestrado sem a qual a realização desta pesquisa não seria possível.

FUJARRA, Eliane Nunes Pereira. **Leitura Significativa**: a força a palavra na reconstrução dos conhecimentos do produtor-leitor. São Paulo, 2010. 136p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO

A Dissertação está situada na Linha de Pesquisa Leitura, Escrita e Ensino, numa interface com a Linha História e Descrição da Língua Portuguesa, do programa e Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tematiza as formas léxico-gramaticais do idioma brasileiro como fundamentos dos processos de textualização: investimento de conhecimentos linguísticos pelos não linguísticos. Tomou-se por pressuposto o fato de as estratégias de produção textual serem as mesmas quer sejam consideradas em relação aos movimentos de produção de leituras de textos escritos, ou de escritos de leituras. Privilegiaram-se os movimentos de produção de sentidos e reconstrução dos conhecimentos pelo produtor leitor desencadeados pelo ato de leitura, de modo a colocar em questão a formação do leitor proficiente, bem como a necessidade de recontextualizar as práticas de docência do professor de língua materna de escolas do Ensino Fundamental e Médio. O ponto de partida da pesquisa esteve configurado para uma abordagem das concepções de leitura e modos de ler do século XVIII, XIX e XX e apontou para: a) uma formação de leitor dissociada daquela do escritor, pois esses papéis sociais eram interpretados como profissões e não como fundamento para a prática de cidadania; b) para duas modalidades de leitura, dissociadas entre si: uma intensiva e outra extensiva que, respectivamente, antecederam ao desenvolvimento da imprensa. Buscamos, ainda, recontextualizar essas concepções, propondo como ler significativamente um texto transmutando-o de texto-produto em texto-processo por meio do processamento de informações ativado pelos sinais léxico-gramaticais que organizam linguisticamente a macroestrutura, de modo a convertê-la em microestrutura. Nesse sentido, o professor-pesquisador valeu-se da leitura significativa do corpus escolhido para esta pesquisa para reconstruir as proposições explícitas da base do texto pelas implícitas, de sorte a se valer da leitura significativa: aquele que faculta decodificação compreendendo para poder interpretar. Os procedimentos adotados, para tanto foram assegurados pelos princípios da intertextualidade e interdiscursividade e apontam como resultados: a) a extensão de conhecimentos prévios dos saberes dos aprendentes; b) o suporte da leitura significativa se qualificar pela leitura-releitura de um mesmo texto (modalidade intensiva), associado a outros que mantêm com ele identidade temática (leitura extensiva); c) a prática de docência de leitura só será significativa se fundada e fundamentada na interdisciplinaridade. Entende-se que a pesquisa apresenta matrizes para a construção de uma pedagogia léxico- gramatical que focaliza o ensino de língua em uso.

Palavras-chave: léxico, recontextualização, texto, leitura, ensino.

FUJARRA, Eliane Nunes Pereira. **Leitura Significativa**: a força da palavra na reconstrução dos conhecimentos do produtor-leitor. São Paulo, 2010. 136p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

ABSTRACT

This paper follows the Research Line Reading, Writing and Teaching, in interface with Research Line History and Description of Portuguese, from the Program of Post-Graduated Studies of Portuguese, from the Pontifical Catholic University of São Paulo and has focus on the lexicon- grammatical forms of the Brazilian language as the basis of textual process: a non-linguistic knowledge investment of linguistics. It was presumed the textual production strategies are the same when considering the production movements of senses produced by reading written texts, or written texts, or written by reading process. This work privileges, the production movements produced by reading in order to evaluate the proficient reader as well as the need to re-contextualize teaching practices of the Brazilian native language in Elementary and High School. The start point of this research was focused to a study of reading concepts and ways of reading from XVIII, XIX and XX centuries and pointed out to a) the development of a reader unassociated to the writer as these social roles were considered professions and not the basis for practicing citizenship b) two kinds of unassociated reading: an intensive one and an extensive one that anticipate the press development, respectively. The paper also aimed to re-contextualize these concepts suggesting as the general goal to discover the transmutation process of text product to text-process by processing active information of lexicon- grammatical signs that linguistically organize the textual microstructure in order to change it to the macrostructure. In this matter, the research professor, based on the significant reading: the one that decodes while makes the content understandable, allowing the reader to interpret it. The used procedures for that were granted by the inter-textual and inter-discursive principles and indicate the results: a) the learners' increase of previous knowledge and encyclopedia information; b) the need of considering that the support of significant reading is the reading/re-reading process from the same text (intensive method) associated to others of the same thematic identity (extensive method); c) the practice of teaching reading will one be significant if settled and base on interdiscipline . It is considered that this paper shows the basis of a pedagogic reading development touched by the lexicon-grammatical pedagogy that focus teaching the used language.

Key-words: lexicon-recontextualization- text- reading- teaching

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo I – PRÁTICAS DE LEITURA: o passado de um presente remoto.....	19
1.1 Considerações Iniciais.....	19
1.2 A Leitura como Prática Social.....	21
1.3 As Práticas de Leitura: uma construção histórica.....	26
1.4 Modos de Ler e Tipos de Leitura no Passado-presente.....	29
1.4.1 Modos de ler: a voz do poder de outrem e o poder da própria voz.....	30
1.4.2 A Leitura pelo marco da quantificação do sistema de produção.....	34
1.5 Práticas de Leitura pelos Marcos dos Séculos XVIII, XIX e XX.....	38
1.6 Práticas de Leitura no Brasil dos Séculos XIX e XX.....	44
1.7 Algumas Considerações Finais.....	48
 Capítulo II – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: a leitura no contexto da pesquisa - contribuições para a aprendizagem significativa.....	 49
2.1 Considerações Iniciais.....	49
2.2 O Texto e a sua Função Dialógica.....	52
2.2.1 O intertexto pelo interdiscurso: recursos para a produção de sentidos.....	54
2.2.2 Os conhecimentos prévios e a formação do leitor.....	56
2.3 Os Esquemas de Organização e de Ordenação dos Conhecimentos.....	61
2.4 As Estratégias de Produção de Sentidos.....	66
2.5 Estratégias de Produção de Sentidos pelas Práticas de Leitura.....	67
2.6 Algumas Considerações Finais.....	69
 Capítulo III – LEITURA ANALÍTICA: processos extensivo⇔intensivo para ampliação dos conhecimentos prévios do professor.....	 73
3.1 Considerações Iniciais.....	73
3.2 A Leitura Analítica do <i>Corpus</i>	77
3.2.1 O <i>corpus</i> e suas especificidades.....	78
3.2.2 O título “Piscina”: leitura extensiva de saberes enciclopédicos.....	81
3.2.2 A leitura analítica do texto produto pelo texto processo.....	86
3.2.4 O processamento: resultados obtidos.....	89

3.3 Uma proposta de sequência didática pela leitura analítica.....	100
3.3.1 A extensão dos conhecimentos pelo recurso da intertextualidade.....	102
3.3.2 A leitura do texto “Piscina”	110
3.4 Algumas Considerações Finais.....	114
Considerações Finais.....	116
Referências Bibliográficas.....	121
Anexos.....	124

Ai, palavras, ai palavras,
Que estranha potência a vossa!
Todo o sentido da vida principia à vossa
porta;
O mel do amor cristaliza seu perfume em
vossa rosa;
Sois o sonho e sois a audácia, calúnia, fúria,
derrota...

Cecília Meireles

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação compreende um estudo que - situado na interface das linhas de pesquisa História e Descrição da Língua Portuguesa e, Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - tematiza os processos de ensino-aprendizagem da palavra escrita. Esses processos, no contexto das sociedades contemporâneas, estão voltados para a reconstrução de práticas de docência capazes de orientar a aprendizagem significativa da cultura letrada, tendo por objetivo estender os conhecimentos prévios dos aprendentes da língua escrita, por meio do desenvolvimento de habilidades de produção textual-discursiva.

Essa extensividade dos processos de compreensão, suporte da interpretação, por um lado, pressupõe a inserção dos aprendentes na civilização da escrita e, por outro, um ensino orientado por fundamentos teórico-metodológicos capazes de assegurar a reconstrução de modelos didáticos que orientavam e/ou orientam o ensino da leitura de escritas em nossas escolas, do Ensino Fundamental e Médio. Esses modelos, segundo os autores selecionados para esta investigação, desde as suas origens, têm por ancoragem um conjunto de conhecimentos que resultam num ensino de leitura circunscrito a processos de decodificação “mecanicista”, que privilegiam o foco da percepção visual, com vistas a diferenciar os sinais gráficos entre si, e um do outro e só, posteriormente, desenvolver processos mais complexos.

Afirmam os autores que os fundamentos da lingüística contemporânea não propõem e não pressupõem uma simples substituição mecânica desses tradicionais modelos didáticos; logo não se pode pretender uma mera troca de referenciais mecanicistas por referenciais pragmáticos ou discursivos. Faz-se necessário considerar que o domínio de conhecimentos produzidos pela lingüística descritiva poderá assegurar aos docentes o reconhecimento e a explicitação da diversidade de funcionamento das estruturas lingüísticas, em situações de uso, quando tais estruturas estão configuradas por contextos variados. Esses fundamentos, contudo, têm caráter interdisciplinar, na medida em que se remetem a resultados de

pesquisas de diferentes disciplinas que incluem, no espaço de suas investigações, reflexões sobre a linguagem. Pode-se, assim compreender que as novas propostas teóricas, voltadas para o tratamento das questões de linguagem, deverão responder pela construção de outro-novo ponto de vista para se abordar as questões de ensino-aprendizagem da língua escrita e, se tais modelos são interdisciplinares, as práticas de docência também precisam ter por ancoragem uma pedagogia de caráter interdisciplinar.

Essa interdisciplinaridade deve ser focalizada numa perspectiva histórica, segundo os autores, pois se a ciência do homem buscou, por um lado, descrever as línguas por ele faladas por uma perspectiva fundamentada na teoria de sistemas da ciência exata, por outro lado, a posição assumida por esse foco implicou sistematização de diferentes conhecimentos em áreas, subáreas do saber. Tais conhecimentos, responderam por uma multiplicidade de especialistas e campos de especializações e, apesar da diversidade dessas disciplinas, os resultados de pesquisas por elas desenvolvidas podem ser, hoje agrupados em três vertentes da lingüística contemporânea. Uma delas tem por ancoragem a filosofia analítica, também designada por pragmática; outra cujo suporte são resultados produzidos pela antropologia lingüística estão inexoravelmente associados àqueles obtidos no campo da sociologia lingüística e da psicologia lingüística. Esta última, por sua vez, assegurou o desenvolvimento das ciências cognitivas que abarcam estudos referentes à inteligência artificial.

Nesse sentido, a pragmática, ao estudar as questões de linguagem possibilita que se compreendam as atividades lingüísticas, exercidas na dimensão da fala, como fundamento e fundação das ações humanas, cuja ancoragem é a linguagem. Os estudos nos campos da antropologia e da sociologia, ao atribuírem relevo às questões lingüísticas, possibilitaram focalizar a língua em relação a seus usuários, compreendidos como membros de formações socioculturais reais, falantes efetivos de uma ou mais línguas históricas. Assim procedendo, contribuem para o tratamento dos modelos de interações humanas, mediados pela ação da linguagem. No campo da ciência cognitiva, os estudos em psicologia e em inteligência artificial facultam estender conhecimentos sobre os processos de aquisição, bem como sobre a diversidade de usos lingüísticos.

Os estudos linguísticos, desde as décadas de 1960, 1970 - ao integrarem os resultados dessas investigações, produzidos nesses campos do conhecimento - têm submetido a constantes revisões suas propostas e suas orientações referentes a procedimentos metodológicos, numa tentativa de ampliar o grau de compreensão dos processos de produção de sentidos, que sempre tiveram e têm a linguagem como matriz fundadora. Dentre os resultados dessas revisões, situa-se o postulado segundo o qual o homem não fala por palavras ou frases isoladas, mas por textos coesos e coerentes. Por conseguinte, o objeto de estudo, de análise e explicação da linguagem, no mundo contemporâneo, deslocou-se da palavra isolada, ou inserida na moldura da frase para o texto: ponto de partida e ponto de chegada das atividades referentes às práticas discursivas humanas. Assim concebido, o texto passa a ser focalizado por uma dupla perspectiva: produto de práticas sócio-discursivas, principalmente quando estas práticas se remetem ao uso da língua na sua modalidade escrita, assegurada pela materialidade gráfica do alfabeto. E, como texto-processo, quando essa mesma materialidade funciona como ponto de partida para a decodificação significativa e a sua reconstrução se dá pelo exercício da sua leitura proficiente. A decodificação significativa implica o reconhecer nos registros desses sinais gráficos a rede de palavras a que eles fazem remissão. Tal rede, explicitada por relações significativas, implicam modelos de organização de conhecimentos de mundo, cuja tessitura é formalizada em língua, pelo uso de recursos léxico-gramaticais. (TURAZZA, 2005).

Nessa relação indissociável entre produto-processo, assegurada pelo processamento cognitivo de sinais gráficos em informações, de informações em conhecimento, a produção textual se explica pelos marcos teóricos da interação. A interação, quando mediada por sinais escritos, implica o uso de sistema de referências espaciais e temporais diferenciados entre os interlocutores que, ausentes, precisam ter amplo domínio de conhecimentos lingüísticos para ativar modelos de organização de conhecimentos não lingüísticos que se remetem a diferentes marcos das cognições sociais humanas. Esses marcos têm sido explicados como modelos de organização de conhecimentos que se remetem, tanto ao designado contexto cognitivo – experiências vivenciadas e registradas na memória – como ao designado contexto cultural cujas matrizes, em sendo históricas, abarcam conhecimentos produzidos em diferentes temporalidades das vivências e

experiências humanas que, em sendo compartilhadas, remetem-se ao chamado contexto social. Este implica o domínio de aspectos institucionais e interativos que facultam identificar situações e ações de linguagem. A referência a esses contextos é fundamental para se produzir projeções, construir hipóteses e inferências: suporte da compreensão dos processos de produção de sentidos. (TURAZZA, 2005).

A complexidade desse sistema de referências teóricas, a ser reinterpretado no campo do ensino-aprendizagem da língua materna, colocou o texto como objeto das práticas de docência do professor dessa disciplina. Entretanto, a formação de grande parte desses professores, dentre os quais se situa este pesquisador, foi sustentada pela aprendizagem de modelos didáticos, em que a composição escrita, era centrada no estudo do sistema lingüístico, focalizado em seus subsistemas, por uma perspectiva prescritivista. Privilegiava-se, assim, a forma em detrimento do seu conteúdo e o desenvolvimento de habilidades lingüísticas teve a gramática da norma padrão como ancoragem desse processo de formação. Os estudos voltados para a disciplina “Introdução à Lingüística” faziam-se complexos e destituídos de significação, no tempo da formação deste pesquisador como professor, embora se possa, hoje, reconhecer que tais estudos buscavam descrever a língua na sua dimensão sistêmica e se voltavam para a chamada “competência lingüística” do falante ideal. Entretanto, eles, também, se fazem insuficientes quando confrontados com as propostas atuais, conforme se pode considerar pela bibliografia que facultou a elaboração desta pesquisa.

Assim, a questão-chave que se coloca para o pesquisador está associada à sua condição de professor, qual seja: como potencializar ou estender conhecimentos enciclopédicos de seus alunos. Tem-se por hipótese que tais conhecimentos são estendidos por meio das formas léxico-gramaticais que recobrem os conhecimentos lingüísticos e não lingüísticos e foram selecionadas no processo de textualização materializado na superfície textual e que devem ser mobilizados⇔desmobilizados⇔remobilizados pelo produtor leitor durante o processamento das informações semânticas dos textos que lê. Observa-se que esse processo deve abarcar não só o texto que lê, mas também seus intertextos num movimento de leitura tanto extensiva quanto intensiva, transmutando o(s) texto(s) produto em texto(s) processo.

Esses pressupostos orientaram o desenvolvimento do projeto desta Dissertação, na medida em que facultaram propor os objetivos, com vistas a descobrir, por um lado, as razões de sentimentos de impotência de um professor que não mede esforços para buscar ensinar seus alunos a aprenderem a ler textos escritos e escrever os sentidos produzidos por essas leituras. Contudo, os resultados destes se fazem insatisfatórios. Esse propósito, num primeiro momento, fez com que esse professor, na condição de pesquisador, se voltasse para leituras capazes de lhe facultar descobrir o que significava “ser membro de uma civilização da escrita”. Os resultados desta investigação estão focalizados em **um primeiro capítulo**, de caráter historiográfico¹, que aborda a questão da escrita e da leitura, de modo a pontuar a evolução e o desenvolvimento dessas práticas no fluxo da história, cujo objetivo foi assim configurado: compreender as permanências na história renovada da leitura de escritos, no século XXI, bem como o modelo a ser recriado para o seu ensino, no ciclo Fundamental.

Postulou-se que a compreensão dessas permanências deve assegurar o avanço da pesquisa, de sorte a facultar a construção de **um segundo capítulo**, cujo objetivo estará voltado para a organização de conhecimentos que facultem tratar da leitura compreensiva, focalizada pelos quadros da leitura extensiva, circunscrita à fase da pré-escrita e concebida como necessária para a formação do leitor-proficiente de textos escritos, tendo por parâmetro ser ela o fundamento para tratar das estratégias que respondem pela extensividade de conhecimentos prévios.

A organização desses conhecimentos, por sua vez, deverá orientar o pesquisador a propor encaminhamentos capazes de colaborar para a

¹ A Historiografia está compreendida como espaço de reflexão-crítica que faculta ao pesquisador assumir uma outra posição de onde dirige o seu olhar para o já visto/dito e ver novamente, de modo a apreender o velho pelo novo. Tal apreensão é compreendida como ruptura daquilo que se repete, porque reinterpretado. Logo a historiografia é um *lócus* de intervenção que se expressa nas práticas discursivas dos historiadores, cuja finalidade é recontextualizar o já vivido por aquilo que se está vivendo, tendo por ancoragem o passado. Trata-se de uma ruptura que se estende para além das ações de caráter institucional: aquelas que regem a vida pública e sempre cobram movimentos de ressemantização - ancoragem para a produção de novos sentidos. A Historiografia é um procedimento necessário para se compreender os processos de aculturação, quando este é compreendido por movimentos de reinterpretação das tradições.

recontextualização de velhas práticas para o ensino-aprendizagem de leitura de escritas. A busca de soluções para tais problemas, no campo do ensino-aprendizagem, tem por parâmetros fundamentos da Lingüística Textual. Para tanto, faz-se necessário compreender os marcos teóricos do atual quadro dos estudos lingüísticos, na sua vertente sócio-cognitiva-interativa e, por meio desses marcos, desvendar os segredos dos processos de produção textual-discursiva. Esse ato de revelação deverá ser orientado por dois movimentos: o da desconstrução e o da reconstrução de um texto, que, selecionado a título de exemplificação, funcionará como texto-base: aquele submetido a um procedimento de leitura analítica. Esse procedimento estará orientado por estratégias referentes ao processamento das informações semânticas atribuídas ao texto-base, por movimentos de leitura. Os resultados dessa leitura deverão responder à seguinte questão: o que um produtor de texto proficiente sabe que o professor deve saber para poder recontextualizar suas práticas de docência, com vistas a uma aprendizagem proficiente dos processos de produção de sentidos?

Nessa perspectiva, **o terceiro capítulo** tem por suporte um procedimento teórico-analítico capaz de estender os conhecimentos prévios do professor, na sua condição de pesquisador e assegurar a construção de novas-outras relações de saber; estas, por sua vez, precisam implicar a reinterpretação das relações “com o saber ensinar” os processos de produção textual. Pôde-se, assim, estabelecer o objetivo para o terceiro capítulo da Dissertação: organizar um quadro teórico dos principais pressupostos da Lingüística Textual, na sua vertente sócio-cognitivo-interativa que, na interface com a Lexicologia, assegure uma compreensão dos processos extensivos↔intensivos para uma leitura significativa, com vistas a estender os conhecimentos prévios do professor.

Essa compreensão, por sua vez, deverá garantir ao pesquisador a projeção de estratégias didáticas que lhe facultem pressupor o ensino proficiente de práticas de leituras de textos escritos e de escritas dessas leituras. Configuradas como projeções, essas estratégias didáticas implicarão outro-novo esforço do pesquisador que, na condição de professor, deverá aprender a transformar sua sala de aula em um espaço habilitado por uma multiplicidade de vozes em diálogo, formalizados em língua, por meio de propostas de sequências didáticas capazes de também estender os conhecimentos prévios de seus alunos, de modo a alcançar o objetivo geral desta

Dissertação: compreender o modelo de leitura designado leitura significativa, com vistas a assegurar a própria formação deste pesquisador, recontextualizando suas práticas de docência, de modo a poder contribuir com a reconstrução da velha escola tradicional, em tempos de modernidade.

Nesse sentido, conforme enunciado acima, esta Dissertação estará constituída por três capítulos, cada qual destinado a cumprir de um objetivo específico: um primeiro designado **PRÁTICAS DE LEITURA: o presente de um passado remoto**; um segundo intitulado **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: a leitura no contexto da pesquisa – contribuições para a aprendizagem significativa**; e um terceiro designado **LEITURA ANALÍTICA: processos extensivo↔intensivo para a ampliação de conhecimentos prévios do professor**.

O procedimento teórico-analítico proposto para desenvolvimento do terceiro capítulo implicou a seleção de um corpus, a título de exemplificação: uma crônica – “Piscina”, de Fernando Sabino, para o qual se pôde estabelecer os seguintes procedimentos de análise:

- a) selecionar do corpo constitutivo das formas vocabulares, inscritas na superfície do texto-produto, aquelas que são mais freqüentes e que expandem a referência tematizada em toda a sua extensão, mantendo sentidos que garantem a unidade textual e, ao mesmo tempo, se diferenciam;
- b) verificar como essas diferenças, durante o ato da leitura compreensiva, vão alterando os sentidos do senso-comum, isto é, aqueles institucionalizados por usos de alta freqüência;
- c) construir, por meio da compreensão das matrizes fundadoras da Lingüística Textual, fundamentos teóricos que sejam capazes de oferecer parâmetros para redimensionamento das práticas enunciadas, com vistas à formação do leitor proficiente.

Assim, espera-se que esta Dissertação se apresente como um importante subsídio na tarefa dignificante de formar pessoas, propiciando-lhes condições de caminhar de forma autônoma, até porque desenvolver a capacidade leitora de nossos aprendizes é o mesmo que estimular sua independência, sua autoconfiança

e cidadania. Iniciativas dessa natureza estão devidamente alinhadas no eixo das quatro grandes prioridades estabelecidas pela Unesco para a Educação no século XXI: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a conviver e aprender a agir.

CAPÍTULO I

PRÁTICAS DE LEITURA: o presente de um passado remoto

1.1 Considerações Iniciais

A leitura de textos escritos, compreendida como um processo complexo por meio do qual os homens ascendem a outros conhecimentos, até então, deles desconhecidos e, por isso, considerados inexistentes ou irrelevantes é, hoje, concebida como fundamento dos próprios processos de hominização: o principal meio que faculta a formação das pessoas e lhes assegura participação efetiva nos diferentes e variados lugares da esfera pública e da privada. Entretanto, essa concepção de leitura, construída entre as décadas do final do século XX e início do século XXI, contrapõe-se àquela que antecede ao desenvolvimento dos estudos linguísticos que têm o texto como objeto de investigação, análise, descrição e/ou explicação, cujo marco se situa entre os anos de 1960 e 1970.

Neste sentido, quando busca investigar as chamadas práticas de leitura - para melhor compreender a complexidade de ações que respondem por procedimentos implicados nos modos de agir daquele que se faz leitor e, para tanto, toma por parâmetro os significados do verbo “ler” - o pesquisador se depara com um elevado grau de polissemia. Observa que cada significado pelo qual se busca definir o significado do “ato de ler” faz remissão a variadas concepções de leitura, ou seja, a um recorte dos processos entretecidos – biológicos, sociais, psíquicos, culturais, dentre outros - que facultam a sua compreensão e que tipificam o comportamento do leitor. Assim, saímos das leituras desse quadro definicional sabendo, por um lado, que há variadas abordagens para o tratamento do tema e, por outro lado, que quanto mais se investiga sobre o tema mais se observa a existência de diferentes fundamentos e abordagens para o seu tratamento.

Entretanto, há um consenso entre seus estudiosos quanto aos diferentes propósitos ou finalidades implicados no ato de ler, de sorte a se poder considerar a existência de variados modos de ler. Tais modos se referem não só às obras da literatura clássica ou moderna, mas também tratados científicos de áreas diversas,

além de “sinais de avisos, de antecipação e de cumplicidade (...) os sentidos dos gestos, de entonações e de silêncios (...) notações e indicadores de projetos e de trajetos, a nossa própria escrita e o que os outros escrevem”. (VIANA, F. L; TEIXEIRA, M. M. 2002, p.5)

Todavia, raramente nos damos conta da complexidade envolvida na sua aprendizagem e do quanto essa aprendizagem se tipifica por um alto grau de morosidade que se faz extensiva ao tempo de vivências dos próprios leitores. Acrescenta-se a essa complexidade demorada o fato de a leitura exigir daquele que busca aprendê-la esforço, vontade, e conscientização das funções sociais a ela atribuídas, dentre as quais se situa o próprio desenvolvimento das pessoas que se propõem a exercer papéis sociais de leitores proficientes. Esses papéis se remetem ao exercício de diferentes práticas de linguagem escrita, seja na esfera da vida pública ou da privada que, hoje, qualificam as formações socioculturais do mundo moderno.

Assim sendo e segundo autores da bibliografia selecionada para essa investigação, embora a aprendizagem da leitura tenha sido orientada, ao longo do tempo, por um modelo de ensino muito mais circunscrito à decodificação alfabética, tal ensino deverá ser extensivo ao processo de alfabetização. Esse processo, por sua vez, deve abarcar todo o tempo inerente aos processos de escolarização em que se inserem as crianças e os jovens e jamais podem estar a eles circunscritos, pois as práticas de leitura são atividades que devem acompanhar as pessoas ao longo de suas vidas. Tais considerações reforçam o fato de o contato dessas crianças e desses jovens com a escrita precisar ter o próprio espaço da esfera privada, aquele que tipifica e qualifica a vida familiar como marco inicial do seu ensino assistemático e a escola como instituição pública responsável pela sua sistematização. Todavia, ao término da sua aprendizagem escolar, ela precisa estar incorporada aos hábitos de seus aprendentes, de sorte a assegurar a continuidade de suas práticas, conforme acima enunciado.

Neste contexto, quando os textos lidos são formalizados pela materialidade dos sinais escritos - os seus registros se tipificam por sinais gráficos do alfabeto - o domínio da linguagem escrita é e sempre foi assegurado pelo acesso a uma tecnologia, cujos “limites são incalculáveis e a aprendizagem da leitura é

interpretada como um rito de passagem para o ingresso nas sociedades letradas”. (VIANA, F. L; TEIXEIRA, M. M. 2002, p. 5-6). O acesso a essa tecnologia abarca duas dimensões da história da leitura: uma inerente ao próprio modelo das formações socioculturais humanas que, como se sabe, não se qualificam pela homogeneidade; razão por que a sociedade medieval difere da moderna, por exemplo. Outra referente ao próprio desenvolvimento dessas sociedades que têm as tecnologias como uma das causas de suas transformações e, nesse caso, a história da leitura é inerente à própria descoberta e invenção do sistema de codificação que deu origem à chamada civilização da escrita. Essa civilização, por sua vez, tem a escola como espaço responsável pela conservação, divulgação e pela aprendizagem dos conhecimentos formalizados em língua escrita.

Segundo os estudiosos da invenção da escrita, a qual está associada à invenção dos próprios sistemas gráficos que lhe serviram de suporte – o pictórico, o hieróglifo, o alfabeto fonético e o alfabeto silábico, por exemplo - quando se busca conhecer e compreender a história desses inventos é possível conhecer outros modos de se aprender a ler textos em registros escritos. Neste sentido, o objetivo deste Capítulo remete-se a uma parte da investigação desenvolvida, cujo propósito esteve voltado para a compreensão desses diferentes modos de leitura e, assim procedendo, atribuir sentidos a projetos voltados para a formação da sociedade do futuro.

1.2 A Leitura como Prática Social

As pesquisas realizadas apontam que as concepções de leitura - quando dissociadas das funções que as sociedades atribuem à língua escrita como fator relevante para o seu próprio desenvolvimento - não podem ser construídas de modo adequado. Logo, é impossível desvincular tais concepções da responsabilidade e valores a elas atribuídas, quando as dissociamos dos projetos sociais a serem planejados por aqueles que se situam no tempo presente. Esse processo valorativo implica, contudo, conhecimentos sobre o já feito e o que está por fazer para encaminhar soluções capazes de orientar a resolução de problemas vivenciados no tempo presente.

Neste sentido, Tofler, A., já em 1972, chamava a atenção de seus leitores para o fato de a formação sociocultural projetada para o futuro exigir milhões de homens letrados, capazes de trabalhar de maneira uníssona na realização de tarefas não repetitivas. Esses homens, prenunciava o autor, não mais deverão ser formados pelos parâmetros da obediência cega, pois o novo modelo de ordenação social necessitaria de pessoas capazes de formular juízos de valores, orientadas pela reflexão crítica. Este seria, portanto, um homem apto a identificar novos relacionamentos em mundo dinâmico que, a cada dia, a cada hora ou minuto, asseguraria o encontro com outros que, embora a ele semelhante, dele se diferenciariam pela língua, pelos hábitos, pelos costumes, ou seja, por diferentes modos de agir e de proceder, na esfera das relações públicas, ou mesmo das relações privadas. Logo, o homem da sociedade futura precisará construir outros caminhos para poder existir como pessoa: o que aprende a se fazer sujeito social-individual, ou vice-versa, em um contexto diferenciado daquele que herdou de seus antepassados. Por conseguinte, reinterpretar o passado pelos parâmetros desse futuro próximo - o que prevê a representação de um espaço social dinâmico no qual o “novo homem” precisa se inserir e, ao mesmo tempo, ser por ele inserido – implicará deixar de conceber o próprio homem como um ser acabado, mas em constante construção.

Essa prática de reconstrução implicada na desconstrução dos parâmetros de formação de “velhos homens” é um trabalho cultural que, segundo Bosi (1973), não implica a destruição ou o abandono do já vivido, mas a sua recontextualização. Esse novo homem “culto”, construtor dessa nova-outra formação sociocultural da civilização da escrita deverá ser qualificado por altíssimo grau de proficiência em leitura de textos escritos, em diferentes línguas, postulam os estudiosos da área da linguagem. Mas, para tanto, faz-se necessário romper, sem abandonar, os limites impostos por uma concepção de leitura restrita aos processos de decodificação.

Nesse sentido, educadores e professores precisam deixar de conceber as práticas de leitura como associação entre signos gráficos e símbolos do discurso, ou como reconstrução de um enunciado verbal por meio de sinais que correspondem a unidades fonéticas da linguagem humana. Tais correspondências não se explicam, conforme proposto por alguns estudiosos, pela simples correlação entre uma imagem acústica, ou sonora e uma imagem visual; pois tais concepções limitam as

práticas de leitura à mera decodificação de sinais escritos: uma herança das sociedades que antecederam a esta projetada para o futuro em marcha.

Todavia, ponderam os estudiosos da psicossologia ou da sociopsicologia, esse movimento de desconstrução-reconstrução tem por ancoragem um processo de reflexão-crítica sobre as ações de linguagem de que resulta a produção de novos conhecimentos e, necessariamente, implica a percepção de estranhamento. Esse estranhamento, provocado por uma nova percepção e, conseqüentemente, por outro modo de ver e representar o que foi herdado pelo passado e, dentre tantas heranças, situa-se na própria concepção de linguagem.

Tal concepção se referia ao fato de os conhecimentos humanos serem reflexos da realidade previamente dada, ou do chamado mundo “real”: uma crença que tem sido contestada pelos estudiosos da sociedade moderna. Afirmam eles que dificilmente desconstruímos o já construído; mas, quando o já construído se transforma em obstáculos, buscamos criar espaços para outras-novas construções, de sorte que o “já construído”, ponderam Spink e Frezza (2004, p. 26 e 27), fica impregnado

(...) nos artefatos da cultura, construindo o acervo dos repertórios interpretativos disponíveis para dar sentido ao mundo. Decorre daí a espiral dos processos de conhecimentos, um movimento que permite a convivência de novos e antigos conteúdos (...) e a ressignificação contínua e inacabada de teorias que já caíram em desuso.

Assim, quando os linguistas do texto se referem às práticas sociais discursivas, para tratar dos processos de produção de sentidos, é preciso compreender, por um lado, que

(...) as práticas são totalidades indissociáveis e, portanto, dificilmente seqüenciáveis porque têm muitos componentes implícitos que não podem ser transmitidos oralmente e que só podem ser comunicados quando elas são exercidas, porque envolvem, às vezes, distribuições desiguais entre os grupos sociais. (SPINK E FREZZA, 2004, p. 61).

Essa desigualdade decorre do fato de as recontextualizações de crenças ou velhas concepções só se desfazerem depois de serem vivenciadas pelos membros das comunidades humanas, de modo a que a não veracidade delas passa a ser comprovada. Exemplo significativo é registrado por Spink e Frezza (2004, p.29)

sobre a crença de que o órgão sexual feminino em nada se diferenciava do masculino, a não ser pelo fato de o primeiro ser internalizado; mas anatomicamente ambos eram iguais. Assim, os estudos desenvolvidos no campo da anatomia, ao longo do tempo, comprovaram ser esta uma concepção infundada; razão pela qual as mulheres não mais precisavam restringir suas atividades cotidianas, poupando força física para que esse seu órgão não viesse a ser expelido para fora, o que implicaria mudança de sexo. Contudo, tal concepção, postulada por Galeno (130 a 200 a.C), até hoje não desapareceu totalmente, haja vista a dualidade classificatória “ativo” e “passivo”, como eixo organizador da categoria dos gêneros, para se fazer referência a sentidos sobre a sexualidade, por exemplo.

Trata-se de questionamentos que asseguram pressupostos teóricos segundo os quais os conhecimentos não são absolutos e tampouco permansivos, por um lado, e, por outro, de as práticas implicarem a ressignificação de velhas crenças ou saberes. Nesta acepção, elas se tipificam como rupturas e são estas rupturas que, ao provocarem estranhamento, possibilitam a produção de sentidos, tendo velhos significados por ancoragem. Logo, as práticas discursivas são práticas de ressignificação de que decorrem outras-novas classificações dos conhecimentos de mundo. Nelas, o novo está em correlação com o velho.

Esta ressemantização de sentidos institucionalizados pelo uso, ou de significados, conforme afirma Turazza (2005), tem levado alguns estudiosos a postularem que os processos implicados nas atividades de leituras não são lineares, mas multifacetados e multidimensionais. Assim, o marco desencadeador dessas atividades está no reconhecimento das palavras sinalizadas pelos sinais gráficos, por meio das quais são desencadeados processos mentais superiores que facultam ultrapassar os limites dos significados delas. Dessa ultrapassagem tem-se a transmutação de informações linguísticas em não linguísticas, ordenadas por relações da denominada sintaxe cognitiva, cujo caráter também é alinear. Assim, quando as práticas de leitura não rompem a dimensão linear da materialidade do texto produto para alçar a dimensão alinear que faculta a identificação de novas-outras informações a serem processadas como outros-novos conhecimentos, tem-se a leitura reduzida à mera decodificação de sinais gráficos. (TURAZZA, 2005)

A dimensão multifacetada inerente à dinâmica que tipifica a produção de conhecimentos, desencadeada por práticas de leitura, segundo Viana e Teixeira (2004), sempre possibilitou e possibilita a sua compreensão e/ou explicação em várias etapas – ato visual implicado no processo de percepção e ato cognitivo implicado no processamento de informações. Esses atos, entretanto, não são dissociados; pois, durante a aprendizagem, ao privilegiar o foco da percepção visual, o aprendente pode estar preocupado em diferenciar os sinais gráficos entre si, ou um do outro e, posteriormente, seu propósito incidirá sobre os processos mais complexos. Todavia, a diferenciação entre sinais gráficos será proficiente se ela tiver por ancoragem a diferenciação entre palavras; caso contrário, tal distinção não será produtiva e não facultará o desenvolvimento de habilidades exigidas para o domínio da leitura crítica.

Essa correlação necessária, percebida intuitivamente, antes mesmo do advento dos estudos científicos da linguagem, principalmente da linguística textual-discursiva, fez com que muitos educadores entendessem que a aprendizagem da leitura do texto escrito devesse ser ensinada por fases, ou seja, em vários tempos adequados ao desenvolvimento de habilidades dos aprendentes. Assim, primeiro se aprenderia a identidade dos sinais gráficos, diferenciando-os entre si, tendo por parâmetro a diferença inscrita na similaridade entre formas vocabulares. Contudo, ignorando ou deixando de focalizar a diferença entre os significados que essas formas carregam consigo, de que resultam palavras diferentes referentes à organização de campos semânticos distintos. Baba e babá, por exemplo, ao fazerem referência a campos semânticos distintos, cada uma delas se remete a situações de usos diferenciados, pois o processo de referenciação por elas ativado implica a construção de redes de informações distintas, sempre textualmente expandidas.

Neste contexto, é preciso considerar que a decodificação significativa dos sinais gráficos *é uma condição fundamental que, se não for satisfeita, não* facultará o uso proficiente de recursos linguísticos capazes de assegurar o desenvolvimento de outras habilidades sócio-cognitivo-interativas, que precisam ter a decodificação significativa como ancoragem (FERREIRO, 2002, p. 11). Se desprovida dessa ancoragem, postula Turazza (2005), os demais processos não são desencadeados e, conseqüentemente, torna-se impossível identificar novas informações

entretécidas àquelas já conhecidas, de sorte a não haver processamento de novos conhecimentos pelos velhos.

Os estudiosos das práticas sociais de leitura de textos escritos têm pontuado que, no fluxo da história da sua aprendizagem, é necessário considerar alguns outros fatos que se fazem relevantes para melhor compreender as razões pelas quais o seu ensino tem sido circunscrito a processos de decodificação “mecanicistas”. Dentre eles, situa-se a crença herdada das primeiras formações socioculturais da civilização da escrita, segundo a qual se pode aprender a ler conhecendo e dominando apenas os sinais do alfabeto. Entre as projeções de Tofler (1972), inscritas na memória do curto tempo, a permansividade de dificuldades de formação desse homem culto ou letrado, pressuposta por este autor, busca-se pontuar o já construído pelo passado remoto: os significados do verbo ler, institucionalizados pela frequência de usos e inscritos na memória de longo prazo. A descoberta desses sentidos institucionalizados, em confronto com aqueles propostos pelos estudiosos da nossa contemporaneidade deverá possibilitar o que hoje é qualificado como crença destituída de valor de veracidade, por um lado. Por outro, deve apontar caminhos para se recontextualizar antigas práticas de leitura, bem como os diferentes comportamentos do leitor pelos diferentes modos de ler.

1.3 As Práticas de Leitura: uma construção histórica

Houve uma época, há muitos e muitos anos, vários séculos atrás, narra Ferreiro (2002. p.11), em que os homens inventaram as práticas da civilização da escrita, reinterpretando aquelas da civilização do oral. Este evento extraordinário fez com que Esopo e Homero, dentre outros leitores de textos memorizados e que circulavam no espaço público, pudessem registrá-los em língua escrita, por um lado. Por outro, a leitura significativa e compreensiva destes registros, ainda hoje, faculta aos seus leitores, dialogarem com os produtores de sentidos daquela época e, assim procedendo, ascender à memória do longo tempo da história de nossos antepassados e, por elas, conhecer seus dramas, suas tramas, seus sucessos e

seus fracassos. Esse diálogo², seja ele produzido em qualquer modelo de contexto situacional, de qualquer temporalidade, faculta-nos conhecer os mais diferentes e variados modos de ser e de proceder no mundo das pessoas.

Naquele tempo, o exercício de papéis sociais de leitores e de escritores era dissociado entre si, de modo que a formação de crianças e jovens para o exercício dessas práticas era concebida como “ofício”, cuja aprendizagem ocorria nas “edubas”. As “edubas” eram escolas palacianas em que se aprendia um ou mais sistemas de registros escritos, inclusive o da matemática. Tomando como parâmetro a sociedade egípcia, para melhor situar a formação dos leitores, os historiadores afirmam que nela conviviam três sistemas de escritas:

- a) hieroglífica – mais utilizado para registros em túmulos e nos templos sagrados;
- b) hierática – um sistema mais simplificado, utilizado em registros de textos oficiais;
- c) demótica – utilizado em registros de textos corriqueiros e avaliado como de importância menor.

Por essa produção textual respondiam os escribas; aos leitores cabia revestir estes mesmos textos da voz daqueles que os haviam ditado; mas ambos precisavam dominar tais sistemas de registros. Suas aprendizagens eram orientadas por procedimentos didáticos que tinham o desenvolvimento e domínio de habilidades de memorização como parâmetro. A estes procedimentos acrescentavam-se os castigos severos e disciplina rígida; mas aqueles que desenvolviam habilidades referentes à competência mnemônica e moldavam comportamento e postura exigidos para a prática desses ofícios, tornavam-se escribas ou leitores. Ressalta-se que, após a aprendizagem de tais sistemas, seguiam-se aqueles referentes a conhecimentos de medicina, de astrologia e de história da aristocracia real, bem como das guerras travadas na época e de conquistas de outros povos, impérios e de suas terras e riquezas. Os vencidos tornavam-se escravos dos vencedores.

² Designação vocabular que, etimologicamente, faz remissão ao significado de “por meio de” (= *dia*: greg.) “o pensamento crítico-reflexivo” (= *Lógos*: greg.), do qual deriva a denominação “dialética

Nesse contexto, embora houvesse escola e alunos, ensina Ferreiro (2002), não existia nenhuma palavra ou expressão para designar o que hoje denominamos por “fracasso escolar”. Não havia instituições fracassadas, tampouco crianças ou jovens “de espírito débil”, “imaturos” ou “dislexos”; embora houvesse escola e alunos. Havia profissões; logo, quando alguém se propunha a ser escriba ou leitor - à semelhança de quem se propunha e, ainda hoje, se propõe a ser músico, por exemplo - deveria se submeter a treinamento rigoroso.

A patologia psíquica que foi favorecendo, na linha da temporalidade, por um lado, a classificação de alunos, conforme registrado acima não existia. A medicina sanitária, por outro lado, não se qualificava como um campo desenvolvido pela biotecnologia e por pesquisas que facultariam a produção de vacinas e de inseticidas, por exemplo. Assim, embora as pessoas morressem de epidemias causadas pela peste bubônica, de leptospirose ou de verminose, de difteria, dentre outras doenças endêmicas, a expressão “higienização do texto” não estava integrada ao vocabulário escolar: não existia. Também não existia a expressão “luta contra o analfabetismo”, muito embora as lutas sangrentas já qualificassem as práticas cotidianas daqueles povos.

Segundo Ferreiro (2002), estas transposições de campos semânticos levam a reflexões de que emergem questões que precisam ser respondidas: qual(is) seria(m) o(s) agente(s) causador(es) destas epidemias que, hoje, merecem a intervenção dos médicos sanitaristas para eliminar tais parasitas? Como formar o professor para que ele possa exercer o papel do sanitarista da saúde pública? No caso da transposição do vocábulo “luta”, quem seria o inimigo a ser combatido? - quando sempre se soube que generais e comandantes, coronéis e tementes morrem em suas casas, ou em suas camas, salvo raras exceções.

É, contudo, neste mesmo tempo das “edubas” que se começa a traçar o primeiro modo de ler e, com ele, a institucionalização de primeiro tipo de leitura que orientará a sua aprendizagem: aquela “em voz alta”, associada à emissão sonora do texto. Mas, gradativamente e de forma extensiva à linha do tempo cronológico, a ela se seguirá, uma segunda modalidade de leitura: “a silenciosa”, que tem por marco inicial a sociedade medieval, conforme se busca, abaixo, registrar.

1.4 Modos de Ler e Tipos de Leituras no Passado-presente

A bibliografia trabalhada aponta que tanto a escrita, quanto a sua leitura, são trabalhos difíceis que requerem uma aprendizagem formal por meio da qual o aprendiz tem acesso aos processos de codificação dos conhecimentos de mundo materializados por sinais, cuja qualidade é a permansividade no tempo. Assim, quando se fala sobre a aprendizagem da escrita, faz-se referência não só ao domínio desses sistemas de sinais, mas, principalmente, aos conhecimentos que se adquirem por meio desse domínio, quando se é capaz de usar os primeiros para fazer remissão aos segundos.

Nos primórdios do tempo da invenção e da sistematização dos sinais escritos, o papel do leitor era dissociado daquele exercido pelo escritor, designado por “escriba”. O papel exercido pelo escriba, circunscrito ao domínio da técnica que assegura os processos de codificar, em língua escrita, o plano da expressão de conteúdos signifeitos em linguagem, não equivale àquele exercido pelo leitor.

O escriba era o artesão não só da palavra grafada, mas também aquele que dominava a técnica da lapidação das pedras, da curtição da pele dos animais, da preparação da terra argilosa para nelas grafar as palavras, sem contar a habilidade para registrar esse grafismo em tecidos como a seda. E, nesse caso, o escriba valia-se da força da delicadeza.

Aprender a escrever era um ofício tal qual o aprender a ler: duas atividades distintas não relacionadas entre si, de sorte que o escriba não precisava dominar as técnicas da leitura-segmentação das unidades significativas pelo uso de regras de entonação e pausas. As palavras não se apresentavam separadas umas das outras por espaços em branco, assim como os períodos não integravam a constituição formal dos textos. Nesse sentido, segmentação, entonação e pausa eram os alicerces fundadores dos sentidos atribuídos ao texto pelo leitor. O inverso também era verdadeiro, pois o leitor não exercia o ofício de escriba e por isso não dominava a técnica do grafismo.

Antes do advento da imprensa, o trabalho de divulgação de textos ditados ao escriba para registro, era exercido pelo leitor, cuja função era dar voz ao texto, ou seja, fazer uso da atividade da fala para reanimar as palavras adormecidas pelo

grafismo, fazendo-as circular entre os homens do seu tempo que, na sua maioria, eram analfabetos.

Cabia, portanto, ao leitor, como já enunciado, segmentar a linearidade do texto produto em unidades significativas, diferenciando-as pelo uso de pausas e, pela entonação, atribuir relevo às informações novas. Para assim proceder, o leitor precisava decodificar o que fora codificado em língua escrita para verbalizar seu conteúdo de modo satisfatório. Afirma Ferreiro (2002) existir, já naquela época, uma classificação dos bons e maus leitores. Os bons eram aqueles capazes de transformar a escrita em oralidade sem titubear, pouco importando se compreendiam ou não o texto que liam, logo, o essencial era a boa verbalização. Por conseguinte, nem todos os leitores se faziam intérpretes dos textos que liam.

Em termos de modalidades de leitura, não se pode precisar o surgimento da leitura individual de caráter íntimo ao lado da leitura em voz alta; todavia pode-se compreender que a sua origem está de certa forma associada à produção quantitativa de livros pelos copistas. Também com a transformação sofrida pelos livros com a invenção da imprensa que deles tirou “o peso” foram criadas facilidades para que ele fosse transportado e pudesse ser segurado entre as mãos.

1.4.1 Modos de Ler: a voz do poder de outrem e o poder da voz própria

Ressaltam os historiadores, por este quadro onde a leitura e a escrita eram profissões, o fato de que escribas e os leitores que melhor se preparavam e se aprimoravam nestas práticas sociais exerciam cargos de auxiliares daqueles que detinham o poder da aristocracia imperial. Os escribas auxiliavam os sacerdotes dos templos, contabilizavam os impostos, fiscalizam as atividades de caráter público, respondiam pela avaliação das propriedades e pela produção de bens materiais da época, dentre eles a contagem de escravos. Os leitores eram mensageiros da confiança do rei ou de seus asseclas e esta jamais poderia ser traída. Por conseguinte, aqueles que controlavam os discursos a serem escritos não eram aqueles que os escreviam e, tampouco os que os escreviam eram aqueles responsáveis pela leitura que deles eram feitos. Logo, “os que escreviam não eram leitores autorizados, e os que liam não eram escribas”. (FERREIRO, 2002, p.12) –

“profissional que escrevia textos ditados ou copiava textos manuscritos, designados, genericamente por copistas, na Idade Média” (HOUAISS).

Assim, função da leitura e, conseqüentemente da escrita, estava circunscrita a práticas sociais cotidianas do poder estatal da época e, desde a sua invenção, o seu uso foi revestido por valores sagrados: seu criador teria sido o deus Thot; seus usuários os que detinham o poder, o controle e o acesso às posições sociais de prestígio. A inexistência de papel moeda, nesse modelo de formação sociocultural, reduzia o pagamento por esse trabalho a alimentos: grãos, pão, carne, sal, gordura ou azeite, ou troca por outros tipos serviços. Eles, juntamente com aqueles que se formavam para exercerem o papel social de leitores, tornavam-se membros de uma casta privilegiada cujo trabalho era requisitado por aristocratas-comerciantes da época, na sua grande maioria, sem qualquer domínio dessas práticas.

O produto do trabalho desses escribas abarca desde registros em escrita cuneiforme, grafados em argila, pedra, bronze e remete-se a textos referentes a códigos das leis que regiam as sociedades das quais eram membros, a documentos de contabilidade, bem como textos de caráter religioso, da literatura oral transcrita em língua escrita, relatos de viagens, etc. Muitos deles remetem os seus estudos ao sistema de escrita cuneiforme dos sumérios.

As práticas sociais de leitura, exercidas no espaço deste contexto social, eram asseguradas pelo que se denominava ou, ainda hoje, se denomina por leitura “em voz alta”; portanto, cabia ao leitor “dar ao texto escrito pelo escriba a voz daquele que o havia ditado. Afirma Bajard (2001) ser preciso considerar que, nos tempos que antecedem o alfabeto greco-latino, a complexidade dos sistemas de codificação exigia, por um lado, uma infinidade de “signos gráficos e, por outro, ela era construída sobre a primeira articulação da linguagem”. (p. 29). Assim, o alfabeto de que fazemos uso, ainda hoje, só requer um pequeno número de figuras gráficas; todavia, situados nesse longo tempo da história, é impossível dissociar a leitura da emissão sonora do texto e até o século IV os textos são copiados em rolos: “o volumen”, de sorte que (...)

sua manipulação difícil freia o olhar sobre a linha, impedindo-o de saltar para a frente, como ocorre no espaço da página. A velocidade do olhar, reduzida pelo suporte, se torna assim adaptada à lentidão dos movimentos dos lábios, já que até essa época a pronúncia era incluída na maneira de ler. (BAJARD. 2001, p. 30 e 31).

Ao “volumen” – cilindro de papiro, cuja extensão era de 6 a 7 metros, facilmente transportado e desenrolado gradativamente, quando os textos nele registrados eram lidos - segue-se o “codex” – surgido entre os gregos e aperfeiçoado pelos romanos como substituto do rolo de papiro. O codex de pergaminho tinha o formato de folhas e essas eram costuradas por fios de barbante de couro, de sorte a que ele se faz um protótipo do que hoje designamos por livro. A sua importância está no fato de favorecer o comportamento do leitor, visto assegurar mudança de postura, pois favorece a consulta, a pesquisa, bem como anotações. Contudo, o objetivo da leitura – comunicar oralmente o que fora tecido e entretecido – o conteúdo do dizer “ditado” pelo poder da voz do “ditador” – para aqueles que não sabiam ler permanece. Assim, o leitor era o mediador entre o poder exercido pelos reis ou faraós e seus súditos não alfabetizados e tampouco letrados.

É nesse contexto de mudanças de suporte, pondera Bajard (2001, p.26), que a invenção de sistemas alfabéticos possibilita, a princípio, a instauração de um meio eficiente de trocas entre a escrita e o oral. Todavia, nessa duplicação e ao longo do tempo, a escrita adquiria muito mais do que a função de reflexo do oral: ela herdaria sua eficácia. Mas tal eficácia seria decorrente de uma revolução tecnológica que provocaria mudanças no comportamento do leitor e que antecede àquela referente à invenção da imprensa.

Essa revolução, segundo Ferreiro (2002), é aquela construída pela “gramática da paginação” que implicaria um primeiro distanciamento entre a produção textual formalizada e materializada pela tecnologia da voz – interação face a face – e aquela formalizada pela tecnologia dos sinais gráficos. A página da antiguidade clássica, que se mantém até os primeiros séculos da Idade Média, era construída para assegurar as habilidades de interpretação dos seus leitores: pois

uma página sem distinção de palavras e sem pontuação: ambas as coisas ficavam a cargo do leitor. Preparar-se para dar voz ao texto, para fazê-lo soar, era algo semelhante exigida para a preparação do leitor de música da nossa época. O texto clássico era feito para soar, como uma partitura musical. E, também como uma música, as letras eram o de menos (muitas delas tinham de ser restituídas, pela abundância de abreviaturas. O que importava era a interpretação (...) alguns séculos depois, uma má leitura em voz alta podia equivaler a uma heresia. (p. 44).

A essa gramática da paginação segue-se aquela que dará aos textos maior grau de legibilidade: eles passam a ser formalizados de modo a tornar os textos mais legíveis, pois suas páginas são, agora, numeradas; apresentam um índice; divisão em capítulos, sessões, parágrafos. As letras são ampliadas, de modo a indicar o início de cada texto, parágrafo ou capítulo; apresentam pontuação, de sorte a contribuir com a identificação das chamadas partes do discurso argumentativo; as formas vocabulares são separadas por espaços em branco.

Essas mudanças, produzidas em mosteiros dos países baixos por escribas irlandeses e anglo-saxônicos, iriam intensificar a “leitura silenciosa” já praticada por Santo Ambrósio: “uma anomalia tal que Santo Agostinho (Confissões, 5,3) considera o hábito de Ambrósio coisa muito rara: ‘Mas quando ele lia seus olhos deslizavam pelas páginas e seu coração procurava o sentido’.” (*apud* BAJARD, 2001, p. 3). Essa façanha, inédita, naqueles tempos do alto medievo, fazia com que visitantes viessem contemplar tal feito em que a voz e os lábios ficavam em total repouso. Aquele era, efetivamente, um “novo modo de ler”: a leitura meditação por meio da qual os textos sagrados, registrados em língua latina, são avaliados como aqueles que não revelam de imediato os seus mistérios.

Essa outra-nova prática de leitura traria consigo, segundo Ferreiro (2002), duas conseqüências: a heresia e o erotismo, por um lado, favorecidos pelo maior grau de intimidade do leitor com os textos e, por outro, a interpretação deles se distanciar da força do poder da censura, ainda que por algum tempo: aquele da duração da leitura. O escritor, por sua vez, começa a se fazer efetivamente dono de sua pena de ganso e da sua tinta e, ainda, da sua própria voz que, agora, se faz apagada da superfície dos registros escritos; mas neles implicadas, ou implícitas. Logo, ele passa a ter o poder de “expressar, na intimidade de sua cela, ou antecâmara, o que ninguém poderia exprimir em voz alta.” (p. 47). Este apagamento resultaria em textos assinados pelos seus produtores e naqueles não assinados por eles: a chamada correspondência anônima, ainda que ambas sejam endereçadas aos leitores para os quais foram escritas. E, ao mesmo tempo, é este apagamento que marcará o distanciamento gradativo entre as práticas sociais da oralidade propriamente dita e aquela da escrita.

Pondera Bajard (2001) que, apesar de a origem das práticas da leitura silenciosa poder ser identificada já no início da Idade Média, a sua aceitação social bem como a valorização do seu ensino só terá início no final do Século XVIII, visto que, até então, o que se valoriza é a armazenagem dos textos pela memória. Assim, em se tratando dos textos sagrados, eles exercerão a função de prever a vida futura: aquela referente à pós-morte e, quanto a suas propagações orais, essas só poderão ser expressas após longo período de *rumitatio*; razão por que os monges que rezavam sem parar, ruminando as palavras sagradas, meditando sobre elas, eram os valorizados e elogiados. Essa maneira de ler, modalizada pela assiduidade e paciência, por retomadas e/ou repetições para assegurar o processo de memorização, será tomada como parâmetro para o ensino do catecismo e perdurará até o século XIX. (cf. item. 1.4 deste mesmo Capítulo.)

Observa-se pelo contexto acima, que os modos de ler, implicados na emissão da voz do poder e no poder de construção da própria voz, proferida na eloquência do silêncio da meditação, não são dissociados dos modos de escrever, e tampouco dos processos de reformulação da própria escrita e das reconstruções formais a que são submetidos os textos. Todavia, essas duas modalidades de leitura, ainda que se tipifiquem como variantes históricas, elas não estão dissociadas dos modelos de contextos das formações socioculturais em que emergiram. Mas, no próprio espaço social da Idade Média, elas passam a coexistirem e esta coexistência se faz extensiva ao modelo de formação sociocultural do contexto em que serão construídas as sociedades modernas. Ler em voz alta ou em silêncio são práticas sociais institucionalizadas que qualificam, desde então, os leitores de textos escritos. A estas duas práticas, acrescentam-se duas outras, decorrentes dos processos de intensificação da impressão ou reprodução de um mesmo texto escrito: uma consequência da invenção da imprensa. Trata-se das chamadas leitura intensiva – praticada antes da invenção da imprensa - e a leitura extensiva: um marco da construção do próprio modelo sociocultural da chamada modernidade.

1.4.2 A Leitura pelo marco da quantificação do sistema de produção

A revolução tecnológica que antecede aquela de que resultaria hoje a industrialização dos textos organizados sob a forma de livros – uma consequência

da invenção da eletricidade – tem o invento de Gutemberg, em 1455, como ponto de referência. Ao transformar a prensa de uvas, usada na fabricação manual ou artesanal do vinho, em prensa para impressão de textos escritos, foi criada a possibilidade de se reproduzir textos em grande quantidade. Todavia, segundo Chartier (2003), a cópia manuscrita mantém a sua posição e lugar já ocupado na sociedade medieval, como o mais eficaz meio de circulação de vários tipos de textos, inclusive daqueles que eram divulgados clandestinamente entre um número restrito de leitores. Alguns de seus autores menosprezavam o comércio livreiro que,

muitas vezes corrompia a integridade dos textos (...) o código de ética literária, introduzindo a cobiça e a pirataria no comércio das letras, além da banalização do significado, ao permitir a circulação e apropriação descontrolada dos trabalhos. (...) eles preferiram a circulação manuscrita de seus trabalhos, porque eram destinados a um público seletivo de pares. (CHARTIER, 2003, p. 21).

Há de se considerar, ainda, que a invenção do tipo móvel já havia sido incorporada pelos povos asiáticos; pois, na China e no Japão, a xilografia assegurava não só a circulação de textos impressos, mas também uma densa rede de bibliotecas, de livrarias e de leitores, por um lado. Por outro lado, alguns tipos de textos eram compostos para serem lidos em voz alta, de modo a serem compartilhados por um público ouvinte e não por leitores solitários. Assim, a prática social da leitura em voz alta prevalecia sobre a leitura silenciosa, e a ela se associava o fato de essas produções terem se tornado objeto de trabalho intelectual nos mosteiros e nas universidades. Nesse sentido, os livros continuam sendo copiados nos mosteiros para assegurar a preservação dos conhecimentos produzidos pela humanidade e não necessariamente para serem lidos por todos os membros das irmandades religiosas.

Todavia a implantação do novo modelo geopolítico de que resultaria a criação e sistematização dos novos Estados Nacionais, a necessidade de se ensinar não só a língua latina, mas também as novas línguas oficiais, de sorte a assegurar a unidade desses outros-novos territórios, criaria a necessidade de reprodução de textos, sob a forma de livros. Esses, já organizados e estruturados pela nova gramática da paginação, pelas glosas e comentários tornam-se objetos vendáveis em lojas e livrarias, além de ocuparem espaços em bibliotecas das universidades

cuja construção, juntamente com escolas das primeiras letras, é intensificada e, com elas, cresce a necessidade de reprodução. Entretanto, é no século XVIII que a impressão de textos diversos e variados será multiplicada, quando se tem a intensificação, ao mesmo tempo, da produção de jornais e o livro ganha o formato de obra de pequeno porte.

Muitos textos laicos são impressos até o já citado século – gramáticas das novas línguas oficiais, dicionários monolíngues, clássicos da literatura greco-romana e de outras novas nacionalidades; mas os textos sagrados, principalmente a bíblia, superam a todos eles, em termos de divulgação e de quantificação. O número de analfabetos se mantém intensiva e extensivamente maior do que o número de letrados e, diante do fato de se manter a proibição de interpretações pessoais do mundo sagrado, faz com que as práticas de leitura se mantenham na esfera do poder eclesiástico. O intérprete autorizado destes textos são os padres e, com a Contra Reforma, os responsáveis pelas Igrejas Anglicanas também são os autorizados, estes em número inferior aos clérigos da Igreja Católica.

A essas mudanças, Chartier (2003) acrescenta a proliferação de sociedades de leitura, de academias de homens letrados, de bibliotecas de empréstimos que facultarão maior circulação de livros e jornais sem a necessidade de comprá-los. E, nesse novo contexto, emerge outra modalidade de prática social de leitura que se contrapõe àquela até então existente, tornando possível diferenciar a “leitura intensiva” de um mesmo texto da “leitura extensiva” de vários textos. Consideram os historiadores que, antes de Gutenberg, o livro é manuscrito e não pode ser multiplicado e, mesmo depois de Gutemberg, até o século XVIII, o livro mais impresso é a Bíblia, afirma Bajard (2001); pois:

- a) ele é um objeto raro e precioso que reúne somente textos importantes (...) nesta época sagrados e, assim sendo, o pequeno número de livros em circulação favorece uma prática lenta de leitura;
- b) a leitura em voz alta prevalece sobre a leitura silenciosa e, embora esta última seja revestida de caráter e de grau significativo de valores religiosos, a compreensão não é critério para qualificar a sua prática. Assim, as dificuldades de emissão vocal e os processos de memorização respondem não só pelas dificuldades de aprendizagem das questões de ordem linguística; pois a descodificação significativa

tem caráter espiritual, ou seja, depende da revelação da palavra divina. Tal palavra é anunciada progressivamente e tanto pode ser revelada pela leitura silenciosa como pela de voz alta, mas a sua compreensão depende apenas da memorização do texto;

c) os processos de compreensão, por conseguinte, não são considerados; razão por que não se faz relevante o fato de ele ocorrer imediatamente ou num tempo mais posterior àquele da leitura propriamente dita. A memorização se faz preponderante em relação à compreensão.

Considerada por esta perspectiva historiográfica, pondera Lerner (2002), tem-se a “leitura intensiva” como antecedente da “leitura extensiva”: a primeira implicava a leitura de poucos textos, mas de maneira intensa, ou seja, um mesmo texto era lido e relido inúmeras vezes, devido às próprias circunstâncias impostas pelo modelo do contexto situacional que tipifica a história da produção textual escrita, bem como aquela da criação de tecnologias que facultariam a propagação dos mesmos. A segunda, que implica a leitura de diferentes e variados tipos de textos por um mesmo leitor e, segundo a autora, esta extensividade é assegurada pelo modo rápido e superficial. No espaço dessa rapidez, não se pode ignorar o fato de um mesmo leitor poder ler, ou reler dois ou mais textos, em tempos quase concomitantes. Assim, na mesma proporção em que a sociedade moderna se industrializa e as pesquisas, no campo da eletrônica, são desenvolvidas por avanços significativos nas áreas dos estudos referentes à química e à física, a impressão e divulgação de textos se intensifica, bem como a variação e a variedade deles. É no espaço ocupado pela quantificação cada vez mais intensiva dessa produtividade que o leitor vai se qualificando como “consumidor” de uma multiplicidade incontável de textos.

Essa autora, à semelhança de outros, chama a atenção para o fato de essas práticas, não só coexistirem em um mesmo espaço social, seja ele referente à esfera pública ou à privada, mas também poderem implicar a leitura em voz alta e a silenciosa. Uma pessoa, no exercício do seu papel social de mãe, poderá ler em voz alta histórias para o filho e, na condição de estudante, ler de modo intensivo e silencioso textos de diferentes disciplinas e, ainda, fazer leitura extensiva do jornal pela manhã. No mundo do trabalho, essas mesmas modalidades podem ser co-

ocorrentes; contudo, segundo a autora, entre os grupos mais abastados a tendência maior incide sobre a leitura extensiva, enquanto a intensiva predomina entre aqueles menos abastados.

1.5 Práticas de Leitura pelos Marcos dos Século XVIII, XIX e XX

O século XVIII carrega consigo duas perspectivas para se focalizar as práticas sociais de leitura: um referente aos modos de ler os textos escritos e, conseqüentemente, aos modos de se aprender a ler: transformar sinais orais em sinais gráficos, por meio da descodificação orientada por procedimentos mecanicistas e valorização dos processos de memorização. Outro referente à própria sistematização e institucionalização dos Estados Nacionais: novo modelo de organização geopolítica das comunidades humanas do mundo ocidental de que resultaria uma nova cartografia do mapa mundial. Na transmutação dos feudos medievais em estados nacionais, observa Corrêa (2004) não se tem a equivalência de correlação unívoca entre um feudo e um estado, de modo que vários feudos são convertidos em um único estado.

Nestes feudos, agora agrupados para a formação dos estados modernos, falavam-se línguas ou dialetos diferenciados. Tal fato levaria à escolha de um deles à posição de língua oficial, e, segundo os pesquisadores da historiografia linguística, tal escolha recaía sobre os registros escritos, cujas composições textuais tinham por parâmetro os clássicos da literatura greco-latina. Quando ainda desprovidos destes modelos herdados pela tradição, buscavam-se registros capazes de qualificar um modo de falar e de escrever dos “barões doutos”: homens de prestígio que participavam da vida pública aristocrática e contribuíam para a planificação desses novos projetos estatais, cuja ancoragem era a variação dialetal que se impunha como língua oficial. As “edubas” são multiplicadas e passam a se situarem para além do espaço ocupado pelos palácios medievais e passam a ser designadas por “escolas” e com elas as universidades criadas na Baixa Idade Média, lentamente também começam a se duplicar, mas ambas contribuem com a implantação dessas línguas oficiais.

A esse processo de mudanças, acrescenta-se ainda no século XVIII, um acentuado movimento de cisões entre o poder eclesiástico e o poder laico estatal, marcado por inúmeros conflitos de que resultariam as escolas religiosas e as não religiosas. Associa-se à disjunção desses poderes o fato de o modelo de estado colonial começar a ser abalado e os movimentos de independência se fazerem cada vez mais intensos, de sorte a converterem antigas colônias em outros-novos estados oficiais. A par dessa situação, também o comércio livreiro e a pirataria destes produtos, dentre outros, foram intensificados, ou seja, perde-se o controle do processo de divulgação das obras produzidas e impressas no Continente Europeu.

Na França dessa época e principalmente do início do século XIX, a unificação linguística não estava ainda solidamente assegurada, pois em muitas de suas províncias a modalidade de uso padrão não havia sido propagada, de sorte que nelas se falavam dialetos. Surge, portanto, a necessidade de assegurar a extensividade do padrão por meio do ensino de seus registros escritos oficiais, o que levaria a leitura “em voz alta” a assumir papel preponderante no campo da aprendizagem da norma padrão.

Nesse contexto de complexidades, é preciso considerar que essa modalidade de leitura, sustentada pela prática da “voz alta”, posterior à leitura compreensiva, já era exercida com talento nos “salões mundanos das cortes reais” e a ela se passa a atribuir, desde então, o poder de análise que a leitura silenciosa desconhece. Por constituir a “verdadeira leitura crítica”, ela é deslocada para o espaço escolar, onde se impõe como atividade dos programas escolares, conforme *Pequeno tratado de leitura em voz alta para uso das escolas primárias*. Editado por Jules de Ferri, em 1882, a função desse Pequeno Tratado estava voltada para “o professor promover o gosto pelos livros, efetuando ele mesmo, de vez em quando, para toda a classe uma sessão de leitura.” (*apud* BAJARD, 2001, p. 35). A proposta previa, ainda, a organização de serões para os não letrados que, incapazes de ler por si mesmos, teriam o professor como mediador, ou aqueles que pudessem partilhar o produto de suas leituras.

Os leitores laicos, dentre os quais se situam os professores, são concebidos como aqueles capazes de ler não apenas em voz baixa. E, ainda, os que não leem apenas para si mesmos, ou que se ocupam em devorar, mas não em digerir as

palavras que leem e pouco as compreendem. Esses vão substituindo o pároco, ou outros membros do clero, como mediadores da compreensão dos registros escritos. Todavia, agora, a questão relevante é a de aprender a degustar e a partilhar esta arte da degustação entre os que não sabem ler: a propagar o gosto pela leitura. Por conseguinte, entre a leitura silenciosa - cuja função era a meditação e a memorização, concebidas como processos que antecederiam à sua expressão pública em voz alta - e a propagação da leitura silenciosa, cuja função é a interpretação do texto lido, ruminado e decorado para não leitores, situa-se a função social dessa segunda modalidade de leitura.

Tal função que terá por ancoragem a leitura em voz alta imposta a todas as escolas daquela nação, associada aos *serões*, levará à implantação do francês oficial, ou norma padrão, em toda a extensão daquele território nacional. As variações dialetais, afirma Bajard (2001), longe de serem consideradas como riquezas linguísticas são avaliadas como perigosas para a unidade nacional, pois em *algumas delas o francês é uma verdadeira língua estrangeira*. Logo e por um lado, a leitura em voz alta, imposta como programa escolar, possibilitaria a aprendizagem fonética do francês oficial: a sua boa pronúncia. Por outro lado, a leitura silenciosa, embora contribuísse para atribuir sentidos aos textos lidos, não possibilitaria orientar inadequações de pronúncias imperfeitas quanto à estabelecida pelo padrão. E, além do mais, tal modalidade de leitura contribuiria para fazer desaparecer “o cheiro da terra”, tão arraigado entre os falantes da civilização do oral. O esforço despendido se volta para a invenção de um modelo de elocução francesa, cujo propósito era a construção da chamada norma nacional *standartizada* do francês oficial capaz de suplantar pronúncias regionais. (p.36).

Esse quadro constitutivo das funções sociais da leitura que elegem a escola como instituição colaboradora pela implantação da política linguística estatal, levaria a França a propor, em 1855, um programa para as classes que recebiam crianças de 2 a 7 anos, por meio do qual registrava as etapas para a aprendizagem da leitura, quais sejam, ensino: a) das vogais seguidas das consoantes, atribuindo prioridade à aprendizagem do alfabeto em letras minúsculas, ao qual se seguiria o ensino das letras maiúsculas; b) dos sinais diacríticos, em concomitância com o anterior, dentre os quais a função dos acentos gráficos; c) decorar o nome das letras e memorizar suas formas gráficas; d) pronunciá-las de forma correta, quando do

ensino da constituição da combinação de sílabas para formar os vocábulos; e) ensinar primeiro os vocábulos monossílabos, aos quais se seguiriam os dissílabos, os trissílabos e os polissílabos; f) ensinar a leitura por meio de textos segmentados em sílabas e valorizar a pronúncia. Estas etapas sustentavam a hipótese segundo a qual para aprender a ler bem era preciso decifrar bem. (MENDONÇA, O. S. e MENDONÇA, O. C., 2007).

O texto, passado pela boca e inscrito nos arquivos da memória, deveria assegurar até os sete anos, as habilidades de pronúncia e, a partir dos 8 anos seria iniciada aprendizagem da sua leitura fluente. A proibição de uso das línguas ou dialetos locais se faz parâmetro para intensificar os castigos aplicados às crianças e jovens que precisariam de maior tempo para assimilar a pronúncia estandardizada, consideradas perigosas para a unidade nacional, embora o francês fosse uma língua estrangeira para muitos deles. Assim, a leitura em voz alta permitiria à França criar e institucionalizar uma pronúncia estandardizada da norma padrão e, para esta conquista, a escola cumpre seu papel social.

A França entra e vive o século XIX com uma concepção de texto e de formação de leitor modalizada pelos parâmetros da Idade Média, de sorte que, no campo do ensino, tal concepção se faz extensiva às primeiras décadas do século XX. Segundo Bajard (2001), em 1911, tal concepção ainda era preconizada pelo

(...) padre Behtheem, que dedicou toda sua vida à crítica literária de textos para jovens. 'Um primeiro princípio é convencer o leitor a fazer de suas limitadas capacidades de leitura não o signo de suas impotências, mas a marca de sua determinação espiritual: A renúncia é a síntese de todos os deveres do cristão (...). Não compreender é, portanto, demonstrar humildade diante do mistério'. (BAJARD, 2001, p. 32).

Entretanto e, ainda nas primeiras décadas desse mesmo século XX, a leitura silenciosa é submetida a críticas e a restrições; mas a essas críticas vão sendo suplantadas à medida que a leitura em voz baixa se impõe à formação sociocultural do século XX. Desse processo de imposição tem-se, por um lado, a convivência destas duas modalidades de práticas sociais de leitura, neste espaço social de modernidade. Ressalta-se que, mais precisamente em 1938, a França reconhece e introduz oficialmente a força da leitura silenciosa e a introduz nas chamadas

“classes de final de estudos, de sorte que as escolas passam a conviver com essas duas modalidades de práticas sociais às quais é atribuído o valor de leitura. Assim e por outro lado, esta convivência implicaria, respectivamente, a mudança da designação *leitura em voz alta* em *leitura expressiva* e da *leitura em voz baixa* em *leitura compreensiva*. Todavia, a leitura expressiva passa a ter a função de provar e de comprovar que a leitura em voz baixa de um texto se fez compreensiva para o seu leitor.

É, ainda, nesse contexto que os significados já polissêmicos do verbo *ler* são revestidos daqueles que farão remissão à significação de compreensão e este é o grande segredo descoberto entre no final do século XVIII e meados do XIX, mas só propagados na primeira metade do século XX, quando se passa a afirmar que

É infinitamente útil durante o curso comum da vida saber ler alto, com inteligência, clareza gosto e, ainda só se lê bem aquilo que se entendeu bem. Pode-se notar aqui a polissemia, do verbo ler, pois se ler consiste em compreender, a afirmação é tautológica. Para eliminar a ambiguidade, seria preciso parafrasear: Só se profere bem aquilo que se entendeu bem. (BAJARD, p. 35).

No fluxo dos anos que se estendem pelo século XX, as reflexões e discussões têm incidido sobre o fato de a leitura silenciosa ser uma prática de leitores adultos e proficientes quanto ao exercício da mesma. Este leitor para ascender a esta modalidade de prática dedicou-se à aprendizagem dos processos de decodificação do sistema da escrita alfabética e, gradativamente, foi desenvolvendo habilidades de compreensão e fluência, de sorte a aprender a dominar as práticas da leitura expressiva, pela aprendizagem da leitura em voz alta. Todavia, a sobrevalorização da expressividade tem levado a posições que situam a vocalização no centro dos debates sobre a aprendizagem da leitura, de modo a identificar duas etapas do processo de oralização do texto escrito: uma hesitante e fragmentada que tem a leitura das sílabas como ponto de partida. A outra, quando a criança ultrapassa a dimensão silábica e se faz competente para segmentar enunciados dos textos que lê, de sorte a atribuir-lhes sentidos, visto já se fazer capaz de ler em silêncio.

Entretanto, o que já se passa a constatar e se constata, no final do século XX e início do XXI, é o grau de insuficiência crítica e reflexiva dessa leitura silenciosa,

circunscrita, proposta como ponto de partida para a aprendizagem desta prática. Esta inversão, no campo do ensino, torna o processo da descodificação “um parasita” de quaisquer práticas de leitura – seja ela silenciosa ou em voz alta, afirmam os autores pesquisados. No afã de se modernizar, a escola moderna passou a opor *a criança que decifra (cuja leitura em voz alta é hesitante, aos trancos, parcelada em sílabas) àquela que atingiu a leitura corrente (na oralização todas as palavras são rápidas e corretamente enunciadas em seguida)* (grifo nosso).

Assim procedendo, deixou de diferenciar a leitura em voz alta, inerente e concomitante às práticas do ensino dos processos de codificação-descodificação, em língua escrita, da leitura silenciosa, aquela expressiva praticada por leitores proficientes. Para os homens dos séculos que antecederam à segunda metade do século XX e do XXI, em que hoje se situam os moderníssimos, a leitura expressiva não se dissociava da recitação dos textos lidos silenciosamente, decorados e proferidos no espaço da esfera pública, conforme registrado acima. Confunde-se, hoje, o desenvolvimento de habilidades de dicção com recitação, ponderam Mendonça e Mendonça (2007) e, para Bajard (2001) a não distinção entre habilidades de dicção e de leitura se confundem, de modo a fazer equivaler dicção com descodificação.

A estas dificuldades, acrescenta-se a valorização da leitura intensiva que, conforme postulado por Lerner (2002), qualifica leitores proficientes, formados em ambientes letrados; mas o público escolar, na sua grande maioria, vem de ambientes não letrados. A estas considerações deve-se acrescentar que, embora se aprenda a ler, lendo e a escrever, escrevendo, o ensino de tais práticas é um processo demorado que se faz extensivo à própria existência de cada homem. Logo, o tempo de formação do leitor moderno não pode ser comparado ou associado àquele do leitor da Antiguidade Clássica. Neste contexto, entre modelos de práticas sociais diversas, com funções diversas e tipos de leituras diversas, situam-se a escola, os professores e os alunos da nossa modernidade. Esta situação se qualifica por desafios que são colocados pelos próprios cientistas da linguagem e estudiosos das práticas de docência que visam ao ensino proficiente da leitura significativa do texto escrito.

1.6 Práticas de Leitura no Brasil dos Séculos XIX e XX

No Brasil, as práticas de leitura não estão dissociadas do modelo de formação histórico-cultural da sua sociedade que, na primeira metade do século XIX e na condição de colônia independente, fez-se um Estado Monárquico e, na segunda metade deste mesmo século, Republicano. Entretanto, à semelhança do Reino Europeu e como colônia de exploração, era um território rural e, nesta condição, manteve ao longo do século XIX e do século XX um modelo de política financeiro-econômica centrado na monocultura de produção de bens cultivados no campo. Este cenário só será recontextualizado após a II Guerra Mundial, com a criação de indústrias e aprimoramento de algumas pouquíssimas outras existentes para o processamento de minérios como o ferro e o gesso, por exemplo.

A intensificação desse outro modelo de processo produtivo, cujo marco é: a) a implantação de algumas fábricas de tecelagem, cujos operários eram imigrantes europeus; b) a diversidade de produção de alimentos que também terá os imigrantes europeus e asiáticos como força de trabalho; c) a ocupação do interior do país, com a mudança da Capital Federal para a região centro-oeste do seu território; d) a implantação de indústrias de produtos automotivos e metalúrgicas, a partir da década de 1950 e o aprimoramento da indústria náutica e de aviação; e) a expansão e construção de fontes de energia elétrica e nuclear, bem como de energia eólica e solar; f) a expansão e renovação dos meios de comunicação entre os habitantes de seu território e entre os povos de todos os Continentes da Terra, entre as décadas de 1960 e 1980 do século XX. Logo, em um tempo inferior àquele medido em apenas um século, esse novo Estado Republicano ruralista se faz urbano pelo marco da revolução industrial, da termonuclear e da microeletrônica.

Esse processo acelerado de modernidade, implicando a transformação do modelo de formação sociocultural, no campo da educação, não se fez acompanhar de um modelo de formação capaz de inserir a totalidade de sua população camponesa, integrada à civilização do oral àquela da escrita. Esta, conforme registrado nos itens acima, tem o espaço público urbano como lugar privilegiado para o exercício de suas práticas sociais e escolas e universidades como ancoragem para o ensino e a aprendizagem para a preservação e propagação de conhecimentos em registros escritos. Todavia, o número destas instituições

escolares era irrisório, se considerado em relação ao número de habitantes no país, cujo índice de analfabetismo da população estava em torno de 90%. (GALVÃO e BATISTA, 1998).

É neste contexto escolar deficitário que a inserção do país nesse espaço qualificado por esta fase de modernidade passa a despende esforços para assegurar a inserção de sua população à civilização da escrita. Esse esforço, contudo, é diferente daquele despendido pelos países do Velho Mundo Europeu, ou por aqueles que compreenderam estar no próprio homem a força do poder de produção de conhecimentos capazes de responder por ações desencadeadoras das forças responsáveis pela reinterpretação de práticas sociais herdadas do passado.

Neste sentido e diante da necessidade de suprir o déficit escolar, o Estado Brasileiro opta pela expansão da rede escolar, em parceria com o poder econômico da construção civil e por um modelo de formação de professores cuja qualificação foi assegurada por redução significativa de carga horária nos currículos de cursos de Letras. Dividiu esta responsabilidade com a iniciativa privada, pois o número de professores formados pelas Universidades Públicas e Comunitárias não atendia à demanda da população de alunos que passaram a ocupar o espaço das novas salas de aula.

Nesse contexto, os currículos de tempo integral têm suas cargas horárias reduzidas a tempo parcial – um único período do dia – ou, ainda, a um tempo de formação de um ano e meio, sem a necessidade de frequência obrigatória integral aos cursos oferecidos: as aulas presenciais são oferecidas apenas no final das semanas, ou uma vez a cada mês; outros exigiam presença apenas a cada semestre. Eram cursos apostilados, à semelhança de outros oferecidos pelo mercado, ainda hoje, para a formação de técnicos em contabilidade ou de detetives particulares, pois a educação à distância, como hoje está configurada pela tecnologia moderna, não se fazia possível: a revolução tecnológica - que hoje assegura a transmissão de sinais e imagens a distância - estava em fase de implantação. As pesquisas que funcionam como ancoragem dessa modalidade de ensino, por sua vez, inexistiam. E, no que se refere a pesquisas desenvolvidas no campo dos estudos da linguagem, estas estavam restritas, conforme já apontado, ao sistema das línguas naturais e delas resultavam a produção de gramáticas

descritivas ou científicas, por um lado. Por outro lado, o objetivo prioritário era a construção de uma “gramática” capaz de assegurar a organização de informações inscritas na memória do computador. (GALVÃO e BATISTA, 1998)

Nesse quadro de complexidades, o poder público estatal busca responder às demandas quantitativas na esfera educacional, cujo cenário respondia pela reinterpretação de um matiz de formação sociocultural herdado dos colonizadores, modalizado pelo marco de um ensino em que a aprendizagem de práticas de produção textual se qualificava como medieval. Galvão e Batista (1998) afirmam não existirem livros de leitura em nossas escolas até meados do século XIX, de modo que

Textos manuscritos, como documentos de cartório e cartas, eram os registros que serviam de ancoragem para o ensino e à prática da leitura. Em alguns casos, estes textos eram aqueles do código criminal ou da Bíblia, prescritos pela Constituição do Império, de 1827, como manuais de leitura para a instrução pública. (GALVÃO e BATISTA, 1998, p. 46)

Assim, afirmam os autores que data do ano de 1868 a publicação de uma das primeiras séries de livros voltados para o ensino de práticas escolares com vistas à aprendizagem da leitura de textos escritos. Iniciada por Abílio César Borges e sob o título de *O Primeiro Livro* esta coletânea é qualificada como a primeira iniciativa significativa quanto à produção de material adequado para orientar as práticas de docência cujo objetivo se voltasse para o campo da leitura. Tal produção, considerada em relação ao tempo de sua edição, poderia substituir as cartilhas grosseiras ou os materiais manuscritos.

Colomer e Camps (2002, p. 72), ao tratarem da produção de material didático, cujo propósito é o ensino das práticas de leitura de textos escritos, observam que, ainda hoje, as propostas de suas sequências didáticas nem sempre privilegiam os processos de compreensão que facultariam a leitura compreensiva. Embora tais propostas tenham por título a expressão “Compreensão de Texto”, as orientações ficam circunscritas à modalidade de “leitura oral” à qual se seguem a leitura silenciosa e questionários cujas perguntas exigem o esforço da memorização de pequenos detalhes, ou de informações secundárias que podem ser facilmente

identificadas na linearidade do texto produto, ou seja, em segmentos do próprio registro escrito.

Todas estas abordagens que buscam situar as dificuldades no campo do ensino e da aprendizagem da leitura de textos escritos, pelas escolas brasileiras, podem ser sintetizadas pelos registros que apresentam os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 17). Assim, naquele voltado para Professores do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, tais dificuldades são consideradas em suas diferentes dimensões, quais sejam:

- a) quanto à função da Educação, no contexto da formação nacional – é ressaltado o seu papel “no desenvolvimento das pessoas e da sociedade” que, neste novo milênio aponta para a “necessidade de se construir uma escola para a formação de cidadãos”: habitantes da cidade e de um Estado democrático;
- b) quanto à posição do Estado Brasileiro, no cenário das políticas mundiais que, conforme apontado acima, precisa se tornar “competitivo” e, para tanto, assegurar grau de “excelência em que se fazem necessários os progressos científicos e avanços tecnológicos”. Tais exigências implicam uma formação de jovens capazes de se integrar ao novo modelo de mercado de trabalho: o qualificado por grau de letramento proficiente, ou seja, em práticas de leituras de textos escritos;
- c) quanto à melhoria da qualidade do ensino no país: o eixo da discussão, desde a década de 1970 – incide “principalmente no domínio da leitura e da escrita e este domínio não exclui a alfabetização: uma condição primordial para que consiga progredir”;
- d) quanto às mudanças de práticas de docência, é preciso considerar terem sido elas propostas na década de 1960 e início da de 70, do século XX; contudo, elas indicavam fundamentalmente: d.1) mudanças no modo de ensinar, pouco considerando os conteúdos de ensino; d.2) que a simples valorização da criatividade seria condição suficiente para desenvolver a eficiência da comunicação e expressão do aluno – falsa crença; d.3) estarem restritas aos setores médios da sociedade, sem se dar conta das conseqüências profundas que a incorporação dos filhos das camadas pobres implicava – logo, negligenciaram a mudança de perfil do aprendentes;

e) quanto ao conteúdo a ser ensinado: orientado pela perspectiva gramatical e, nesta acepção, “foi considerado adequado a alunos que falavam uma variedade linguística próxima da chamada norma padrão e traziam representações de mundo de língua semelhante às que ofereciam os livros didáticos” – mas, os alunos, agora, são filhos dos trabalhadores do campo ou de pequenas cidades do interior, vilas ou vilarejos que migraram para a “cidade grande”.

Estas posições críticas, afirma o documento,

só foram estabelecidas de modo consistente no início da década de 1980, do mesmo século XX, quando pesquisas produzidas pela linguística, independente da tradição normativa e filológica e os estudos desenvolvidos em variação linguística e psicolinguística, entre outras, possibilitaram avanços na área da educação linguística, principalmente no que se refere à aquisição da escrita. (BRASIL, 1998, p. 17 e 18).

1.7 – Algumas Considerações Finais

Ao término deste Capítulo, pode-se considerar, retomando os estudos de Lerner (2002) que as práticas de leitura de textos escritos e de escritas de leituras existem há muito tempo, conforme comprovam os estudos acima registrados, de sorte que eles antecedem ao surgimento da linguística moderna, ou científica; logo o exercício de tais práticas independe das revoluções científicas e tecnológicas que deram origem às formações sócio-histórico-culturais moderna. Todavia, os resultados das pesquisas científicas no campo da linguagem são fundamentais para explicitar alguns conteúdos que devem estar em ação ou em jogo na sala de aula, quando se busca focalizar a leitura de textos escritos como práticas discursivas.

Neste sentido e frente às dificuldades apontadas, um primeiro passo, ensina Lerner (2002), é saber quais estratégias facultam colocar em jogo conhecimentos linguísticos e não linguísticos para assegurar o ensino proficiente de tais práticas. Por conseguinte, no segundo Capítulo serão registrados princípios e pressupostos teóricos que facultem ao pesquisador identificar, pontuar os referidos conteúdos que, estrategicamente utilizados pelos produtores de sentidos, possibilitam sua formação como leitor proficiente de textos escritos ou de escritas de leituras.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: a leitura no contexto da pesquisa – contribuições para a aprendizagem significativa

2.1 Considerações Iniciais

A relação entre os processos implicados na produção da leitura de textos escritos e na produção de escritas de leituras tem sido concebida pelos estudiosos da linguística pelo princípio da complementaridade e não mais pelo da oposição, ou da contrariedade. Na complexidade desses processos de que resultam os sentidos produzidos pelo leitor, os linguistas do texto - orientando-se por resultados de pesquisas desenvolvidas na área da linguagem, mais precisamente aquelas do campo da psicolinguística e da chamada inteligência artificial - têm postulado que a produção de conhecimentos é a principal função da leitura compreensiva.

Essa produção, entretanto, não se tipifica como uma invenção individual, pois o ponto de partida que funciona como ancoragem da leitura compreensiva são os conhecimentos socialmente compartilhados por grau de veracidade que a sociedade confere a eles. Contudo, a aceitação e o reconhecimento das contribuições individuais para a renovação das práticas sociais decorrem da experimentação ou vivências dessas contribuições e da utilidade de que elas se revestem para solucionar problemas de ordem social. Assim, entre a invenção e a aceitação, tem-se o tempo de vivências, de avaliações e de propagação desses inventos sob a forma de propostas.

No espaço de construções teóricas voltadas para as práticas de docência referentes à leitura compreensiva de textos escritos, é preciso considerar que o marco desses estudos tem a década de 1960 do século XX como marco fundador e a década situada entre 1980 e 1990, desse mesmo século, como marco revisor e sistematizador dos seus primeiros pressupostos. Nesse quadro de revisões, pondera Santana (2007) que, em se tratando da aprendizagem escolar, a leitura e a escrita são dois percursos que se entrecruzam, não só no domínio da investigação, como

também naquele do ensino, o que nem sempre é claro para muitos pesquisadores e/ou professores. Se assim o fosse, os estudos sobre o domínio da leitura não teriam proliferado, de modo a contrastar com aqueles sobre a escrita que, só recentemente, passaram a merecer a atenção específica dos estudiosos da linguagem. Assim, a autora assume posição semelhante a de Kress (1994, p. 63) que também se interroga sobre a dissociação entre estas duas práticas complementares, de sorte a

(....) considerar muitas teorias inscritas na linguística moderna como entraves ao avanço da investigação nesta área, uma vez que assume “o código” como objeto de estudo, descontextualizando-o, retirando-lhe o sentido, e impedindo de ‘lidar adequadamente com o aspecto textual da escrita’.

Nesse contexto de dissonâncias, tem-se assumido, seja no campo das pesquisas sobre a linguagem e, principalmente, no campo do seu ensino, quando a interação entre estas duas práticas deve ter por ancoragem uma aprendizagem, a correlação entre ambas. Tal correlação também é preponderante em outros lugares do espaço ocupado pelas sociedades letradas, onde o que se lê é o que foi escrito, e o que se escreve é o produto do que foi lido.

Assim, no tempo dos processos de escolarização, a leitura antecede as propostas de composição de textos escritos – quando o objetivo é estender os conhecimentos prévios dos alunos sobre uma dada proposta temática que orientará a composição de seu texto escrito: “leitura extensiva”, por um lado. Por outro lado, durante a chamada fase da revisão da escrita – aquela em que o aluno precisa aprender a se deslocar da sua posição de escritor para aquela do leitor e se dedicar ao trabalho de lapidação do texto por ele escrito. Nesse tempo de produção de sentidos, a leitura deve funcionar como meio de tomada de consciência dos problemas a serem resolvidos por ele próprio e pela reescritura do seu próprio texto, de sorte a colaborar com o seu leitor. Trata-se, agora, da leitura intensiva, orientada pela reflexão-crítica que, ao incidir sobre sua própria composição textual, deverá assegurar a permansividade do tema e a sua progressão semântica, ao longo de toda a extensão do texto por ele produzido.

No fluxo desse processo, implicado na leitura intensiva, o escritor-aluno precisa desenvolver a consciência de que, quando a comunicação ultrapassa os

limites do “aqui e do agora”, precisa resistir a qualquer alteração que vise a um melhor grau de adequação entre o que se pretende dizer e o que se diz. Por conseguinte, as correções, ou revisões tão frequentes em interações face a face, quando se é possível indagar ou cobrar daquele que fala sobre os sentidos do seu dizer, dando a ele a possibilidade de rever o que foi dito, por não se haver compreendido de modo adequado, devem ser realizadas no tempo de sua leitura intensiva. Outro objetivo da leitura intensiva é a condensação semântica que exige do escritor-aluno o desenvolvimento de habilidades de síntese, em contraposição ao texto produzido pela interação face a face, visto que o texto escrito poderá ser examinado, lido e relido por aquele a quem ele é endereçado até que ele se faça compreendido. (NOT, 1991)

Observa-se, pelas considerações acima, que a função da leitura no processo de ensino-aprendizagem de suas práticas desloca a produção escrita do aluno do espaço ocupado pela avaliação, com vistas à aprovação-reprovação escolar, e faz dela um meio de aprendizagem dos próprios processos implicados na produção de sentidos, formalizados pela escrita. Assim, a sua função está voltada tanto para a extensividade dos conhecimentos prévios do leitor-escritor, leitura extensiva, quanto para a identificação de problemas e para a busca de soluções para eles, durante a produção de textos pelo próprio escritor-aluno, sempre orientado pelo professor: leitura intensiva. Neste sentido, a leitura de textos escritos se qualifica, por um lado, como mobilizadora da aprendizagem da escrita, na mesma proporção em que a escrita a mobiliza, no espaço da aprendizagem de produção de sentidos, ou seja, elas deixam de se opor para funcionarem de modo complementar no espaço escolar.

Neste capítulo, busca-se registrar os fundamentos teóricos que facultam tratar da leitura compreensiva, focalizada pelos quadros da leitura extensiva, circunscrita à fase da pré-escrita e concebida como necessária para a formação do leitor-proficiente de textos escritos, tendo por parâmetro ser ela o fundamento para tratar das estratégias que respondem pela extensividade de conhecimentos prévios. Logo, não se trata da concepção de extensividade de que resulta o leitor-consumidor: aquele que é designado por “leitor maduro”, por haver desenvolvido habilidades de produção de sentidos que lhe facultam ler vários textos ao mesmo tempo, ou fragmentos de diferentes textos, por ter domínio de práticas discursivas plurais.

2.2 O Texto e a sua Função Dialógica

A concepção de texto como produto de práticas discursivas, inscritas no espaço das formações socioculturais humanas, confere à Linguística Textual caráter integrativo que, segundo Antos (1997), depende decisivamente do modo como se coloca, se tem respondido e se responde à questão *o que é um texto*. Ao se propor a cumprir tal tarefa o pesquisador se depara com várias respostas que acompanham a história da formação da própria disciplina e que, teoricamente, respondem pelas dimensões constitutivas desse seu objeto complexo: **o que faz do texto um produto e um processo multidimensional e multifuncional**.

Concebido por diferentes perspectivas, ele foi/tem sido definido como: a) uma frase complexa; b) um signo complexo; c) uma macroestrutura centrada no desenvolvimento de tópicos; d) um ato de fala complexo; e) um discurso solidificado; f) a verbalização de operações sócio-cognitivas; g) um recurso expressivo que faculta a comunicação linguística. Estas definições, dentre outras, possibilitam afirmar, em se tratando da concepção de texto, que

nunca houve um acordo teórico, mas quase sempre uma concordância pragmática entre os pesquisadores. (...). Por isto (...), mesmo que a teoria da ação não seja a única chave do seu conhecimento, no fundo ela é decisiva para o seu caráter empírico e sua natureza descritiva. (p.2).

Para esse autor, apesar das inúmeras concepções incompletas de textos e diante do fato de eles terem sido, ao longo da história dos estudos linguísticos, muitas vezes, qualificados como um subproduto das ações linguísticas comunicativas, desencadeadas pela ação criativa da linguagem, hoje, eles são concebidos como formas que constituem e organizam conhecimentos complexos. Entretanto, tem-se omitido esta função relevante dos textos, em razão de se haver negado - por meio de investigações científicas de caráter estrutural - a função constitutiva exercida pela língua em relação à produção de conhecimentos, por um lado. Por outro lado, a este desconhecimento acrescenta-se a certeza de que é fácil abstrair do saber as várias formas linguísticas que se usa para sua organização. Contudo, ressalta o autor,

O conhecimento coletivamente válido (...) é, necessariamente, um conhecimento linguisticamente representado, pois, seja na sociedade, seja na cognição, o saber só pode existir numa forma linguística. No entanto, isto é tão esquecido como as próprias formas que organizam os textos que também tiveram que se desenvolver no decorrer das evoluções sociais. (.....) o conhecimento complexo, em muitos segmentos da nossa vida individual e coletiva, representa um saber que se baseia em textos, tem de ser especificada a fim de prevenir sua redução cognitivista: os textos não são apenas meios para a representação e a conservação arqueológica do conhecimento (quer dizer, eles não são apenas realizações linguísticas de conceitos, estruturas e processos cognitivos), mas (...) eles são recursos essenciais da constituição individual e social do conhecimento (...) eles são formas da cognição social. (p. 2 e 3).

Neste espaço, Antos (1997) incorpora todo o saber declarativo das sociedades humanas, mesmo aqueles representados por números e fórmulas das ciências naturais, como conhecimentos que têm o texto como modelo para suas composições; razão por que toda forma de conhecimento socialmente compartilhado – inclusive os modos de usos das formas coletivas, em parte transmitidas mundialmente pelas mídias - têm de ser explicitamente considerados como distribuição de conhecimentos complexos e coletivos. Esta ampla distribuição e recepção possibilitam afirmar que o conhecimento não é apenas sociocultural, mas também transcultural, pois todos eles são capazes de existir em outras culturas.

Por conseguinte, os textos comprovam a existência de formas pré-concebidas que respondem pela seleção, acumulação, estruturação e formulação de conhecimentos, de que resultam ainda problemas “globais” de formulação, como por exemplo, buscar saber o que: a) é possível de se tornar um assunto na mídia e em qual delas; b) pode ser trazido para discussão, em que sucessão e com qual intensidade; c) deve ser mantido como conhecimento implícito, ou apenas pressuposto em cada texto que se compõe; d) é possível ser entrelaçado como conhecimento e como é ou deve ser tal entrelaçamento; e) é concretizado ou verbalizado de modo pormenorizado ou ilustrado; f) pode ou deve ficar como “pano de fundo”, sem se tornar destaque e o que sequer pode ser mencionado e, ainda, como nos referimos ao que pode ser dito e como. (pp. 5-7).

Esses saberes ou o uso adequado e original desses conhecimentos não só orientam a produção dos textos, mas também os qualificam como dinâmicos e procedurais, na medida em que eles possibilitam, por um lado, projetar conhecimentos de modo seletivo e, por outro, qualificar um texto como uma etapa

para a criação de outros textos. Cada um deles é, nesta acepção, ponto de partida para o processamento de outros-novos conhecimentos. Por conseguinte, o texto é sempre uma pluralidade singular, em razão da sua função constitutiva para o conhecimento e, assim sendo, a sua compreensão e interpretação sempre está na dependência de ativação de outras fontes de conhecimentos, ou outros textos. Logo, o processamento das informações textuais sempre exige conhecimentos sobre a composição de outros textos: abstratos, resumos, comentários, interpretações, paráfrases, etc. Para Antos (1997), ainda, é preciso acrescentar o fato de as tradições culturais sempre estarem retomando assuntos sobre temas formais como os canais, os gêneros, a variedade e os estilos, bem como a distribuição, proporção e tipos sequenciação de informações. (pp. 4-5).

2.2.1 O intertexto pelo interdiscurso: recursos para a produção de sentidos

Observa-se por essa concepção que a produção de sentidos atribuída a um texto implica a intersecção com a de outros textos já lidos, ou por ler; por conseguinte pode-se considerar que a leitura significativa abarca, por um lado, os sentidos atribuídos ao que já se leu e, ainda pode criar a necessidade de retomar textos já lidos. Por outro lado, ela aponta, cria, ou projeta a necessidade de outras leituras: a intertextualidade, ao remeter um texto a outros textos, situa o produtor leitor entre o passado e o futuro. A intertextualidade, afirmam Kleiman e Moraes (1999, p. 62) “é um fenômeno cumulativo, pois, quanto mais se lê, mais se detectam vestígios de outros textos naqueles que se está lendo e mais fácil se torna perceber as suas relações com outros objetos culturais e, portanto, mais fácil é a compreensão”.

Para essas autoras, um desses vestígios reconhecidos pelo produtor-leitor é o gênero, por meio do qual o leitor descobre a chave para interpretar os textos que lê, ou seja, a escolha de um gênero pelo produtor-autor carrega consigo a função de informar ao seu leitor que ele irá lhe contar uma história, um caso, uma anedota, por exemplo. Neste sentido,

ao optar pelo gênero crônica, não se faz necessário registrar informações do tipo: caro leitor, a estória que vou lhe contar está fazendo uma crítica aos costumes, à política, ou a alguma outra instituição social. Sabemos que a crônica é diferente do causo, ou da anedota porque somos leitores de crônicas, porque já conhecemos o gênero. (p.64)

Observa-se por esta ampla concepção de intertextualidade - proposta por Kristeva em 1969 - explicitada por Barthes (2003), em 1975, *para quem todo e qualquer texto é um intertexto: espaço habitado por outros textos, sob formas mais ou menos reconhecíveis* – a de intertexto. O intertexto, afirma Barthes, *é um campo geral de fórmulas cuja origem raramente é recuperável, de citações inconscientes, feitas sem aspas*. Muitos linguistas ocuparam-se, desde então, a focalizar a intertextualidade como um dos fatores constitutivos implicados na composição do texto-processo e materializados na dimensão do texto-produto por outros vários recursos, como: a citação, a alusão, o comentário, a paráfrase, por exemplo. (KOCH, 2006).

Por conseguinte, se todo e qualquer texto tem a sua existência assegurada pelo encontro com o seu(s) leitor(es) e, no caso do texto escrito, esse encontro se tipifica por um conjunto de habilidades que facultam a estes leitores interanimarem as palavras de seu(s) escritor (s), inscritas na materialidade dos sinais escritos, a leitura significativa é assegurada pela prática da dialogia (GUSDORF,1995). Por essa dialogia, a palavra e não as letras passam a circular entre tais produtores de sentidos que, assim procedendo, colocam-nas em curso; razão por que a leitura, assim concebida se tipifica como “prática discursiva”.

Nesta perspectiva, a intertextualidade se inscreve na interdiscursividade, ou vice-versa, ou seja, dentre os vestígios, acima mencionados, em se identificando o gênero, identifica-se por ele o interdiscurso - concebido como um espaço em que se inscrevem diferentes discursos - sejam eles inerentes a um campo do discursivo, ou a campos distintos, configurados por um mesmo gênero - com os quais um discurso particular está em relação explícita ou implícita. Trata-se de um jogo de reenvio entre discursos que tiveram, ou têm por ancoragem outros textos, em que se inscreveram outras vozes, às quais todo discurso faz remissão, seja para se contrapor a elas, evocando aquelas que se inscrevem em outro campo, de modo a complementá-las ou ressignificá-las.

Nesta acepção, aquele que toma a palavra para dela fazer uso e, assim se expressar, de modo a complementar, a responder, a refutar, a concordar com o dizer de outrem é um interlocutor daquele que o precede, ou estava com a palavra. O uso de “interlocutores” designa os parceiros de um ato de troca verbal, em situação de comunicação oral. Ressemantizado pelos estudiosos da linguística textual reveste-se dos sinônimos: enunciador-enunciatário, designação institucionalizada pela teoria da enunciação. Contudo, tais denominações buscam reinterpretar os termos “emissor-receptor”, propostos pela teoria da comunicação da vertente estruturalista, de caráter não dialógico e mecanicista.

2.2.2 Os conhecimentos prévios e formação do leitor

Os conhecimentos prévios dos produtores de textos, na sua complexidade e conforme apontado por Antos (1997) e por Kleiman (2001), são também concebidos por outros estudiosos da linguística de texto como fundamento e fundação da leitura compreensiva. Para Smith (1998) eles se qualificam, por um lado, como teorias de mundos que os produtores de sentidos carregam consigo, desde os seus respectivos nascimentos e, por outro lado, pela dinamicidade, pois a cada interação com quaisquer desses mundos e/ ou pessoas ou personagens que neles habitam ou habitaram, estas teorias são testadas e modificadas. O fato de os humanos estarem constantemente e de modo intermitente em interação possibilita considerar que tais teorias estão constantemente sendo desmobilizadas e remobilizadas; razão pela qual não podem ser concebidas como blocos solidificados de conhecimentos. São elas que facultam aos produtores de sentidos construir hipóteses, quando iniciam a leitura de um texto, fazer previsões e produzir inferências, durante o ato de leitura de um dado texto.

No fluxo desse processo, a leitura avança na mesma proporção em que as hipóteses são confirmadas por meio da convalidação de inferências autorizadas, de sorte que os sentidos previstos são assegurados; contudo, se as inferências não forem adequadas àquelas autorizadas, faz-se necessário reelaborar as hipóteses e retomar o já lido, cancelando e reformulando as inferências. Assim, a função da leitura compreensiva, focalizada por esta perspectiva, é conferir ao texto uma

unidade de sentido local e global, por meio destas estratégias: projeção, construção de hipóteses e inferências autorizadas.

É nesse jogo entre “autorizado e não autorizado” que o leitor se desloca da dimensão linear do texto-produto para a dimensão alinear do texto-processo, orientado pela posição do enunciador-autor, inscrita no quando da enunciação. Por estes movimentos de vai-e-vem, que têm os conhecimentos prévios como fonte de referências, o produtor leitor tanto liga quanto sobrepõe os elementos constitutivos das frases e, simultaneamente, articula frases entre si, construindo paráfrases discursivas. Esta transmutação de paráfrases linguísticas em paráfrases discursivas implica a ativação de significados pelo marco dos conhecimentos léxico-gramaticais, aos quais se vai indexando os sentidos referentes ao modelo de contexto situacional, sempre referenciado explícita ou implicitamente nos registros da composição textual do produtor-autor.

Nesta acepção, afirma Cossuta (1994, p.7) “a leitura avança na dimensão linear do tempo por imposição do dispositivo material da escrita, mas se desenvolve também numa simultaneidade virtual cujos limites são aqueles impostos pela capacidade de memorização do leitor”. Logo, é

(...) Conjugando estas duas dimensões, abrimos o horizonte sem fim das releituras, as quais, voltando a percorrer as próprias pegadas ou se movendo por deslocamentos ou saltos, constituem o suporte de onde se elaboram o comentário, a glosa e a interpretação. (p.7)

No fluxo desses movimentos, desencadeados pelo processamento das informações semântico-pragmáticas, tem-se a elas incorporadas sentidos que se referem a “função autor”. Esta, segundo Cossuta (1994, pp. 11-12), fica implicada na voz que subentende do próprio texto, ou que se esconde atrás da impessoalidade das concepções representadas em língua. Trata-se de referências do quadro enunciativo que possibilitam ao leitor identificar os modos de organização dos conteúdos e de dizê-los, seja pela disposição de um dado ponto de vista, ou pelo reconhecimento de um dado ato de fala, também explicitado, ou não. O leitor proficiente, ao identificar a função-autor, identifica o lugar no quadro enunciativo por meio do qual identifica e define o seu papel: o que deve e pode compreender, pelo tom da voz ausente, carregada de inflexões e/ou sentidos que lhe possibilitam

conferir a ela uma identidade, à medida que vai se fazendo reconhecível, deixando que o leitor projete a representação da sua presença em ausência.

A identidade implica o saber se auto-reconhecer, por um lado, naquele que se faz autor pela similaridade de vivências e experiências compartilhadas na condição de membros de uma dada comunidade e, portanto como pessoas. Por outro lado e ao mesmo tempo, este auto- reconhecimento se faz extensivo às diferenças por meio das quais escritor e leitor se distanciam na condição de membros de uma dada sociedade, onde ocupam posições e lugares diferentes no espaço hierárquico pelo qual tal sociedade se estrutura e se organiza. Estes lugares conferem a cada um deles o poder de exercer determinados papéis sociais e, conseqüentemente, de agir por meio da palavra, em nome do grupo social ao qual pertence.

Assim, por meio do exercício da fala, a pessoa é aquela que responde pelo exercício das práticas discursivas, num dado contexto sócio-histórico-cultural, na condição de sujeito social: aquela que fala em nome de um dado grupo que lhe confere o poder de dizer visto ser ela capaz de saber “o que dizer”, “como dizer” e “para quem dizer”, o que está autorizado. Desse modo, pondera Indursky (2006), os produtores de sentidos ultrapassam os limites do texto e convocam o contexto, pelo uso de estratégias de intertextualidade-interdiscursividade, considerado não só na sua dimensão (como) situacional, mas também naquela sócio-histórico – cultural. Para a autora, as diferenças entre sujeito individual e sujeito social integram a formação da pessoa, implicam a abordagem do texto por uma dupla perspectiva teórica: aquela fundamentada na teoria da enunciação e aquelas que orientam a análise do discurso, cujos princípios se inscrevem nos quadros da sociopsicologia.

Por conseguinte, ao passar de um quadro teórico para outro,

Passa-se do indivíduo para o sujeito social, desliza-se de um indivíduo dotado de estratégias discursivas, que deixa instruções inscritas no enunciado, as quais devem ser seguidas pelo interlocutor para proceder à interpretação, para um sujeito afetado pelo inconsciente e identificado com uma ideologia e estes dois processos regem o seu dizer, passa-se de um sujeito que é centrado na origem de seu dizer para um sujeito descentrado que age sob a ilusão de estar na origem do seu dizer, mas que, de fato, precisa imergir no interdiscurso para poder dizer, pois aí reside o repetível, a memória discursiva que lhe permite dizer. (p.69).

Neste contexto, pelos quadros da enunciação, os interlocutores leitores-autores, ou vice-versa, se constroem, como indivíduos pelos quadros da enunciação, delimitados pelo modelo situacional de um aqui e um agora, designado por Bakhtin, como *curto tempo* e, assim, considerados, pelos estudos de Spink (1995), “aquele da aprendizagem da vida de cada um de nós, das inúmeras linguagens sociais próprias a segmentos sociais de grupos profissionais, a faixas etárias, etc.” (p. 52)

Nesse curto tempo, “situam-se as vozes que povoam nossas práticas discursivas e, por se tratar do tempo vivido’, focalizado pela dialogia com o longo tempo, “ele também é habitado pelo longo tempo da memória sócio-histórico-cultural”. O longo tempo, ao se inserir no curto tempo, tipifica-se como “um território do habitus: conjunto de esquemas organizadores de conhecimentos de mundo, cuja ordenação é aprendida desde a infância, mas permanentemente modificados ao longo da trajetória social da pessoa”. (p. 52).

O longo tempo se tipifica como lugar ocupado na memória de longo prazo e a sua construção tem caráter histórico-cultural, de sorte que, ao ascender a ele, é possível compreender as funções das práticas discursivas de cada época, em cada área ou campo do saber, por um lado; mas, por outro lado, também é possível reconhecer os processos de resignificação dessas mesmas práticas sociais, conforme registrado no primeiro capítulo desta Dissertação. Nesse espaço, o produtor leitor, também se depara com uma multiplicidade de sentidos que foram institucionalizados pelo uso, por meio dos quais ele pode aprender a ouvir as vozes de seus antepassados. Trata-se, portanto, de fatos, configurados por modelos situacionais que foram moldados pelas contingências de uma época, distante daquela do curto tempo; razão pela qual se deixa de interpretá-las como acontecimento e sim como acontecido; contudo, possível de reacontecer, desde que sejam reinterpretadas. São conhecimentos que antecedem a vivências das pessoas, mas que nelas se presentificam por meio das instituições, de modelos, normas, convenções, enfim, pela reprodução.

A organização de tais conhecimentos não se dissocia daquele referente à ordenação de esquemas, em cada modelo de formação sócio-histórico-cultural, conforme já apontado no primeiro Capítulo. Assim, tal ordenação demarca os limites

da consciência crítico-reflexiva dos membros de uma sociedade, delimitando quais conhecimentos podem ser selecionados e mobilizados pelos grupos sociais, de sorte a se poder considerar, em linhas gerais, que tal modelo de ordenação demarca as possibilidades de produção de sentidos. (ORLANDI, 1998). Ao demarcar os limites desses processos de produção, institui-se “o que se pode e se deve dizer” a outrem, no espaço público das interações e, ao mesmo tempo, pode-se melhor compreender o que é denominado por Antos (1997) como “problemas globais” que orientam a produção textual-discursiva, quanto ao modo de formular os seus textos (p. 10), quando no exercício de suas práticas sociais.

Todavia, os textos se qualificam, segundo Turazza (2005), como espaço significativo em que convivem permanências inscritas em rupturas, ou vice-versa e, por esta razão, neles convivem velhas e novas informações, o sujeito individual inscrito no social, a ordem e a desordem. Por conseguinte, as práticas discursivas se tipificam por relações de contrariedade, explicitadas em língua tanto pela polissemia das formas léxico-gramaticais, como pela antonímia. A primeira é inerente à multiplicidade das vozes que, no curto tempo, interagem com aquelas do longo tempo; as segundas pelas posições sociais de onde estas vozes são enunciadas.

Nesse contexto cabe ao leitor, portanto, aprender a monofonizar estas vozes, por meio de processos de resignificação; pois, se destituído desta habilidade, não participa dos usos ativos da linguagem. Para essa autora, assim como para Spink (1995), é pelo reconhecimento de rupturas com os significados usuais, com os sentidos institucionalizados pelo uso, que se produzem outros - novos sentidos. Entretanto, sem desconsiderar os matizes que orientam velhas práticas. A Linguística Textual da vertente sócio-cognitivo-interativa designa a esse processo complexo, implicado nos movimentos de resignificação, por competência textual-discursiva, cujo desenvolvimento é assegurado pelo domínio de informações que facultam o uso estratégico, de conhecimentos do longo tempo em diálogo com aqueles do curto tempo.

2.3 Os Esquemas de Organização e de Ordenação dos Conhecimentos

Os conhecimentos produzidos pelos humanos - quando focalizados no espaço das práticas discursivas, formalizadas em língua - são assegurados pela interação que tem como ancoragem aqueles que se tipificam pela permansividade: os socialmente partilhados. São eles que, segundo os autores citados, funcionam como ponto de partida para as ações de linguagem que visam a tornar comuns aqueles que não são comuns aos interlocutores; razão pela qual são os saberes compartilhados o fundamento da compreensão e, ao mesmo tempo, o suporte que funciona como ancoragem para os processos de interpretação.

Os estudiosos da área da cognição, dentre os quais se situam estudos referentes à inteligência artificial, têm dado ênfase aos modelos de organização e ordenação dos conhecimentos, por analogia com a memória do computador. Deslocados para o campo de estudos da linguagem humana propriamente dita, os resultados destes estudos têm favorecido uma melhor compreensão dos processos referentes à produção de sentidos, ativados durante as práticas de leituras por sinais gráficos que ativam estes esquemas e, conseqüentemente, possibilitam revesti-los de significação. Este revestimento significativo, implicado na transmutação do sinal em signo léxico-gramatical – significante que mantém uma relação necessária com o significado conceptual – tem possibilitado tratar de forma adequada questões referentes à linguagem. Estas questões referem-se ao desenvolvimento da linguagem pela extensividade de conhecimentos prévios, o uso adequado desses mesmos conhecimentos e, principalmente, os modos pelos quais eles são empregados durante o processamento de novas informações de que resultam a compreensão e interpretação, quando tais informações são convertidas em novos conhecimentos.

Nesta acepção, estudiosos da Linguística Textual, como Beaugrand & Dressler (1981), têm diferenciado os conhecimentos prévios em declarativos e procedurais; embora tal diferença faça remissão a um mesmo saber focalizado em dois tempos e por uma dupla perspectiva. Assim, eles são concebidos como declarativos quando, por meio de declarações de fatos ou crenças, possibilitam construir representações cujo sistema de referenciação abarca relações significativas que se qualificam como “real”, ou seja, inerentes ao saber do senso

comum. Trata-se, portanto dos sentidos institucionalizados pelo uso, porque socialmente aceitos. Logo aqueles tipificados como permansivos. Os procedurais são estes mesmos conhecimentos focalizados em relação à sua aquisição, armazenagem e seu uso, no fluxo das atividades verbais, expressas por modelos cognitivos globais, ativados no espaço e no tempo dos processos implicados na produção de sentidos.

Esses modelos de esquemas não são estáticos, mas dinâmicos e atuam em concomitância, orientados por um plano de ação, modalizado pelo propósito de estender conhecimentos prévios dos leitores, cujo objetivo – no caso desta pesquisa – é a leitura compreensivo-interpretativa. Tais modelos de ação são assim considerados pelos cognitivistas:

a) planos de ação - aqueles elaborados pelos interlocutores, consoante grau de simetria e assimetria estabelecido pelas contingências inerentes à própria comunicação, dadas pela construção da identidade dos interlocutores: posição social, grau de escolaridade, idade.... Assim, tais modelos orientam as estratégias de projeção do quadro enunciativo e da imagem do interlocutor leitor pelo autor, ou vice-versa e, tendo por parâmetro o princípio da gradação, são concebidos por Iser (1999), como:

a.1) o simétrico, inscrito no espaço da designada pseudo-contingência – inerente a modelos de situação comunicativa em que os interlocutores dominam os conhecimentos uns dos outros, tornando possível prever, com alto grau de precisão, o seu modo de proceder e/ou de agir numa dada situação interativa. Trata-se de um modelo de ação interativa em que o alto grau de previsibilidade do que se diz responde pela construção de um cenário em que os interlocutores exercem o papel de personagens de uma peça bem ensaiada e o “dito”, por ser previsível, remete-se ao saber institucionalizado, à permansividade. Contrapõe-se a este modelo, cujo grau de simetria é elevado,

a.2) o assimétrico, também inscrito no mesmo espaço das pseudo-contingências – inerente a modelos de situação comunicativa em que os interlocutores refutam os respectivos planos de ação uns dos outros, impedindo que cada um deles realize ou coloque em cena o que busca, gostaria ou precisaria dizer. Neste caso, têm-se dois procedimentos ou modo de agir:

a.2.1) o mais tolerante deles opta por adaptar-se ao plano de ação do outro, deixando-se absorver pelo que ele diz. Neste caso e devido ao alto grau de assimetria, o esforço despendido pela busca da compreensão é abandonado e a relação sócio-interativa não se efetiva, de sorte a não haver comunicação;

a.2.2) os interlocutores são respectivamente intolerantes e um refuta o plano de ação do outro, levando-os a desistirem de realizar a comunicação, diante do alto grau de refuta recíproca, de que resulta o que se designa por “bate-boca”. Em contraposição a esses modelos, tem-se o designado por

a.3) simetria inscrita no espaço das contingências sócio-interativo-cognitivas reguladas por ações comunicativas – neste caso, prevalece o esforço despendido pela busca da compreensão, como objetivo mútuo dos interlocutores. Ambos se orientam e se deixam orientar pelo plano de ação do seu outro que, no fluxo do agir comunicativo, são continuamente reformulados para atender a um propósito comum: compreenderem-se.

b) frames – ordenam os conhecimentos por associações conceptuais, organizadas em redes que conectam, por meio de nós – lexicalmente designados por palavras – que interrelacionam um conceito genérico àqueles que lhes são específicos, destituídos de quaisquer relações de ordem temporal. Todavia, o fato de um conceito específico poder ser tomado como genérico faculta a cada um desses nós, considerados específicos em relação ao nó original, abrir-se para outras ramificações da rede. Tomando-se, como exemplo, o frame de piscina cujo nó central é “água contida num reservatório”.

c) scripts – ordenam conhecimentos na linha do tempo e, sob a forma de ações estereotipadas, por meio de relações de causa e consequência, entretecidas por aquelas de meio e finalidade, de modo a fazer referência a modos de proceder designados por “rituais”, no campo dos estudos antropológicos. A ativação de esquemas scripturais, segundo van Dijk (2002), possibilita associar agentes ⇔ ações ⇔ estados que participam de eventos, de modo a favorecer projeções de modelos de situação global, do longo tempo, e local, do curto tempo. Para esse autor, os atos de fala também têm caráter ritualístico, dentre outras ações sociais como aquelas ordenadas pelos modelos de planos de ação interativos, acima descritos, por meio dos quais as relações sociais se tipificam como “comunicativas” ou pseudo-comunicativas, qualificando-se pelo consentimento em

relação ao já institucionalizado, pela refuta total, abarcando a indiferença ou a falsa concordância, ou o esforço pela reformulação dos planos de ação daqueles com quem se está em interação.

Para Silveira (2002) estes modelos de esquemas mentais qualificam o contexto cognitivo, inscrito na memória de trabalho, e, ativados pela memória de longo prazo, respondem pela produção de significações. Eles funcionam como guias, durante o processamento das informações, de modo a facultar a ordenação dos sentidos, por conseguinte,

(...) Ao experienciar novas situações (...) os indivíduos vão reformulando suas representações mentais a partir da interiorização de guias mentais relativos aos papéis sociais. Os guias de situação são representações mentais persistentes impostos aos indivíduos na medida em que eles vivenciam o mundo em sociedade e estas vivências são relativas a conhecimentos estruturados no/pelo grupo social. (p. 181)

2.4 As Estratégias de Produção de Sentidos

A concepção de estratégias é explicitada por Turazza (2005) por uma relação de complementação à concepção de regras que, segundo essa autora, deve ser considerada em relação ao princípio da regularidade ter por ancoragem conhecimentos sócio-histórico-culturais. Assim, por exemplo, há uma regra para se alimentar: levar o alimento à boca, mastigá-lo e engoli-lo, depois de triturado pelos dentes e assim procedem todos os homens do mundo. Todavia, quanto ao fato de alimento, antes de ser levado à boca, ser rasgado com as mãos, comparado ao fato de: a) ele ser fatiado antes de ser servido; b) servido em fatias ou porções em pratos individuais; c) antes de ser levado à boca, ser ainda cortado com facas individuais em pequenos pedaços, depois serem espetados em um garfo, são ações scripturais que se remetem “a normas de civilização”. A estas normas incorporam-se outras como: d) “comer de boca fechada”; e) “mastigar com a boca fechada”; f) “não falar quando estiver mastigando”; g) “não colocar excesso de alimentos no prato”; pois, se necessário, servir-se mais de uma vez.

A estratégia, por exemplo, está no se deparar com uma dada situação e vivenciar a necessidade de se alimentar para se manter vivo, mas não poder levar o alimento com as mãos à boca e não ter quem possa fazê-lo, ciente do fato de que poderá vir a morrer, caso não se alimente. Nessa situação, o levar o alimento à boca

com os pés é uma estratégia para se manter vivo: rompe-se, portanto, com a regra, ao usar as pernas como recurso para exercer o papel das mãos. Se as normas são sócio-histórico-culturais e se transformam, no fluxo dos tempos, as regras têm alto grau de sistematicidade e, embora sejam invariáveis e - no caso das regras linguísticas, impostas pelo grupo de poder e prestígio – são compreendidas como controle mais ou menos gerais de uma comunidade, cujo objetivo é regular o comportamento verbal dos interlocutores. Assim, associando os conhecimentos socialmente partilhados, na dimensão em que eles são designados como declarativos, tem-se o predomínio das regras; mas na dimensão em que eles são denominados por procedurais, ou procedimentais, tem-se o predomínio das estratégias.

Nesse sentido, durante os processos de produção de sentidos tem-se tanto a aplicação de regras quanto de estratégias, pois “(...) quando a regra imposta não dá conta de expressar novos conhecimentos processados, aplica-se um conjunto de estratégias para se atingir uma dada finalidade” capaz de assegurar a expressividade do novo pelo uso de velhos recursos linguísticos e, assim procedendo, assegurar o ainda não dito pelo já dito, ou seja, a produção de sentidos. Por conseguinte, o uso estratégico das formas léxico-gramaticais da língua, dentre outros recursos do repertório sociocultural, decorrem da “regra da falta”, durante os processos de composição textual-discursiva, seja pelo produtor escritor, seja pelo produtor leitor. (TURAZZA, 2005, pp.21-22)

2.5 Estratégias de Produção de Sentidos pelas Práticas de Leitura

Uma aprendizagem orientada por estratégias, segundo os estudiosos, precisa ter por ancoragem conhecimentos capazes de apontarem como o ser humano produz, organiza e ordena informações, de modo a distinguir aquelas que são semelhantes, mas que não deixam de se remeterem a outras que delas se diferenciam. Esta habilidade tem origem na cognição e é explicitada por meio de processos que dão origem a tais significações, por meio das quais o homem se faz fonte de produção de sentidos. Neste caso, quando se usa a palavra

“aprendizagem” , ela deverá fazer referência a tais processos. (GIASSON, 2000; SOLÉ, 1998 e KLEIMAN, 2001), qualificados pela dinamicidade e/ou pela intermitência com que eles ocorrem. Torna-se consciente dos movimentos desencadeados por ações inerentes a tais processos, é buscar compreender os comportamentos verbais dos humanos que sempre estão voltadas para atingir um dado propósito ou objetivo. Por conseguinte, o ensino e a aprendizagem significativa de leituras de textos escritos implicam ou exigem a compreensão de material potencialmente significativo, de sorte que:

(....) Novas idéias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionam como ponto de ancoragem para elaboração de novas idéias ou conceitos. (...) A aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, idéias, informações (...) apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade. (MOREIRA e MASINI, 2001, p. 48).

Por conseguinte, ao se pressupor uma leitura significativa é preciso considerar este contexto teórico, tendo por ponto de referência o que o aluno já sabe, visto que o aluno, quando tem assento nos bancos escolares já carrega consigo um conjunto de teorias de mundo que lhe facultam uma aprendizagem significativa. Contudo, tal aprendizagem só será possível se houver por parte do professor e do aluno uma decisão ativa, ou seja, buscar meios ou estratégias que lhe facultem ampliar suas consciências críticas, predispondo-se a reelaborar o que já sabem por aquilo que ainda não sabem.

Afirma Solé (1998) que, em se tratando da leitura, o conhecimento prévio não pode ser dissociado dos saberes experienciados pelo produtor leitor, pois , para aprender a ler, “precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia nas informações significativamente decodificadas e processadas, de sorte a que ele possa aceitar ou rejeitar previsões e inferências não autorizadas.” (p. 23).

Nesta acepção, quando se busca considerar uma modalidade de ensino de leitura, fundamentada em estratégias, também é preciso atribuir relevo às operações desencadeadas pelo leitor com vistas a processar significamente os

textos que lê. Segundo Kleiman (2001), não se pode deixar de considerar que os conhecimentos de mundo não estão dissociados dos linguísticos também; logo, estão integrados aos conhecimentos prévios dos alunos - regras morfo-sintático-semânticas da nossa gramática internalizada, ou implícita (que não têm nada a ver com a gramática escolar), conhecimento de vocabulário já arquivado, na memória semântica de curto prazo que lhes permitem compreender significações de frases, enunciados e/ou textos produzidos em língua oral.

Estes conhecimentos, segundo a autora, contribuem significativamente para o reconhecimento instantâneo do vocabulário do texto e ativam redes de conhecimentos durante o processamento das informações textuais. Em se tratando do léxico, este responde pela relação entre conhecimentos não linguísticos e linguísticos e, por isso, segundo Terzi (1998) uma das dificuldades de que decorrem as dificuldades de leitura é o desconhecimento do vocabulário do texto pelas crianças e jovens. Para Turazza (2005), a crença de haver equivalência entre forma vocabular e palavra, bem como na significação única dos signos linguísticos, faz professores e alunos crerem que o vocabulário dos textos não precisam ser, adequada e estrategicamente, processados a cada emprego ou uso, quando são ressemantizados pelos modelos de contextos situacionais globais e locais. Para a autora a aquisição e uso do vocabulário só se dá no próprio fluxo das práticas de leituras, pois não se aprendem novos vocábulos para usos futuros. (cf. Cap. III).

Neste contexto, as práticas de docência e de aprendizagem da leitura significativa, consideradas na complexidade dos processos cognitivos, devem facultar, segundo Giasson (2000), a explicitação de tipos de conhecimentos que estão implicados no domínio de habilidades de leitura. Segundo esta autora, uma habilidade deve ser compreendida por meio do “como fazer”; já uma estratégia deve explicitar saberes referentes não só ao como fazer, mas também ao “por que” fazer e ao “quando fazer”. Afirma a pesquisadora, serem estes os guias ou vestígios que possibilitam identificar um ensino significativo, capaz de orientar uma aprendizagem significativa, de modo explícito. Para tanto propõe que uma sequência didática com vistas a tal modelo de ensino, deve focalizar o:

a) o quê, tendo por parâmetro a identificação de conhecimentos declarativos insuficientes e estratégias que facultem estendê-los, de sorte a torná-los suficientes para o processamento significativo de novas-outras informações;

- b) o porquê , neste caso, deve o professor identificar se existem ou não informações sobre o papel das estratégias e, se não existirem, ele deve explicar aos alunos que a atividade proposta para desenvolver uma dada habilidade fará deles melhores leitores. “Se não encontrar uma razão para ensinar uma estratégia é possível que isto aconteça (.....) porque ela não é útil.” (p. 54 e 55);
- c) o como , caso faltem procedimentos, no fluxo das atividades de ensino, o professor deve complementá-los , mas sempre considerando a gradação que deve haver entre aqueles que antecedem e os que se sucedem a esta lacuna;
- d) o quando, caso faltem informações no momento referente ao uso desta estratégia, também se deve explicitar aos alunos em que momento ela lhes serão útil.

Embora simples, este quadro deve ser teoricamente bem fundamentado para se elaborar ou complementar uma sequência didática, pondera a autora (p.55). É preciso que os alunos tenham consciência do porquê precisam aprender a ler, ou seja, a aprendizagem significativa precisa ser qualificada pela explicitação das etapas pedagógicas que visam ao seu ensino e à sua aprendizagem. Esta explicitação deve construir o contexto situacional de tal ensino.

Para Kleiman (2001), em se defrontando com os problemas de aprendizagem, o professor precisa despender esforços para identificar quais habilidades os alunos precisam desenvolver para ultrapassá-las, o que implica a elaboração de sequências didáticas diferentes daquelas já utilizadas e que se fizeram inoperantes. O movimento de ir e vir, de ler e reler do leitor, é o mesmo daquela da prática de docência do professor que visa a um ensino proficiente das práticas de leitura, pois o objetivo das mesmas são as dificuldades dos alunos Trata-se, portanto, de uma construção conjunta que visa a atingir objetivos comuns: ao esforço despendido pelo professor é agregado aquele despendido pelo aluno que, no fluxo desse processo e de modo gradativo, constrói a sua autonomia, por um lado e, por outro, o professor assegura a extensão de seus conhecimentos prévios, no campo do ensino desta mesma prática. Ambos desenvolvem suas habilidades: um no campo do ensino proficiente; o outro, no campo da sua aprendizagem. E, neste sentido, para Solé, Kleiman e Giasson, o ensino de estratégias de leitura é um processo em construção, que não pode ser resolvido adequadamente de uma só vez. É uma construção

conjunta, com a participação de alunos e professores, com o objetivo de levar o aluno à autonomia e competência na leitura.

Segundo estas autoras as estratégias para a compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Afirma Solé, quanto ao ensino da leitura, ser necessário considerar a elaboração e uso de procedimentos gerais, que possam ser transferidos, sem maiores dificuldades, para situações de leituras múltiplas e variadas, ou sejam de diferentes tipos de textos e/ou variados gêneros textuais-discursivos. Considera serem relevantes as seguintes estratégias utilizadas pelo leitor para poder compreender o que está lendo: a) construir objetivos para suas leituras, antes de iniciá-las; b) fazer uso adequado de conhecimentos prévios para produzir inferências e verificar e comprovar sua compreensão enquanto lê e tomar decisões apropriadas diante falhas, ou incompreensões. No que se refere às práticas propostas para o seu ensino, a autora considera, Giasson (2000), considera que estas mesmas estratégias sejam consideradas pelo professor.

No capítulo subsequente a este, buscar-se-á estender a proposta destas autoras, sintetizando-as por aquela de Giasson para que o pesquisador possa vivenciar a denominada “leitura significativa” e - por meio de experiências, orientadas pela leitura analítica de um texto, a partir dessa vivência propor uma sequência didática para o seu ensino, em um tempo posterior a este. Justifica-se esta posterioridade, em razão dos próprios de os próprios fundamentos teóricos postularem que a aprendizagem significativa é aquela vivenciada, experienciada.

2.6 Considerações Finais

A complexidade teórica proposta pelos pesquisadores da área da linguagem se entrecruzam àquelas propostas para a aprendizagem das práticas de produção de sentidos, no espaço ocupado pelo ensino de línguas, mais especificamente a língua materna. A incorporação dessas teorias em cursos de formação de professores, segundo Coseriu (1989), tem colocado muito mais problemas do que soluções para

os professores de língua materna, em âmbito mundial, visto que diante de tantos modelos teóricos e de resultados de pesquisas, desenvolvidas sobre a linguagem, tem-se buscado responder à questões implicadas no “como ensinar” por diferentes pontos de vista. Assim, as respostas dadas ao “como ensinar” crianças, adolescentes, jovens e mesmo adultos a aprenderem a ler e a escrever têm se revestido de sentidos variados e diferentes. Tais sentidos, ora se identificam e ora se confundem, na medida que tanto se referem a métodos didáticos – transmissão de conhecimentos – quanto a métodos analíticos, isto é, aqueles referentes a análises e descrições do objeto que se quer ou se deve ensinar: método para identificar os fatos que se quer transmitir. Assim, nas salas de aula os alunos, futuros professores, convivem com situações de aprendizagem complexas de que tem resultado um procedimento de ensino que tanto combina como isola estes dois procedimentos.

Os procedimentos analíticos, segundo este autor, sobrepõem-se praticamente a outros métodos, visto ser ele o empregado pelos gramáticos tradicionais, pelos gramáticos gerativistas e por aqueles que se ocupam dos estudos pragmáticos. Assim, temos de admitir, afirma Coseriu, que todos os procedimentos metodológicos orientados por ele têm fracassado, ou não têm possibilitado alcançar os objetivos desejados no campo do ensino e da aprendizagem dos processos de composição do texto escrito, mesmo no campo do idioma nacional. Esta sua afirmação é exemplificada por meio de citação de um texto, datado de 1920, elaborado por Américo de Castro, para quem o desconhecimento da língua escrita espanhola, usada entre os espanhóis, situando as pessoas com educação universitária, inclusive os egressos das Faculdades de Letras que, segundo ele, também escreviam muito mal. Afirmo Castro que, apesar do uso de uma variedade de métodos didáticos e analíticos, nos países hispânicos, sem excluir a própria Espanha, os textos produzidos para serem divulgados em periódicos e mesmo aqueles que tipificam a produção científica – pesquisas monográficas, inclusive dissertações de mestrado e teses de doutorado – não se qualificam como textos bem formados ou elaborados. No final da sua fala, Castro faz as seguintes indagações: Onde estariam as deficiências e as dificuldades desta aprendizagem? Deve-se buscar saná-las pelos métodos de ensino de ensino, ou pelos objetivos referentes a abordagens do objeto que se busca ensinar?

Coseriu responde a estas questões, pontuando para o seu leitor, que quando se busca colocar em cena problemas de aprendizagem da língua materna como problemas decorrentes de métodos, comete-se um grave erro de perspectiva. Esta perspectiva - em situações onde outros problemas são resolvidos sem grandes dificuldades ou já se fazem implicitamente resolvidos - traz para o campo do ensino e da aprendizagem do idioma nacional, conseqüências lamentáveis. Par este autor, os problemas de ensino devem ser colocados antes de tudo como resposta às questões “ qual objeto ensinar” e “para que” ensinar, onde o problema do método se faz secundário, ou seja, só poderá ser colocado, depois da delimitação do objeto e do objetivo, principalmente quando se trata da aprendizagem dos processos de produção de sentidos. Assim, os métodos analíticos se valorizam quando se adéquam ao objeto de estudos do professor que visa ao seu ensino e, aqueles que servem de ancoragem para procedimentos didáticos, adéquam-se aos objetivos deste mesmo ensino. Considerados por esta perspectiva, os métodos devem ser, assim, ordenados: a) delimitação do objeto a ser ensinado; b) elaboração dos objetivos do ensino; c) elaboração de procedimentos metodológicos para a análise do objeto; d) elaboração dos procedimentos didáticos.

Todavia para assegurar a construção de tal ordenamento, com vistas a obter resultados pretendidos, é preciso que os docentes tenham clareza: a) daquilo que os alunos efetivamente não sabem, ou sabem de modo intuitivo e que precisam ser colocados no espaço da reflexão crítica, de sorte que os meios para se atingir as finalidades do ensino, precisam implicar tanto o já sabido em correlação com o aprendido; b) que há correlação entre a metodologia da pesquisa e aquela do ensino; contudo, a primeira orienta a formação do professor e contribui para a extensividade de seus saberes linguísticos e não linguísticos, dando a ele segurança quanto ao que deve ser ensinado para que os aprendentes superem suas dificuldades; c) estes saberes do professor devem ser colocados em ação, seja para se ocupar da ordenação acima, quanto à seletividade do conteúdos, a escolha de material didático e organização de sua proposta didática; d) o objetivo de tal proposta, por um lado, colocam em ação os saberes do professor e, por outro lado, estendem os saberes dos alunos e contribuem para que eles desenvolvam habilidades linguísticas para superar dificuldades não linguísticas.

Consideradas por esta perspectiva, no capítulo subsequente a este, busca-se atribuir relevo aos fundamentos teóricos, acima registrados, com vistas a estender os conhecimentos do pesquisador que, na condição de professor, depara-se diariamente com tais dificuldades e não se faz capaz de saná-las.



CAPÍTULO III

LEITURA ANALÍTICA: processos extensivo↔intensivo para ampliação de conhecimentos prévios do professor

3.1 Considerações Iniciais

Os fundamentos teóricos, registrados no Capítulo que antecede a este, facultam considerar que o domínio dos processos de produção de sentidos atribuídos a textos escritos deixou de ser focalizado, no campo das investigações científicas, como conjunto de procedimentos mecânicos, externos ao produtor, como é o caso da leitura descodificadora do sistema alfabético, por exemplo. Assim, passou-se a considerar que o próprio desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivo-interativas é inerente às práticas de produção de sentidos que têm o homem como origem desses mesmos sentidos, pois é ele quem signifaz os mundos que experiencia. Essas experiências revestidas de diferentes vivências, explicitadas por inúmeras e variadas práticas de linguagem lhes asseguram a invenção e a aprendizagem de sistemas de codificação – verbais, ou lineares, e não verbais: aqueles de que resultam o desenho, a pinturas, a arquitetura, por exemplo. Desse modo, as práticas de linguagem, em se tratando do sistema de codificação linear desses conhecimentos de mundo signifeitos pelo homem, têm a aprendizagem da tecnologia da voz como suporte para o exercício dessas mesmas práticas. No tempo de aprendizagem dessa tecnologia, o homem aprende uma ou mais línguas que, herdadas de seus familiares, é/são designada(s) “língua materna”, por meio do exercício efetivo da fala, sempre revestida de significações, modalizadas contingências inerentes às situações de comunicação.

A outra dimensão deste sistema de codificação, conforme apontado no primeiro Capítulo desta Dissertação, refere-se à escrita, cuja aprendizagem implica o domínio de outro sistema de codificação: o alfabeto, e por ela responde a escola. Contudo, a aprendizagem deste sistema material deve facultar o acesso aos conhecimentos de mundo produzidos pela humanidade, no curto e no longo tempo de sua história, razão pela qual a função social da escola é e sempre foi assegurar a

preservação, a renovação e divulgação de textos escritos, por meio da sua aprendizagem proficiente. Nesse sentido, o compromisso dos seus docentes é com a cultura, com a produção de conhecimentos, aos quais se tem acesso por meio das práticas de leitura de textos escritos; contudo, o acesso a esses textos sempre esteve limitado pelas próprias tecnologias que facultavam não só os seus registros escritos, mas também a sua divulgação. O aprimoramento dessas tecnologias, implicando transformações do próprio material e formas linguísticas para os seus registros, resultou na ampla e irrestrita divulgação da escrita, de sorte que o problema hoje colocado para a instituição escolar não se circunscreve à quantidade de textos disponíveis e tampouco à aquisição desses bens materiais por meio dos quais eles são divulgados. A questão está circunscrita aos modos de ler, compreender, interpretar textos escritos, produzidos em diferentes tempos ou contextos sócio-histórico-culturais. Esses contextos, inerentes à produção destes textos, não só carregam consigo uma infindável possibilidade de construção de sentidos a eles necessariamente indexados, pois, a sua produção faz referência a diferentes e variadas vivências, experienciadas em situações diversas e variadas e, ainda a lugares e tempos diversos e variados, configurados por modelos de sociedade distintos.

Nessa acepção, postulam os teóricos pesquisados, se desprovida desse sistema de referências sócio-histórico-culturais – conhecimentos prévios do leitor - a produção de sentidos, desencadeada por meio das práticas de leitura de textos escritos, fica comprometida. Assim, os resultados das pesquisas desenvolvidas no campo da linguagem, contribuíram significativamente para se deixar de acreditar que o ensino dessas práticas pode ser reduzido a uma única etapa: aprender, por meio da leitura, a decodificar os sinais escritos que asseguram a sua materialidade, pois tal decodificação precisa se revestir de significações para aqueles que se propõem a aprender a ler.

Giasson (2000), ao propor que o ensino da leitura, na sua complexidade, exige uma aprendizagem capaz de desenvolver um conjunto de habilidades concomitantes, afirma que os problemas inerentes à aprendizagem de suas práticas, serão resolvidos na mesma proporção em que elas forem revestidas pela compreensão daquele que lê. Afirma a autora, pela voz de Anderson (1985), pesquisador com quem ela dialoga para refletir sobre o tema, que

À luz dos conhecimentos atuais, não se pode pensar que existe uma etapa simples e única que, uma vez transposta permitirá imediatamente à criança saber ler. Tornar-se leitor é um percurso que inclui várias etapas. Também não podemos esperar que se descubra um dia uma estratégia particular do ensino da leitura que assegure um processo rápido a todos os alunos. Melhorar um só elemento constituiria um processo mitigado. Para um avanço considerável neste domínio, é indispensável que vários elementos sejam considerados. (p. 14).

Palma e Turazza (2007) afirmam que, à semelhança das estratégias de leitura pressupostas para a aprendizagem dos processos de produção de textos, no espaço escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, esta seleção, organização e ordenação – designada “sequência didática, orientada pelo propósito de solucionar as dificuldades vivenciadas pelos alunos, quanto à aprendizagem dos processos implicados escrita - também são assegurados por estratégias de projeção e de inferências. Tais estratégias, por sua vez, precisam comprovar a hipótese que – elaborada por meio das dificuldades dos alunos - conjuga modelos teóricos selecionados, para funcionarem como ancoragem de propostas, a serem efetivamente, vivenciadas pelos alunos. O grau de proficiência das mesmas é considerado no próprio fluxo dessa aprendizagem vivenciada, quando elas possibilitam aos alunos ultrapassar os limites de suas dificuldades, resolvendo problemas que os impossibilitavam de atribuir sentidos aos textos lidos. A não ultrapassagem dos limites impostos por esses problemas implicará a reformulação da hipótese e, necessariamente, nova ordenação dos modelos teóricos selecionados, bem como das estratégias previstas na sequência didática anterior.

Tal movimento de construção desencadeará novas projeções e inferências no campo do ensino e da aprendizagem, sejam elas feitas pelo professor ou pelo aluno. Trata-se, portanto, de um processo contínuo e intermitente; logo, a concepção de transposição didática implica compreensão, interpretação - reinterpretação das teorias textuais-discursivas, tendo por parâmetro o objetivo de solucionar dificuldades de aprendizagem dos alunos, identificadas quanto aos usos dos recursos que integram o repertório sócio-cultural. Essa concepção de Educação Linguística, articulada às práticas de produção de sentidos, implicadas no processo desencadeado pelas ações consideradas acima, recobrem as três variáveis das práticas de docência dos professores de língua materna, registradas pelos

Parâmetros Curriculares: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL,1998, PCNs):

- a) o aluno – aquele que se faz sujeito da ação de aprender: aquela qualificada pelo saber agir sobre o objeto do conhecimento;
- b) o objeto do conhecimento: são aqueles que facultam o uso de conhecimento linguísticos e não linguísticos, os textuais-discursivos, implicados nas práticas sociais de linguagem;
- c) o professor mediador – aquele que se faz sujeito da ação de ensinar: aquela qualificada pela organização dos processos que lhe facultam se situar entre o sujeito aprendente e o objeto a ser aprendido, como mediador e por meio do exercício da prática educacional; logo, “(...) o objeto do ensino e, portanto, da aprendizagem é o conhecimento linguístico e discursivo com o qual o sujeito opera ao participar das práticas sociais mediadas pela linguagem” (p. 22)

Assim, cabe ao professor “organizar situações de aprendizado, nessa perspectiva (...) considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá” (p. 22). Neste contexto de planejamento, voltado para a elaboração de propostas didáticas, cujo objetivo é orientar o esforço de ação-reflexão do aluno, com vistas a garantir a aprendizagem efetiva, “o professor também deve assumir o papel informante e de interlocutor privilegiado, capaz de tematizar aspectos prioritários das necessidades dos alunos e de suas possibilidades de aprendizagem”. (p.22).

A pesquisa registrada neste Capítulo foi orientada e organizada por estes pressupostos, de sorte que o objetivo a que se busca atingir está voltado para a compreensão das habilidades linguísticas e não linguísticas, cujo desenvolvimento deverá ser assegurado pelo grau de compreensão destes mesmos pressupostos. Colocados em ação, por meio de procedimentos implicados na leitura analítica de um texto – selecionado a título de exemplificação - esses conhecimentos científicos deverão facultar ao pesquisador, tornar-se um mediador que, no exercício do papel de informante e de interlocutor privilegiado, será capaz de elaborar propostas didáticas capazes de transformar seus alunos em leitores proficientes. Desse modo, a pergunta que se propõe a responder, neste capítulo, foi assim configurada: como reelaborar velhas propostas didáticas, tomando por parâmetro o grau de compreensão e, necessariamente, a extensividade dos conhecimentos prévios deste

pesquisador, obtidos pela leitura dos resultados de pesquisas teóricas já divulgadas?

3.2 A Leitura Analítica do Corpus

A leitura analítica de um corpus tem o propósito de facultar ao analista-leitor recorrer a procedimentos de investigação que garantem a ele identificar a extensão do problema para os quais busca encaminhar soluções. Trata-se de assumir, por uma lado, um procedimento que possibilita ao analista refutar interpretações que fazem remissão apenas à transparência dos fatos sócio-histórico-culturais e, assim procedendo, afastar-se dos perigos que se inscrevem na compreensão espontânea; e, por outro lado, uma atitude desviante daquelas inerentes a práticas metodológicas que não possibilitam identificar desvios ou rupturas em relação aos saberes instituídos pela força do olhar do chamado “senso comum”, porque repetitivo e orientado pela força do hábito. Por conseguinte, a leitura analítica, segundo vários estudiosos da teoria do conhecimento, deve ter por propósito a não submissão a procedimentos pré-estabelecidos, mas àqueles que se tipificam pelo caráter provisório das próprias práticas da leitura compreensiva de um texto, feita por um mesmo leitor ou por diferentes leitores, ou de suas releituras com objetivos diferentes. Para tanto, apresenta-se o corpus a ser submetido a esta modalidade de leitura.

3.2.1 O corpus e suas especificidades

Piscina

(Fernando Sabino³)

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas⁴, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometessem tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando, surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas se olharam, separadas pela piscina.

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco tempo sumia-se pelo portão.

Lá no terraço, o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

(Fernando Sabino. A mulher do vizinho. Rio de Janeiro, Ed. Do Autor, 1962, p.180-182)

¹Fernando Sabino (1923-2004)

⁴ Ver anexo 2

Uma primeira leitura do texto aponta ser ele formalizado pelo gênero crônica; razão pela qual os segmentos textuais que tipificam o processo da sua composição visam a criticar hábitos sócio-culturais que qualificam os modos de agir dos humanos, quando vivenciam situações reais por meio das quais eles são colocados em um mesmo lugar. Este lugar, embora comum a todos eles, os divide em relação ao status adquirido por meio do chamado capital econômico-financeiro, por um lado e, por outro, os aproxima quanto a necessidades elementares, ou básicas que, quando não satisfeitas, poderá levá-los à morte, como é o caso da água.

Coutinho (1971) afirma que, dentre todos os gêneros do discurso do tipo narrativo, a partir da década de 1930, crônica assume definitivamente o perfil de um gênero nacional, com os textos de Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga, dentre outros. Segundo esse pesquisador, embora autores do chamado “Período Romântico e do Realismo da Literatura Brasileira”, como Machado de Assis, por exemplo, tenham se dedicado à composição de crônicas, divulgadas pelos jornais da época, é no período modernista que elas começam a se revestir de um tom de brasilidade.

Esse tom referente ao uso do padrão coloquial “não tenso”, quando comparado àquele do português ibérico, é assumido, incorporado e propagado pelos nossos modernistas que, assim procedendo, fazem com que a crônica deixe de incorporar os vestígios do padrão dos escritores europeus. Esse processo de renovação dos registros escritos que qualificam o gênero crônica faz com ele se transforme na expressão rematada da forma brasileira de sentir e de se situar no mundo. Mas é entre as décadas de 1950 e de 1960, do século XX, que cronistas como Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Otto Lara Resende, Nelson Rodrigues, Fernando Sabino reforçam a concepção de que a crônica, longe de ser um subproduto da ficção ou do ensaio, tipifica-se como um campo textual próprio. Esta propriedade se deve ao fato de ela oferecer possibilidades de expressar conhecimentos do contexto sócio-histórico-cultural.

Melo (1985) a concebe como um dos gêneros mais ricos da literatura brasileira, cujo grau de expressividade faz dela a principal porta de entrada utilizada por muitos escritores, e grande parte de seus leitores, para ascender aos textos literários. Para esse autor, no Brasil, a crônica é o relato poético do real, situada na

fronteira entre a informação da atualidade e a narração literária. Este gênero de fronteira, situado entre o jornalismo e a literatura, possibilita retratar a vida, por meio de representações que fazem remissões a experiências comuns: aquelas vivenciadas no cotidiano pelo brasileiro. Despretensiosa, humanizadora, ela contribui para que o seu leitor estabeleça restabeleça a dimensão dos acontecimentos para além dos limites das significações usuais, de sorte que as ações das pessoas envolvidas em tais acontecimentos são representadas como ações de personagens que atuam no cenário nacional, por meio de máscaras. No espaço das suas composições, os cronistas sutilmente buscam desmascará-las pelo uso de recursos estratégicos que provocam o riso, mas aquele que faz cócegas no pensamento do leitor. Essa modalidade de riso decorre do encontro com um modelo de representação que favorece ao leitor se encontrar com os sentidos mais primários e elementares da vida, inscritos nos encontros e desencontros entre os humanos.

Segundo Moisés (1979), a palavra *crônica* vem do grego “choronikos” (relativo ao tempo) que, em latim era designada por *Crhonica* para denominar um conjunto de ações que fazem remissão a acontecimentos relacionados entre si pela categoria da temporalidade. Assim, este modelo de ordenação, e conforme pressupostos teóricos apresentados, remete-se ao conjunto de conhecimentos prévios, organizados por esquema cognitivo designado “script”.

Esses scripts, embora favoreçam a compreensão de modelos de ordenação das ações na linha do tempo e façam remissão a modos de proceder estereotipados, explicitam-se por variáveis adequadas aos modelos situacionais, delimitados pela referência tematizada por aquele que se ocupa da composição do texto que elabora. Segundo os pesquisadores identificados na bibliografia desta investigação, faz-se necessário considerar o texto pela unidade de seus registros, ou seja, como unidade de significação, em um primeiro movimento da leitura analítica que visa a buscar compreendê-lo para além dos limites de sua codificação em língua escrita. Assim, para identificar a organização e ordenação dos enunciados constitutivos de registros textuais, se o propósito é compreender como significar em língua representações de conhecimentos de mundo, o critério é segmentar tal registro em blocos de enunciados significativos.

Tais blocos sempre levam em conta, de modo direto ou indireto, as significações atribuídas às palavras “plenas” articuladas entre si por palavras “vazias”, cuja função articuladora as investe de significação, de sorte a se poder afirmar que não existem palavras vazias de significação, quando focalizadas em situações de usos. A orientação para esta segmentação do registro temático é desencadeada pelo título atribuído a um texto; razão pela qual o título “piscina”, concebida como palavra plena de significações, foi tomado como ponto de partida para desencadear as análises do texto em questão.

3.2.2 O título “Piscina”: leitura extensiva de saberes enciclopédicos

Segundo, os estudiosos que se dedicam aos estudos e à função dos títulos é preciso considerar que eles funcionam de modo a afirmar para os seus leitores qual é o assunto que será colocado na pauta de discussão com o seu leitor. Segundo Travassos (2007), o título não só nomeia, mas também resume conhecimentos que serão expandidos no registro textual por meio do qual o produtor-autor se situará em relação ao seu leitor. Trata-se de despertar nele o interesse pela leitura, na medida em que ativa seus conhecimentos prévios, por um lado e, por outro, aponta para um dado foco, ou recorte temático que será expandido por um dado modelo situacional e, em se tratando do gênero crônica, esse foco será qualificado por um olhar crítico.

Focalizado como conhecimento genérico – reservatório ou tanque de água - o título “piscina”, atribuído ao texto, faz remissão a um processo de nominalização cuja concepção é assegurada pela representação de “água corrente ou armazenada”. *Água corrente* é compreendida como: *componente líquido essencial para o desenvolvimento e sustentabilidade da vida, sob a forma sólida (gelo, neve), líquida (mares, lagos, rios) e gasoso (vapor d'água, nuvens)*. Pode ser ainda qualificada, como salgada (mares e oceanos), doce (própria para o consumo humano e animal) e salobra (aquela cujo grau de salinidade oscila entre 5 e 15% por ser resultante da mistura de água salgada com água doce e que qualificam as chamadas lagunas ou os estuários). Esta qualificação de que resulta a classificação, acima, pode ser estendida, quando se considera o fato de a água estar em curso, ou seja, escorrer entre uma nascente (fonte, mina) e o mar: **água corrente** e **água não corrente**. A

não corrente é “*água armazenada*” e o seu processo de armazenagem pode ocorrer naturalmente, ou não. Assim, é preciso considerar:

1) **armazenagem** for **natural** que poderá ser:

a) **visível** aos olhos dos humanos ou de outros animais que dela farão usos diversos. Se visível, os reservatórios serão designados por: **a.1) lagoa**, se a água for salgada; **a.2) lago**, se doce; **a.3) laguna**, se salobra (a água de estuário – Estuário do Prata – também é salobra);

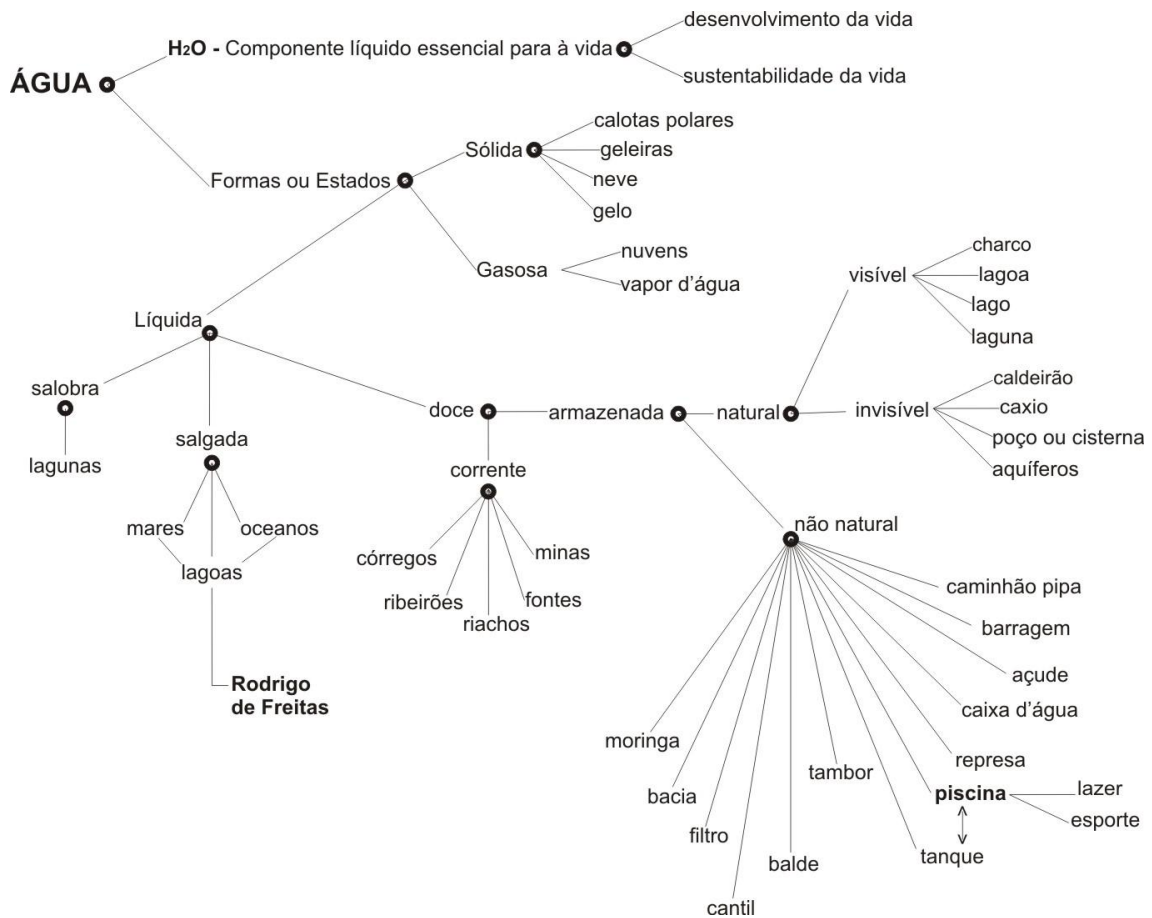
b) **invisível**, também designada “**água de subsolo**” ou “**lençol de água**” - proveniente de chuvas, derretimento de neve, da infiltração da água dos rios, lagos e lagoas que ocupam lugares vazios no subsolo, entre rochas porosas ou não porosas. Neste caso, para classificar os reservatórios naturais, é preciso considerar o grau de profundidade em que eles se encontram, tendo por parâmetro a superfície do solo; razão por que eles são designados, genericamente, por:

b.1) lençóis freáticos: **b.1.1)** com profundidade variável de centímetros a metros, tem-se os seguintes tipos de reservatórios: **b.1.1.1) caldeirão:** cavernas naturais nas rochas cristalinas que, quando escavadas, representam reservatórios excelentes para a água da chuva; **b.1.1.2) caxio:** rocha cristalina que, facilmente cavada com as mãos, faz a água brotar do subsolo; contudo, em um caxio, a água poderá ser armazenada até à profundidade de 4mt., aproximadamente, ao contrário do caldeirão – assim, em regiões de seca, a água do caxio pode ser usada por longo tempo, aquele da estiagem; **b.1.1.3) cisterna ou poço:** para dele se extrair a água, basta perfurar o solo, de modo artesanal, em uma profundidade entre 2500mts. a 4000mts., aproximadamente, e dele retirar a água com um balde preso a uma manivela; **b.1.2) lençol artesiano**, neste caso, o poço terá grande profundidade: poço artesiano. Observa-se que a água de poço pode ser doce ou salobra, mas sempre a água será potável;

2) **Armazenagem** for **não natural:** o reservatório será um “contedor” produzido pelo próprio homem. Neste caso, os contedores terão diferentes medidas e funções: a) **cabaça, cantil, moringa:** para transportar e beber durante uma viagem ou no trabalho; b) **filtro de barro, de louça ou vidro**, entre três a cinco litros, aproximadamente: usado nas casas ou residências; c) **bacia, balde, tambor;** d)

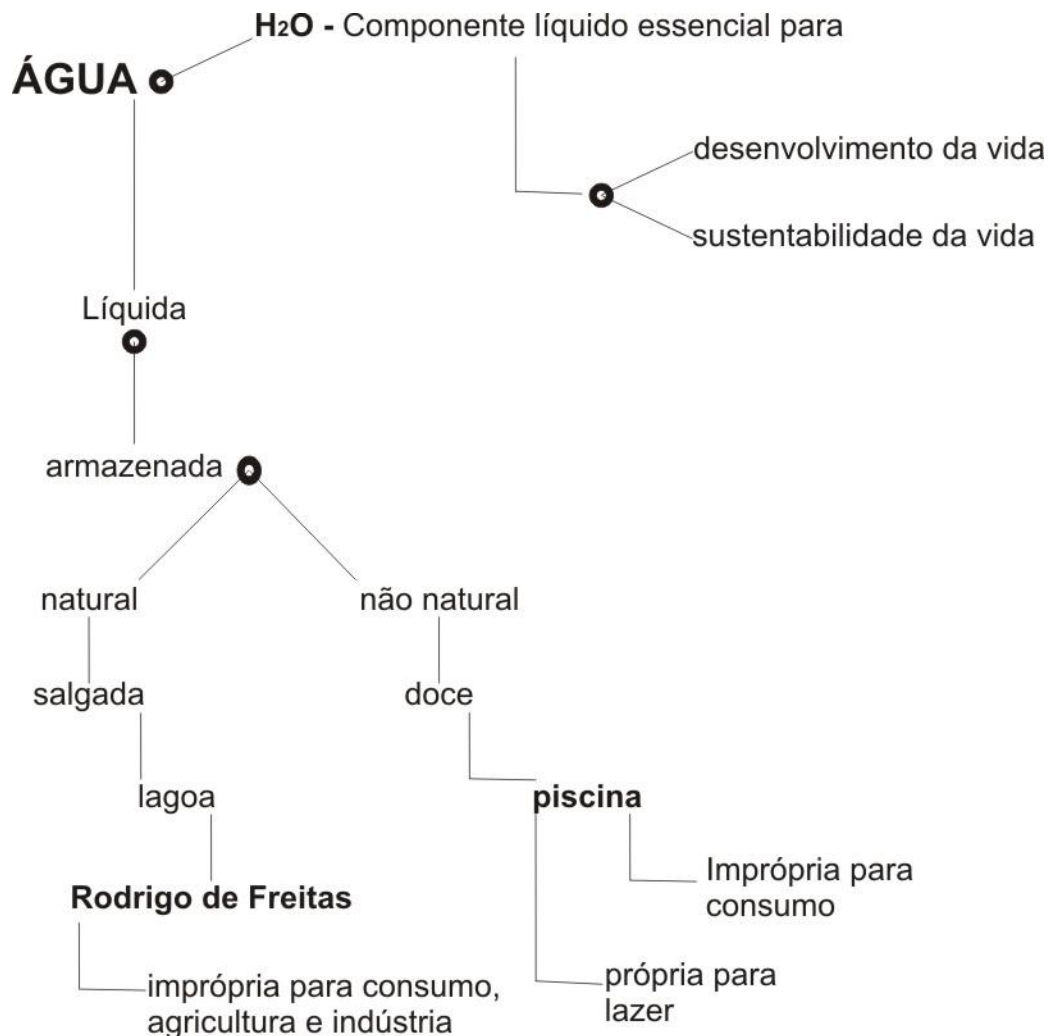
caminhão pipa: para transportar, entre 10.000 a 17.0000 litros de água potável e distribuí-la para populações que vivem períodos de estiagem; d) **barragem, açude ou represa:** estruturas artificiais construídas no leito de um rio ou de um canal para acumular água que terá diferentes funções, como: prevenção para os períodos de seca ou de enchente; abastecer zonas residências, agrícolas ou industriais e, ainda, para produzir energia elétrica; e) **caixa d'água:** uso residencial, comercial ou industrial para abastecimento de todas as necessidades de consumo; f) **tanque:** f.1) uso residencial para lavagem de roupas, por exemplo; f.2) uso para criação de peixes, por exemplo; g) **piscina:** uso residencial para lazer, ou ainda para criação de peixes.

Esses conhecimentos cuja vastidão é incomensurável são organizados por esquemas cognitivos designados *frames* e, nesse sentido, é na cognição que o mundo significado tem origem, de sorte que na mesma proporção em que o leitor se situa nesse espaço da cognição, ele passa a estabelecer relações com estes esquemas. Todavia, eles não são estáticos, razão pela qual o *frame*, abaixo representado, poderá ter outras disposições e outras extensões, muito embora a água, como componente líquido essencial para o desenvolvimento e sustentabilidade da vida, integre o conhecimento prévio de todos os humanos, em qualquer tempo ou lugar. Por esta razão, optou-se por tomar como ponto de partida esta primeira relação como ponto de partida para elaborar o frame abaixo:



O título “piscina”, considerado em correlação com o *frame* descrito, é qualificado por Serafini (1997) um **título- estímulo aberto**, ou seja, traz um tema não só muito genérico, mas também neutro. Logo, ativa um vasto conjunto de conhecimentos não linguísticos organizados por diferentes campos discursivos, visto ser a **piscina um tanque, ou um reservatório não natural de água doce ou salgada que, construído pelo homem, pode ter duas funções sociais: criar peixes, ou propiciar a prática de esportes e lazer, em espaços públicos ou privados**. Esta redução da rede ordenadora dos conhecimentos prévios do leitor, estendida pela pesquisa realizada, orienta um sistema de referência alternativo que implicará a seleção de uma delas pelo produtor-autor. Tal seleção se faz necessária, quando considerada em relação ao fato de os textos implicarem o tratamento de um único recorte temático do vasto campo de referência que um título pode acessar ou desencadear. Esta unidade temática precisa ser mantida em progressão semântica da primeira à última linha do texto, para assegurar a coerência local e global das informações, durante o processamento das informações, no exercício das práticas de leitura. (TURAZZA, 2005)

Para tanto, fez-se necessário que o leitor-analista fizesse uma primeira leitura do texto que, concluída, possibilitou reduzir o campo semântico inscrito no processo de nominalização do título, de sorte que a rede cognitiva pudesse ser reduzida ao seguinte frame.



Observa-se que, no texto, a redução “LAGOA = RESERVATÓRIO DE ÁGUA SALGADA ⇔ PISCINA NATURAL; RESERVATÓRIO DE ÁGUA DOCE..... ⇔ LAZER” se fez significativa, por um lado, para que se pudesse compreender o significado de propostas teóricas que, ao tratarem dos processos metacognitivos – aqueles que facultam ao produtor leitor interagir com os conhecimentos prévios do produtor-autor, descodificando significativamente o conjunto de informações por ele

tecidas e entretecidas (GIASSON, 2000, p. 33) – buscam explicitar o que são inferências autorizadas e as não autorizadas.

Tal compreensão foi qualificada como necessária para que o professor possa exercer suas práticas de docência de sorte que, por meio delas, ele possa investir-se do papel de mediador da aprendizagem significativa dessas mesmas práticas pelo aluno. É no exercício desse papel que ele poderá descobrir, orientar e informar ao aluno as razões pelas quais as inferências por ele desencadeadas são adequadas ou inadequadas. Se inadequadas, os conhecimentos produzidos pela pesquisa realizada lhe servirão de suporte para explicitar “o porquê são”, deslocando-se da pedagogia do “achismo ou do pode ser” para aquela do “não pode ser por isso”. Mas, para tanto, se fez necessário analisar o recorte temático pressuposto pelo leitor-analista, ou pesquisador, quanto à sua expansão, inscrito nos registros do texto-produto, tendo por pressuposto que a relação “título-texto” precisa ser qualificada por relações coesivas e coerentes. Segundo Travassos (2007) a atribuição de um título a um texto, quando mal elaborado e mal proposto poderá resultar em problemas de compreensão dos conteúdos das informações textuais, quando processadas pelo produtor-leitor.

3.2.3 A leitura analítica do texto-produto pelo texto-processo

Os estudos referentes à produção de sentidos, mediada pelo texto escrito, conforme Capítulo II, têm por pressuposto que, por ser ela um processo dinâmico, o percurso desencadeado pelo leitor integra, ao mesmo tempo, variadas e diferentes informações de caráter linguístico e não linguístico. Assim, as análises realizadas tiveram por ponto de partida o chamado “percurso do leitor” que, no esforço despendido para colaborar com o produtor-autor, tomou como ponto de referência os vestígios que orientaram o processo de que resultou a composição do texto por ele elaborado. Esses vestígios referem-se aos chamados recursos linguísticos, empregados pelo produtor-autor para formalizar a micro-estrutura de que resulta o “texto-produto”: aquele que, ao ter sua leitura iniciada, é convertido em texto-processo pelo próprio processamento das informações da sua base semântica.

Esta concepção de texto-produto ⇔ texto-processo é proposta por van Dijk (*apud* TURAZZA, 2005) e decorre do fato de este autor afirmar que o processamento das informações textuais é on-line e tem por ancoragem a chamada *base de texto*. Resultante do processamento significativo da microestrutura textual, esta é compreendida como a estrutura semântica do discurso, produzida pelo leitor por meio da descodificação significativa dos sinais linguísticos, de sorte a implicar a produção de proposições explícitas – o que o produtor-autor diz para o seu leitor – e de proposições implícitas: o que ele *não disse*, por acreditar que o seu *leitor já sabe*, ou por acreditar que o seu *leitor sabe que ele não poderia dizer explicitamente*:

(...) A base de texto implícita compreende todas as proposições de onde foram canceladas as proposições que se supõe serem conhecidas pelo leitor. A(...) explícita é um “n tuplos” de proposições, compreendendo todas as que estão presentes da base de texto explícita e todas as que daí estavam ausentes. (p. 36).

A construção da produção de informações assim compreendida – pelo processamento da microestrutura textual: sequência de palavras e frases, articuladas por enunciados que asseguraram a expressividade da tessitura de conhecimentos – é o que se denomina *textualização*. Focalizada pelos movimentos de leitura, ela implica a conversão da estrutura linear, imposta ao texto pelo próprio sistema linguístico que tem a linearidade como propriedade a ele inerente – em *alinear*; contudo, esta *alinearidade*, denominada “*coerência local*” deve assegurar a chamada *coerência global*. Assim, para converter as significações locais dos enunciados linguísticos em significações globais, o produtor-leitor precisa assegurar que a significação das partes de um texto, não se reduz àquelas de suas partes. Por conseguinte, ao textualizar a microestrutura por produções de microproposições, o leitor faz uso estratégico de regras que lhe facultam converter um número incalculável de microproposições em macroproposições. Tais regras são, assim, descritas por Turazza, dentre outros autores que integram a bibliografia dessa pesquisa:

a) supressão: regra por meio da qual são canceladas proposições elaboradas pela leitura de uma dada sequência, quando percebidas que estão pressupostas em sequências posteriores;

- b) generalização:** regra por meio da qual uma proposição genérica é produzida, tão logo sejam identificadas microproposições que facultam ao produtor-leitor reconstruí-las por uma mais generalizante;
- c) construção e/ou integração:** regra por meio da qual uma sequência de proposições referentes à designação de um fato é integrada por um processo de articulação de que resulta a construção de outra proposição, nem sempre qualificada como genérica; (p. 38-39).

Os resultados das análises, abaixo registrados, tiveram o propósito de identificar os procedimentos, acima considerados e, assim, poder compreender esses processos de elaboração-reelaboração de significações que possibilitam ao produtor-produzido leitor romper os limites da leitura circunscrita a habilidades de decodificação. Para tanto, ele deverá ser capaz de produzir inferências indiciadas e autorizadas, contudo, não formalizadas explicitamente pelo produtor-autor, tendo por ponto de referência a microestrutura do texto produto, ou seja:

- a) compreender informações ordenadas por enunciados frasais: microprocessamento, ou microprocesso, segundo Giasson (2000, p.33);
- b) integrar, suprimir, generalizar as microproposições de modo a reconstruir a coerência global do texto, por macroproposições – processos de integração, segundo Giasson (2000);
- c) macroprocessos – implicados nos dois anteriores, ou deles decorrentes, são aqueles que possibilitam ao produtor leitor estender a sua compreensão para além dos limites de que resultam microproposições da base semântica explicitada pelo texto (GIASSON, 2000);
- d) processos metacognitivos: aqueles que facultam ao leitor identificar o ponto de vista do produtor-autor e modificar o seu plano de ação comunicativa por aquele do produtor-autor, em um primeiro momento. Contudo, trata-se apenas de uma estratégia decorrente do esforço despendido pelo leitor para compreender o que o autor quer ou busca fazer ele saber, pois, no tempo da escrita de suas leituras – depois de reformular o seu plano de ação por aquele do produtor-autor, ele terá a liberdade de interpretar o mesmo tema, por um ponto de vista que contradiz o plano de ação do produtor-autor. Trata-se, segundo Not (cf. Cap.II, item.....:pg...), de um tempo posterior àquele dedicado à compreensão, ou seja, o da interpretação; razão

pela qual, os livros didáticos, em suas propostas de leitura situam a compreensão em um tempo posterior àquele da interpretação.

3.2.4 O processamento: resultados obtidos

A análise, abaixo apresentadas, sob a forma de síntese, implicou a segmentação do texto em enunciados frasais, leituras e releituras desses enunciados, de sorte a identificar a função dos recursos léxico-gramaticais que possibilitaram produzir a base do texto, quanto à produção de suas micros e macroproposições, respectivamente.

Ressalta-se, contudo, que esse processo de produção se fazia inadequado, tendo ele sido reelaborado inúmeras vezes e o seu grau de adequação começou a se tornar relevante, quando se identificou o problema que dava origem a tantas impropriedades: o baixo domínio de conhecimentos léxico-gramaticais que impediam o pesquisador de diferenciar algumas lexias que funcionam como palavras-chave para a compreensão do texto. O encaminhamento para solucionar tais problemas implicou uma pesquisa realizada em dicionário, releitura do texto e seleção de predicções que apresentavam maior grau de equivalência com aquelas que poderiam ser atribuídas ao texto composto pelo produtor autor. O resultado dessa pesquisa foi sistematizado em forma de quadro e está no anexo desta dissertação. Eles deverão ser consultados para garantir a compreensão das análises que se seguem.

Desta feita, observa-se que os vocábulos selecionados foram aqueles qualificados pelo leitor-analista como palavras-chave do texto: aquelas que facultam ao leitor “abrir a porta” para os mundos significativos inscritos nos registros dos textos que lê. . Mas, ainda, uma segunda dificuldade impedia ao leitor-analista elaborar as proposições da base de texto: desconhecer a função de alguns recursos léxico-gramaticais como, por exemplo, o uso dos tempos verbais, de segmentos textuais descrito-narrativos, percebidos como recursos estratégicos que, empregados pelo produtor-autor, facultam ao leitor reconhecer o gênero crônica.

Agora a pesquisa se deslocava para os fatos gramaticais e, dentre seus pesquisadores, selecionou-se Celso Cunha (), por abordar de forma mais explícita a função do pretérito imperfeito do verbo “ser” - **Era** uma esplendida residência. – mas não apenas ela, conforme registros abaixo. Afirmo o gramático quanto ao:

a) uso de uma forma nominal – por exemplo - “piscina”: normalmente é antecedida de um determinante (artigo, numeral cardinal, artigo, pronome adjetivo) e o cancelamento do determinante possibilita indiciar que ela deverá fazer referência a conhecimentos genéricos, ou que devem ser representados como tal;

b) uso do verbo ser, no pretérito imperfeito do modo indicativo: a seleção desse tempo verbal, em se tratando do texto em análise, tem a função de fazer o leitor saber que:

b.1) o tema referente ao assunto que se quer comunicar deve ser situado como um fato ocorrido no tempo passado, em relação àquele do presente - tempo da leitura, quando o leitor dá ou atribui sentidos ao texto que lê, inter-animando as palavras do texto, pela sua própria voz;

b.2) todavia, o fato deve ser representado como não conclusivo, ou seja, inacabado, visto encerrar a idéia de continuidade, visto se remeter a ações reiterativas, ou repetitivas que se tipificam como habituais, porque integradas à própria existência ou modo de existir dos humanos. Logo, a realização de tais ações refere-se a um acontecimento que representa modos de ser e de proceder dos homens em um passado que se faz extensivo a um dado presente;

c) uso do imperfeito, de modo geral – desfilavam, observava, aproximava, transpusera, agachava - possibilita a representação de: c.1) diversos momentos de ações que fazem remissão a um procedimento, ordenadas na linha do tempo por relações causais e consecutivas: é o tempo que melhor se presta a descrições e narrações; c.2) as descrições construídas por meio do imperfeito criam um cenário que, ocupado pelo dinamismo das ações desencadeadas pelas personagens, possibilita a representação de um panorama dinâmico que faculta ao leitor reconstruir, pelas palavras percebidas em ação, a imagem dramática da cena, como se ela se desenrolasse diante dos seus próprios olhos;

d) emprego de verbos flexionados no gerúndio - espiando, apoiando, equilibrando – indicia que o curso da ação é durativo e esta duração não pode ser medida pelo tempo relógio, mas pelo tempo da tensão psíquica, por exemplo, onde um segundo pode equivaler a horas.

Esses dados possibilitaram ao leitor analista considerar que:

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.

► O 1º enunciado compreendendo uma sequência descritiva, considerado na sua relação com o título, tem a função de delimitar o sentido genérico que autorizaria o leitor a construir projeções para a sua prática de leitura, podendo ele vir a confirmá-las ou não.

► A restrição é inerente à própria função do segmento descritivo: construir a identidade de um objeto ou pessoa que, em se tratando da designação “piscina”, tem os seus sentidos delimitados pela descrição da residência que, qualificada como esplêndida e cercada de jardins, estando a piscina localizada ao lado da residência; logo, a piscina é parte de um todo suntuoso, harmonioso e belo. Não é uma piscina qualquer - um produto feito de fibra de vidro, por exemplo, pintado de azul e colocado em um lugar qualquer do quintal. Se a residência era esplêndida a piscina também era bela, esplendia e contribuía para a representação dessa harmonia = hipótese confirmada no penúltimo parágrafo “bordas de azulejos azuis” (o que dava à água um tom azulado);

► ♦ **Estratégia discursiva:** estes recursos, segundo Lomas, Osoro e Tusón (1997), para serem compreendidos como uso estratégico, devem responder à seguinte questão: O que ele quer me dizer com isto?:

a) orientar o leitor na construção da identidade da piscina pela identidade da casa-residência por meio de segmento textual descritivo, de sorte a registrar que não se trata de uma piscina qualquer: função do segmento descritivo = predicar para que o leitor construa predicções que lhe possibilitem individualizar o objeto piscina;

a.1) mas não como um artefato qualquer – um tanque de fibra de vidro pintado de azul que se coloca no quintal de uma residência qualquer para armazenar água que será usada para a família nadar, brincar, relaxar, mas como *um tanque azulejado, para armazenar água doce, tratada e, em torno dele tem-se uma área revestida de pedra, sobre a qual são colocadas uma ou duas mesas, cobertas com guarda-sóis.....e, nos seus entornos, cadeiras para se sentar, quando se quer saborear petiscos ou tomar quaisquer bebidas. E, ainda, cadeiras para se tomar sol (cf. 4º.*

Parágrafo: ele tomava o seu gim-tônico no terraço e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina...);

a.2) a piscina é um objeto construído para o lazer da família que ali reside; entretanto, ali não mora, por isso poderá se mudar a qualquer momento (cf. residência, domicílio, morar);

a.3) a casa com este tipo de piscina fica localizada em bairro nobre do Rio de Janeiro, designado “Lagoa”, por estar situado no entorno da Lagoa Rodrigo de Freitas;

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, comprometessem tanto a paisagem.

► O segundo enunciado é iniciado pela designação “**Pena**” que inscreve o sujeito da enunciação no enunciado para **avaliar**, antes de continuar a descrever o cenário da residência. A avaliação inscrita na significação de “pena” deve ser compreendida como um sentimento que se confunde com aquele designado por “dó” para se referir ao pesar e repugnância a algo ou a alguém. Trata-se de uma das emoções mais confusas para poder ser descrita, visto ser raramente vivenciada e por se confundir com outros sentimentos que criam estado de angústia naquele que o experiencia. Todavia, não pode ser compreendido simplesmente como “dó”, visto que o dó cria opinião sobre algo ou alguém e, muitas vezes, aquele que sente dó muda radicalmente a opinião anterior, por mudar relações interpessoais com aquele ou aquilo que foi representado como um fato dolorido.

Tal fato não ocorrerá, pois o enunciador, no final do texto, informa ao enunciatário que o dono da residência, personagem do drama, vendeu a casa; logo, não sentiu dó; mas como ele, sentiu pena. O objeto que provoca o sentimento de pena é a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro; logo, a paisagem é qualificada pelo contraste entre dois modelos de construção, dois modelos de habitação diferentes, mas que se assemelham quanto à função: lugar

onde os homens residem, habitam ou moram. O da esplêndida residência com excesso de conforto, se comparado ao excesso de desconforto dos habitantes da favela. E, nesse sentido, a favela comprometia a paisagem da(s) residência(s) esplêndida(s) do Bairro da Lagoa = ***opinião do enunciador-descritor***.

► ♦ **Estratégia discursiva:**

- a) inscrever o ponto de vista do enunciador no enunciado, para expressar sua opinião por meio do significado da palavra “pena”;
- b) fazer uso dessa denominação por saber que o enunciatário também como ele avalia esse modelo de paisagem por este mesmo sentimento;
- c) informar ao seu leitor que a pena poderá ser um sentimento dolorido, quando vivenciado e processado pela reflexão-crítica e, neste caso, aquele que a vivencia rompe com procedimentos habituais.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d’água na cabeça. De vez em quando, surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

► O **terceiro parágrafo** mantém o processo descritivo em progressão; contudo, criado o cenário, nele o produtor-autor situa os habitantes da favela como personagens anônimos, à semelhança dos donos da casa, identificados tão somente pelos modos de proceder que tipificam seus hábitos, em correlação com aquele que passará a descrever, para apontar o que se deve compreender por paisagem que **comprometia**: expunha ao perigo os habitantes da residência em foco e, por extensão, todas as outras que tivessem uma piscina; logo, **piscina, no contexto da leitura significativa, carrega consigo o sentido de “perigo”**.

Para que o produtor-leitor, na condição de analista, pudesse incorporar este outro-novo matiz significativo, ao conteúdo vocabular da palavra “piscina”, o produtor-autor, o mantém circunscrito à compreensão do segmento descrito que se alastra **no terceiro parágrafo**; contudo, o foco do processo descritivo, agora, incide sobre o aspecto físico e comportamental dos habitantes da favela, circunscrito às

mulheres magras - que carregavam uma lata d'água na cabeça - e às crianças: elas eram silenciosas; as crianças, olhos grandes = olhos que cobiçam de modo atento o que não lhes pertence; por conseguinte, **o silêncio e a cobiça rondavam** a residência, “**diariamente**”, pois os olhos de ambos, informa o autor, de vez em quando, **espiavam o jardim da casa**. Mas eles passavam em frente a casa **diariamente** para buscar **água** em algum outro lugar, o que faz com que se compreenda que na favela não existe água ou, se existe, não é suficiente **para assegurar o desenvolvimento e sustentabilidade da vida de seus habitantes** (cf. *Frames*, item 3.2.2). Assim, o segmento descritivo faculta ao leitor-analista identificar esses habitantes vizinhos pela necessidade de se manterem vivos e pela busca contínua e diária da água, por saberem que sem ela não poderão se manter vivos, à semelhança de qualquer outro homem ou animal.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

► **o quarto parágrafo** mantém o procedimento descritivo; todavia, agora, o foco incide sobre os habitantes da residência esplêndida, **delimitado apenas ao tempo de manhã de sábado**, para situar o episódio dramático que será vivenciado pelos seus habitantes, relatado nos parágrafos subseqüentes. Mas, primeiro, situa:

- a) o marido saboreando seu gim-tônico, no terraço da casa (cf. penúltimo parágrafo do texto), o que assegurará a ele a posição de espectador dos fatos relatados, na sequência do próprio texto.
- b) Nesse tempo que antecede o conflito, sua esposa toma um banho de sol estirada à beira da piscina e, por isso, **não faz uso da água da piscina**, fosse para nadar, para relaxar ou refrescar o corpo quente pelo calor do sol, ou relaxar. Logo, a água está à disposição para exercer quaisquer dessas funções.

O uso da conjunção “**quando**” tem a função de pontuar para o leitor-analista uma **mudança de duração no tempo de duração qualificado pela vivência do modelo situacional de tranquilidade, relaxamento que tipifica esses seus**

hábitos. Assim, o produtor-autor passa a registrar as causas que dão origem a tal mudança, de sorte a comprovar a hipótese, apenas projetada até então, de os favelados comprometerem a paisagem da Lagoa Rodrigo de Freitas, pois “marido e mulher percebem que *alguém os observava pelo portão entreaberto*”; logo, não estavam sozinhos = prenúncio de **ameaça**, possibilidade de **invasão** de suas privacidades.

Ressalta-se que, no tempo anterior do processo descritivo, o uso seletivo do verbo **espiar** orientou o leitor a construir para os favelados uma identidade de quem exerce o papel social de espião; agora a seleção incide sobre o verbo observar que, no pretérito imperfeito, indicia uma possibilidade de ação não conclusa, em relação a espiar, mas que poderá ser levada a termo pelo observar, não mais pelas grades do portão, ou por cima dele, visto que a observação era feita pelo *portão entreaberto*. Tem-se, portanto, dois outros indícios referentes à mudança do modo de agir dos espões: depois de haver examinado atenta e minuciosamente o comportamento (dos habitantes da casa) e constatarem que a água da piscina não estava em uso, tomaram uma decisão: invadir o jardim da casa. São esses indícios que possibilitaram ao leitor-analista, considerar a hipótese da possível invasão e se deslocar para a leitura dos enunciados subseqüentes;

➤ **Estratégias discursivas:**

A seleção de itens lexicais, ordenados pela construção da identidade dos favelados por meio de sequência descritiva, é focalizada em dois tempos:

- a) um primeiro, voltado para um processo de referenciação que faculta representar um modelo de comportamento habitual daqueles que residem em esplêndidas residências em uma manhã de sábado ensolarado;
- b) um segundo, em que essa focalização indicia para o leitor que haverá uma mudança desse modelo situacional, devido à mudança de hábitos dos favelados que transitam, diariamente, diante do portão da casa. Em um tempo anterior: durante o trajeto usual, paravam e apenas espionavam; agora, um deles estava parado diante do portão entreaberto, por onde observavam seus donos; portanto, um deles havia tomado uma decisão: *estava invadindo a casa*, *pressupõe* o leitor-analista, deslocando-se para a leitura dos parágrafos subseqüentes, para confirmar a sua hipótese. A essa estratégia os estudiosos do texto narrativo denominam por

habilidade de criação de “expectativa”, cuja função é manter a continuidade da leitura do texto.

Fragmento 5

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas se olharam, separadas pela piscina.

O quarto parágrafo é iniciado com o uso **do pretérito imperfeito do verbo ser: “Era”** que, conforme pesquisa registrada neste capítulo, também deve ser considerado por uma dupla perspectiva, quando empregado em correlação com o pretérito perfeito – “olharam-se”, “pareceu”, “ergueu-se”, “viu”, “durou” – conjugado ao tempo presente: aquele registrado nos enunciados textuais, para relatar a mudança de comportamento dos donos da casa que passarão, neste caso, a vivenciar o novo modelo situacional. Assim, tem-se:

a) **“Era um ser encardido...”**: por um lado funciona como indício de permansividade do estado daqueles que não dispõem de água doce suficiente para assegurar suas existências e a procuram diariamente, transportando-as em latas sobre a cabeça – deslocam o leitor para o tempo indeterminado e não conclusivo de uma vivência qualificada pela falta de água como causa da miserabilidade da vida, subvida e, possibilita a ele compreender a diferença entre os sentidos de “viver” – dispor dos meios que asseguram desenvolvimento sustentável – e de “sobreviver” – não dispor dos meios que asseguram desenvolvimento sustentável das famílias que habitam e moram no entorno da Lagoa Rodrigo de Freitas (cuja água é imprópria para o consumo). A qualificação desse modelo de subvida é reforçada pelo produtor-autor ao selecionar os itens lexicais “molambo” - *Roupa velha ou esfarrapada; rasgado e sujo* – e transferi-los como qualificativo da favelada, afirmando para o seu leitor que sua roupa em forma de saia não possibilita a ele *defini-la como mulher*, ou seja, não assegura um modelo de sua representação como “ser humano”; razão pela qual ela será qualificada no final do parágrafo como “bicho silencioso”;

b) **“Segurava uma lata na mão ...”** por outro lado, esse uso indicia mudança de posição com que a lata era carregada diariamente: na cabeça, mas agora na mão, associada ao modo de olhar da *“mulher molambo”* designado pela expressão “à

espreita” que tipifica o comportamento silencioso daquele que está de tocaia (logo, a expectativa do leitor é intensificada por essa construção comparativa assegurada por tais qualificações que lhe possibilitam condensá-las pela denominação “mulher-bicho”). Essa transferência de sentidos do campo semântico “não humano” para o “humano” é assegurada pela necessidade comum da água entre todos os animais; logo, se desprovido dela, os humanos se animalizam;

c) “Por um instante as duas mulheres se entreolharam, separadas pela piscina.”: agora, o leitor é informado de que a invasão aconteceu, o acontecível tornou-se fato e, separadas pela piscina, as duas se entreolham – vigiam atentamente as ações desencadeadas por uma e pela outra, respectivamente. Assim, o uso do pretérito imperfeito, conjugado ao pretérito perfeito, desloca os significados do primeiro referentes ao contexto geral e permansivo – em que vinha sendo empregado para denominar ações não conclusas que se estendem no fluxo do tempo vivido como inacabadas – e incide sobre as ações focalizadas no tempo presente, como ações já concluídas, mas cuja duração teve a mesma duração do fato acontecido, focalizado no presente.

Trata-se, portanto de colocar em correlação dois acontecimentos:

1º) referente a um modelo de contexto global e permansivo;

2º) referente a um contexto local e transitório;

logo, os conhecimentos do contexto global asseguraram o uso do pretérito mais que perfeito e os do contexto local o do pretérito perfeito. Contudo, ambos estão conjugados no tempo da composição do relato e da sua leitura indiciando para o leitor que o conhecimento, implicado no contexto global da memória de longo prazo, orienta a compreensão das informações referentes ao contexto local; razão de ele poder assumir com o produtor-autor que a favela compromete a paisagem da Lagoa Rodrigo de Freitas.

➤ **Estratégias discursivas:**

a) manter o leitor em estado de expectativa e, por meio da descrição de mudança de comportamento das personagens faveladas, desvelar suas atitudes não usuais, assegurar que algo inusitado irá ocorrer: mulher ⇔ bicho;

b) retomar informações que facilitem ao leitor fazer inferências sobre a função prioritária da água para os humanos e animais, sem dissociá-las do modelo de

situação local referente aos favelados que dela precisam, mas não a têm e, fazer uso de uma seletividade lexical capaz de possibilitar inferências de que a mulher molambo invadirá a residência: estar à espreita, estar de tocaia;

c) conjugar pelo uso do tempo presente, aquele do fato relatado, o passado recente e o passado remoto não conclusivo, para indiciar que o jardim foi invadido e a dona da casa estava se defrontando com a invasora que se aproximava lentamente.

Fragmento 6

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente: já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça – e em pouco tempo sumia-se pelo portão.

No **quinto parágrafo**, o relato dos modos de proceder de ambas é mantido até que a mulher molambo com olhar decidido e desafiador –, agacha-se e colhe a água que a piscina armazenava, sustentando com seu olhar decidido e desafiador o olhar de terror da dona da casa. Isto feito, e silenciosa, como sempre, a favelada se afasta com cautela, andando meio de lado, mas com a lata d'água na cabeça. Observa-se que a separação entre ambas é apenas a piscina que continha o que uma fora buscar – o que lhe faltava para suprir necessidades básicas de sobrevivência e o que a outra tinha para seu lazer, em tempo de tomar sol. Assim, o embate não é físico, o objeto do desejo da favelada não é o esplendor da rica residência: mas apenas aquilo de que efetivamente precisava e não tinha: “água”. Logo, ao ressaltar que a separação entre ambas era apenas a piscina, coloca-se em foco não o contedor – a piscina – e sim o seu conteúdo: a água que, tão logo obtida, finaliza a invasão.

➤ Estratégias discursivas:

a) ao situar a piscina, quanto ao seu conteúdo, como a única causa da invasão e afirmar que apenas ela, quanto ao fato de ser o contedor que armazena água,

separava as duas mulheres, o leitor situa o problema que compromete a paisagem da Lagoa – a água de que os favelados precisam, mas que não têm é aquela que nunca falta nas esplêndidas residências. Logo, o comprometimento está na ausência de condições de vida dos favelados, ou seja, *na diferença* do que é essencial para mantê-la. Não se trata, simplesmente, da relação entre excesso ⇔ falta, mas do uso de um espaço urbano comum, implicando dois modelos de ocupação:

1º) um planejado de modo a assegurar que ele se torne habitável e garanta condições de vida;

2º) outro não planejado e, desordenadamente, ocupado, o que dele faz um lugar de precariedades, onde os ocupantes apenas sobrevivem;

b) neste contexto, o **título do texto** introduz o assunto da crônica: *armazenagem de água doce*. Mas não o seu recorte temático, inscrito no sistema referencial como líquido de se necessita para viver que, no texto está **tematizado na invasão** (do todo para dele retirar apenas a sua parte). O tema, portanto, é a unidade que assegura o sentido global do texto, assegurado pelo sentido local. Da sua socialização depende a sociabilidade entre os homens e, quando não sociabilizada a sua conquista afasta toda possibilidade de sociabilidade, o que transforma a sua conquista em uma luta projetada e planejada.

Segmento 7

Lá no terraço, o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

No **sexto parágrafo** “**Lá no terraço, o marido fascinado...**”, o relato tem o seu foco desviado para o comportamento do marido que, na condição de assistente, é envolvido por forte sentimento de atração, ao contrário do pavor da sua mulher que se vê desafiada pela tensão silenciosa da invasora que nada diz e nada pede; apenas se apodera do que avalia que deve ser socialmente compartilhado. Essa representação se inscreve nos registros do texto do próprio autor que, no relato, também representa a cena pelo mesmo ponto de vista: tensão que antecede e se mantém nos poucos segundos referentes à invasão e à coleta da água da

piscina. Trata-se da unicidade do ponto de vista de autores produtores que se inscrevem nos registros de seus próprios textos como “onipresentes”, na condição de personagens: **uma estratégia por meio da qual o sujeito da enunciação também se faz sujeito do enunciado.**

Segmento 8

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

O enunciado que finaliza o texto para ser compreendido, levou o leitor analista a considerar a releitura das análises que incidiram sobre o uso da palavra “pena”, no primeiro parágrafo, quando é feita remissão ao comprometimento da paisagem. Assim, o estado de fascinação provocado pela sinistra não lhe provocou sentimento de dó, pois o combate a que se refere fora projetado antes e, conforme já registrado, quem sente “dó” experiencia sentimentos de angústia e muda radicalmente suas relações interpessoais com aquele que representa situações doloridas, porque impregnadas de miserabilidade. Logo, se o sentimento era de fascinação, justifica-se a venda da casa.

Trata-se de pessoas adequadas ao comportamento da própria sociedade contemporânea, onde a força da vida sustentável não está no partilhar, sociabilizar bens naturais ou não naturais – como é o caso da água e da cultura escrita, mas em assistir às lutas pelas disputas dos mesmos, ou comprar casas para nelas residirem, na expectativa de que poderão viver situações fascinantes. Em síntese: a não socialização dos bens necessários ao desenvolvimento e à sustentabilidade da vida, quando vivenciada por todos e não apenas assistida.

3.3 Uma proposta de sequência didática pela leitura analítica

Lerner (2002), ao considerar o ensino/aprendizagem das práticas de produção textual-discursiva, no espaço escolar, afirma ser necessário considerar que elas precisam ter por ancoragem dois princípios: o da intensividade e o da extensividade.

O primeiro implica movimentos de leitura e releituras de um mesmo texto com o propósito de compreender para interpretar as informações identificadas por meio da decodificação significativa; o segundo indissociável do primeiro, implica movimentos de remissão a outros textos e/ou discursos, visto que “um texto sempre evoca outros textos, um título – outros títulos e um discurso” (p. 27).

Esse desdobramento de movimentos intensivos–extensivos que tipificam essas práticas de produção de sentidos tem por ancoragem teórica os princípios da intertextualidade e da interdiscursividade, pressupostos pela linguística contemporânea. Segundo a autora, a questão que se coloca para o ensino-aprendizagem dessas práticas, no espaço escolar, estaria na compreensão e elaboração de projetos pedagógicos voltados para o desenvolvimento de habilidades que facultem o exercício dessas práticas tendo por fundamento esses princípios.

Focalizada por essa perspectiva, a leitura intensivo–extensiva de um texto não pode ser compreendida como um novo texto a ser lido a cada aula; mas a cada aula, o mesmo texto e seus intertextos – para o desenvolvimento de uma mesma referência temática, de sorte a contribuir para estender os conhecimentos prévios dos alunos. Para a autora, esses princípios não podem ser interpretados como cumprimentos de programas de ensino e tampouco como conclusão do livro didático, ao final de cada série escolar, pois a intertextualidade e a interdiscursividade são estratégias para se aprender a ler e a escrever.

Esses princípios devem funcionar para recontextualizar, por um lado, as práticas de docência do professor, e, por outro, o conhecimento prévio quer dos alunos, quer dos professores.

Tal extensividade tem por foco o desenvolvimento de habilidades sócio-cognitivo-interativas e por parâmetro a designada avaliação formativa⁵ para evitar o acúmulo de dificuldades no aprendente, de sorte a que ele possa superá-las.

Nesse contexto, a sequência didática⁶ que elaboramos está centrada nas atividades de uma pré-leitura ao texto “Piscina”, corpus de análise desta

⁵ Avaliação formativa, fundamentada no paradigma construtivista é de caráter processual, isto é, verifica o aprendizado processual do aluno ao longo das atividades escolares, permitindo, assim, reformulação das práticas pedagógicas do professor.

investigação, facultando aos aprendentes a apreensão dos conhecimentos necessários à compreensão do texto. Os intertextos escolhidos para tanto são aqueles que têm por referência temática a água, visto ser o elemento problematizador do texto-base, conforme a leitura analítica apontou. Vale ainda salientar que atividades com textos que tratem de uma mesma referência temática são importantes para o desenvolvimento da habilidade de leitura e compreensão, pois contam com a mobilização e ativação do saber prévio do aluno, por meio da formulação de hipóteses e da antecipação de conteúdos.

3.3.1 A extensão dos conhecimentos pelo recurso da intertextualidade

➤ Texto 1: Preparando os alunos para a leitura dos textos sobre a água.

Nesse momento o professor ativa por meio da pergunta *Planeta terra ou planeta água?* que dá título ao texto, uma gama de conhecimentos que abarcam o campo da Geografia, Ciências e Matemática. Trata-se do primeiro contato que os alunos terão com o tema água em que eles poderão debater sobre a importância desse líquido tão precioso, necessário à manutenção da vida humana.

Planeta terra ou planeta água?

Se pudéssemos olhar a Terra de cima, veríamos uma grande esfera azul: é porque o mar toma conta de quase todo o planeta.

Os oceanos compõem cerca de 70% da superfície da Terra, e os continentes ocupam o restante. Ou seja: quase 2/3 do planeta são cobertos de água.

Mas a maior parte desse montão de água é imprópria para consumo. Do total, 97% é água do mar, muito salgada para beber e para ser usada em processos industriais; 1,75% está congelada na [Antártica](#), na região do pólo Norte e em outras geleiras; 1,243% fica escondida no interior da Terra. Sobram apenas 0,007% de água boa para ser usada.

(<http://www.canalkids.com.br/meioambiente/planetaemperigo/planeta.htm>/Acessado em 20 abr. 2002)

A partir desse texto espera-se que os alunos possam discutir sobre o elemento água na Terra, sua importância para a manutenção da vida humana e animal, bem como para a produção de alimentos e indústrias.

Texto 2

Água

(Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

Da nuvem até o chão
Do chão até o bueiro
Do bueiro até o cano
Do cano até o rio
Do rio até a cachoeira
Da cachoeira até a represa
Da represa até a caixa d'água
Da caixa d'água até a torneira
Da torneira até o filtro
Do filtro até o copo
Do copo até a boca
Da boca até a bexiga
Da bexiga até a privada
Da privada até o cano

Do cano até o rio

Do rio até outro rio

Assim, temos:

Da nuvem até o chão Do chão até o bueiro Do bueiro até o cano Do cano até o rio	Água em movimento
--	-------------------

Do rio até a cachoeira Da cachoeira até a represa Da represa até a caixa d'água	Água represada
Da caixa d'água até a torneira Da torneira até o filtro Do filtro até o copo Do copo até a boca	Água armazenada que, da caixa d'água, chega até os copos saciando a sede.
Da boca até a bexiga Da bexiga até a privada Da privada até o cano Do cano até o rio	Água em movimento, saciando a sede, volta sob a forma de urina ao cano e do cano ao rio.
Do rio até a cachoeira Da cachoeira até a represa Da represa até a caixa d'água Da caixa d'água até a torneira	Novamente represada é quimicamente tratada voltando às caixas d'água das pessoas.
Do rio até outro rio Do outro rio até o mar Do mar até outra nuvem	Recomeça o ciclo.

O texto acima traz o *script* do movimento realizado pela água até chegar às nossas casas para voltar novamente ao céu e recomeçar o ciclo da água. É importante que os aprendentes entrem em contato com o ciclo da água (conhecido cientificamente como o ciclo hidrológico) que se refere à troca contínua de água na hidrosfera, entre a atmosfera, a água do solo, águas superficiais, subterrâneas e das plantas.

Por meio do texto serão discutidos os caminhos que percorre a água diariamente até chegar às torneiras das casas das pessoas.

Texto 3:

Planeta água (Guilherme Arantes) Água que nasce na fonte Serena do mundo E que abre um Profundo grotão Água que faz inocente Riacho e deságua Na corrente do ribeirão... Águas escuras dos rios Que levam A fertilidade ao sertão Águas que banham aldeias E matam a sede da população... Águas que caem das pedras No véu das cascatas Ronco de trovão E depois dormem tranqüilas No leito dos lagos No leito dos lagos... Água dos igarapés Onde Iara, a mãe d'água É misteriosa canção Água que o sol evapora Pro céu vai embora Virar nuvens de algodão...	Gotas alegres da chuva Alegre arco-íris Sobre a plantação Gotas de água da chuva Tão tristes, são lágrimas Na inundação... Águas que movem moinhos São as mesmas águas Que encharcam o chão E sempre voltam humildes Pro fundo da terra Pro fundo da terra... Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água Terra! Planeta Água
---	--

➤ **Expandindo os conhecimentos**

A partir da leitura do texto acima, os alunos serão encaminhados à sala de informática onde deverão pesquisar os diferentes cursos d'água, dependendo do seu tamanho e suas especificidades:

- Grotão
- O que é rio
- Um riacho
- Um ribeirão
- Cascatas
- Lagos
- Lagoas

O conhecimento de cada um desses vocábulos é importantíssimo, pois, conforme assevera Terzi (1998), o desconhecimento do vocabulário de um texto impede a memória de proceder à recuperação de informações, visto ser esse conhecimento que ativa o que nela está armazenado, pois é o vocabulário que estabelece relação de conhecimento de mundo do leitor.

A partir desses conhecimentos, ainda é possível discutir sobre as águas que banham as aldeias, quais seriam estas, as águas que são lágrimas da inundação, trazendo à tona, as últimas enchentes que assolaram diversas cidades como é o caso de São Luiz do Paraitinga, na região do Vale do Paraíba e o impacto desse acontecimento para a população local.

O professor ainda poderá explorar sobre questões ecológicas, perguntando-lhe sobre como os seres humanos cuidam dos mananciais do nosso planeta e diretamente como o aluno utiliza a água em seu dia a dia e qual o impacto em suas vidas quando da carência dela.

Texto 4:**Lagoa Rodrigo de Freitas**

Avenida Epitácio Pessoa e Borges de Medeiros,
Lagoa - -

IMPRIMIR

**EDITORIAL**

■ Com 9,5 quilômetros de contorno, a **Lagoa Rodrigo de Freitas** está ligada ao mar pelo canal do Jardim de Alá, que separa o Leblon de Ipanema. Suas águas, embora poluídas, são o local preferido dos remadores, tanto que, ao seu redor, estão clubes tradicionais do remo, como Flamengo e Vasco (sede náutica), e outros de lazer, como Caiçaras e Piraquê.

A lagoa ainda conta, em suas margens, com ciclovia, pista de cooper, playground, quadras esportivas e um pequeno centro gastronômico distribuído por quiosques que oferecem de comida italiana à japonesa, além de música ao vivo à noite. Anexo está o Parque da Catacumba, que expõe ao ar livre 30 esculturas de artistas brasileiros e estrangeiros.

Foto: Acervo Riotur

(http://www.guiadasemana.com.br/Rio_de_Janeiro/Passeios/Estabelecimento/Lagoa_Rodrigo_de_Freitas.aspx?id=6949 Acessado em: 27 ago de 2010)

Como o objetivo de nosso trabalho é fazer o recorte da relação relação = RESERVATÓRIO DE ÁGUA SALGADA ⇔ PISCINA NATURAL; RESERVATÓRIO DE ÁGUA DOCE..... ⇔ LAZER em que se situa a história do texto “Piscina”, de Fernando Sabino, submeteremos o aluno ao contato com o texto acima para que conheçam a Lagoa Rodrigo de Freitas. Nesse momento eles já possuem o conhecimento de que uma lagoa é um reservatório de água salgada, portanto imprópria para o consumo humano. Perceberão também pela leitura do texto que o bairro da Lagoa, como é conhecido, trata-se de uma região nobre da cidade do Rio de Janeiro, em cujo entorno convivem belas mansões e favelas. É o contraste que nos interessa com a leitura do texto acima mostrar, preparando-os dessa forma para o texto de que trata nossa Dissertação.

Texto 5

O fantasma da sede

Má distribuição, poluição e conflitos limitam o acesso à água potável

A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, aflui para os rios e escorre de volta para o mar - e aparece, assim, ser um recurso ilimitado. Mas apenas 2,5% da água do planeta é doce e a maior parte dela está congelada nos pólos. Assim, de toda a água doce existente, apenas 0,6% pode ser utilizada. Para piorar, mudanças climáticas podem alterar a distribuição dos locais de cheias, e a elevação do nível dos mares pode tornar salobra a água doce dos litorais.

O ciclo hidrológico gera um fluxo constante de água, mas a qualidade está deteriorando na mesma medida em que a população mundial continua a crescer. Mais de 1 bilhão de pessoas em cerca de 80 países não têm acesso à água doce confiável e, a cada dia, 25 mil morrem por causa de doenças associadas ao consumo de água de má qualidade. E, conforme se intensifica a escassez de água, também aumentam os conflitos por ela. Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas um sexto da população mundial tem de se contentar com menos do que isso. Populações concentradas e poluição intensa geram escassez até mesmo nas regiões úmidas da África e da Ásia. Ainda que parte da água possa ser reaproveitada, muitas vezes é preciso antes submetê-la a algum tipo de processamento. Por outro lado, a maior parte da água para irrigação - que constitui o uso isolado mais importante - não pode ser reciclada.

(National Geographic Brasil. São Paulo: Abril, n. 12, abr.2001, p.18)

➤ **Argumentando**

A partir do texto *O fantasma da sede*, os alunos serão incitados a expressarem suas opiniões primeiramente a partir do título sugestivo: a falta de água, algo que assusta milhares de pessoas no Brasil e no mundo.

Levando-se em conta os outros textos já lidos, discutidos, espera-se que os aprendentes tenham condições de justificar o título, relacionando a água à saúde, às doenças decorrentes de água de má qualidade, não tratada, etc

Neste sentido, reportando-nos ao texto desta pesquisa, temos:

Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas 1/6 da população mundial tem de se contentar com menos do que isso.	Levando em conta essa informação, retornamos ao texto “Piscina”, em cujo cenário contrasta-se a presença de água armazenada na piscina de uma mansão para o lazer de seus donos e a carência dela pela moradora de uma favela cujo único recipiente de armazenagem do precioso líquido é uma lata.
---	--

Seriam vários os textos que poderiam ser trabalhados para expandir os conhecimentos dos alunos. Tal movimento de leitura intensivo-extensiva permite com certeza ampliar os saberes dos alunos sobre um determinado assunto, colocando-os em diversos campos de conhecimento: o da Geografia, o das Ciências, da Ecologia, todos formalizados em língua portuguesa por meio dos textos escritos.

O próximo passo é iniciar a leitura do texto “Piscina”:

3.3.2 A leitura do texto “Piscina”

Ativando conhecimentos prévios

a) do gênero textual

Inicialmente, o professor comunicará a seus alunos que lerão uma crônica de autoria de Fernando Sabino, intitulada “Piscina”. Algumas perguntas poderão ser feitas nesse momento:

❖ O que é crônica?

Explicar-lhes o que é uma crônica ou lembrar se o professor já ministrou esse gênero textual em outro momento.

b) do título – ativando conhecimentos a partir do título.

Fazer um levantamento de hipóteses sobre o título “Piscina” e suas possíveis relações com o texto e registrar com eles todas as hipóteses levantadas para avaliar qual(is) rede(s) de conhecimentos prévios os alunos ativaram ao ler o texto.

c) consultar com eles dicionários para verificar se as hipóteses levantadas poderiam ser comprovadas por predicções registradas em dicionários.

d) a atividade que se seguirá à anterior será a de entregar-lhes o texto para que leiam silenciosamente.

e) Após a leitura silenciosa, o professor fará perguntas checando as hipóteses levantadas inicialmente para checar se foram confirmadas ou não.

f) Rer o texto com vistas a melhor compreendê-lo, sendo assim:

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina.
--

Qual a diferença de casa e residência?

O que é esplêndida?

Onde fica a Lagoa Rodrigo de Freitas?

Como é a água de uma lagoa? Ela é potável? E especificamente a da Lagoa Rodrigo de Freitas, em que estado se encontra?

Qual a função da piscina nessa residência?

Muitas dessas perguntas os alunos terão condições de responder, pois já foram ativadas pelas atividades de pré-leitura. Assim, espera-se que os alunos respondam que a piscina residencial é um reservatório de água usado para prática de esportes, lazer, relaxamento e que a lagoa é um reservatório de água salgada, sendo a Lagoa Rodrigo de Freitas poluída.

Mostrar-lhes imagens da Lagoa Rodrigo de Freitas é um ótimo recurso nesse momento:



(http://www.umajanelaadoisovos_fotos.blogger.com.br/ATT00087.jpg)

Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Nesse trecho, que significado podemos atribuir à palavra pena?

Após consultar o dicionário, responda o que são barracos grotescos? E por que eles se alastravam pela encosta do morro?

Creemos que seria interessante expandir o conhecimento dos alunos acerca do surgimento das favelas. Nesse caso, eles fariam uma pesquisa para conhecer o surgimento das favelas no Rio de Janeiro e as condições de vida nesse local.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, lata d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Por que isso acontecia?

O que despertava a curiosidade?

A que se atribui as crianças ficarem olhando de olhos grandes e atentos?

O que havia no jardim?

Naquela manhã de sábado ele tomava seu gim-tônico no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

De que atividades se ocupavam o homem e a mulher da residência?

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-la como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

Consulte no dicionário o significado das seguintes palavras, antes de responder a pergunta que se segue:

ser – encardido- molambos- mulher – à espreita – bicho.

Por que a personagem da favela é descrita como um ser encardido?

O que são molambos?

O que é estar à espreita?

Por que a personagem da favela é associada a um bicho? Que comportamentos têm um bicho?

De súbito pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar os olhos dela. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente:

O que é ver com terror?

O que despertou a entrada da mulher da favela na casa? De que forma foi essa entrada, por quê?

já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça e em pouco sumia-se pelo portão.

O que é olhar em desafio?

Por que ela colheu água com a lata?

Se havia água na Lagoa Rodrigo de Freitas, por que ela preferiu a água da piscina?

Qual o motivo da mulher da favela ter buscado água na piscina da residência?

Pesquise o significado de cautelosa e retirada.

Agora, responda:

O que é uma retirada cautelosa?

Lá do terraço o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e de paz que antecedem um combate.

O que é assistir?

O marido teve reação à cena?

O que é um instante tenso que antecede a um combate?

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Por que o homem vendeu a casa?

De que trata o texto que você acabou de ler?

A mulher da favela buscava água com uma lata. Explique por que ela precisava descer do morro e buscar água? Em sua casa não havia torneira? Por quê?

Com base nos textos lidos anteriormente, explique:

Por que ela precisava de água?

O que representa a água na vida das pessoas?

3.4 Algumas considerações finais

A análise apresentada neste capítulo buscou apontar conjuntos de estratégias de que os leitores fazem uso para converter um texto- produto em texto-processo. Considerou-se que o vocabulário de um texto é a fonte dos processos de compreensão que favorece a interpretação, desde que se considere a relação entre

léxico e conhecimento de mundo e o fato de esse mesmo vocabulário poder ser ressemantizado durante o ato de leitura: pressuposto da lexicologia (TURAZZA, 2005).

Por meio de um movimento de leitura intensivo-extensiva de intertextos de uma mesma referência temática pudemos facultar aos alunos a apreensão e ampliação de novos saberes enciclopédicos, transmutando-os para a posição de decifradores de um texto para a de leitor: aquele que se faz sujeito-autor, ou seja, aquele que é capaz de atribuir sentidos aos textos que lê, fazendo-se um cidadão, porque produtor da cultura escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada foi orientada por teorias da Linguística Textual da vertente sócio-cognitivo-interativa e – numa interface com as Linhas de Pesquisa do Programa de Estudos da Língua Portuguesa/PUCSP: “História e Descrição da Língua Portuguesa, na dimensão do sistema e do uso, e “Leitura, Ensino e Escrita da Língua Portuguesa” - foi orientada por princípios da historiografia linguística. Tais princípios possibilitaram considerar que as práticas discursivas, no campo da pesquisa, não excluem resultados de estudos desenvolvidos pela linguística transfrástica e pela linguística textual, visto que, quando se focaliza a língua na sua dimensão histórica dela não se exclui a concepção de língua sistema. Deslocado este princípio para o campo da educação linguística foi possível considerar que o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, no espaço da instituição escolar, também se pode considerar que a educação da sociedade moderna não está dissociada daquela proposta por sociedades que a ela antecederam. O antigo e o moderno sempre conviveram e convivem no espaço das instituições sociais e, no caso do ensino escolar, esta convivência tem sido a causa das críticas que recaem sobre as práticas escolares, em razão da permansividade de um modelo de prática de docência que não se fez capaz de incorporar resultados produzidos no campo do discurso científico que têm o texto como objeto de pesquisa.

Neste contexto, entendeu-se que as práticas discursivas se qualificam pela coexistência de permanências e renovações: as permanências qualificam os hábitos herdados do passado; as rupturas por propostas de renovação destes mesmos hábitos. A necessidade de renovação ou recontextualização desses hábitos orientou esta Dissertação que, desenvolvida ao longo de dois anos e meio, faz-se ainda incompleta, na medida em que os novos conhecimentos para exercerem uma função renovadora de velhas práticas, precisam ser vivenciadas e experienciadas pelos membros que se integram a uma dada sociedade, ou a um de seus grupos sociais. É nesta acepção que ao fechar a pesquisa com uma proposta de sequência didática, fundamentada no primeiro e no segundo capítulo da investigação realizada, não se pode considerar que a renovação ou recontextualização das práticas de docência de língua materna poderão ser por ela ressemantizada.

Entretanto, estes resultados obtidos carregam consigo uma perspectiva de renovação e possibilitaram cumprir um dos objetivos específicos a que se propôs alcançar: o pesquisador: assumir a posição de leitor-analítico de um texto que, selecionado a título de exemplificação, pudesse lhe facultar vivências efetivas capazes de lhe apontarem as razões pelas quais ele, na condição de professor de língua materna, não se fez capaz de renovar suas práticas de docência. Descobriu-se, por um lado, que tal impossibilidade era decorrente dos seguintes fatos: a) crença de que para se aprender a ler significativamente textos basta dominar, mesmo que de forma incipiente um conjunto de teorias textuais-discursivas, cuja compreensão se fazia bastante lacunar para ele e, talvez ainda se façam; b) acreditar que para compreender os processos de produção textual discursiva não se faz necessário conhecer e dominar conhecimentos linguísticos, ou melhor, dominar estudos de caráter léxico-gramatical; c) desconhecer regras propostas pelos estudiosos da gramática do idioma português brasileiro, por ignorar que as estratégias implicam rupturas de regras de usos; logo para identificar estratégias de leitura é preciso conhecer as regras léxico-gramaticais de usos, pois é esse reconhecimento que possibilita identificar as estratégias linguísticas que facultam romper com os saberes institucionalizados. Mas, para tanto, foi preciso, foi preciso compreender que os conhecimentos textualizados pelo exercício das práticas discursivas têm os conhecimentos linguísticos como ancoragem.

Essa outra relação com o saber linguístico possibilitou ao pesquisador rever de forma crítica-reflexiva propostas de sequências didáticas que tiveram o mesmo texto do corpus da pesquisa como proposta didática de leitura compreensiva e compreender que seria capaz de complementá-las, por este outro ponto de vista, construído pela leitura analítica por ele realizada. Pode-se, assim, considerar que o objetivo a que se propôs alcançar pelas pesquisas desenvolvidas e registradas no corpo do terceiro capítulo, foram alcançados pela aprendizagem de procedimentos de análise desse texto proposto para a aprendizagem significativa da leitura de seus registros escritos.

Os resultados obtidos e acima enunciados tiveram por ancoragem pesquisas registradas que implicaram a seleção e leitura compreensiva de fundamentos teóricos referentes a produção de sentidos atribuídas à textos escritos por leitores proficientes. Esses conhecimentos possibilitaram ao pesquisador entender que os

sentidos, embora produzidos pelos humanos, não são construções aleatórias, desprovidos de uma ancoragem: os significados léxico-gramaticais, as tipologias de textos e/ou de gêneros do discurso, os atos de fala, os registros distintos e variados e, necessariamente os inúmeros estilos. Concebidos como repertórios culturais – porque herdados pelas gerações do tempo presente de seus antepassados, esses bens não materiais foram concebidos como recursos que facultam a leitura significativa e se qualificam como repertórios culturais por meio dos quais se assegura a produção de sentidos atribuídos a um texto, durante o processamento de suas informações. Tendo por pressuposto que a significação da denominação sentidos se explica como lugar ou ponto para onde os significados de um texto apontam e que tais significados, para funcionarem como suporte para a produção de sentidos, precisam ser focalizados pela tecitura e entretecedura de velhos e novos conhecimentos, formalizados em língua, optou-se por considerar os conhecimentos prévios como fundamento e fundação das práticas discursivas humanas.

Assim, as teorias selecionadas foram organizadas por essa perspectiva cujo foco possibilitava compreender a aprendizagem como um processo de armazenagem de informações, organizadas por esquemas sócio-cognitivos, neles implicados os modelos de interação comunicativa. Tal organização pressupõe tipos de ordenação dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos, de sorte que compreendidos, dentre estes modelos, privilegiou-se aquele referente ao esquema denominado por frame para o tratamento do corpus. A opção por este esquema, contudo, não implica o cancelamento dos demais, conforme apontam as análises desenvolvidas no terceiro capítulo, pois todos eles contribuem para a compreensão dos processos de transformação dos conhecimentos prévios, por meio do processamento de novas informações pelo uso daquelas que estão arquivadas na memória social dos usuários de uma língua. A aprendizagem de novas concepções, novas idéias, novas formas de textualizar conhecimentos não linguísticos pelos linguísticos, implicadas nas representações de conhecimentos de mundo, dependem das informações ou conhecimentos já retidos, de modo que a leitura para se fazer significativa exige que essas novas concepções possam ser incluídas adequadamente, naquelas já existentes, de modo a estendê-las, por processos de reelaboração. Estes postulados possibilitaram selecionar os procedimentos adotados para a leitura analítica, já referida acima, e compreender que o seu ensino

e a sua aprendizagem devem visar a esta transformação, cuja função é explicitada pelos princípios da intensividade e da extensividade., de que resultam a chamada leitura intensiva e extensiva dos textos que um leitor se propõe a ler

Estas modalidades de leitura intensiva e extensiva como fundamento das práticas de leituras foram construídas no fluxo das pesquisas registradas no primeiro capítulo desta Dissertação; todavia para deslocá-las do campo da pesquisa para aquele da educação linguística, fez-se necessário recontextualizá-las. No primeiro capítulo – quando se adotou uma perspectiva historiográfica capaz de favorecer a compreensão de quais seriam as razões da não renovação das práticas de docência, exigidas pela sociedade moderna para a formação de leitores – escritores proficientes quanto ao domínio da escrita - pode-se considerar que os diferentes tipos e modalidades de leitura, hoje propostos para tal formação, foram construídos ao longo das formações sócio-culturais humanas.

Assim, a leitura orientada por procedimentos de: a) descodificação; b) dicção para o ensino da pronúncia da norma padrão – leitura em voz alta; c) leitura expressiva: em voz alta para assegurar o ensino da interpretação; d) a leitura silenciosa, compreendida como ruminação e, posteriormente, como diálogo internalizado no espaço do silêncio eloqüente ocupado pela reflexão crítica; e) a leitura intensiva de um mesmo texto, decorrente das dificuldades de reprodução e divulgação dos textos; f) a leitura extensiva, compreendida como aquela que implica a leitura de inúmeros e variados textos por um mesmo leitor proficiente, foram os tipos de leitura, identificadas no primeiro capítulo. Tais modalidades atenderam de forma satisfatória às formações scioculturais ao longo do tempo da invenção da escrita, bem como das tecnologias criadas para facultar registros e divulgações de textos; entretanto, compreendeu-se que a chamada leitura extensiva, assim como a intensiva têm sido interpretadas de forma insatisfatória pelos parâmetros da linguística textual discursiva, no campo do ensino e da aprendizagem da língua materna. Esta afirmação foi associada à crença de que leitor proficiente é aquele que aprendeu a dominar um conjunto de estratégias que lhe facultam atribuir sentidos aos textos que lê, por ter desenvolvido habilidades de domínio significativo de registros escritos; logo, seu repertório cultural, bem como seus conhecimentos prévios, lhe possibilita atribuir sentidos aos textos que lê; mas as crianças e jovens precisam estender seus conhecimentos prévios, ao longo de suas escolaridades,

para poderem assegurar esse grau de proficiência. Tal aprendizagem é responsabilidade da escola e, conseqüentemente de seus docentes que, pelo marco teórico selecionado, precisam reinterpretar essas suas práticas de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, entendeu-se que no espaço escolar, a aprendizagem da leitura significativa precisava estar assegurada pelo princípio da intertextualidade implicado naquele da interdiscursividade, em que a remissão de um texto a outros, poderá assegurar a compreensão de como interpretar a chamada leitura intensiva. O leitor analítico inscrito nos registros do capítulo III, apontam que o ensino da leitura significativa não se reduz, no espaço escolar a propor um texto a cada aula para ser compreendido pelo aluno. Tais princípios favoreceram propor a leitura de diferentes tipos de textos e/ou gêneros textuais cuja abordagem facultou estender os conhecimentos do próprio leitor analista, quanto aos processos de produção de sentidos atribuídos a um texto, cuja leitura pode ser qualificada pela intensividade do esforço despendido para a sua compreensão.

Por conseguinte, o objetivo geral proposto pelo projeto, planejado no corpo desta Dissertação foi alcançado pelo pesquisador que buscava compreender quais seriam os procedimentos e o comportamento de um produtor de sentidos que se faz proficiente ao exercer suas práticas de leituras. E, em descobrindo a construção dessa proficiência, rever suas próprias práticas de docência, no espaço em que exerce o papel social de professor de língua materna. Concluiu-se que a leitura significativa é orientada pelo princípio da intertextualidade-interdiscursividade que assegura a extensividade dos modelos de representação dos conhecimentos humanos, formalizados em língua; logo, o domínio de teorias textuais-discursivas não exclui aquelas referentes à estrutura e funcionamento da língua. Mas os resultados obtidos apontam para a necessidade de o professor não abandonar o campo da pesquisa, pois sua formação e o aprimoramento de sua prática de docência têm por ancoragem os resultados produzidos por tais investigações, por um lado. Por outro lado, este foi apenas um marco inicial da sua formação como leitor de textos escritos capazes de lhe facultar compreender que é possível complementar sequências de propostas didáticas, selecionadas e usadas em sala de aula, de forma “mecanicista”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTOS, Gerd. Os textos como formas constitutivas do saber. Sobre algumas hipóteses para uma fundamentação da lingüística de texto à base de uma teoria evolucionária. In: ANTOS, Gerd/TIETZ, Heike (org.) **O futuro da lingüística de texto**: tradições, transformações, tendências – Tübingen: Niemeyer, RGL 188, 1997.

BAJARD, Elie. **Ler e dizer**: compreensão e comunicação do texto escrito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Secretaria da Educação Fundamental, Brasília, MEC/SEF, 1998.

BEAUGRANDE, R. A. & DRESSLER, W. U. (1981). **Introduction to text linguistics**. London and New York: Longman.

BOSI, Alfredo. **O pré-modernismo**. São Paulo: Cultrix, 1973.

CHARTIER, Anne Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura**. São Paulo: Ática, 1995.

CHARTIER, Anne Marie; CLESSE, Christiane; HÉBRARD, Jean. **Ler e escrever**: entrando no mundo da escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHARTIER, R. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

_____. **Formas e sentido. Cultura escrita**: entre distinção e apropriação. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2003.

COLOMER, Teresa e CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CORRÊA, Leda Pires. **Léxico, discurso e identidade cultural das margens ao interior do Brasil(eiro)**. 2004. 248p. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Programa de estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

COSERIU, E. **Sobre La enseñanza del idioma nacional**. Problemas, propuestas y perspectivas, in Separata de Philologica II. Slamanca, 1989

COSSUTA, F. **Elementos para a leitura dos textos filosóficos**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

COUTINHO, Afrânio. Ensaio e crônica. In: **A literatura no Brasil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Sul Americana, 1971.

DELL'ISOLA, Isabel R. L. P. (2001). **Leitura:** inferenciais e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato Editorial.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

FULGÊNCIO, L. E LIBERATO, Y. **Como facilitar a leitura**. São Paulo: Contexto, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. **A leitura na escola primária brasileira:** alguns elementos históricos. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 24, v. 4, Dimensão, nov./dez. de 1998

GIASSON, J. **A compreensão na leitura**. Porto: Asa, 2000.

GUSDORF, G. **A Palavra**. Trad. José Freire Colaço. Lisboa: Edições 70, 1995.

INDURSKY, Freda. O Texto nos Estudos da Linguagem. Especificidades e Limites, in: **Discurso e Textualidade** – org. Eni P. Orlandi e Suzy Lagazzi Rodrigues – Campinas/SP: Pontes Editora, 2006.

ISER, Wolfgang. **O ato da leitura:** uma teoria do efeito estético. São Paulo: Editora 34, 1999, vol.2

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura**. Teoria e Prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2001

KLEIMAN, Ângela. MORAES, Sílvia. **Leitura e interdisciplinariedade**. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Introdução à lingüística textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LERNER, Délia. **Ler e Escrever na escola:** o real, o possível e o necessário. Porto. Alegre: Artmed, 2002.

LOMAS, Carlos; OSORO, Andres; TUSON, Amparo. **Ciencias del lenguaje, competência comunicativa e ensenanza de la lengua**. Barcelona: Paidós, 1997.

MELO, José Marques. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

MENDONÇA, O.S., MENDONÇA, O.C. **Alfabetização:** método sociolingüístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2007.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária**. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1979.

MOREIRA, Marco Antônio e MASINI, Elcie E. **Aprendizagem Significativa**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1998.

SERAFINI, Maria Teresa. **Como Escrever Textos**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 1997.

SILVEIRA, Regina Célia P. da. Português para estrangeiros: enfoque interculturalista para o ensino e a questão do brasileiro. In: BASTOS, Neusa Barbosa, **Língua Portuguesa: uma visão em mosaico** (Org.) São Paulo: Educ, 2002. P. 173-189.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista, Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SPINK, Mary Jane (org.) **O conhecimento no cotidiano:** as representações sociais na perspectiva social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SPINK, M. J.; FREZZA, R. M. Práticas discursivas e produção de sentidos: a perspectiva da psicologia social. In: SPINK, M. J. (Org.) **Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano:** aproximações teóricas e metodológicas. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTANA, Inácia. **A Aprendizagem da Escrita:** estudo sobre a revisão cooperada de texto. Porto/Portugal: Editora Porto, 2007.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6 ed. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed., 1998.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura.** 2 ed., Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.

TOFFLER, Alvin. **O choque do futuro.** São Paulo: Artenova, 1972.

TRAVASSOS, Tarcília. in **Tecendo textos, construindo experiências.** (Org.) Angela Paiva Dionísio, Normanda da Silva Beserra. – 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

TURAZZA, J. S. **Léxico e criatividade.** 2 ed. São Paulo: Annablumen, 2005.

TURAZZA, Jeni; PALMA, Dieli Vesaro. **A arte da interpretação.** Universidade Estadual de Goiás. UEG em Revista. Revista Científica da UEG, V1, n] 3 – Quirinópolis – Goiânia, GO: Kelps, 2007. (Jan/Dez,2007)

VAN DIJK, T. A. Cognição, discurso e interação. (Org.) KOCH, I. V. 4 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

VIANA, F. L & TEIXEIRA, M. M. **Aprender a ler.** Da aprendizagem informal à aprendizagem formal. Porto: Edições ASA, 2002.

APÊNDICE 1

PALAVRAS-CHAVE	SENTIDOS SEDIMENTADOS PELO USO E REGISTRADOS EM DICIONÁRIO	SENTIDOS AUTORIZADOS PELO TEXTO “A PISCINA”
Esplêndida	1 - Que tem esplendor; brilhante, luzente. 2 - Admirável, grandioso. 3 - Pomposo, suntuoso. 4 - Maravilhoso, deslumbrante. 5 - Fam. Excelente, delicioso.	Grandioso, suntuoso.
Residência	1 - Lugar onde a pessoa fixa, temporariamente, a sua morada com ou sem intenção de nela permanecer sempre. 2 2 - Chama-se residência de fato em oposição a residência de direito ou domicílio	Lugar onde a pessoa fixa, temporariamente, a sua morada com ou sem intenção de nela permanecer sempre.
Pena	1 - Sanção aplicada como punição ou como reparação por uma ação julgada repreensível; castigo, condenação, penitência 2 - Sofrimento; aflição. 3 - Compaixão, piedade, comiseração. 5 - Tristeza, amargura, pesar.	Sentimento que se confunde com aquele designado por “dó” para se referir ao pesar e à repugnância a algo ou a alguém.
Dó	1 - Sentimento de pena com relação a alguém, a si mesmo ou a alguma coisa; compaixão 2 - Expressão de grande tristeza e mágoa por alguém, por si ou por alguma coisa; pesar.	Cria opinião sobre algo ou alguém e, muitas vezes, aquele que sente dó muda radicalmente opinião anterior, por mudar relações interpessoais com aquele ou aquilo que foi representado como um fato dolorido.
Morar	1 - Ter residência; habitar, residir: 2 - Encontrar-se, achar-se; permanecer; existir: 3 - Gír. Frequentar assiduamente um lugar: 4- Residir, viver: 5 - Gír. Entender, compreender; manjar; sacar:	Enraizar-se; domiciliar = moradia fixa
Favela	1 - Conjunto de habitações populares toscamente construídas (por via de regra em morros) e com recursos higiênicos deficientes.	Conjunto de habitações populares construídas com materiais improvisados; logo, toscamente construídas (por via de regra em morros) e com recursos higiênicos deficientes, onde moram pessoas de baixa renda

Barraco	1 - Habitação tosca, improvisada, construída geralmente nos morros, com materiais de origem diversa e adaptados, coberta com palha, zinco ou telha, onde vivem os favelados; barracão.	Habitação tosca, improvisada, construída geralmente nas encostas dos morros, sem planejamento, com materiais de origem diversa e adaptados, coberta com palha, zinco ou telha, onde vivem os favelados; barracão
Grotesco	1 - Diz-se do estilo plástico que se originou na imitação de ruínas de edificações descobertas no séc. XIV, em Roma, e que foram tidas como grutas; nelas se encontraram pinturas que retratavam, sob forma de arabescos e linhas sinuosas, homens e animais. [O estilo grotesco foi us. por pintores renascentistas, como Rafael Sanzio (v. rafaelesco), Giovanni da Udine (1487-1564), etc.] 2 - Que suscita riso ou escárnio; ridículo: 3 - Tip. V. lineal 4 - Teatr. Diz-se do drama [segundo Victor Hugo (v. hugoano)] que, no romantismo, passa, naturalmente, da tragédia à comédia, do sublime ao grotesco. 5 - Qualidade ou caráter daquilo que é ridículo, grotesco	Que se presta à repulsa, por seu aspecto caricatural, ridículo; diz-se do drama;
Alastrar-se	1 - Alargar ou alargar-se gradualmente; espalhar(-se), estender(-se) 2 - Difundir-se ou promover a difusão de; propagar(-se) 3 - Fazer crescer o raio de ação ou a incidência de; exacerbar-se rapidamente; propagar(-se), proliferar(-se) 4 - Cobrir(-se), encher(-se)	Estender-se, espalhar-se, alargar-se gradualmente; propagar-se
Comprometer	1 - Dar em penhor moral; empenhar, hipotecar 2 - Obrigar-se por compromisso 3 - Pactuar casamento 4 - Expor(-se) a risco, embaraço ou prejuízo 5 - Tomar parte ou envolver-se em 6 - Causar dano a	Expor a perigo; arriscar, aventurar; causar dano a
Espiar	1 - Observar secretamente; procurar descobrir, com o fim de fazer danos, as ações de; espionar.	Observar secretamente, às escondidas, com o objetivo de obter informações e, futuramente obter vantagem, causando danos

	2 - Olhar, observar furtivamente, disfarçadamente. 3 - Esperar, aguardar (ensejo, ocasião); espreitar. 4 - Olhar, verificar: 5 - Observar secretamente; espionar. 6 - Observar, olhar. [Cf. <i>expiar</i> .]	a outro. O sentido de espiar está expandido no texto pelos sentidos do verbo <u>espreitar</u>, e das locuções <u>ficar a espreita</u>, <u>ficar de tocaia</u>.
Espreitar	1 - Observar atenta e ocultamente; ficar à espreita; espiar, espionar, vigiar 2 - Olhar atentamente; perscrutar, esquadrihar 3 - Intuir, prever, adivinhar 4 - Procurar, esperar, aguardar (ocasião, chance etc.) 5 - Estudar, analisar, dissecar	Ø
Tocaia	1 - Emboscar-se para atacar ou matar (alguém) ou para caçar 2 - Atacar a partir de uma tocaia 3 - Espreitar a chegada de; vigiar, observar 4 - Estar de vigia, à espreita	Ø
Deter-se	1 - Fazer parar ou parar 2 - Fazer demorar ou demorar; reter(-se) 3 - Não manifestar(-se); conter(-se) 4 - Tornar vagaroso; delongar, adiar 5 - Não comunicar; delongar 6 - Ocupar-se ou aplicar-se demoradamente	Parar demoradamente, mas sem se manifestar, conter-se;
Olhar	1- Fitar os olhos ou a vista em; mirar, contemplar. 2 - Olhar de cara; encarar. 3 - Estar em frente de; estar voltado para: 4 - Pesquisar, observar, sondar, examinar, estudar: 5 - Atentar ou reparar em; ponderar: 6 - Tomar conta de; cuidar de; velar por: 7 - Zelar por; proteger. 8 - Reputar, julgar, considerar: 9 - Tomar conta; cuidar, velar: 10 - Atentar, considerar: 11 - Olhar; 12 - Dispensar benevolência; ser benévolo; interessar-se, ocupar-se: 13 - Fitar os olhos; mirar, observar: 14 - Estar voltado; estar em	Dirigir os olhos para; observar atentamente para examinar, sondar; mas sem se expressar (mulheres ficavam olhando) Olhar (em desafio).....

	frente ou em face: 15 - Estar mais elevado; estar sobranceiro: 16 - Estar em certa direção. 17 - Exercer ou aplicar o sentido da vista; procurar ver: 18 - Deitar olhos; rebentar; brotar: 19 - Ver-se, mirar-se, encarar-se. 20 - Ver a própria pessoa ou imagem; entreolhar-se. 21 - Ver-se mutuamente: Substantivo masculino. 22 - O aspecto dos olhos; o olho.	
Observar	1 - Examinar minuciosamente; olhar com atenção; estudar: 2 - Espiar, espreitar: 3 - Cumprir ou respeitar as prescrições ou preceitos de; obedecer a; praticar: 4 - Atentar em; notar, advertir: 5 - Ponderar, replicar. 6 - Acompanhar a evolução, o comportamento ou o funcionamento de: 7 - Fazer ver; advertir: 8 - Notar; verificar: 9 - Examinar atenta, minuciosamente, a(s) pessoa(s) e/ou o ambiente que os cerca(m).	Chegar a uma conclusão, depois de haver examinado atenta e minuciosamente o comportamento (dos habitantes da casa) e o funcionamento ou função da piscina (Alguém os observava).....
Olhar-se	(cf. olhar)	Entreolhar-se: vigiar atentamente as próprias ações e a ação de outro. (Mulheres se olharam).....
Encardido	1 - Que se encardiu; que adquiriu cor acinzentada ou amarelada por haver sido mal lavado, ou pela velhice; 2 - Diz-se da pele que, por doença, velhice ou falta de asseio, perdeu o brilho, o aspecto saudável. 3 - Sujo, imundo 4 - Bras. Carregado, ameaçador 5 - Pouco honesto (negócio, transação, etc.). 6 - Bras. Diz-se de coisa sobre a qual é difícil opinar. 7 - Bras. RS Feio.	Que adquiriu cor acinzentada ou amarelada por haver sido mal lavado, ou pela velhice; pessoa que perdeu o viço, de aspecto não saudável

Molambo	1 - Pedaco de pano velho, rasgado e sujo; farrapo. 2 - Roupa velha ou esfarrapada. 3 - Fig. Indivíduo fraco, pusilânime, sem firmeza de caráter.	Roupa velha ou esfarrapada; rasgado e sujo;
Bicho	1- Qualquer dos animais terrestres, à exceção do homem. 2 - Pessoa muito feia. 3 - Pessoa intratável, grosseira. 4 - Indivíduo que sabe; sabedor. 5 - Pessoa de grande valor ou habilidade.	Pessoa muito feia; focalizada como inferior, como se fora um animal.
Estranhar Estranha (criatura)	1 - Achar extraordinário, oposto aos costumes, ao hábito; achar estranho 2 - Achar diferente do que seria natural esperar-se 3 - Causar espanto, admiração, a; surpreender. 4 - Achar censurável; censurar, repreender 5 - Reparar em; notar. 6 - Não se conformar com; não se familiarizar com 7 - Tratar com esquivaça, com descortesia. 8 - Fam. Esquivar-se de (pessoa desconhecida); chorar, ou manifestar timidez em presença de, ou repulsão a	Pessoa cuja aparência ou comportamento é oposto aos costumes e hábitos de uma outra e, por isso, desperta sensação incomoda
Criatura	1- Coisa criada. 2 - Cada um dos seres criados: 3 - Ser, indivíduo, pessoa: 4 - Fig. Pessoa que tem formação intelectual ou política influenciada ou orientada por outrem; cria:	Seres ou coisas materialmente existente
Esgueirar-se	1 - Subtrair com habilidade; desviar. 2 - Dirigir ou volver cautelosamente. 3 - Retirar-se sorrteiramente, à socapa; escapulir-se, safar-se.	Entrar cautelosamente, sorrteiramente, discretamente
Ver (com terror)	1 - Conhecer ou perceber pela visão; olhar para; contemplar: 2 - Alcançar com a vista; enxergar; divisar; distinguir, avistar: 3 - Ser espectador ou testemunha de; assistir a;	Enxergar, testemunhar, tomar conhecimento e deduzir que algo estranho está por acontecer e sentir muito medo

	presenciar: 4 - Percorrer; viajar; visitar: 5 - Encontrar-se, avistar-se com: 6 - Reconhecer, compreender: 7 - Prestar serviços médicos a; examinar: 8 - Observar, notar, perceber: 9 - Atentar em; observar: 10 - Deduzir, concluir: 11 - Imaginar, fantasiar: 12 - Tomar cuidado em; atentar em; reparar em: 13 - Examinar, investigar: 14 - Calcular, prever; antever: 15 - Estudar; ler: 16 - Ponderar, considerar. 17 - Projetar, planejar, idear: 18 - Conhecer; saber: 19 – Visitar. 20 - Ter elementos para perceber ou chegar à conclusão de (algo): 21 - Fazer experiência ou tentativa no sentido de obter (certo resultado): 22 - Calcular; avaliar: 23 - Reputar, considerar, julgar: 24 - Enxergar, divisar, avistar: 25 - Notar, perceber; sentir: 26 - Concluir, deduzir: 27 - Perceber as coisas pela visão, pelo sentido da vista; enxergar: 28 - Contemplar-se, mirar-se; rever-se: 29 - Reconhecer-se: 30 - Achar-se (em algum estado, condição, situação): 31 - Encontrar-se, achar-se (em algum lugar): 32 - Encontrar-se, avistar-se, reciprocamente: 33 - Opinião, juízo; modo de ver:	
Transpor	1 - Pôr (algo) em lugar diverso daquele em que estava ou devia estar. 2 - Inverter a ordem de: 3 - Passar além de; galgar: 4 - Deixar atrás; ultrapassar,	Passar além de um dado limite imposto por uma regra ou norma

	exceder: 5 - Mús. Transportar. 6 - Desaparecer, ocultar-se:	
Cautelosa (retirada)	Que procede com cautela; cuidadoso, prudente.	Prudência, precaução para evitar danos (que a água caia da lata)
Assistir	1 - Estar presente; comparecer: 2 - Acompanhar visualmente; ver, testemunhar: 3 - Auxiliar, ajudar; socorrer: 4 - Acompanhar, principalmente em ato público, na qualidade de ajudante, assistente ou assessor: 5 - Acompanhar (enfermo, moribundo, parturiente, etc.) para prestar-lhe conforto moral ou material. 6 - .P. ext. Bras. Servir de parteiro ou parteira; partejar. 7 - Caber; competir: 8 - Residir, morar; habitar: 9 - Estar, permanecer: 10 - Estar presente; comparecer.	Acompanhar visualmente; ver, testemunhar Assistir (a cena).....
Fascinar fascinado(marido)	1 - Dominar com o olhar 2 - Exercer domínio por meio de encantamento, de feitiço; enfeitiçar 3 - Atrair, seduzir de maneira irresistível; encantar 4 - Causar deslumbramento.	Aquele que é tomado por forte sentimento de fascinação = atração pela cena a que assistiu.
Tenso	1 - Estendido com força; esticado; retesado: 2 - Em que há, ou que implica tensão. 3 - Em estado de tensão. 4 - Fig. Muito aplicado.	Estado de tensão que causa preocupação e inquietude.
Combater (combate)	1 - Ato ou efeito de combater. 2 - Mil. Ação bélica de amplitude menor que a batalha travada em área restrita, entre unidades militares de pequeno vulto.	Luta para conquistar um objetivo, travada em uma área restrita: aquela ocupada pela piscina.

ANEXO 1



ANEXO 2



ANEXO 3



ANEXO 4

Nas fábulas, ocorre algo semelhante. Nelas, atribuem-se a seres não-humanos características próprias de seres humanos: animais falam, discutem, têm emoções, etc. Em ambos os casos, temos exemplos de uma figura de linguagem denominada **personificação** ou **prosopopéia**.

Personificação ou **prosopopéia** é uma figura de linguagem que consiste em atribuir a seres inanimados ou não humanos características próprias de seres humanos.

Atividade

- No quadro abaixo, são apresentados substantivos que designam seres inanimados. Escreva em seu caderno frases ou pequenos textos bem criativos em que você atribua a esses substantivos qualidades ou ações próprias de seres humanos.

a) nuvem b) fonte c) pedra d) trovão e) chuva

Produzindo texto

Água

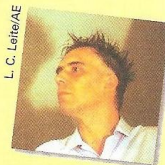
(Paulo Tatit e Arnaldo Antunes)

Da nuvem até o chão
Do chão até o bueiro
Do bueiro até o cano
Do cano até o rio
Do rio até a cachoeira
Da cachoeira até a represa
Da represa até a caixa-d'água
Da caixa-d'água até a torneira
Da torneira até o filtro
Do filtro até o copo
Do copo até a boca
Da boca até a bexiga
Da bexiga até a privada
Da privada até o cano
Do cano até o rio
Do rio até outro rio
Do outro rio até o mar
Do mar até outra nuvem

(*Canções de brincar*, Palavra Cantada, 1996.)

Conhecendo o artista

O cantor e compositor paulista Arnaldo Antunes (1960) foi, de 1982 a 1992, um dos líderes da banda de *rock* Titãs. Como compositor, seus maiores sucessos são **Bichos escrotos** (com Sérgio Britto/Nando Reis); **Comida** (com Marcelo Fromer/Sérgio Britto); **O quê**; **Família** (com Tony Belotto); **Miséria** (com Sérgio Britto/Paulo Miklos) e **O pulso** (com Marcelo Fromer/Tony Belotto). Além de cantor e compositor, Antunes é também poeta.



L. C. Leite/AE

ANEXO 5

3. Escreva em seu caderno uma frase com um substantivo derivado do verbo destacado acrescentado de um sufixo.

“Água que o sol **evapora**
Pro céu vai embora”

4. Escreva no caderno os verbos que possuem o mesmo radical dos substantivos em destaque nos versos abaixo.

“Gotas de água da chuva
Alegre arco-íris sobre a **plantação**
Tão tristes são lágrimas na **inundação**”

5. Leia:

“Com a chegada do inverno, estão de volta, com mais intensidade, as doenças de todos os anos: resfriados, gripes, sinusites, rinites, laringites, amigdalites e otites.”

(O Estado de S. Paulo, 25 maio 2000, Suplemento Doenças de inverno, p. 1.)

- a) De acordo com o texto, com a chegada do inverno algumas doenças voltam. Das doenças apontadas, escreva em seu caderno aquelas que apresentam um sufixo que indica inflamação.
- b) Forme outras palavras no caderno, utilizando o sufixo **-ite**. Escreva também o seu significado.

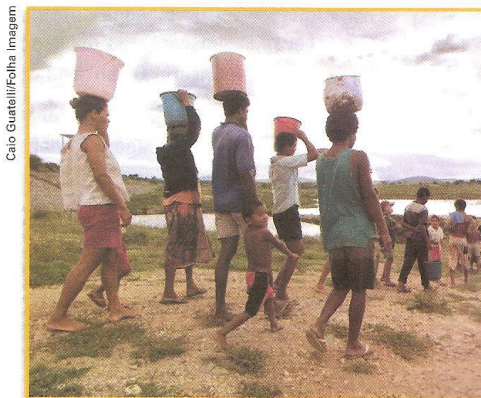
Hora do texto

O fantasma da sede

Má distribuição, poluição e conflitos limitam acesso à água potável

A água evapora dos oceanos, cai sobre a terra, aflui para os rios e escorre de volta para o mar – e parece, assim, ser um recurso ilimitado. Mas apenas 2,5% da água do planeta é doce e a maior parte dela está congelada nos pólos. Assim, de toda a água doce existente, apenas 0,6% pode ser hoje utilizada. Para piorar, mudanças climáticas podem alterar a distribuição dos locais e dos períodos de cheias, e a elevação do nível dos mares pode tornar salobra a água doce dos litorais.

Moradores da zona rural de Arcoverde (PE) buscam água no açude Riacho do Pau, que contava, em 2000, apenas com 3% de sua capacidade.



Caio Guatelli/Folha Imagem

ANEXO 6

- O ciclo hidrológico gera um fluxo constante de água, mas a qualidade está se deteriorando na mesma medida em que a população mundial continua a crescer. Mais de 1 bilhão de pessoas em cerca de 80 países não têm acesso à água doce confiável e, a cada dia, 25 mil morrem por causa de doenças associadas ao consumo de água de má qualidade. E, conforme se intensifica a escassez de água, também aumentam os conflitos por ela – entre países que partilham um mesmo rio numa fronteira, por exemplo. Cada pessoa necessita de pelo menos meio metro cúbico de água limpa por dia, para beber, cozinhar e manter a higiene pessoal. Mas um sexto da população mundial tem de se contentar com menos do que isso. Populações concentradas e poluição intensa geram



escassez até mesmo nas regiões úmidas da África e da Ásia. Ainda que parte da água possa ser reaproveitada, muitas vezes é preciso antes submetê-la a algum tipo de processamento. Por outro lado, a maior parte da água para irrigação – que constitui o uso isolado mais importante – não pode ser reciclada.

(National Geographic Brasil. São Paulo: Abril, n. 12, abr. 2001, p. 18.)

◀ Esquema representativo do ciclo da água.



salobra: que tem sabor de sal.

Expressão ESCRITA

1. Levando em conta os diversos tipos de texto (descritivo, narrativo, dissertativo), como você classificaria **O fantasma da sede**? Escreva sua resposta no caderno e justifique-a.
2. Você pode notar que logo abaixo do título há um pequeno texto destacado do corpo da notícia. Em linguagem jornalística, usa-se a palavra **olho** para dar nome a esse texto. Responda no caderno: qual a função do “olho” no conjunto da notícia?
3. Qual é o assunto abordado no primeiro parágrafo? Escreva sua resposta no caderno.
4. No primeiro parágrafo, o autor nos mostra que a água percorre um ciclo. Indique-o em seu caderno.
5. Uma simples observação de que a água percorre um ciclo pode levar ao seguinte engano: a água é um recurso ilimitado. Escreva, em seu caderno, a palavra utilizada para introduzir a explicação que desfaz esse equívoco.

ANEXO 7

5

Piscina

"Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho."

Era uma esplêndida residência, na Lagoa Rodrigo de Freitas, cercada de jardins e tendo ao lado uma bela piscina. Pena que a favela, com seus barracos grotescos se alastrando pela encosta do morro, compromettesse tanto a paisagem.

Diariamente desfilavam diante do portão aquelas mulheres silenciosas e magras, latas d'água na cabeça. De vez em quando surgia sobre a grade a carinha de uma criança, olhos grandes e atentos, espiando o jardim. Outras vezes eram as próprias mulheres que se detinham e ficavam olhando.

Naquela manhã de sábado, ele tomava seu gim-tônica no terraço, e a mulher um banho de sol, estirada de maiô à beira da piscina, quando perceberam que alguém os observava pelo portão entreaberto.

Era um ser encardido, cujos molambos em forma de saia não bastavam para defini-lo como mulher. Segurava uma lata na mão, e estava parada, à espreita, silenciosa como um bicho. Por um instante as duas mulheres se olharam, separadas pela piscina.

De súbito, pareceu à dona da casa que a estranha criatura se esgueirava, portão adentro, sem tirar dela os olhos. Ergueu-se um pouco, apoiando-se no cotovelo, e viu com terror que ela se aproximava lentamente; já transpusera o gramado, atingia a piscina, agachava-se junto à borda de azulejos, sempre a olhá-la, em desafio, e agora colhia água com a lata. Depois, sem uma palavra, iniciou uma cautelosa retirada, meio de lado, equilibrando a lata na cabeça — e em pouco tempo sumia-se pelo portão.

Lá no terraço, o marido, fascinado, assistiu a toda a cena. Não durou mais de um ou dois minutos, mas lhe pareceu sinistra como os instantes tensos de silêncio e paz que antecedem um combate.

Não teve dúvida: na semana seguinte vendeu a casa.

Fernando Sabino. *A mulher do vizinho*. Rio de Janeiro, Ed. do Autor, 1962. p. 180-182.

