

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Nilma Alves Pedrosa

**A LEITURA DO TEXTO ESCRITO PELA ESCRITA DE
LEITORES: uma abordagem da prática de leitura em sala de
aula**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

**SÃO PAULO
2015**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Pós-Graduação em Língua Portuguesa – PUC/SP

Nilma Alves Pedrosa

**A LEITURA DO TEXTO ESCRITO PELA ESCRITA DE
LEITORES: uma abordagem da prática de leitura em sala de
aula**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

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 **Professora Doutora Jeni Silva Turazza**

SÃO PAULO

2015

Autorizo, para fins exclusivamente acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Ass. _____ de _____ de 2015.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Jeni Silva Turazza
Departamento de Letras – PUC-SP
Orientadora

Prof. Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira
Departamento de Letras – PUC-SP

Profª Drª Paula Pinho Dias
Departamento de Letras – ITB/FIEB

Todos - jovens e velhos, no passado e no presente - admitiram sua primazia. Para um oficial egípcio antigo, era um "barco sobre a água". Para um aluno nigeriano, quatro mil anos mais tarde, "um raio de luz incidindo em um poço escuro e profundo". Para a maioria de nós, será sempre a voz da própria civilização... Estamos falando da leitura.

Steven Roger Fischer

AGRADECIMENTO

Ninguém é suficientemente perfeito, que não possa aprender com o outro e, ninguém é destruído de valores que não possa ensinar algo ao seu irmão.
São Francisco de Assis

Com este sentimento, agradeço à **CAPES** pelo apoio com a bolsa integral, à **PUC-SP** por possibilitar o conhecimento, a tudo e a todos que foram fundamentais para a materialização deste sonho.

Obrigada!

A autora

RESUMO

PEDROSA, N. A. **A LEITURA DO TEXTO ESCRITO PELA ESCRITA DE LEITORES:** uma abordagem da prática de leitura em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

Esta Dissertação tematiza o esforço despendido para identificar um modelo de prática de leitura, capaz de incidir sobre a aprendizagem proficiente de princípios que, orientados por fundamentos da Linguística Textual da vertente sócio-cognitivo-interativa, contribuísse para explicitar concepções necessárias por meio das quais as representações dessas práticas viessem a contribuir com a leitura-produção textual e ultrapasse os limites de uma prática pedagógica orientada por uma pedagogia herdada do passado longínquo. Pontua-se que o marco inicial da pesquisa realizada está entrelaçado ao trabalho de docência dessa pesquisadora que ousou fazer uso dos seus próprios conhecimentos prévios e, ainda de forma intuitiva para transformar aqueles seus alunos em “leitores”. E, assim, aconteceu, de sorte que o caráter qualitativo de que, agora, o tema se reveste incidiu sobre a concepção científica de “estratégias de leitura” por alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O primeiro movimento investigado trata de modelos e estratégias que orientavam o ensino da leitura por nossas escolas tradicionais e a ele se segue, por um procedimento de revisão, os fundamentos teóricos propostos pela linguística dos nossos tempos modernos, comparado a experimentos de sensibilização através da modelagem-escultura de personagens literários da obra *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Segue-se a essa ordem o outro-novo modelo de caráter alinear, centrado no usuário-aprendente que topicaliza o ensino-aprendizagem da leitura por três etapas: Pré-leitura, Leitura e Pós-leitura. Cada um desses movimentos de produção de conhecimentos pelos alunos-aprendentes foi concebida de forma sequenciada e a eles se seguiram atividades orientadas pelo propósito de identificar a satisfação ou eficiência quanto aos usos dos recursos linguísticos e não linguísticos. A sequência de atividades foi considerada como eficiente por ser um modelo facilmente moldável às adaptações curriculares para atender as necessidades dos alunos na resolução das atividades e eficaz por apresentar uma configuração que permitiu que alunos proficientes e/ou não proficientes em leitura-produção de textos desenvolvessem estratégias na resolução das atividades, demonstrando competência e ritmo crescente em conhecimentos prévios sobre o tema abordado na leitura do texto literário (bem e mal). O arranjo físico da modelagem-escultura de personagens literários, como mote para a escrita, apresentou um nível de usabilidade adequado para atender os alunos. Pode-se afirmar que o modelo alinear criado se mostrou coerente com as necessidades dos alunos para coletar as informações, considerando-se suas declarações de satisfação por ter participado do ateliê de leitura. Além disso, o ateliê pareceu estar em conformidade com o construir de um modelo de ensino de leitura sócio-cognitivo-interativo de construção e (re)construção de conhecimentos tendo em vista as atividades, principalmente a modelagem-escultura de personagens, como mote para a escrita de forma eficiente, eficaz e satisfatória para a aprendizagem dos alunos, porquanto possibilitou a esses, por exemplo, demonstrar competência e proficiência. Espera-se com este modelo contribuir para o processo educacional, ainda que se tenha consciência de que sua utilização em sala de aula não garanta, por si só, a aprendizagem dos alunos.

Palavras-Chave: Cognição, Estratégias de leitura, Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

PEDROSA, N. A. **A LEITURA DO TEXTO ESCRITO PELA ESCRITA DE LEITORES:** uma abordagem da prática de leitura em sala de aula. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2015.

This thesis thematizes the effort to identify a model of reading practice, able to focus on the proficient learning principles, guided by fundamentals of Linguistics Textual socio-cognitive-interactive part, contribute to explain necessary conceptions through which the representations of these practices were to contribute to the textual reading-production and exceeds the limits of a pedagogical practice oriented pedagogy inherited from the distant past. Points out that the starting point of the survey is woven into teaching process this researcher who dared to use their own prior knowledge and also intuitively to turn those students in "readers." And so it happened, so that the qualitative character that now the topic is covered focused on the scientific conception of "reading strategies" for 9th graders of elementary school. The first movement is investigated models and strategies that guided reading instruction for our traditional schools and it follows, through a review procedure, the theoretical foundations proposed by the language of our modern times, compared to awareness of experiments by modeling -escultura of literary characters of the work of the Auto da Barca Gil Vicente Hell. The following is the order that the another new alinear character model, user-centered-learner comprised both the teaching and learning of reading through three stages: pre-reading, reading and post-reading. Each of these knowledge production moves by student-learners was designed sequenced way and they followed oriented activities for the purpose of identifying the satisfaction or efficiency as to the uses of language resources and not linguistic. The sequence of activities was considered to be an efficient model to easily moldable curricular adaptations to meet the needs of students in the resolution of the activities and effective to present a configuration that allowed proficient students and / or not proficient in reading-production develop texts strategies in solving activities, demonstrating competence and increasing rate in prior knowledge about the topic of the reading of literary texts (good and evil). The physical arrangement of modeling-carving literary characters, as a motto for writing, presented an adequate level of usability to meet the students. It can be said that the model created alinear proved consistent with the needs of students to collect the information, considering their statements of satisfaction for having participated in the reading workshop. In addition, the studio seemed to be in accordance with the building of a social-cognitive-interactive reading teaching model construction and (re) construction of knowledge in view of the activities, especially the modeling-carving characters, such as tone for writing efficient, effective and satisfactory for student learning, because these allowed, for example, demonstrate competency and proficiency. It is hoped that this model contribute to the educational process, even though it was aware that its use in the classroom does not guarantee by itself, student learning.

Keywords: Cognition, reading strategies, teaching and learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO 1 A COMPLEXIDADE DA LEITURA.....	27
1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	27
1.2 A EXPERIÊNCIA DA LEITURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS.....	28
1.3 O NASCIMENTO DE UMA PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA.....	31
1.3.1 As Práticas de Leituras Monossêmicas e Polissêmicas: entre avanços e retrocessos.....	33
1.3.2 O Cultivo dos Significados do Verbo Ler: mudanças e preservação de sentidos.....	37
1.3.3 A Leitura Intensiva e a Extensiva pelo Marco da Invenção da Imprensa.....	41
1.4 OS MODELOS TEÓRICOS E REINTERPRETAÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA.....	46
1.4.1 O Modelo Ascendente.....	49
1.4.2 O Modelo Descendente.....	51
1.4.3 Os Modelos Interativos.....	57
1.4.4 O Modelo de Leitura como Processamento Estratégico de Compreensão.....	59
1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	62
CAPÍTULO 2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	66
2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	66
2.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS.....	69
2.3 AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS.....	77
2.3.1 Princípio da Parcimônia ou da Economia.....	80
2.3.2 Princípio da Canonicidade.....	80
2.3.3 Princípio da Distância Mínima.....	81
2.3.4 Princípio da Coerência.....	81
2.3.5 Princípio da Relevância.....	81
2.4 AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS.....	82
2.5 A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS.....	87

2.6 A PRODUÇÃO TEXTUAL.....	88
2.7 A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ESCULTURA.....	91
2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
CAPÍTULO 3 UM MODELO DE APLICAÇÃO.....	94
3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	94
3.2 A PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE APLICAÇÃO.....	95
3.3 OS PERSONAGENS VICENTINOS COMO MOTE PARA REFLEXÃO.....	100
3.3.1 Os Condenados.....	101
3.3.1.1 O Fidalgo.....	101
3.3.1.2 O Onzeneiro.....	103
3.3.1.3 A Alcoviteira.....	104
3.3.1.4 O Sapateiro.....	105
3.3.1.5 O Frade.....	106
3.3.1.6 O Enforcado.....	107
3.3.2 Os Contemplados.....	108
3.3.2.1 O Parvo.....	108
3.3.2.2 Os Quatro Cavaleiros.....	110
3.3.3 O Penado – não pertence a nenhuma das embarcações.....	111
3.3.3.1 O Judeu.....	111
3.4 O ATELIÊ DE LEITURA.....	112
3.4.1 Quadro Geral das Etapas/ atividades e suas projeções na escrita.....	115
3.4.1.1 Primeira Etapa – Pré-leitura.....	118
3.4.1.2 Segunda Etapa – Leitura.....	124
3.4.1.3 Terceira Etapa – Pós-leitura.....	129
3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
BREVES CONSIDERAÇÕES.....	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	147

LISTA DE DIAGRAMAS

Diagrama 1: Elementos do Modelo Ascendente.....	49
Diagrama 2: Elementos do Modelo Descendente.....	52
Diagrama 3: Atuação do Instrutor.....	57
Diagrama 4: Componentes dos Modelos Interativos.....	58
Diagrama 5: Níveis distintos de representação ou “estruturas complexas”.....	60
Diagrama 6: Índices de metacognição envolvidos em situações-problema.....	84
Diagrama 7 Modelo Centrado no Usuário.....	96
Diagrama 8: Representação em quatro fases do ciclo de pesquisa-ação.....	97
Diagrama 9: Modelo S.A.C.I.....	98
Diagrama 10: Relação entre os polos da pesquisa.....	99
Diagrama 11: Uma barca em vários gêneros.....	134

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 Estratégias de Leitura do Modelo Descendente.....	71
Quadro 2 Desenvolvimento do conhecimento humano.....	77
Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções.....	115
Quadro 4 1ª Etapa – Pré-leitura.....	118
Quadro 5 2ª Etapa - Leitura.....	124
Quadro 6 ...Personagens do Auto da Barca do Inferno.....	128
Quadro 7 3ª Etapa – Pós- leitura.....	130
Quadro 8 Produções dos alunos.....	135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Histórias de leituras da escrita.....	120
Figura 2: Tabela de palavras.....	122
Figura 3: Glossário de moda.....	122
Figura 4: Maquete de sucata.....	123
Figura 5: Assistindo filme.....	123
Figura 6: Exposição na biblioteca.....	126
Figura 7: Desenho da personagem.....	127
Figura 8: Mapa mental.....	127
Figura 9: Personagens em papier mâché.....	133
Figura 10: livreto.....	138

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação está vinculada à linha de pesquisa Leitura, Escrita e Ensino de Língua Portuguesa do Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e – numa intersecção com a linha de História e Descrição da Língua Portuguesa – tem o seu foco de estudos voltado para a leitura compreendida como processo cognitivo. Privilegia-se, portanto, o estudo da prática sócio-cognitivo-interativo, por meio da qual os conhecimentos de mundos do leitor são desconstruídos e ao mesmo tempo, reconstruídos pelo exercício dessa mesma prática.

Ressaltamos que a construção desse movimento teve o seu marco inicial entre os anos de 2009 a 2012, voltado para a necessidade de associar experiências didáticas desenvolvidas em um lugar do espaço que, até então era ocupado pelos prédios escolares das escolas brasileiras; mas desde então e ao contrário das salas de aula “tradicionais”, passou a ser denominado por “Sala de Leitura”¹. A nova designação tinha o propósito de reinterpretar velhas práticas de docência dos professores e redesenhar o sistema educacional brasileiro em todos os níveis, consoante às propostas da Lei de Diretrizes e Base (LDB), de 1996, de modo a garantir a sua implantação em todo o território nacional da República Federativa do Brasil; razão pela qual à sua divulgação se seguiram vários decretos, várias orientações do Ministério da Educação e Cultura, dentre os quais se situam os Parâmetros Nacionais (PCN) para a educação básica. Esses últimos, distribuídos gratuitamente a todas as unidades escolares situadas nos limites das fronteiras que delimitam fisicamente o território geopolítico brasileiro, acrescidos de cursos presenciais ou on-line a professores dessas unidades com vistas a qualificá-los para a implantação dessa “outra-nova reforma” que, dentre tantas outras, foram vivenciadas em nosso país, ao longo da sua História Oficial.

Nesse contexto, e partindo da pressuposição por meio da qual as mudanças no campo da educação implicam a construção de um projeto sócio político-cultural e econômico

¹ Esse movimento de construção inicia-se quando essa pesquisadora era professora na sala de leitura da Escola Estadual Oscar Pereira Machado – situada da periferia de São Paulo (Santo Amaro) - lecionando para alunos do Ensino Médio.

governamental, entretanto, a sua planificação implica um trabalho contínuo e diário e, em se tratando das instituições escolares, ele é desenvolvido pelos professores de tais instituições, por meio da leitura compreensiva dos documentos acima mencionados.

Nesse sentido, a pesquisa realizada não incidiu diretamente sobre as múltiplas e diferentes abordagens teóricas inscritas nos registros escritos de tais documentos, pois o que buscou foi identificar os procedimentos do referido professor que assumira aulas da “sala de leitura” e se tornara responsável pelo trabalho de mudar transformar os procedimentos dos alunos que passariam a frequentá-la e, ainda não se qualificavam como proficientes no exercício de práticas de leituras. Logo, aquele seria um trabalho cujo resultado ou rendimento escolar não estava voltado para avaliações bimestrais, para recuperação de conteúdos não aprendidos, ao final de cada semestre e final de anos letivos por eles cursados, ao longo das séries do Ensino Médio, visto que o constatado era o fato de que a maioria deles, embora no último ano do Ensino Médio, ainda não haviam desenvolvido grau de proficiência capaz de qualificá-los como leitores propriamente ditos.

Constatou-se em diferentes circunstâncias que aquele alunado se ressentia de um grau bastante elevado da necessária familiaridade com o texto escrito bem como a não convivência com os diferentes e variados tipos de discursos que, por meio de suas respectivas leituras, eles colocam em curso no fluxo dessas suas práticas de produção de sentidos. Aquele era um problema sobre o qual Kato (2002, p.1) já havia identificado ao afirmar que, no campo das investigações sobre a leitura, “muito das dificuldades dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua, mas principalmente à sua inabilidade de interagir com o texto”.

Essa mesma posição é tematizada por outros especialistas estrangeiros, a exemplo de Nuttal (2005, p.17), que admite ser “a ineficiência em leitura na língua materna um entrave para o desenvolvimento dessa habilidade em qualquer outra língua, pois o leitor tende sempre a transferir hábitos de leitura de uma língua para outra”. O que faz Kato (2002) reiterar para os seus leitores que o estudo dos processos subjacentes à leitura e à formação de um leitor proficiente deve preocupar todos aqueles que se ocupam com as práticas pedagógicas proficientes de leitura, independentemente da língua que a eles é ensinada e essas deveriam ser extensivas aos anos de escolarização que antecedem ao Ensino Médio. Logo, é um

propósito de todo e qualquer professor que se predispõe a ensinar seus alunos a lerem e a escreverem, independente da disciplina por ele ministrada e do fato de ele ser professor das séries iniciais do Ensino Fundamental ou do Médio. Mas essa aprendizagem, pondera Chartier (1990b), não se explica por um passe de mágica, pois a humanidade não inventou a escrita ao longo de sete dias; essa invenção é produto do trabalho de vários povos, realizado a várias mãos por um esforço conjunto ao longo de milênios de um esforço diário.

Esses estudiosos da leitura nos fizeram saber, ao longo do desenvolvimento desse trabalho, principalmente durante o curso de Pós-Graduação da PUCSP em Língua Portuguesa, do qual esse professor foi aluno, o desenvolvimento dos processos sócio-cognitivo-interativos, implicados na formação do leitor – conforme pesquisas realizadas no campo da aquisição e desenvolvimento da capacidade, ou habilidades sócio-cognitivo-interativas dos humanos – logo, eles não ocorrem no momento em que a criança nasce, ou começa o seu aprendizado de uma língua materna, tampouco da língua escrita, quando a criança ascende aos bancos escolares. Eles se fazem presentes ao longo da própria vida de todo e qualquer humano e, assim sendo, a aprendizagem de estratégias de leitura não equivalem àquelas de regras gramaticais, ou do aprender a fazer consultas a dicionários, pois elas são aprendidas por meio de usos estratégicos dessas regras e dos resultados de consultas a tais obras, ou seja, por meio do próprio exercício das práticas de leituras. Assim e na medida em que aprofundávamos estudos sobre os princípios que subjazem à prática da leitura, percebemos que tal abordagem se baseava em conceitos diferentes daqueles que fundamentava, e talvez ainda hoje fundamentam as práticas tradicionais da leitura, os quais, usualmente, repousavam em concepções de língua calcadas na herança behaviorista e estruturalista.

Alguns indícios, dessa forma, foram se tornando bastantes relevantes na busca pelo entendimento do processo de leitura, em consonância com essa nova concepção. Primeiramente, o nosso interesse foi despertado pelo conceito de estratégias de leitura: algo que na prática com os alunos sabia-se que funcionava eficazmente, mas ainda não se sabia quais eram as ações que desencadeavam os movimentos subjacentes àqueles outros-novos comportamentos dos alunos-aprendentes. Assim mesmo, uma vez constatando que uma dada maneira de conduzir pedagogicamente a leitura funcionava muito bem e, ao ouvir comentários de alguns alunos que diziam ter melhorado sua leitura em outras disciplinas depois das suas

experiências na sala de leitura, tomou-se a iniciativa de montar algumas experiências com a leitura de vários gêneros, as quais foram testadas por essa pesquisadora e por alguns colegas da área.

Observou-se um bom resultado, na medida em que tais abordagens traziam para a sala de leitura outros tipos de texto (notícias, artigos de jornais e revistas, textos científicos e técnicos, propagandas, etc), a tipologia dos gêneros do discurso proposta pela linguística moderna e adotada pelos autores de material didático que eram e continuam sendo trabalhadas em salas de aulas propriamente ditas. Mas, mesmo assim, verificou-se que muitos alunos que frequentavam a Sala de Leitura apresentavam os mesmos comportamentos improdutivos na leitura, quando na realização das novas experiências que nela eram realizadas. Muitos deles continuavam a não dar a devida importância aos comentários e discussões anteriores a leitura, com a finalidade de fazer uso de seus conhecimentos prévios. Apesar de se fornecer um desafio inicial para que lessem com objetividade, muitos deles ficavam lendo vagamente, ou atendo-se a partes isoladas do texto, copiando mecanicamente frases inteiras do próprio texto a serem apresentadas como respostas para as questões encaminhadas pelo professor, quando a informação pedida podia ser resumida em duas ou três palavras, bastando, para isso que se fizesse um mínimo de inferência. Verificou-se também que, além da extrema preocupação com a “resposta certa” (mesmo sem ter entendido o texto), outra preocupação igualmente extrema acontecia com as palavras não-familiares. Esses leitores resistiam muito quando pedíamos que tentassem inferir o significado de tais palavras, identificando o contexto ou modelo situacional a que o texto fazia referência. A atitude evidenciadora da não proficiência em leitura observada era a lentidão e a falta de iniciativa para melhor compreender o texto escrito: quando a informação não estava explícita, eles facilmente desistiam.

A medida que essas questões eram identificadas e com elas as nossas angústias de professor aumentavam, também aumentava a necessidade de desvendar o que podia estar por trás de tais atitudes. Levantamos então, a hipótese de que a leitura durante o Ensino Fundamental não era suficiente, nem apropriada para desenvolver no aluno-leitor as estratégias básicas de leitura. Naquele momento, a falta de uma orientação e de uma bibliografia específica e acessível, para divisar uma metodologia de pesquisa na área, levou-nos a pensar, a princípio, que precisávamos estudar tudo o que se relacionasse à leitura.

Nessa perspectiva, participamos de vários seminários e congressos (PEDROSA e RODINI 2010; PEDROSA e NIGRO 2010; PEDROSA e VITA 2009), lemos diversos livros e, cada vez mais se dava conta da complexidade que caracterizava a leitura enquanto objeto de estudo, bem como as diversas questões que a afetavam, ou seja, os aspectos sociais, ideológicos e políticos educacionais – todos eles muito importantes – não atendiam ainda as nossas interrogações. Convenceu-se, finalmente, de que as nossas preocupações se relacionavam mais especificamente com os aspectos cognitivos da leitura. Entretanto, manteve-se consciente de que não podíamos descartar os outros diversos fatores que giravam em torno desse objeto de estudos complexos e multifacetados.

Evidentemente, já era sabido que a prática da leitura no Ensino Fundamental sempre foi prejudicada por várias razões de há muito conhecidas e já de certa forma, estudada por vários especialistas. Dentre essas razões, podemos citar, primeiramente, aquelas que se reportam mais diretamente ao próprio ensino aprendizagem da língua portuguesa, quais sejam: a) a ênfase exagerada desse ensino na gramática tradicional, ao longo de todo Ensino Fundamental, que prioriza o estudo isolado de regras gramaticais em detrimento do uso efetivo da leitura e da escrita nas atividades em sala de aula; b) o reduzido volume de leitura que é oferecido ao aluno durante todo Ensino Fundamental. Fato esse ainda mais agravado pelo uso quase exclusivo de apenas um tipo de texto, – o chamado texto literário – como pretexto para o ensino de gramática e não para a discussão das ideias nele contidas, a fim de estimular a reflexão, os conhecimentos prévios e o pensamento crítico do aluno.

Podemos citar, também, outras causas da não proficiência em leitura entre os alunos que concluem Ensino Médio e que se relacionam a própria formação e desempenho do professor. Dentre várias, citaremos duas que nos parece relevantes: Primeiro o despreparo do professor de língua portuguesa para enfrentar o problema da leitura e, por extensão, o da escrita. Esse fato deve-se a desatualização e até mesmo desinformação desses profissionais quanto aos pressupostos científicos mais recentes desenvolvidos pela Linguística e seus diversos ramos da Psicologia Cognitiva. Como segunda causa, a existência de professores de língua portuguesa que não conseguem transmitir o entusiasmo pela leitura, pelo fato de eles mesmos não serem leitores proficientes e por não terem o hábito da leitura como algo incorporado as suas vidas, é outro ponto relevante.

Olson (1997, p.20), ao pontuar o valor do professor como estimulador da leitura, atribui relevo a resultados de pesquisas que incidem sobre alunos que se tornam leitores, não pelo fato de suas práticas serem miraculosas, mas pelo simples fato de lerem bastante. Tais resultados são assim topicalizados: a) eles têm geralmente um relacionamento muito bom com o professor, que, também na sua condição de leitor, é entusiasta, procura fazer com que os alunos experimentem na leitura um prazer idêntico ao seu; e; b) frequentando aulas de professores interessados e informados, que possuíam boa provisão de material de leitura (biblioteca de sala de aula, por exemplo), esses, induziam à leitura, seus alunos, por um contínuo contato com livros, bem como, por métodos especiais de ensino moderno de leitura.

Podemos, finalmente, ainda enfatizar outras causas, mas desta vez mais relacionadas às condições de trabalho dos professores de língua portuguesa e que têm inviabilizado a formação e a presença desse modelo de professor cada vez mais escassa em sala de aula de nossas escolas, quais sejam: a) a elevada carga horária do professor, composta de classes contendo um número de alunos acima do didaticamente desejável, fazendo com que esse professor se desestime a desenvolver uma prática sistemática de leitura e consequentemente, de produção de escrita nas suas aulas; b) a carência de recursos financeiros e, as vezes, o mau emprego de verbas públicas destinadas ao ensino básico que refletem diretamente na ausência de materiais e de equipamentos indispensáveis, desestimulando até os professores mais preparados a adotarem uma prática sistemática de leitura; c) a inexistência de salas de leitura e de bibliotecas nas escolas públicas e até mesmo em algumas particulares, o que contribui para dificultar ainda mais a formação do hábito de leitura espontânea entre os alunos; d) valeria a pena também considerar que a aquisição de livros por parte dos estudantes que tem se tornado cada vez mais difícil, face à situação socioeconômica, especialmente na escola pública.

As justificativas pontuadas para a realização da pesquisa, que ora apresentamos, repousa na firme convicção de que a insistência na causa da renovação e consequentemente melhoria do ensino e prática da leitura na escola pareceu-nos de crucial relevância para enfrentarmos, pelo menos em parte, a grande questão do fracasso escolar e da vergonhosa defasagem em que se encontra boa parte dos alunos que conseguem concluir o Ensino Médio, tanto nas escolas públicas como das particulares.

Assim sendo, o assunto ainda se reveste de grande importância, ao menos em nosso país que, além de ostentar índices elevados de analfabetismo absoluto, conta ainda, com o problema do “analfabetismo funcional”, que se constitui, diga-se de passagem, numa evidência patente da incompetência da escola na consecução do seu objetivo maior que é o de ensinar a ler, escrever e calcular. O “analfabetismo funcional” como se sabe, é aquele indivíduo que aprendeu a ler, mas o faz mecanicamente e conseqüentemente, fica impossibilitado de compreender o que consegue decodificar: o que lhe dificulta, por seu turno, o desenvolvimento de qualquer senso crítico mínimo e indispensável a ser alcançado por todo leitor razoavelmente proficiente, capaz de fazer a leitura significativa de textos que aprendeu a ler.

Reitera-se o papel da leitura na escola básica, pois o seu papel é o fundamental, o que faculta afirmar que o sucesso escolar depende da maneira decisiva, do domínio dessa habilidade, resguardados, obviamente, outros inúmeros fatores que interferem nos problemas de aprendizagem. Mas, no que se refere às habilidades do presente estudo, pode-se afirmar indubitavelmente que o domínio eficaz da leitura assume uma importância capital; pois, “Todo bom leitor é bom aprendiz” segundo Olson (1997, p.10), para quem

A leitura é uma forma exemplar de aprendizagem. Estudos psicológicos revelaram que o aprimoramento da capacidade de ler também redundava na capacidade de aprender como um todo, indo muito além da mera recepção (p.12).

Se a leitura assume um papel tão relevante na vida escolar, o que dizer, então dessa habilidade na vida profissional. Ora, todos nós sabemos que a maioria dos adolescentes brasileiros não chega à Universidade; aliás, poucos são aqueles que conseguem terminar o Ensino Médio, especialmente os alunos provenientes das classes sociais mais baixas. Comumente, esses alunos precisam integrar-se ao mercado de trabalho, quase sempre em atividades relacionadas aos setores secundários e terciários da economia, ou seja, na indústria e no comércio ou em firmas de prestação de serviços, onde mesmo a leitura de documentos, de informações voltadas para orientações funcionais ou avisos, de normas e funcionamento de máquinas, etc. se fazem necessárias para o bom desempenho funcional do empregado contratado pelas empresas.

Essas e outras razões reiteram que a função social das escolas ultrapassa os limites do tempo que os alunos nela ocupam um banco escolar e, assim sendo, o ensino por elas oferecido deve ser suficientemente competente e generalista para assegurar àqueles que por ela passam razoável proficiência na leitura do texto escrito. A negação desse direito contribui significativamente para manter inúmeras pessoas às margens do sistema produtivo e ali permanecem sem condição de inserção na cultura letrada e sem chances de mobilização socioeconômica, o que compromete, sobremaneira, o próprio exercício da cidadania, tão valorizados nos discursos políticos em países da América Latina, dentre outros.

Efetivamente, numa sociedade grafocêntrica como a nossa, a falta de contato com o texto escrito e a consequente não familiarização da língua-padrão – acesso à cultura da civilização da escrita – tem intensificado cada vez mais a não formação do cidadão comum para compreensão do que, efetivamente, se passa nas esferas do poder, nos debates sobre as questões decisivas em todos os setores da vida cultural, social e econômica do país e que vão afetar, direta e indiretamente, a vida de todos e os fazeres da comunidade brasileira.

Já é lugar-comum afirmar-se que o progresso social de um país depende do grau de letramento da maioria da sua população e, conseqüentemente, do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis à manutenção da vida em comunidade. Tais conhecimentos, como se sabe, são transmitidos pela palavra impressa. Como diz Davidoff (2011, p.56), “o direito de ler significa igualmente o direito de desenvolver as potencialidades intelectuais e espirituais, o (direito) de aprender a progredir”.

Neste contexto, a leitura escolar deve, evidentemente, contemplar os aspectos formativos do educando, estimulando-lhe a sensibilidade estética, a emoção, o sentimento. Possibilidade que o texto literário tem muito a contribuir tanto ao aprimoramento pessoal, quanto para o autoconhecimento, sem falar do constante desvelamento do mundo e da grande possibilidade que a leitura de determinadas obras oferecem para o descortino de novos horizontes para o homem, no sentido da formação e do refinamento da personalidade. Motivo que nos fez introduzir como corpus “O Auto da Barca do Inferno”, de autoria do escritor português humanista Gil Vicente.

Logo, o problema de que cuidará essa pesquisa insere-se na prática escolar da leitura de literatura entre os alunos do Ensino Fundamental, ou seja, mais especificamente alunos da 8ª série (ou 9º ano) da EMEF Antônio Estanislau do Amaral, porque é nessa etapa da escolarização onde se efetiva a prática da leitura do aluno, levando-o a ter automatizado grande parte do processamento da leitura do texto escrito. Como se verá, essa dissertação termina assumindo um caráter de proposta – um modelo de leitura-produção de textos – obviamente com base teórica compatível ao desvelamento de questões intrinsecamente ligadas à leitura enquanto processamento que considera a compreensão do comportamento estratégico do leitor, pois acredita-se ser esse o enfoque e um dos pilares fundamentais para a formação do leitor proficiente.

Por isso, à luz de um corpo teórico, responsável pelo embasamento científico, comparamos o objetivo geral – construir um modelo de ensino de leitura sócio-cognitivo-interativo de construção e (re)construção de conhecimentos tendo em vista, dentre outras atividades, a modelagem-escultura de personagens literários como mote para a escrita. Assim, vimos necessário proceder uma análise da obra literária “Auto da Barca do Inferno” para depois, verificar se existem, na comparação com o experimento de sensibilização através da modelagem-escultura de personagens literários – motivada pela ação criativa de transformar o abstrato conhecimento resultante da leitura da obra literária em imagens concretas – reais condições para que os alunos desenvolvam estratégias de leitura produtivas e significativas.

Uma vez apresentadas as preocupações e os propósitos, cabe-nos apresentar alguns pontos basilares do corpo teórico da presente pesquisa. Primeiramente, verificou-se, ao longo dos estudos que, a despeito de constatar-se, entre os educadores, o reconhecimento tácito da importância da leitura no desenvolvimento cognitivo, afetivo e cultural do educando, ao lado das complexas variáveis que intervêm na questão da prática da leitura na escola e no compromisso que as instituições devem assumir para com a formação do leitor, observa-se, muito comumente, entre esses mesmos educadores, uma atitude não muito favorável ao aprofundamento de estudos nessa área.

Esse fato, aparentemente muito intrigante, carece de alguma explicação. Alguns teóricos já se manifestaram sobre isso e, pode-se constatar que, ironicamente, a leitura se insere naqueles

objetos de estudo que parecem ser tão óbvios que, realmente, poucas pessoas se dignam a refletir sobre ela de forma mais consequente. Quando o fazem, a tendência é apelar-se apenas para os aspectos externos. O estudo dos aspectos internos, cognitivos, mentalísticos, envolvidos no ato de ler não desperta muito interesse nos meios educacionais.

De fato, sabemos que há determinados conceitos de leitura tão assentados e cristalizados que se tornam senso comum para a maioria das pessoas, mesmo as mais esclarecidas e, dentre as quais, muitos educadores, podendo levá-las a concluir que se torna dispensável qualquer especulação e, mais ainda, qualquer empreendimento científico para se desvendar essa “obviedade” atribuída ao ato de ler. Goodman (1987), comentando sobre essas convicções, diz que ainda existem duas visões tradicionais sobre a leitura; ou seja, para muitos a questão se encerra no fato de que “ler é atribuir sons às letras”; outros acham simplesmente que ninguém pode saber como a leitura funciona internamente (sabe-se que ela acontece). Essa segunda visão conduz a premissa de que, no ensino da leitura “tudo o que funcionar, justifica-se”. Ambas as atitudes são negativas e se constituem em verdadeiros entraves para despertar o interesse, entre aqueles que lidam direta ou indiretamente com a leitura, em dispensar algum esforço para o entendimento dessa complexa habilidade. Acredita-se ainda que o significado e a compreensão de um texto se dão pela simples decodificação das palavras. Isto é uma das heranças mecanicista e associacionista que ainda persistem na pedagogia e, principalmente, no ensino-aprendizagem da leitura. Essa visão ingênua, meio “mágica” da leitura leva-nos a constatar que os educadores não tem consciência das implicações envolvidas no ato de ler, enquanto atividade mental.

Apesar de tudo, basta que haja uma vontade mínima de se fazer uma “suspensão judiciosa da crença” para se admitir que por trás de um ato aparentemente tão “óbvio” e simples existe um processo complexo e multifacetado, com um forte componente mental e cognitivo. De fato, no começo do século, em 1908, Edmund Burke Huey (apud CHARTIER, 1990b, p.132) acreditava “que se pudessemos entender a leitura, nos poderíamos entender os mistérios da mente humana”. Modernamente, a leitura é considerada como um complexo processo cognitivo e a mais recente influencia no entendimento desse processo vem das disciplinas acadêmicas da Psicologia Cognitiva e da Inteligencia Artificial, “que é a simulação computadorizada dos processos mentais” (MANGUEL. 1997, p.59). Nessa linha de

raciocínio, podemos afirmar que o ato de ler é, acima de tudo, um ato de pensamento. Por isso, Smith (2003) diz que

A leitura é um pensamento que é estimulado e dirigido pela língua escrita. Não existe diferença entre ler e qualquer outro tipo de pensamento, exceto que, com a leitura, o pensamento focaliza-se em um texto escrito (p.36).

A leitura é, portanto, um processo que envolve o pensamento e a linguagem. As bases para o entendimento da leitura enquanto processamento repousam, por conseguinte, nas teorias da cognição – especialmente no que respeita aos processos de compreensão – e nas contribuições das teorias da linguagem.

Diante do exposto, já ficam descartadas quaisquer teorias que coloquem o leitor como receptor passivo, pois

A leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, temas sob os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle (SMITH, 2003, p.17).

Ainda segundo esse autor, são tópicos importantes para a compreensão da leitura: a questão do conhecimento, a questão da linguagem, o papel da memória e o problema da visão. Como foi dito acima, “a compreensão é a base e não a consequência da leitura”. Sendo assim, ler é compreender: atribuir significado. A compreensão, sendo um comportamento ativo e complexo, envolve uma série de processos de vários níveis. A compreensão do texto escrito leva o leitor a ativação de seus esquemas mentais – pois depende da experiência e dos conhecimentos acumulados do leitor – e ao uso de estratégias de processamento do texto, através da utilização eficaz e interativa das memórias de longo e de curto termo.

Sendo uma atividade extremamente complexa do ponto de vista cognitivo, podendo ser considerada como uma habilidade do tipo “solução de problemas”, obviamente a leitura exige do indivíduo um comportamento estratégico. As chamadas estratégias de leitura são, portanto, operações mentais que o leitor realiza ao lidar com a informação visual, integrando-se de forma interativa aos outros tipos de conhecimento, na tentativa de atribuir sentido ao texto. Essas estratégias de leitura podem ser: a) de natureza interna – portanto de difícil observação

e controle – de caráter cognitivo por excelência, denominadas, portanto, de estratégias cognitivas. Essas estratégias cognitivas são inconscientes e se desenvolvem a partir do início da aquisição da leitura. Aperfeiçoando-se com o tempo e a prática, conduzindo o leitor a uma automatização de boa parte do processo; b) de natureza mais externa, também chamadas de estratégias metacognitivas, que são, por sua vez, mais fáceis de serem observadas e controladas, exigindo do leitor um monitoramento consciente.

O papel das estratégias na leitura deve ser um dos pontos cruciais merecedores de atenção especial daqueles que desejam adquirir uma fundamentação mais substancial para uma intervenção pedagógica mais segura. Há muitas evidências de que uma das grandes diferenças entre o leitor imaturo ou deficiente e o leitor maduro ou proficiente esteja justamente no uso eficaz que o segundo faz dessas estratégias, através de um controle consciente da compreensão do material que lê.

Mas o desvelamento do complexo processo da leitura, convenhamos, exigirá do estudioso um esforço razoável para estudar seus vários componentes sem, contudo, perder de vista o todo do processo. É que o cérebro humano, diferentemente de um computador, pode realizar várias tarefas simultaneamente, levando os fatores internos e externos a interagirem, envolvendo, ainda, um fator essencialmente humano que é a emoção. Não nos esqueçamos de que o cérebro humano é um órgão vivo, com componentes de natureza orgânica, cujos dispositivos e tipos de energização e de funcionamento a ciência ainda não foi capaz de desvendar totalmente e muito menos de copiar. Diante disso, é recomendável que o estudioso reserve para o processo da leitura uma visão mais holística, sob pena de artificializar demasiadamente o processo e perder de vista a visão global do ato de ler.

Uma vez assumida a complexidade que caracteriza o ato de ler, enquanto processo cognitivo dirigido pela linguagem escrita, é natural que as teorias científicas que procuram dar conta desse processo tenham-se valido de “modelos”. Desse modo, vários teóricos engajados na pesquisa sobre os aspectos cognitivos da leitura tem construído várias hipóteses, procurando encerrá-las num corpo de teorias na tentativa de explicar os processos mentais subjacentes ao ato de ler. Assim, é sem dúvida, de grande valia ter uma visão desses modelos de leitura, mesmo sabendo-se que tais teorizações e construtos não possam dar conta de toda a

complexidade do ato de ler. Contudo, admite-se que, inegavelmente, essas teorias, ou seja, esses modelos têm lançado muitas luzes ao entendimento dos processos cognitivos envolvidos na leitura.

Por essa razão a fundamentação teórica dessa pesquisa se inicia com um **primeiro capítulo**, organizado em dois tópicos: primeiramente abarca o tempo que antecede à invenção dos estudos científicos sobre a linguagem – historiográfico – revendo os estudos sobre as práticas de leitura, de modo a atribuir relevo ao fato de que essas práticas têm por marco a própria criação ou invenção da escrita. Segundo, apresentamos alguns modelos de leitura da literatura profissional da área, quando a leitura se faz objeto de estudos científicos.

Como cada modelo, por sua vez, pressupõe uma série de comportamentos e operações mentais utilizadas pelo leitor durante o processamento da leitura. Essas operações ou melhor dizendo, essas estratégias de leitura serão o assunto de **segundo capítulo**. Evidentemente, o uso das estratégias é motivado pela busca de compreensão do material escrito. Por isso, nesse capítulo também é dedicado aos fatores envolvidos no texto escrito. Como preocupou-se com a questão do desenvolvimento das estratégias de leitura na prática das atividades propostas, principalmente por considerar a etapa imediatamente anterior ao Ensino Médio (9º ano do ensino fundamental) de vital importância para a formação de bons hábitos de leitura.

O terceiro capítulo, a luz da fundamentação teórica, sintetizamos os resultados das revisões obtidas nos capítulos I e II, usado a título de exemplificação o corpus “Auto da Barca do Inferno” do escritor português humanista Gil Vicente que, selecionado da literatura, foi inspiração constante para a elaboração de um modelo de leitura que privilegiou as habilidades e competências leitoras, bem como, estendeu conhecimentos prévios e ampliou os processos de compreensão dos alunos dessa pesquisa.

As conclusões levaram-nos a confirmar a hipótese inicial de que a prática escolar da leitura é desvirtuada e insuficiente do ponto de vista do desenvolvimento de estratégias de leituras produtivas, visto o empenho, por parte dos alunos pesquisados, no ateliê de leitura desenvolvido na EMEF Antônio Estanislau do Amaral, na qual desenvolveu-se um modelo de ensino de leitura sócio-cognitivo-interativo de construção e (re)construção de conhecimentos

tendo em vista a modelagem de personagens como mote para escrita. Presumimos, portanto, ser esse fato – insuficiência de estratégias de leituras produtivas – uma das principais causas da não proficiência em leituras apresentadas por muitos alunos que chegam ao Ensino Médio, e, algumas vezes, até a Universidade.

CAPÍTULO 1

A COMPLEXIDADE DA LEITURA

[...] De periférica no seu pensamento, a complexidade passou a ser o centro de seu propósito, compreendendo-a como atitude de religar, rejuntar; e antes de ser uma teoria, um paradigma, um modelo para pensar a matéria, a vida e o homem, é mais propriamente um atributo de toda a matéria, de maneira que o homem, a sociedade, os sistemas de ideias interagem entre si, por meios de trocas, porque são sistemas abertos (ALMEIDA, 1997, p. 31).

1.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo tem por objetivo traçar uma linha de raciocínio que permita a compreensão das especificidades da escrita e da leitura do escrito a partir de um breve percurso historiográfico sobre a origem da leitura-escrita para em seguida situar algumas teorias sobre o processamento da leitura. Nesse sentido, teve como ponto de partida para nossas reflexões os resultados sobre avaliações institucionais que pontuam o baixo grau de habilidades da leitura de textos escritos, principalmente entre os jovens que deixaram de aprender ou não desenvolveram um conjunto de habilidades que inviabilizam a possibilidade de eles se situarem no espaço habitado pela eloquência de atividades de fala que povoam o silêncio. Talvez porque não tenham aprendido a se apossar das palavras dos outros e a ressignificá-las pelas suas próprias palavras: um dos trabalhos primordiais daqueles que se propõem a se tornarem “humanos”, na acepção mais ampla para onde essa palavra deve ou precisa apontar. Ou seja, identificar, por um lado, que as palavras e os seus sentidos sempre responderam e respondem por possibilidades inconstantes e, por outro, inacabadas para que cada homem possa contribuir com um pouco de suas completudes.

Essa é a tarefa que todos os homens deveriam aprender ao longo do fluxo de sua existência, diria Gusdorf (2006, p.35-43). Mas para tanto não basta saber ouvir, também é preciso aprender a falar para ouvir e, assim procedendo, exercer a arte da conversação, da interação face a face como ancoragem das práticas de leituras de um modo de dizer de que resulta a produção do texto oral: um produto construído a quatro mãos e por duas falas concomitantes de dois interlocutores, preferencialmente e no mínimo; pontua esse mesmo autor. Visto, ser

pelas incompletudes, asseguradas pelas completudes do texto produto que se transforma, pelo ato da leitura, esse texto (estrutura “acabada”) em texto-processo que, por sua vez, origina outro novo texto produto, pois ler é atribuir sentido ao texto de um autor-redator.

Todavia as avaliações diagnósticas têm mostrado o baixo grau de desenvolvimento da prática de aprender a compreender e a interpretar o dizer do outro, isto é, o dizer do outro apreendido pelo leitor. Esse processo de interlocução é assegurado pelo diálogo entre eles, povoado por reflexões daquilo que disseram ou dizem entre si, se explica como lugar ocupado por vozes polifônicas que se desdobram pela dualidade dos papéis sociais dialógicos, representados pelo eu-tu ou interlocutor-autor interlocutor-leitor. Situado entre ambos está o texto que, por essa prática dialógica se constrói – desconstrói – reconstruindo-se. O texto nessa perspectiva passa a ser entendido como espaço de interação e como tal resultado parcial da atividade comunicativa, porque ele se realiza por meio de processos, operações e estratégias que têm lugar na mente humana e que são postos em ação nas situações concretas de interação social pela linguagem.

Do ponto de vista da materialidade trata-se de uma manifestação verbal constituída de elementos linguísticos intencionalmente selecionados e ordenados em sequência durante a atividade comunicativa, de modo a permitir aos interlocutores (produtor/leitor ou falante/ouvinte), na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos que decorrem da ativação de processos, estratégias de ordem cognitiva, como também a interação, (nesse caso) atuação de acordo com as práticas socioculturais (KOCH, 2009)

1.2 A EXPERIÊNCIA DA LEITURA PARA ALÉM DAS PALAVRAS

As análises diagnósticas realizadas pela Universidade de Harvard (2006) têm apresentado resultados que apontam para o fato de que 80% dos jovens, hoje, não sabem o que significa ler em silêncio; uma vez que a leitura é acompanhada por outros estímulos sonoros e/ou visuais, tais como ouvir músicas por meio de algum dispositivo eletrônico ou a interferência dos brilhos e ruídos dos programas de televisão. A leitura silenciosa é de uma modalidade de leitura, por meio da qual se aprende a atribuir, a emprestar voz às formas do vocabulário

registradas pelas letras mortas da escrita, ao longo de um texto e, por essa voz, reavivar as palavras a que essas formas fazem referência.

Ao interanimar essas palavras, projetamos pela nossa voz aquela do autor, com quem passamos a conversar e, no fluxo dessa conversação, a compreender o que ele nos diz, reinterpretamos as suas palavras pelas nossas, reconstruímos os sentidos que atribuímos às coisas dos mundos, rompemos os limites das informações textualizadas pelo autor enunciador. Trata-se de um trabalho complexo que ninguém pode realizar por nós, um trabalho silencioso para o qual depreendemos grande esforço e energia, denominado “leitura” e, por meio dela aprendemos o diálogo do silêncio.

As pesquisas voltadas para os processos de avaliações, referentes aos graus de proficiência de práticas de leitura, realizadas no Brasil, apontam que o grau insatisfatório de domínio de estratégias que respondem pelo aperfeiçoamento de habilidades de leitura é “crítico” ou para não dizer “muito crítico”. Esclarecem que, nos últimos vinte anos, a proporção de leitores entre jovens diminuiu significativamente, quando se tinha a expectativa que ela houvesse aumentado, em razão do aumento do índice de frequência e tempo de escolarização.

Assim, e de conformidade com a análise dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb-2011), confirma-se o fato dos jovens preferirem assistir a filmes, a seriados, ouvir músicas, praticar esportes, por se tratarem de atividades prazerosas, pois são compartilhadas com os amigos. O grau de identificação com esses suportes da vida moderna situa o texto escrito dos livros como atividade secundária como um suporte ultrapassado, além de a leitura dessa modalidade de registro ser um ato solitário e bastante trabalhoso, “muito difícil e enfadonho”.

Resultados semelhantes são aqueles que se referem à avaliação do PISA/2012 – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – que, ao contrário, lamentam que “os jovens não estão lendo mais”. Todavia, publicações da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – pontuam a desproporção entre os altos valores financeiros, aplicados no campo da educação escolar, e o baixo grau de letramento dos aprendentes da

leitura de textos escritos da população dos jovens brasileiros. A análise desses resultados apontam para a qualificação de uma situação dramática que incide sobre a queda da qualidade de ensino identificada pelo alto grau de repetência e de evasão, ou seja, não há equivalência desejável entre o valor investido e o retorno financeiro que, projetado para uma população letrada, implicaria em rendimentos desejáveis do trabalho qualificado de que se ressente o mercado brasileiro.

Essa desproporção entre alto investimento e baixa lucratividade tem atraído a atenção dos estudiosos, “nestes tempos de inquietudes do mundo moderno”, que afirmam – diante de tantos dados estatísticos, produzidos pelos investidores na qualificação do homem brasileiro – o quanto continuamos a “ignorar a maneira como esses jovens se ligam ao mundo.” (PISA, 2012). Contudo, premissas dessa natureza parecem apontar para uma diminuição do interesse pela leitura, interpretada por Abreu (2006, p. 15) como “o cânone universal dos textos escritos capazes de assegurar a disseminação dos valores culturais, políticos e religiosos. Segundo o autor esses valores têm como marco a construção de uma visão herdada das elites que, situadas no ápice do modelo de formação da nossa sociedade moderna não se fazem extensivos à massa da nossa população e, portanto, parecem estar ameaçados. Por isso que a imaginação criadora, instigada e exigida pela leitura, não é apenas necessária para fazer letras impressas se transmudarem em imagens, visto ser ela recurso imprescindível para assegurar a circulação dos bens culturais; oxigenar e criar alternativas; animar ações; promover encontros de discussão e propiciar a relação cultural dos jovens com as civilizações humanas cujos conhecimentos estão registrados ou reproduzidos sob a forma de livros, de pinturas, arquiteturas, desenhos ou esculturas, por exemplo. Esse processo de reprodução, hoje, não exclui o rádio, o telefone, o cinema, o teatro, o celular, o computador e outras tecnologias modernas.

Os dados, acima organizados sob a forma de síntese, embora retomem questões bastante complexas sobre a proficiência leitora dos jovens aprendizes, apontam para o repúdio ou a aceitação que, só poderão ser bem compreendidas quando examinadas em consonância com alguns modelos de leitura. Esses são aqueles que devem facultar estabelecer relações com questões estéticas, morais, políticas, ou religiosas nos diferentes tempos e lugares em que

homens e mulheres, sozinhos ou acompanhados, debruçaram-se sobre textos escritos. Essas posições se fizeram necessárias e possibilitaram entender o quanto as maneiras de conceber essas mesmas relações têm sua história.

1.3 O NASCIMENTO DE UMA PRÁTICA REVOLUCIONÁRIA

Os seres humanos, diferentes de outros animais, incitados pela necessidade e desejo de compreender o mundo e de dizê-lo ao “outro”, criaram a linguagem verbal e instituíram a comunicação por meio dela, sendo esse o fato que os elevaram à categoria de intérpretes ativos, inventaram ferramentas, bens materiais e imateriais, transformaram a natureza e produziram cultura. Ao longo da história, interagindo com outros humanos, constituíram-se como sujeitos interativos por meio da aprendizagem dos processos de comunicação e, assim procedendo, criaram os discursos, desenvolvendo suas capacidades de conhecer (ouvir, ler/compreender e interpretar) e se darem a conhecer (falar e escrever). E, assim procedendo, fez-se um animal político.

Nesse contexto, motivados pelo desejo de conhecer os diferentes e variados mundos do universo, agem sobre eles e interagem com os seus pares e, para tanto, fazem uso dos recursos ou signos por eles criados e recriados para expressarem a linguagem própria de seus diferentes tempos, inscritos no espaço do universo. Nesse espaço, revelam o humano em tempos distintos, onde lê para buscar compreender e interpretar os sentidos que atribuem aos significados de suas vidas e, assim procedendo, desenvolvem sua linguagem, expressando seus conhecimentos de mundos em uma dada língua, seja pela modalidade de uso oral ou escrita.

Proferem, entretanto, alguns “corajosos futuristas” que nós, leitores de hoje, estamos predestinados à extinção. Rebatendo essa premissa, “prudentes historiadores” expõem o quanto ainda tem de aprender o que é a leitura. Aclaram esses autores, dentre eles Manguel (1997), que o futuro da história de nossa leitura foi explorado, de forma significativa,

por Santo Agostinho, que tentou distinguir entre o texto situado na mente e o texto falado em voz alta; e por Dante, que questionou os limites do poder de interpretação do leitor; pela senhora Murasaki, que defendeu a especificidade de certas leituras; por Plínio, que analisou o desempenho da leitura e a relação entre o escritor que lê e o leitor que escreve; pelos escribas sumérios, que impregnaram o ato de ler com poder político; pelos primeiros fabricantes de livros, que achavam os métodos de leitura de rolos (métodos que usamos agora para ler em nossos computadores) limitadores e complicados demais, oferecendo-nos a possibilidade de folhear as páginas e escrevinhar nas margens. O passado dessa história está adiante de nós, na última página daquele futuro admonitório descrito por Ray Bradbury em *Fahrenheit 451*, no qual os livros não estão no papel, mas na mente (p.16)

Torna-se congruente esse breve relato histórico, por entendermos que o ato de ler estabelece elo entre o futuro das experiências que serão vividas pelo leitor e o passado que sempre está alocado em qualquer presente. Em outras palavras, é como uma página, por vezes estrangeira e longínqua, complexa ou difícil de compreender; mas, por ela, se quisermos, podemos voltar ao começo, ler de novo e, assim procedendo, compreender aquilo que não nos foi ainda possível, assimilar. As leituras e as escrituras exigem um olhar capaz de contemplar o múltiplo, o variado, o diverso que se inscreve na própria singularidade humana. Essa singularidade múltipla precisa ser capaz não só de romper os limites entre fronteiras dos saberes, mas como propõe Morin (2011), eliminar as barreiras que sustentam os limites dessas mesmas fronteiras.

Nesse sentido, a importância de abordar a unidade dessa multiplicidade, não dando preferência ao homem unidimensional, separação entre os saberes e a ausência das relações dialógicas entre os signos, nos faz associar os primeiros leitores, *homo sapiens sapiens*, na transmissão de conhecimentos, feita por diversas sinalizações ou mensagens simbólicas que tanto podiam ser lidas a distância – em bandeiras, fogo, fumaça – como presencial: orientação de rumos/direção, gesticulação, fabricação de ferramentas, colheita de grãos, reconhecimento de fisionomias, sexo ou entalhes em ossos, árvores, pedras. Em outras palavras, eles decodificavam sinais dotados de informações de/sobre algo que lhes era significativo.

Eram leituras repletas de informações visuais, que podiam ser interpretadas apenas por meio dos olhos, ou seja, valorizava-se a dimensão ótica, material do signo, por um lado; mas por outro e ao mesmo tempo, essa forma material fazia e faz remissão aos significados desse

mesmo signo, alocado na cognição dos humanos. Essa valorização do visual não diminuiu, contudo, o peso da palavra, pois a coexistência de variados e diferentes sistemas de codificação sempre estiveram presentes entre os homens – sons articulados a imagens, a gestos, a sinais ópticos, a movimentos, etc. - visto que códigos sempre funcionaram e funcionam como apoio uns dos outros e, por eles os sentidos são produzidos. São esses sentidos que se explicam pela perspectiva de um olhar multidimensional capaz de identificar a carga ideológica, sociocultural, política etc., por meio da qual a ciência da linguagem possibilita comparar a história da escrita e o longo tempo da sua invenção e a história do curto tempo da aprendizagem escrita pela escola do nosso mundo moderna do século XXI.

1.3.1 As Práticas de Leituras Monossêmicas e Polissêmicas: entre avanços e retrocessos

O dinamismo das práticas de leitura e sua capacidade de reelaboração, fez com que o ensino da leitura, originariamente monossêmico (do grego mono = um só), pudesse evoluir e adquirir outros novos traços conceituais. Nesses casos, ocorreram a expansão e reorganização que conduziram as práticas polissêmicas (do grego poli = numeroso) uma vez que, outros traços conceituais se reorganizam em subconjuntos e cada um deles constituiu em novas acepções específicas, embora passando a possuírem uma zona de intersecção.

Neste sentido, o grau de semelhanças que se pode identificar entre os documentos produzidos no passado remoto – registrados nos/pelos estudos de Manguel (1997), referentes aos pictogramas sumérios, gravados em tabuinhas de argila, datados de aproximadamente 3200 a.C. – quando comparados à forma e ao suporte dos textos modernos, veiculados nas páginas eletrônicas dos nossos computadores possibilitam identificar graus de semelhanças entre as invenções tecnológicas que nos distanciam e nos aproximam dos sumérios da antiga civilização da Mesopotâmia. Assim, entre a tabuinha de argila dos egípcios e o tablete do homem moderno, a tecnologia da escrita fundada pela invenção do alfabeto respondeu pela revolução no campo da comunicação humana.

Nesse contexto, faz-se necessário considerar que a invenção da sociedade moderna cujo marco foi a invenção da escrita implicou a instauração do modelo de interação a distância – aquela em que os interlocutores dialogam entre si, mesmo estando situados em lugares e tempos distantes e diferenciados. Comparada à interação face a face – aquela em que os interlocutores dialogam entre, quando situados no mesmo lugar e tempo, em presença um do outro e tendo entre si as palavras – a interação a distância e, com ela, a sociedade do “fulano ou beltrano disse que”, desde então, gradativamente se tornar a sociedade do “escreveu não leu o pau comeu²”. Por conseguinte, tabuinhas e tabletes representam invenções tecnológicas que, no passado remoto, deu origem à civilização da escrita e, no nosso passado-próximo, reinterpretou e ainda está reinterpretando aquele velho modelo de formação sócio-cultural mesmo, nesse novo tempo de modernidade.

Nessa acepção, em que a escrita se reveste de valor documental, é preciso pontuar que esse grande “fazer transformador” ter tido por ancoragem o fato de as palavras, usadas no fluxo das interações face a face, serem asseguradas pelo vocabulário de um sistema de codificação evanescente: tão logo pronunciados, são diluídos, desaparecem na/pela própria materialidade sonora própria dos usos dos sons de qualquer língua empregada na sua modalidade oral.

Ao contrário da escrita que, contrapondo-se à oralidade, mantém a materialidade do sistema de codificação de seu vocabulário na perenidade, na estabilidade dos registros das letras do seu sistema alfabético e, por ele, fica à disposição de seus usuários por séculos e séculos. Por essa disponibilidade, ainda hoje, pela leitura das tabuinhas de argilas, dos volumes e/ou papiros e dos códex, podemos continuar dialogando com os egípcios da civilização Mesopotâmia, com os gregos e os romanos da antiguidade clássica, com todos os povos da sociedade medieval e com os renascentistas do passado e do presente: os inventores dos livros modernos. E, perpassando os séculos das luzes, podemos manter diálogos com os inventores da revolução industrial, enfim, com todos os inventores do livro e dos tabletes da sociedade moderna, de quem somos contemporâneos.

2 Expressão que. saiu das aulas antigas, quando se usava palmatória (batia-se nas palmas das mãos dos alunos que demonstravam não aprender): escreveu? Escreveu mesmo? Então leia. Não leu? Sinal que não aprendeu, e se não aprendeu “escreveu, não leu”: o pau (da palmatória) comeu, ou seja, “comeu” as mãos do pobre coitado que não aprendia. (FISCHER, 2006)

Nesse e por esses suportes materiais da escrita e desde que sejamos capazes de nos fazermos leitores, temos acessos à materialidade dos registros das formas vocabulares das línguas por eles usadas e, por elas, ascendemos à imaterialidade das palavras inscritas no vocabulário mnemônico da linguagem por meio da qual com eles vamos aprendendo a dialogar, pelo exercício de nossas práticas de leituras.

Essa qualidade diluidora das formas vocabulares da língua oral, gradativamente e ao longo dessa temporalidade histórica, é substituída pela estabilidade inscrita na permansividade das formas vocabulares do suporte material da escrita, revestidas de significativo grau de perenidade das palavras. Embora os textos antigos tenham os seus registros inscritos em diferentes e variados suportes materiais, em qualquer tempo ou lugar, esses textos só poderão ter existência e valor quando se encontram com seus leitores que se ocupam em desconstruí-los, reconstruindo-os por meio de suas atividades de leituras que, necessariamente, precisam ser decodificados significativamente. Por essa modalidade ou tipo de decodificação, nela implicada os atos de evocação e invocação, o seu produtor-autor passa a ser representado pelo papel de interlocutor-enunciador do referido texto que, ao produzi-lo, também inscreve nesses mesmos enunciados a representação do perfil do seu interlocutor-leitor.

Assim, a leitura sempre exigiu e exige daquele que tem diante de si um texto a ser lido, o cumprimento de duas tarefas ou objetivos prioritários: a) identificar “o que” o seu enunciador-autor diz; b) situando-se na posição daquele que dirige a palavra a seu leitor, portanto, quem é esse leitor – um cientista, um técnico do campo da saúde, um mecânico, um homem do povo, um historiador, etc., ou seja, indagar com quem ele fala, qual é o perfil desse leitor. É nesse sentido que o vocabulário do texto tem e sempre teve a função de contribuir com o leitor para identificar aquele com quem se fala: aquele que é capaz de usar esse vocabulário para fazer remissão às palavras, situando-as entre ambos e, assim procedendo, (re)semantizá-las que se possa produzir, atribuir sentidos ao texto que se propõe a ler.

Dessa e por essa transmutação das formas linguísticas, dos vocábulos, em palavras – elementos da linguagem – emerge o diálogo, a conversação silenciosa entre os homens do passado que, pela voz dos seus leitores, são reavivados, presentificados pelas práticas do

dialogismo: uma qualidade permansiva, própria da linguagem dos homens, pondera Bakthin (2003). Logo, a escrita não decretou e não decreta e tampouco decretará o fim da fugacidade das palavras, pois aquele que lê e não reanima o vocabulário do texto, foi ou é incapaz de usar o vocabulário do texto para fazer remissões às palavras, deixará de reavivá-lo pela sua voz e, assim procedendo não o situará no espaço das interações com o interlocutor-autor, visto não ter ainda aprendido a ler textos escritos. A escrita, conforme já registrado, necessariamente é ou precisa ser oralizada pelo discurso do silêncio habitado pelas palavras do outro, outra voz que se faz presente na sua ausência física (TURAZZA, 2005).

Convém ressaltar o fato que, à semelhança dos leitores dos rolos dos antigos papiros ou codex, hoje, podemos deixar de folhear as páginas dos livros que lemos ou líamos, pois o texto registrado eletronicamente na tela do computador é movimentado em sentido vertical. Nossos olhos observam o texto exposto na vertical, nossas costas enrijecidas buscam o encosto da cadeira, nossas mãos ficam presas entre o teclado e o mouse e, à semelhança do leitor dos tempos de antanho, não raramente, se ocupam dos atos de recortar e colar, ao invés de anotar. As citações que os livros de papel possibilitavam, criou a possibilidade infinita e indefinida do plágio, pois os textos em circulação se tornaram superabundantes, pondera Ferreiro (1994), para quem a página medieval que possibilitava uma leitura pausada, permeada pela busca de informações e de anotações, foi suplantada pela página dos antigos rolos, mantida a gramática da paginação criada na Idade Média.

Segundo a mesma autora, essa página que facultaria a impressão do livro pela imprensa dos tempos modernos pela legibilidade dos registros escritos, em razão da separação entre os vocábulos por espaços em branco, pela invenção e uso dos sinais de pontuação, pela separação do texto em parágrafos, numeração de páginas, etc., não abandona essas regras de organização e ordenação das páginas das folhas “computadorizadas”. Entretanto, se o autor ditava, mas não produzia a grafia, hoje ele recorta e cola o que já foi escrito e o uso das tecnologias modernas possibilitam que ele faça uso do processador de textos e da máquina de impressão por meio do processador de textos, possibilita que ele também exerça o papel de tipógrafo, ou seja, no fluxo desse longo tempo, escreva e o leitor se fizeram autores dos textos que produzem, escrevem e leem e, agora, também são impressores desses mesmos textos:

tornam-se editores. Portanto, o escritor-leitor contemporâneo a nós se fez escriba, leitor e editor, copista ou plagiador.

1.3.2 O Cultivo dos Significados do Verbo Ler: mudanças e preservação de sentidos

Ferreiro (1994), nesse contexto que busca reinterpretar “o que significa ler”, faz saber a seus leitores que ler e escrever, por muitos séculos, eram duas atividades distintas por meio das quais os ofícios de leitor e o de escritor eram ensinadas e aprendidas por dois profissionais distintos. Por essa razão o discurso que poderia e deveria ser escrito não era aquele que o produzia, ou seja, não era o seu produtor-autor. Assim, o “escriba” não se qualificava como autor dos discursos que escrevia, pois esse autor era aquele que ditava o que ele deveria escrever: o “seu senhor” e, necessariamente, o dono das palavras por ele escritas. Os escribas também não eram os leitores autorizados a lerem os textos por eles escritos e, não raramente, aqueles que os ditavam, pois muitos desses homens, embora fossem chefes de Estado, imperadores, reis, generais, etc., não sabiam ler e tampouco escrever, ou seja, não eram escribas e tampouco “lectores”.

Afirma essa autora (FERREIRO,1994) que, nesse tempo, os verbos “ler” e “escrever” eram facilmente definidos, pois denominavam atividades homogêneas e a aprendizagem do alfabeto – reduzida ao domínio das técnicas da escrita e da leitura – visava ao exercício dessas duas profissões. As suas respectivas aprendizagens, estavam delimitadas às técnicas do traçado das letras, por um lado e, por outro, à correta oralização desses mesmos traçados. Logo, dominada essas técnicas, a leitura compreensiva, fundamento da leitura expressiva, e a escrita proficiente dos modos de se expressar para dizer, ou dizer para se expressar, eram obras que resultavam dos poderes divinos, uma dádiva dos deuses ou do Deus justo: um prêmio para os espíritos iluminados. Como os espíritos iluminados eram poucos, geralmente, apenas vinte por cento da população de um estado sabia escrever ou ler, visto que o número dos não iluminados sempre foi quantitativamente maior, mesmo entre os gregos da antiguidade clássica.

Na condição de profissão, a leitura se mantém – à semelhança dos músicos, dos pintores, dos escultores, etc. – reduzida àqueles que querem se dedicar à aprendizagem e/ou domínio de suas técnicas, ou seja, fazer dela uma profissão e, para tanto, deveriam se submeter a treinamento rigoroso e diário. Ler, portanto e por um lado, não era um vocábulo que se definia pelos sentidos de “sabedoria”, tampouco pelo desenvolvimento da “inteligência cognitiva, graus de sociabilidade / ou de socialização”; por outro lado, aqueles que não aprendiam a ler não eram qualificados como “imaturos”, “dislexos” ou por outras patologias, tampouco como oriundos de famílias que se qualificavam por baixo grau de “déficit cultural” e outras patologias sociais.

Mas se no passado distante não atribuíamos essas qualidades às crianças, aos jovens ou às suas famílias, quando eles deixam de aprender música ou deixam de concluir uma faculdade de arquitetura. Hoje, todos esses qualificativos passaram a fazer parte do nosso vocabulário escolar, desde que se passou a considerar que escrever para ler e ler para escrever eram uma questão de cidadania e um dever dos estados modernos. Em se tratando do Brasil, somos um estado que ainda não foi capaz de se formar uma nação, pois o seu povo se mantém semialfabetizado e seus governantes, tão logo são eleitos – mesmo quando semianalfabetos – entendem que deixam de ser povo: tornam-se “elite”, talvez por não terem aprendido a diferenciar que a elite de um país também é o povo desse mesmo país.

A intensidade do discurso mediado e propagado pela palavra oral fez com que o ato da leitura se mantivesse delimitado à esfera pública por muitos séculos, enquanto o discurso mediado e propagado pela palavra escrita se manteve como objeto do controle e do acesso de um pequeno grupo social. Não era de “bom tom” estender a quantidade de leitores entre os membros dos grupos que pertenciam ao “povo”, pois o aprender a ler silenciosamente e de modo solitário poderia ser, por um lado, muito perigoso e, por outro, o grande número de analfabetos clamava pela chance de ouvir alguém que pudesse ressuscitar as palavras da superfície estática do suporte físico da língua escrita. Dar vida a essas palavras no espaço público dos púlpitos e das praças públicas sempre levou e, ainda leva, milhares de pessoas aos templos da fé e de eleitores às urnas.

O cultivo desses hábitos de leitura, herdados da civilização do oral por meio de encontros no entorno de fogueiras, permitiu que mesmo referente aquela referente aos textos escritos mantivesse a sua concepção de simples transmissão de sentidos e não como produção de sentidos, por grande parte da população do nosso mundo moderno. Para Fischer (2006, p. 15) esse sentido, partilhado e intensamente reiterado pela história do leitor e de suas leituras, foi sedimentado pela crença por meio da qual essa transferência se explica por ações de doações gradativas, ou seja, os significados são transferidos “um a um” entre os homens, quando conversam entre si.

A linguagem, por esse contexto, é concebida como “uma sequência lógica de sons”, gradativamente, transferível entre “receptor e emissor”: aquele que, ao fazer uso desse sistema de codificação, faz uso dos seus sinais para se comunicar e aquele que, ao receber esses sons captados pelo ouvido, descodifica-os um a um, ou seja, segmenta o contínuo sonoro de palavra por palavra, ao identifica os vocábulos aos quais essas palavras se referem. Essa operação lógica reduz a linguagem e o seu exercício inscrito na dimensão da fala ao código linguístico.

Para esse autor (op. cit), essa concepção de linguagem e fala pressuposta pelo homem contemporâneo intensifica a concepção de ser a leitura dos textos do mundo moderno expressos por meio da materialidade dos sinais sonoros e dos icônicos. Essa materialidade da voz e das imagens – os dois sistemas de codificação mais primitivos usados para se dizer e expressar os conteúdos da linguagem humana, em situação de interação; contudo, agora, associados entre si. Assim, a redescoberta e o uso intenso desses gestos de linguagem, conjugados entre si, faz com que os textos do mundo moderno sejam icônicos-sonoros e não mais icônicos e sonoros.

Afirma Fischer (2006) que esse procedimento de produção desses textos, os sonoros-icônicos, tornou a leitura reconhecida como ferramenta importante – “testemunha imortal” – no acúmulo e armazenamento de informações, tornando-a apropriada para recordar em voz alta os valores das mercadorias com exatidão. São textos que funcionam para confirmar que fatos representados oralmente, intensificam as contendidas: rixas e discussões travadas entre os

homens modernos. Trata-se, portanto de reiterar os movimentos da força despendida no campo da comunicação, organizados por um empenho incomensurável para se conseguir alcançar um objeto do desejo, possuí-lo com o consentimento de outros.

Afirma esse mesmo autor (op. cit) não se poder ignorar o fato de as atividades referentes à força física despendida para o exercício da leitura também foram objeto de transformações, inscritas em permanências do ato de ler. A leitura oral representada por esses “iluminadores” como um esforço intenso que mobilizava o corpo inteiro (CHARTIER, 1999, p. 82), cedeu espaço para a leitura dos livros folheados (códex), no qual o leitor manuseia suas páginas, dobradas em quatro ou em oito partes. O leitor moderno abandonou a posição rígida com que praticava suas leituras e, sentado no sofá, deitado na rede ou na cama, durante suas viagens de trem, ônibus, navio ou avião; enfim, abandonou a posição que dele era exigido pelo suporte do livro antigo e medieval. Esses deixam de ser textos que o leitor não mais exigem o esforço de separar as letras do seu vocabulário, de reordená-las e reorganizá-las sob a forma de frases, diferenciadas entre si por sinais de pontuação: as letras minúsculas e as maiúsculas, bem como os sinais de pontuação passam a funcionar como indícios dessa outra-nova ordem.

A separação das letras em palavras e em frases foi desenvolvida gradualmente e, segundo Manguel (1997), lentamente inseriu o homem comum nos mundos das narrativas, dos romances, epopeias, lendas, poemas, filosofias, bem como testemunhando conflitos e avanços. Nesse e por esse outro contexto de legibilidade o sumério, o egípcio, o grego, o romano, e centenas de outros povos fizeram-se ouvir na/pela voz da própria humanidade, enriquecendo o texto escrito com sinais que facilitaram a leitura daqueles que nunca haviam lido um determinado livro; agora, passam a compreendê-lo sem tanto esforço.

Cabe ressaltar que, se esses livros eram principalmente lidos em voz alta, as letras que os compunham não precisavam ser separadas em unidades fonéticas: bastava arrumá-las juntas em frases contínuas, sem separá-las em palavras ou distinguir letras maiúscula de minúscula, nem usar pontuação. Era necessário aos objetivos da leitura em voz alta, alguém que desembaralhasse aos ouvidos atentos, o que ao olho do leitor comum parecia uma linha contínua de signos.

1.3.3 A Leitura Intensiva e a Extensiva pelo Marco da Invenção da Imprensa

Os estudos acima registrados, mesmo de maneira implícita, apontam duas modalidades de leitura a que se referem seus estudiosos para atribuírem relevo “à leitura em voz baixa” em contraposição “à leitura em voz alta” – essa também denominada “leitura pública”, por um lado, aquela feita pelo professor ou aluno como uma etapa, ou procedimento didático inicial para o ensino dessa prática. Embora muitos autores afirmem que a leitura do texto escrito, feita em voz baixa, seja uma prática que tem a sua origem no período medieval, e aquela em voz alta, uma prática mais difundida na antiguidade, pesquisas mais recentes têm buscado explicitar que, na verdade, o que se tem denominado por leitura em voz alta é, na verdade a oralização do texto escrito. Esse processo de oralização do texto escrito sempre se fez presente nos estudos retóricos da Grécia Clássica como atividade prática de que se ocupavam os aprendizes que buscavam aprender a discursar nos espaços públicos e dela também se ocuparam os romanos, no espaço ocupado pela aprendizagem escolar. E, conforme já registrado, essa modalidade de oralização era uma necessidade de tornar compreensível para o leitor o sentido de um texto que ainda não fora reestruturado pela gramática da paginação, ou seja, cujo grau de legibilidade exigia a sua enunciação em voz alta.

Os estudos de Chartier e Cavallo (1999, p.10-11) desvelam ser possível identificar informações bastante seguras sobre a existência da leitura silenciosa em um tempo que antecede os séculos V e VI, referentes a uma tabuinha e ao responso de um oráculo e citam como exemplo os seguintes fragmentos:

“Quando a bordo do navio lia para mim mesmo a *Andrômeda*” (peça de Eurípedes representada em 413), confessa Dionísio em “*As rãs*”, de Aristófanes (v. 52-3) e, ainda, “na solidão quero ler para mim mesmo”, exclama o protagonista num fragmento do *Faonte*, de Platão, o Cômico, mais ou menos contemporâneo de Aristófanes e, em seguida, distraído pela intervenção de um locutor intrigado, a pedido desse último, começa a ler-lhe, em voz alta, o seu livro, um pequeno tratado de arte culinária. Não se pode ignorar o fato de que nestes casos a expressão “para mim mesmo” (...) se remete a uma leitura individual, mas também silenciosa, feita por uma voz leitora totalmente interiorizada e, portanto, dirigida somente a si mesma.

Observam esses autores que pesquisas mais minuciosas e sistematizadas apontam nuances bastantes significativas sobre usos do verbo “ler”, entre os gregos daquela época que desvelam modos e/ou objetivos de leituras como: ler atentamente o texto para apreender o significado de cada detalhe, em contraste com significados de textos vulgares; ler com o propósito de reconhecer, identificar sentidos específicos; ler para decifrar as letras. Ponderam a existência de verbos empregados com sentido metafóricos para se referir à necessidade de percorrer o texto na sua totalidade, atravessado pelo leitor do começo ao fim, ou com muita atenção, com profundidade (CHARTIER e CAVALLO, 1999 p. 12-13).

Paralela a essa concepção de leitura oralizada do texto escrito e da sua leitura silenciosa os estudiosos da história da escrita têm atribuído relevo à leitura intensiva e extensiva³, diferenciando-as pelo marco da invenção da imprensa. As práticas intensivas antecedem, portanto, às extensivas, mas a extensividade ocorrerá gradativamente, à proporção que os grupos humanos de uma sociedade leitora são defrontados com um número cada vez maior de outros-novos textos publicados nas diferentes e variadas áreas do saber e esses leitores se propõem a deles fazer usos diferentes e variados. Logo, a leitura extensiva não deixa de pressupor a intensiva, qualificada pelas várias e inúmeras leituras de um mesmo tempo que, em razão do objetivo proposto para cada uma delas poderá equivaler a uma nova-outra leitura.

Associadas essas concepções à própria história do livro e da sociedade letrada, os historiadores afirmam que em razão das dificuldades dos escribas copistas, mesmo durante a Idade Média, reproduzirem as obras existentes e grafarem aqueles que eram produzidas na época em língua latina – principalmente pelos novos teólogos – acrescidas das dificuldades de traduções da literatura clássica escritas, língua grega – algumas traduzidas das línguas árabes, devido ao não acesso ao originais - em hebraico, era desproporcional ao número de leitores e o abastecimento das bibliotecas das universidades europeias, criadas na Baixa Idade Média. Essa literatura não se reduzia apenas aos textos filosóficos, pois os tratados de

3 A leitura extensiva se caracteriza pelo ato de ler um número amplo de textos, de modo rápido, pouco profundo e, muitas vezes, ávido. Esse tipo de leitura se tornou predominante nas sociedades ocidentais aproximadamente em 1750, em substituição à leitura intensiva, fenômeno que denomina de “revolução da leitura”. A produção em massa de materiais escritos, explicada, entre outros fatores, pelo barateamento do papel e pela ampliação do público leitor, possibilitou um maior acesso das pessoas de diferentes camadas sociais a livros, jornais, folhetos, revistas, almanaques, que se tornaram mais disponíveis, inclusive em lugares distantes. Passou-se a ler uma ampla gama de materiais e não somente um corpus restrito de textos.(CHARTIER e CAVALLO, 1999, p.17)

agronomia, de astronomia, das engenharias extensivas à construção de castelos, igrejas, de dutos subterrâneos para a contenção de águas no subsolo e no entorno dos castelos, poços para abastecimento público da população, canais de irrigação para a produção agrícola, etc. Outra dificuldade para a circulação dessas obras em número satisfatório era o fato de a profissão de tradutor ter a sua origem apenas quando os estados nacionais elegerem suas línguas nacionais e, à medida que elas foram sendo integradas às matrizes curriculares da época as traduções do latim para essas línguas como a italiana, a inglesa, a francesa, a espanhola, a portuguesa, dentre outras, terem sido intensificadas.

Esses autores (CHARTIER E CAVALLO, 1999) afirmam ser necessário pontuar que a origem das leituras intensivas podem ser consideradas a partir do momento em que os rolos – que exigiam leituras sequências e contínuas, asseguradas pela descontinuidade dos movimentos para trás e para frente de seus textos – foram gradativamente substituídos pelo códex que possibilita o desenvolvimento de outros modos de ler, a leitura dos textos registrados por esse segundo suporte tornou-se revestida de maior grau de extensividade. Essas são leituras que podem ser qualificadas como as primeiras de caráter livresco; pois o códex, não o rolo, será o protótipo do livro moderno que garantirá maior grau de independência para o seu leitor. Eles responderão pela intensividade da leitura em voz baixa, no recolhimento reflexivo do seu produtor, além de favorecer a identificação, dos elementos da oração, tais como sujeito, predicado, objetos, adjetivos e complementos, de forma mais clara. Além de contribuir com os estudos gramaticais, principalmente sobre a sintaxe que foi desenvolvida pelos escolásticos, permitia ler em voz alta textos desconhecidos. Afirmam Chartier e Cavallo (1999) ter sido a leitura extensiva marcou uma ruptura muito maior do que seria a invenção da imprensa por Gutenberg.

A invenção da imprensa com tipos móveis, pondera esse mesmo estudioso – embora não tenha sido Johannes Gutengerg o único a pesquisar uma forma de imprimir textos em tipos móveis de metal, que podiam juntar-se a outros e formar palavras, frases encadeadas em linhas ordenadas – foi o modelo que obteve maior sucesso em razão de sua eficiência e economia. Será essa a forma de impressão que responderá de forma mais adequada não só pelos modos de ler cada vez mais extensivos, mas também pelo registro impresso mais

adequado das ideias e dos bens culturais que a Idade moderna herdaria daquelas outras que a antecederam. Em outras palavras, imediatamente pode-se identificar que o invento de Gutemberg supriria a falta de cópias de uma obra suprimindo as bibliotecas com vários exemplares de cada uma delas, aceleraria a velocidade de distribuição das mesmas entre seus leitores e, não só baratearia o custo dos livros, mas também asseguraria a uniformidade das traduções e de suas formas.

Nessa acepção, o livro impresso representou não apenas uma opção de qualidade e maior acessibilidade comercial, pois ele também aumentou a liberdade da sociedade com relação à leitura, gerou uma demanda crescente por esse outro-novo produto, além de ele passar a ser apresentado por diferentes e variados tipos, tamanho ou formas. Também é o livro que fomentará a evolução Industrial e o aparecimento de ideias novas, ávidas por transmitir ou propagar outros pontos de vista sobre um mesmo tema, outras cosmovisões para quem quisesse conhecer um novo mundo: aquele sonhado, imaginado, ou projetado por artistas, cientistas ou intelectuais. Desde então, a escrita, com mais ênfase, passa a tecnologizar a palavra como veículo ideológico, filosófico, artístico, científico e transforma o impresso numa grande “mídia de massa” da história ocidental, como pressupõe os mesmos autores (CHARTIER E CAVALLO,1999).

Manguel (1997) pressupõe que a leitura – inscrita nesse outro contexto – passa a exigir um maior grau de contato entre o leitor e o livro, uma maior responsabilidade do autor no/para o exercício da sua prática de composição textual-discursiva, quando deverá projetar o seu leitor e, assim sendo, o livro traz consigo o marco de uma revolução pelo seu caráter modificador das interações entre o leitor e o autor dos textos que ele passa a propagar. São essas qualidades interativas que darão legitimidade à atribuição e socialização dos sentidos que, em sendo socialmente compartilhados, tornam-se bens comuns: significados sociais. Segundo SMITH (2003), esses significados, deslocados para o campo dos estudos no campo da leitura, poderão orientar a revisão de práticas de docência ou didáticas que visam a uma aprendizagem significativa da leitura.

Contudo, é preciso que os docentes compreendam que, em sendo a leitura uma atividade voltada para a produção de sentidos e, necessariamente, de reconstrução dos modelos de organização e ordenação de conhecimentos de mundo, ao término de leituras significativas, esses sentidos implicam a revisão, extensão, ou reconstrução desses velhos significados (TURAZZA, 2005).

Os pressupostos, acima deslocaram a pesquisa, para a revisão dos modelos teóricos que, orientados pela concepção de leitura, visam a reinterpretar teorias que se opõem àquela herdada dos nossos antepassados, centrada apenas nos processos de decodificação. A identificação desses modelos possibilitou selecionar dentre eles aqueles que contribuem para verticalizar uma concepção por meio da qual a leitura possa ser compreendida como recurso que faculta a ampliação dos conhecimentos prévios dos seus aprendentes e, necessariamente, dos esquemas ou modelos de organização de novos-outros conhecimentos por eles produzidos em suas práticas de leituras. A leitura, portanto, está compreendida como prática ou atividade cuja função é reconstruir, reorganizar e reordenar os conhecimentos prévios de seus aprendentes.

Isto posto, fica caracterizado nesse ou por esse percurso histórico os conhecimentos sobre a leitura que antecederam aos estudos científicos de caráter sociológico, antropológicos, psicológicos, dentre outros, sobre o tema desta Dissertação. Ressaltam-se entre essas investigações aquelas da ciência moderna sobre as questões de linguagem aquelas que topicalizam as relações necessárias e indissociáveis inscritas na dinâmica entre essas diferentes concepções do “ler para conhecer” extensivas às concepções referentes às ações do “compreender” e do “interpretar” esses velhos conhecimentos para, com eles, produzir outros novos saberes.

Ler para compreender essas propostas teóricas e, assim procedendo, poder reinterpretá-las no campo da educação linguística, com vistas a verificar como elas poderão contribuir para reinterpretar velhas práticas de docência é o propósito registrado na Introdução dessa pesquisa; razão por que manteremos o tema em progressão semântica, contudo, sobre a revisão de modelos teóricos. Busca-se identificar em que medida as teorias poderá assegurar

polissemia do verbo ler, implicada nas diferentes concepções pontuadas sobre o que significou e significa hoje “saber ler”.

Aos estudos científicos sobre a linguagem, que inclui-se nessa dinâmica, uma imbricação entre conceitos e práticas de “ler”, “compreender”, “conhecer” e “interpretar”. O que pode ser destacado no tópico seguinte – A leitura e seus modelos teóricos – nas ações de quando a leitura se faz objeto de estudos científicos e, associá-las às estratégias de leitura que pontuam ações didáticas de ensino.

1.4 OS MODELOS TEÓRICOS E REINTERPRETAÇÕES DE PRÁTICAS DE LEITURA

O estudo de alguns modelos teóricos tradicionais, aqui revisados, teve como objetivo a comparação para se propor um modelo de aplicação. Neste sentido, a organização desses estudos teóricos sobre a leitura tomou por ponto de referência a concepção atribuída à forma vocabular que faz remissão à palavra “teoria” que, herdada do grego – θεωρία /teoria – tanto denomina o ato de contemplação, de espetáculo, quanto de especulação, ou de concepção mental, de reflexão sobre algo, ou conhecimento descritivo puramente racional, segundo Cunha (1994).

Afirma esse autor que, ao fazer uso da forma vocabular teoria, o homem buscou, busca e se esforça para se aproximar de theous: dos deuses, para os gregos politeístas da antiguidade clássica, ou de Deus, para os homens monoteístas do mundo moderno. Esses segundos, sobrepondo a força do poder da razão, sobre a força da crença do Deus único, tornaram-se racionalistas e adeptos do poder dessa mesma razão. Entretanto, a força despendida por todos eles – independente de ela ser desencadeada pelo poder divino, ou pelo poder da própria razão humana – estiveram e estão voltadas para a busca de procedimentos que, sistematizados ou ordenados por princípios e/ou regras, deveriam ou devem descrever ou explicar como tais conhecimentos são produzidos, compreendidos, interpretados e/ou transformados, modificados pelo próprio homem.

Desta maneira, a busca por procedimentos qualificados como “científicos”, orientados por princípios da filosofia ou teoria do conhecimento, sempre tiveram como ponto de referência a observação de fenômenos, um corpo ou objeto estranho, desconhecido que se busca fazer conhecido, familiar. Para tanto, sempre se fez e se faz comparações entre o que se sabe e aquilo que não se sabe e, para tanto, coloca-se o conhecido em relação ao desconhecido e, pela comparação entre eles, busca-se identificar em que eles são semelhantes e, ao mesmo tempo, diferentes.

Por conseguinte, o procedimento metodológico da comparação – embora extensivo à produção de conhecimentos do senso comum – é aquele de que também se valem os cientistas para identificar o desconhecido, o não familiar, tornando-o conhecido, familiar. Neste sentido, afirma Fourez (1995) que, quando se compreende ser a ciência um discurso que produzidos – à semelhança dos demais – por um procedimento dialético é preciso compreender ser a dialética no fundamento do diálogo e, conseqüentemente, do modo como as pessoas representam seus conhecimentos de mundos e, pelo diálogo, propõe-se a elas um novo modo de ver, de representar o que elas sabem por aquilo que elas não sabem. Ou seja, nesse e por esse diálogo a leitura – foco de estudo – é uma prática social, dialógica por meio da qual um texto-produto é transformado em texto-processo, isto é, novas informações são processadas pelos leitores, que estendem e transformam seus conhecimentos prévios. Logo, a leitura não se reduz à decodificação.

Essas considerações foram pontuadas para esclarecer a necessidade da revisão dos modelos teóricos propostos, por um lado, mas ressalta-se, contudo que, ao longo das últimas décadas, a complexidade da leitura, suscitou interesse de diversos pesquisadores e teóricos em tentar descrever não só os mecanismos que lhe são inerentes à leitura, mas também a ordem, segundo a qual eles buscaram considerar como suas teorias poderiam se tornar operacionais, segundo Santos (2000).

Observa esse autor que tais pesquisas se fizeram presentes no campo dos estudos científicos nos anos de 1970, orientadas por pressupostos da psicolinguística que, desde então, possibilitaram rever de forma mais sistematizada velhos fundamentos – estruturalistas e

behavioristas – que orientaram concepções sobre a leitura, inspirando a elaboração dos chamados métodos de alfabetização, que encaram a leitura e a escrita como aquisição de técnicas de ler e escrever, enfocando-se especialmente o componente grafo-fônico da língua, em detrimento dos aspectos sintáticos e semânticos.

Assim, dentre os principais teóricos dessa outra-nova vertente, situam-se Goodman (1987); Gough, (1976); Rumelhart (1985); Smith (2003) que centraram-se na análise das operações e estratégias cognitivas presentes nas atividades que qualificam o ato de ler e, por esses fundamentos psicológicos, procuraram explicar de que forma ou modo as informações são identificadas pelo leitor do texto impresso e transformadas em sentidos. Resultam desses estudos diferentes concepções sobre a leitura, bem como considerações que privilegiam os variados elementos ou recursos necessários que precisam ser conhecidos e usados pelos leitores para se tornarem capazes de aprender a ler, além de se pressupor diferentes estágios implicados nessa modalidade ou tipo de aprendizagem. São modelos que topicalizam o processamento alinear e interdependente das informações linguísticas e não linguísticas, qualificados por ações interativas mediadas pelo texto escrito, embora a concepção de leitura como decodificação se mantenha presente entre esses teóricos. Entretanto, ao final dos anos 80, essas concepções mediante formulações teóricas e práticas inseridas em diferentes modelos de leitura tomam corpo e, hoje, existe consenso em afirmar que os pesquisadores e teóricos aproximaram-se da leitura, segundo Souza (2004), por revisões contínuas dos primeiros modelos teóricos de que resultaram modelos genéricos.

Ressalta-se, assim, não ser a intenção de, abaixo, apresentar detalhadamente os diversos modelos de leitura, mas atribuir relevo aos elementos ou aspectos mais significativos que caracterizam os três modelos avaliados pela literatura científica por essa perspectiva, visto implicarem diferentes conceitos de linguagem: os modelos ascendentes (bottom-up), modelos descendentes (top-down) e modelos interativos.

1.4.1 O Modelo Ascendente

Os processos de compreensão das práticas de leitura de textos escritos, topicalizados por esse modelo, têm por ponto referência estímulo(s) produzido(s) por sensações visuais às quais se seguem uma série de outras que, progressivamente, são sintetizadas em unidades maiores revestidas de significados. O processo inicia-se com a visão de letras por letra, seguida da transformação em sons correspondentes a cada uma delas que, articulados entre si, passam corresponder às palavras, inscritas nas categorias das frases e revestidas de significados mais amplos: os significados frasais. A produção de sentidos atribuídos aos elementos linguísticos, considerados por essa relação ascendente de significação, pressuposta por estes modelos, são representados no diagrama 1, de modo a serem, assim, compreendidos:

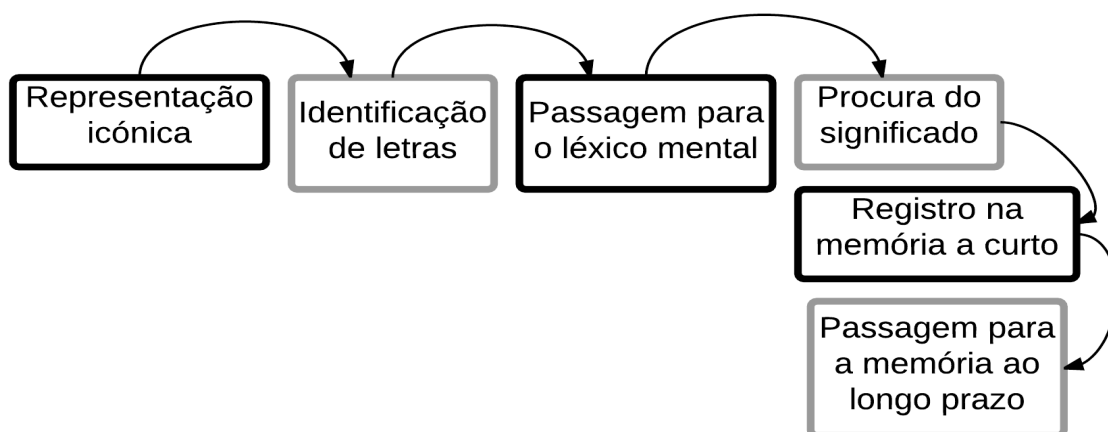


Diagrama 1: Elementos do Modelo Ascendente

Fonte: Segundo Martins, 2004 – mapa mental estruturado pela pesquisa

Este modelo, lançado por Gough no início da década de 70 vai se caracterizar, portanto, por um modo de agir ou de proceder a ser assumido pelo leitor, orientando-se por percurso linear

e hierarquizado que implicam procedimento de leitura, ou seja, o seu ponto de partida está delimitado por processos psicológicos primários – identificar e juntar as letras grafadas na estrutura linear do texto – para se deslocar gradativamente para o espaço onde ocorreremos processos cognitivos de ordem superior (produção de sentido, à medida que é capaz de atribuir significados às combinações que identifica gradativamente).

Segundo Martins (2004), esse modelo pressupõe ou postula que o conteúdo está no texto atrelado à decodificação de palavras e a informação é processada de forma ascendente (bottom-up) visto que, o sentido é inerente ao texto. Deste modo, salienta Martins, termina recuperando muitos dos pressupostos behavioristas, pois o processo começa com um estímulo sensorial e termina com uma resposta.

Nesta direção, Kleiman (2002) reitera que para esse teórico, o processo de leitura se resume a uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas presentes, por exemplo, no enunciado de uma pergunta a respeito do texto. É, pois, uma atividade de mapeamento entre a informação gráfica da pergunta e sua forma repetida no texto. Ficando claro que o leitor é um decodificador que trabalha apenas com informações visuais. A propósito, Gough (1976, p. 532), após a descrição de seu modelo, em que procura fundamentar seus argumentos através da citação de vários dados empíricos, assume a seguinte posição diante da leitura e seus processos:

O leitor não é um adivinhador. Externamente, ele parece ir do input visual diretamente para o significado, como se fosse num passe de mágica. Mas eu afirmo que tudo isso é ilusão, pois o leitor na realidade caminha na sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode ser até que ele não faça isso, mas, para mostrar que o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque.

Neste sentido, como o modelo não leva em consideração a questão da interação entre o processamento visual e os processamentos linguísticos-cognitivos, a natureza da leitura acaba sendo muito desvirtuada e os leitores extremamente estereotipados, pois se sabe que o padrão ocular não é uniformizado, podendo o leitor variar de padrão na leitura de um mesmo texto (KLEIMAN, 2004).

Além disso, a artificialidade do modelo dificulta a sua aplicação. Muito embora, esse conceito seja identificável nos métodos sintéticos utilizados para ensinar a ler, quer se trate de sua versão mais tradicional, que inclui o acesso ao código mediante o conhecimento do nome das letras e que enfatiza a atividade de soletrar, quer se trate dos métodos denominados fonéticos, que ensinam a correspondência entre o som e a grafia das letras – o que contraria as perspectivas mais atuais.

1.4.2 O Modelo Descendente

Os processos de compreensão das práticas de leitura de textos escritos, topicalizados pelo modelo descendente (top-down) foram observados, desenvolvidos e sistematizados conjuntamente àqueles referentes ao modelo ascendente (bottom-up) proposto por Goodman (1987) cujo ponto de partida está orientado pelo pressuposto segundo o qual as práticas de leituras não se reduzem a atos mecânicos, pois a leitura se qualifica como um ato qualificado por uma conduta inteligente, sendo que “o cérebro é o centro da atividade humana e do processamento da informação” - ou seja, não é um ato mecânico que se explica por estímulos de respostas, o homem não se assemelha ao cachorro e o seu cérebro não é uma caixa-preta. Seu comportamento não se reduz a responder a estímulos como babar, por associar o som de uma campainha a um alimento e, tão logo seja alimentado, deixa de babar. Esse outro-novo pressuposto criado por Goodman, descrito na página a seguir no diagrama 2, provocaria um grande impacto pelo seu pioneirismo e uma das suas grandes contribuições ter podido refutar os princípios subjacentes à crença vigente de que ler é identificar palavras e colocá-las juntas para conseguir textos significativos.

Desta maneira, aprender a ler era considerado como sendo o domínio da “habilidade de reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de linguagens visualizadas, ou seja, reconhecidas de vista” (GOODMAN, 1987, p. 13). E, para desenvolver seus pressupostos teóricos, Goodman realizou experimentos em leitura oral com crianças, acumulando dados capazes de assegurarem o grau de veracidade de suas afirmações e por elas pudesse pontuar para os estudiosos desse tema que:

A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para compreensão oral (Goodman, 1987:498).

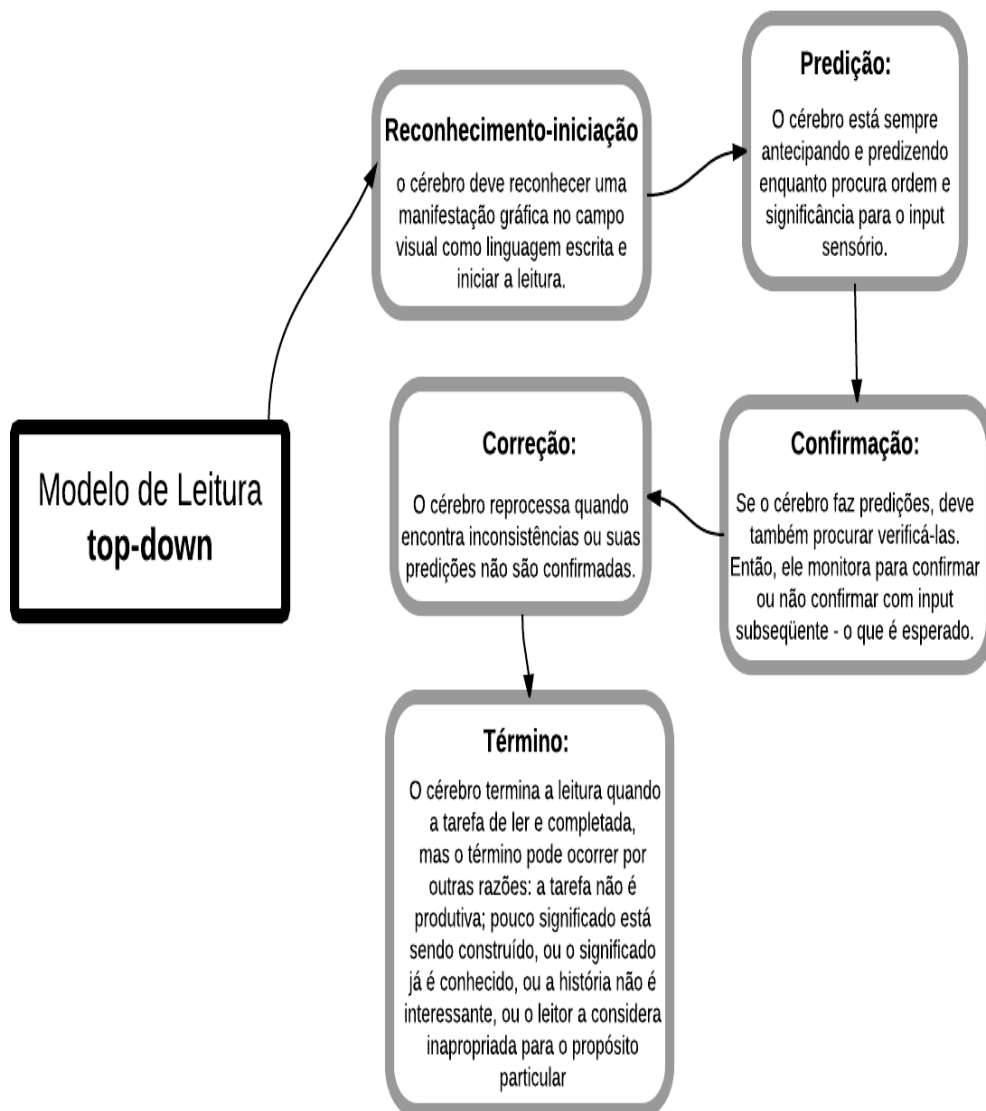


Diagrama 2: Elementos do Modelo Descendente

Fonte: Segundo Martins, 2004 – mapa mental estruturado pela pesquisa

Desta maneira, aprender a ler era considerado como sendo o domínio da “habilidade de reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de linguagens visualizadas, ou seja, reconhecidas de vista” (GOODMAN, 1987, p. 13). E, para desenvolver seus pressupostos teóricos, Goodman realizou experimentos em leitura oral com crianças, acumulando dados capazes de assegurarem o grau de veracidade de suas afirmações e por elas pudesse pontuar para os estudiosos desse tema que:

A leitura é um jogo psicolinguístico de adivinhações. Ela envolve uma interação entre pensamento e linguagem. A leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa. A habilidade de antecipar o que ainda não foi lido é vital na leitura, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para compreensão oral (Goodman, 1987:498).

Essas considerações ou concepções sobre a complexidades implicadas no ato de ler e que implicariam na mudança de abordagem sobre como as práticas de leitura implicará em mudança de propostas teóricas que, dentre outros seus estudiosos, direcionarão trabalhos de pesquisas como o desenvolvido por Smith (2003). Assumindo a mesma posição de Goodman para adotar uma perspectiva psicolinguística, considerada pela necessidade de mudanças de procedimentos daquele que busca se tornar ou se fazer leitor, Smith enfatiza o olhar crítico que passa a incidir sobre o modelo descendente e pondera que a dependência aos processos também é improdutiva para o tratamento do tema, pois “o esforço para ler através da decodificação é amplamente fútil e desnecessário” (p. 16).

Assegura o mesmo autor (op. cit), ser necessário não excluir o modelo decifrador dos sinais gráficos, pois são eles que – considerados como ponto de referência para desencadear os processos por meio dos quais o leitor atribui significados aos textos que lê – funcionam para deslocar o leitor para o universo sócio-cognitivo e, por ele e nele situado, participa ativamente dos processos de compreensão. A dinâmica desencadeada pela leitura significativa e/ ou compreensiva da língua escrita, organizada e estrutura em/por textos – conhecimentos, ideias, conceitos tecidos e entretecidos por seus interlocutores e objetivizados em língua por

atividades de fala – sempre ofereceram e oferecem, por um lado, pistas de processos de compreensão dos quais o leitor participa ativamente.

O texto, por outro lado, deixa de ser um objeto determinado, visto que o leitor, apoiado em seu conhecimento prévio, apenas utiliza suas pistas para levantar e confirmar hipóteses, o que pode levar a leituras diferenciadas de um mesmo material. Considera que a melhor instrução para a estratégia de leitura é procurar o significado do material escrito, sem preocupação com a decodificação de sinais gráficos e expõe:

A compreensão do texto é uma questão de ter questões relevantes a fazer (que o texto pode responder) e de ser capaz de encontrar respostas a pelo menos algumas destas questões (...) Assim, a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para as questões particulares que estão sendo formuladas. (SMITH, 2003 p. 200-202)

Neste sentido, embora observemos em seus estudos as semelhanças com as teorias de Goodman, eles implicam em grande avanço no que diz respeito se refere à interação necessária para identificar o que o produtor-autor busca dizer ao seu produtor-leitor e como esse leitor compreende e interpreta o que a ele é dito, afirmando que:

A informação não visual é tremendamente importante porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita. Os leitores devem dar significado – estrutura profunda—ao que leem, empregando seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. (SMITH, 2003 p. 72)

Assim, o não uso da informação não visual impossibilitará a qualquer leitor atribuir sentidos aos textos que se propõe a ler, se dela desprovido, as suas leituras serão desprovidas de significações. E observa que os fundamentos dos processos de compreensão

(...) é a teoria de mundo que todos nós construímos e carregamos conosco permanentemente. Essa teoria é testada e modificada constantemente em todas as nossas interações com o mundo. É a fonte de previsões que nos possibilita encontrar sentido nos acontecimentos e na linguagem. Não

podemos encontrar sentido no mundo se a situação que enfrentamos não puder ser relacionada à nossa teoria de mundo. (op. cit p.80).

E concluí: “o aprendizado da leitura resulta das interações práticas e significativas entre professores e alunos em vez de exercícios e lições”(p.12). Esta postura interacionista de Smith permite-nos aproximá-lo da teoria sociointeracionista de Vygotsky(1998), especialmente, no que se refere ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, pois um dos traços distintivos das pesquisas de Smith é configurar os estudos de leitura por um esquema. Tal esquema qualifica-se pela hipótese que implica conhecimentos sobre o uso de recursos linguísticos que, implicados na concepção de linguagem como ação – aquela desencadeada pelo exercício das atividades fala – desmobilizam □ remobilizam, desorganizam □ reorganizam conhecimentos prévios – e respondem pela construção de outro-novo ponto de vista; logo, um processo de inúmeras operações cerebrais, visto que

A leitura não pode ser compreendida sem levarem em conta os fatores perceptivos, cognitivos, linguísticos e sociais, não somente da leitura, mas do pensamento e do aprendizado em geral (p.12).

Nessa acepção, a leitura, é vista – dentre muitos outros pressuposto – como uma “visão de túnel”, fato experienciado por todos os leitores, que nada mais é do que a tentativa de processar muita informação visual ao mesmo tempo. Esta situação inadequada pode ocorrer, segundo Smith, por conta da ansiedade e do nervosismo do leitor em certas ocasiões, quando não consegue extrair sentido do que lê. A “visão de túnel” também ocorre quando o leitor não tem definido conhecimento prévio, ou seja, a informação não-visual, no dizer de Smith, de que ele necessita para dar sentido ao texto e poder alcançar a compreensão. Por isso, para esse teórico, quanto mais informação não-visual o leitor puder empregar, mais fácil e fluente se torna a leitura. Em outras palavras, a leitura se torna difícil quando o leitor não pode fazer uso de seus esquemas conceptuais e do seu conhecimento prévio. Neste caso, pode ser até possível ver, olhar o texto, mas é impossível lê-lo, porque o cérebro não processa a informação. Consequentemente, para Smith (2003), a leitura se efetiva quando há uma boa combinação entre a informação visual e a informação não-visual, e é assim que se dá a interação entre leitor e o texto.

A correlação entre esses dois tipos de informação é que confere a flexibilidade aos movimentos ritmados necessários à leitura de um texto, pois, quando a informação não-visual é usada de modo adequado e fluentemente, o leitor, pode apreender as linhas inteiras, caso contrário quando o leitor não pode usá-la, de nada adianta apressar os olhos, visto que o cérebro não pode ver e apreender todas as informações de uma só vez. Tudo, conclui o autor que a leitura proficiente deve ser seletiva e estar orientada pelo conhecimento prévio do produtor-leitor, não deixando de considerar o fato de ser reservado a esse leitor o direito de ignorar informações veiculadas pelo texto, principalmente na fase de sua aprendizagem, quando não é necessário que se compreenda todas aquelas palavras a que um texto se refere.

Apesar de não enfatizar muito o termo “estratégia”, Smith observa que “os melhores aprendizes tendem a pular sobre palavras desconhecidas” (2003, p. 174). Esse procedimento pode ser considerado como uma estratégia e tem implicação no ensino da leitura: muitos leitores tendem a se perturbar quando encontram palavras estranhas. O melhor é estimulá-lo a ir adiante, na esperança de esclarecer o termo através de algumas pistas que podem ser usadas, ou simplesmente desprezá-lo, se ele não for importante para a compreensão e para os propósitos do leitor. Contudo, ao afirmar que os conhecimentos prévios do produtor-leitor são fonte de previsões, de hipótese e de inferências autorizadas que quando testadas e validadas asseguram leituras autorizadas, deixa para seus leitores-pesquisadores e/ou professores que essas são estratégias fundamentais ou necessárias para o ensino-aprendizagem de práticas proficientes de leituras. (cf. p.73-90).

Enfim, e a respeito de pistas e de recursos de que o leitor pode lançar mão para o processamento do texto, ainda no que respeita à instrução, Smith não crê na existência de fórmulas pré-estabelecidas para garantir a compreensão. Mas, pelo menos, o professor deve conhecer e identificar os fatores que tornam a prática de aprendizagem da leitura uma tarefa difícil, ponderando a sua própria atuação como instrutor e as características do texto e da tarefa. Alguns destes fatores, destacados no diagrama 3, são os seguintes:

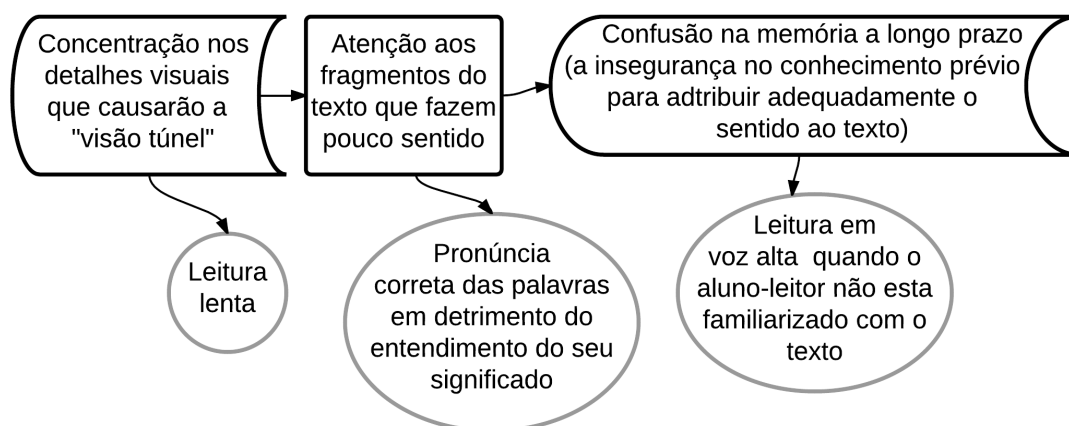


Diagrama 3: Atuação do Instrutor

Fonte: Segundo Smith (2003) – mapa mental da pesquisa

1.4.3 Os Modelos Interativos

O modelo interativo de Rumelhart (1985) possui algumas vantagens em relação aos outros dois citados acima: ele provê uma mais acurada contextualização da performance da leitura, assim como provê uma melhor descrição dos dados existentes no uso das estruturas ortográficas e no contexto das sentenças pelos leitores.

Assim, na/pela abordagem interacional, o sentido é construído pelo leitor que aciona seus conhecimentos prévios, confrontando-os com os dados ou informações que identifica no texto, ou seja, através da interação entre os componentes do processo de leitura. Nessa concepção, o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções. A interação, portanto, não é aquela que se dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, por meio do texto. Refere-se especificamente ao inter-relacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis ou graus de conhecimentos dos sujeitos utilizados pelo leitor na leitura. Assim, ambos os tipos de processamento (bottom-up e top-down) se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido (Kleiman, 2002, p. 31).

Corroborando com esta afirmação, Samuels e Kamil, em 1984, já apontavam que na abordagem interacional há uma interdependência entre os processos bottom-up e top-down simultaneamente ou alternadamente, daí o porque de o modelo de Rumelhart, conforme diagrama 4, caracterizar-se como um modelo interativo, onde se observa componentes que evidenciam os processos mais altos (conhecimento sintático e conhecimento semântico) têm influência sobre os processos referentes aos mais baixos (conhecimento lexical e conhecimento ortográfico) na tarefa da compreensão há convergência para o sinalizador de padrões. Essas fontes de conhecimento fornecem “inputs simultaneamente”, mantêm a informação em progressão e a direcionam quando necessário. Esta tarefa é cumprida por um mecanismo chamado “centro de mensagem”, que tem várias atribuições. Como cada fonte de conhecimento alimenta a informação ao longo do processamento do texto, o centro da mensagem assegura e mantém essa informação num “depósito” temporário, também chamado de memória de curto prazo.

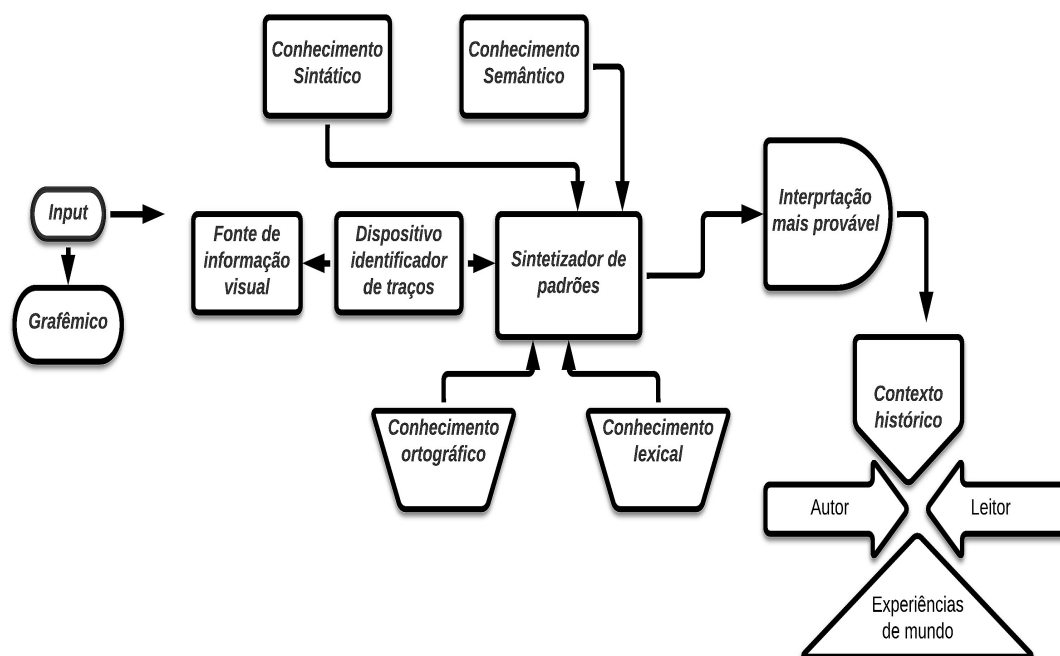


Diagrama 4: Componentes dos Modelos Interativos

Fonte: Segundo Kleiman, 2004 – mapa mental da pesquisa

Observa-se também que, como cada uma das fontes de conhecimento pode utilizar a informação fornecida por uma ou mais das outras fontes, mais uma vez, vê-se claramente que esse modelo pressupõe vários processamentos semelhantes aos anteriores.

Entretanto, acrescenta que, para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades de decodificação e encaminhar ao texto os objetivos, ideias e experiências de mundo do leitor, considerando que, para que se faça uma leitura eficiente, é necessário o envolvimento do leitor em um processo de previsões e inferências autorizadas que se apoiam nas informações proporcionadas pelo texto e na bagagem do leitor, enquanto ser ou homem historicamente situado. Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura se constitua em um processo constante de emissão e verificação de hipóteses, que geram a construção da compreensão do texto e, ao mesmo tempo, o controle de tal compreensão.

De maneira geral, os autores dos modelos interacionistas, como é o caso de Rumelhart, defendem que os processos cognitivos subjacentes ao comportamento do leitor fluente são diferentes do leitor aprendiz, porque este tem que aprender a automatizar as competências de nível inferior para posteriormente compreender e pensar sobre a linguagem escrita. Assim, trata-se de um modelo que avança no sentido de harmonizar as contribuições dos modelos ascendentes e descendentes, mas verdadeiramente privilegia apenas o leitor fluente, na medida em que sua proposta pressupõe um certo desenvolvimento por parte do leitor.

1.4.4 O Modelo de Leitura como Processamento Estratégico de Compreensão

Ainda nos anos de 1970 (e durante os anos de 1980), com a maior integração das investigações no estudo do processamento cognitivo, ampliaram-se as possibilidades de se avançar nos estudos sobre aquisição e desenvolvimento da competência de leitura e escrita, de modo que vários foram os construtos teóricos que visaram descrever e explicar os processos, os elementos e os níveis que constituem a elaboração das representações linguísticas materializadas nos textos. Entre essas teorias, destacaram-se o trabalho de Teun A. van Dijk, inicialmente, em co-autoria com Walter Kintsch, voltado para questões do processamento textual, acaba por construir um modelo de compreensão desse objeto que abarca sua micro,

macro e superestrutura que envolvem questões sociocognitivas na medida em que tais dimensões abrangem a representação do conhecimento na memória, em particular, e o papel dos modelos cognitivos na manutenção, elaboração e modificação do conhecimento e das práticas sociais de linguagem.

O modelo é baseado em níveis distintos de representação: o macroestrutural, o microestrutural e o superestrutural. A macroestrutura é a estrutura global de natureza semântica com um papel cognitivo decisivo na elaboração e na compreensão do texto. A significação da macroestrutura resulta da integração das representações semânticas parciais que correspondem à microestrutura do texto (frases). Enquanto as macroestruturas explicam semântica global do texto, as superestruturas, sabemos hoje, caracterizam os esquemas básicos que promovem a formulação do tipo e gênero textual. Conforme situamos no diagrama a seguir:

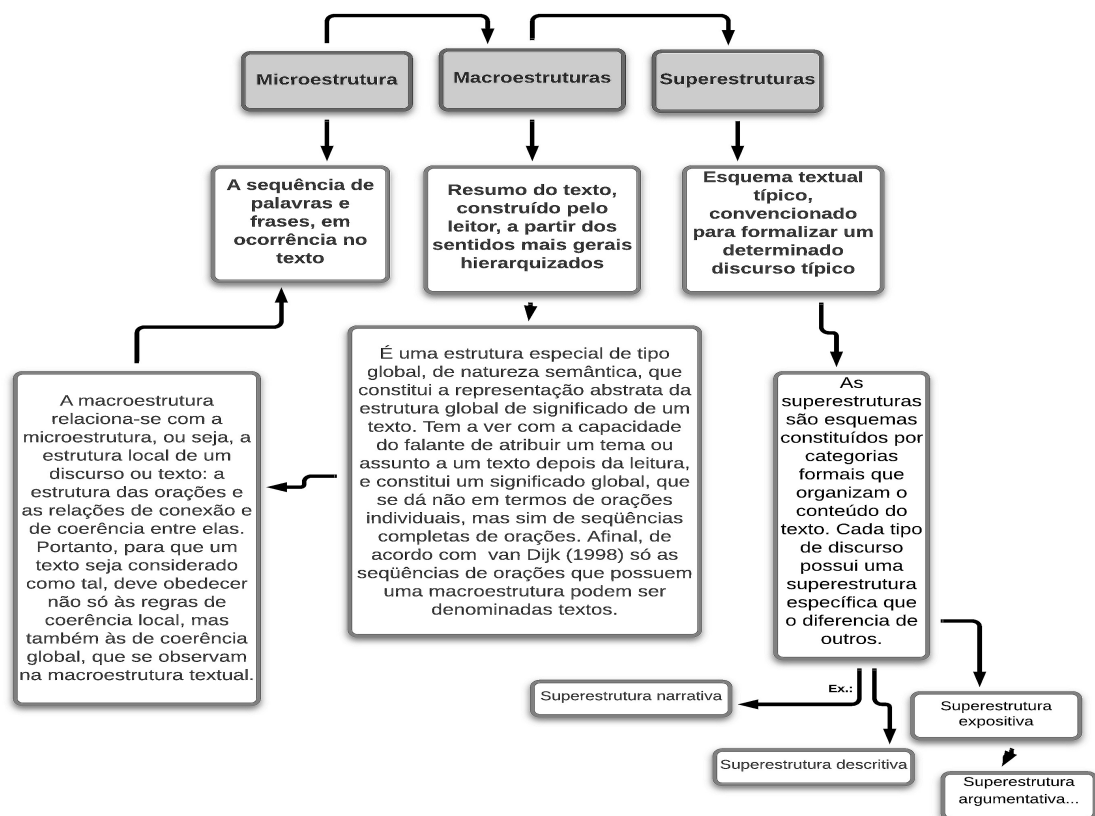


Diagrama 5: Níveis distintos de representação ou “estruturas complexas”

Fonte: Segundo Turazza (2005) – mapa mental da pesquisa

O enfoque desse modelo de compreensão do texto parte do pressuposto fundamental de que, na tentativa de compreender o texto, o leitor opera estrategicamente, ou seja, de forma finalística, flexível e interativa, tendo em vista informações de diversos níveis:

- linguístico (morfofonológicos, sintáticos, semânticos, etc.),
- conhecimentos relacionados à sua experiência no mundo (conhecimento episódico, conhecimento compartilhado),
- textual e contextual (conhecimentos situacional, interacional, pragmático, etc.).

Enfim, o leitor lança mão de qualquer informação disponível relevante, de qualquer ordem e em qualquer momento durante a leitura para dar significado ao texto (ou fragmento), formulando assim hipóteses provisórias sobre sua estrutura e significado. Tais hipóteses podem ser confirmadas, descartadas ou retomadas durante a leitura, até que se obtenha uma representação mental efetiva e possível do texto ou fragmento em consideração. No plano mais específico dessa representação mental, obtida a partir do input linguístico (palavras, sentenças simples e complexas), Kintsch & van Dijk (1998) denominam de texto-base, isto é, um conjunto de proposições que encerram o significado do texto.

O reconhecimento da importância do processo de construção do texto-base ocorre paralelamente à ativação, na memória, de um modelo de situação, que constitui uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e em geral a situação de que trata um texto. Tal modelo orienta sobre as ações que devem ser desenvolvidas, quando o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência do texto, pode incluir ainda informações prévias sobre outros textos similares, tais como: conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Desta maneira, à medida que se vai construindo, o chamado texto-base é perenemente comparado com o modelo de situação.

Prosseguindo em nossas reflexões, podemos inferir que na compreensão de um texto implica não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto ao qual remete. Assim, esses esclarecimentos reforçam que o modelo de processamento estratégico é relevante por duas razões:

- Por um lado, porque limita a quantidade de informações implicadas na compreensão do texto, ou seja, na leitura de um texto o leitor não precisa lidar com todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas a porção dessas informações pertinentes ao texto que se está lendo e que estão incluídas no modelo de situação momentaneamente ativado. Neste caso, quanto mais ricos forem os modelos de situação de que disponha o leitor, mais rápido se dará a compreensão, o contrário, entretanto, não implica impossibilidade, apenas sinaliza para ampliação dos conhecimentos do leitor que pode ser intermediada, no contexto escolar, pelo professor.
- Por outro lado, permite atribuir ao texto tanto o seu significado conceitual, isto é, o significado das proposições expressas no texto, como também o seu significado referencial, isto é, o significado em referência a um modelo de situação específico.

Todo esse extrato, chamou-nos a atenção que para a aplicação do modelo, sucessivamente, os estudos de van Dijk sobre o texto/discurso foram sendo cada vez mais ampliados para conter novos questionamentos, ora derivados da pesquisa em inteligência artificial, ora de cunho sociocognitivo, de tal modo que a questão do contexto passa a ocupar neles posição central. A partir dessa constatação, o estudo do contexto passa, mais e mais, a fazer parte de seu empreendimento analítico em torno da compreensão dos processos linguísticos e sociocognitivos atinentes ao funcionamento textual. Nesse trabalho, entretanto, faremos uso apenas do modelo na configuração descrita acima.

1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Cada um dos tópicos apresentados neste capítulo é uma descrição relativamente coerente dentro de uma determinada concepção de leitura, a qual sempre terá um caráter parcial do que venha a ser o complexo fenômeno da leitura. Diante disso, nenhum modelo consegue dar conta do processo como um todo, afirma Morin (2011). Aliás, dir-se-ia que tal abrangência e amplitude não pode ser esperada de nenhuma produção científica, pelo menos no que se entende como ciência, nos moldes oficiais da produção de conhecimento, que possa ser legitimado por uma determinada comunidade científica. Nesta linha de raciocínio, podemos considerar que, a despeito de haver muitas questões em aberto, a pesquisa tem avançado consideravelmente.

Ao examinar cada um dos modelos apresentados, verifica-se que certos enfoques abordados num determinado modelo não são contemplados num outro modelo. E, uma vez assumido que

os modelos teóricos de leitura não são completos, obviamente, as suas implicações devem ser consideradas incompletas. Obviamente, os construtores de modelos sofrem influências da filosofia e dos paradigmas dominantes nas ciências da linguagem e do comportamento humano durante o contexto histórico em que foram desenvolvidos. Assim sendo, os modelos de leitura que aparecem antes da década de 60 são influenciados pelo estruturalismo e pelo behaviorismo. Estas tendências concebiam a aquisição da linguagem como mera questão de aprendizagem, ou seja, adquirir uma língua é como adquirir um comportamento como outro qualquer, através de estímulos e respostas, considerando o sujeito aprendiz como um ser passivo, bem nos moldes do ser humano como “tábua rasa”.

Assim sendo, os modelos de leitura que aparecem antes da década de 60 são influenciados pelo estruturalismo e pelo behaviorismo. Estas tendências concebiam a aquisição da linguagem como mera questão de aprendizagem, ou seja, adquirir uma língua é como adquirir um comportamento como outro qualquer, através de estímulos e respostas, considerando o sujeito aprendiz como um ser passivo, bem nos moldes do ser humano como “tábua rasa”.

Nessa visão de linguagem, a aquisição se dá pela imitação e pela repetição mecânica. A língua, por sua vez, é considerada como uma estrutura fragmentável, o que inspirou a elaboração dos chamados métodos de alfabetização, que encaram a leitura e a escrita como aquisição de técnicas de ler e escrever, enfocando-se especialmente o componente grafo-fônico da língua, em detrimento dos aspectos sintáticos e semânticos.

No final dessa década e início dos anos de 1970, a linguística por influência de Chomsky e sua teoria inatista, começa a rejeitar a abordagem empirista que vinha cultivando e vai se firmando dentro do paradigma racionalista. Verifica-se, então, a consolidação da Psicolinguística, tendo Goodman e Smith como expoentes dessa tendência. Dentro dessa nova perspectiva, “é ao sujeito e à sua mente que se deve a criação da linguagem e a aquisição do conhecimento” (BRAGGIO, 1992, p. 3).

Diferentemente do estruturalismo e do behaviorismo, que consideram a linguagem como algo “fora” do sujeito, a abordagem psicolinguística coloca a linguagem “dentro” dos processos

mentais do sujeito e, assim, as teorias da leitura deslocam o foco da análise do objeto (a língua) para o sujeito (leitor), exatamente como no modelo de Goodman, que vê esse sujeito como um processador ativo de informação. Em outras palavras, é o leitor como sujeito do processo, que atribui significado ao texto.

Na década de 1970 e 1980, por influência da Psicologia Cognitiva e das Ciências do Processamento da Informação, as teorias da leitura apresentam uma tendência para os modelos de processamento linear da informação, com ênfase no código e na seriação rígida das etapas do processo. Mas, ainda no final dos anos de 1970, aparecem os modelos interacionistas de leitura e, desta vez, não só o sujeito, mas também o objeto são considerados como centro de investigações, pois é na interação entre o leitor e o texto que se efetiva o ato de ler.

Diante do exposto, e acompanhando-se a linha de evolução das ciências da linguagem, observa-se que os modelos de leitura vão se modificando, à medida que novos enfoques vão sendo considerados dentro dos estudos linguísticos. Neste sentido, refletimos que além do florescimento das várias tendências da Linguística, há de se convir que algumas ciências afins também têm contribuído grandemente para a evolução dos modelos de leitura, como por exemplo, as teorias da Inteligência Artificial, as quais tentam demonstrar como o ser humano lida com a cognição, com o conhecimento acumulado e a compreensão.

Nesta perspectiva, conceitos como “esquemas”, “scripts” são acrescentados aos modelos mais recentes, a exemplo da van Dijk (1998), que também se utiliza do termo “on line”, emprestado das Ciências da Computação, para designar as operações ocorridas na mente do leitor, quando ele tenta ativar os seus esquemas mentais durante o processamento do texto.

Assim, todos os modelos, desde aqueles utilizados na pré-história, ou aqueles que priorizam as unidades menores da língua numa concepção linear, ou os que procuram dar conta das operações em paralelo, privilegiando as unidades maiores e mais complexas como o texto e outros componentes, têm contribuído muito para os estudos sobre os processos envolvidos na leitura, cada um fornecendo informações valiosas, mesmo sabendo-se que todos têm

inconsistências e que nenhum deles pode ser considerado como base teórica sustentável, única e completa para uma prática pedagógica segura.

Por isso, o profissional que deseja ir além das aparências e desvendar, à luz da ciência, o complexo fenômeno da leitura, deverá, principalmente, conhecer esses modelos e pesquisar os fatos históricos, não só para se informar quanto às bases teóricas, mas, principalmente, para conhecer as limitações de cada uma dessas propostas. Uma vez apontados, descritos e comentados os modelos teóricos de leitura, vale a pena um esclarecimento mais consistente sobre um dos conceitos mais relevantes para o estudo da leitura e seu processamento – as chamadas estratégias de leitura – e suas relações com os pressupostos embasadores dos referidos modelos. Na área de leitura, especificamente, o referido termo passou a assumir um dos conceitos mais importantes e, ao mesmo tempo, polêmico em algumas interfaces, mas, sem dúvida, merecedor de toda atenção, porquanto é na questão das estratégias onde se situa o “nó górdio” de toda a renovação dos estudos sobre o ensino dessa habilidade.

CAPÍTULO 2

AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Se trata de pensar a leitura como algo que nos forma
(ou nos deforma ou nos transforma),
como algo que nos constitui e nos põe em questão com aquilo que somos.
Jorge Larrosa

2.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo oferece uma visão geral sobre as estratégias de leitura e sua importância para o ensino-aprendizagem, resgatando conceitos e ações de diversos autores. Entretanto, para abordarmos tais aspectos, ou seja, entrarmos especificamente na apresentação e discussão sobre as estratégias de leitura, objetivo deste capítulo, parece conveniente atentarmos para os significados que o termo “estratégia” pode suscitar nos vários ramos do conhecimento e da atividade humana. Com efeito, é sintomaticamente intrigante a penetração desse termo em vários campos de estudo e de trabalho na vida moderna: “estratégia de marketing”, “estratégia política” e outras similares também utilizadas em várias áreas profissionais e largamente popularizada pela mídia.

Por isso, nada mais sensato do que buscarmos o entendimento dessa palavra e suas várias acepções na fonte mais imediatamente disponível – os dicionários gerais. Assim procedendo, verifica-se que o verbete “estratégia” (do grego “strategia”) tem sua primeira acepção registrada tanto referindo-se aos planos, métodos e manobras, como também as estratégias usadas para alcançar um objetivo ou resultado específico relacionado às atividades bélicas e de defesa militar, isto é, originalmente, estratégia significava o plano geral de uma campanha militar para vencer a Guerra, algo diferente das táticas usadas para alcançar objetivos a curto prazo, como vencer uma determinada batalha.

Expandindo esse conceito originário, Sun Tzu, em seu manual de estratégia conhecido como “A Arte da Guerra” infere que a compreensão do conflito é parte inexorável da vida humana, portanto, “A estratégia não tem tanto a ver com ser capaz de prever algo, mas sim com ser

capaz de responder rapidamente às mudanças reais quando estas ocorrem”. Por isso é que a estratégia, para esse autor, tem de ser dinâmica e capaz de antecipar o conhecimento, sobretudo, o conhecimento de si mesmo mediado por uma visão do todo, para dar ao conflito uma perspectiva mais ampla. Ou seja:

Se você conhece o inimigo e conhece a si mesmo, não precisa temer o resultado de cem batalhas. Se você se conhece, mas não conhece o inimigo, para cada vitória ganha sofrerá também uma derrota. Se você não conhece nem o inimigo nem a si mesmo, perderá todas as batalhas, pois o objetivo da guerra é a paz (Sun Tzu, 500 p. 33).

Abordados esses conceitos iniciais e em subsequentes leituras do verbete, nota-se que as atuais acepções registradas saem do campo específico original e assumem outras significações: “ardil, manha, estratagema; arte de dirigir coisas complexas; habilidades, astúcia, esperteza” que são comumente empregadas em diversos níveis de linguagem, do erudito ao popular. Embora definida de diferentes maneiras, no curso da história, de modo geral, o termo *estratégia* passa a apoiar-se na forma como o estrategista comporta para atingir objetivos em longo prazo, incluindo o ganhar de uma vantagem competitiva. Relaciona-se, portanto, a determinação de visão, missão e objetivos em longo prazo, bem como, ao desenvolvimento de políticas e programas para alcançar esses objetivos, os quais são os elementos necessários ao desenvolvimento de uma estratégia. Portanto, num contexto dinâmico, a estratégia tem de ser constantemente adaptada às situações sempre em mutação.

Para mais, o verbete do ponto de vista da Psicologia, conserva muito das ideias expostas anteriormente e concilia-se com a “estratégia cognitiva” como sendo um procedimento usado na terapia do comportamento para mudar o pensamento mal adaptado, e a solução de problemas. (DAVIDOFF, 2011, p. 718). Interessante notar que o emprego do termo se relaciona às necessidades de enfrentar e resolver problemas. Sem perder de vista seu significado original, a palavra “estratégia” nos remete, nesse contexto, sem dúvida, a uma ideia de movimento, de operação, em que o sujeito (o estrategista), de certa forma, faz um uso calculado de sua ação diante de uma situação complexa, em busca de um objetivo.

Já no campo da linguagem, o termo *estratégia* vem sendo utilizado há algum tempo por alguns teóricos da Linguística e da Psicolinguística para explicar problemas de processamento de sentença. As estratégias empregadas – nesse campo do saber - estimulavam habilidades psicolinguísticas e cognitivas necessárias ao desenvolvimento da linguagem, tais como atenção conjunta, análise e síntese auditiva-visual e memória de trabalho auditiva. O que inspirou os modelos teóricos de leitura, alicerçados no processamento da informação, a caracterizar e empregar o termo “aos diversos comportamentos hipotetizados no leitor durante o processo de ler” (KATO, 2002, p.64). Isto é, as estratégias implícitas no leitor são, naturalmente, uma forma de associação do cognitivo e do linguístico que, de uma forma coerente pela escrita e/ou leitura do texto terá como resultado uma compreensão satisfatória.

Neste sentido, nas estratégias de leitura mais divulgadas, o termo desponta como um conceito de grande relevância, especialmente no que diz respeito ao processamento da compreensão e interpretação de textos. Ademais, sabe-se que a compreensão lida com a questão do conhecimento, e que o uso do conhecimento não é aleatório e sim estratégico. Mas convém frisar que esse uso estratégico do conhecimento – combinação de conhecimento explícito e tácito formado a partir das informações estratégicas e de informações de acompanhamento, agregando-se o conhecimento de especialistas – deve ter sempre um carácter flexível e heurístico⁴.

Logo, poderemos entender o uso do termo nesse campo do conhecimento que – usado para alcançar um objetivo ou resultado, essencial para o ser humano, e pode ser aplicado em várias situações, tanto a nível laboral, como a nível pessoal – é pertinente para favorecer, de certa forma, a busca de possíveis respostas, tais como: (1) se o estudante adquire e faz uso de estratégias bem definidas, então terá um nível satisfatório e eficaz de compreensão em leitura entre os que não a tiveram; (2) é maior a certeza em relação à compreensão na leitura entre estudantes que adquirem e utilizam estratégias de aprendizagem bem definidas, do que entre os que não a tiveram; (3) é maior a certeza em relação à compreensão em leitura entre estudantes que adquirem e utilizam estratégias de aprendizagem bem definidas, do que entre

4 Heurístico, vem do grego descoberta – arte de inventar, de fazer descobertas; ciência que tem por objeto a descoberta dos fatos. Método de investigação baseado na aproximação progressiva de um dado problema. - Inteligencia Artificial: Um enfoque moderno, Stuart Russel & Peter Norvig, São Paulo, Campus, 2004.

os que não a tiveram; (4) estudantes concluintes do Ensino Fundamental tendem a apresentar melhor nível de compreensão leitora, devido as estratégias de aprendizagem adquiridas do que estudantes iniciantes.

Assim, para responder tais questionamentos, abordaremos a seguir algumas estratégias de adquirir a informação, ou ainda procedimentos ou atividades escolhidas pelo leitor, para facilitar o processo de compreensão em leitura de textos escritos. Visto serem esses, como pressupõe Koch (2009, p. 40) “um processamento estratégico”, isso significa que o leitor, diante de um texto, realiza simultaneamente vários passos interpretativos, efetivos, eficientes, flexíveis e extremamente rápidos para que o mesmo elabore hipótese de interpretação significativa sobre o texto.

2.2 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA: IMPLICAÇÕES TEÓRICAS

Na medida em que, nos modelos teóricos de leitura, a partir da perspectiva psicolinguística e do processamento da informação, o leitor é tido como um construtor, o sucesso da compreensão vai depender da sua atividade durante o ato de ler. O leitor competente, portanto, será aquele que souber selecionar, dentre as várias atividades possíveis, aquela que é mais adequada ao material que está lendo e ao objetivo da leitura. Assim sendo, há algumas ocasiões em que, para resolver uma dúvida, o leitor decide reler um determinado segmento do texto; noutras ocasiões, porém, ele pode achar mais correto prosseguir a leitura. Tais decisões dependerão, obviamente, do propósito ao ler o texto. Deste modo, fica evidenciada a natureza estratégica do processamento da leitura. Além do mais, o uso dessas estratégias propicia ao leitor a capacidade de avaliar a sua própria compreensão, fazendo com que a leitura não seja uma atividade mecânica e sim, um processo de construção de significado (LEFFA, 1989, p. 16). Ao assumir essa atitude, o leitor vai adquirindo uma maior consciência do próprio ato de ler. Segundo Leffa, à medida que vai desenvolvendo essa consciência, o leitor torna-se mais eficiente, porque:

Estabelece um objetivo para cada tipo de leitura; avalia o próprio comportamento durante o ato de ler; aprende a detectar ambiguidades e incoerências no texto; aprende a resolver problemas de compreensão

selecionando as estratégias adequadas; torna-se eficiente na adoção de diferentes estilos de leitura para diferentes materiais e para atingir diferentes objetivos; questiona o lê (p. 16).

Ao tentar associar os modelos teóricos às estratégias de leitura, verifica-se que o modelo de Goodman, citado no capítulo anterior, foi o que introduziu de maneira efetiva o conceito de estratégia, a partir do seu próprio pressuposto básico – leitura como jogo de adivinhações psicolinguístico – e, nessa perspectiva, cabe ao leitor selecionar pistas fornecidas pela informação visual e pela redundância da língua, interagindo essa informação com o seu conhecimento prévio, acionando os processos mais elevados da leitura, quais sejam, o uso da predição e da inferência, o estabelecimento de um objetivo para a leitura e, assim, chegar à compreensão do texto. Ao caracterizar a leitura como um “jogo”, logo lembramos de “jogadas”, “lances” e, assim, considerando o leitor como um jogador hábil que, conhecendo as regras do jogo, faz um uso inteligente de todas as pistas (visuais, sintáticas, semânticas etc.) para conseguir o significado do texto.

Diante do exposto, pode-se dizer que o modelo de Goodman, além de ter provocado uma verdadeira mudança de paradigma nas teorias de leitura, se prestou muito bem ao delineamento e à aplicabilidade de leitura, cujo conceito, no seu modelo, pode ser inferido a partir das próprias palavras do autor:

Uma estratégia é um amplo esquema para obter, avaliar e utilizar informação. A leitura, como qualquer atividade humana, é uma conduta inteligente. As pessoas não respondem simplesmente aos estímulos do meio; encontram ordem e estrutura no mundo de tal maneira que podem aprender a partir de suas experiências, antecipá-las e compreendê-las. Os leitores desenvolvem estratégias para trabalhar com o texto de tal maneira que seja possível construir significado, ou compreendê-lo. Usam-se estratégias na leitura, mas também essas estratégias se desenvolvem e se modificam durante a leitura. Com efeito, não há maneira de desenvolver estratégias de leitura a não ser através da própria leitura. (GOODMAN, 1987, p. 15-16)

Em termos práticos, as estratégias preconizadas pelo modelo de Goodman têm seu uso efetivado através da ênfase nas pistas dadas pelo texto, desde o seu portador (jornal, revista, livro etc.) até os recursos tipográficos, as ilustrações e o próprio formato dos textos. Assim, essa concepção de leitura, para ativar e desenvolver o uso eficaz de estratégias pode ser

dividida em cinco eficientes técnicas de leitura (LEFFA, 1989, p. 16), frequentemente utilizadas em programas de leitura em língua estrangeira, mas que podem ser aplicadas em língua portuguesa, conforme descrevemos a seguir no quadro 1:

Quadro 1 Estratégias de Leitura do Modelo Descendente		
Nome	Tradução	Técnica
Skimming	Sem tradução, leitura clara em português, literalmente “desnatamento”	Leitura rápida em busca da ideia geral de um texto, para descobrir o assunto de que ele trata, etc. Exige predições e inferências a partir de títulos, ilustrações, leitura das primeiras linhas de cada parágrafo e outras técnicas similares. É utilizada como pré-leitura, para ver se o material interessa ou não, se necessita de uma leitura mais apurada.
Scanning	Rastreamento, varredura	Leitura rápida, em busca de uma informação específica, geralmente em listas e tabelas.
Leitura Detalhada		Busca de informações detalhadas, incluindo a exploração de pistas lexicais, sintáticas e semânticas.
Levantamento das ideias centrais		Essa técnica facilita a retenção das macroestruturas do texto e pode ser utilizada para resumos e para discussões posteriores sobre as principais proposições do texto.
Leitura crítica		Questionamento do texto sob vários pontos de vista: público leitor a que se destina, intenções, validade das conclusões e da mensagem, relações e/ou posicionamento do leitor, etc.
Fonte: LEFFA, 1989, p. 16		

Nessa perspectiva de leitura, dá-se muita atenção à inferência lexical através do ativamento do conhecimento prévio e das pistas sintáticas e semânticas. Estimula-se também o leitor a não se angustiar diante da tentação de querer processar todas as informações do texto. Assume-se que o processamento é sempre seletivo. As estratégias de seleção operam em consonância com a predição, e se desenvolvem conforme o input perceptivo, sendo regidas pelas expectativas e pelos objetivos do leitor. Melhor dizendo:

Como processamento da informação, a leitura é seletiva; envolve o uso parcial de pistas linguísticas mínimas disponíveis no texto. Estas pistas são selecionadas a partir do input perceptivo e dependem das expectativas do leitor, de seu conhecimento, das limitações linguísticas e da própria redundância da língua. A medida que esta informação é processada, hipóteses são levantadas e a seguir testadas em relação ao contexto semântico que o leitor constrói a partir da situação e do discurso contínuo. Com base nessa relação predição-verificação, decisões são tomadas para

serem confirmadas ou reforçadas ao longo da leitura: tudo isso acontece na forma de um processo cíclico (OLSON, 1997, p. 48)

Geralmente os leitores experientes fazem previsões bem-sucedidas, mas, sabendo-se que as estratégias não são, em princípio, infalíveis, admite-se que os leitores proficientes são também suficientemente competentes para se recuperarem ao seguirem falsas pistas, que alteram o sentido de uma forma inaceitável. Deve-se admitir, portanto, que qualquer leitor comete erros ao ler material desconhecido. Além do mais, deve-se admitir também que, no processamento da leitura, se o leitor usasse todas as pistas disponíveis, além de sobrecarregar a memória de curto prazo com o acúmulo de informações, ele tornaria o processamento vagaroso e ineficiente, perdendo de vista o objetivo da leitura e, conseqüentemente se distanciaria da leitura (OLSON, 1997).

Outro ponto que merece destaque no modelo de Goodman é a questão da flexibilidade na leitura. O leitor deve tornar-se hábil no uso das estratégias básicas e no emprego de estratégias especiais conforme o tipo de texto que ele manuseia e conforme o seu propósito de leitura. Isso tem implicações na questão do ensino da leitura, o qual deve prever o uso de variados tipos de textos em sala de aula, estabelecendo-se, naturalmente, os mais variados propósitos para essas leituras.

Quanto à proposta de Smith, também citado no capítulo anterior, no que se refere às estratégias, há igualmente uma ênfase muito forte no uso da previsão, da adivinhação inteligente e, conseqüentemente, há um apelo acentuado na ativação do conhecimento prévio do leitor – o que é chamado de “informação não-visual”. Também para esse teórico, o que caracteriza a leitura fluente e eficaz é o uso dos processos mais altos (top-down), pois os leitores geralmente “focalizam suas intenções no significado, e se tornam preocupados com palavras individuais e, ocasionalmente, letras, somente quando a compreensão deixa de ser obtida” (SMITH, 2003, p. 19).

Para esse autor, à medida que o leitor vai adquirindo proficiência, sua dependência na informação visual vai se tornando menor, pois a compreensão não depende da identificação dos elementos discretos da língua e sim do conhecimento prévio que o leitor puder ativar para

atribuir significado ao que lê. Assim, a maturidade na leitura se dá quando o leitor lê buscando diretamente o significado, sem intermediações. Portanto, uma boa estratégia é levantar expectativas em relação ao texto e ir lendo, tentando encontrar respostas relevantes às perguntas formuladas apropriadamente. Como o seu ponto de vista se assemelha muito ao de Goodman, ou seja, sempre parte do desempenho do leitor maduro, ambos preconizam praticamente as mesmas estratégias. Alias, conforme as próprias palavras de Smith, os leitores experientes “assumem o controle do texto através das quatro características da leitura significativa: sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão” (SMITH, 2003, p. 28).

Até aqui, a questão das estratégias de leitura tem privilegiado os processos descendentes (top-down), ou seja, os processos guiados pelos conhecimentos prévios e esquemas conceptuais que estão na mente do leitor, e que são a tônica dos modelos psicolinguísticos de Goodman e de Smith, embora ambos reconheçam que comportamentos como a decodificação letra por letra possam ocorrer em situações em que o leitor não consegue obter o significado de forma fluente. Veja, a propósito disso, as seguintes palavras de Smith (2003):

Quando leitores competentes experimentam dificuldades na leitura, tendem a ler como principiantes. Do mesmo modo, quando os aprendizes encontram um material fácil para ler, tendem a lê-lo como leitores experientes (p. 30).

Quanto a essa questão de se elegerem os processos descendentes como estratégias mais eficazes, o que, diga-se de passagem, constitui-se num ponto de discórdia entre alguns especialistas e analistas na área de leitura, convém abordarmos alguns pontos que nos parecem relevantes. Primeiro, devemos admitir que para atingir uma competência em leitura em que predomine o uso dos processamentos do tipo top-down (processos descendentes), o leitor deve ter atingido uma leitura ideográfica. isto é, ele deve já ter superado os procedimentos analíticos-sintéticos da leitura de palavras com mediação fonográfica. Segundo essa habilidade de ler ideograficamente vai depender também de um reconhecimento instantâneo das palavras, o que dependerá, por sua vez, no nível de familiarização do leitor com a língua escrita, da frequência com que manuseia textos escritos e, conseqüentemente, da expansão de seu vocabulário passivo. Há de se considerar, portanto, o léxico mental do leitor

e o seu vocabulário visual (KATO, 2002, p. 26). Por conseguinte, concordando com essa autora, temos que atentar para o fato de que uma palavra só pode ser reconhecida instantaneamente se ela fizer parte do léxico mental do leitor. Isso tem sérias implicações no ensino principalmente no que diz respeito aos leitores iniciantes e ao volume de leitura que é propiciado aos alunos durante as séries iniciais do ensino fundamental, ao que tudo indica, é insuficiente para assegurar certa autonomia do aluno-leitor nesse reconhecimento instantâneo.

Ademais, tal questão – o uso dos processamentos descendentes ou top-down como sendo os mais eficientes – merece certo cuidado, pois a contrapartida, ou seja, a ênfase nos processos ascendentes ou bottom-up e outras posições intermediárias, como admitidas nos modelos interativos e compensatórios, devem ser também consideradas. Com efeito, apesar da grande aceitação dos modelos psicolinguísticos, e a despeito de toda a produção científica sobre os procedimentos altos de leitura, a pesquisa nessa área, de vez em quando, traz à baila alguns achados interessantes, intrigantes até. Para ilustrar esse fato, Leffa (1989) citando uma pesquisa sobre o uso de estratégias de leitura realizada na Universidade Hebraica de Jerusalém, diz que obteve de uma leitora o seguinte protocolo, que vai aqui transcrito:

(ao encontrar um problema) uso o dicionário e pergunto aos outros. Nunca solto uma frase ou uma palavra. Tudo é importante. Leio sempre palavra por palavra e quase recomeço a leitura quando não entendo alguma coisa. Não me canso e não desisto (p. 20).

Pelo visto, o que é considerado como uma estratégia errada – leitura de palavra por palavra – é, no caso acima, uma estratégia eficaz em termos de compreensão de leitura. Sem dúvida, na questão do uso de estratégias, há de ser considerado um fator concernente ao estilo pessoal do leitor. Por sinal, essa questão da individualidade do leitor é um ponto ainda carente de discussão. De fato, há indivíduos que tem uma certa tendência ao pensamento holístico, sintético, meio avesso a detalhes; outros indivíduos porém, são detalhistas, gostam de análise, mas se dão mal na hora de ver o todo de uma questão.

Nessa visão, o segundo tipo de leitor – detalhistas – é aquele que enfatiza o processo ascendente (bottom-up), construindo o significado principalmente com base nos dados do

texto, fazendo pouca leitura ou quase nenhuma nas entrelinhas do texto, detendo-se vagarosamente nas palavras. Esse procedimento, privilegia as partes, ou seja, o leitor constrói o texto das pequenas unidades: letras para palavras, palavras para frases, frases para sentenças, etc. Decodificação é o termo para esse processo, defendido por Gough (1976,1985).

Por causa das hipóteses defendidas por esse autor, de que todas as letras no campo visual devem ser consideradas individualmente pelo leitor, anteriormente à indicação do significado para qualquer série de letras, esse modelo tem gerado muitas controvérsias sobre os processos básicos, como o modelo de Goodman (1976,1985) - citado anteriormente – tem sobre a prática de leitura. Entretanto o mais importante é saber o que é feito com as letras, como sugere o próprio Gough

Claramente, as letras não são a matéria da qual as sentenças são feitas. Elas devem estar associadas com significados; elas devem ser mapeadas nas entradas no léxico mental. A especificação do mecanismo pelo qual isto é realizado é, como eu o vejo, o problema fundamental da leitura. (Gough, 1976, p.664).

A partir desses pressupostos levantados por Gough, algumas pesquisas, destacaram duas formas de ajudar os leitores a melhorar o processo bottom-up: as habilidades gramaticais e o desenvolvimento de vocabulário. Esses pesquisadores argumentam que o reconhecimento, por exemplo, das conjunções, e outros instrumentos linguísticos entre sentenças, é crucial para as habilidades na reunião de informação para leitores. Portanto, intensificar as habilidades de decodificação bottom-up deve incluir a instrução em sala de aula sobre os instrumentos coesivos (substituição, elipse, conjunção, coesão lexical) e sua função entre as sentenças e parágrafos. Tal instrução pode tornar os estudantes cientes de como as ideias em um texto são unificadas por esses elementos coesivos. Para Olson (1997) esta constatação é o que impulsiona a instrução das habilidades de decodificação bottom-up de leitores: o desenvolvimento de vocabulário. Estas duas formas de lidar com o conhecimento – top-down ou bottom-up – têm a ver com os tipos de leitores, que Kato (2002) expõe no diagrama 7, a seguir.

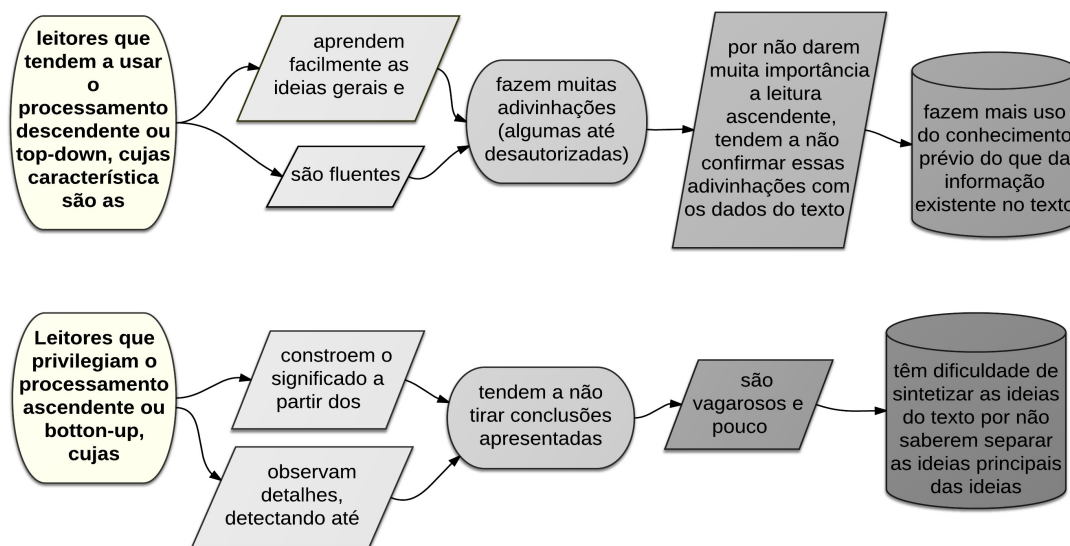


Diagrama 6: Tipos de leitores

fonte: Kato (2002, p. 88) mapa mental da pesquisa

O primeiro tipo aproxima-se mais dos modelos de Goodman e Smith; o segundo tipo lembra o modelo serial de Gough. Como já estudado, esses modelos são antagônicos por preconizarem formas de processamento em leitura diametralmente contrários. Com certeza, a virtude não está nos extremos. Há de se encontrar, portanto, o “juste milieu”. Assim, pois, não é difícil de concluir-se que o leitor maduro é aquele que utiliza, de forma adequada e no momento necessário, os dois processos complementarmente. Efetivamente, vários fatores podem influenciar a variação na escolha do tipo de estratégia: a maturidade do leitor, a natureza do texto, o lugar onde o leitor se encontra na frase ou no texto e o propósito da leitura (KATO, 2002, p. 88).

Tudo o que foi descrito e discutido até aqui nos permite acreditar que é ponto pacífico a concepção de que a leitura é uma atividade cognitiva e linguística, fortemente relacionada

com a questão do pensamento e da aprendizagem, na qual Vygotsky (1984) pressupõe que o desenvolvimento do conhecimento humano é observado entre o sujeito (leitor) e os recursos materiais/imateriais que ele utiliza em suas atividades. Desta maneira, pelo que se tem desenvolvido até agora, pode-se concluir também que, nessas alturas, sendo a leitura um conjunto de destrezas ou habilidades que demandam o emprego de estratégias, como acontece, em geral, com todas as atividades humanas que envolvem a solução de problemas, há de se ter como consenso a importância exercida pela cognição e sua atuação circunscrita ao ato de ler.

Neste sentido, entrelaçamos os estudos de Kato (2002) às ideias de Vygotsky (1984), de que o desenvolvimento do conhecimento humano é observado em duas fases. Assim, pontuamos no quadro a seguir as razões de discutirmos as estratégias cognitivas e as estratégias metacognitivas.

Quadro 2 Desenvolvimento do conhecimento humano	
Vygotsky (1984)	Kato (2002)
(1) é a fase do desenvolvimento automático e inconsciente (cognição) e,	(1) relacionadas aos princípios que regem o comportamento automático e inconsciente do leitor (cognição) e,
(2) quando observa-se o aumento gradual de controle ativo desse conhecimento (metacognição).	(2) relacionadas aos princípios que regulam a desautomatização consciente do processo, ou seja, das estratégias cognitivas (metacognição).
Fonte: da pesquisa	

2.3 AS ESTRATÉGIAS COGNITIVAS

Muito do que se faz durante o ato de ler, isto é, boa parte do tempo despendido nessa atividade, é usado no processamento da informação visual. Segundo Kleiman,

entende-se por processamento aquela atividade pela qual as palavras, unidades discretas, distintas, são agrupadas em unidades ou fatias maiores, também significativas, chamadas constituintes da frase. (2004, p. 14-15)

Tal processamento é descritivo em vários modelos de leitura, porém, o modelo de LaBerge e Samuels prevê, na evolução da aquisição da leitura, um estágio em que esse processamento se torna automático. As estratégias cognitivas, por serem inconscientes e automáticas, referem-se, portanto, ao processamento automático de leitura. Tal processamento, naturalmente, envolve os conhecimentos relativos aos componentes sintáticos, semânticos e lexicais que interagem com a informação visual. O conjunto das estratégias cognitivas permite ao leitor construir a coerência local do texto, ou seja, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre os elementos sucessivos e sequenciais no texto (KLEIMAN, 2004, p. 50).

As estratégias cognitivas são, em princípio, muito eficazes e elas só não funcionam fluentemente quando há algum equívoco, alguma falha na compreensão, o que obriga o leitor a “desautomatizar” o processo para se autocorrigir de forma consciente e mais cautelosa, alocando mais atenção nessa tarefa e, algumas vezes, até apelando para a vocalização. Mais uma vez resolvido o engano (miscue), o leitor retoma o processamento automático, podendo continuar a leitura de forma fluida até deparar-se, ocasionalmente, com outro rebate falso que o leve, novamente, a “desautomatizar” o processamento para assumir, outra vez, o controle consciente da compreensão.

Na medida em que a leitura proficiente é feita por blocos, os componentes sintáticos e lexicais assumem um papel importante para a apreensão do significado, que se efetiva no nível semântico. A propósito do papel do conhecimento sintático nas estratégias cognitivas, Kato (2002, p. 98), afirma que esse conhecimento leva o leitor a usar estratégias de forma automática e inconsciente, atuando na base do reconhecimento instantâneo de padrões e funções, durante a leitura fluente. Entretanto, em situações de incerteza e de equívoco, a estratégia sintática passa a ser consciente. Ainda segundo a autora, o reconhecimento automático instantâneo de padrões sintáticos pode ser atribuído a duas competências: 1) o conhecimento da tipologia sintática da língua (SVO) e 2) o conhecimento da regência das palavras.

A estratégia lexical trabalha em conjunto com a estratégia sintática para interpretar a cadeia visual. Evidentemente, o léxico mental não atua isoladamente e sim dentro de uma rede de

relações paradigmáticas e sintagmáticas. Por conseguinte, quando o leitor se depara com um item lexical, este deverá ativar outros itens da mesma área, favorecendo, assim, a predição do desencadeamento temático. Assim, conclui-se que a compreensão e a aprendizagem de um vocábulo acontecem na proporção direta em que o leitor possa relacioná-lo com outros vocábulos já compreendidos e aprendidos anteriormente, num processo linguístico de mudança e extensão de sentido, evidenciando, por assim dizer, a organização do léxico mental não em forma de itens separados, mas sim em conjuntos do mesmo campo semântico. Kato (2002, p. 100) também chama a atenção para o fato de que nem sempre é fácil distinguir a informação lexical do conhecimento de mundo armazenado na memória semântica ou de longo prazo do leitor. Particularmente, acreditamos que essa questão possa ficar um pouco mais esclarecida quando abordarmos a questão de compreensão e seus modelos de forma mais específica.

Para dar conta desse componente, há de admitir-se, na interação leitor-texto, que o escritor tem suas intenções concretizadas através dos elementos linguísticos e gráficos que constituem o aspecto formal do texto escrito. Como diz Kleiman (2004, p. 45), na recuperação dessas intenções, além dos elementos formais existentes no texto, isto é, os elementos linguísticos ou intratexto (o contexto), o leitor trabalha com os elementos extralinguísticos, ou seja, o conhecimento prévio e as expectativas do leitor – o contexto, enfim. São os elementos extralinguísticos que permitem as estratégias de inferência, através das quais o leitor constrói significados e sentidos que não estão explícitos no texto. E dando continuidade aos apontamentos envolvidos no processamento automático, Kleiman (2002, p. 50) afirma que

O processo através do qual utilizamos elementos formais de texto para fazer as ligações necessárias à construção de um contexto é um processo inferencial de natureza inconsciente, sendo, então, considerada uma estratégia cognitiva de leitura.

O processo inferencial automático a que se refere à autora acima é realizado através de vários princípios e regras que modulam e guiam o comportamento inconsciente do leitor durante o ato de ler. Com base em Kato (2002) e Kleiman (2004), apresentamos esses princípios e

respectivas regras que, mesmo apresentado de forma sucinta, acreditamos serem suficientes para se ter uma visão estruturada do assunto.

2.3.1 Princípio da Parcimônia ou da Economia

Segundo esse princípio, durante o processo de leitura, o leitor tende a reduzir ao mínimo possível o número de personagens, objetos, processos e eventos no quadro mental que ele (leitor) vai construindo a medida que vai lendo. Este comportamento é provavelmente devido ao cuidado de não sobrecarregar o trabalho da memória e de facilitar o fluxo da leitura. Esse princípio se materializa através de duas regras:

- Regra de recorrência – o leitor utiliza estratégias que fazem uso da redundância existente no texto. Assim sendo, as repetições, as substituições, o uso dos dêiticos e a pronominalização são os principais elementos captados e processados na medida em que o olho avança pela página impressa e o cérebro vai prosseguindo a costura coesiva do texto;
- Regra de continuidade temática – essa regra permite o uso de estratégias visando a interpretação de elementos sequenciais ou separados como estando relacionados a um fio condutor que se liga ao desenvolvimento de um tema. O leitor ativa seus esquemas de conhecimento de acordo com o tema e, através desse ativamento, os elementos desconexos são interpretados como pertencentes a um universo unificado e contínuo.

2.3.2 Princípio da Canonicidade

Este princípio atende ao padrão sintático da língua, ou seja, o leitor tende a procurar no texto a ordem Sujeito + Verbo + Objeto (SVO). A canonicidade aqui testada também se refere à ordem no mundo e sobre como essa ordem se reflete na linguagem, como por exemplo, a causa antecedendo o efeito, a ação antecedendo o resultado, dentre outros. Esse princípio incorpora a regra de linearidade ou máxima de antecendência, que orienta as estratégias no sentido de busca da ordem natural, materializada no texto, isto é, o leitor espera encontrar o antecedente precedendo o pronome, o dado precedendo o novo, o tópico precedendo a informação sobre esse tópico. Desse modo, quanto mais o texto atende a essas expectativas, mais automáticas serão as inferências que proporcionam as ligações de elementos, facilitando a tarefa do leitor na identificação de laços como, por exemplo, as relações entre pronomes anafóricos, dêiticos e seus referentes. Quando a ordem não é linear e sequencial, a leitura

torna-se complexa, levando o leitor a “desautomatizar” o processo de estabelecer, de maneira consciente e cuidadosa essa relação, em busca dos laços coesivos, para estabelecer a coerência temática.

2.3.3 Princípio da Distância Mínima

De natureza nitidamente sintática, este princípio ajuda o leitor no processo de segmentação ou fatiamento e orienta as estratégias do leitor quando há mais de um possível antecedente para um pronome ou dêitico. Neste caso, aquele antecedente mais próximo será interpretado como sendo o mais provável.

2.3.4 Princípio da Coerência

Segundo esse princípio, no caso de haver interpretações conflitantes, o leitor devera escolher aquela que torne o texto coerente. Assim como os outros, esse princípio, rege também o comportamento do escritor. Todo produtor de textos, assim como o leitor, persegue esse princípio geral. Desse modo, ambos buscam a coerência, condição fundamental para se ter um texto, e se realizar a nível global e local, sempre buscando a manutenção do tópico e seu comentário. O princípio da coerência é realizado pela regra de não-contradição.

2.3.5 Princípio da Relevância

Este é outro princípio de ordem geral, bem próximo ao princípio da coerência. Seu diferencial está na questão da tendência do leitor, no caso de haver informações conflitantes, escolher aquela que for mais relevante para o desenvolvimento temático do texto.

Kleiman (2004, p. 55) afirma que os princípios mencionados, com exceção das regras de segmentação, funcionam tanto no nível das microestruturas, isto é, no nível local, como no nível das macroestruturas, ou seja, nas sequências maiores, como períodos e parágrafos que desenvolvem o tema global do texto. Observa-se também que as macroestruturas são ligadas por marcadores formais, também chamados de marcadores do discurso, operadores

argumentativos, conectores interfásicos, etc. Embora saibamos que a boa formação textual possa ser conseguida sem o uso explícito desses mecanismos formais, o emprego desses marcadores facilita a leitura, porque conduzem melhor o desenvolvimento temático, não exigindo dos leitores constantes desautomatizações para estabelecer as ligações entre proposições e os parágrafos.

O processamento automático da leitura, tarefa de caráter cognitivo, regido pelos vários princípios e regras acima descritos, são comportamentos que se desenvolvem com a prática de leitura significativa. Vale dizer, portanto, que, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o leitor nas atividades de processamento automático. Por outro lado, há de se reconhecer que o leitor só faz bom uso das estratégias cognitivas quando está processando textos e passagens que não lhe tragam dificuldades, permitindo-lhe uma leitura rápida e suave. Todavia, o quadro muda quando o texto não corresponde às expectativas do leitor, quando alguns dos princípios são violados ou quando acontece algum problema ou outro que perturbe a compreensão. Aí, o leitor é forçado a interromper o fluxo e monitorar a compreensão através de um controle consciente, fazendo uso das chamadas estratégias metacognitivas.

2.4 AS ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

Enquanto as estratégias cognitivas proporcionam ao leitor o uso de procedimentos altamente eficazes e econômicos, assegurando o processamento automático e inconsciente, os procedimentos metacognitivos, ou seja, conscientes, orientam o uso dessas estratégias para “desautomaizá-la” em situações de problema. Assim sendo, a “desautomatização” implica sempre o uso das estratégias metacognitivas, as quais são usadas quando o leitor percebe alguma falha na compreensão, e essas estratégias demandam, sem dúvida, um esforço maior da capacidade de processamento do leitor.

A questão da cognição e sua relação com a leitura tem sido tônica do trabalho de Brown (1980 apud Kato, 2002, p. 107). Essa autora, ao usar a expressão estratégias de leitura, refere-se, basicamente, às estratégias metacognitivas, caracterizadas por ela como verdadeiros mecanismos detectores de falhas (debugging devices), cuja evidência mais direta aparece

quando, ao monitorar a sua compreensão, o leitor promove a autocorreção dos erros. Nessa perspectiva, uma vez que os leitores experientes sempre têm algum controle consciente das atividades cognitivas envolvidas na leitura, grande parte do seu desempenho demanda habilidades e destrezas que envolvem a metacognição. Conforme Brown (1980, p. 354), algumas das habilidades metacognitivas envolvidas na leitura são:

- Estabelecimento do propósito de leitura – isto é, o entendimento claro da tarefa em que se está empenhado durante a leitura, e o consequente uso de estratégias adequadas a esse objetivo. Por exemplo, se o leitor está procurando uma informação específica, ele usará determinada estratégia; se ele está lendo um texto para obter apenas uma ideia geral, ele usará uma outra estratégia.
- Identificação dos aspectos importantes de uma mensagem – o que implica em distinguir as ideias principais e secundárias. O leitor também alocará sua atenção para perceber quando o autor está dando uma definição ou quando está acrescentando um detalhe ou ilustração.
- Focalização da atenção nos conteúdos mais importantes do que triviais – essa atitude decorre do item anterior. O leitor sabe que é impossível processar todas as informações e, por isso, devesse selecionar as informações que realmente são relevantes para garantir a compreensão.
- Monitoramento contínuo (on going) de sua atividade para verificar se a compreensão está ocorrendo – o leitor procura se avaliar “esta parte estou entendendo”, “já aqui preciso ter mais cuidado...” etc.
- Engajamento num constante autoquestionamento para verificar se os objetivos estão sendo atingidos – o leitor pergunta para si mesmo: “o que eu compreendi até agora é importante para o que eu quero desta leitura”.
- Tomada de ações corretivas quando ocorrem falhas na compreensão – o leitor recua, rele o trecho, reexamina as palavras, etc.

Pelo exposto, bem se vê que a leitura, nessa perspectiva, emprega mecanismos de autorregulação que qualquer aprendiz ativo utiliza durante a tentativa continuada de solução de problema. Um ponto importante a ser frisado é, segundo as citadas autoras, o fato de que a habilidade de refletir sobre os próprios processos cognitivos e, consequentemente, a consciência dessas atividades durante a leitura, é um comportamento tardiamente desenvolvido no ser humano. Daí não se poder contar com tal destreza entre as crianças pequenas e sim a partir da pré-adolescência e, obviamente, encontrada mais facilmente entre

os adultos. Entretanto, “as deficiências cognitivas estão mais relacionadas a inexperiência em solução de problemas do que mesmo a idade do indivíduo” (BROWN, 1980, p. 475).

Fundamentadas em relatos de pesquisas por alguns especialistas, a exemplo o autor citado anteriormente, o qual informa que, em geral, as crianças e os leitores imaturos têm pouca consciência de que eles devem encontrar sentido no texto; eles focalizam muito mais a leitura como um processo de decodificação do que como um processo de busca de significado. Esses leitores imaturos parecem não ter consciência de que tem que dispendir algum esforço cognitivo para atribuir sentido nas palavras que eles decodificam. Pode-se deduzir, então, que o leitor imaturo, não faz uso de estratégias conscientes. As pesquisas de Brown (1980) aclaram que “os leitores imaturos além de não terem consciência dos processos de leitura, eram menos tendentes a tomarem atitudes remediais quando encontram ideias e palavras que não entendiam” (p. 265).

De acordo com Brown (1980, p. 354), os índices de metacognição envolvidos em situações-problema incluem ações como as que foram apontadas no diagrama 6 a seguir:

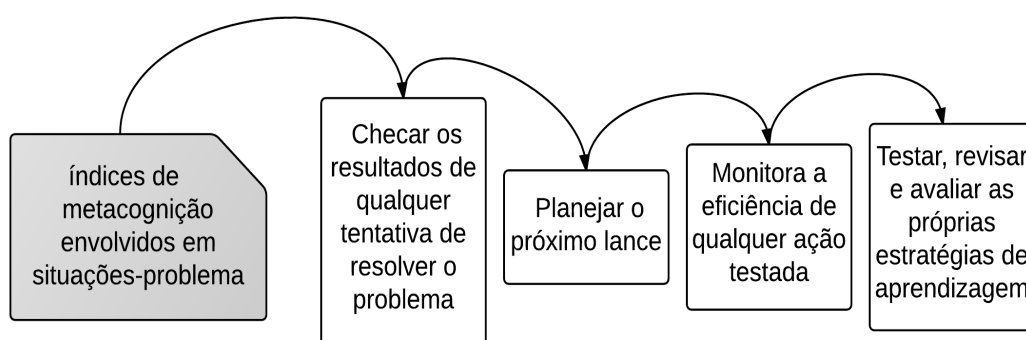


Diagrama 6: Índices de metacognição envolvidos em situações-problema

fonte: Brown (1980, p. 354) mapa mental da pesquisa

Outro estudo, desta vez, realizado por Smith, igualmente citado por Brown (1980), constatou que bons leitores ajustavam seus comportamentos de leitura conforme seus objetivos, ou seja, eles ajustavam as suas estratégias conforme o que liam ou para obter detalhes do texto que estavam querendo ter uma ideia geral – os leitores imaturos, contudo usavam os mesmos comportamentos para ambos os propósitos (p. 315). Como essa questão das estratégias usadas pelo bom e mau leitor ainda tem muitos pontos em aberto, vale a pena registrarmos aqui um estudo realizado por Kato (2002) em que esse pesquisador defende que as crianças desde cedo começam a monitorar os seus comportamentos com leitores. As crianças com menos experiências monitoram a leitura no nível da palavra e as crianças mais experientes deram indícios de monitoramento no nível dos sintagmas, orações e períodos. Aplicando testes de Cloze⁵, o autor cita como evidência de monitoramento o fato de algumas crianças deixarem de preencher lacunas, mostrando, assim, que não compreenderam. Isso pode indicar que a criança tem consciência da falha na compreensão, embora muitas vezes não consiga superar ou remediar os problemas.

Retomando a questão das estratégias cognitivas *versus* as estratégias metacognitivas, Brown (1980) reconhece que embora os leitores maduros se engajem no monitoramento da compreensão, isto é, muitas vezes, ou mesmo comumente, uma experiência consciente, e distingue o processamento de leitura em que os comportamentos do leitor agem como se fossem um piloto automático, de outro tipo de processamento em que o leitor age como se estivesse num estado de alerta. Mas percebe-se, ao mesmo tempo, que o autor tende a valorizar as estratégias metacognitivas, na medida em que afirma que a leitura para a busca de significado (característica principal da leitura significativa) é “essencialmente uma tentativa para compreender e qualquer esforço para compreender envolve monitoramento da compreensão”(p. 355).

5 Teste Cloze é um dos procedimentos para avaliação da compreensão em leitura. Consiste na seleção de um texto de aproximadamente 200 vocábulos, do qual, na proposta original do autor, omite-se o quinto vocábulo, como forma mais adequada para o diagnóstico da compreensão. Os examinandos devem preencher a lacuna com a palavra que julgarem ser a mais apropriada para a constituição de uma mensagem coerente e compreensiva. As pontuações são obtidas somando-se os números de lacunas preenchidas corretamente. Essa técnica tem se mostrado bastante eficaz, tanto do ponto de vista prático, tendo em vista a facilidade de elaboração, aplicação e correção, bem como do ponto de vista empírico, em função dos altos índices de correlação positiva de seus resultados com o desempenho acadêmico; isto é, alunos com maiores percentuais no teste apresentam melhores resultados nas médias das disciplinas (ALMEIDA, 1992)

Smith (2003), por sua vez, também considera o uso de estratégias como uma atividade de controle e monitoramento, quando afirma que a base da leitura fluente é a habilidade para encontrar respostas, na informação visual da linguagem escrita, para perguntas particulares que estão sendo formuladas pelo leitor. Similarmente, as estratégias preconizadas por Goodman também envolvem o monitoramento constante, pois a predição, a testagem e a correção são habilidades que dependem do controle e da avaliação do leitor durante o processamento da compreensão.

Todos os modelos de leitura preconizam o uso de estratégias. Os modelos que enfatizam os processamentos mais baixos, ou de baixo para cima (bottom-up), como o modelo de Gough e a primeira versão de LaBerge e Samuels, estão diretamente relacionados às estratégias cognitivas; os modelos que enfatizam os processamentos mais altos, ou de cima para baixo (top-down) como o modelo de Goodman, o de Smith e o de Kintsch e Van Dijk, relacionam-se diretamente com as estratégias metacognitivas. Já o modelo interativo de Rumelhart, o modelo da versão revisada de LaBerge e Samuels, admite mais explicitamente ambos os processos, interagindo de forma complementar e/ou compensatória (OLSON, 1997).

Examinando-se a evolução desses modelos, verifica-se, como já foi observado no capítulo anterior, que o caráter interativo dos mesmos se apresenta principalmente entre o leitor e o texto e, mais recentemente, a interação é vista a partir do tripé leitor-texto-escriptor. A partir daí, além do componente cognitivo inerente a todos os modelos e suas respectivas estratégias, entra em cena um componente discursivo que também tem a ver com o uso de estratégias. O modelo de Kintsch e Van Dijk é exemplo da tendência para a valorização desse componente, incorporando, por conseguinte, as estratégias de processamento do discurso.

Assim, a partir do exposto e, como já assumimos anteriormente, a leitura não pode ser desvinculada de duas grandes questões, quais sejam: o conhecimento e o pensamento; dos quais, por sua vez, não podemos desvincular um aspecto relevante para o estudo dos processos mentais envolvidos na leitura: trata-se da compreensão. Esse aspecto merece uma atenção igualmente cuidadosa, pois o ato de compreender é a razão de ser de todos os

processamentos que o leitor realiza não só para atribuir, mas, principalmente, para produzir sentidos, na sua relação com o autor, intermediado pela concretude do texto.

2.5 A COMPREENSÃO DE TEXTOS ESCRITOS

O texto, concebido como um todo organizado de sentido, dado segundo um parecer, que são as diversas linguagens sob as quais ele se manifesta, como a verbal, num conto, ou a visual, numa pintura, ou ambas em conjunto, numa tira de história em quadrinhos, é ponto de partida (leitura de textos escritos) e ponto de chegada (produção textual dos estudantes) do trabalho aqui desenvolvido. Nesse sentido, no que diz respeito a compreensão de textos escritos optamos pelo modelo de Kintsch & van Dijk (2004).

Os autores partem do pressuposto fundamental de que, na tentativa de compreender um discurso ou texto, o leitor opera estrategicamente, isto é, de forma *finalística, flexível e interativa*, com informações de diversos níveis, quer linguístico (morfofonológicas, sintáticas, semânticas, etc.), quer cognitivo (conhecimento episódico, conhecimento semântico geral, conhecimento sobre textos, etc.), quer contextual (situacional, interacional, pragmático, etc.). Em outros termos, o leitor lança mão de qualquer informação disponível relevante, de qualquer ordem e em qualquer momento durante a leitura para dar significado ao texto (ou fragmento deste), formulando, assim, hipóteses provisórias sobre sua estrutura e significado. Tais hipóteses podem ser confirmadas, descartadas ou retomadas durante a leitura, até que se obtenha uma *representação semântica mental* efetiva e possível do texto ou fragmento em consideração. A essa representação mental, obtida a partir do *input* linguístico (palavras, sentenças simples e complexas), Kintsch e van Dijk denominam texto-base, isto é, um conjunto de proposições ou sequência de proposições que encerram o significado do texto. Uma proposição, grosso modo, é o correspondente semântico de uma sentença simples ou complexa (período composto).

O processo de construção do texto-base ocorre paralelamente à ativação, na memória, de um modelo de situação, que constitui “uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e em geral a situação de que trata um texto” (grifo e tradução nossos) (Kintsch & van

Dijk, 1998, p. 11-12). Esse modelo de situação orienta o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência (compreensão) do texto, podendo incluir ainda informações prévias sobre outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Assim, à medida que se vai construindo, o chamado texto-base é continuamente comparado com o modelo de situação. Desse modo, a compreensão de um texto implica não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto social ao qual remete.

O processo acima descrito, segundo Kintsch e van Dijk, é relevante, por duas razões. Por um lado, porque limita a quantidade de informações implicadas na compreensão do texto, ou seja, na leitura de um texto, o leitor não precisa lidar com todas as informações disponíveis em sua memória, mas apenas a porção dessas informações pertinentes ao texto que se está lendo e que estão incluídas no modelo de situação momentaneamente ativado. Neste caso, quanto mais ricos forem os modelos de situação de que disponha o leitor, mais rápido se dará a compreensão. Por outro lado, permite atribuir ao texto tanto o seu *significado conceitual*, isto é, o significado das proposições expressas no texto, como também o seu *significado referencial*, isto é, o significado em referência a um modelo de situação específico. Desse modo, conclui-se que um texto não se pode dizer compreendido meramente pela interpretação de suas sentenças ou proposições, mas pela sua integração a um modelo de situação satisfatório. Motivo que nos remete ao trabalho com Produção textual a que essa pesquisa propõe

2.6 A PRODUÇÃO TEXTUAL

Indiscutivelmente a comunicação escrita significa para a maioria das pessoas um entrave nas mais diversas situações do cotidiano, por vezes até ferindo a autoestima, gerando insegurança e sentimento de incapacidade. Ainda que sejamos exímios falantes, muitas vezes nos sentimos inativos diante de uma folha de papel em branco para transmitir uma mensagem escrita. Mesmo que essa produção faça parte da rotina de estudantes e docentes, qualquer prova desse gênero constitui-se em pânico, que por vezes evidencia o fracasso do estudante, do professor e da escola.

Analisando e interpretado dados sobre a prática escolar de produção de texto, encontramos em Luft (1996, p. 43) comentário de que “os jovens não sabem falar, os jovens não sabem escrever, a nova geração não tem vocabulário: são lamúrias repetidas entre professores, que confirmam os frutos naturais de um ensino frustrado e frustrante. Acreditamos que essa situação sinaliza que o estudante está desmotivado para a prática dessa atividade, pois lhe falta objetivo, afinal ele produz um texto, mas não vê o interlocutor de sua produção.

Neste contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 70, v.2) em consenso com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao tratar dos objetivos gerais do ensino fundamental de Língua Portuguesa, valorizam a prática da produção textual. Sugerem, entre outras práticas, que “os projetos (oficinas) são excelentes situações para que os estudantes produzam textos de forma contextualizada, além do que exigem leitura, escrita de leituras, produções de textos orais, estudo, pesquisa ou outras atividades”. Podemos daí inferir que a proposta de produção textual estruturada para essa pesquisa, está em conformidade com as posições abordadas, o que nos permitiria afirmar que estamos diante de uma oficina de leitura e/ou projeto de produção de textos, nos moldes descritos pelos documentos oficiais.

Quanto ao redigir, os autores são unânimes em afirmar a necessidade de um planejamento prévio antes de materializar uma produção escrita. Todavia cada um à sua maneira explicita suas ideias sobre essa questão. Luft (1996), por exemplo, aponta que o processo intelectual de redigir envolve basicamente dois momentos:

[...] o de formular pensamentos (aquilo que se quer dizer) e o de expressá-lo por escrito (o de redigir propriamente dito). Fazer uma redação não significa apenas a atuação de uma capacidade de escrever de forma correta, mas, sobretudo, a de organizar as ideias sobre determinado assunto (p. 427).

Dessa maneira o autor nos remete à ideia de que é preciso selecionar, organizar e preparar as informações. Para tanto, valem as ponderações de Serafini (1998, p. 26) que é “necessário classificar as ideias antes de começar a trabalhar: destinatário, objetivo do texto, gênero do texto, papel do redator, objeto da redação, cumprimento do texto, critérios de avaliação”. As pontuações do autor nos instigaram a busca de ampliarmos nosso conceito sobre os diferentes

gêneros textuais, e mais particularmente, com a finalidade prática e intencional de compreender o gênero presente nas produções dos estudantes, sujeitos dessa pesquisa.

Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o gênero é um instrumento sociointeracional e diz respeito às práticas de escrita reconhecidamente culturais. Salientam que a diversidade dos gêneros presentes na atualidade impossibilita sua sistematização definitiva. No entanto, propõem uma categorização de gêneros orais e escritos quanto aos domínios sociais de comunicação, aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes. Asseveram, ainda, que cada texto apresenta uma vocação e por isto tem uma forma. Essas ideias nos permitem compreender que podemos enquanto professores facultar ao estudante as ferramentas de que precisa para intuir o interlocutor usando as qualificações pertinentes para desenvolver uma argumentação eficaz e ao alcance do outro. Além disso, levar o estudante a compreender que o processo de produção textual exige que ele se desvencilhe de sua solidão no ato de escrever e tenha a imagem do seu destinatário.

Na estruturação da proposta pedagógica objeto de estudo desta dissertação além dos elementos expostos acima, procuramos considerar a criatividade dos estudantes na construção textual. Por criatividade entendemos aqui, uma qualidade, capacidade, engenho, inventividade e compreensão. Nesse sentido, acreditamos que uma proposta aliando a criatividade na produção de esculturas de papel e de produção de textos, constitui-se possivelmente um caminho interdisciplinar capaz de motivar a produção e despertar a criatividade dos sujeitos desta pesquisa. Quanto à interdisciplinaridade, preconiza os PCN: Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 88) que:

O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

Esse conceito favorece a compreensão de que um trabalho interdisciplinar possibilita o desenvolvimento de uma multiplicidade de leituras e de saberes que são frutos de negociação e interação entre as áreas em questão. Esse entendimento nos permite inferir que a nossa

proposta pedagógica é interdisciplinar, na medida em que, propõe a produção de textos a partir da modelação das personagens. Convidando assim, o estudante produzir um diálogo interdisciplinar de complementação entre as áreas da escultura e da produção textual.

2.7 A PRODUÇÃO TEXTUAL E A ESCULTURA

Em seu processo evolutivo, segundo Fischers (1983), o homem sempre utilizou a arte como ferramenta de sobrevivência. Nesse sentido, sentiu necessidade de representar seu espaço, seu cotidiano, suas ações, crenças e costumes, passando a registrar em seus abrigos, animais selvagens, cenas de caça e rituais. Eram pinturas feitas com argila, sangue, excrementos, ossos, madeira queimada, pigmentos vegetais. Dando prosseguimento a estas manifestações, diz o autor que, posteriormente, o homem balbucia sons e, mais tarde, fala como hoje concebemos. Nasce o ritmo, a dança, a representação e a arte como espetáculo ou resultado de uma ação concreta que fazia do abstrato a imagem concreta. Na arte humana de representar se manifestam habilidades de pensar, sentir e agir, portanto, está presente a parte sensível, criadora, transformadora de realidades presentes em cada ser humano.

Essas reflexões nos permitem inferir que a arte não está dissociada da vida e, além disso, não é privilégio de poucos. Buscando compreender a importância da arte na educação, vale pôr em evidência o entendimento que:

[...] arte é a aplicação do conhecimento à ação. Ou, conforme santo Tomas de Aquino: o meio adequado à realização de qualquer obra (*Ars nihil aliud est quam ratio recta aliquorum operum faciendorum.*). Sob este aspecto, a arte opõe-se à natureza, pois é uma criação. Opõe-se também à ciência, já que esta é um conjunto de conhecimentos fixados por leis e estabelecidos por princípios. A aplicação desses conhecimentos, o modo de pô-los em prática, é que é arte. Assim, é lícito falar-se em arte da medicina, arte do direito, arte de viver e etc. (FISCHERS, 1983 p.17).

Além desse conceito, norteamos o uso da escultura nessa pesquisa, tomando como elemento inspirador as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Art.3-II, 1999). Segundo o documento oficial:

A estética da sensibilidade deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando à criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade; bem como, deverá facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviverem com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo [...].

Essas ideias nos levam a deduzir que ao utilizar a arte em atividades escolares é fundamental considerar a estética particular de cada sujeito, sua subjetividade, sua criatividade, sua afetividade e, por tanto, seu jeito de ser, de ver e estar no mundo.

A partir dos conceitos aqui apresentados, inferimos que tanto, a modelação-esculturas das personagens em papel, quanto à produção de texto, podem ser vistas nessa pesquisa, como uma aplicação prática do conhecimento de cada estudante, ou ainda, uma manifestação artística em ação de leituras. Daí advém a nossa ideia de entrelaçamento entre a produção de texto e as esculturas de personagens literárias, ou seja, o arranjo físico das modelagens-esculturas de personagens literários, como mote para a produção textual (escrita).

2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que pode ser acrescentado, além de tudo o mais já escrito e difundido nesse capítulo sobre as estratégias de leitura, é que não basta decifrar nem repetir, é preciso inferir, relacionando o lido ao vivido. Daí a relevância das vivências de estudantes e de sua mobilização durante as atividades da oficina de leitura. Essa é a reserva cognitiva de que eles dispõem. É esse conhecimento prévio que o professor precisa ajudar a trazer à tona para o aluno orientar-se melhor quanto à sua leitura atual. Por isso, não dá para separar o leitor do texto interpretativo por ele produzido, já que formam uma simbiose muito peculiar. A leitura une, forma o todo leitor/texto e cria uma nova realidade, que é a produção interpretativa produzida por esse leitor em particular. Ao ler um texto, o leitor o modifica, o texto ganha os contornos desse leitor, adquirindo facetas antes nele inexistentes. Talvez a maior lição que o próprio professor deva aprender sobre o assunto seja que não basta a técnica, o treino. Os fundamentos são imprescindíveis; portanto, o que o aluno sabe da vida e dos homens é de extrema valia, não podendo ser dispensado.

Em conclusão, no que se refere à leitura, talvez a atitude mais razoável e produtiva seja, em primeiro lugar, admitir que sem juntar as sílabas, como de início as crianças o fazem, afanosamente, a maioria das pessoas não consegue ler textos escritos. Mas, ao mesmo tempo, também é mister reconhecer que a leitura vai muito além disso. É preciso, pois, prosseguir, é preciso investir. É necessário ter bem claro que a leitura exige entrega, participação ativa, demandando atitudes paradoxais tais como afastamento e aproximação do(s) outro(s), ao mesmo tempo. Isolamento e convivência são requeridos em momentos distintos. Além do mais, o leitor tanto é um ser inteligente quanto um ser afetivo, e a leitura propicia essa junção extraordinária do já sabido com o desconhecido, envolvendo quem lê como ser ativo e como ser reflexivo, pensante. Ler nos aproxima de nós mesmos, identidades especiais em meio a toda a dispersão e também nos faz seres cooperativos e participantes, integrados ao nosso meio. Ler, de fato, nos leva aos limites de nós mesmos, de tal sorte que somos o que lemos, sem ponto nem vírgula.

CAPÍTULO 3

UM MODELO DE APLICAÇÃO

Quando vou por um caminho, é por dois caminhos que vou;
Um é por onde me encaminho, o outro a verdade onde estou.
Fernando Pessoa

3.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este capítulo objetiva apresentar um modelo de aplicação de estratégias de leitura para alunos com baixo desempenho da competência leitora. Assim, para equacionar as informações sobre modelos de processamento textual e as abordagens de leitura do escrito, anteriormente discutidas, dividimos o mesmo de maneira a configurar as etapas desenvolvidas no ateliê de leitura: colocando a mão na massa e seus respectivos objetivos. Para tanto, refletimos sobre as projeções das escritas de leituras construídas pelos alunos, numa interseção de seus conhecimentos prévios e o expandir desses conhecimentos, a partir das atividades propostas para a leitura do texto *O Auto da Barca do Inverno*, de Gil Vicente.

Nesse sentido, partimos do pressuposto de que o texto produto (estrutura acabada que se apresenta ao leitor) na perspectiva, sobretudo, do leitor é sempre plural, porque possibilita socializar o caminho de múltiplos olhares, em que ler, compreender e construir conhecimento a partir dele é, pois, situar-se num campo de inter-relações cujo objetivo é ultrapassar o seu próprio campo específico de atuação e conhecimento. Dessa maneira privilegia-se aqui o texto não apenas como produto, isto é, estrutura acabada que resulta da atividade comunicativa, mas também como processo, porque a atividade comunicativa compreende operações e estratégias que tem lugar na mente humana e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Propõe-se, assim, iniciar pela configuração dada ao ateliê⁶ de leitura onde

⁶ O termo ateliê é um estrangeirismo emprestado da língua francesa que significa “lugar onde um artista trabalha. Entretanto, apresenta duas derivações do Latim que foram representativas para a escolha do termo nessa pesquisa: (1) apresenta-se como sinônimo de *studere* “estúdio”, que pode ser traduzida como a “ânsia de conseguir algo” ou (2) de *astele*, “lançar, experimentar, criar”. Ou seja, entendemos que **ateliê** é o lugar de trabalho de pessoas com vontade de criar e onde se pode experimentar, manipular e produzir um ou mais tipos de arte. Almeida, Adriano Nunes de (1972) *Pequeno Dicionário especializado de latim-portugues* - Atlantida Editora

foi privilegiada o desenvolvimento das etapas de leitura e seus objetivos, tendo em vista o processamento de leitura a partir do texto produto com vista não apenas a ativação dos conhecimentos prévios, mas sua ampliação. Na segunda parte, privilegiam-se atividades de escrita da leitura como projeção da leitura do escrito para identificar se soluções lúdicas e recreativas paralelas ao mundo do livro – impactantes na motivação dos estudantes e em sua colaboração mútua – possibilitaram potencializar a competência literária, as criatividade e imaginações dos estudantes na ampliação e reelaboração de seus conhecimentos existentes.

3.2 A PESQUISA PARA O DESENVOLVIMENTO DO MODELO DE APLICAÇÃO

Expor os procedimentos metodológicos adotados na construção desta pesquisa implica considerar que a escolha de uma metodologia perpassa na busca de um caminho para atingir o objetivo. Tendo isso em mente, buscamos afiná-lo com os conceitos discutidos nos capítulos anteriores para atender o objetivo de:

Identificar a potencialidade de um novo modelo criado e denominado de Ateliê de leitura: colocando a mão na massa, para a aprendizagem de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos por alunos do último ano do ensino fundamental.

Com vistas a materializar o objetivo organizamos o percurso da dissertação visando conhecer as possibilidades de um modelo arquitetado para e com a participação do aluno. Focados no objetivo estabelecido, optamos pela pesquisa de natureza qualitativa, por ser um “estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, com contornos claramente definidos, permitindo seu amplo e detalhado conhecimento” (GIL, 1988 p. 58). Com esta decisão foi possível averiguar o passo a passo da elaboração do modelo de leitura proposto, e sua utilização/aplicação para a aprendizagem de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos por alunos do último ano do Ensino Fundamental.

No âmbito das pesquisas qualitativas escolhemos a metodologia Centrada no Usuário (leitor-aluno) para elaborar e fundamentar a concepção do Ateliê de leitura. Essa escolha nos permitiu estruturar o ateliê, criado para atender a esse modelo, de forma centrada no aluno –

segundo diagrama a seguir – procedendo às devidas adaptações e levando em consideração a condição sócio-cultural: estudantes de uma escola pública da periferia de São Paulo.

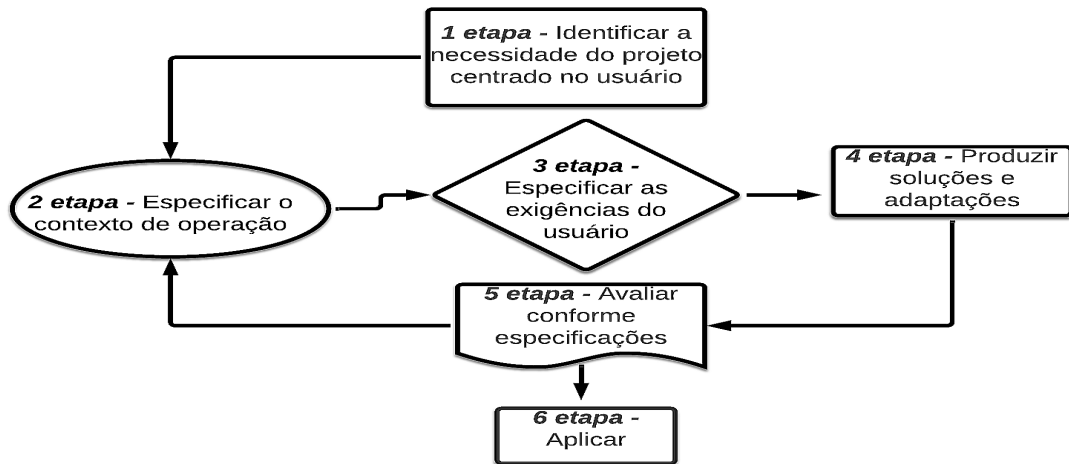


Diagrama 7 Modelo Centrado no Usuário

fonte: Betiol e Faust (2004, p. 19). mapa mental da pesquisa

Entretanto, para conduzir o planejamento das atividades a serem desenvolvidas no ateliê, consideramos fundamental a harmonia entre, o método Centrado no Usuário – utilizado para fundamentar a concepção do ateliê – e a pesquisa-ação – essa por destacamos associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, para atender a aplicação – consoante ao diagrama 8 disposto na página seguinte – das atividades do modelo no ateliê de leitura.

Nesse sentido, nos aportamos nos estudos de Thiollent (2003), que conceitua a pesquisa-ação como um tipo de pesquisa social de base empírica, concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Segundo esse autor, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação.



Diagrama 8: Representação em quatro fases do ciclo de pesquisa-ação

fonte: Thiollent (2003 p.44). mapa mental da pesquisa

Além disso, é preciso que a ação seja uma ação não trivial, o que quer dizer, uma ação problemática merecendo investigação para ser elaborada e conduzida. Com relação ao pesquisador o autor destaca que, “com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados para a construção de hipóteses, para confirmação ou reformulação de problema” (THIOLLENT, 2003, p. 16). No que se refere a presente proposta, levamos em consideração que o tipo de pesquisa que empreendemos não é constituída apenas pela ação ou pela participação, mas pela necessidade de produzir conhecimento, adquirir experiência, contribuir para a discussão ou fazer avançar no debate acerca das questões abordadas.

Na confluência destas motivações metodológicas, ainda sentimos falta de um caminho – metodologia – para nos conduzir nas análises dos dados obtidos. Desta maneira, nos aproximamos do modelo qualitativo (S.A.C.I) de Rabardel (1995, p. 62). adaptado do modelo de Vygotsky (1984), que informa ser possível conceber um polo quadripolar para a análise de dados, evidenciado – outros sujeitos (P), sujeito (S), instrumento (I), e objeto (O) - no diagrama a seguir, que nos permitiu considerar tanto as três orientações principais da teoria do interacionismo social, na qual a ação humana é mediada por objetos específicos socialmente

elaborados e que a mediação (Sujeito, Objeto e Instrumento) transforma as relações do sujeito com o mundo e com suas funções psicológicas, condicionando assim seu desenvolvimento, como também nos permitiu, uma mediação em direção ao objeto da atividade, em direção aos outros sujeitos (referenciais teóricos) e em direção a si mesmo (pesquisador e pesquisados).

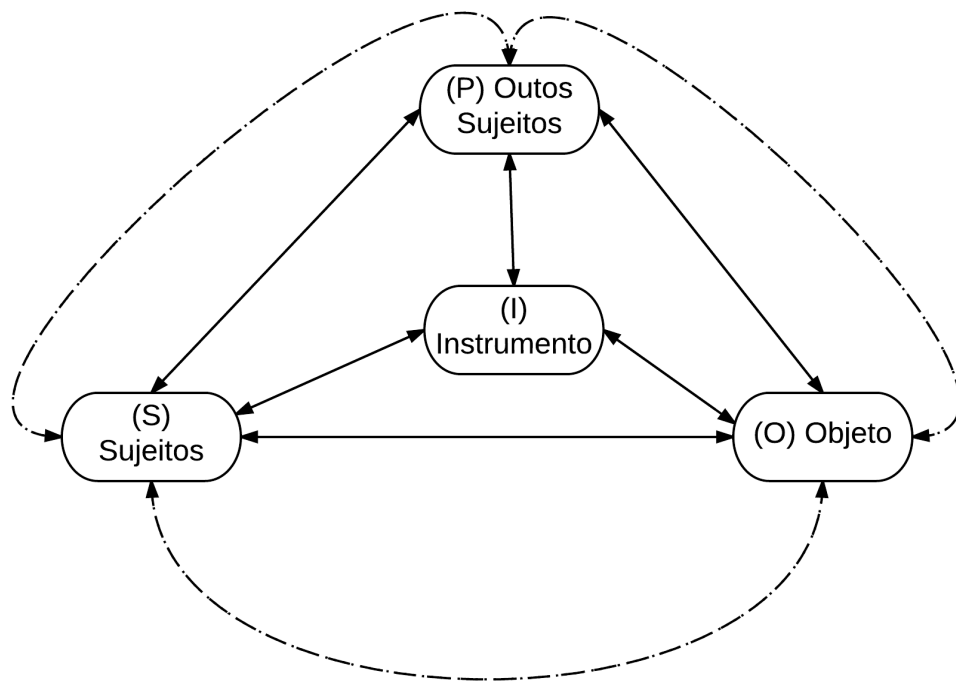


Diagrama 9: Modelo S.A.C.I

fonte: Fonte: Rabardel (1995, p. 62). mapa mental da pesquisa

A leitura das relações desse modelo pode ser feita à semelhança, adaptado à pesquisa, pontuando que as linhas contínuas que partem dos polos, correspondem (S) Sujeitos = alunos, (O) Objeto = estratégias de leitura, (I) Instrumento = ateliê de leitura e/ou atividades, (P) pesquisador/especialistas. Inferimos as interações bipolares entre eles, e com as linhas descontínuas deduzimos aquelas que são tripolares. Essas relações entre os polos podem ser observadas de forma esquemática no próximo diagrama da pesquisa a seguir.

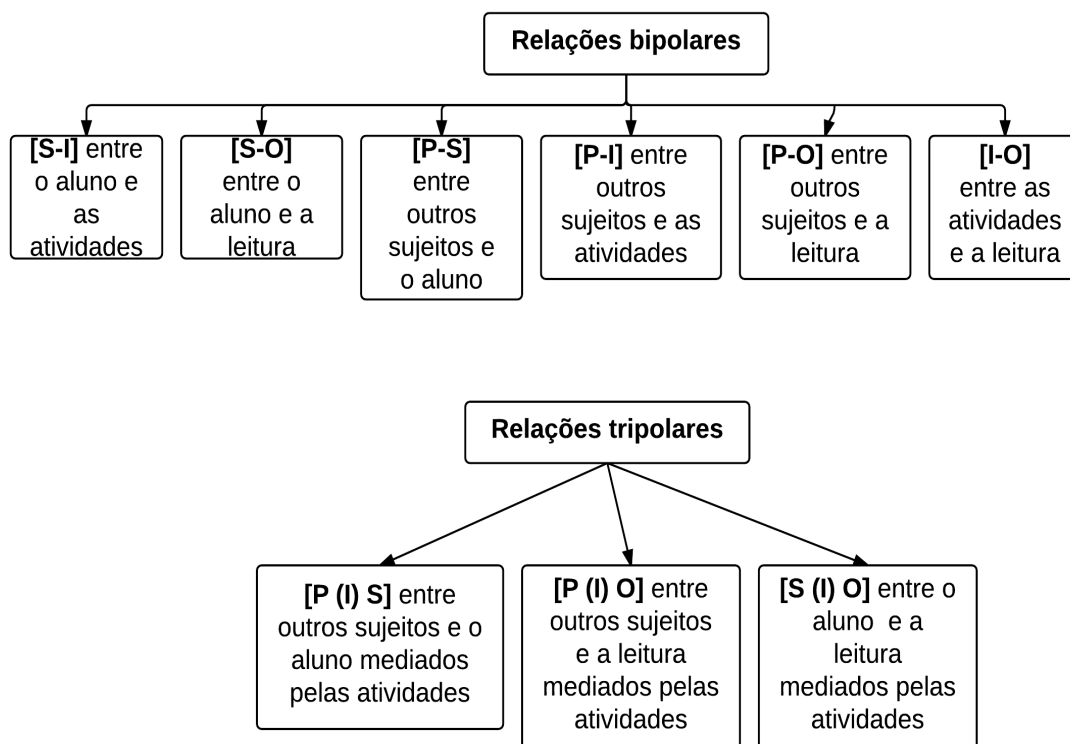


Diagrama 10: Relação entre os polos da pesquisa

fonte: mapa mental da pesquisa

Tendo apresentado uma visão panorâmica das interações entre os quatro polos do modelo, adaptado para a pesquisa resta-nos, então, esclarecer que todas as relações levaram em conta a interação com o meio. Salientamos, também que esse olhar nos permitiu compreender de maneira mais clara as particularidades dos elementos que escolhemos como polos para o Ateliê de Leitura: Colocando a mão na massa, bem como as interações que o modelo escolhido nos permitiu investigar. Vale ainda citar que estas relações constituíram as análise desta pesquisa.

3.3 OS PERSONAGENS VICENTINOS COMO MOTE PARA REFLEXÃO

As vezes um texto nos faz sentir uma realidade tão próxima, que temos a certeza de que o autor está escrevendo algo de nós, da nossa contemporaneidade. Mas em outros momentos ele se distancia tanto que se torna quase ininteligível. Balizando estas sensações, começamos nossas reflexões sobre as personagens que desfilam no *Auto da Barca do Inferno*, encenado pela primeira vez em 1517.

Numa primeira leitura, atentamos que o autor desloca-se do *Carpe Diem* – expressão latina de tradução literal *aproveite o dia*, mas não um dia específico e sim, no sentido de aproveitar ao máximo o agora, ou seja, apreciar o presente – muito retratada na Idade Média, para enfocar preferências sobre o *Memento Mori* (lembra-te de que deves morrer) e o Juízo Final. Esse movimento pode ser visto como lema dessa época de angústia, que proporcionou, aparentemente, ao dramaturgo português, transitar nos dois limites:

- o comportamento dos homens, que, ou se entregavam aos prazeres da vida, praticando todo tipo de excesso,
- ou os desprezavam como algo destituído de valor, entregando-se às práticas religiosas de renúncia à matéria.

Motivo que nos convida a refletir sobre o porquê da tematização pedagógico-moralizante: estimular a meditação acerca desse aspecto inerente à condição humana e convidar às mudanças comportamentais, tanto na esfera individual como coletiva. Entretanto, ponderamos que o *Auto da barca do inferno*, procura orientar-se também no sentido oposto ao *Carpe Diem*, ou seja, um alvo para meditação do pós-morte que destaca a personagem alegórica do Diabo não como “tentador” dos seres humanos, mas, ao contrário como aquele que julga, já que o Diabo faz o papel de punir/acusar os maus exemplos da sociedade cristã e ao Anjo diferentemente, de fala áspera e dura com as personagens pecadoras, compete o poder de absolvição dos que se pautaram por exemplos de virtude. Movimento cênico, que para Stephen Reckert (1983, p. 75-77), constrói-se a partir de uma sucessão de episódios e, também por uma simetria estrutural. Ou seja, os episódios são dispostos em uma sequência que apresenta uma cena longa, com maior número de versos e duas curtas.

Ainda de acordo com esse autor, no tocante ao Anjo, que se mostra uma figura quase estática em relação ao Diabo que se contrapõe com alegria e ironia, salienta Saraiva (1992), trata-se de personagens “transcendentes”, diferente das demais consideradas personagens “humanas”. Estas duas primeiras constituem o eixo estrutural da peça; são elas quem recebe as personagens no *post mortem* em suas barcas, respectivamente a da Glória e a do Inferno. São “representantes do Bem e do Mal, binômio que é atributo simbólico adotado durante toda a Idade Média acompanhado do antagonismo Luz-Treva” (p. 139).

Nesse desfile único, observa-se o Diabo como uma personagem que tem maior participação e, desta forma, podemos considerá-lo como a personagem principal, visto que, ri-se com o Diabo, ri-se do Diabo e insulta-se o Diabo. Provocando como discorre Picchio (1992) “o tempo da história da Humanidade, desde a criação do mundo até o Juízo Final e os múltiplos lugares que constituem um só lugar, o do universo cristão, englobando céu, terra e inferno” (p. 46-47) para o embarque das várias personagens: condenadas, salvas, e também a uma única penada – o Judeu.

3.3.1 Os Condenados

Representam quase totalidade: o Fidalgo, o Onzeneiro, a Alcoviteira, o Sapateiro, o Frade, o Enforcado, o Corregedor e o Procurador. Esses, não efetivamente na ordem de desfile original da obra, apresentam-se a seguir em nossas ponderações, por análise do discurso dessas personagens e dos símbolos que elas portam, aliado a uma reflexão entre o cultural, o econômico, o social, o político e o estético. Em outras palavras, trilhamos em congruência tanto o interpretar ou analisar do enredo, da estrutura e da comicidade na peça teatral, quanto o seu valor expressivo e os caminhos históricos, das transformações ocorridas na Idade Média-Moderna, implicados no teatro de Gil Vicente.

3.3.1.1 O Fidalgo

A primeira alma a adentrar neste grupo de condenados, é o Fidalgo – “fidalgo” deriva de “filho de algo” que remete àquele que herda algum tipo de nobreza – Dom Henrique ou Dom

Anrique, que vem acompanhado de um pajem, o qual traz consigo uma cadeira. Esses aparatos cênicos denunciam sua posição de privilegiado, arrogante e presunçoso que seguem um movimento ascendente de críticas logo no início do diálogo com o Diabo. A personagem que caracteriza a nobreza, entra em cena ridicularizando a aparência da Barca infernal, confunde o Diabo com uma figura feminina - “senhora” - depois dirige-se ao Anjo com insultos e retorna, desolado à primeira barca: a infernal.

Neste episódio, vê-se que o poder senhorial do nobre é simbolizado pela cadeira que seu criado carrega, materializando seu apego aos bens materiais e representando fundamentalmente, os vícios e abusos que à sua sombra se praticava. Daí o Anjo dizer ao Fidalgo, no auto, que na barca do Paraíso não cabiam nem o seu poder (a cadeira) e nem o seu senhorio (as propriedades e funções). Após o seu diálogo com o Anjo, o Fidalgo reconhece que não entrará na Barca do Paraíso, portanto só lhe resta retornar à primeira embarcação. Nesta, o Diabo recebe-lhe com terríveis notícias sobre as suas duas mulheres: a sua amante namorava agora um “outro de menor preço”, enquanto sua mulher chorava um “choro de alegria” por sua morte. O Diabo, assim, levanta o véu que encobre toda a hipocrisia e numa dose de cinismo transforma o quadro numa situação especialmente divertida.

Resignado com sua condenação, Dom Henrique se encaminha à prancha e é convidado a remar até a barca, denominada por ele de cortiço. Expõe-se ao ridículo a prepotência, a tirania e o orgulho de um grupo social, fato que no contexto social quinhentista faz uma analogia a humilhação: a nobreza por se distinguir dos demais grupos, não podia realizar nenhum tipo de trabalho manual. Daí, provocando a condenação desta personagem em algo risível, ou seja, provoca o riso a um público que, em certo grau e de certa maneira, se identifica com o comportamento, com os valores, com as atitudes desta personagem e se faz ri de si mesmo, visto, o autor, ter como função na Corte, criar espetáculos e organizar festividades para o divertimento da nobreza.

É neste desenho, ponto alto à crítica e à humilhação, que o Onzeneiro (aquele que empresta dinheiro a juros) entra em cena e se espanta com a presença do Fidalgo naquele lugar.

Episódio que acreditamos, provocador de possível deleite popular – já que não temos vestígios do público que assistiu as encenações das peças vicentinas.

3.3.1.2 O Onzeneiro

Como sabemos, neste auto as personagens e seus comportamentos fazem emergir o julgamento de condutas certas ou erradas e, de acordo com essas ações, percebe-se claramente a antítese do bem e do mal, do condenável e do louvável, ou mesmo da inocência. Neste sentido, o Onzeneiro confessa seu amor exagerado pelo dinheiro e a posse de “vinte seis milhões”, graças à extorsão de juros excessivos cobrados a seus devedores. A personagem representa a complexidade dos valores culturais que perpassam a sociedade portuguesa quinhentista, pois ao mesmo tempo em que é necessária e útil ao corpo social, é marginalizada pelo amor exagerado ao dinheiro. Nesta tipificação, traz características de sua profissão em objetos representantes de seus pecados: a usura.

O Onzeneiro que também pode ser chamado de agiota, ou, ainda, de especulador financeiro, carrega o termo “onzena” remetente a tarifa de 11% de juros cobrados sobre empréstimos. Na Idade Média, este grupo tão diversificado, de práticas várias e de atividades de cunho lucrativo, apenas empresta dinheiro para receber depois com juros (a usura). Na visão de Jacques Le Goff (1995), uma passagem de texto que foi, segundo ele, falsamente atribuído a São João Crisóstomo – datando provavelmente do século V, inserido na segunda metade do século XII no código de Direito Canônico – refere-se ao mercador usurário. Trata-se de uma passagem interessante por formular um argumento legitimador da condenação da usura, que envolveu crucialmente a mudança do estatuto ético do empréstimo a juros, condenado na Idade Média como um pecado mortal e aceito sem restrição como parte normal da vida econômica alguns séculos depois.

Logo, podemos inferir que o agiota Onzeneiro é uma tipificação própria da sátira, pois também carrega em seu aparato cênico, uma grande bolsa vazia, que outrora estava repleta de dinheiro, proveniente da exploração. No diálogo entre o Anjo e o Onzeneiro, podemos perceber o apego aos bens terrenos e a condenação teológico-moral quando a personagem

argumenta com o Anjo, que o símbolo de sua profissão e de seu pecado – o bolsão – está vazio. Este não aceita que mesmo vazio, nunca poderia entrar na barca que vai para o Paraíso, pois segundo o Anjo, o vazio não corresponde ao seu coração. Situação que exemplifica a condenação às profissões e grupos sociais ligados ao universo urbano que explorava o semelhante, portanto, portadores de valores e comportamentos diferentes daqueles ligados ao campo – humildes e socialmente companheiros.

Neste sentido, ao trazer consigo o estigma da atividade que praticava (usura), a personagem é banida do embarque no batel divinal e condenada pelo próprio Diabo. Desesperado, o Onzeneiro passa a argumentar com o Diabo a fim de retornar para o mundo dos vivos e resgatar o seu dinheiro. Só então toma ciência para onde vai – pois o castigo só tem significado se o castigado tiver consciência do mesmo – quando o Diabo, numa alegoria do mal, conduz a personagem a fazer parte do séquito de Lúcifer. Assinalando, assim, que, toda a fortuna acumulada com a cobrança injusta de juros durante toda a sua vida de nada vale naquele momento extremo.

3.3.1.3 A Alcoviteira

Como as demais personagens deste auto, Brígida ou Brízida Vaz, a Alcoviteira, também carrega consigo os objetos que simbolizam a sua profissão e denunciam seus “pecados”. Os objetos da profissão da Alcoviteira são variados. Primeiramente, menciona os virgos – himens – em número considerável de seiscentos virgos postiços, onde fica claro o ato de enganar os seus clientes, ao oferecer moças como virgens, quando, na realidade, já não o são mais – pois usam o artifício dos himens postiços. Este diálogo nos faz deduzir que a personagem é uma “profissional do amor”, a qual transforma moças virgens em prostitutas. Em seguida revela, ao nomear outros objetos, que tem mais uma atividade que se inter-relaciona: três arcos de feitiços. Portanto, a Alcoviteira, é também uma feiticeira.

Os argumentos de condenação utilizados contra a Alcoviteira, portanto, perpassam pelo domínio da bruxaria, e vão além com a arte de mentir, de enganar e de roubar; enfim, de envolver pessoas: as moças, quando lhes promete coisas para transformá-las em prostitutas;

aos homens, com atrativos enganosos (virgindade), objetivando dinheiro, presentes ou bens de valor. Logo, com a sua “arte do engano”, tenta persuadir o Arrais do céu, com uma linguagem exageradamente afetuosa, dizendo-se protetora das moças que trazia para a fé. Insinua, ironicamente, que aliciava-as para serem amantes do clero e religiosos: “Eu sô aquela preciosa / que dava as moças os molhos, / a que criava as meninas / para os cônegos da Sé...”. A personagem, no trecho citado, finaliza sua defesa citando consumir “cousa mui divinas”, o que aponta uma cumplicidade da sociedade: ao mesmo tempo que era requisitada a prostituir moças, neste caso, poderia ter uma função legitimada pela sociedade; não é legalizada, sofrendo punições da justiça, sem que esta pudesse vencê-la justamente por que existiam grupos ou elementos sociais que necessitavam de seus préstimos.

Apesar da ambiguidade, a Alcoviteira é excluída socialmente. Assim, a farsa adquire o caráter moralizante-religioso, quando Brizida Vaz é condenada a embarcar no batel infernal, mesmo se tecido fosse, considerações quanto ao requisito bruxaria, essencial num período de precário alcance científico, no qual as doenças eram tratadas com plantas e com “gestos supersticiosos”. O que figuramos questionar que este tipo de sociedade necessitava tanto de alcoviteiras como de feiticeiras (aquelas que manipulavam as plantas na fabricação de remédios para tratar de doenças). Visto estas serem necessárias no alvorecer da Idade Moderna.

3.3.1.4 O Sapateiro

A próxima personagem a ser analisada é o Sapateiro, João Antão, que carrega consigo uma bolsa cheia de formas (instrumentos para reformar sapatos). Essas simbolizam a sua profissão e, conseqüentemente, como nos demais personagens, representam os motivos de suas ações pecadoras. No auto, nota-se que, sempre com uma ironia, o Diabo recebe o artesão com uma debochada saudação: “sancto” e “honrado”. Denotando-se, com a utilização de adjetivos, o peso das formas (instrumentos), carga do Sapateiro, que são na realidade seus pecados.

No dialogo, o Sapateiro, argumenta que morreu confessado e comungado, o que, pelos padrões religiosos, o faz recusar a entrada no batel infernal. O demônio não deixa por menos

e, diabolicamente irônico, mais uma vez exerce sua função de juiz implacável, enumerando os pecados desta alma. Não conformando com o julgamento do Diabo, o Sapateiro, que enganava os seus clientes, substituindo o cordovão – couro de cabra, bom para sapatos – pela badana, pelanca de couro mole, segue até a barca do paraíso e insiste com novas argumentações. Entretanto, o Anjo lembra a esta alma os roubos que cometeu e, portanto, não há possibilidade de salvação para ela. O Anjo reafirma as palavras do Diabo, dando a sentença final de caráter moralizador:

3.3.1.5 O Frade

Um dos momentos mais contundentes de moralização: o Frade adentra o palco com uma moça, sua concubina – de nome Florença – dançando e cantando. Em diálogo com o Diabo, demonstra inicialmente certa ignorância a respeito de onde está, com quem está falando, para onde vai e traz consigo uma jovem que não sabe bem ao certo porque o faz. Como as demais personagens – exceto a Alcoviteira que se mostra muito perspicaz devido à sua profissão e os Quatro Cavaleiros que morreram em Guerra Santa, a personagem em questão, também não se mostra, de início, consciente de sua situação.

Durante o diálogo, o Frade descobre para onde vai a barca e mostra-se extremamente surpreso, por considera-se eleito do Paraíso, visto pertencer ao grupo social que tinha por função interceder pela salvação das almas através da oração: o clero. Assim, diante da condenação, a personagem austera, endurecida e, ao mesmo tempo, surpreso com a possibilidade da condenação, mostra sua face de homem, denunciando seus pecados ao comandante da barca infernal, que o lança às chamas infernais: “Gentil padre mundanal, A Berzebu vos encommendo!”. Esta condenação critica o comportamento dissoluto do clero português, a qual pondera Cruz (1990) extensiva a inúmeros vícios, que diversos membros do clero praticavam no contexto da Europa cristã, no início do século XVI, em geral, e Portugal em particular.

Carregada de críticas aos hábitos profanos do clero português, a cena do Frade provoca muito riso. A personagem, sem perceber a teia astuta tecida pelo Diabo, incitando-o a participar de

um divertido confessionário de comportamentos mundanos, denuncia seus procedimentos antirreligiosos; primeiro ao entrar cantando, dançando e trazendo pela mão uma moça e, depois, com gestos, golpes e palavras, se condena ao exhibir seus conhecimentos de esgrima e apropriação indevida de um broquel (escudo) e um casco (capacete), expondo, assim, todos os símbolos dos seus pecados, por orgulho ou por ingenuidade.

Como as demais personagens, o Frade se recusa a embarcar no batel infernal e vai em direção ao representante do barco da Glória. Neste momento, atinge-se um clímax contundente, visto que, ao contrário de quase todas as figuras desta peça, não é o Anjo que veda a sua entrada no Paraíso, mas sim, o Parvo (outra personagem). O Anjo não se digna nem a dialogar com este membro do clero. Acredita-se que este detalhe de indignação do comandante da barca celestial é congruente a toda trama, que foi sendo tecida ao longo do diálogo entabulado entre o Diabo e o Frade, cujos pecados foram sendo expostos um a um pelo próprio pecador.

3.3.1.6 O Enforcado

O Enforcado, aquele que cometeu suicídio como forma de se livrar de outro pecado, é mais um aspecto de farsa – engano. Porém diferente do Onzeneiro, da Alcoviteira e do Sapateiro, que dedicaram suas vidas na Terra a enganar os outros, o Enforcado, ao contrário, é vítima da justiça, pois foi enganado por ela. No diálogo com o Diabo, toda a verdade aparece e a oposição verdade/engano se torna bastante contundente. Segundo Bernardes (1996), numa leitura macro-textual do teatro vicentino, é possível perceber um conflito permanente entre o engano e a verdade, postergada em nome de condutas e processos amorais.

Esse conflito, todavia, para além de constituir o resultado imediato de um jogo de oposições, tem também relação direta, muitas vezes, com o questionamento dos próprios conceitos de verdade e de engano. Diríamos até que, na análise de algumas personagens, tal situação se mostra em plenitude, e não apenas numa análise macro-textual. É o caso do Enforcado, que traz como as demais personagens o objeto que simboliza seu pecado – uma corda no pescoço – e desfila diante do Arrais do Inferno com a sua condenação jurídico-religiosa. Assim, na cena do Enforcado vê-se caracterizado dupla condenação:

- A social, pois quando condenado à forca, acredita nas palavras de Garcia Moniz (funcionário da casa da moeda) que revela a essa personagem só existir salvação e purificação, através do enforcamento. É com base nesta promessa que o Enforcado se recusa a entrar no batel infernal. Acreditando que os escolhidos eram os da forca e do Limoeiro – árvore de ligação direta com o estágio purgatório – uma vez que os indivíduos acreditavam que em passagem por lá (purgatório), detinham garantia para o Paraíso, pois já purgara os seus pecados (no limoeiro).
- A espiritual-judicial, quando satirizado o poder temporal, representado por Garcia Moniz – aquele que não pode interferir na esfera de atuação do poder espiritual. Bem como sua condenação: pela justiça a morrer na forca e no limoeiro (purgatório) pelo Diabo a sofrer as penas infernais.

As condenações representam, portanto, os valores morais e éticos da sociedade Medieval-Moderna, deixando claro, na segunda condenação, o lugar ocupado pelo ladrão: excluído, banido da sociedade. Diante deste posicionamento social, percebe-se que quase todas as personagens condenadas, num primeiro momento, se recusam a entrar na barca do Diabo e vão até a barca do Anjo implorar para ter a permissão de entrada no Paraíso. No entanto, esse movimento não é concedido nem ao Judeu (outra personagem) nem ao Enforcado. Desta maneira, podemos relacionar esse movimento cênico de argumentações, ora com o Diabo ora com o Anjo, como sinônimo de solicitação ao perdão. Diante do perdão negado ao Enforcado e ao Judeu, podemos pressupor a denúncia de uma total exclusão desses elementos do corpo social quinhentista.

3.3.2 Os Contemplados

Neste grupo, trataremos das personagens que irão compor o batel divinal: o Parvo e os Quatro Cavaleiros da Ordem de Cristo. O Parvo adentra as portas do Paraíso sobretudo por causa da inocência. Os motivos que permitem aos Quatro Cavaleiros da Ordem de Cristo alcançarem a eterna glória são outros: dentre eles, o compromisso político do autor com os monarcas portugueses.

3.3.2.1 O Parvo

Trata-se de uma personagem popular, de nome Joane. A denominação parvo era comum na Idade Média para designar um indivíduo tolo ou pouco inteligente. Joane é um homem

simples e até mesmo ingênuo, que se apresenta como um bobo: “Não sou ninguém”. Sua ignorância se confunde com a inocência, tanto que ele se acomoda na barca do inferno e, inicialmente, não desconfia do Diabo. Repleto de características populares, essa personagem sai da praça pública e desfila diante da corte portuguesa (erudito), criticando os valores dessa sociedade. No desfile do teatro vicentino é a terceira personagem a adentrar no palco e a primeira a ser absorvida dos pecados. Para o Anjo, os erros cometidos pelo Parvo não foram por malícia, uma vez que é de sua natureza a simplicidade.

Palla (1992), analisa o Parvo como uma figura ligada à Natureza e à Terra, ou seja, entre o rústico e o selvagem dos homens. Ainda segundo a autora, é consequência direta do “Sot” medieval francês, ou seja, intimamente ligado às festas saturnais romanas, ao Carnaval, à Festa dos Loucos, dos Inocentes e do Burro, onde tudo se passava às avessas durante um tempo limitado, numa função de catarse e, após a desordem, segue-se a ordem (p. 88). Desta maneira, a personagem, por um lado, representa a desordem, o caos e, por outro, é inocente e simples, o que lhe permitiu a salvação. Quando a autora liga-o à Natureza, à Terra, à liberdade do mundo dos animais, faz recordar as intervenções que a personagem faz no decorrer da peça, ao mesmo tempo grotescas e espontâneas, as quais constituem os momentos cênicos mais hilariantes.

No auto, a linguagem do Parvo, ainda que desorganizada e absurda, faz alusão ao mundo sexual, tão obsessivamente mencionados: “alfinete”, “pica”, “pelourinho”, “caga merdeira”, “rabugem”, “cagarrinhosa”, “rabo de forno de telha”. Contudo, é uma personagem “sempre cômica e as injúrias e tolices que profere conduzem ao riso; trata-se de uma linguagem carnavalesca assegurada pelo jogo verbal da loucura, paradoxal e hiperbólico, é o desatino e a desmedida – reinar o mundo do disparate” (PALLA, 1992, p. 93). Licença que o faz transitar entre outras personagens (Enforcado, Frade, Corregedor e o Procurador), ou seja, passando entre do aspecto sério, oficial e religioso para o aspecto do riso, do não-oficial. Neste duplo sentido, o teatro vicentino, embora apresente uma crítica social mais marcante que a crítica religiosa e, tendo por pano de fundo um caráter moralizador, inclui o riso popular como adereço para alegrar, divertir, mas também criticar os valores, comportamentos e atitudes da corte portuguesa.

3.3.2.2 Os Quatro Cavaleiros

A salvação destas personagens segue um caminho diferente do Parvo. Não é pela inocência que esta se dá, mas pelo compromisso político do dramaturgo com a corte portuguesa. Assim, ao colocá-los na barca do Paraíso, numa peça em que, praticamente, todos se dirigem no final ao batel do Inferno, nos leva a tecer algumas considerações:

Primeiro, o autor explica quem são estas figuras, quando anuncia a entrada destas no palco: “Vem quatro fidalgos, Cavalleiros da Ordem de Christo, que morrerão nas partes d’África, e vem cantando a quatro vozes...”. É o próprio Gil Vicente que, através da narração, associa a expansão marítima à imagem de uma guerra santa. Haja vista que são nobres, portanto, cavaleiros e pertencem à Ordem de Christo. Daí, já podemos deduzir que serão salvos. Segundo, o dramaturgo não espera pelo Anjo para dar a sentença final, porque são os próprios cavaleiros que a anunciam através de seu canto, a salvação.

A presença desses nobres cavaleiros faz notar um curioso ponto: há personagens representando o mesmo grupo social, porém, a postura política de Gil Vicente é diferente em relação a elas: a) no caso do Fidalgo, explorador, tirano, prepotente e orgulhoso o artista lança-o às chamas infernais; b) em contrapartida, os Quatro Cavaleiros são embarcados para a eterna glória. São eles que explicam os motivos pelos quais os indivíduos perdem a “barca da vida” - quando se dedicam a uma “vida perdida”; c) finalmente, apesar de estar ressaltada a questão religiosa, o compromisso do artista com o poder se evidencia na fala do Anjo, quando este enfatiza a nobreza das obrigações prestadas para com a Igreja e com a Coroa.

Fica assim evidenciado porque são os últimos a entrarem no palco. Afinal, trazem consigo cruzes e espadas, numa clara alegoria das guerras além-mar, onde lutando em nome de Cristo. Morreram em luta contra os infiéis, os muçulmanos. Entretanto, sabemos que os muçulmanos-árabes, povos que comercializavam na Ásia e África, locais onde Portugal também realizava suas transações comerciais, não compartilhavam das crenças da Coroa portuguesa. Portanto, eram economicamente concorrentes da corte portuguesa, disputando os mesmos mercados.

Neste sentido, matá-los, exterminá-los ou submetê-los, se configura, portanto, numa justificativa ético-moral-religiosa (GARCIA, 1994).

Mesmo considerando tal postura dissimulada, compreendermos porque Gil Vicente salva os Quatro Cavaleiros, que são nobres, e condena ao Inferno o Fidalgo, também pertencente à nobreza. Nota-se neste último, posturas e comportamentos diferentes daqueles Quatro Cavaleiros. Pois, o Fidalgo em vez de auxiliar o Estado português – no seu grande projeto de expansão marítima – fomenta a revolta interna com sua arrogância, prepotência e soberba; humilhando e explorando o estrato social menos favorecido. Como o dramaturgo partilhava da expansão do governo português, entendemos a salvação dos Quatro Cavaleiros da Ordem de Christo.

3.3.3 O Penado – não pertence a nenhuma das embarcações

Neste terceiro grupo, nos dedicaremos a análise, na verdade, de apenas uma personagem – o Judeu que ficou a vagar.

3.3.3.1 O Judeu

Como personagem tipificada, o Judeu não só representa um grupo étnico, também é a imagem que o Ocidente cristão faz dele. Segundo Saraiva (1996), os judeus estavam na Península desde o tempo romano: alguns tolerados, vários perseguidos, outros resguardados em comunidades populosas e numerosas. Representaram uma elite cultural. Haja vista que as profissões que exigiam maior preparação, a Medicina, por exemplo, e grande parte do comércio eram exercidas por judeus. Condenados pela Igreja e segregados pelas populações, formavam, apesar disso, uma camada superior da sociedade privilegiada, do ponto de vista do saber e do dinheiro.

Cruz (1990) pondera que, para se fazer uma leitura da figura do judeu no interior do texto *Auto da Barca do Inferno*, é preciso observar o quanto a visão desta personagem se torna instigante, visto ser gerada numa época de grande contestação antijudaica: a conversão

forçada dos judeus portugueses (novos cristãos) sob a ameaça de expulsão em 1496 e as reações violentas, sangrentas, que persistirão durante o século XVI. O que nos faz questionar: até que ponto Gil Vicente reflete ou emite uma opinião sobre o cristão-novo ou judeu converso no Auto da Barca do Inferno ou/e porque a personagem não encontra lugar nem na barca da glória, nem na barca infernal?

Qualquer um dos questionamentos vistos acima, não exclui um ao outro. Todavia, a esta personagem aferir-se julgamentos quando a mesma chega ao batel infernal carregando um bode – insígnia do judaísmo – às costas. Essas avaliações estão atrelados ao animal que a personagem carrega, que possibilita cruzamentos simbólicos: ao mesmo tempo que se entrelaça ao Mal mítico (ligação íntima que esta figura mantém com Satã), aporta-se no termo “bode expiatório” (mal da humanidade pecadora).

Nessa ambiguidade, vê-se o Diabo que, até então, estava sedento de almas, atender a personagem com má vontade. O Judeu, por sua vez, ao conhecer o rumo da nau, quer embarcar sem questionar, mas é rejeitado pelo Diabo sob o pretexto de não aceitar o bode em sua barca, o que faz a personagem tentar suborná-lo, pois não pode se separar do animal. O Diabo, então sugere ao Judeu a outra barca, mas o Parvo (personagem salva) o impede de se aproximar do Anjo, recriminando-o por haver desrespeitado a religião católica. Por instantes, a personagem é condenada a vagar sem destino pelo cais das almas, mas, no final, o Diabo (solidário) permite que o Judeu e o bode sigam numa embarcação a reboque da sua.

3.4 O ATELIÊ DE LEITURA

Para empreender nossa proposta que, em linhas gerais, caracteriza-se como uma intervenção com vista ao acesso do texto escrito tendo em vista um melhor desempenho da competência leitora do nosso alunado, optamos em promover atividades colaborativas em que disponibilizamos diferentes tipos de recursos e materiais para a implementação das atividades de leitura em associação ao exercício da escrita, posto que nosso direcionamento metodológico visa implementar uma abordagem conjunta da leitura e escrita promovendo a

leitura do escrito e a escrita da leitura, bem como promover a articulação entre teoria e prática num ambiente cooperativo de construção de conhecimento.

Pensando nisso é que optamos pelo ateliê como um recurso oportuno, pois sabemos que, embora haja uma grande distância entre pensar sobre um problema e fazer algo a respeito, sabemos que um dos caminhos possíveis para a superação de uma situação-problema, sobretudo no âmbito educacional é a construção de estratégias de integração entre pressupostos teóricos e os possíveis caminhos da prática para os quais eles apontam. Dado ser o ateliê uma das formas de operacionalizar tal intento, justificamos nossa escolha em adotá-lo a fim de promover um ambiente pedagógico propício para:

- a integração dos sujeitos participantes (aluno-professor);
- situar a integração entre teoria e prática;
- estabelecer o contínuo da experiência que se inscreve entre a prática da leitura e da escrita, por meio de atividades articuladas.

No que se refere corpus de aplicação, optamos pelo texto literário, a fim de disponibilizar o produto a partir do qual o processo de leitura é ativado em diferentes níveis – Pré-Leitura, Leitura e Pós-Leitura – que aciona diferentes tipos de conhecimento, dos quais destacamos os conhecimentos de mundo. Por entender o processo criativo inerente a cognição humana é que privilegiamos a criatividade nas duas dimensões a do texto produto (no caso, objeto literatura) e o texto processo (dando origem a outros textos). Como mecanismo de apreensão do grau de desenvolvimento e expansão dos conhecimentos prévios, propomos a articulação entre os conhecimentos (formas abstratas) e a prática de (re)escrita a partir do texto-base, bem como a projeção dos conhecimentos adquiridos em uma diferente forma de expressão, no caso a feitura (modelagem-escultura) de bonecos que representam as características dos personagens do texto *O Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente (texto-base).

O acesso ao texto, no caso, literário, como aqui propomos, é possibilitar não apenas a expansão do conhecimento de mundo dos sujeitos-aprendizes, mas disponibilizar, a um só tempo, a porta de entrada para o acesso ao texto escrito de maneira geral e mobilização da

capacidade criativa desse público. Assim, não se trata de escapar aos procedimentos padronizados que, aliás, são inerentes à cognição humana e a de forma particular linguagem, mas sim de fomentar a criatividade como importante recurso de que, naturalmente, dispomos para superar, no caso, dificuldades que dificultam a compreensão dos objetos do mundo (no caso, o texto). Acreditamos que promover esse entendimento concorre, num âmbito mais abrangente, para o exercício de (re)criar continuamente a si mesmo, na medida em que expandindo conhecimentos, expandimos a capacidade de compreensão do mundo e das coisas do mundo e, sobretudo, de nós mesmos. É nesse sentido que entendemos a natureza qualitativa da pesquisa que fomentou o presente modelo de aplicação de estratégias de leitura/escrita.

Quanto ao público para o qual a presente proposta se dirige, foi definido com base no acesso que obtivemos à Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEF Antônio Estanislau do Amaral. Trata-se de uma escola de classe baixa, na periferia da cidade de São Paulo – SP, atendendo a cerca de um mil alunos matriculados. O grupo desta pesquisa foi formado por 19 estudantes selecionados após divulgação do Ateliê de Leitura. Os estudantes se encontravam na faixa etária entre 14 e 15 anos, sendo 12 meninos e 07 meninas. Dados que revelam, portanto, que os estudantes estão na faixa etária esperada, ou melhor, na expectativa oficial para a série que cursam, 9º ano ou 8ª série de ensino fundamental.

Estendendo a esses dados, o grupo formado, conforme relato da diretora, tratava-se de meninos e meninas com diversas dificuldades, entre elas: falta de atenção e/ou motivação e dificuldade para a leitura e escrita, violência acentuada e baixa estima. Conhecido o perfil dos participantes, organizamos as atividades, tendo como foco a leitura significativa da peça teatral *Auto da Barca do Inferno* e a produção textual entrelaçada à modelagem das personagens literárias. Desta forma, foram propostas 15 atividades na Oficina de Leitura. Algumas delas, já testadas em uma oficina envolvendo colegas dos cursos de licenciatura em Letras, Pedagogia e Artes, bem como, em duas escolas particulares de Ensino Fundamental, todas na Cidade de São Paulo.

Para a coleta de dados primários, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica que resultou na fundamentação teórica deste trabalho. Os dados secundários foram obtidos a partir de investigações sobre as produções e ações dos estudantes durante as atividades propostas no Ateliê de Leitura desenvolvido em 45 encontros. Por fim, a coleta de dados deu-se a partir de fotografias, filmagens e registros escritos dos estudantes nas atividades propostas nos encontros.

Vale salientar que a nossa escolha pelo trabalho com o texto literário vicentino é devido à proximidade entre a performance da modalidade oral e da escrita da língua, uma vez que a obra desse autor, em especial o texto que tratamos, circula frequentemente no ambiente escolar, sob a forma de texto oral (feito para ser encenado) e texto escrito (material de leitura previsto no currículo do ensino de literatura)

As atividades foram propostas em três etapas: 1ª Pré-leitura, 2ª Leitura e 3ª da Escrita de Leituras, ou seja, Pós-leitura. Por meio delas buscamos incentivar a criatividade dos participantes colocando em evidências suas habilidades (resumo apresentado no Quadro 3).

3.4.1 Quadro Geral das Etapas/ atividades e suas projeções na escrita

Nos três quadros a seguir, expomos os objetivos e planejamento das estratégias de leitura para a escrita dos alunos com baixo desempenho da competência leitora.

Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções		
1ª Etapa – Pré-leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Identificar o nível de conhecimento dos alunos, mapear as lacunas que precisam ser preenchidas para facilitar o acesso ao texto produto.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (a) reconhecer o que concebem ser leitura. (b) colher informações sobre o que entendem de tema global e periférico; (c) o gênero textual (saber da compreensão das especificidades das estruturas narrativas do jogo teatral).	(1) Histórias de leituras da escrita – confecção de réplicas de documentos históricos. (2) Construção coletiva de um glossário – palavras-chave que nortearam a temática desenvolvida na discussão.

Motivar e instrumentalizar o aluno para pesquisas sobre aspectos relevantes a respeito do conteúdo (semântico, informacional), situação comunicativa e condições de produção.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (a) o registro (mudanças na escrita da época da produção do texto para hoje); (b) a situação de produção e o contexto social.	(3) Construção coletiva de uma tabela a partir de pesquisa individual sobre mudanças ocorridas em palavras (sentido e escrita). (4) Construção coletiva de uma história – (re)construção de um contexto social da obra.
Oportunizar a interlocução entre os pares para sociabilizar conhecimentos ativados a partir de um texto de apoio que lido e explicado pelo professor oportunizará informações similares ao texto que será apresentado.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (a) a maneira como a língua é utilizada no texto vicentino colocando em evidência a modalidade oral no escrito e a escrita do oral; (b) Preparar para a leitura efetiva. Atividades prospectivas que visam cooperar com as conexões que se deve estabelecer no momento da leitura, a fim de ampliar o modelo cognitivo do aluno sobre o conteúdo e a forma do texto. (c) Reelaborar e ampliar os conhecimentos prévios para aumentar a possibilidade de êxito na compreensão do texto.	(5) Relato oral sobre os tipos de profissões abordadas no texto-base (6) Construção coletiva de um glossário de moda, profissões e instrumentos ou objetos de trabalho. (7) Construção de uma maquete com materiais de sucata – ativar os conhecimentos sobre a época espaço e arquitetura.

Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções		
2ª Etapa -.Leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Ler para abrir novos horizontes de saber, promover aquisição vocabular.	Leitura individual silenciosa para ativar experiência sobre o tema.	(8) Relato de experiência ou narrativa ficcional sobre os tipos humanos apresentados no texto-base.
Reler para sistematizar o pensamento sobre o tema.	Leitura cooperativa, mediada pelo professor para sociabilizar experiências de leitura. (ler versões do Auto da Barca do Inferno – HQ e teatro.).	(9) Construção de um painel (para exposição na biblioteca– leitura casual, espontânea) abordando: tema, ideia central e secundárias; contexto social; características físicas e psicológicas, profissões e nome das personagens (um esquema de pensamento do autor).

Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções		
Ler para reconhecer a pergunta para a qual o texto é uma resposta	Leitura exploratória/analítica para aproximar e associar ideias do autor com outras ideias relacionadas à mesma temática (ler textos diferentes sobre o mesmo tema.), bem como motivar a reflexão sobre o conteúdo e à maneira de expressá-lo; suscitar a reflexão sobre as diferentes maneiras de olhar o mesmo.	(10) Localização os trechos relevantes para apreciação e juízo pessoal das ideias de Gil Vicente e de outros autores que abordam o mesmo tema – defender num debate oral (Leitura Comparativa).
	Leitura seletiva para explorar o nível de compreensão sobre o que leram e os ajustes que devem ser feitos sobre a forma de expressar o mesmo.	(11) Produção de desenho (leitura icônica) das personagens literárias cujas características apontam para tipos humanos de nossa contemporaneidade.
	Leitura formativa para reflexão sobre característica do gênero (estilo, forma composicional, finalidade, etc.), discurso literário e suas condições de produção em contraponto com o texto de apoio. (Não apresenta surpresas, apresenta novos fatos.)	(12) Construção e organização num mapa mental das características do gênero e do discurso literário (leitura complementar).

Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções		
3ª Etapa – Pós-leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Ler para sumarizar o conteúdo.	Conversão do texto base em núcleos descritivos que serão utilizados na reconfiguração das personagens.	(13) Produção individual: resumo das características dos personagens-ocupação social que exercem, os motivos dos seus julgamentos e do Anjo e do Diabo (figuras alegóricas).
Ler para selecionar aspectos que serão reinterpretados numa versão particular elaborada pelo aluno	Seleção de trechos da obra que possibilitam ilustrar o destino das personagens-tipo, Anjo e Diabo (análise psicológica), para mediar uma proposta de escrita utilizando vários gêneros.	(14) Produção do Livreto: “Uma barca de vários gêneros”

Quadro 3 Etapas/Atividades e Projeções		
Ler para selecionar aspectos relevantes que possam suscitar reinterpretações e transposição da literatura para arte (modelagem de personagens) e a utilização dessa no livreto (ilustração).	Transfiguração de suportes: da arte literária para a arte da escultura.	(15) Modelagem-escultura das personagens para ilustração (fotos) no livreto, das análises da obra Auto da Barca do Inferno.
Fonte: da pesquisa		

Destacamos que tais objetivos e planejamentos são referentes ao que discutem – em suas pesquisas e estudos – os teóricos dos modelos tradicionais expostos no capítulo anterior.

3.4.1.1 Primeira Etapa – Pré-leitura

Na Pré-leitura, efetivamos a partir do modelo de Goodman, predições e inferências sobre o nome da obra, do contexto social, o nome das personagens e suas profissões, ou seja, buscou-se um reconhecimento exploratório preliminar (pistas do texto) sobre a ideia geral, o assunto e o tema abordado. Nesta oportunidade, foi bastante relevante para o leitor relacionar palavras cujo significado ele não conhecia e, posteriormente, reelaborar e ampliar os conhecimentos prévios aumentando assim, a possibilidade de êxito na compreensão do texto.

Os procedimentos utilizado – denominados por Goodman por Skimming e Scanning – estimularam a organização do pensamento e rebuscaram na memória dos alunos participantes lembranças de assuntos correlativos com o tema, o que foi responsável por uma boa parcela do entendimento inicial do texto. Funcionou, também, como argumento de busca pela utilização de palavras-chaves – vocábulos que continham a ideia integral do texto – as quais facultaram na localização dos possíveis sítios onde se encontram os argumentos ou partes do assunto que se pretendia focar.

Logo, na Pré-leitura pretendeu-se instigar um clima de interesse investigativo que possibilitasse ao leitor, o vislumbre de aumentar seus conhecimentos, pesquisa, obter maiores

informações estruturais do texto ou fazer uma análise crítica da obra sem o compromisso inicial de especular questões de ordem semântica, gramatical.

Quadro 4 1ª Etapa – Pré-leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Identificar o nível de conhecimento dos alunos, mapear as lacunas que precisam ser preenchidas para facilitar o acesso ao texto produto.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (1) reconhecer o que concebem ser leitura. (2) colher informações sobre o que entendem de tema global e periférico; (3) o gênero textual (saber da compreensão das especificidades das estruturas narrativas do jogo teatral).	(1) Histórias de leituras da escrita – confecção de réplicas de documentos históricos. (2) Construção coletiva de um glossário – palavras-chave que nortearam a temática desenvolvida na discussão.
Motivar e instrumentalizar o aluno para pesquisas sobre aspectos relevantes a respeito do conteúdo (semântico, informacional), situação comunicativa e condições de produção.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (1) o registro (mudanças na escrita da época da produção do texto para hoje); (2) a situação de produção e o contexto social.	(3) Construção coletiva de uma tabela a partir de pesquisa individual sobre mudanças ocorridas em palavras (sentido e escrita). (4) Construção coletiva de uma história – (re)construção de um contexto social da obra.
Oportunizar a interlocução entre os pares para sociabilizar conhecimentos ativados a partir de um texto de apoio que lido e explicado pelo professor oportunizará informações similares ao texto que será apresentado.	Conversa e leitura de apoio feita pelo professor com vista para: (1) a maneira como a língua é utilizada no texto vicentino colocando em evidência a modalidade oral no escrito e a escrita do oral; (2) Preparar para a leitura efetiva. Atividades prospectivas que visam cooperar com as conexões que se deve estabelecer no momento da leitura, a fim de ampliar o modelo cognitivo do aluno sobre o conteúdo e a forma do texto. (3) Reelaborar e ampliar os conhecimentos prévios para aumentar a possibilidade de êxito na compreensão do texto.	(5) Relato oral sobre os tipos de profissões abordadas no texto-base (6) Construção coletiva de um glossário de moda, profissões e instrumentos ou objetos de trabalho. (7) Construção de uma maquete com materiais de sucata – ativar os conhecimentos sobre a época espaço e arquitetura.
Fonte: da pesquisa		

Nessa etapa as atividades visaram a identificação da referência textual pelo tema (bem e mal). Entretanto, também nos possibilitou pontuar o nível de conhecimento dos alunos, gerando o

mapeamento das lacunas que precisavam ser preenchidas, a fim de facilitar o acesso ao texto produto.

Voltando nosso olhar para as orientações no campo pedagógico das atividades propostas nessa etapa, conduzimos a primeira atividade com o desafio de colaborar com o processo escolar dos alunos e de contribuir para a criação de condições sociais favoráveis, assim, literalmente, iniciamos com a mão na massa: Histórias de leituras da escrita – confecção de réplicas de documentos históricos (em papier-mâché⁷) sobre a leitura.

Com esses procedimentos, visamos oportunizar ao aluno um maior domínio sobre as diferentes possibilidades de leitura, por entendermos que a falta de conhecimento dessa polissemia, por um lado, poderia criar dificuldades para solucionar posteriormente outras tarefas; e, por outro lado, enviesar nosso entendimento quanto a aprendizagem de conceitos de leitura significativa.



Figura 1: Histórias de leituras da escrita
Fonte: da pesquisa

⁷ papier mâché (do francês), significa papel picado, amassado e esmagado. É uma massa feita com papel picado embebido na água, coado e depois misturado com cola e gesso. Com esta massa é possível moldar objetos diferentes.

Assim, após assistirem ao documentário sobre a história a origem e evolução da escrita, os alunos foram orientados a confeccionarem réplicas de documentos, utilizando papier mâché e fotocópias desses documentos, como pode ser visto nas figuras a baixo. No momento seguinte, após as Histórias de leituras da escrita passamos para a Construção coletiva de um glossário – palavras-chave que nortearam a temática desenvolvida na discussão em virtude da apresentação do texto-cênico (de apoio), composto de sete episódios do Auto da barca do Inferno⁸. A escolha desse texto se deu em função de sua característica multimodal – associação de imagem, som, linguagens verbal, gestual e fotográfica – que apresentava ampla capacidade de comunicação, possibilitando um diálogo interessante entre a obra literária e a obra cinematográfica, além de oferecer expressiva aceitação entre os alunos.

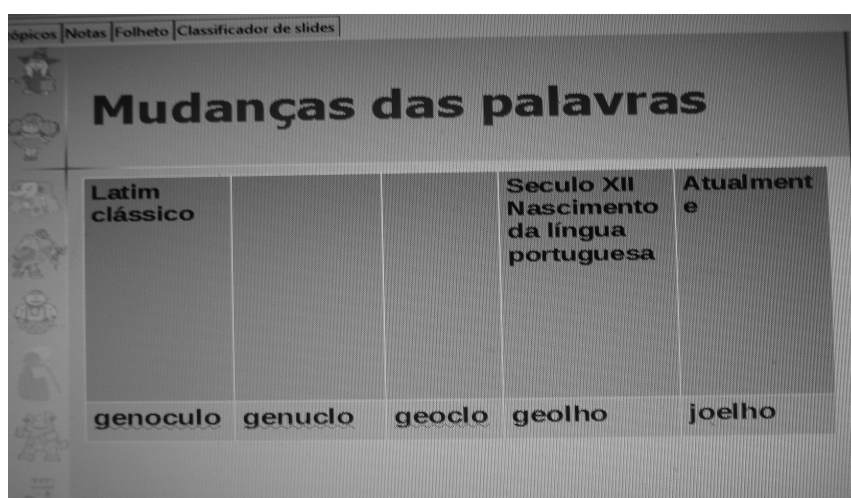
A partir desta motivação, visto “o objetivo da leitura ser a compreensão” (GOODMAN, 1987 p.316) checamos a presença de elementos e informações relacionadas à construção de conhecimentos, bem como depreendemos que a exclusão da leitura significativa resultaria apenas numa decodificação. Logo, buscou-se construir o sentido por meio de transações e acordos com o texto, fazendo o uso intensivo e dedutivo das informações não visuais, sendo sua direção sempre da macro para a microestrutura e da função para a forma.

Assim, buscar a integração entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos – movimento cognitivo natural – para que o modelo prévio seja ampliado gradual e continuamente ao longo do desenvolvimento da competência leitora foi necessário fazer algumas mediações favorecendo o desencadeamento do processo de previsões e descobertas de maneira que o leitor sinta-se num processador ativo de informações estimulado pelo prazer da descoberta.

Neste sentido, as atividades dessa etapa (1) Histórias de leituras da escrita, (2) Construção coletiva de um glossário, (3) Construção de uma tabela sobre mudanças ocorridas em palavras (sentido e escrita), (4) Construção coletiva de uma história, (5) Relato oral sobre os tipos de profissões abordadas no texto-base, (6) Construção coletiva de um glossário de moda, profissões e instrumentos ou objetos de trabalho e (7) Construção de uma maquete com

8 https://www.youtube.com/wh?v=r_LqVncMWds&ab_channel=MARCOANTONIOCOELHODEMORAES

materiais de sucata, nos possibilitaram reconhecer o que o aluno já sabe. Ou seja, segundo Smith (2003) e Goodmam (1987) a ponte para a construção de um novo conhecimento por meio da reconfiguração das estruturas mentais existentes ou da elaboração de outras novas. Visto que, possibilitou refletir sobre um conteúdo novo, ganhar novos significados e assim, tornar mais complexo o conhecimento prévio.



Latim clássico			Seculo XII Nascimento da língua portuguesa	Atualment e
genoculo	genuclo	geoclo	geolho	joelho

Figura 2: Tabela de palavras

Fonte: da pesquisa



Figura 3: Glossário de moda

Fonte: da pesquisa



Figura 4: Maquete de sucata
Fonte: da pesquisa



Figura 5: Assistindo filme
Fonte: da pesquisa

Tendo-nos apropriado das ideias mais consistentes sobre o aspecto do conhecimento prévio, esse conjunto de atividades, apresentado nas figuras 2,3,4 e 5 nos asseguraram de que para aprender algo são necessárias estruturas mentais que deem conta de novas complexidades e

também conteúdos anteriores que ajudam a assimilar saberes (SMITH, 2003). Logo, depois de feitos esses esclarecimentos, a seguir trataremos da segunda etapa da pesquisa.

3.4.1.2 Segunda Etapa – Leitura

Segundo van Dijk (1997), saber quais informações um leitor processa ao ler um texto permite conhecer alguns dos processos de aprendizagem de leitura, possibilitando sua versão ao ensino da mesma. Neste sentido, compreender um texto depende da habilidade do leitor para estabelecer inferências entre as preposições de um texto. Essas inferências estão relacionadas as representações mentais do leitor e as proposições do texto. Por exemplo, em uma narrativa, uma frase pode estabelecer uma causa e outra seu efeito, ou uma frase pode descrever o desejo do personagem da história e outra a realização desse desejo. Saber que, frente a uma frase que estabelece uma causa, deve-se esperar por outra que estabeleça seu efeito, só é possível graças as representações mentais já construídas e armazenadas (objetivo das atividades de pré-leitura). Se o leitor não estabelece essas relações de coerência, a compreensão do texto será prejudicada.

Logo, para evitar dois motivos que podem inibir a compreensão da leitura: relações de coerência não explícitas no texto e/ou leitor que não dispõe de recursos cognitivos para apreciá-las, o que significa que conhecer o significado das palavras e entender as frases não é suficiente, pois deve-se ainda interpretar o sentido global do texto.

Assim, estruturamos para a etapa da leitura, conforme quadro abaixo, atividades de interação entre as características do texto e as cognitivas do leitor, para obter como resultado a construção de uma representação mental do texto por parte do leitor.

Quadro 5 2ª Etapa-leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Ler para abrir novos horizontes de saber, promover aquisição vocabular.	Leitura individual silenciosa para ativar experiência sobre o tema.	(8) Relato de experiência ou narrativa ficcional sobre os tipos humanos apresentados no texto-base.

Rer para sistematizar o pensamento sobre o tema.	Leitura cooperativa, mediada pelo professor para sociabilizar experiências de leitura. (ler versões do Auto da Barca do Inferno – HQ e teatro.).	(9) Construção de um painel (para exposição na biblioteca– leitura casual, espontânea) abordando: tema, ideia central e secundárias; contexto social; características físicas e psicológicas, profissões e nome das personagens (um esquema de pensamento do autor).
Ler para reconhecer a pergunta para a qual o texto é uma resposta	Leitura exploratória/analítica para aproximar e associar ideias do autor com outras ideias relacionadas à mesma temática (ler textos diferentes sobre o mesmo tema.), bem como motivar a reflexão sobre o conteúdo e à maneira de expressá-lo; suscitar a reflexão sobre as diferentes maneiras de olhar o mesmo.	(10) Localização os trechos relevantes para apreciação e juízo pessoal das ideias de Gil Vicente e de outros autores que abordam o mesmo tema – defender num debate oral (Leitura Comparativa).
	Leitura seletiva para explorar o nível de compreensão sobre o que leram e os ajustes que devem ser feitos sobre a forma de expressar o mesmo.	(11) Produção de desenho (leitura icônica) das personagens literárias cujas características apontam para tipos humanos de nossa contemporaneidade.
	Leitura formativa para reflexão sobre característica do gênero (estilo, forma composicional, finalidade, etc.), discurso literário e suas condições de produção em contraponto com o texto de apoio. (Não apresenta surpresas, apresenta novos fatos.)	(12) Construção e organização num mapa mental das características do gênero e do discurso literário (leitura complementar).
Fonte: da pesquisa		

Ampliando a síntese exposta no quadro acima, a segunda etapa – Leitura – constou com atividades, expostas nas Figuras a seguir denominadas de: Construção de um painel para exposição na biblioteca, Produção de desenho (leitura icônica) das personagens literárias, Construção e organização num mapa mental das características do gênero e do discurso literário e Uma (re)leitura e tradução do texto, a qual aportou três momentos:

- Momento A, referente à exposição das características de um texto teatral conforme modelo proposto por Grotowski (1992), na sua acepção o teatro pode pretender divertir, ensinar ou,

dizer a verdade ao espectador, e, para cada finalidade, são usadas determinadas estratégias. Foi feito uma leitura formativa para reflexões sobre o gênero.

- O Momento B, destinado à discussão em grupo sobre a linguagem do texto, reconhecimento das palavras desconhecidas, intencionalidade do autor e/ou personagens, idealização de uma nova roupagem linguística, para o texto (tradução).
- E, por fim, o Momento C, visando em cada grupo a escolha do responsável pela escrita da tradução e do relator das “novas” ideias criadas.



Figura 6: Exposição na biblioteca
Fonte: da pesquisa



Figura 7: Desenho da personagem
fonte: da pesquisa

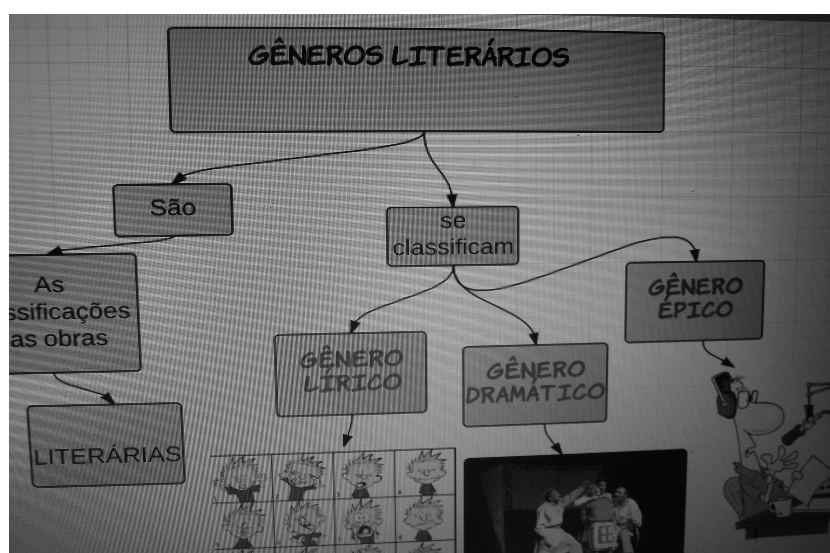


Figura 8: Mapa mental
fonte: da pesquisa

Objetivou-se com essas atividades, que os alunos ao formularem hipóteses provisórias sobre a estrutura e significado do texto (ou fragmento), pudessem organizar suas ideias e assim, confirmar, descartar ou retomar tais hipóteses durante novas leituras, até obter uma representação mental efetiva e possível do texto ou fragmento em consideração. A essa representação mental – como citado anteriormente em capítulos – obtida a partir do input

linguístico (palavras, sentenças simples e complexas), Kintsch & van Dijk (1983) denominam texto-base, isto é, um conjunto de proposições que encerram o significado do texto.

Entretanto, para consolidar essa construção, na qual ocorre paralelamente à ativação, na memória, de um modelo de situação, que constitui uma representação cognitiva de eventos, ações, pessoas e em geral a situação de que trata um texto. situamos outras atividades visando a construção de vários textos (gêneros textuais) a partir de leituras cooperativas utilizando a versão do Auto da Barca do Inferno em HQ, bem como, texto-filmico de apoio O Auto da Compadecida, de Ariano Suassuna).Tal expectativa para orientar o leitor-aluno na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência do texto, incluindo informações prévias de outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco.

Ainda norteada pelo alvo da compreensão leitora, aplicamos a atividade denominada Da Escrita de leituras para operar com gêneros textuais. Essa constou de duas atividades que visaram a produção de gêneros textuais a partir das personagens do Auto da Barca do Inferno, descritas a seguir.

Quadro 6 ...Personagens do Auto da Barca do Inferno			
Personagens	Símbolos cênicos	Classes ou grupos Sociais/profissionais	Pecados virtudes
FIDALGO	Pajem: exploração do povo – Cadeira: poder Manto: vaidade	Nobreza	Vida de prazer, tirania, falsa vivência da religião
ONZENEIRO	Bolsão-ambição/avareza	Empréstimo de dinheiro a juros	Avarento usurário
PARVO	Função é obter efeitos cômicos	Não representa grupo social, classe ou vício	Simplicidade “por malícia não erraste” (Anjo)
SAPATEIRO	Avental formas	Grupo profissional: artesãos	Desonestidade na sua profissão, má consciência religiosa, morreu excomungado
FRADE	Moça, broquel, espada, capacete, capelo, hábito	Clero “sou cortesão”	Vida mundana, amancebado, má consciência religiosa

ALCOVITEIRA	Virgos postiços, arcas de feitiços, armários de mentir, furtos, joias	Denúncia: prostituição, roubo, feitiçaria, má consciência religiosa	Mentia, enganava as raparigas, vivia descaradamente dessa profissão escandalosa
JUDEU	Bode – símbolo da libertação do povo judeu	Grupo social marginalizado	Apego ao dinheiro Fanatismo religioso (religião judaica) Não guardava abstinência, profanava as igrejas
CORREGEDOR e PROCURADOR	Feitos e vara Livros	Justiça Magistratura	Procurador – não se confessou, não quis saber de Deus Presunçoso corrupto; má prática religiosa. Corregedor falsidade, confissão pecaminosa;
ENFORCADO	Barão (corda)	Criminosos	Crime, ignorância religiosa, não ouviu Deus, Passagem pela prisão do Limoeiro, deixou-se manobrar, condenação à morte por enforcamento
CAVALEIROS	Cruz de Cristo Espadas, escudos	Cruzados	Deram a vida em defesa da Fé Cristã
Fonte: da pesquisa			

Observou-se que na produção em grupo de gêneros textuais a partir das personagens do Auto da Barca do Inferno a medida que se ia construindo o chamado texto-base (gêneros textuais) o mesmo era continuamente comparado com o modelo de situação (texto de Gil Vicente, outras anotações e a modelagem das personagens literárias). O que inferimos, nesta fase, que a compreensão do texto implicou não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto ao qual os alunos se remeteram constantemente.

3.4.1.3 Terceira Etapa – Pós-leitura

Essas atividades auxiliaram aos alunos a analisar o que viram e ouviram, além de oportunizar que recordassem, resumissem e parafrasassem os trechos ou fatos mais importantes pra eles. Visto que, esse recordar é lembrar os eventos e o clima ou as informações contida nos textos lido. A função da memória no pensamento e na aprendizagem é substancial, ou seja,

recordamos coisas pensando em certos aspectos que fornecem pistas para nossa memória e, essas pistas podem levar a uma recordação mais completa do texto: é o resultado de uma escuta ativa.

Outro momento, residiu que as atividades dessa fase – pós-leitura – ajudaram aos alunos a organizarem as informações em situações nas quais foram conduzidos a sintetizar, ou seja, utilizar a metacognição – porque seu sentido essencial é a “cognição acerca da cognição” - e desta maneira, conduzir o “pensar sobre o pensamento”. Assim as metas da etapa de Pós-Leitura, descritas no quadro abaixo, apontaram para se entender a metacognição como o conhecimento e controle que a pessoa tem sobre sua própria cognição e atividades de aprendizagem. Isso implica em ter conhecimento do seu estilo de pensamento (processos e eventos cognitivos), o conteúdo dos mesmos (estruturas) e habilidade para controlar esses processos, com o objetivo de organizá-los, revesá-los e modificá-los em função dos resultados obtidos na aprendizagem (Kato, 2002, p. 123).

Quadro 7 3ª Etapa – Pós-leitura		
Objetivos	Atividades prévias	Projeção da atividade de leitura na escrita
Ler para sumarizar o conteúdo.	Conversão do texto base em núcleos descritivos que serão utilizados na reconfiguração das personagens.	(13) Produção individual: resumo das características dos personagens-ocupação social que exercem, os motivos dos seus julgamentos e do Anjo e do Diabo (figuras alegóricas).
Ler para selecionar aspectos que serão reinterpretados numa versão particular elaborada pelo aluno	Seleção de trechos da obra que possibilitam ilustrar o destino das personagens-tipo, Anjo e Diabo (análise psicológica), para mediar uma proposta de escrita utilizando vários gêneros.	(14) Produção do Livreto: “Uma barca de vários gêneros”
Ler para selecionar aspectos relevantes que possam suscitar reinterpretações e transposição da literatura para arte (modelagem de personagens) e a utilização dessa no livreto (ilustração).	Transfiguração de suportes: da arte literária para a arte da escultura.	Modelagem-escultura das personagens para ilustração (fotos) no livreto, das análises da obra Auto da Barca do Inferno.
Fonte: da pesquisa		

Descritos todas as etapas que foram aplicadas, a seguir discutiremos as atividades que foram organizadas na terceira etapa – Pós-Leitura. Para facilitar a descrição, organizamos e denominamos de maneira abreviada as atividades de A1, A2 e A3 que foram aplicadas pela pesquisadora durante essa etapa da pesquisa:

- A1 – modelagem das personagens
- A2 – produção do livreto “Uma barca de vários gêneros”
- A3 – produção do livreto “Análise da obra”

Vale ressaltar, que as atividades foram organizadas para direcionar o aluno na exploração e no reconhecimento de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos. Todo esse movimento de atividades – as discussões, as produções textuais e os desenhos – foram avaliados, pelos alunos, como interessantes e atrativos para incentivá-los no processo de escrita. Neste sentido, essa esfera de descobertas, nos oportunizou observar, refletir e analisar sobre a usabilidade do modelo proposto, bem como investigar a aprendizagem do aluno e sua relação com esses conceitos mediada pela modelagem escultura dos personagens do Auto da Barca do Inferno. A seguir, discutimos cada uma delas.

A1 – modelagem das personagens, permeou tanto a produção do livreto “Uma barca de vários gêneros”, como do livreto “Análises da obra”. Essa atividade foi planejada para ser desenvolvida em três momentos. No **Momento A**, os estudantes organizados em grupo produzem desenhos das personagens a serem modeladas conforme profissões estudadas, utilizando lápis colorido e papel. Vale salientar que as esculturas ainda não receberam a arte final. O **Momento B**, os estudantes produzem um registro escrito contendo o nome das profissões, as características físicas e psicológicas das personagens criadas. E, finalmente o **Momento C**, refere-se ao início da arte final das esculturas de papel (personagem criada) utilizando a técnica de *papier collé* ou papelagem, com a qual encapam suas esculturas.

Nessa atividade buscamos propor aos estudantes vivenciar uma atividade envolvendo uma multiplicidade de linguagens. Desta forma, acreditamos ser possível explorar sua criatividade

e avaliar sua capacidade de transposição de um texto não verbal – desenho e escultura – para outro verbal, relacionando as características das personagens, nas análises da obra e relacioná-las em produções textuais utilizando outros gêneros. Além disso, na proposta de trabalhar com diversas linguagens em uma mesma atividade, intentamos motivar e incentivar os estudantes a acreditarem em suas criações e em seu potencial criativo. Neste sentido, esperamos que os estudantes utilizassem os elementos constituintes aos variados gêneros e análise da obra, a partir da caracterização das personagens criadas.

Vygotsky (2001) nos motivou nessa organização, por propor um quadro teórico no qual as ações são mediadas pelos artefatos e signos. Nessa linha o homem, em seu trabalho de natureza mental, utiliza tanto artefatos físicos (um martelo, uma agulha etc.), quanto psicológicos (o desenho, o gráfico, o mapa, línguas, escrita e linguagem oral, entre outros). Em síntese, Vygotsky (2001) afirma que a mediação transforma as relações do sujeito com o mundo e com suas funções psicológicas, condicionando assim seu desenvolvimento.

Buscamos outras evidências sobre a questão da mediação. Nesse sentido, Schneuwly e Dolz (2004, p. 23) expõem que “na interação entre o instrumento e o sujeito, em uma atividade, os instrumentos determinam o comportamento do sujeito, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir”. Eles argumentam também que “um instrumento medeia uma atividade, dá-lhe certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade, materializa-a” (2004, p. 24). Portanto, visto sob esta ótica, entendemos que o instrumento em uma atividade além de sua estrutura material transforma ou modifica as ações do sujeito.

Logo, registramos que todos os estudantes mostraram-se criativos e inventivos em seus desenhos e esculturas. Alguns deles inseriram em seus desenhos falas ou pensamentos de suas personagens, utilizando inclusive os balões de história em quadrinhos. Nesses mesmos trabalhos as personagens pareciam ter vida, vontade, desejos e etc. Em outros desenhos, ficou demarcada a preocupação com as características físicas da personagem, bem como, com as vestimentas ou com o cenário.

Apos os desenhos, partimos para a preparação das personagens da obra utilizando a técnica de *papier mâché*. Os estudantes receberam impresso o texto do Auto da barca do inferno em HQ, com a qual acompanharam a leitura do texto em áudio. Com isso, objetivamos que a interação entre o aprendiz e o texto possibilitasse complementações na finalização das personagens. Conservamos o ambiente com som em áudio, visando criar um ambiente de criatividade e motivação. Os estudantes se mostraram apreensivos para finalizar suas esculturas. Criaram pequenos adereços para finalizar “obras” utilizando massa de *biscuit* em várias cores: cabelos, cadeiras, barcos, bolsas, colares, animais e tantos outros. E fizeram os retoques finais nas personagens. Todos os estudantes mostraram-se bastante descontraídos, criativos, participativos e confiantes – conforme expuseram alguns, aquele momento, parecia mais “recreação do que uma atividade de leitura. O resultado das produções dos estudantes é apresentado a seguir



Figura 9: Personagens em papier mâché
fonte: da pesquisa

Acreditamos que esse momento foi extremamente significativo para o desenvolvimento da produção textual. Tivemos a oportunidade de compreender que o “desenvolvimento da autonomia do aprendiz é, em grande parte, consequência da maestria do funcionamento da linguagem em situações de comunicação”. (DOLZ, 2004, p.47) e assim, pontuar que a condução das atividades produziu resultados para além dos esperados.

Na atividade A2 – produção do livreto “Uma barca de vários gêneros” e na atividade A3 – produção do livreto “Análise da obra” nos apoiamos em Van Dijk (2003) quando pressupõe que o indivíduo ao ler um texto, ou escutar, se engajando com a leitura, ou com o que será dito posteriormente pelo locutor, elaborará um conceito significativo em sua mente e, assim, escreve a partir de ideias que se lembra, escreve sobre o qual já tem um conhecimento internalizado sobre o tema, ao passo que apenas remodelará este conhecimento de acordo com o que é pedido no texto proposto, apoiado em seu conhecimento de mundo. Neste sentido, para A2 os alunos se guiaram pela proposta exposta no diagrama 11.

Lançando mão de outras elucidações sobre a questão, Van Dijk (2003), refere-se que o conhecimento internalizado como macroestrutura e para elaborar e desenvolver as macroestruturas, o indivíduo utiliza macro-regras linguísticas de compreensão e de produção. Ou seja, o aluno extrai informações mais relevantes, generalizando-as que permite desenvolver uma macroestrutura memorizada para construir um novo texto: concretizar ideias gerais; complementar uma ideia básica com detalhes e exemplos.

Logo, ao ler a obra, primeiramente os alunos lançaram mão de tirar as coisas supérfluas do texto, em seguida, coletadas as informações mais importantes do texto lido, feito a macroestrutura do texto, eles as generalizaram no consciente, isto é, associaram-nas aos conceitos internalizado, contribuindo para o aumento da estrutura cognitiva.

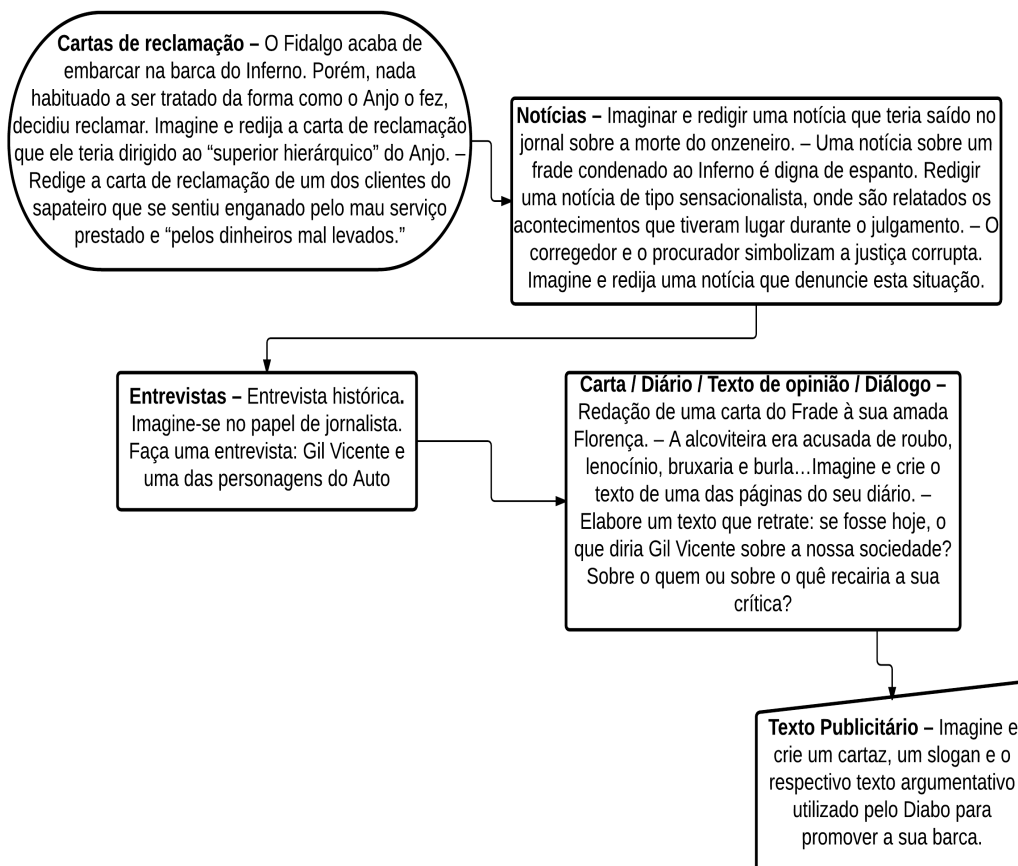


Diagrama 11: Uma barca em vários gêneros

fonte: da pesquisa

No entanto, o processo de composição/produção textual se deu do modo inverso. O primeiro passo foi unir as leituras que tinham no subconsciente em prol do tema proposto, em seguida pegaram as que são mais relevantes e particularizaram com explicações e exemplos. Segundo

van Dijk (1983) é a substituição de regras por estratégias. Algumas dessas estratégias, feitas pelos alunos, expomos no quadro a seguir:

Quadro 8 Produções dos alunos

AS RECLAMAÇÕES DO FIDALGO

Masmorras do Inferno

S. Pedro - Palácio do Paraíso

Assunto: Maus tratos

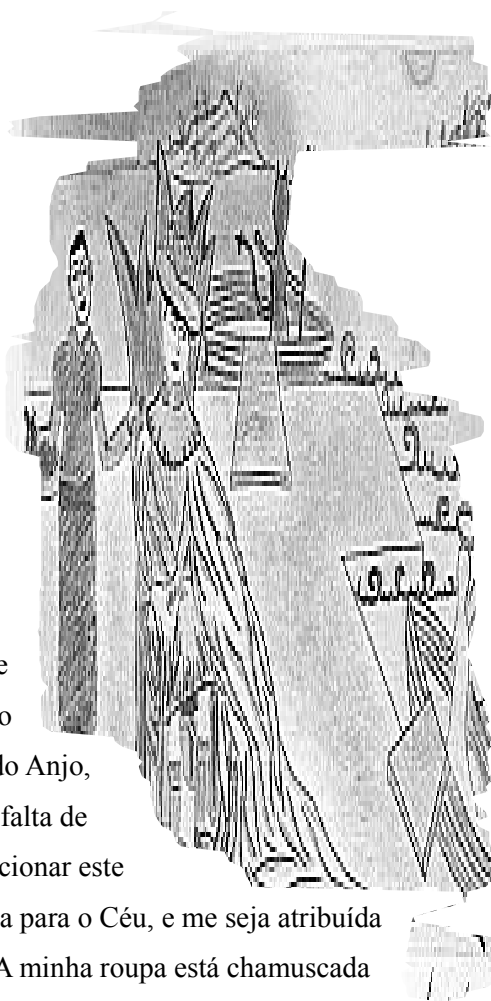
Exmo. S. Pedro,

Guardião das Portas do Paraíso

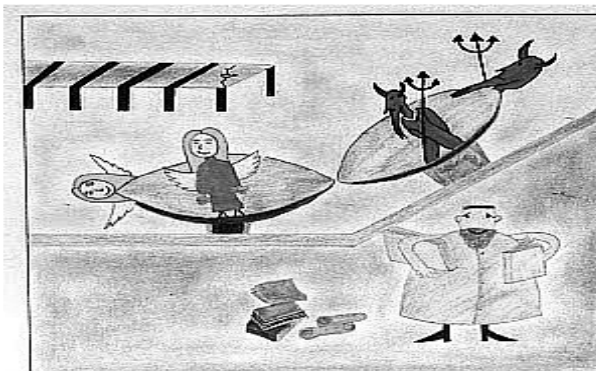
Venho por este meio informar que fui vítima de maus tratos psicológicos por parte do vosso barqueiro, o Anjo. A situação é a seguinte: eu, como Fidalgo de solar, achei que tinha o direito de embarcar na barca do Anjo, pois a minha posição o permite, em vez disso, fui mal tratado pelo referido Anjo, fui completamente ridicularizado, o que é uma falta de cortesia para com a minha senhoria. Para solucionar este problema sugiro que a minha pessoa seja reenviada para o Céu, e me seja atribuída uma indemnização por danos materiais e morais. A minha roupa está chamuscada e sofro de ataques de pânico. O vosso Anjo deveria ser severamente castigado, se possível no Inferno.

Espero uma resolução rápida do problema.

Sem outro assunto de momento.
D. Henrique, Fidalgo de Solar
Pedro Abreu e Filipe Rodrigues 9º A



PUBLICIDADE À BARCA INFERNAL



À barca, à barca, houlá!

Embarcai, ora embarcai nesta gentil barca!

Aqui podeis usufruir de tudo o que quereis ... desde esfoliações de pele até aos magníficos banhos borbulhantes a 100° que deixarão a sua pele num mimo. Podereis também usufruir de outros tratamentos de beleza com azeite virgem extra que deixará a sua pele magnificamente

macia.

Podeis desfrutar de uma bela vista para o rio Hades enquanto sois severamente açoitados. Entrai gentil passageiro, entrai, aqui todos bem vos serviremos com todo o gosto e dedicação! Melhor barca que esta, nom existe!

Júlia António e Mónica Silva, 9º A

NOTÍCIA DE ÚLTIMA HORA

Frade condenado ao Inferno



Enviada especial, Rute Antunes, 9ºA

Ontem à tarde teve início no tribunal de Comarca, no cais do Inferno, o julgamento do Frade Frei Berbiel acompanhado da sua amada Florença. O Frade Frei Berbiel foi acusado de levar uma vida mundana e de não respeitar os votos de castidade e pobreza, sendo condenado a sofrer as penas do inferno. A população ao saber da notícia ficou incrédula e perguntava-se se seria possível um membro da igreja ser condenado a tal pena. O Frade defendeu-se dizendo que era membro do clero e em toda a sua vida tinha rezado muito.

A comunidade religiosa encara toda esta situação com normalidade afirmando que todos levam a mesma vida. Frade Frei Berbiel afirmou que cometeu todos estes pecados devido à vida no convento ser chata e sem emoção. Disse também que não conseguiu resistir à beleza das moças de Brisida Vaz, tendo encontrado lá a sua amada Florença. Não se arrependeu dos pecados que cometeu.

À saída do tribunal, incrivelmente, Frade Frei Berbiel beijou a sua amada Florença em frente de toda a população.

Visando estabelecer melhor sequência entre a atividade A2, acima descrita e, a A3 levamos em consideração essencial o planejamento, para que o aluno/produtor de textos tomasse decisões acerca de quais informações eram relevantes (no texto que produz), dando a elas status de importância, bem como, inibissem as informações não relevantes. Assim, decidimos como importante uma avaliação sobre o que se pretende comunicar, a quem se destina o texto e as formas mais adequadas de conseguir o que se pretende: análise das personagens da obra.

Orientamos que os alunos gerenciassem uma troca de posições entre o papel de leitor e o de escritor, posto que deve ler e reler seu texto com os olhos de seu destinatário, avaliando se está compreensível e decidindo se necessita de alterações que lhe confirmem maior clareza, de acordo com seus objetivos. Diante do exposto, percebeu-se que a metalinguagem, sobretudo, agora nos era fundamental.

Nesse sentido, a luz das ideias de Brown (1980), solicitamos que os alunos relesem e refletissem sobre o conteúdo lido, levantando a importância e a aplicabilidade das informações, e tomando ações cognitivas que pudessem se tornar suporte conduzimos os mesmos para fazer listas dos tópicos mais importantes do texto, fazer um resumo para organizar as informações e copiar trechos mais importantes, listar as informações que entendeu com facilidade, para citar algumas, bem como fotografar as esculturas, diagramar e formatar textos com as fotos e, sobretudo, vivenciamos nesse processo, estratégias que o aluno pudesse argumentar, posicionar, auto-explicar e justificar suas escolhas, como ilustramos na próxima página.

Desta maneira, esse processo final possibilitou aos alunos desenvolver conhecimentos sobre as etapas de construção de um livreto e suas ilustrações a partir de fotos das esculturas, bem como, entender que escrever é um ato dialógico. Encontramos nas produções escolhidas dos alunos elementos que sinalizam o entendimento: quem escreve, escreve para alguém, em determinada circunstância, tempo, lugar e com uma determinada finalidade e sobre determinado assunto. Ou seja, pudemos identificar a potencialidade do modelo criado quanto a aprendizagem de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos por alunos do último ano do ensino fundamental.



*Figura 9: livreto
fonte: da pesquisa*

3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desse capítulo acreditamos ter apresentado um modelo de aplicação para o ensino aprendizado da leitura do escrito e da escrita da leitura, de maneira a relacionar teoria à prática, na medida em, que buscamos equacionar conhecimentos obtidos a respeito dos modelos de processamento textual à prática de ensino da leitura e da escrita. Com o intuito de fundamentar nossa proposta buscamos desenvolver todas as etapas da oficina tendo em mente a concepção sócio-cognitiva interacional, de modo a privilegiar o sujeito-aprendente como sujeito ativo e atuante no desempenho da tarefa de aprender a construir seu projeto de dizer tendo por métrica a mobilização de conhecimentos a partir das pistas e sinalizações que o texto escrito lhe oferece.

BREVES CONSIDERAÇÕES

Delineamos estas considerações visando expor as potencialidades e limitações de um instrumento do tipo Oficina de Leitura concebido para servir como modelo a aprendizagem de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos por alunos do último ano do ensino fundamental. Para tal, evidenciamos e refletimos sobre os principais resultados no processo de análise das atividades propostas nessa dissertação, em especial a A3 que foi considerada como a última atividade da oficina de leitura: Colocando a mão na massa. Nessa reflexão final, consideramos a concepção desse modelo de leitura do texto escrito e escrita da leitura mantendo o olhar centrado nos referidos alunos.

Trajetória da Dissertação

Para contextualizar nosso tema, expomos um breve percurso historiográfico sobre a origem da leitura-escrita, aspectos a cerca de teorias sobre o processamento da leitura e refletimos sobre os desafios para sua implementação e/ou estratégias na escola pública. Neste panorama direcionamos nosso interesse mais particularmente para as reflexões e os resultados sobre avaliações institucionais que pontuam o baixo grau de habilidades da leitura de textos escritos, isto é, documentos oficiais que expõem o grau insatisfatório de domínio de estratégias que respondem pelo aperfeiçoamento de habilidades de leitura, considerado “muito crítico”. Na perspectiva da comparação do experimento de sensibilização através da modelagem de personagens literários com estudo dos modelos e estratégias tradicionais de leitura/produção de textos, pensamos e estruturamos este estudo com dezenove alunos, da Escola Municipal de Ensino Fundamental, EMEF Antônio Estanislau do Amaral. Desta forma, acreditamos poder contribuir para o processo educacional dos mesmos, para as pesquisas na área de Língua portuguesa, bem como para a nossa formação pedagógica e de pesquisadora, especialmente sobre o tema da Leitura e Produção textual.

Tendo em mente o objetivo traçado, concebemos e estruturamos a oficina de leitura sequenciada de quinze atividades e, para tal, seguimos as três etapas metodológicas

qualitativas: (1) Centrada no Usuário para fundamentar a concepção da oficina de leitura – identificação da necessidade de um novo modelo, (2) pesquisação para a aplicação do modelo de leitura – essa por destacamos associada a diversas formas de ação coletiva, orientada em função da resolução de problemas ou de objetivos de transformação, (3) no modelo S.A.C.I de Rabardel (1995, p. 62). adaptado do modelo de Vygotsky (1984) - para a análise de dados, evidenciado outros sujeitos (P), sujeito (S), instrumento (I), e objeto (O).

Os resultados das análises dos dados nos permitiram conhecer a potencialidade deste modelo, o qual foi investigado em sua usabilidade, ou seja, em oficina de leitura. Assim, tendo em mente estes princípios pudemos refletir sobre as estratégias de leitura e produção textual dos alunos ao mediar a confecção em modelagem-esculturas, desenhos e outras atividades na resolução das atividades, bem como extrair das soluções dadas por eles os elementos para caracterizar a usabilidade do modelo.

Em suma, foi neste contexto que buscamos as adaptações necessárias para que a oficina de leitura fosse configurada para ser utilizada como modelo na aprendizagem de dos alunos. Após a análise das informações coletadas nesses estudos, sentimo-nos confiantes para responder à questão de pesquisa que norteou essa dissertação:

Qual a contribuição de um modelo de ensino de leitura sócio-cognitivo-interativo de construção e (re)construção de conhecimentos tendo em vista a modelagem-escultura de personagens literários como mote para a escrita de alunos do ensino fundamental?

Assim, extraímos a resposta a esta questão da interpretação cuidadosa dos principais resultados coletados ao longo da construção, aplicação e análises da oficina de leitura. Estamos certos de que cada um deles contribuiu e, portanto, influenciou diretamente na potencialidade de um modelo criado e denominado de **Ateliê de leitura: Colocando a mão na massa**.

Os Principais Resultados

As análises das atividades foi desenvolvida visando encontrar a versão mais bem-adaptada de um modelo para atender o objetivo estabelecido. Assim, da aplicação deste, em comparação com estudos de modelos tradicionais de leitura e produção textual e como experimento de sensibilização através da modelagem de personagens literários, salientamos os seguintes resultados:

- a) As análises efetuadas mostram que o **quadro teórico** foi pertinente para nosso estudo, pois nos permitiu compreender e avaliar de maneira detalhada as ações e produções dos estudantes;
- b) Vimos que o prazer pela leitura é fundamental no trabalho de produção textual. Nesse contexto, percebemos que o entrelaçamento entre a modelação-escultura de personagens e a **leitura na produção textual** pode se constituir uma prática incentivadora envolvendo todos os alunos;
- c) Observamos o quanto a modelagem-escultura **pode se constituir um recurso prazeroso** possibilitando a aprendizagem e que o uso desse recurso permitiu aos estudantes ampliarem suas capacidades individuais bem como, expandir seu conhecimento sobre as personagens da obra literária;
- d) A nosso ver, o modelo parece evidenciar que a sequência de atividades permite instrumentalizar na direção de uma aprendizagem de produção textual aos alunos de forma ativa, criativa, crítica e reflexiva sem, a reprodução dos modelos escolares nos quais o aluno é agente passivo;
- e) A participação de outros sujeitos (outros pesquisadores e especialistas em leitura e produção textual) foi fundamental no planejamento da oficina de leitura;
- f) A pesquisa, ou seja, concebida e realizada em associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no qual a pesquisadora e participantes representativos da situação e do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo foi um excelente procedimento para que o aluno conhecesse as tarefas e as solucionasse;
- g) Os alunos demonstraram muita satisfação em interagir com as atividades que compunham o modelo;
- h) Os alunos desenvolveram com sucesso as quinze atividades da oficina e utilizaram estratégias semelhantes as descritas por outros sujeitos (outros pesquisadores e

especialistas em leitura e produção textual);

Tendo esses resultados em mente e não perdendo de vista as teorias que respaldaram esta dissertação, podemos agora passar a responder a questão de pesquisa.

Respostas à Questão de Pesquisa

Iniciamos por afirmar que a oficina de leitura apresentou um grande potencial como modelo para o ambiente educacional. Ela mostrou-se um instrumento eficiente na medida em que foi facilmente moldado para atender as necessidades dos alunos durante a resolução das atividades.

Ao analisar globalmente as atividades que os alunos executaram, notamos que as estratégias dos alunos foram semelhantes entre si, demonstrando competência e ritmo cada vez maior, o que denota a eficácia deste modelo. Tal interpretação nos leva a conjecturar que este modelo proporcionou aos alunos, maior foco nas informações que realmente importavam, fato este que consideramos fundamental para o desenvolvimento das atividades.

Ponderamos, ainda, que as atividades mostraram-se, por um lado, coerente com a realidade sociocultural de alunos que utilizam os conhecimentos prévios para coletar as novas informações e, por outro lado, pareceu estar em conformidade com as dimensões preestabelecidas e dimensionado de forma eficiente, eficaz e satisfatória para a aprendizagem dos conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos. Isto porque possibilitou ao aluno, por exemplo, demonstrar competência e proficiência em experimento das diversas atividades propostas.

Salientamos que o movimento tátil foi outro recurso importante na oficina, pois ao solicitar a utilização de materiais e texturas agradáveis ao tato, ela se tornou mais adequada aos alunos. Além disso, a possibilidade de criação de esculturas, tornaram acessível ao aluno, tanto pelo agradável manuseio tátil, uma visão global dessa obra literária.

A partir da metodologia Centrada no Usuário, foi possível desenvolver atividades com a efetiva participação do aluno. Este participou, por meio de valiosas informações e

experimentações, do processo, projetado e construído com estratégias a sua própria aprendizagem.

Assim, acreditamos que este modelo pode levar o aluno a aprender conteúdos de maneira mais ajustada às suas condições, o que poderá representar uma transformação das condições materiais da sala de aula. Visto que, os resultados nos permitem inferir que a oficina, concebida para esta pesquisa, pode contribuir com a realidade escolar no que tange à aprendizagem de alunos da 8ª série do ensino fundamental. Com este modelo diferentes alunos solucionaram as atividades com competência, o que reflete sua eficácia.

Dessa forma, sentimo-nos confortáveis para afirmar que o modelo correspondeu as nossas expectativas. A configuração em oficina de leitura foi compatível com os conhecimentos dos alunos, pois as informações nela contidas foram bem compreendidas pelos mesmos. Além disso, eles foram favoráveis a sua utilização e afirmaram estar satisfeitos por ter participado na solução das atividades propostas. Destacamos a viabilidade de seu uso em escolas da rede pública de ensino, uma vez que se trata de um modelo construído com materiais acessíveis e de baixo custo, podendo ser construído na própria escola e com a participação dos alunos.

A partir dessas considerações, consequência direta de nossas análises, surgem reflexões que possivelmente podem ser temas para futuros estudos.

Reflexões a partir do estudo

[...] De periférica no seu pensamento, a complexidade passou a ser o centro de seu propósito, compreendendo-a como atitude de religar, rejuntar; e antes de ser uma teoria, um paradigma, um modelo para pensar a matéria, a vida e o homem, é mais propriamente um atributo de toda a matéria, de maneira que o homem, a sociedade, os sistemas de ideias interagem entre si, por meios de trocas, porque são sistemas abertos (ALMEIDA, 1997, p. 31).

Retomamos a epígrafe com a qual iniciamos esta dissertação, para refletir o quanto a criação de um modelo voltado para a aprendizagem de conceitos básicos de estratégias de leitura e produção de textos pode transformar efetivamente as condições sociais dos mesmos.

Ao responder a nossa questão de pesquisa assumimos que a oficina é um modelo que possibilita alunos a apropriarem-se e ampliarem seus entendimentos a cerca da leitura do escrito e da escrita de leituras. Assim, reconhecemos que esta oficina de leitura tem grande potencial para ser utilizado como modelo na aprendizagem dos alunos.

Estes resultados nos remetem a realidade vivida em nossas escolas, trazendo-nos inquietações quanto às políticas públicas nacionais voltadas para o processo de leitura, tendo em mente principalmente a formação de professores para atender alunos com não proficiência. Quando nos voltamos para este panorama nos questionamos: Como cursos aligeirados e de curta duração podem preparar os professores para atender esses alunos? Como os professores têm sido preparados para utilizar os recursos didáticos que são necessários à aprendizagem desses alunos?

De fato, como relatado na Apresentação, é preciso transformar efetivamente o ambiente educacional para que este seja compatível com as necessidades desses alunos. Neste contexto, mais inquietações povoam nossa mente: Quais conceitos de leitura os professores poderão trabalhar a partir de um Modelo? De que forma dar-se-ia tal trabalho, isto é, como oferecer uma formação efetiva ao professor de maneira a incorporar em sua prática o uso desses materiais? E anteriormente a todas estas perguntas, qual o caminho a ser percorrido para aproximar o modelo, produzido nessa pesquisa, do professor?

É preciso considerar que são muitos os desafios a serem superados para que a educação, no que tange à Escola Pública, atenda a todos os alunos com as particularidades que são pertinentes a cada um. Ademais, sabemos que o ensino de leitura e produção textual, entre outros conceitos, é ainda pouco trabalhado na educação básica. Assim, torna-se fundamental a aplicação dessa oficina para que os alunos tenham acesso a esses e outros conceitos.

Estamos plenamente a favor do desenvolvimento de pesquisas que envolvam a criação de instrumentos para a aprendizagem de leitura de alunos. Entretanto, ao refletirmos sobre os investimentos voltados para a pesquisa surgem ainda outras indagações: O que tem sido feito de tantos outros Modelos com potencial para a aprendizagem escolar de alunos? O que seria

necessário para que estes Modelos, aos quais incluímos o nosso, fizessem parte dos recursos pedagógicos utilizados por professores em suas aulas?

Por fim, advogamos que as pesquisas de pequeno porte, como essa, pode auxiliar o trabalho pedagógico dos professores e, portanto, possibilitar a criação de condições favoráveis para o surgimento de uma Escola para Todos.

Sugestões para futuras pesquisas

A partir da conclusão de nosso estudo e após a restrita, mais inquietante, reflexão exposta acima, sentimo-nos impelidas a sugerir a realização de alguns estudos, com o intuito de avançarmos no oferecimento de Modelos eficientes para os processos de ensino e aprendizagem conjunto aos alunos, proficiente e não proficientes, da educação básica. Nesse sentido, iniciamos por propor que o nosso modelo seja testado com um grupo maior de sujeitos e abrangendo em concomitante alunos de outros níveis de escolaridade, tanto na escola pública como da privada.

Para essa proposta, a nossa sugestão é que se realize um estudo voltado para a formação de professores. Esta formação seria realizada em uma escola com docentes voluntários, os quais desenvolveriam e testariam atividades de sala de aula envolvendo tanto alunos proficientes quanto não proficientes em leitura.

Por fim, sabemos que são apenas sugestões que podem contribuir com o avanço das pesquisas em leitura. Temos a consciência que ainda há muito por ser feito para atender às necessidades escolares do aluno da escola pública.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, M. **Cultura letrada: literatura e leitura**. São Paulo: UNESP, 2006.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. O professor sabe a língua que ensina? In: Revista Contexturas, vol. 1, nº 1, São Paulo: APLIESP, 1992.
- BAKHTIN, M. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**. São Paulo-Brasília: Edunb/Hucitec, 1993.
- BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes: 2003.
- BETIOL, A. H.. **Avaliação de usabilidade: abordagens para ensaios de interação**. Florianópolis, 2004. 210 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Tecnológico. Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção
- BERNARDES, J. A. C. **Sátira e Lirismo. Modelos de síntese no Teatro de Gil Vicente**. Coimbra: Universidade de Coimbra, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria Educação Ensino Médio e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino fundamental**. Brasília: MEC, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/SEF-Brasília: MEC/SEF, 1998.**
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista e sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BROWN, A. **Metacognitive development and reading**. In: Spiro et alii. (orgs) *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. New jersey. L. Erlbaum Associate Publishers, 1980.
- CHARTIER, R.M. **A História Cultural – Entre Práticas e Representações**. Lisboa: DIFEL, 1990a.
- CHARTIER, R. M. **Por uma sociologia histórica das práticas culturais**. In: *A História Cultural entre práticas e representações*. Col. Memória e sociedade. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990b, p. 13-28.
- CHARTIER, R.M. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. São Paulo: Unesp, 1999.
- CRYSTAL, B. **Dicionário Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- CRUZ, M. L. G. **Gil Vicente e a Sociedade Portuguesa de Quinhentos**. Lisboa: Gradiva, 1990.
- CUNHA, A. G. da. **Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

- DAVIDOFF, L. **Introdução à Psicologia**. São Paulo: Pearson Education, 2011.
- DERRIDA, J. **A farmácia de Platão**. São Paulo: Iluminuras, 1997.
- FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre Alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1994.
- FISCHERS, E. **A necessidade da arte**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- FISCHER, R. S. **História da Leitura**. São Paulo: Unesp, 2006.
- FOUREZ, Gérard. **A construção das ciências: introdução à filosofia e à ética das ciências**. Trad. Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. UNESP, 1995. 319p.
- GARCIA, F. **O Rústico no Teatro Vicentino de Temática Religiosa**. Boletim. São Paulo, n.1, p. 27-51, 1994.
- GIL, A. C. Como Elaborar Projetos de Pesquisa, São Paulo, Editora Atlas S.A., 1988
- GOODMAN, K. **O processo da leitura – considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento**. In: Ferreiro, E. e Palácio, M. Os Processos de Leitura e Escrita – novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GOUGH. P. B. **One second of reading**. In: Singer, H&Ruddel, R. Teoretical Models an Processes os Reading. Newark (DEL), International Reading Association (IRA). 1976. p:509-535.
- GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. Trad. Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.
- GUSDORF, G. **Conhecimento interdisciplinar**. In: POMBO, Olga; GUIMARAES, Henrique Manuel; LEVY, Teresa. *Interdisciplinaridade*: antologia. Porto/PT: Campo das Letras, 2006, p.37-58.
- HALL, S. **A identidade cultural na idade media**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.
- HEGEL, G. W. F. **Curso de estética: o belo na arte**. Trad.: Orlando Vitorino e Álvaro Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- HANSEN, J. A. **Alegoria – Construção e Interpretação da Metáfora**. São Paulo: Atual, 1986.
- HOLANDA, A. B. **Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1986.
- KATO, M. A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KINTSCH, W. & VAN DIJK, T. A. **Toward a model of text comprehension**. Psychological Review, 85, The American Psychological Association, Washington D.C., 1985.

- KLEIMAN, A. **Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura**. São Paulo: Pontes, 2002.
- KLEIMAN, A. **Oficina de Leitura: Teoria e Prática**. 10ª Edição, Campinas, SP: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2009.
- LEFFA, V. J. **A leitura da outra língua: Leitura; Teoria e Prática**, Campinas, Associação de Leitura do Brasil, v. 8, n. 13, p. 15-24, 1989.
- LE GOFF, J. **A Bolsa e a Vida. A Usura na Idade Média**. Trad. De Rogério Silveira Muoio. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.
- LUFT, C.P. **Novo manual de português**. 2. ed. São Paulo: Globo, 1996.
- LURIA, A. R. **Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Luria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MANGUEL, A. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MORIN, E. **Rumo ao abismo?** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- NUÑEZ, C. F. Pate et alli. **O Trabalho através da História**. Vol. I. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, Entourage Produções Artísticas, 1994.
- NUTTALI, C. **Teaching reading skills in a foreign language**. Oxford: Macmillan Education, 2005.
- OLSON, D. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita**. São Paulo: Ática, 1997.
- PALLA, M. J. **A Palavra e a Imagem – ensaios sobre Gil Vicente e a pintura quinhentista**. Lisboa: Editorial Estampa, 1996.
- PALLA, M. J. **Do Essencial e do Supérfluo – estudo lexical do traje e adornos em Gil Vicente**. Lisboa: Editorial Estampa, 1992.
- PICCHIO, L. S. **O Purgatório de Gil Vicente: estado ou lugar?** In: TEATRO DA CORNUCÓPIA. Temas Vicentinos. Actas do Colóquio em Torno da Obra de Gil Vicente. Lisboa: Ministério da Educação, 1992.
- PISA – <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-brazil.pdf> acesso em 10/06/2013.
- RABARDEL, P.; BOURMAUD, G. **From computer to instrument system: a developmental perspective**. Elsevier B.V., 2003.

- RABARDEL, P.; VÉRILLON, P. Relations aux objets et développement cognitif. In: GIORDAN, A.; MARTINAND, J. L. (Eds). **Acte des septièmes journées internationales sur l'éducation scientifique**. Paris: LIRESPT, Université Paris VII, p. 189-196, 1985;
- RECKERT, S. **Espírito y letra de Gil Vicente**. Lisboa: IN-MC, 1983.
- SAEB – http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/saeb_matriz2.pdf acesso em 02/05/2013.
- SCHENEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2004.
- SAMUELS S. J. and MICHAEL L. K. **Models of the Reading Process**. In P. David Pearson. (Ed.). **Handbook of Reading Research**. New York: Longman. 1984.
- SARAIVA, A. J. & LOPES, O. **História da Literatura Portuguesa**. 17ª ed. Porto: Porto Editora, 1996.
- SARAIVA, A. J. **Gil Vicente e o fim do teatro medieval**. 4ª ed. Lisboa: Gradiva, 1992.
- SERAFINI, M. T. **Como escrever textos**. 9.ed. São Paulo: Globo, 1998.
- SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SOUZA, R. J. de. **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004.
- SPINA, Segismundo. **Era Medieval**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil S.A, 1991.
- STANOVICH K. E. **Toward an interactive-compensatory model of Individual differences in the development of reading fluency**. *Reading Research Quarterly*. 1980..
- SUN TZU – **A Arte da Guerra** -
http://unes.br/Biblioteca/Arquivos/A_Arte_da_Guerra_L&PM.pdf
- THIOLLENT. M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- TURAZZA, J.S. **Léxico e Criatividade**. São Paulo: Annablume, IPPUC, 2005.
- VAN DIJK, T. A, **De la Gramática del Texto al Análisis Crítico del Discurso: uma breve autobiografia acadêmica**. 2006 Disponível em <<http://www.discourses.org/cv/>>. Acesso em 26 de novembro de 2014.
- VAN DIJK, T. A. **Cognição, discurso e interação**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- VAN DIJK, T. A, **Estructuras y funciones del discurso**. 12. ed. Madrid: Siglo Veintiuno Ed, 1998.

VICENTE, G. **Obras de Gil Vicente** (autos, farsas, comédias, tragicomédias, obras várias). Porto: Lello e Irmão Editores, 1965.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Pensamento e Linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998