

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**

**Gêneros textuais: a práxis mediadora do professor
de leitura**

Clara Terezinha da Silva Santos

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros
de Souza

Campos dos Goytacazes - RJ
Julho de 2010

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**

**Gêneros textuais: a práxis mediadora do professor
de leitura**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Clara Terezinha da Silva Santos

Orientador:
Prof. Dr. Carlos Henrique Medeiros
de Souza

Campos dos Goytacazes - RJ
Julho de 2010

FICHA CATALOGRÁFICA

Preparada pela Biblioteca do **CCH / UENF**

019/2010

S237 Santos, Clara Terezinha da Silva

Gêneros textuais : a práxis mediadora do professor de leitura /
Clara Terezinha da Silva Santos -- Campos dos Goytacazes, RJ,
2010.

159 f. : il

Orientador: Carlos Henrique Medeiros de Souza
Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) –
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Centro
de Ciências do Homem, 2010

Bibliografia: f. 155 - 159

1. Leitura. 2. Compreensão Textual. 3. Gêneros Textuais. I.
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.
Centro de Ciências do Homem. II. Título.

CDD – 372.4

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE
FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**

**Gêneros textuais: a práxis mediadora do professor
de leitura**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem, do Centro de Ciências do Homem, da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Cognição e Linguagem.

Aprovada em 26/07/2010.

Banca examinadora

Dr^a Ana Lúcia Lima da Costa – FSJ - Fundação São José

Dr^a Eliana Crispim França Luquetti – Faculdade Redentor

Dr. Nilson Sérgio Peres Stahl - UENF

Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza - UENF
Orientador

Campos dos Goytacazes - RJ
Julho de 2010

DEDICATÓRIA

Ao Pai Maior, que com olhar atento, me deu forças para nunca desistir.

A Antônio e Irene, meus pais, companheiros que, com simplicidade e amor, têm me ensinado a semear esperança.

A Hamilton Alves dos Santos, meu marido, coração querido, presença certa nas horas incertas.

A Simone e Ana Paula, companheiras de luta, que com carinho e sabedoria, têm me ensinado a superar obstáculos.

Aos professores de ontem e de sempre, jardineiros, que me ensinaram a cultivar o conhecimento e a sensibilidade.

A todos os meus alunos e alunas, que ao cruzarem meu caminho nestes longos anos de magistério, muito me ensinaram. Sendo inviável nomear a todos, eles estão aqui representados na pessoa dos meus sobrinhos-netos, Celso e Sophia; a quem, com muito amor, dedico também este trabalho.

A Aretha e Emanuelle, simplesmente.

AGRADECIMENTOS

Ao Dr. Carlos Henrique Medeiros de Souza, professor-orientador, que abriu o seu *templum* interior, me acolheu, repartindo, generosamente, saberes e amizade, a todo tempo.

Aos professores Dra. Arlete Parrilha Sendra e Silva, Dra. Lúcia Helena Lopes Mattos, Dr. Mário Galvão de Queirós Filho, Dra. Rita Maria de Abreu Maia, Me. Sandra Maria A. del Gáudio, Dra. Terezinha Barroso, que se fizeram amigos, que me incentivaram a não deixar de sonhar.

Aos professores da UENF, Dr. Pedro Lyra, Dr. Sérgio Arruda, Dra. Vera Deps, pelas lições e estímulo.

Ao Centro Educacional Mariza Curvelo, na pessoa do Me. Francisco Carlos Gomes que, com paciência e carinho, colaborou para que meus manuscritos ganhassem forma.

A todos do Colégio Estadual Roberto Coelho Pedroso e, de forma especial, aos alunos, que me ensinaram que é possível semear flores em terreno árido.

A Ana Cristina Pinheiro, Maria das Graças de Almeida e a todas do Grupo UAB - UFJF- FAGED Pedagogia, amigas, que com olhar atento me ofertaram recortes e incentivos.

Aos colegas da UENF, especialmente a Larissa, Míriam e Roseane pelo acolhimento e aprendizado.

Aos professores da Banca Examinadora, que aceitaram a tarefa de partilhar saberes e sonhos.

A CAPES, apoio sem o qual este estudo seria inviável.

EPÍGRAFES

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisa sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.

NETO, João Cabral de Melo. **Poesias completas**. Rio de Janeiro, José Olympio: 1996, pp.19-20.

Nosso corpo, nossos gestos, nosso canto, nossa voz, nossa fala, tal qual no poema acima, estão emaranhados de outros corpos, de outros gestos, de tantos cantos, vozes e falas, num embricamento tal que, por vezes, nos é difícil identificá-los todos.

Esta pesquisa carrega o desejo de que essas vozes também façam parte de suas manhãs que, por sua vez, e por certo, ajudarão a construir outras e outras.

Que as nossas manhãs sejam prenúncios de novas manhãs, de novas leituras, de novas escolas, de um novo povo, de um novo País; mesmo consciente de que ...

Talvez mais um murro em ponta de faca
Porque a faca ___ cruz credo ___ ainda está aí
Escondida / decidida / distorcida
Acender a luz, ler melhor o mundo,
antes de desferir o certo murro,
e deixar de ser inocente e burro.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Elementos de pedagogia da leitura**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 4.

Todavia, insisto, pois “Meus escritos são instrumentos de batalha, são maneiras de lutar pelo que desejo... para a formação de leitores e escritores em particular.”

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível, o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.13.

RESUMO

Considerando que pesquisas têm evidenciado um resultado aquém do necessário, em termos de compreensão leitora, este estudo buscou responder a pergunta *Por que tamanho insucesso, de professores de língua materna, no ensino escolar da compreensão leitora?* Adotou-se o método dialético e o fenomenológico para elucidar a questão, pois o fenômeno da compreensão exige que se considere o texto e os sujeitos dentro de um contexto social, histórico e ideológico, de criação e de recepção dos textos; sendo assim, a realidade não é única, já que os textos são produzidos/recebidos em contextos diferentes; o que equivale a dizer que o sentido também não é único, esse vai depender das interações estabelecidas entre autor x texto x leitor, sendo este último fator decisivo nesse processo de construção de sentidos, tendo o professor como mediador dessas relações. Quanto à natureza da pesquisa, optou-se pela aplicada, porque se acreditou ser essa a que melhor possa contribuir para que se reflita sobre as teorias que devem embasar o ensino escolar da compreensão leitora. Quanto à abordagem do problema, a escolha foi por uma base qualitativa, uma vez que o ensino da compreensão da leitura requer que se considere uma relação dinâmica entre o contexto de produção e o de recepção de determinado gênero textual. Os objetivos foram estudados de forma exploratória a partir de pesquisa bibliográfica associada a estudo de caso. O estudo nos permite afirmar que a clareza de conceitos como linguagem, texto, discurso, contexto, sentido, de base sociointeracionista, são fundamentais para que professores, não só os de língua materna, possam atuar como mediadores nas práticas de leitura. Permitiu-nos ainda compreender que, no momento, o mais eficaz meio de trabalhar a compreensão leitora é fazê-lo pelo viés dos gêneros textuais.

Palavras-chave: leitura; compreensão; gêneros textuais; professor; mediação.

ABSTRACT

Considering that researches have shown a result below what is needed, in terms of reading comprehension, this study has tried to answer the question *Why so great an unsuccess of mother tongue teachers, in reading comprehension taught at schools?* The dialectic and phenomenological method has been adopted to clear the question, once the comprehension phenomenon requires considering text and subjects in a social, historical, and ideological context, of creation and reception of texts; thus, reality is not unique, because texts are produced/received in different contexts; what is equivalent to saying that meaning is not unique too. It depends on interactions established among author x text x reader, and this last factor is decisive in the construction of meaning, having the teacher intermediating this relations. As to the nature of research, the applied research has been adopted, because it is believed that it is the nature that can best contribute to reflecting on the theories which the reading comprehension school teaching should be based on. As to problem approach, a qualitative base has been adopted, since teaching of reading comprehension requires considering a dynamic relation between the production context and the reception context of a particular contextual gender. Aims have been studied on an exploratory way from a bibliographical research associated with a case study. The study allows us to assert that clarity of concepts such as language, text, speech, context, meaning, on a social interaction basis, are fundamental so that teachers, not only those teaching their mother tongue, can act as mediators in reading practices. We could also understand that, at present, the best way to work on reading comprehension is to do it from a textual genre approach.

Key words: reading; comprehension; textual genre; teacher; mediation.

SUMÁRIO

1	Introdução	9
2	Pressupostos teóricos	22
2.1	A linguagem e suas particularidades	25
2.2	A linguagem verbal – considerações gerais	31
2.3	A linguagem como processo de interação	38
2.4	Linguagem = expressão do pensamento	41
2.5	Linguagem = Comunicação	46
2.6	Relações entre teoria da linguagem e ensino da linguagem	57
2.7	Concepções de língua, sujeito, texto, discurso, sentido e contexto	65
2.7.1	Concepção de língua e de sujeito	65
2.7.2	Concepção de texto, sentido, discurso e de contexto	69
3	Ensino da leitura - professor mediador – ponte para a compreensão	80
3.1	Pensando a leitura — história de um conceito	80
3.2	Leitura: entre o hábito e o prazer	87
3.3	O ato de ler e a formação do leitor crítico	94
3.4	Leitura: compreensão - interação	99
3.4.1	Estratégia ou procedimento: conteúdo a ensinar	101
3.4.2	O papel das estratégias de leitura	104
3.4.3	Processamento textual: o velho e o novo se encontram	111
3.4.4	Os objetivos da leitura	113
4	Ação e mudança na sala de aula	115
4.1	Tipo e gênero textual: em busca de uma definição	116
4.2	Problematizando a noção de gêneros textuais	119
4.3	Gêneros textuais e ensino	123
4.3.1	Nova roupagem: capacidades de linguagem	127
4.3.2	Gêneros e letramento: caminhos que entrecruzam	130
4.3.3	A compreensão leitora pelo viés dos gêneros textuais	136
4.3.4	Didatização: comunhão entre teoria e prática	139
5	Considerações finais	147
6	Anexo A	154
7	Referências	155

1 INTRODUÇÃO

Inicialmente, as inquietações sobre leitura estavam circunscritas ao aluno; preocupava-se com o fato do educando sair de uma etapa e ingressar em outra com sérias dificuldades de compreensão leitora. Esse fato era, e ainda é, com certa frequência, constado e divulgado com propriedade por pesquisas que buscam avaliar essa situação, seja ela tomada nos ensinamentos fundamental, médio ou superior. Entretanto, na caminhada do curso de Mestrado, como em quaisquer outras jornadas, percalços podem surgir, colocando à prova a realização ou não de um sonho. E nesse período de incertezas, orientações individuais e coletivas se tornaram constantes no caminhar, exigindo do pesquisador uma retomada dos seus propósitos, um repensar a pesquisa. Além dessas contribuições humanas tão valiosas, há que se debruçar nos livros, mergulhar e buscar neles as respostas para inquietações outras que se somaram às de outrora.

Dentre as múltiplas leituras desenvolvidas, muitos escritos dizem que é importante formar leitores, que ler é um prazer, que é preciso formar o hábito e desenvolver o gosto pela leitura. Não se podem ignorar tais importâncias, mas todas essas considerações só ganham formas se fizer presente um agente (ou vários?), pois a leitura é aqui tomada como sinônimo de compreensão, uma vez que a leitura linear, a simples decodificação das palavras permite apenas ser alfabetizado; condição essa inepta para se atender às demandas de uso da leitura e da escrita que uma sociedade letrada como a nossa requer. E, nesse sentido, a partir de meados da década de 80, são muitos os estudos que destacam que o ato de ler não pode mais ser tomado como mera decodificação do código escrito.

Então, se leitura como sinônimo de compreensão é há muito assunto amplamente discutido, por que escolher como objeto de pesquisa um tema tão recorrente, tão argumentado nos meios acadêmicos? O pesquisador se sente, às vezes, como o aluno que precisa “escrever uma composição sobre Minhas férias”. Nada mais simples, todavia, bastante arriscado, pois há o perigo de se cair no previsível. Todavia, quanto mais é investigado um determinado tópico, maior complexidade, por certo, ele apresenta, embora estar na pauta da discussão cotidiana possa lhe transformar em algo banal e anódino. Investigar sobre leitura pode lembrar assistir a um capítulo da novela das oito: o espectador já sabe o que vai acontecer: quem será o vilão da história, as causas e consequências que a ação principal da trama poderá causar no “mocinho”.

Entretanto, no intuito de desfazer essa aparente banalidade, é preciso que se considere que desde que nascemos vamos aprendendo a ler o mundo em que vivemos. Inicialmente, lemos no aconchego do colo se ele é firme e doce ao mesmo tempo; nos gestos da mãe ou do pai se estão sendo carinhosos ou frios; ainda se o olhar deles é de aprovação ou reprovação; a voz que ora engrossa e se exalta ou ora, delicadamente, nos envolve em pura ternura. E vamos crescendo e a leitura junto; já lemos as nuvens que anunciam chuva, lemos na casca das frutas se estão verdes ou maduras, lemos nas flores ou nas folhas amareladas que caem se é primavera ou outono, lemos nas cores do semáforo se pode atravessar ou não a rua. Até que vamos para a escola, ou em casos raros ainda em casa, e aprendemos a ler as letras no papel, que é outra forma de leitura, do mesmo mundo que já líamos, antes ainda de sermos alfabetizados. Se antes se comunicava através da audição e da fala, após a fase da alfabetização passaria a escrever e ler de forma que esses atos permitissem a definição de novos horizontes, ou seja, aqueles veiculados por meio da escrita. Essa leitura, mais complexa, ninguém aprende sozinho; e, se não se aprende sozinho, quem a ensina, quem a faz acontecer? Quem auxilia, quem aproxima e abre caminhos para a compreensão, a verdadeira leitura?

Entra em cena a primordial figura do professor. E foi nesse ponto que o anteprojeto se viu condicionado a abandonar a ideia até então ali defendida e se redefinir, e se firmar, e traçar seu rumo: é ao professor de língua materna, é ao

formador de leitores que estes estudos querem se voltar. Caminho redefinido exigia também energia e disposição redobradas, pois mudar percurso é como quase voltar ao ponto inicial. E, nesse sentido, não se pode aqui furtar a citar Guimarães Rosa “O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem.” (1965, p. 241) E, neste caso, imbuído de muita coragem para estudar, para pesquisar e buscar na ciência respostas para as angústias que geram inquietações; o pesquisador se debruça a construir uma base teórica consistente, que possa consolidar o caminho outrora definido e, quem sabe, ser este porta para outros e tantos caminhos.

E, nessa busca, o pesquisador encontra no pequeno acervo que foi construindo ao longo da trajetória de professora de língua materna, e preocupada com as questões de leitura que sempre foi, *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*, de Délia Lerner, pesquisadora argentina da área da Matemática, que estendeu seus estudos para as questões da leitura, justamente por constatar que as maiores dificuldades dos alunos em conquistar habilidades para lidar com os números, residem, na maioria das vezes, não no dois mais dois que sempre são quatro, mas na leitura, na compreensão dos enunciados propostos. E, de imediato, no prefácio dessa obra, assinado por Emilia Ferreiro, as primeiras ansiedades começam a sair do plano dos sentimentos e passam a ganhar forma de concretude, uma vez que se depara com a seguinte afirmação:

Este livro testemunha um esforço constante para analisar e teorizar sobre as mudanças nas práticas docentes e sobre as ações necessárias para que ditas mudanças ocorram. Um leitor ingênuo pode achar estranho que se fale de sua prática em termos que não são coloquiais nem simplistas. Mas assim deve ser quando ‘o didático’ pretende ser levado a um saber ajustado a critérios de rigor científico. (2002, p. 8)

Se as práticas são desprovidas do conhecimento da ciência com a qual operam; as intenções, por melhores que sejam, caem no insucesso, geram o fracasso.

Os PCNs de Língua Portuguesa estabelecem que “O objetivo maior do ensino de Língua Portuguesa é desenvolver nos alunos as competências

necessárias a uma interação autônoma e ativa nas situações de interlocução, leitura e produção de textos.” (1998, p. 32) Todavia, há que se ressaltar que há, ainda hoje, uma supremacia do ensino da gramática em detrimento da leitura e da escrita, conforme sinaliza a Proposta de Reorientação Curricular (2006, p.39):

Percebe-se, entretanto, que, ainda hoje, grande parte do tempo das aulas de Língua Portuguesa é dedicada à nomenclatura gramatical e a questões relativas à classificação de palavras e reconhecimento de funções sintáticas no âmbito da frase, sem observar as situações concretas de uso – os textos.

Ou ainda nas palavras de Cagliari “A escola, tradicionalmente, tem se apegado a umas tantas coisas a respeito da língua e julgado que isso é tudo.” (2001, p. 28) É possível dizer que, mais especificamente, tem se apegado ao que diz nossa gramática normativa e à metodologia de exigir produções de texto descontextualizadas, sem se preocupar com as características do gênero, do suporte, das intenções; ou ainda com uma leitura linear que se reduz à decodificação, a responder as perguntas propostas pelo livro didático, que também, na maioria das vezes, não transcendem a linearidade e, além das leituras propostas pelo livro didático, há algumas outras, também propostas pelo professor que ainda faz a “prova do livro lido”. Essa supervalorização do ensino da gramática pela gramática tem como consequência o desvio do que deveria ser o foco principal: a formação do aluno leitor e produtor de textos. O efeito disso pode ser constatado no cotidiano das salas de aula de todas as disciplinas, evidenciando que as dificuldades no processo de aprendizagem estão relacionadas à falta de autonomia para a leitura e a escrita.

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção e de recepção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. É tendo no horizonte essa

concepção de palavra enquanto signo vivo, dialético, voltado para o outro, que as preocupações sobre a leitura precisam ser suscitadas.

O texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade e temática, um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser (1996), apresenta "vazios" — implícitos, pressupostos, subentendidos — que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor. Quanto mais o texto economiza, mais o leitor dispense, quanto mais vazios no texto, mais o leitor deve preenchê-los.

Para essa função, uma concepção de leitura como mero deciframento de sinais, como puro reconhecimento e repetição do saber já construído, não é suficiente, porque é inócua, geradora de automatismos e autômatos. A leitura como compreensão exige um leitor privilegiado que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo, reflexivamente, ao seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola a formação desse leitor e a responsabilidade maior está nas mãos do professor que deve ser, antes de tudo, um leitor.

As inquietações sobre leitura, há décadas vêm sendo discutidas, porém sem dar conta de forma satisfatória da problemática que envolve o ato de ler. Basta uma análise dos exames que têm sido realizados com a intenção de se fazer um mapeamento da situação dos alunos brasileiros para que isso fique ainda mais evidente. Destaca-se aqui a avaliação dos aspectos ligados à leitura e à escrita.

Dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) mostram que mais de 20% concluem o quinto ano do ensino fundamental sem qualquer habilidade de leitura. No último resultado da Pesquisa Internacional de Avaliação do Estudante (PISA), exame que avaliou a capacidade de leitura dos jovens em 41 países, o Brasil ficou em 37^o lugar. Ou seja, pelos critérios da

avaliação internacional, os leitores brasileiros não conseguem muito mais do que captar o tema principal de um texto durante a leitura. Pesquisa nacional conduzida pelo Instituto Paulo Montenegro mostrou que 74% dos brasileiros são analfabetos funcionais, ou seja, não compreendem nada mais complexo que um simples bilhete. Diante desses dados, há que se questionar: Por que tamanho insucesso, de professores de língua materna, no ensino escolar da compreensão leitora?

Portanto, é possível concordar com Silva (2007) quando diz que o tema é um dos mais palpitantes na sociedade atual. Por isso se pretende insistir no sempre novo mesmo tema: leitura – a formação do formador de leitor. Lembrando Thiago de Melo, diz-se que não se tem nada de novo, o que se tem de novo é o jeito de caminhar, pois se vislumbra no horizonte um educador concatenado com os resultados das mais recentes pesquisas dos estudiosos da linguagem sobre como colaborar com o aluno para que ele possa, a partir da mediação do professor, construir os possíveis sentidos para o texto que se tenha em mãos.

Hoje, nós somos não só obrigados a reconhecer que a escola brasileira não torna a maioria dos alunos leitores, e muito mais ainda competentes na compreensão de um texto; como também nos sentimos impelidos a tentar resolver esse problema. Nossa tentativa, porém, não deve ser ameaçada de fracasso por uma visão simplista ou apressada dessa situação que nunca teve suas causas limitadas ao âmbito escolar. Não há pedagogia, não há estudos linguísticos ou literários, não há acervo de bibliotecas de escolas que respondam por si sós, a tais questões.

O professor é figura central nesta árdua tarefa de construir leitores. Mas, normalmente, ele só faz repetir um processo de “desaprendizagem” pelo qual também passou. Basta conversar com colegas recém-formados para se ter a certeza de que conhecimentos sobre psicologia da leitura (os procedimentos e condutas de tratamento de um texto); a pragmática (as práticas e as experiências com a escrita); a sociologia (o lugar da leitura em diferentes grupos sócio-culturais); a análise do discurso (que engloba a textualidade, a coerência, a interação verbal e outros fatos da língua); as teorias literária (as condições de produção e de recepção de um texto) não fazem parte do universo dos cursos de formação de professores. Como se vê, é

exigido e esperado do profissional um desempenho para o qual ele não foi instrumentalizado, evidenciando que é preciso reforçar as relações entre os pesquisadores e os que põem em prática a leitura.

Partindo-se do pressuposto de que a leitura na escola tem-se reduzido, na maioria das vezes, à leitura dos textos do livro didático e, que ao professor falta preparo para conduzir uma leitura que transcenda à linear, uma vez que esse se orienta por aquilo que está pronto à mão, conclui-se que as autoridades imediatas, nesse caso, são, em geral, o autor e o editor do livro didático fornecido. Ou seja, perpetua ainda hoje na escola uma única leitura; desconsideram-se os múltiplos sentidos que um texto possa ter em virtude de quem lê, de como lê, em que condições lê; de quando e com que interesse lê. Dessa forma, é impossível formar leitor capaz de perceber que um texto exige interação, exige mediação para que o(s) sentido(s) seja(m) afluído(s), uma vez que o sentido da leitura já está previamente estabelecido. Segundo Orlandi (2006, p. 45): “Em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas.”

O quadro de fracasso anteriormente identificado parece confirmar ainda mais o fato de a leitura ligar-se muito intimamente ao projeto educacional e à própria existência do indivíduo. Diante de tantas funções múltiplas e do seu papel ativo na educação e vida de qualquer indivíduo, é forçoso ainda perguntar, como nos sinaliza Silva (2002, p. 45) “Não deveria um inquiridor refletir mais incisiva — e profundamente — sobre o ato de ler e sobre a atividade de leitura?”

Os resultados de avaliações sistêmicas, bem como a constatação da necessidade de mais pesquisas evidenciadas por Silva, por si só falam da contribuição que este estudo pode trazer para o campo científico, nos aspectos nacional, regional e local, já que o mapeamento feito pelas instituições pesquisadoras abrange todos eles. Além disso, a contribuição se estende também ao campo de outras disciplinas, pois leitura e escrita são atividades essenciais a qualquer área do conhecimento e, mais essencial ainda à vida de qualquer cidadão.

Quanto à inserção da pesquisa no Programa Cognição e Linguagem, ou como questionou, várias vezes, o Professor Dr. Mário Galvão de Queirós Filho, “O que isso tem haver com Cognição e Linguagem?” Considerando que o texto é o intermediário entre o homem e a linguagem, valemo-nos de Kleiman (1996, p. 7) que afirma:

Ignora-se, muitas vezes, na prática, o fato de a leitura ser atividade cognitiva por excelência; o complexo ato de compreender começa a ser compreensível, apenas se aceitarmos o caráter multifacetado, multi-dimensionado desse processo que envolve percepção, memória, processamento, inferência, dedução.

O momento é de crise, sem dúvida. Só que, quem se sente responsável por seu trabalho e, principalmente, pelos resultados que esse tem gerado, não pode cruzar os braços; precisa, sim, acreditar conforme Silva (2002, p. 50) “A inquietação gera a dúvida; a dúvida pede resposta; a resposta gera a reflexão.”; e essa última, a ação. (*grifo meu*).

Não se pretende atribuir tal responsabilidade exclusivamente às instituições escolares e aos professores. Há, sem dúvida, um conjunto de fatores decorrentes da conjuntura social que se refletem na escola, desfavorecendo a existência de boas condições de acesso à leitura. Isso, entretanto, não deve isentar a instituição e os professores de assumirem sua responsabilidade.

Ao privilegiar a formação do formador de leitores como objeto de estudo, não se tem a pretensão de buscar soluções para problemas oriundos da esfera social e que são tão complexos. O que realmente se pretende é convocar professores, colegas pares, para que reflitam e assumam a responsabilidade na tarefa de formar leitores críticos, que é o primordial objetivo da disciplina Língua Portuguesa. O leitor crítico participa do processo de leitura quando “se situa no ato de ler.” (SILVA, 2002, p. 80). E situar-se significa estar presente com e na mensagem, o que garante o caráter libertador do ato de ler, assim sendo “o leitor se conscientiza de que o exercício de sua consciência sobre o material escrito não visa o simples reter ou memorizar, mas o compreender e o criticar.” (id.) Ler não é

apenas decifrar sinais, mas sim ter capacidade de dar sentido a eles, de compreendê-los. O mesmo autor, um dos maiores e mais importantes pesquisadores brasileiros sobre leitura, afirma:

São raras as faculdades ou universidades brasileiras que oferecem cursos na área de Psicologia e ou Metodologia da Leitura. O assunto parece se resumir aos diferentes métodos de alfabetização em que são treinados os professores, como se a leitura abrangesse apenas um processo limitado de alfabetização. (p. 34)

Portanto, a formação do professor formador de leitores é o objeto sobre o qual este estudo lança seu olhar, pois há, conforme sinalizado por Silva, Kleiman, Lerner, Lajolo, Orlandi, Demo necessidade de se conhecer melhor as bases teóricas e didáticas para o ensino da leitura, uma vez que, resultados de pesquisas revelam que esses profissionais, no geral, não têm conseguido formar leitores. E, assim, quem sabe, possam experimentar novas maneiras de ensinar e perceber que o ato de ler ocorre por meio da construção de sentidos entre os componentes da interação autor- leitor-texto.

Os fundamentos teóricos do trabalho são basicamente uma concepção dialógica e interacionista de linguagem, apoiada em Bakhtin, e uma concepção construtivista de educação, inspirada, sobretudo, no construtivismo sócio-histórico de Vygotsky. Além desses, contar-se-á também com Lerner, Solé, Chartier, pesquisadores não nacionais da leitura; bem como Kleiman, Zilberman, Kato, Silva, Geraldi, Lajolo, Demo, Cagliare, Travaglia, Osakabe, Koch, pesquisadores preocupados com as questões da linguagem e também com o campo de aplicação e desenvolvimento dessa, mais especificamente com a Linguística Textual e a Aplicada; conseqüentemente, todos têm em comum a preocupação com o ensino-aprendizagem da leitura como fator de interação social entre indivíduos, pois conforme Lerner (2002, p. 31) “A reprodução acrítica da tradição e a adoção também acrítica de modismos (...) são obstáculos fortes para a produção de verdadeiras mudanças”.

Assim, cabe saber se os envolvidos no ensino da leitura consideram esses pressupostos ou se preocupam em atribuir apenas ao educando os fracassos na atividade da leitura como inerentes às questões individuais do aluno-leitor. Lembra-se aqui de Freire (2003), quando discute a ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra. O ser leitor desperta experiências sensíveis, curiosas interrogações sobre o cotidiano que talvez a escola, tão centrada nos “nãos” — não lê, não compreende, não interpreta, não tem livro, não consegue, não sabe, etc. — ainda impossibilita a prática que a etimologia da palavra *legĕre* sugere: recolher, apanhar, juntar, colher. Para Nóbrega (1994) a leitura implica recolher o mundo no íntimo de nós e, para Kleiman (2007), leitura é atividade cognitiva por excelência. Se a leitura supõe uma integração com o entorno, com o outro, que concepções de ensino e, em decorrência, que teorias pedagógicas dão suporte às práticas de leitura garantidas pela escola e desenvolvidas, em sala de aula, pelo professor? Se a leitura é o momento que privilegia a interação verbal entre leitor e autor, como anuncia Orlandi (2006), e tendo em vista a questão anterior, como os professores se apropriam dessas teorias? Visto que o domínio da leitura é um requisito para o segmento seguinte, quais as estratégias de leitura devem ser adotadas pelos professores de língua materna para que a compreensão se efetive?

As indagações anteriores são as questões fundamentais que norteiam a presente investigação sobre o insucesso do professor de língua materna no ensino escolar da leitura, acrescidas da ideia de que a escola ainda é, por excelência, um espaço de construção do conhecimento e, conseqüentemente, onde muito se lê. Acredita-se que a escola não descobriu, ainda, o potencial mágico da leitura e permanece o ensino de uma leitura instrumental, mecânica, esvaziada de sentido. A escola produz não-leitores, como indaga Kramer (1996), em suas pesquisas? A leitura na escola reduz-se à leitura da escola, mais especificadamente à leitura dos livros didáticos, organizada pelo registro de notas, prova de livros, fichas, resumos, que ocupam o espaço destinado à construção dos vários sentidos que um texto possa ter?

Sabemos que a Ciência é uma das formas que nos possibilita o acesso ao conhecimento e que a sua atividade básica é a pesquisa. Todavia, convém lembrarmos que as lentes do pesquisador, assim como as de qualquer outro mortal,

estão impregnadas de crenças, de valores, de paradigmas que foram construídos ao longo de sua existência, de sua experiência de vida, do contato no ambiente de trabalho ou social e crescente ainda que se está e se vive envolto na e pela linguagem que é cheia de indiocicrasias; negar isso é quase omitir a própria condição humana de existir. Se assim é, refuta-se, portanto, a tão enaltecida neutralidade científica.

Então, como humanos que somos e como pesquisadores que estamos seguimos no intuito de responder à pergunta maior norteadora desta pesquisa _ Por que tamanho insucesso dos professores de língua materna no ensino escolar da leitura? _ bem como as demais a ela subjacentes; além disso, considerando que a leitura aqui é tomada enquanto prática social e o que se busca é a compreensão leitora, tendo o professor como mediador da construção do(s) sentido(s), considerou-se que o método dialético, que tem suas raízes na dialética proposta por Hegel, e o fenomenológico, preconizado por Husserl, sejam ideais para elucidar os questionamentos.

O fenômeno da compreensão leitora exige que se considere o texto e os sujeitos dentro de um contexto social, histórico e ideológico, de criação e de recepção (dialético), que não obedece a uma linearidade, pois envolve elementos que estão em constante transformação; sendo assim, a realidade (no nosso caso o sentido) não é única, pois essa é entendida a partir do ponto de vista das pessoas que estão vivendo e experimentando (fenomenológico), o que evidencia seu caráter transcendental. Nesse sentido, vale lembrar que o homem não é tábula rasa; logo, suas crenças, seus valores, seus paradigmas, suas suposições estão presentes ao olhar o fenômeno estudado.

No nosso caso, o texto escrito é o fenômeno estudado e esse é produzido/recebido em contextos diferentes, o que equivale dizer que o sentido também não é único, esse vai depender das possíveis interações estabelecidas, tendo o sujeito leitor como figura máxima, decisiva nesse processo de construção de sentidos. E, dados os usos da linguagem, cada vez mais carregados de subentendidos, ideologias várias; enfim, esse caráter multifacetado, que se manifesta a toda hora desde os mais simples usos, como um “Bom dia!”, aos mais

complexos, mas ambos exigindo do leitor um olhar acurado, olhar de quem sabe que o sentido “pode ser outro”, requer também a presença de um professor que possa intermediar a construção desses sentidos.

Quanto aos fins da pesquisa, em virtude do seu caráter prático, optou-se pela aplicada, porque se acreditou ser essa a que melhor possa contribuir para que o professor de língua materna reflita sobre as formas pelas quais as práticas de leitura são conduzidas nas salas de aula. Quanto à abordagem do problema, a escolha foi por uma base qualitativa, uma vez que o ensino da compreensão leitora requer que se considere uma relação dinâmica entre os contextos de produção e de recepção de um determinado gênero textual. Com relação ao emprego dessa técnica, Brum (2009) cita Richardson (1989) que afirma “Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem (...) contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos”. Os objetivos foram estudados de forma exploratória, que adotou como procedimentos técnicos pesquisa bibliográfica associada a estudo de caso. Sobre a escolha desses procedimentos, se considerou que a investigação bibliográfica procurou, de forma pormenorizada, situar os estudos de leitura numa concepção sociointeracionista discursiva; e quanto à opção do estudo de caso, a pesquisa está circunscrita, também, a reflexões da própria pesquisadora.

Definidas as questões fundamentais e a metodologia que norteiam o texto que por hora se inicia, o objetivo geral é refletir sobre as teorias que devem embasar o ensino escolar da compreensão leitora e o papel do professor como mediador dessas práticas. Os objetivos específicos são: i) Identificar conceitos teóricos fundamentais para que o professor de língua materna possa melhor atuar na mediação autor x texto x leitor; ii) elucidar o papel do professor na mediação do ensino escolar da compreensão leitora; iii) vincular o ensino da compreensão da leitura à teoria dos gêneros textuais; temas esses que serão estudados nos capítulos que se seguem.

Quanto às hipóteses da pesquisa, essas ficaram assim definidas: i) O insucesso de grande parte dos professores de língua materna no ensino escolar da

leitura, pode se dever ao fato de que lhes falta conhecimento científico adequado para que possam atuar como mediadores nas práticas de leitura; ii) a reformulação da concepção do objeto de ensino (leitura), do sujeito que aprende (aluno) e de quem ensina (professor); bem como a das técnicas que devem ser usadas, é condição importante para mudanças no ensino e na aprendizagem da leitura.

O presente estudo está organizado, basicamente, em três partes, que correspondem, respectivamente, aos três objetivos já mencionados. No primeiro capítulo _ Pressupostos teóricos _ são estudados alguns conceitos fundamentais, que são considerados palavras-chave para o ensino escolar da leitura. O segundo _ Professor mediador: ponte para compreensão _ apresenta um panorama brasileiro das pesquisas relativas ao assunto, com ênfase nas estratégias de leitura que devem ser usadas pelo professor na condição de mediador autor x texto x leitor. Já na terceira, apresenta-se uma abordagem do ensino-aprendizagem da leitura pelo viés dos gêneros textuais.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. (FREIRE, 2003, p. 16).

Esta primeira parte do trabalho apresenta algumas reflexões sobre o contexto educacional e de alguns conceitos teóricos e didáticos que são fundamentais, contemporaneamente, para que o professor de língua materna possa melhor atuar na mediação texto x aluno; aluno x texto. Acreditamos que noções de língua/linguagem, texto/discurso, interpretação/sentido, sujeito/contexto, termos esses fundamentais nos estudos linguísticos, podem ajudar a esses profissionais na sua prática pedagógica. O presente estudo justifica-se, principalmente, pela busca constante de leituras e atitudes que venham a continuar a formação profissional, reforçando a formação reflexiva de professores de língua materna, e, se possível também, de docentes de outras áreas já que a leitura permeia todas elas.

Investigar, encontrar, refletir, buscar fundamentos teóricos que embasem a prática pedagógica de professores de língua materna no ensino escolar da leitura foi o que moveu esta primeira parte do estudo. Como docente há mais de vinte anos, inquietações são constantes a esse respeito. Sabemos que a formação do professor vai além da aprendizagem durante o período de tempo do curso de licenciatura, uma vez que não podemos pensar que o aluno está pronto, soube o que deveria saber para desempenhar a profissão. Na verdade, nesse tempo, os professores estão legal e institucionalmente habilitados para lecionar. Mas, sempre há a falta em relação ao conhecimento, há a necessidade de aperfeiçoamento, do estudo e da pesquisa constantes; e isso não é apenas delegado pela ordem social, mas também por um compromisso ético pelos resultados do trabalho desenvolvido. Muitos discursos confirmam que a sociedade “exige”, está “desse jeito” e, por isso é que o professor (e não só ele) precisa estar sempre se atualizando, continuando a sua formação. No entanto, é necessário reconhecer que o ser humano é incompleto, é um ser sempre ávido de desejos. Então, as vontades do próprio indivíduo e do meio onde se encontra determinam a natureza da formação. Trabalhando com leitura e comprometida, de forma profissional e ética, com os resultados desse trabalho é que

se pretende explicitar alguns conceitos e concepções fundamentais para o ensino da compreensão leitora.

A compreensão do fenômeno educacional e o conhecimento dos suportes teórico-pedagógicos da ciência com a qual trabalha são, a nosso ver, as bases imprescindíveis para a sustentação da prática pedagógica de um professor em qualquer nível de atuação, ou ainda, em qualquer área do saber. Em virtude das limitações e dos objetivos propostos, este estudo centrar-se-á na busca dos conhecimentos teóricos que o docente de língua materna precisa dispor para que possa atuar como mediador nas práticas de leitura. Todavia, antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, Geraldi (2007, p. 40) ensina-nos que:

É preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Assim, os conteúdos ensinados, o enfoque que se dá a eles, as estratégias de trabalho com os alunos, a bibliografia utilizada, o sistema de avaliação, o relacionamento com os alunos, tudo corresponderá, nas nossas atividades concretas de sala de aula, ao caminho por que optamos. Em geral, quando se fala em ensino, uma questão prévia: para que ensinamos o que ensinamos? E sua correlata: para que as crianças aprendem o que aprendem? – é esquecida em benefício de discussões sobre o como ensinar, o quando ensinar, o quê ensinar. Parece-nos, no entanto, que a resposta ao “para que” dará efetivamente as diretrizes básicas das respostas.

É fundamental que o professor compreenda o processo educacional como uma prática social que não se dá em si mesma, mas em relação com outras práticas. Essa visão exige, caso ele queira manter-se atualizado, que estude e reflita sobre a organização social, cultural e política em que insere o sistema escolar, que pense nas determinações sociais que impõem uma organização em classes sociais, nas quais as diferenças entre indivíduos ou grupos não são vistas como resultado

dessas determinações, mas servem de sustentação ao processo de discriminação e exclusão da maioria dos alunos.

Para que o professor tenha uma visão crítica do fenômeno educacional, necessita de fundamentos teóricos que o auxiliem em suas análises, tais como os da Filosofia e Sociologia da Educação, da Antropologia, da Psicologia da Aprendizagem, entre outras. Além disso, é necessário que esteja atento e atualizado, sobretudo nos resultados de estudos e pesquisas realizadas sobre o assunto.

Estudos que permitam que o professor, além de conhecer o fenômeno educacional, tenha também um olhar crítico sobre ele são de suma importância, mas a esses é preciso que se some que o professor precisa estar sempre acompanhando a evolução da ciência que dá suporte à disciplina que leciona, visto ser ela, como já dissemos, uma das bases de sustentação de sua metodologia, entendida aqui como construção docente, a partir de toda fundamentação teórica que possua e da reflexão que faça sobre a própria prática. Silva (2003, p. 2) afirma que, “a partir da década de 1980, as pesquisas e os estudos sobre a leitura escolarizada cresceram significativamente no Brasil”. Conseqüentemente, cresceu, também e felizmente, o número de paradigmas para a abordagem do processo, gerando muitas possibilidades de se conceber a leitura e, ao mesmo tempo, de promovê-la a partir do contexto escolar. No entanto, o mesmo autor faz um forte apelo para uma revisão urgente das formas pelas quais as práticas de leitura são conduzidas pelos professores e alerta para a débil formação pedagógica desses para o ensino-aprendizagem da leitura e sua dinamização na sala de aula.

É de suma importância, portanto, que o professor esteja em permanente processo de estudo, a fim de que possa ter subsídios para sedimentar sua prática docente. Caso ele não os tenha, seu fazer metodológico se torna improdutivo, muitas vezes substituído pelo fazer imposto por um livro ou qualquer outro material didático, que lhe toma a vez, dita-lhe as regras e normas, é utilizado como um simples repetidor ou repassador de informações, nem sempre importantes.

Contrários a procedimentos dessa natureza, entendendo que o Curso Cognição e Linguagem é uma oportunidade ímpar para se refletir, repensar, modificar e/ou consolidar nossas práticas de ensino; esperamos, no desenvolvimento deste estudo, estabelecer uma interlocução profícua com você, caro colega, possibilitando-nos maior crescimento e amadurecimento profissionais. Ressaltamos que não temos e nem pretendemos encontrar a chave mágica para a superação das dificuldades concernentes ao ensino-aprendizagem da leitura, nem poderia pretender isso, na medida em que as soluções precisam ser procuradas na prática de cada professor; mas cremos que, se a teoria não é tudo, é indispensável para a transformação da prática a revisão teórica dos conceitos que somos habituados a empregar na escola. Em última análise, isso leva a revisar também a própria concepção de saber dominante nessa instituição, da qual somos herdeiros, às vezes, mais fiéis do que nós mesmos desconfiamos.

Inicialmente, propomo-nos e convidamos você, que também se inquieta com os resultados que exames e avaliações sistêmicas têm evidenciado sobre o ensino-apredizagem da leitura, a uma reflexão sobre alguns termos-chave do assunto em questão. E um deles, que desempenha, sem dúvida nenhuma, papel preponderante na vida não só dos alunos, mas de todo e qualquer cidadão: a Linguagem.

2.1 A linguagem e suas particularidades

Como dissemos, é importante, na prática pedagógica, o professor ter presentes os fundamentos básicos da área de conhecimento com a qual trabalha. No nosso caso, é fundamental uma compreensão sobre a linguagem, suporte de nossas ações no ensino, principalmente, no fundamental, pois conforme sinaliza Travaglia (2001, p. 21) “A concepção de linguagem é tão importante quanto a postura que se tem relativamente à educação.”, mas “(...)não se trata de confinar a educação à linguagem; trata-se de pensá-la à luz desta”, adverte (Osakabe (2004, p. 7).

Pois bem, comecemos indagando: o que é, ou o que constitui para você a linguagem? Lembremos que qualquer que seja a raça, a cultura, o espaço que ocupe, o tempo em que vive, o homem está sempre em contato com outros homens, interrelacionando-se, comunicando-se e essa interrelação se dá sempre através da linguagem, mas, ressalte-se, Osakabe:

(...) não se trata da linguagem vista como simples repertório, muito menos como conjunto de figuras de enfeite retórico; muito menos ainda como uma imaterialidade ideológica. Ao contrário, trata-se de uma linguagem entendida como uma interlocução e, como tal, de um lado, como processo, e de outro, como constitutiva (de) e constituída (por) sujeitos. (Id.)

E o mesmo autor explica que a linguagem é um processo porque, antes de qualquer outro componente, a linguagem fulcra-se como evento; faz-se na linha do tempo e só tem consistência, ela só se justifica enquanto real na singularidade do momento em que se anuncia. Assim sendo, “entendemos que o homem é ontologicamente um ser de linguagem”. (POSSARI & NEDER, 2003, p. 18) Podemos dizer, portanto, que a linguagem é universal. É através dela que os homens estabelecem a comunicação intersubjetiva, isto é, estabelecem a troca e o diálogo. “Ela é um fenômeno complexo que tem sua especificidade num modo de funcionamento que se dimensiona no tempo e no espaço das práticas dos homens.” (Id.)

Isso quer dizer que a linguagem é dinâmica e permite àquele que se relaciona com seu interlocutor fazer renascer, através dela, um acontecimento e sua experiência do acontecimento. Ao interlocutor, é dada, pela linguagem, a possibilidade de apreender o acontecimento por ele produzido. Assim, a situação inerente ao exercício da linguagem, que é a do diálogo, permite ao locutor representar a realidade; e, ao ouvinte, recriá-la.

A linguagem interpreta o mundo, mas submetendo-o à sua própria organização, pois “A linguagem é um fato social e sobrevive graças às convenções sociais que são admitidas para ela.” (CAGLIARI, 2001, p. 18) As pessoas se entendem porque falam da maneira como seus semelhantes. Se cada um falasse

como quisesse, a linguagem, provavelmente, deixaria de existir. A linguagem não é simplesmente uma cópia do real, é, sim, a representação que o homem faz desse real. Como exemplo, podemos pensar num quadro pintado por determinado artista plástico. Com sua pintura, ele faz uma representação (não necessariamente um retrato/legenda) do real. Sua pintura é uma linguagem que permite a ele estabelecer uma interlocução, uma troca com o outro.

Cagliari (2001, p. 30) afirma que “A linguagem existe porque se uniu um pensamento a uma forma de expressão, um significado a um significante”, todavia pode ser veiculada de várias maneiras, possibilitando, como já dissemos, a representação que o homem faz do real. Essa representação se opera mediante a capacidade que o homem possui de representar o real por signo e de compreender esse signo como representante do real.

Genericamente, o signo é algo que está no lugar de outra coisa. Assim, “um olhar de reprovação que lanço para alguém” está no lugar da reprovação; uma caveira e duas tíbias, desenhadas numa caixa de energia elétrica de alta tensão, estão no lugar do perigo, da morte; ao dizer “quero água”, minha fala está no lugar (indicando) do que estou sentindo.

Para Bakhtin (2004, p. 196), o símbolo se refere à linguagem verbal e é convencionalizado, ou seja, é preciso que quem fala e quem ouve, quem escreve e quem lê, estejam de acordo sobre o significado do que se quer fazer entender. Por exemplo, quando dizemos “estou com sede” para um falante da língua portuguesa, isso será compreensível; todavia, essa cadeia de sons não será compreensível para quem não conhece português; logo, não compartilha do símbolo verbal. Seria o mesmo se não soubéssemos inglês e alguém nos dissesse “*I'm thirsty*”.

Essa capacidade que o homem tem de estabelecer uma relação entre algo e algo diferente, faz com que se diferencie dos outros animais. O homem é um ser sógnico, simbólico; possui a capacidade da representação simbólica, que é fonte comum do pensamento e da linguagem, e como o símbolo nem sempre tem relação direta com aquilo que simboliza, o homem precisa aprender o sentido do símbolo para interpretá-lo na sua função significativa.

Para que isso seja possível, isto é, para que haja a interpretação do símbolo, é preciso que os homens estejam socialmente organizados, que formem uma unidade social, a fim de que o sistema de signos possa se constituir. É necessário, num processo de interlocução, de diálogo, que o interlocutor e o ouvinte pertençam à mesma comunidade de signos. Como afirma Bakhtin (2004, p. 69), “faz-se necessário, ainda, que tenham uma relação de pessoa para pessoa sobre terreno bem definido”. Como exemplo, podemos pensar na situação em que um esquimó oferece sua mulher para dormir com alguém que o está visitando. Se esse não tiver conhecimento do significado desse gesto, poderá ofender não só seu anfitrião, como também sentir-se escandalizado e/ou com pensamentos equivocados a respeito da reputação da mulher esquimó.

Assim, ao pensar em linguagem, devemos fazê-lo sempre numa perspectiva abrangente, como um processo que permite a interlocução entre indivíduos, qualquer que seja sua natureza. Implica que pensemos, pois, a linguagem não só como verbal, falada ou escrita, mas também como não verbal, que implica, dentre outras formas, a música, a arquitetura, os gestos, as artes plásticas, as artes gráficas, as artes cênicas, a fotografia, o cinema, todas possíveis de leitura, já que são manifestações da linguagem em suas diferentes formas. O importante é que pensemos que qualquer manifestação de linguagem se dá através de determinado sistema de signos. Logo, estudar a teoria do signo é imprescindível para a compreensão da linguagem. Vejamos algumas considerações a esse respeito.

“O signo linguístico une não uma coisa e uma palavra, mas um conceito e uma imagem acústica.” (SAUSSURE, 1977, p. 23) E esse mesmo estudioso segue explicando que a imagem acústica...

(..) não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente nesse sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato.

Ora, se o conceito é, conforme afirma Saussure, “geralmente abstrato”, aquilo que “designa qualidade ou ação com exclusão do objeto a que pertence” (LUFT, 1985, p. 5), portanto, antônimo de concreto, faz-se necessário que pensemos como Bakhtin (2004, p. 89) para quem todo signo:

(...) resulta de um consenso de indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece.

O signo só pode ser pensado como uma atividade social porque é produzido coletivamente. Não pode ser pensado fora dos planos das relações sociais. Situar-lo fora é levar a discussão para um lado subjetivo. Pensar o signo apenas como resultado da consciência dos indivíduos sem levar em conta as condições gerais em que foi gerado é, na realidade, deixar de percebê-lo como signo ideológico, isto é, que reflete determinada concepção de realidade social, que veicula, esconde, articula e organiza os interesses de classe. Assim, os signos se estruturam a partir das relações sociais materiais.

Dessa forma, é preciso que pensemos a linguagem (qualquer que seja ela, verbal ou não verbal) como um produto da realidade, mas que é, ao mesmo tempo, parte constitutiva dessa realidade. Como uma prática social, porque é produzida por homens, ela se fundamenta em determinações materiais, é influenciada por essas determinações, mas, ao mesmo tempo, por ser parte delas, também as influencia. Daí sua importância no contexto das organizações sociais. O sistema de signos, portanto, organiza e dá sustentação a todas as linguagens possíveis: a verbal (oral e escrita) e a não verbal (música, artes plásticas, cinema, dança).

Responder à pergunta: “O que é linguagem? Defini-la ou conceituá-la, falar sobre ela é, convenhamos, mais difícil e menos prazeroso que linguajar”. (LYONS, 1987, p. 2). Aproveitando o que diz Lyons sobre linguagem, propomos a você que reflita sobre a dificuldade dessa conceituação se a compararmos à definição de vida. O que é vida? Cada um de nós dará uma resposta, cujo

embasamento será a nossa visão de mundo calcada numa religião, numa condição socioeconômica, num grau de escolaridade, numa formação familiar, etc. Os biólogos nos darão inúmeras respostas, de acordo com sua especialidade. Os filósofos, de acordo com suas linhas de pensamento, possibilitar-nos-ão outras. Os kardecistas, outras; e outras tantas respostas teremos ao espalharmos nossa indagação.

Assim também acontece com a linguagem. A filosofia, a sociologia, a antropologia, a linguística, entre tantas outras ciências, conceituam-na diferente e complementarmente. Inicialmente, já dissemos que a linguagem tem origem na predisposição humana, universal, histórica e social para a interação. Somos ontologicamente predispostos à linguagem. O ser humano pode ser explicado como fenômeno biofísico, porém só pode ser compreendido por sua linguagem. A linguagem, aqui, é entendida como ação; ações entendidas como experiências sógnicas.

A linguagem, então, numa concepção semiótica, pode ser conceituada como todas as formas (signos): olhares, gestos, expressões faciais, cores, luzes, ruídos, imagens fixas (desenhos, pintura, fotos), imagem em movimento (filmes), língua falada, língua escrita, etc., de que nos utilizamos para interagir com os outros. Para interagir, utilizamos uma gama intrincada de formas de comunicação social que, além de nos ligar aos outros, fazer-nos “interagir”, estabelecer a nós mesmos como “inter-locutores”, possibilitam-nos a compreensão de nossas características naturais e dos determinantes sociais a que estamos sujeitos.

Segundo Possari & Neder (2003, pp. 22-3), resumindo, temos como conceitos e ideias: i) A linguagem é um processo que permite a interação entre indivíduos e se realiza não só pelo meio do verbal como também do não verbal; ii) A linguagem é uma prática social que se fundamenta em determinações materiais, isto é, no modo de vida das pessoas e/ou grupos; iii) A linguagem é produto da realidade, mas é, ao mesmo tempo, parte constitutiva dessa realidade, por isso é influenciada pelo que acontece na sociedade, mas também a influencia.

No sentido de atender ao objetivo maior deste trabalho, que é possibilitar reflexão, gostaríamos de convidá-lo a fazer uma pausa, em que rememorasse o até aqui apresentado e levantasse dúvidas, questionamentos, e, por que não certezas, com relação aos conhecimentos até aqui trabalhados e sua prática pedagógica, seu cotidiano de sala de aula.

Você percebeu que o enfoque dado até o momento, no que diz respeito ao signo, abarca todas as linguagens possíveis, como fenômeno de produção de sentido. Então, agora algumas considerações importantes sobre linguagem verbal .

2.2 A linguagem verbal – considerações gerais

Lutar com palavras
é a luta mais vã.
Entretanto lutamos
mal rompe a manhã.
(Drumond,1987,p.87)

Geraldi (2007, p. 45) afirma que “Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um ‘novo conteúdo’ de ensino.” E esse “novo conteúdo” de ensino, segundo Cagliari (2001, p. 28), “é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português.” Em outras palavras, o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua em funcionamento, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento das sociedades e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas. Citelli (2004) ensina que um professor, seja ele de primeiro ou segundo grau, que queira elaborar um planejamento que não seja limitado a reproduzir a gramática normativa ou a descrever a função dos termos de um enunciado deve considerar, para o trabalho com a linguagem verbal, algumas referências conceituais. Dessas, destacamos três.

Em primeiro lugar, admitir que a linguagem verbal, enquanto conjunto de signos constituídos/constituidores da e na experiência humana, perpassa diferentes áreas do conhecimento instituindo-se como elemento nucleador do processo de aprendizagem. Isso requer a escola pensar e repensar, e todos os que nela

convivem, na grade curricular montada ainda, de forma sedimentada, fazendo com que os problemas da falta de habilidade em leitura ou escrita fiquem circunscritos à área de português. Como ainda pode ser assim, se as palavras, felizmente, penetram todos os domínios, executando o paciente e determinado mister do fazer multidisciplinar, invocando infindáveis relações intertextuais e interdiscursivas? Como, se leitura e escrita são habilidades indispensáveis a qualquer área do conhecimento? Urge que se compreenda e que se processe que operar com as palavras precisa ser um gesto de rompimento com a rigidez hierárquica imposta às áreas e disciplinas tradicionalmente dispostas nas grades curriculares. Para finalizar este parágrafo, não poderia aqui me furtar de citar “Flagrar a riqueza desse movimento, percorrer os seus circuitos, entender sua força e seus limites pode ser, já, uma enorme atividade a ser desenvolvida nas aulas de português.”(op.cit.,p.13)

Em segundo lugar, é necessário rever a noção mais ou menos corrente de que a língua é um instrumento de comunicação. Se considerarmos que a língua é tão somente instrumento de comunicação, implica considerá-la como código, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor. Essa forma de considerar a língua tem suas raízes no estruturalismo (a partir de Saussure) e no transformacionalismo (a partir de Chomsky). Essa é uma visão monológica, que separa o homem do seu contexto social, todavia “A rigor sabemos que as relações entre o ato de constituir e o elemento constituído vivem de tal modo articulados que não percebemos exatamente onde estão os limites entre uma e outra coisa.” (CITELLI, 2004, p. 14) Em última instância, o que se deseja é opor aos planejamentos estreitamente calcados num procedimento normativo é o “pensar a língua e seu ensino como algo colocado no interior de processos constituidores de sentidos.” (op.cit.)

O terceiro desafio é o de explorar a amplitude dos estudos da linguagem verbal à luz de uma concepção interacional. É preciso considerar que ao usar a língua, o que indivíduo faz vai muito além de exteriorizar um pensamento ou do transmitir informação a outrem, “mas, sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor.” (TRAVAGLIA, 2001, p. 21). Aqui retomamos parte de uma das epígrafes iniciais “Acender a luz, ler melhor o mundo” (SILVA, 1998) que conjugada

com as palavras de Citelli (2004, p. 16), revelam um novo paradigma para o ensino da língua materna e, de forma especial e acentuada, para a leitura.

Trata-se de investir contra a aparente inocência da palavra — que como já se viu pode ser mantida quando ela é admitida apenas como instrumento de comunicação —, apostando-se na construção de um sujeito/cidadão e na franqueza de admitir-se que o enunciado “de verdade” pode ser apenas uma pista para a sua própria negação.

A linguagem verbal é uma das formas sociais de comunicação e de significação, que se diferencia das demais por ser uma linguagem de sons, articulada. Através dela, aquele que fala (o locutor) ou escreve (autor) faz renascer do seu discurso, como já vimos, o acontecimento e a sua experiência do acontecimento. Assim, quando um aluno nosso nos conta algo que ocorreu, por exemplo, na sua vinda para a escola, faz isso por esta ótica: fala do fato acontecido, colocando nessa fala toda sua experiência de vida diante do fato.

Quando dizemos alguma coisa (oralmente ou por escrito), nós o fazemos sempre de determinado lugar, em determinada situação, que implica nossa condição socioeconômica e cultural, nossa história de vida, nosso aprendizado do conhecimento produzido socialmente. Da mesma forma, aquele que ouve (ouvinte) ou lê (leitor) nossa fala — nosso discurso — apreende-a e, por meio dela, apreende o fato acontecido, implicando, aí, as mesmas condições necessárias ao falante.

Ao ouvir, por exemplo, o relato de seu aluno sobre o ocorrido em sua vinda para a escola, você se inteira do fato, dando-lhe uma significação que envolve, nesse processo, toda sua experiência de vida e, ainda, o que você conhece a respeito de seu aluno. Ao se estabelecer essa troca entre ambos, deu-se o exercício que é inerente, próprio da linguagem. Trata-se do diálogo, que confere ao ato do discurso dupla função: para o locutor (escritor) representa a realidade, para o ouvinte (leitor) recria a realidade. “Isso faz da linguagem o próprio instrumento da comunicação intersubjetiva.” (BAKHTIN, 2004)

Logo, o que importa num processo de interação verbal é que o locutor (autor) seja capaz de utilizar um signo adequado às condições de uma situação

concreta dada e o ouvinte (leitor) seja capaz de compreender sua significação em uma enunciação, isto é, em uma forma de falar ou dizer particular. Caso não haja essas condições presentes, não haverá diálogo, portanto o ato comunicativo estará prejudicado.

Exemplifiquemos o que foi dito com situações tão comuns em uma sala de aula, como, por exemplo: quando o aluno lê algo e não entende; quando ele escreve algo e não é possível entender o que ele disse; e, ainda, quando se explica alguma matéria e ele não a compreende; enfim, todas têm relação com o que acabamos de dizer; e, se continuarmos pensando muitas outras questões podem ser levantadas. Todas elas, com certeza, estão relacionadas à questão da falta da interação que, como veremos mais à frente, tem muitas causas que a justifica.

Para que haja, todavia, em qualquer situação ou contexto, possibilidade de interlocução (diálogo) entre indivíduos, em que a linguagem verbal é utilizada como meio para esse diálogo, um suporte material é indispensável para sua realização: a língua. Cabe, então, perguntar aqui: o que é língua? Não é o mesmo que linguagem? Qual é a sua função, seu papel, no processo da interlocução? A língua é um sistema de normas produzidas socialmente. Existe somente quando relacionada à consciência subjetiva, isto é, própria dos indivíduos que participam da coletividade que está regida por essas normas. Slama-Cazacu (1979) afirma que “A língua é um bem pessoal, na medida em que é um bem coletivo”, pois são considerados bens aquelas coisas que, por serem úteis, são objeto de apropriação. Terra (1997, p. 9) esclarece que a língua é um bem porque: i) ela é útil e vantajosa ao homem, aspecto esse que é inquestionável, pois a língua que falamos é nosso principal veículo de comunicação; e, como vivemos em sociedade, ela, além de útil e vantajosa, é necessária à nossa existência; ii) por outro lado, a língua é objeto de apropriação pelo homem, uma vez que desde bem pequenos, por volta dos dezoito meses de idade, começamos a nos apropriar desse versátil instrumento de comunicação. O mesmo autor afirma que “Onde houver sociedade humana, haverá língua. Ou ainda: onde houver língua, haverá sociedade humana.”

Jakobson (2001) diz que “Em matéria de língua não há propriedade privada; tudo está socializado.” A língua, como vimos é um bem e, como outros bens

(carro, casa) existem para que possamos usufruir deles trazendo-nos prazer ou conforto, uma vez que uma pessoa que acumula bens somente por acumulá-los, como o avarento, evidentemente, padece de algum problema; todavia, ela é um bem público, ou seja, pertence a toda comunidade de falantes, que podem utilizá-la como meio de comunicação. Vista, portanto, como um bem público, a língua é uma instituição social de caráter abstrato. É instituição porque é uma estrutura decorrente da necessidade de comunicação, com um conjunto de convenções necessárias para permitir o exercício da faculdade da linguagem aos indivíduos. É social, porque sendo exterior aos falantes, pertence à comunidade linguística como um todo; e é abstrata porque só se realiza através da fala. Barthes (2003, p. 18) diz que:

Como instituição social, ela (a língua) não é absolutamente um ato, escapa a qualquer premeditação; é a parte social da linguagem; o indivíduo não pode, sozinho, nem criá-la nem modificá-la. Trata-se essencialmente de um contrato coletivo ao qual temos de submeter-nos em bloco se quisermos comunicar; além disto, este produto social é autônomo, à maneira de um jogo com suas regras, pois só se pode manejá-lo depois de uma aprendizagem.

Explicando melhor: a língua, sistema de normas, isto é, conjunto de regras, não tem importância como sinal estável, sempre igual a si mesmo. Ela só tem importância quando esses sinais lhe servem para suas necessidades enunciativas, de fala. O que importa não é o aspecto da forma linguística, mas aquilo que permite que a forma linguística figure em dado contexto, aquilo que a torna um signo, portanto significativa, adequada às condições de uma situação concreta dada. As línguas só existem na medida em que se acham associadas a grupos humanos. Elas não existem em si mesmas. As convenções, normas estão estreitamente ligadas ao caráter histórico e social da língua. Por esta razão, Labov, citado por Orlandi (1987, p. 131), classifica como “comunidade linguística um grupo de pessoas que compartilha um conjunto de normas comuns com respeito à linguagem verbal”. Ele chama, todavia, a atenção para o fato de que o conhecimento dessas normas não faz com que as pessoas falem do mesmo modo. Daí a afirmação de que conhecer uma língua não é apenas conhecer formas ditadas pela gramática, mas o valor social atribuído a ela. Se tomarmos, como exemplo, uma situação semelhante a esta:

__ Joãozinho, pega meu caderno na classe pra mim.

__ Vá pentear macaco! — responde-lhe o outro.

Verificamos que a possibilidade da interlocução se estabelecerá na medida em que outras regras — as conversacionais — estiverem presentes. A resposta que se esperava, no exemplo acima, era um sim ou não. Todavia, entre os falantes que produziram o diálogo há o estabelecimento de certas regras que lhes permitem uma resposta que não a usual.

Para o locutor, a forma linguística não tem importância como sinal, um grafismo, estável e sempre igual a si mesmo. Ela só terá sentido como um signo (dotado de significação), sempre variável e flexível. Da mesma forma, ao ouvinte, para quem o essencial na tarefa de decodificação (possibilidade da interlocução, do diálogo) não consiste em reconhecer a forma utilizada, interessa compreendê-la, como diz Bakhtin (2004), num contexto concreto preciso.

Cabe aqui uma indagação para você, na qualidade de professor de linguagem: i) Quando um aluno identifica os sons das letras e das palavras num texto escrito, lendo-os em voz alta, mas não é capaz de responder a uma pergunta de compreensão sobre o assunto do texto, podemos dizer que ele conhece a forma linguística, portanto, certas normas da língua? ii) Que ele apreendeu os signos da linguagem ali previstos? iii) Ele leu? É bom que reflitamos sobre isso, porque é comum haver uma confusão entre o sistema abstrato de formas normativas e a linguagem.

Na prática da língua, seja ela qual for — portuguesa, inglesa, espanhola — a consciência linguística do locutor e do ouvinte não tem que ver apenas com um sistema abstrato de formas normativas (certo/errado), mas, sim, com a linguagem do sentido do conjunto dos textos possíveis de uso de cada forma particular. A forma linguística se apresenta sempre aos locutores em situações precisas, portanto dependente de todo um contexto sociocultural e histórico. A língua (sistema de normas), no seu uso prático, nas situações sociocomunicativas, é inseparável do seu conteúdo relativo à vida. Se nós separarmos a forma linguística, por exemplo, um som (fonema), uma palavra (lexema-morfema), uma frase (um sintagma), de seu

conteúdo ideológico, isto é, de uma concepção de realidade que se articula e se organiza sempre em relações sociais materiais determinadas, encontraremos apenas sinais e não mais signos da linguagem.

Ora, é preciso, então, darmos uma parada para pensarmos um pouco sobre nossa prática pedagógica relativa ao ensino da linguagem. Será que estamos realmente trabalhando a linguagem com nossos alunos? Há em nossa prática docente, principalmente na hora da mediação na compreensão de um texto, uma preocupação com essa natureza ideológica da linguagem? Em nossas aulas, há separação entre a forma linguística e suas significações? E como ficam nossas aulas que têm como suporte apenas sílabas soltas, palavras isoladas, frases desconectadas? E o nosso ensino sobre os pontos gramaticais: substantivo, verbo, pronome, etc, que pairam acima de qualquer proposta concreta de ter a linguagem como instância de interlocução, de interação? E o ensino que tem, conseqüentemente, o texto como pretexto (para ensinar normas gramaticais) e não como ponto de partida (leitura compreensiva) e de chegada (construção do conhecimento)?

Terra (1997, p. 18) cita J.G. Herculano de Carvalho ao afirmar que “O indivíduo não sabe apenas falar, mas sabe também como os outros falam.” E o falante, como afirma Orlandi (1987, p. 138):

(...)‘sabe’ a sua língua (sistema de normas sociais) mas nem sempre tem o ‘conhecimento’ do seu dizer: o que diz (ou compreende) tem relação com seu lugar, isto é, com as condições de produção de seu discurso (sua fala), com a dinâmica de interação que estabelece na ordem social em que ele vive. O falante está imerso num sistema simbólico, cultural, que afeta seu modo de produzir a linguagem

Assim, em nossas preocupações com o ensino da compreensão da leitura, temos de ter presente essa dimensão que privilegia o processo da interação e a relação do homem com o mundo pela (e na) linguagem; o mais importante, portanto, é o domínio do processo de significação, que implica não só as formas linguísticas, mas também elementos extralinguísticos, ligados não só a determinada

situação imediata, mas também, por meio dela, ao contexto social mais amplo. Cagliari (2001, p. 34) já dizia que:

Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explicita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

No caso do ensino de língua portuguesa, mais especificamente no ensino/aprendizagem da leitura, uma resposta ao “o quê” e ao “para quê” envolve tanto uma concepção de linguagem quanto uma postura relativa à educação. Detemo-nos aqui, a considerar a questão da concepção de linguagem, apesar dos riscos da generalização apressada. Para tanto, valemo-nos de uma classificação sugerida por Geraldi (2007, p. 41) e agrupamos em três as concepções sobre a linguagem: a primeira, que a percebe como Expressão do Pensamento; a segunda, que a percebe como Meio Objetivo para a Comunicação e, a terceira, que percebe a Linguagem como Processo de Interação Verbal. Veremos, a seguir, em linhas gerais, um pouco sobre elas para que você possa, conhecendo-as, fazer uma análise crítica sobre elas. Em virtude do enfoque deste estudo, apresentaremos primeiro a terceira classificação proposta, justamente para enfatizar a pertinência dessa corrente de estudiosos.

2.3 A linguagem como processo de interação

Na concepção que vê a linguagem como forma ou processo de interação, o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas, e sim, realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). Travaglia (2001, p. 23), afirma que “A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico.” Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade

estabeleceu para tais lugares sociais. Como diz Neder (1992, pp. 42-3) citando Bakhtin (2004, p. 123), para essa concepção:

A verdadeira substância da linguagem não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação ou pelas enunciações. A interação verbal constitui, assim, a realidade fundamental da linguagem.

Dessa forma o diálogo em sentido amplo é que caracteriza a linguagem. Uma compreensão de linguagem e, por conseguinte, de língua, na perspectiva até aqui trabalhada, fará com que nossa prática se alicerce em suportes teóricos trabalhados pela Sociolinguística, Etnolinguística, Pragmática, Teoria da Enunciação e Análise do Discurso. Todas essas correntes, embora trabalhem com metodologias diferenciadas, apoiam suas posições na relação entre os aspectos sociais (culturais) e lingüísticos.

Abaixo, faremos uma caracterização rápida de cada uma dessas correntes, tendo como base Orlandi, em *O que é Linguística*, Primeiros Passos, 1986.

A *Sociolinguística*, segundo a autora, toma a sociedade como causa e vê na linguagem os reflexos das estruturas sociais. O objetivo da Sociolinguística é, por isso, sistematizar a variação existente na linguagem, explicando-a através de fatores sociais.

A *Etnolinguística*, com uma posição oposta à da *Sociolinguística*, considera a linguagem não como reflexo das estruturas sociais (ou culturais), mas como causa dessas estruturas. Segundo estudiosos, a linguagem organiza para o indivíduo o mundo em que vive.

A *Pragmática* é uma vertente teórica que vai estudar o usuário da linguagem em sua relação de interlocução com outro usuário, em dada situação de comunicação. Entra em destaque a questão da significação, tendo em vista a

intenção do locutor e do reconhecimento dessa intenção pelo ouvinte; a realização de determinadas ações; a argumentação.

Teoria da Enunciação: Para essa vertente teórica, o centro de estudo é o sujeito da linguagem, isto é, o locutor em sua relação com o destinatário. O que interessa é o processo da enunciação: a forma pela qual o sujeito se marca naquilo que diz. A linguagem se coloca então não só como instrumento de pensamento ou de comunicação, mas, principalmente, como algo que é decisivo na constituição da identidade da pessoa.

Análise do Discurso. Essa forma, segundo Orlandi, vai aprofundar as críticas feitas pela Sociolinguística, pela Pragmática e pela Teoria da Enunciação. Sua principal proposta é considerar como essencial a relação da linguagem com a exterioridade, isto é, com as condições de produção do discurso (Discurso: efeito de sentido entre interlocutores): o falante, o ouvinte, o contexto da comunicação e o contexto histórico-social (ideológico).

Embora com enfoques e métodos diferentes, essas teorias têm como objeto de análise o ato de fala — discurso —, numa dimensão que não separa a linguagem do seu processo histórico, produto da interação entre os homens. Ela é concebida não como um produto, mas como um processo de construção social, fundada em determinações materiais que a influenciarão, mas também serão influenciadas por ela. O enfoque dado ao signo, na perspectiva dessas teorias, leva em conta, portanto, a natureza semiótica do signo que, como diz Bakhtin (2004) resulta “de um consenso de indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas dos signos são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece”.

Cabe, aqui, uma pausa para que reflitamos sobre algumas questões. Se considerarmos os pressupostos dessas teorias, que compreendem a linguagem como processo de interação, nosso ensino, por certo, tomará rumos diferenciados daqueles aos quais nos acostumamos. O ensino deve ser na direção de ajudar o aluno a refletir e a compreender esse processo que lhe permite estabelecer

interlocução com o outro. Deve haver uma preocupação por parte dos professores em ampliar as possibilidades linguísticas do seu aluno, para torná-lo interlocutor competente. O ensino da língua se apresenta como um dos suportes e sustentação do processo de interlocução, mas não é o único.

Aceitar os pressupostos estudados até agora, como já dissemos, conduzirá nosso fazer pedagógico a determinada direção: considerar a linguagem um processo de construção social, portanto histórico, produto da interação entre os homens. Mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como lugar de interação humana que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e/ou comportamentos, levando ao estabelecimento de vínculos e compromissos anteriormente inexistentes; ou seja, com ela o falante age sobre o ouvinte.

É bom, todavia, que tenhamos claras outras concepções de linguagem e de língua, construídas com base em suportes teóricos diferentes desses até aqui expostos, para que possamos melhor fundamentar nossas reflexões.

2.4 Linguagem = expressão do pensamento

A concepção que visualiza a Linguagem como Expressão do Pensamento, busca explicá-la a partir das condições de vida psíquica, individual, do sujeito falante. Por outras palavras, a linguagem é vista como um ato puramente individual. Segundo Travaglia (2001, p. 21):

A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece. As leis da criação lingüística são essencialmente as leis da psicologia individual, e da capacidade de o homem organizar de maneira lógica seu pensamento dependerá a exteriorização desse pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada.

Para essa concepção, a linguagem é gerada no interior do pensamento do indivíduo, que depois a exterioriza com ajuda de códigos de signos exteriores. Essa teoria supõe, pois, certo dualismo ente o interior e o exterior, com predominância do conteúdo interior, uma vez que o ato da objetivação procede do interior para o exterior.

Como você pode observar, a ênfase é dada ao sujeito que conhece, a linguagem se constrói no pensamento, no interior do indivíduo, não estando presente o preceito da interação, muito menos a situação social que determina as condições sociais reais de enunciação; não são levadas em consideração as circunstâncias, as condições em que a linguagem é produzida. Através da linguagem, segundo essa concepção, o homem representa para si o mundo, sendo, pois, sua função refletir seu pensamento e seu conhecimento de mundo. Ou ainda como ensina Geraldi (2007, p. 41) “A linguagem é a representação (‘espelho’) do mundo e a expressão do pensamento, é a mais antiga das concepções e ilumina, basicamente, os estudos tradicionais.” Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações — correntes — de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam.

Para os teóricos dessa concepção, conforme Neder (1992) e Geraldi (2007), a linguagem é uma faculdade divina. O homem já nasce com a capacidade de exteriorizar seu pensamento, que é gerado no seu psiquismo. De sua capacidade de organizar o pensamento, dependerá sua exteriorização. Se o homem não consegue uma organização lógica para seu pensamento, sua linguagem estará afetada, isto é, desarticulada. Logo, o pensamento deve ser organizado, obedecendo à determinada lógica. Isso significa que, se ele não consegue se expressar com logicidade é porque não é capaz de pensar. Assim, presume-se que há regras a serem seguidas para se alcançar a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem que equivale, portanto, a pensamento.

Essa concepção pode ser sintetizada, segundo Bakhtin (2004, pp. 72-3), nas seguintes proposições: i) a língua é uma atividade que se materializa sob atos individuais de fala; ii) as leis da criação linguística são as mesmas da psicologia individual; iii) a língua é concebida como produto pronto e acabado. A partir desse

pressuposto, a noção de gramática se apresenta para essa concepção como um “conjunto de regras que deve ser seguido por aqueles que querem falar e escrever corretamente”, que, em geral, aparecem consubstanciadas nos chamados estudos linguísticos tradicionais que resultam no que se tem chamado de gramática normativa ou tradicional (cf. Nader, 1992, p.35 e ss., que se pauta pelas ideias de Bakhtin, 1986). Portanto, para essa concepção, o modo como o texto, que se usa em cada situação de interação comunicativa, está constituído não depende em nada de para quem se fala, em que situação se fala (onde, como, quando), para que se fala. Por isso Cagliari (2001, p. 38), com muita propriedade afirma que:

A gramática normativa foi num primeiro momento uma gramática descritiva de um dialeto de uma língua. Depois a sociedade fez dela um corpo de leis para reger o uso da linguagem. Por sua própria natureza, uma gramática normativa está condenada ao fracasso, já que a linguagem é um fenômeno dinâmico e as línguas mudam com o tempo; e, para continuar sendo a expressão do poder social demonstrado por um dialeto, a gramática normativa deveria também mudar.

Ilari (2001), cita Soares Barbosa como ascendente de todos os autores dessa chamada gramática tradicional, que segue os seguintes princípios básicos:

A gramática da língua nacional é o primeiro estudo indispensável a todo homem bem criado, qual, ainda que não aspire a outra literatura, deve ter ao menos a de falar e escrever corretamente sua língua: [...] Esta arte deve compreender as razões das práticas do uso, e mostrar os princípios gerais de toda linguagem no exercício das faculdades da alma, e formar assim uma lógica prática que, ao mesmo tempo que ensina falar bem a própria língua, ensina a bem discorrer. As línguas são uns métodos analíticos que Deus deu ao homem para desenvolver suas faculdades. Elas são o primeiro exemplo das regras de análise, da combinação e do método, que as ciências mais exatas seguem em suas operações. (Gramática Filosófica)

Tal qual se pode ver, a língua é concebida como produto acabado, como sistema estável; há regras e normas constituídas a priori, que devem ser seguidas. É

como se houvesse um depósito com pacotes prontos a serem usados por qualquer falante de determinada língua. A unidade mínima de significação para essa gramática é a palavra, que é estudada em níveis linguísticos (fonético, fonológico, morfológico, sintático e semântico); sendo que a gramática normativa privilegia a morfologia e a sintaxe (as relações entre palavras e entre frases). E sobre essa metalinguagem, ou seja, classes gramaticais, função sintática; enfim, a palavra estudada fora de seu contexto de ocorrência, de seu contexto de uso, foge aos propósitos deste estudo; uma vez que importa-nos mais do que reproduzir a gramática normativa, propor reflexões acerca de seu uso em textos escritos, já que os homens não se comunicam por palavras tomadas num modelo hipotético, isoladas do contexto linguístico. A palavra, como já se sabe, só tem sentido em um texto e ainda se analisada a partir da situação de produção e de recepção dos interlocutores.

Exemplificando o que foi dito anteriormente, tomemos como ponto de reflexão os pronomes usados na frase *A mãe não se preocupava com as crianças. Ela lhes dava conselhos sábios. Estes, certamente, ajudavam-na a tomar decisões.* Se tomados de forma estanque e fora do contexto como são classificados os pronomes pela gramática normativa, o se, o ela, o estes, o nas, seriam, respectivamente, pronomes oblíquo, reto, oblíquo, demonstrativo, oblíquo. O importante, a nosso ver, é que o usuário não se limite a conceituação/classificação; e, sim, que, no ato da leitura, ele domine o emprego do pronome, que ele perceba o pronome como substitutivo de nome anteriormente usado, a fim de evitar a repetição, que ele perceba que nome anteriormente citado aquele dado pronome faz referência.

É bom refletir que o uso do verbo só se dá em texto. Logo, a tipologia do texto, por exemplo a narrativa, pedirá geralmente verbos no pretérito; a descrição, verbos no presente e em terceira pessoa. Dessa forma, para usar verbos, o aluno deve estar em “plantão” permanente de uso: tanto na fala quanto na escrita e, assim, aprender a usar adequadamente uma ou outra forma verbal, de acordo com o contexto linguístico situacional: tipo de texto, interlocutor, propósito, etc.

Propomos que se reflita sobre o ensino que se desenvolve em nível sintático, uma vez que não há relação entre sintaxe (relações) e semântica (valor, sentido). O sujeito da frase é visto como puramente gramatical. Não se explica, por exemplo, que orações como “O presidente assinou o decreto.” e “O decreto foi assinado pelo presidente.”, não são meras paráfrases (duas formas sintáticas para um mesmo sentido). O importante é que se perceba que ao se usar uma ou outra, evidencia-se, isto sim, ora o presidente, ora o decreto. Também quando da classificação dos períodos compostos, não se explica a possibilidade de paráfrases. Por exemplo, entre a oração coordenada sindética adversativa “As pessoas não confiam nos políticos, mas votam.” e a oração subordinada adverbial concessiva “Apesar de não acreditarem nos políticos, as pessoas votam.”, ou “Mesmo não acreditando... ainda que não acreditem as pessoas votam”; ao se optar por uma ou outra dessas frases está se optando por um valor semântico, de sentido diferenciado. Assim, não se fala da sintaxe do texto, das relações, dos sentidos, faz-se apenas classificação sintática de termos bem como de orações e períodos isolados. Assim sendo, já se pode prever que o nível semântico ou é totalmente excluído da gramática normativa ou, quando é abordado, refere-se às figuras de linguagem e de pensamento em geral.

Pelo que expusemos, podemos dizer que a gramática normativa existe e persiste por privilegiar uma cultura letrada, ou seja, ela prescreve regras para uma comunidade que use a escrita e faça dela mais uma forma de comunicação social ao lado da oral e da não verbal. De acordo com Dacanal (1985, p. 28):

A gramática no sentido estrito pressupõe a escrita e, mais ainda, certa sedimentação e certa estratificação sociais. Em outros termos, pressupõe uma estrutura de poder mais ou menos definida na qual as normas do escrever e do falar tenham curso forçado. [...] as gramáticas surgem quando as respectivas comunidades - sociedades, nações... atingem um grau elevado de centralização administrativa e política... uma significativa concentração de poder nas mãos de um grupo, que fala a '*língua correta*' e a impõe aos demais. [...] A língua é um fenômeno social e político.

Cabe, aqui, uma pausa para você refletir sobre o que acabamos de ver no tocante à concepção de linguagem, como expressão de pensamento, e a gramática que dela deriva. Você deve estar se perguntando: se o processo de interação não é

ponto básico para essa tendência, quando se trabalha com a linguagem, portanto, não se leva em conta o outro da relação? Se a língua é tida como algo pronto e acabado, cabe ao falante apenas aprender suas normas? Onde fica a questão da criatividade? Existe, então, apenas uma variedade de língua? Todos os falantes falam da mesma forma? O que você acha? Reflita sobre as pessoas que você conhece no seu ambiente familiar, profissional ou como membro de determinada comunidade, todos falam da mesma forma?

2.5 Linguagem = Comunicação

A segunda dessas concepções, que vê a linguagem como meio objetivo para a comunicação, é o estruturalismo. Tem como estudiosos, linguístas renomados: Saussure, Martinet, Jakobson, entre outros, para quem o centro organizador de todos os fatos da língua está no próprio sistema linguístico, isto é, no sistema de formas fonético-fonológicas, morfossintáticos e semântico-lexical da língua; e tem na variação linguística um dos seus princípios de sustentação. Por isso, antes de entrarmos em sua caracterização, é importante que nos detenhamos um pouco para responder à seguinte questão: O que é variação linguística? Observe as falas: 1^o "Eu tô com um pobrema." 2^o "Eu tô com próblema." No primeiro caso, que tipo de pessoa você imagina? E no segundo? No primeiro, você deve ter imaginado o 'lugar' social dessa pessoa: o grau de escolaridade, o ambiente familiar, o nível sócioeconômico. Enfim, aquela fala é proveniente de um lugar de desprestígio social. No segundo, você deve ter imaginado o lugar, a região do Brasil, de onde deve ser a pessoa que falou.

Tanto para um caso como para outro, você usou critérios que interferem na variedade linguística. Os primeiros são sociais e, os segundos, regionais. As variações observadas estão, portanto, diretamente ligadas à localização social e espacial dos falantes. Por isso, podemos dizer, complementando todas as definições de língua vistas até aqui, que a língua é um conjunto de variedades. Essas variedades se devem à relação entre linguagem e sociedade. Uma das ciências que cuidam dessa relação, como já vimos, é a Sociolinguística. Para ela, a sociedade é a causa, é aquela que determina a variedade. Seu objetivo é sistematizar a variação

existente na linguagem, uma vez que o sistema de língua não é homogêneo, mas heterogêneo e dinâmico, conforme Luft (1985) que diz “A língua é o que é, e não o que poderia ou deveria ser: ela é como a fizeram e fazem os que a falam e falam”.

Um conceito básico para essa teoria é o da variação. Segundo ela, a variação de linguagem está diretamente relacionada com a variação sociológica — profissão, grau de escolaridade, nível socioeconômico. Tarallo (1997, p. 8) assim define variação linguística “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa, em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade”. Essas diversas maneiras são influenciadas, conforme vimos na concepção da Sociolinguística, pela sociedade, pela cultura e, acrescentaríamos, pela região ou local onde se habita.

Sugerimos que você passe a observar as diferenças de sua linguagem com as das crianças, as das crianças da sala de aula entre elas, as de seu grupo social e, certamente, perceberá as variações na forma de falar, ou na sintaxe, ou ainda no léxico. É importante também verificar que o grupo que domina financeiramente e culturalmente uma região imporá sua forma de falar. Dessas formas, qual a que tem prestígio? Quais as formas impostas nas relações de interação? Qual a postura do professor ou dos falantes em relação ao aspecto regional da fala dos usuários da língua? Todas essas observações evidenciarão que a linguagem é diversificada, de acordo com a origem de cada habitante ou grupo de habitantes usar-se-á, por exemplo, mandioca, aipim, macaxera; ou ainda, menino, piá, guri, pois a capacidade verbal de cada membro de uma comunidade linguística é adquirida na interação dos indivíduos, no meio ambiente (familiar, religioso, escolar, de vizinhança, profissional, etc.), portanto, depende de seu nível socioeconômico e cultural.

Todas as pessoas que não falam de acordo com o que prescrevem as regras da gramática normativa, as regras da língua-padrão (de pronúncia, de concordância, etc.), são desprestigiadas pela sociedade, uma vez que há a variedade que goza de prestígio sociolinguístico na comunidade. Caso se use a gramática estrutural para analisar essas ocorrências, encontrará a resposta pelo uso dos morfemas gramaticais. Se recorrer à gramática gerativo-transformacional encontrará respostas pelo grau de gramaticalidade (aceitabilidade). Ou ainda, se lançar mão da gramática normativa, encontrará como resposta o que é certo e o que

é errado. Por quê? Porque, para esta última, o bem falar/escrever corretamente, tem como modelo os textos literários clássicos, como os de Camilo Castelo Branco, Machado de Assis, entre outros. Ela não leva em conta a evolução/modificação da língua na história.

Cabe indagarmos: quem é que, na História, tem tido acesso a livros, à literatura, à escolaridade? Só a elite. Não necessariamente econômica, mas uma elite cultural, da qual estão excluídos aqueles que a tudo aquilo não têm acesso. Então, a variedade-padrão tem sido prerrogativa de uma camada social privilegiada. Ao mesmo tempo, é imposta aos demais, sem se levarem em conta as condições de vida. Portanto, é válido ressaltar que, linguisticamente, não existe o certo, nem o errado. Tudo o que o falante apresenta é fruto de sua “competência”, ou seja, o que ele armazenou durante toda a sua vida. Logo, sua vida, a região em que nasceu, seus familiares, seu nível socioeconômico, sua religião, seu grau de escolaridade, interferem na sua linguagem. Lembrando Rubem Alves, filósofo da linguagem, “se o dominado não dominar o que o dominante domina, continuará excluído do processo social”. É por isso que, sem questionamentos, a norma-padrão tem que ser ensinada; independentemente da variedade geográfica, social a que o aluno pertença, a norma-padrão tem que fazer parte do seu repertório. Agora, cabe ainda nos questionarmos: como e para quê ensiná-la?

Considerando o aspecto da variação linguística e, ainda, que a base de uma análise de língua não pode ser apenas a do texto escrito, como entende a gramática normativa, mas, sobretudo, a expressão oral, vamos verificar, então, o aparecimento da concepção que percebe a Linguagem como meio objetivo para a comunicação. Nessa, a língua é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor. Esse código deve, portanto, ser dominado pelos falantes para que a comunicação possa ser efetivada. Como o uso do código, que é a língua, é um ato social, envolvendo, conseqüentemente, pelo menos duas pessoas, é necessário que o código seja utilizado de maneira semelhante, preestabelecida, convencionada para que a comunicação se efetive. Dessa forma, “o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. A língua opõe-se ao indivíduo

enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal” (NEDER, 1992, p. 38).

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização — na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Linguística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente na língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista — que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua — e que a separa do homem no seu contexto social. Essa concepção está representada pelos estudos linguísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo transformacionalismo, (a partir de Chomsky) (cf. NEDER, 1992, p.41, que adota ideias de Frigotto (1990, p. 20). Para essa concepção o falante tem uma sua mente uma mensagem a transmitir a um ouvinte, ou seja, informações que quer que cheguem ao outro. Para isso ele a coloca em código (codificação) e a remete para o outro através de um canal (ondas sonoras luminosas). O outro recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações); é a decodificação.

O ponto de vista, agora, é diferente da concepção: Linguagem como Expressão do Pensamento, que tinha na palavra a instauração do seu objeto de conhecimento, principalmente na sua evolução histórica. A linguística estrutural e, portanto, a concepção de linguagem que dela aflora, instaura um objeto de análise diferente. Esse objeto é o sistema linguístico, no que diz respeito a elementos significativos, que são recorrentes na fala dos indivíduos, denominados de fonemas (relativos ao som), morfemas e lexemas (relativos à palavra).

Saussure, um dos marcos da linguística, faz uma distinção em razão dessa compreensão entre ‘langue’ (língua) e ‘parole’ (fala), separando o que é linguístico do que não é, fixando a homogeneidade do sistema linguístico. A língua, segundo Saussure (1977, p. 22), “não é função do sujeito falante: é produto que o indivíduo registra passivamente; não supõe jamais premeditação, e a reflexão nela intervém somente para a atividade de classificação”.

Há uma diferença bem clara entre língua (fato social) e fala (ato individual). A língua, por ser um produto social construído coletivamente, impõe-se como normativa para o indivíduo. Assim, a língua é vista como um sistema estruturado que obedece a leis linguísticas específicas. O sistema linguístico é percebido, então, como um fato objetivo, externo à consciência individual e independente dela.

A língua, como analisa Bakhtin (2004), é considerada, pela concepção estruturalista, um espectro imóvel, onde cada enunciação é única e não reiterável, mas em cada enunciação encontram-se elementos idênticos aos de outras enunciações no seio de determinado grupo de locutores. São esses traços idênticos que garantem a unicidade de uma dada língua e sua compreensão por todos os locutores de uma mesma comunidade.

Para as correntes estruturalistas, todas derivadas do Estruturalismo Saussureano, a Gramática não mais tem a função para prescrever normas de bem falar e de bem escrever. O objetivo dessas gramáticas é o de descrever fatos linguísticos tendo como básico o conceito de estrutura, conforme Lopes (1976, p. 39):

(...) uma construção mental que serve como hipótese de trabalho... compreende-se por linguística estrutural um conjunto de pesquisas que repousa sobre a hipótese de que é cientificamente legítimo descrever a linguagem como sendo *especialmente* uma entidade autônoma de dependências internas, ou em uma palavra, uma estrutura.

A estrutura não é uma “coisa”, mas compõe-se de relações, ou seja, de valores: valores dissemelhantes e semelhantes. Para exemplificar, podemos dizer que os fonemas /p/ e /b/ são dois fonemas diferentes, embora possuam valores iguais como consoantes, oclusivas, bilabiais - aspectos conjuntivos; sendo o primeiro surdo e o segundo sonoro - aspecto disjuntivo.

Por língua, o estruturalismo entende “o conjunto de todas as regras fonológicas, morfológicas e semânticas que determinam o emprego dos sons e relações sintáticas necessárias para a ‘produção dos significados’”. (LOPES, 1976,

p. 76) Assim, a língua é *entendida* como um sistema supra-individual, na medida em que ela é definida não por um indivíduo, mas pelo grupo social a que esse indivíduo pertence: a linguagem é um conceito social. Ela subsiste e pré-existe a cada um dos falantes. É a sociedade que nos impõe a língua como código, o qual devemos seguir obrigatoriamente para que possamos interagir.

Saussure compara a língua ao dicionário: é como se todos os falantes tivessem um dicionário e o usassem, seletivamente, no momento de estruturar sua fala. Ao colocar em uso qualquer parcela daquele dicionário, numa situação concreta de uso, o falante está usando a fala (*parole*). A fala, para Saussure, é então, um combinatório individual que atualiza elementos distintos da estrutura, que enfoca sincronicamente uma situação comunicativa. Usar a língua (estrutura, regras) é falar (falar ou escrever).

Podemos fazer uma parada, aqui, para uma reflexão rápida sobre o que vimos sobre o Estruturalismo. Como seria o ensino baseado nos pressupostos teóricos dessa corrente linguística? É possível um ensino com base nesses princípios? Na sua prática pedagógica, você adota alguns dos princípios preconizados pelo estruturalismo?

Uma outra linha da Linguística que vai dar suporte a compreensões de linguagem, é aquela que assimila o pensamento de Chomsky. Para ele a palavra língua é compreendida como “conjunto de sequências de expressões que um falante ideal aceitaria como bem formadas”. (LYONS, 1987, p. 212).

Agora, além da oposição à compreensão tradicional, temos algumas divergências, no que diz respeito ao objeto do conhecimento linguístico, com o estruturalismo. Este tem como base de análise, como já vimos, as unidades mínimas de significação (fonemas e morfemas). A corrente da linguística denominada gerativo-transformacional tem como sua base de análise a frase. Busca-se, conforme Ilari (2001, p. 69), “o conjunto de regras capazes de delimitar matematicamente esse conjunto para determinada língua natural”. Interessa para essa tendência estudar, então, o processamento lingüístico que envolve o conhecimento da língua.

Como sucedeu com a análise estruturalista, vai haver outra separação entre a língua e a fala. Será denominada, agora, de *competência* e *desempenho*. A *competência* é o conhecimento que o indivíduo possui do sistema linguístico e, através dele, é capaz de produzir um conjunto infinito de frases que constitui a sua língua. O *desempenho* é a produção do ato de fala do indivíduo que leva em conta não só o sistema linguístico que ele conhece, mas também outros fatores não linguísticos, como valores, normas sociais, crenças, enfim. As condições em que se estrutura sua fala pertencem à competência comunicativa do indivíduo, embora a unidade mínima de análise para essa tendência seja a frase. Podemos verificar que, a exemplo do estruturalismo, separa-se o que é linguístico do que não é linguístico, fixando também a homogeneidade do sistema. Há modelos, estruturas, que se repetem sempre no uso da língua.

A linguística estrutural, como vimos, dedica-se ao estudo de regras abstratas: a *língua*, o que não vai ser muito diferente da linguística gerativo-transformacional que também estuda estas mesmas regras: a *competência*. A gramática derivada dessa corrente linguística Gerativo-Transformacional, a exemplo do estruturalismo, também é descritiva. Todavia, diferencia-se do estruturalismo, pois o pressuposto teórico deste é o social, e o pressuposto teórico daquela é o individual.

Assim como as dicotomias saussureanas preveem: língua e fala, paradigma e sintagma, a gramática gerativo transformacional, por sua vez privilegia esta dicotomia: competência e performance. Poderíamos afirmar que se equivalem competência/língua/paradigma e performance/sintagma/fala. No entanto, há que se ressaltar que, enquanto para o estruturalismo a língua já está pronta e acabada e é encontrada em forma de paradigma, abstratamente na sociedade; para Chomsky, a língua é todo conhecimento de língua armazenado pelo falante, portanto de conhecimento individual. Assim, a competência, de acordo com Dubois (1976, p. 120):

(...)é o sistema de regras interiorizado pelo falante e que constitui o seu saber linguístico, graças ao qual é capaz de pronunciar ou compreender um número infinito de frases ainda não ouvidas/lidas. A competência do falante explica a possibilidade que ele tem de construir, de reconhecer e de

compreender frases, de interpretar frases ambíguas, e de produzir infinitamente frases novas.

Além da produção, também reconhecer e compreender são performances/desempenho/atuação, portanto, fala. Essa interiorização da gramática explica como o falante pode compreender frases gramaticais e reconhecer aquelas não gramaticais (cuja estrutura não é a das frases de língua portuguesa, por exemplo). O objeto de análise dessa gramática, é o sintático, pois a ela interessa a forma que veicula o significado (semântico) da estrutura profunda. É assim que a língua em uso, a fala, são as formas múltiplas que o falante compõe sintagmaticamente. Essa competência que inclui, além do conhecimento das regras fonológicas, sintáticas e semânticas, a capacidade que o falante tem de relacionar, conectar sintagmas para expressar-se, possibilita ao falante selecionar recursos expressivos segundo critérios de relevância que ele mesmo estabelece para fazer-se comunicar. Abordamos essa teoria com o objetivo de: i) contrapô-la, em termos, ao estruturalismo linguístico: enquanto este tem como foco a fonologia e a morfologia, a GGT tem como foco a sintaxe e a semântica; ii) informar a você que, observadas as regras de gerar e de transformar os exercícios de “digo a mesma coisa de modo diferente”, ou a observação “você não se expressou bem”, podem-se encontrar caminhos nessa teoria.

Ressaltamos, mais uma vez, que as regras a que nos referimos não são normativas, são descritivas; não é objetivo dessa teoria dizer como se deve falar/escrever, e sim, dizer, apresentar como se tem falado/escrito.

Você pode estar se perguntando: Qual a diferença, então, entre ambas? Por que o enfoque separado? As concepções de linguagem, derivadas dessas tendências linguísticas, colocam-se em oposição? Qual a diferença básica entre elas? Basicamente, a diferença entre ambas as tendências está no “corpus” de análise. O estruturalismo busca conhecer as unidades significativas que são recorrentes em cada enunciação em determinado grupo de falantes (os fonemas / morfemas, lexemas / semantemas). A gerativo busca conhecer mecanismos que garantam que um conjunto de enunciados potenciais seja numericamente infinito,

isto é, que determinado conjunto de regras de arranjos de frases gere outros, num processo que tende ao infinito.

O que há de distinto, então, como você já deve ter deduzido, é a unidade de análise. Na corrente estrutural, está centrada no nível das menores unidades significativas (fonemas, morfemas, lexemas). Na gerativo-transformacional, apoia-se no nível da frase (sintagma nominal e sintagma verbal). Apesar dessa diferença, podemos concebê-las como uma mesma matriz para a concepção: percebe a Linguagem como meio objetivo para a comunicação. Os falantes, conhecendo determinadas regras da língua, são capazes de se comunicar.

Assim, pode se afirmar que o conceito de gramática que delas deriva não é diferente. Segundo Neder (1992), a gramática, tanto para os estruturalistas como para os gerativistas, é concebida como um conjunto de regras utilizadas pelos falantes de determinada língua na construção real de enunciados. “Para esse tipo de gramática, a língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato, e que, por isso, tal gramática não prevê variação no sistema.” (POSSENTI, 1996, p. 33).

Isto não implica, todavia, que a gramática derivada do estruturalismo e da gerativo-transformacional desconsidere as variações linguísticas. Pelo contrário, não apresenta nenhum preconceito contra qualquer tipo de língua ou contra qualquer variedade linguística. Baseada na oralidade, esse tipo de gramática, utilizando para sua análise uma concepção de língua como um sistema independente de fatores extralinguísticos, exclui totalmente o papel da história e das reais relações entre os falantes. (POSSENTI, 1988)

Assim, podemos afirmar que, tanto a concepção que percebe a Linguagem como Expressão do Pensamento, quanto a que vê na Linguagem um meio objetivo para a comunicação, não levam em conta as circunstâncias socioculturais e históricas em que o indivíduo está inserido. Em contraposição às ideias dessas concepções, que separam a língua de seu contexto de situação, colocam-se, como já vimos, outras correntes agrupadas por Frigotto (1990, p. 23)

sob a chamada Macrolinguística (Sociolinguística, Etnolinguística, Psicolinguística, Pragmática, Análise do Discurso, entre outras).

Embora com recortes diferentes, conforme já explicitado, elas buscam construir modelos teóricos que sejam mais abrangentes que o apresentado pelas correntes estruturalista e gerativista, principalmente no que diz respeito às situações sócio culturais e históricas em que a linguagem é produzida e, ainda, no que tange à questão da heterogeneidade da língua, as denominadas variedades linguísticas. Para essas correntes não existiria, então, apenas uma gramática da língua. Poder-se-ia pensar em “gramáticas”, conforme Neder (op. cit), uma vez que se considera a língua como um conjunto das variedades linguísticas utilizadas por determinada comunidade. O conjunto das regras, que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar, constituirá em uma “gramática”.

Para essas gramáticas, não existe o erro linguístico. O que há são inadequações de linguagem, que consistem não no uso de uma variedade, ao invés da outra, mas no uso de uma variedade ao invés de outra numa situação em que as regras sociais não abonam aquela regra da fala. Todas as variedades são consideradas boas e corretas, funcionando sempre de acordo com regras rígidas, impostas pelas próprias comunidades que as falam. Isso implica que os falantes atribuam valores às formas linguísticas, valorizando, eles próprios, às vezes, determinada forma. Sendo assim, é fundamental que se entenda que não existe nenhuma variedade boa ou ruim em si mesma. O que há são línguas e variedades que merecem maior atenção do que outras, segundo necessidades e eleições historicamente explicáveis. (POSSENTI, 1988). O contexto extralinguístico é tido como fundamental, uma vez que só na inter-relação a linguagem se estabelece.

Seria interessante, agora, uma pausa para reflexão. Se são tantos e divergentes os pensamentos sobre a linguagem, quais os que se deve considerar na prática pedagógica? Existirá uma concepção que seja mais adequada que outra para subsidiar o ensino da leitura? Tem-se consciência, no desenvolvimento do ensino de linguagem, qual é a concepção que sustenta a metodologia? Após as considerações feitas até agora, você continuará se apoiando nos mesmos

pressupostos? Caso você sinta a necessidade de se apoiar em outras concepções, quais delas adotaria para subsidiar sua prática. Por quê?

Após as reflexões feitas até aqui, uma questão básica se aflora: Quando se subsidia determinada prática com determinado suporte teórico, implica que se abandonem completamente outros pressupostos? É óbvio que não. Você deve ter verificado que o surgimento de outra teoria aparece sempre em contraposição a uma anterior e sempre partindo dos conhecimentos anteriormente já elaborados. Em ciência é assim: os avanços acontecem considerando-se sempre os conhecimentos já existentes. A produção da ciência se dá num processo histórico-social e não de forma isolada.

Dessa maneira, ao nos inclinarmos por determinadas posições teóricas, não devemos desconsiderar outras e, sim, entendê-las criticamente, utilizando-nos daquilo que julgamos importante para nossa melhoria prática. É óbvio que teremos sempre uma posição teórica fundamentante, isto é, básica, de nosso fazer, que balizará os rumos de nossa ação. Cagliari (2001, p. 34) defende:

Sem uma base linguística verdadeira, as pessoas envolvidas em questões de ensino de português acabam ou acatando velhas e erradas tradições de ensino ou se apoiando explícita ou implicitamente em concepções inadequadas de linguagem.

Assim sendo, a concepção de linguagem que dará suporte à sua ação pedagógica influenciará, sobremaneira, o seu fazer, a sua metodologia. Geraldi (2007, p.41) diz “(...) é possível afirmar que as três concepções vistas anteriormente correspondem às três grandes correntes dos estudos linguísticos”: i) à gramática tradicional; ii) ao estruturalismo e ao transformacionalismo; iii) à linguística da enunciação.

A discussão aqui proposta procurará se situar no interior da terceira concepção que concebe a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada. Acreditamos que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como lugar de constituição

de relações sociais, em que os falantes se tornam sujeitos. Trata-se, como diz Geraldi (2007, p. 42), “de um jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo”. Vejamos um exemplo:

Dado que alguém, digamos Antônio, se dirija a outro, Pedro, com a seguinte pergunta “Você assistiu ao jogo ontem?”, tal fala de Antônio modifica suas relações com Pedro, estabelecendo um jogo de compromissos. Para Pedro, só há duas possibilidades: responder (sim ou não) ou pôr em questão o direito de Antônio em lhe dirigir tal pergunta (fazendo de conta que não ouviu ou respondendo “O que você tem a ver com isso?”). No primeiro caso, diríamos que Pedro aceitou o jogo proposto por Antônio. No segundo, Pedro não aceitou o jogo e pôs em questão o próprio direito de jogar assumido por Antônio, evidenciando o que nos ensina Bakhtin, citado por Geraldi (2007, p. 39):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro.

2.6 Relações entre teoria da linguagem e ensino da linguagem

Como já dissemos anteriormente, a concepção que se tenha do objeto de ensino – no nosso caso a linguagem — é determinante na forma de se lidar com ele. Então, usando terminologia de Halliday (1984), buscaremos, a seguir, identificar algumas bases teóricas adotadas e sua implicação no ensino da linguagem, conforme Neder (1992) e Cagliari (2001), que nos esclarecem que nessa ação pedagógica podemos escolher entre três tipos de ensino: o prescritivo, o descritivo e o produtivo.

a) Ensino Tradicional ou Prescritivo

Esse tipo de ensino tem como suporte a concepção de linguagem como Expressão do Pensamento e, por consequência, a gramática por nós denominada de Gramática Tradicional. O professor guiará sua prática com o objetivo de levar o aluno a substituir seus próprios padrões de atividade linguística considerados errados/inaceitáveis por outros considerados corretos/aceitáveis, uma vez que há a determinação de um padrão linguístico considerado “o certo” e a não-consideração do fenômeno das variedades linguísticas. Isso significa selecionar os padrões em qualquer nível, apontados por alguns membros da comunidade linguística, e usar práticas padronizadas de ensino, para persuadir o aluno a se conformar àquele padrão (HALLIDAY, 1984). O ensino baseado nos preceitos da gramática tradicional, segundo Neder e Cagliari, induz o estudante a substituir sua linguagem por outra “mais bem” elaborada, por constituir a forma gramaticalmente correta. As experiências lógicas dos alunos não são levadas em conta, visto que, a priori, são consideradas incorretas diante do padrão linguístico escolhido como “correto”.

A língua escrita tem predomínio sobre a língua falada, e os exemplos utilizados são retirados da literatura clássica, tida como modelo de bem escrever. A correção dos aspectos formais da linguagem escrita é um dos objetivos básicos desse tipo de ensino. Dessa maneira, o aluno é impedido de utilizar, na língua escrita, mesmo em situações adequadas, os padrões aceitáveis na língua falada.

Brito (1972, p. 20) aponta como característica desse tipo de ensino: i) apego aos cânones gramaticais, estruturados segundo os moldes da tradição clássica; ii) a repetição, anos a fio, dos mesmos enunciados, regras e exemplos dos modelos selecionados como “corretos” e “bons”; iii) a ausência quase total das atividades de leitura e de produção de textos.

Além de prescrever “é assim, não é assado”, o ensino tradicional, mesmo antes de os alunos dominarem a variedade padrão, já começa a trabalhar a metalinguagem (falar sobre) de análise dessa variedade, com exercícios de descrição gramatical, estudo de regras, definições, etc. Como exemplo, temos as aulas sobre substantivo, adjetivo, verbo, em que apenas as conceituações e classificações morfológicas são importantes

As aulas de linguagem se apresentam, nesse sentido, como um conjunto de atividades desvinculadas umas das outras e que apenas se somam e se acumulam. Anos a fio, é dada uma repetição dos mesmos tópicos gramaticais, considerados essenciais para o *bem falar e o bem escrever*, ou seja, se nos perguntássemos, como Cagliari (2001, p. 39) para que servem as aulas de língua materna, a resposta seria: i) levar o aluno a dominar a norma culta; ii) ensinar a variedade escrita da língua tendo como suporte o parão culto.

Consideramos interessante fazer nova pausa para nossas reflexões. Diante do exposto sobre o ensino tradicional, cabe-nos perguntar: Como tem sido seu ensino de Linguagem? Tem se pautado pelo ensino das regras gramaticais? Seu ensino é do tipo em que se trabalha somente a metalinguagem, isto é, fala-se sobre os fatos da língua? Por exemplo: o que é sujeito?, o que é verbo? o que é pronome? etc. Qual a classificação do sujeito, do pronome, do adjetivo? Quais as conjugações verbais?

Vejamos, a seguir, como se caracteriza um ensino que tem sua base na linguística estrutural e na gerativo-transformacional, percebendo, portanto, a linguagem como meio objetivo para a comunicação.

b) Ensino Descritivo

Como vimos, a concepção que deriva da lógica estrutural e gerativo-transformacional tem como base o sistema linguístico e sua sistemática de funcionamento. Assim, o ensino baseado nessa concepção, segundo Halliday (1984, p. 40), tem como objetivo ensinar ao aluno a natureza da linguagem para que a use, sem lhe ser necessário compreender o porquê e como as funções que dela se espera, ou, na verdade, quais são essas funções.

Segundo Neder (1992), o ensino baseado nesses princípios pressupõe que o aluno internalizará regras linguísticas diferentes daquelas que usa, a partir do momento em que estiver exposto às noções sobre o quê a linguagem faz e como faz. Esse ensino consiste, pois, em mostrar ao aluno como a língua funciona, mediante a ordenação e os acréscimos relativos ao seu uso da língua materna.

Halliday (1984, p. 40) e Cagliari (2001, p. 39) acrescentam-nos que “O ensino descritivo existe não só a partir das gramáticas descritivas, mas também no trabalho com as gramáticas normativas”. Então, o que diferencia o ensino prescritivo/tradicional do descritivo? Neste, no descritivo, trabalha-se com todas as variedades da língua, portanto, gramática normativa (como é determinada língua) e descritiva (como a linguagem funciona), pois fala de habilidades já adquiridas sem procurar alterá-las, porém mostrando como podem ser utilizadas. Já no prescritivo, apenas com a variedade padrão, ou seja, somente com a gramática normativa que diz “a língua é assim” e o que foge disso é errado, é degeneração, é aviltamento da língua. Dessa forma, quando o professor trabalha nessa perspectiva está, com frequência, conforme Cagliari (op.cit.) “fazendo descrição da variedade culta e formal da língua e transformando os fatos nela observados em leis de uso da língua”, como se essa fosse a única possibilidade de uso da língua.

E se nos perguntássemos “Qual o valor do ensino descritivo”? Para se construir a resposta, é importante considerar a relevância da língua materna que o aluno já utiliza e o trato, portanto, de todas as variedades linguísticas, ou nas palavras de Cagliari (op.cit.) “Sua validade tem sido justificada afirmando-se que o falante precisa saber algo da instituição linguística de que se utiliza, do mesmo modo que precisa saber de outras instituições sociais, para melhor atuar na sociedade.”

Como a gramática da língua, nessa perspectiva, preocupa-se em descrever e revelar relações que se estabelecem entre os elementos do sistema linguístico, nos seus mais diversos níveis (fonológico, morfológico e sintático), a maneira como se organizam os elementos dentro do sistema vai ser o objetivo do ensino que se utilizará de exercícios estruturais para treinar as estruturas linguísticas.

O importante é ter presente que os exercícios estruturais vão ser o ponto forte de uma metodologia calcada nos princípios da gramática estrutural e gerativo-transformacional, visto que visa à automatização de estruturas da língua para sua utilização, quando necessária, na situação de comunicação.

Os objetivos são, conforme Cagliari (2001, p. 39): i) levar ao conhecimento da instituição social que a língua representa: sua estrutura e funcionamento, sua forma e função; ii) ensinar o aluno a pensar, a raciocinar, a desenvolver o raciocínio científico, a capacidade de análise sistemática dos fatos e fenômenos que encontra na natureza e na sociedade; ou seja, fazer com que o aluno adquira hábitos linguísticos que são reações aprendidas e que se repetem em circunstâncias semelhantes. Esse tipo de ensino preconiza a repetição como forma de o aluno ir absorvendo "modelos" que comporão seu universo lingüístico.

O ensino através de exercícios estruturais, principalmente os apresentados pelos livros didáticos, tem como objetivo "corrigir", substituir padrões de língua. Usa-se a mecanização para essa correção. Você pode estar se perguntando: Bem, se a gramática tradicional tem como objetivo substituir o padrão linguístico do aluno por outro considerado padrão e as gramáticas estrutural e gerativo também têm essa preocupação, qual a diferença entre elas? A diferença, como já explicitamos, está assentada no nível do objeto e no método de análise. A gramática tradicional tem seu suporte na concepção que vê a Linguagem como Expressão do Pensamento, como um ato puramente individual, sem levar em conta diferentes variedades linguísticas. A gramática estrutural busca seus fundamentos na linguística estrutural e na gerativo-transformacional, tendo presente, portanto, a questão da variedade linguística em nível teórico. Todavia, ao ser explicitada no processo de ensino, desdobra-se em exercícios estruturais que, por meio de um processo de mecanização, busca corrigir também o padrão linguístico próprio do aluno.

Bem, indagaria novamente você: Não há, então, muita diferença no ensino que ambas as gramáticas propõem? Nisso há certa razão, porque ambas pressupõem alternância de um padrão linguístico por outro. E retomaria você em suas reflexões: Qual é o papel da escola então com relação à linguagem? Se não é substituir a linguagem que o aluno traz ao chegar à escola por outra, qual sua função? Haveria algum tipo de ensino diferente? Existe um tipo de ensino que se apresenta diferentemente dos outros dois anteriores. Vejamos:

c) Ensino Produtivo

Vimos, anteriormente, que tanto o ensino tradicional como o descritivo bucam, de maneira fundamental, substituir os padrões linguísticos que o aluno já possui pelo padrão culto, ignorando, dessa forma, todo um contexto sócio histórico e ideológico em que a linguagem se manifesta. Opondo-se a essas duas modalidades, o ensino produtivo busca a ampliação dos recursos que o falante já possui. “Faz isso de modo tal que o aluno tenha a seu dispor, para uso adequado, a maior escala possível de potencialidades de sua língua, em todas as diversas situações em que tem(*sic*) necessidade delas”. (HALLIDAY, 1984, p. 276).

Tendo por pressupostos os fundamentos da Linguagem como Processo de Interação Verbal e, por consequência, embasamento em diferentes gramáticas, esse ensino busca colocar o aluno em situações efetivas de uso da língua. Ao aluno é dada, por intermédio da escola, a oportunidade de aprender diferentes variedades de língua, sempre tendo em vista as diferentes situações em que se apresentam. Se ele é um falante que já domina determinado padrão linguístico, cabe à escola auxiliá-lo para que não só conheça outros padrões, mas que também passe a usá-los quando a situação exigir. Não se tem, pois, a dicotomia certo/errado no trabalho com a linguagem. Têm-se, agora, considerações sobre o adequado e o não-adequado a determinada situação de fala. Como não se elege uma variedade X como boa ou correta, esse tipo de ensino mostra aquilo que é adequado ou eficiente para determinado propósito.

Assim, nas aulas de linguagem, o aluno deverá ter sempre presente o aspecto sociocomunicativo da linguagem que implica questões semelhantes a estas: quem é o interlocutor/autor de/para quem leio/produzo o discurso; com que objetivo leio/produzo determinado gênero textual; em que suporte circula este gênero; o que conheço do autor; que gênero textual estou lendo/poduzindo e, conseqüentemente, quais as características dele e qual o propósito comunicativo; quais os recursos linguísticos e extralinguísticos preciso para compreendê-lo.

A partir da caracterização dos tipos de ensino e, ainda, considerando os pressupostos que os sustentam, qual(is) as diferença(s) básica(s) entre eles? No seu entender, qual você julga mais interessante? Por quê? Julga que é possível optar por um só tipo de ensino em sua prática pedagógica? Por quê? Com essa

última questão faz-se necessário retomar algumas reflexões apresentadas antes, a respeito dos embasamentos teóricos que temos e a nossa prática pedagógica. Esta, como vimos, tem sua sustentação na compreensão do processo educacional em sua totalidade e, ainda, dos fundamentos da ciência com a qual trabalhamos. No nosso caso, a concepção de linguagem que adotamos direciona nosso ensino.

Você pode, então, se perguntar: É preciso que eu tenha claro, então, que concepção está embasando a minha prática? Outra pergunta procedente: Quando se tem determinada concepção como suporte implica que se rejeitem completamente as outras? Para que você oriente bem seu ensino, é imprescindível que tenha clareza dos fundamentos que lhe dão suporte. Logo, ter claro qual concepção você adota, ou gostaria de adotar, é fundamental.

Todavia, embora você tenha como base determinada(s) teoria(s), isso não implica que você rejeite totalmente as outras, já que as três abordagens anteriormente descritas não são mutuamente excludentes e podemos, portanto, como você já viu em outras áreas, por exemplo, na filosofia, na antropologia, na sociologia, o conhecimento é produzido pelo homem, historicamente. Isso supõe que as condições de sua produção sejam levadas em conta. Mas, como processo, o conhecimento só avança em razão do que já foi produzido anteriormente.

Assim, podem-se e devem-se ter claros os fundamentos de determinadas teorias, consideradas importantes para sua prática, sem, todavia, alijar a possibilidade de recorrer a explicações de teorias diferentes que o ajudem a clarear, cada vez mais, os problemas que você se propõe estudar.

Dessa forma, embora estejamos, neste estudo, adotando por suporte básico a concepção de linguagem como processo de Interação Verbal, nada impede que se retome criticamente as outras concepções, quando as análises sobre o ensino da linguagem assim o exigirem. Todavia, em virtude dos avanços dos estudos linguísticos, urge que: i) ao analisar livros didáticos de linguagem, que se identifique qual a tendência metodológica predominante em sua abordagem; ii) professores, principalmente os de língua materna, tenham conhecimento das propostas de ensino e da execução delas por seus colegas na área de linguagem,

nas mais variadas séries, e verifiquem qual(is) teoria (s) embasa (m)os afazeres pedagógicos. iii) se observe se seus colegas têm a noção de que o fazer deles está calcado em algum postulado teórico.

Ainda, na tentativa de atender ao objetivo geral deste estudo, que é provocar reflexão sobre o ensino escolar da leitura, parece evidente que os ensinamentos descritivo e produtivo são os que se apresentam mais próximos de um trabalho efetivo com o texto (leitura e produção), pois não nos comunicamos por palavras soltas, nós nos valemos de textos. Todavia, reiterando o já colocado no início deste estudo, citamos Cagliari (2001, p. 40):

(...) tem sido consenso entre estudiosos que o ensino descritivo e o produtivo, sobretudo o segundo, são muito mais úteis para o aluno, mas que o prescritivo tem sido hipervalorizado nas aulas de língua materna em detrimento dos outros dois tipos causando prejuízos na formação do aluno (...)

E o mesmo autor ainda denuncia que “ o ensino prescritivo que tem sido feito não tem conseguido nem seu objetivo de levar os alunos a terem uma competência que se considere satisfatória no uso das variedades culta e escrita da língua.”(op.cit.,p.40). Então, é importante se ter a certeza de que as aulas só sobre gramática, metalinguagem, não têm mais razão de ser; é preciso que o ensino tenha como metas as aulas de leitura (compreensão) e produção de texto, considerando seus aspectos pragmáticos, semântico-conceituais e formais. Faz-se mais que necessário que pensemos como Neder (1992, p. 35)

Ao aluno deve ser dada a oportunidade de atuar epilinguisticamente, isto é, refletir sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas (em que se adicionam também regras da gramática normativa) em situações concretas de uso da linguagem: na leitura e na escrita.

Dando sequência às reflexões que serão feitas nesta primeira parte do estudo, é de suma importância retomar outras questões básicas, além da linguagem,

que, no momento, vêm permeando os estudos sobre texto/discurso: a concepção de sujeito, de língua, de texto, discurso e de (construção) do(s) sentido(s).

2.7 Concepções de língua, sujeito, texto, discurso, sentido e contexto

Enquanto você lê estas palavras, está tomando parte numa das maravilhas do mundo natural. Você e eu pertencemos a uma espécie dotada de uma admirável capacidade, a de formar ideias no cérebro dos demais com esquisita precisão. Eu não me refiro com isso à telepatia, ao controle mental ou às demais obsessões das ciências ocultas. Aliás, até para os crentes mais convictos, estes instrumentos de comunicação são pífios em comparação com uma capacidade que todos possuímos. Esta capacidade é a linguagem (Steven Pinker, O Instinto da Linguagem).

2.7.1 Concepção de língua e de sujeito

Saussurre (1977) já questionava “Mas o que é língua?” E respondia afirmando:

Para nós, ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, indubitavelmente. É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos.

Não se pretende aqui fazer uma retrospectiva histórica pormenorizada a respeito da maneira como a escola tem encarado o estudo da língua portuguesa no Brasil, já que pelo escrito anteriormente, espera-se que, pelo menos, tenha suscitado reflexões que sinalizem a urgência da adequação dos pressupostos teóricos a uma prática alicerçada nos atuais estudos linguísticos. É certo que, sem dúvida alguma, tivemos grandes mestres, como Souza da Silveira, Antenor Nascentes, Carlos Eduardo Pereira etc. As ciências linguísticas se beneficiaram muito de seus trabalhos, e a escola tratou de propagar suas ideias voltadas para as preocupações e técnicas descritivas ao alcance de cada um, no seu tempo. Por outro lado, Cagliari (2001, p. 40) sinaliza:

A Linguística, entretanto, teve um desenvolvimento extraordinário nas últimas décadas, que não foi acompanhado pela grande maioria dos professores de português de nossas escolas de formação, vivendo à sombra dos grandes mestres do passado.

Koch (2006, p. 14) ensina-nos que “A concepção de sujeito da linguagem varia de acordo com a concepção de língua que se adote” e Geraldi (2006, pp.48-9 e 50) vem acrescentar-nos que “(...) pode-se dizer que há um conceito de língua compatível com cada conceito de gramática.” Esse mesmo autor, ainda que admita que “língua não é um conceito óbvio” afirma que se observarmos a língua de certa forma, veremos a natureza e a função da gramática de forma compatível e ainda argumenta “Que qualquer outra postura será incoerente em excesso para merecer atenção.”(p.49). Portanto, essas afirmações nos levam a inferir que são três as posições clássicas em relação à língua e, conseqüentemente, ao sujeito.

a) O conceito mais recorrente, mais usual entre os membros de uma comunidade linguística equivale a considerar língua como sinônima da variedade culta ou norma padrão utilizada, pretensamente, pelas pessoas cultas. As outras formas de falar ou de escrever são excluídas, não oficialmente consideradas, já que são consideradas erradas. Dessa forma, definir língua é desconsiderar vários fatos, dentre eles o mais óbvio: o de que a todo momento falamos ou ouvimos pessoas fazendo uso da língua de formas diversas, seja em função da idade, do grupo social, da região em que nasceram ou moram, da profissão, das intenções comunicativas, do interlocutor, etc. Conceitualizar língua dessa forma é preconceito cultural, pois conforme Geraldi (op.cit) “É um conceito elitista de língua.” Essa concepção de língua tem sua origem na gramática normativa e, conseqüentemente, a ideia de língua como representação do pensamento, que corresponde a de um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito que constrói uma representação mental da mensagem que deseja falar e espera que esta seja "captada" pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada, ou seja, há predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem — o sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. Segundo Travaglia (2001, p. 21) “A enunciação é um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social em que a enunciação acontece”; assim sendo, a língua é um instrumento que se encontra à disposição

dos indivíduos, que o utilizam como se ele não tivesse história. Trata-se do sujeito cartesiano, sujeito de consciência, dono de sua vontade e de suas palavras. Interpretar é, portanto, descobrir a intenção do autor/falante. Koch (op.cit.,14) cita Locke (1689) que já dizia “a comunicação verbal é uma forma de *telementation*, ou seja, a transmissão exata de pensamentos da mente do falante para a do ouvinte”. Assim, compreender um enunciado constitui um evento mental que se realiza quando o leitor/ouvinte deriva do enunciado o pensamento que o autor/falante pretendia veicular.

b) O segundo conceito de língua está intimamente ligado à gramática descritiva, porque o papel dessa é fazer uma descrição da estrutura e funcionamento da língua, de sua forma e função. Para Travaglia (2001, p. 27) “a gramática seria então um conjunto de regras que o cientista encontra nos dados que analisa, à luz de determinada teoria e método.” E essas regras seriam as usadas pelo falante/sujeito na construção real dos enunciados. Aprendemos com Koch (2006, p. 14) que à concepção de língua como estrutura, como código, que é utilizado pelo falante como meio objetivo para comunicação, por vez, corresponde a de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e de todo e qualquer comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema, quer linguístico, quer social. De acordo com essa posição, Possenti (1993) ensina-nos que o sujeito não é dono do seu discurso e de sua vontade, pois sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz, dessa forma o sistema linguístico é percebido como um fato objetivo externo à consciência individual e independente desta. “A língua opõe-se ao indivíduo enquanto norma indestrutível, peremptória, que o indivíduo só pode aceitar como tal.” (NEDER, 1992, p. 38). Ora, se a língua se impõe ao sujeito de forma tão categórica, para transmitir a mensagem que tenha em mente, a ele basta codificá-la e remetê-la para o outro através de um canal, que “recebe os sinais codificados e os transforma de novo em mensagem (informações). É a decodificação.” (TRAVAGLIA, 2001, p. 23). Em virtude dessas considerações não se pode aqui deixar de citar a relevância das análises de Geraldi (2007, p. 49) que nos adverte que esse conceito de gramática e, conseqüentemente de língua e de sujeito, também é excludente, já que “a língua equivale a um construto teórico, necessariamente abstrato (...) que é

homogêneo, não prevê variações no sistema”, apesar de trabalhar com enunciados da fala, não incorpora as flutuações dessa.

c) Finalmente, à concepção de língua como lugar de interação verbal, valemos das palavras de Bakhtin (2004), retomadas por Brandão (1995, p. 12):

(...) é um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. O texto encena, dramatiza essa relação. Nele, o sujeito divide seu espaço com o outro porque nenhum discurso provém de um sujeito adâmico que, num gesto inaugural, emerge a cada vez que fala/escreve como fonte única do seu dizer. Segundo essa perspectiva, o conceito de subjetividade se desloca para um sujeito que se cinge porque átomo, partícula de um corpo histórico-social no qual interage com outros discursos, de que se apossa ou diante dos quais se posiciona (ou é posicionado) para construir sua fala.

É um sujeito social, que em contato com seus pares, falam a mesma língua, mas não uniformemente e nem sempre da mesma maneira, já que língua na perspectiva interacionista é nas palavras de Geraldi (2007, p. 40) “conjunto das variedades utilizadas por uma determinada comunidade, reconhecidas como heterônimas”, ou seja, formas diversas entre si, mas todas pertencentes a uma mesma língua. Nesse sentido, os usuários da língua interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares imaginários que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. Nessa perspectiva Travaglia (2001, p. 28) define gramática “como o conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar,” de acordo com o exigido pela situação de interação comunicativa em que o usuário da língua esteja engajado.

Chega-se, assim, conforme Koch (2006, p. 16) “a um equilíbrio entre sujeito e sistema, entre a ‘socialização’ e a produção do social”. Postula-se, para tanto, a natureza cognitiva do social, das estruturas e de tudo aquilo que poderia ser visto como um dado objetivo “exterior” aos sujeitos. Nestas condições, Vion (1992, p. 59), citado por Koch (2006, p. 16), afirma que *tudo* passa pelo sujeito:

O risco de conceber um sistema sem ator ultrapassa (...) largamente os avatares do pensamento estruturalista ou sistêmico. Quando se pensa o sujeito como (produto) social, são consideráveis os riscos de concebê-lo como totalmente determinado por esta ordem social a ponto de estabelecer uma relação causal unidirecional que vai desde um social 'totalitário' a um sujeito totalmente apagado, assujeitado, compreendendo-se dentro do seu campo de ação as pressões desse sistema.

2.7.2 Concepção de texto, sentido, discurso e de contexto

Para que melhor se possa compreender a noção de texto, faz-se necessário um breve histórico do percurso desenvolvido em torno desse vocábulo. E nesse sentido, perguntemo-nos: O texto sempre foi o centro de convergência das atenções, tal qual o temos hoje? Segundo Orlandi (2002, p. 168) "A necessidade da noção de texto impõe-se desde cedo nos estudos da linguagem, ao mesmo tempo em que se coloca em litígio sua legitimidade." Ao se observar a longa história da relação gramática/retórica/dialética, essa noção de texto constituiu o ponto nodal de sua distinção; apresentando, ao mesmo tempo, a questão da diferença entre saber e conhecimento, normatividade e uso, unidade (funcionamento) e função, etc. Nessa relação, em um certo momento histórico, a retórica aparece como a teoria que engloba toda a linguagem, ficando a gramática reduzida ao ensino do correto e a dialética, à ciência do raciocínio. Finalmente, o saber gramatical acaba por englobar a arte de persuadir e a de raciocinar. Junto a essas mudanças, está o fato de que a questão da sistematicidade da língua ganha a frente da cena. Por outro lado, a ideia de correção sobrepõe-se às práticas retóricas e dialéticas. Para chegar até aí houve um desenvolvimento em que jogam as práticas de linguagem, os saberes sobre essas práticas, a elaboração das técnicas, o ensino, assim como o fato de que as manifestações da linguagem, os textos têm de ser classificadas nas bibliotecas. Inicialmente, a gramática, concebida como prática pedagógica, ensino das letras e que toma, portanto, o texto como pretexto, se enriquece da atividade filológica. Somente no fim do século II e início do século I a.C., é que se passa de uma concepção de gramática como competência em matéria de textos para a de gramática como sistema de linguagem e, chega-se, assim, à necessidade de dar à gramática um estatuto na escala do saber. Essa é ciência? É um saber? Além do estatuto, também era necessário precisar o seu domínio (seriam os textos ou mais

geralmente a língua?). A gramática pende para a ciência, tomando a língua como objeto. E essa situação perdura, o texto fica à margem, inscrito no campo do saber, habilidade retórica, matéria de raciocínio.

É evidente que essa história é muitíssimo longa, todavia espera-se que as breves considerações nos permitam refletir sobre a noção de texto em uma perspectiva em que a relação entre ciência e saber produz uma clivagem em que o texto é o lugar de uma separação: língua/discurso, ciência da linguagem/ saber linguístico. Ainda é importante salientar que, paralelamente a essa história, há o percurso que liga o texto à imprensa e à modernidade, em que a noção de autor faz um todo com a assinatura; assim o autor se mune de poder e de direito, transforma a obra em um texto imutável de que ele é a garantia. Assim, o pessoal cede lugar ao imutável público e múltiplo. Segundo Foucault (2005), a ideia de autor se instala no centro da noção de texto que se torna “obra de”. No século XIX, essa noção de autor assim constituída se expande, regendo os comportamentos intelectuais e dá nascimento à Filologia— ciência da linguagem marcada pelo escrito e pela cultura da imprensa. “É nessas condições que a questão do texto traz junto a do múltiplo e do estável, da origem, da autenticidade, da obra (criatividade) e da unidade.” (ORLANDI, 2002, p. 169). Ainda assim, o texto continua à margem, inclusive da Língua que, por sua vez, em virtude das críticas aos estudos históricos, vai se constituindo como estudo das sistematicidades da linguagem, estabelece seu método e seu objeto, seus níveis de análise, suas unidades. E assim, mais uma vez, o texto está no limite entre a ciência e o saber, entre teoria e prática. Os estudos linguísticos avançam e, a partir da linguística textual e da pragmática, o texto é reintroduzido, todavia reduzido ao linguístico (formal, monolítico, homogêneo), acrescido de aspectos situacionais e não se constitui em unidade com sua própria natureza. Nesse percurso histórico, somente após um corte epistemológico produzido pela análise do discurso, é que o texto é reconhecido como unidade de análise em relação à situação, constituindo assim um objeto novo, o discurso. Em suma, concordamos com Orlandi (2006, p. 168) que “o texto é uma unidade de difícil apreensão” e que...

(...) na perspectiva discursiva não se reduz à escrita (pode ser oral ou escrito), e a noção de autoria se desloca (efeito-autor, o da unidade textual)

sob o impacto da própria historicidade da língua, dos modos de produção da linguagem e da relação que o sujeito estabelece com essa produção, entre outros.(p.170)

Dessa forma, o próprio conceito de texto depende também das concepções que se tenha de língua, linguagem e de sujeito. A partir do que nos ensinam Travaglia (2001); Koch (2006, 2007) podemos esclarecer que:

a. Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto — lógico — do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

b. Na concepção de língua como código — portanto, como mero instrumento de comunicação — e de sujeito como (pre) determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um escritor/emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do decodificador é essencialmente passivo.

c. Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem como pano de fundo o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Adotando-se essa última concepção — de língua, de sujeito e de texto — a compreensão deixa de ser entendida como simples captação de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante da codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos

elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo.

O sentido de um texto é, portanto, construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação. Também a coerência deixa de ser vista como mera propriedade ou qualidade do texto, passando a dizer respeito ao modo como os elementos presentes na superfície textual, aliados a todos os elementos do contexto sociocognitivo mobilizados na interlocução, vêm a constituir, em virtude de uma construção dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

Objetivando melhor evidenciar o que seja sentido Koch (2006, p. 17) lança mão de *Modelos de Interpretação*, Dascal (1992) que escreveu “talvez a melhor caracterização da espécie *Homo Sapiens* repouse no anseio de seus membros pelo sentido”. O homem, seria, assim, um “caçador de sentidos”, um bem precioso, que se encontra para sempre de certa forma “escondido”. E pergunta: Se estamos fadados a caçar constantemente o sentido e nosso apetite para tanto é insaciável, como sabemos onde parar? Quais as condições e pressuposições que regulam nossa procura? Como, em suma, agimos ou deveríamos agir nessa busca? Dascal passa em revista as teorias que, segundo ele, tentam responder a essas questões:

- a. modelo “criptológico” — o sentido está objetivamente “lá” (no texto), basta descobri-lo. A língua é um código, um sistema de signos, e o sentido é um dado a ser inferido deles. Basta usar o código e as chaves adequadas (“textualistas”);
- b. modelo “hermenêutico” — o sentido não está “lá”, mas “aqui”. Ele é um construto a ser engendrado no processo interpretativo, criado pelo intérprete, de acordo com as suas circunstâncias e os seus propósitos, sua bagagem, seus pontos de vista etc. (“desconstrutivistas”);
- c. modelo “pragmático” — o sentido é produzido por um agente, por meio de ação comunicativa. Uma ação é sempre animada por uma intenção. Por isso, na busca pelo sentido, é preciso levar em conta a intenção do produtor do texto;

d. modelo “superpragmático” — o intérprete capta o sentido do falante diretamente, com base na informação contextual, sem precisar levar em conta o sentido do enunciado (“contextualistas”);

e. modelos de estruturas profundas causais — tais estruturas profundas podem ser infraindividuais (o inconsciente) ou supra-individuais (a ideologia). O sentido é o produto de um jogo de forças que subjazem a determinada atividade humana. A noção de sujeito é, portanto, desnecessária e enganadora.

Koch (2006, p. 18) salienta que “Dascal se diz adepto do modelo pragmático. Todavia, propõe que os vários modelos sejam vistos como complementares, recorrendo também à metáfora do *iceberg*”. No topo, está o signo a ser interpretado. Abaixo dele, várias camadas de sentido a ser caçado. Imediatamente abaixo da superfície, encontra-se o sentido semântico cristalizado, ao qual o modelo criptológico almeja. Mais abaixo, as intenções (*speaker's meanings*), que pedem uma interpretação pragmática. Mais ao fundo ainda, as florestas geladas em que os teóricos das causas profundas exercitam seu jogo favorito. Já os defensores do modelo hermenêutico recusam-se a mergulhar na água. Alguns deles até negam que o *iceberg* tenha partes submersas. Nem mesmo gostam de caçar: preferem criar seus próprios animais de estimação, em castelos perfeitamente adequados, construídos no ar, sobre o topo da montanha de gelo. Evidentemente, os limites entre as camadas são bastante difusos e cada camada — que pode ser muito fina — precisa ser protegida e respeitada, para evitar o desmoronamento de todo o *iceberg*.

Essa metáfora de Dascal é bastante útil para uma reflexão sobre a leitura e a produção de sentido. Em sua eterna busca, o leitor/ouvinte de um texto mobilizará todos os componentes do conhecimento e estratégias cognitivas que tem ao seu alcance para ser capaz de interpretar o texto como dotado de sentido. Isto é, espera-se sempre um texto para o qual se possa produzir sentidos e procura-se, a partir da forma como ele se encontra linguisticamente organizado, construir uma representação coerente, ativando, para tanto, os conhecimentos prévios e/ou tirando as possíveis conclusões para as quais o texto aponta. O processamento textual, quer em termos de produção, quer de compreensão, depende, assim,

essencialmente, de uma interação — ainda que latente — entre produtor e interpretador.

Pelas razões até aqui expostas, a elucidação das questões relativas ao sujeito, ao texto e à produção textual de sentidos ancora-se, conforme já afirmado anteriormente, em uma concepção sociointeracional de linguagem, vista pois, como lugar de interação entre sujeitos sociais, isto é, de sujeitos ativos, empenhados em uma atividade sociocomunicativa. Como bem diz Geraldi (1997, p. 9), “o falar depende não só de um saber prévio de recursos expressivos disponíveis, mas de operações de construção de sentidos dessas expressões no próprio momento da interlocução”.

É claro que essa atividade compreende, da parte do produtor do texto, um “projeto de dizer”; e, da parte do interpretador (leitor/ouvinte), uma participação ativa na construção do sentido, por meio da mobilização do contexto (em sentido amplo, conforme será conceituado mais adiante), a partir das pistas e sinalizações que o texto lhe oferece. Produtor e interpretador do texto são, portanto, “estrategistas” na medida em que, ao jogarem o “jogo da linguagem”, mobilizam uma série de estratégias — de ordem sociocognitiva, interacional e textual — com vistas à produção do sentido. Segundo Koch (2006, pp. 19-0) tem-se, assim, como peças desse jogo:

- a. o produtor/planejador, que procura viabilizar o seu “projeto de dizer”, recorrendo a uma série de estratégias de organização textual e orientando o interlocutor por meio de sinalizações textuais (indícios, marcas, pistas) para a construção dos (possíveis) sentidos;
- b. o texto, organizado estrategicamente de dada forma, em decorrência das escolhas feitas pelo produtor entre as diversas possibilidades de formulação que a língua lhe oferece, de tal sorte que ele estabelece limites quanto às leituras possíveis;
- c. o leitor/ouvinte que, a partir do modo como o texto se encontra linguisticamente construído, das sinalizações que lhe oferece, bem como pela

mobilização do contexto relevante à interpretação, vai proceder à construção dos sentidos.

Trata-se, necessariamente, de um evento dialógico (Bakhtin), de interação entre sujeitos sociais — contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, mas em diálogo constante.

Vimos, anteriormente, que “texto é uma unidade de difícil apreensão” e, pode-se dizer, que com o termo discurso, também não é diferente. Travaglia (2001, p. 68), define discurso como qualquer atividade produtora de efeitos de sentido entre interlocutores, portanto qualquer atividade comunicativa (não apenas no sentido de transmissão de informações, mas também no sentido de interação), englobando os enunciados produzidos pelos interlocutores e o processo de sua enunciação, que é regulado por uma exterioridade sócio-histórica e ideológica que determina as regularidades linguísticas e seu uso, sua função. Essa mesma exterioridade, o sujeito e regularidades linguísticas (estas como condição de possibilidade, como condição de base) são as condições de produção da atividade comunicativa, da ação pela linguagem (discurso) que resulta no texto, enquanto unidade complexa de sentido, todo significativo em relação à situação.

Por outro lado, é fato que comumente os termos texto e discurso se confundem, já que ora são usados como sinônimos; ora, para designar entidades diferentes. Fávero & Koch (2008, p. 24) explicitam que as causas da confusão entre os dois termos, é o fato de em algumas línguas, como o alemão, o holandês, etc., só existir o termo *texto*, a partir do qual se criaram as denominações “gramática de texto” e “linguística de texto”, mesmo porque o inglês, a par do termo discurso, possui também o termo *texto*, embora mais usado para referir-se ao discurso escrito. Essa ambiguidade, que ocorre em todas as línguas românicas, levou ao estabelecimento de dois termos técnicos diferentes. Desse modo, para Van Dijk, o discurso é a unidade passível de observação, aquela que interpreta quando se vê ou se ouve uma enunciação, ao passo que o texto é a unidade teoricamente reconstruída, subjacente ao discurso. Assim sendo, a gramática só pode descrever textos, de maneira que possibilita apenas, uma aproximação com relação às estruturas discursivas atualizadas, empíricas, efetivamente produzidas. “No entanto,

a distinção entre texto e discurso, tal como é feita por Van Dijk, está longe de ser pacífica. Um e outro termo têm sido utilizados em acepções bastante diversas.” (op.cit., p. 25)

Um enunciado só se torna inteligível quando colocado dentro de seu contexto de situação, se me é permitido cunhar uma expressão que indique, por um lado, que a concepção de contexto precisa ser ampliada e, por outro, que a situação em que as palavras são usadas jamais poderá ser descartada como irrelevante para a expressão linguística. Podemos ver o quanto a noção de contexto necessita ser substancialmente amplificada se quisermos que ela tenha plena utilidade. De fato, ela deve ultrapassar os limites da mera linguística e ser alçada à análise das condições gerais sob as quais uma língua é falada (Koch, 2006:21, citando Malinowski, The Problem of Meaning

Quando recorremos à metáfora do *iceberg* para entender o texto, Koch (2006, 2007) considera que há uma superfície à flor da água, que equivale ao explícito, àquilo que está claro no texto; e uma imensa camada subjacente que corresponde ao implícito, ou seja, àquilo que exige do leitor/ouvinte buscar a compreensão. Ao iceberg, como um todo, podemos dar o nome de contexto, pois é tudo aquilo que contribui, de alguma forma, para ou determina a construção do(s) sentido(s).

Na fase transfrástica, quando se iniciaram as pesquisas sobre o texto, o contexto era considerado somente como o entorno verbal, ou seja, o co-texto. E o texto era conceituado com uma sequência de frases, cuja unidade e coerência seriam obtidas por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre seus vários segmentos. Todavia, paralelamente às discussões sobre texto, os pragmaticistas pregavam a necessidade de se considerar a situação comunicativa para a atribuição de sentido a elementos textuais como os dêiticos (uso de pronomes pessoais retos, dos demonstrativos este, esse, aquele e alguns advérbios de tempo e lugar) e as expressões indiciais (expressões que têm valor dêitico, por exemplo, mais acima, logo ali). Contudo, com o advento da Teoria dos atos de fala e da Atividade Verbal (cf. Koch, 1992; 2004) a Pragmática voltou-se para o estudo dos atos de fala, isto é, para as ações que os usuários da língua, em

situações de interlocução, realizam por meio da linguagem, já que essa passou a ser considerada atividade intencional e social, visando a determinados fins.

Todavia, é preciso considerar que os sujeitos vivem socialmente, conseqüentemente, respeitam convenções, normas de conduta, estão subordinados a condições, deveres que lhes limitam a liberdade. Além disso, é preciso considerar que toda e qualquer manifestação da linguagem ocorre em determinada cultura, cujas tradições e rotinas, cujos usos e costumes devem ser obedecidos e respeitados. Essas considerações evidenciam que a simples incorporação dos interlocutores ao estudo dos enunciados ainda não era suficiente. Aos poucos, então, outro tipo de contexto passou a ser levado em conta: o contexto sociocognitivo, uma vez que para que duas ou mais pessoas possam compreender-se mutuamente, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam parcialmente semelhantes, pelo menos. Isso implica que seus conhecimentos (enciclopédico, sociointeracional, procedural, textual) devem ser, pelo menos parcialmente, compartilhados, uma vez que é impossível duas pessoas compartilharem exatamente os mesmos conhecimentos.

Ao participar de uma interação, cada um dos envolvidos já traz consigo sua bagagem cognitiva; já é, por si mesmo, podemos assim dizer, um contexto, que a cada momento da interação é alterado, ampliado, vai se renovando e os envolvidos são condicionados a ajustar-se aos novos contextos que, sucessivamente, vão se originando.

Veja-se, por exemplo, a questão dos mal-entendidos, que surgem, em grande parte, de pressuposições errôneas sobre o domínio de certos conhecimentos por parte do(s) interlocutor(es). Poder-se-ia, inclusive, conforme Koch (2006, p. 24) postular que:

o contexto cognitivo engloba todos os demais tipos de contexto, já que tanto o co-texto, como a situação comunicativa, imediata ou mediata, bem como as ações comunicativas e interacionais realizadas pelos interlocutores passam a fazer parte do domínio cognitivo de cada um deles, isto é, têm uma representação em sua memória, como acontece também com o contexto sócio-histórico-cultural.

O contexto, da forma como é hoje entendido no interior da Linguística Textual abrange, portanto, não só o co-texto, como a situação de interação imediata, a situação mediata (entorno sociopolítico-cultural) e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores que, na verdade, subsume os demais. Ele engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos actantes sociais, que necessitam ser mobilizados por ocasião do intercâmbio verbal (cf. Koch, 1997): o conhecimento linguístico propriamente dito, o conhecimento enciclopédico, quer declarativo, quer episódico (*frames, scripts*), o conhecimento da situação comunicativa e de suas "regras" (situacionalidade), o conhecimento superestrutural (tipos textuais), o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas), o conhecimento sobre os variados gêneros adequados às diversas práticas sociais, bem como o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade). A mobilização desses conhecimentos por ocasião do processamento textual realiza-se por meio de estratégias de diversas ordens: i) cognitivas, como as inferências, a focalização, a busca da relevância; ii) sociointeracionais, como preservação das faces, polidez, atenuação, atribuição de causas a (possíveis) mal-entendidos etc.; iii) textuais: conjunto de decisões concernentes à textualização, feitas pelo produtor do texto, tendo em vista seu "projeto de dizer" (pistas, marcas, sinalizações).

Após a apresentação das principais correntes linguísticas e seus pressupostos teóricos a respeito da linguagem, podemos sintetizar num quadro as três concepções de linguagem, bem como as demais concepções a ela subjacentes (vide quadro 1 na próxima página).

Esta primeira parte do trabalho buscou apontar noções relevantes de alguns termos-chave dos estudos linguísticos que são fundamentais para desencadear as reflexões sobre as práticas de leitura adotadas pelos professores de língua materna, na atuação enquanto mediadores da compreensão leitora. Julgamos que o entendimento de língua/linguagem, de sujeito/sentido, texto/contexto apresentados só podem contribuir positivamente para o professor e para a sua prática pedagógica. Queremos concluir estas reflexões, com o pensamento do início deste trabalho: buscar o conhecimento, continuar a formação, refletir sobre a

profissão. Isso deve ser a constante preocupação do homem, independentemente de sua área de atuação.

Quadro 1 Resumo dos pressupostos teóricos

	Língua	Language m	Sujeito	Texto	Leitor	Leitura / Sentido
1	Pensamento		Psicológico / individual / ações	Produto lógico do pensamento do autor	Captar a mensagem / passivo	Centrada no autor / intenções / sentido
2	Estrutura / código/comu- nicação		Determinado / assujeitado pelo sistema / não é dono do seu discurso	Simple produto da codificação	basta conhecer o código / reconhece / reproduz / explícito	Foco no texto / linearidade “tudo está dito no dito”
3	Interacional / dialógica	Natureza sóciocogni- tiva e histórica	Atores / construtivos / ativos / constroem ↔ construídos	Considerar implícitos – contexto sociocogniti- vo dos participantes da interação	Ativo – constrói ↔ construído	Sentido construído na interação texto - sujeitos

(SANTOS, Clara T. S.)

3 ENSINO DA LEITURA -PROFESSOR MEDIADOR – PONTE PARA A COMPREENSÃO

Nesta segunda parte do trabalho, pretendemos nos concentrar no ensino da leitura, não da leitura como decodificação, mas e sim, da leitura enquanto ato que transcende a representação gráfica, que busca o(s) sentido(s) que essas representam ou que se pretendeu que representassem, ou ainda, e acima de tudo, o que se entendeu do que representam. Seguindo a linha de reflexão aqui estabelecida, consideramos pertinente refletirmos sobre o conceito da palavra leitura, pois esse já nos sinaliza diretrizes para o seu ensino; bem como refletirmos sobre expressões como hábito ou prazer de ler e leitor crítico, uma vez que essas já se encontram cristalizadas quando se menciona o assunto leitura e seguimos fazendo uso delas, sem nos darmos conta, muitas das vezes, o que realmente significam. Além disso, enfocaremos o ensino da leitura a partir de estratégias, tendo na figura do professor o mediador dessa aprendizagem.

3.1 Pensando a leitura — história de um conceito

No dicionário Houaiss (2001, p. 1739), a palavra *leitura* (do latim medieval *lectura*) significa ato ou efeito de ler, mas também arte de decifrar um texto segundo um critério. O verbete leitura da *Enciclopédia Einaudi* assinala que o termo leitura não remete a um conceito e, sim, a um conjunto de práticas que regem as formas de utilização que a sociedade, particularmente através da instituição escolar, faz dele. Leitura é, pois, conforme acentuam Barthes e Chapagnon (1987, p.184) nessa enciclopédia, uma palavra de significado vago, deslizante, que é preciso ocupar "por meio de sondagens sucessivas e diversas", segundo os muitos fios que tecem sua trama.

Apesar do questionamento ao conceito fechado de leitura, vale refletir um pouco sobre a etimologia da palavra ler, do latim “legĕre”, que pode nos ajudar a compreender um pouco melhor essa prática. Numa primeira instância, ler significa contar, enumerar as letras; numa segunda, colher e, por último, roubar. Observe-se que em sua raiz a palavra já traduz pelo menos três maneiras, não-excludentes, de

se fazer a leitura. Na primeira, soletramos, repetimos os fonemas, agrupando-os em sílabas, palavras e frases. É o ato primeiro da leitura, o primeiro estágio, correspondente à alfabetização. Já no segundo momento, o verbo colher implica a idéia de algo já pronto, correspondendo a uma tradicional interpretação do texto, em que se busca um sentido predeterminado. Ao leitor caberia apenas descobrir que sentido o autor quis dar ao seu texto. Ele colheria o sentido como se colhe uma laranja no pé; algo bem prático e visível, não? Nesse tipo de leitura é que se busca sobretudo a mensagem do texto, seu tema. Aparentemente, o leitor não teria poder algum, a não ser o de traduzir o sentido que estaria pronto no texto. Entretanto, o texto não se apresenta ao leitor senão como uma proposta de produção de sentido, que pode ou não ser aceita. Trata-se de um pacto de leitura que para Kleiman (2004, p. 65) constitui o que denominamos interação leitor-texto, uma vez que:

(...) o leitor constrói, e não apenas recebe, um significado global para o texto; ele procura pistas formais, antecipa essas pistas, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões.

Há ainda uma terceira instância, correspondente ao verbo roubar, que traz uma ideia de subversão, de clandestinidade. Não se rouba algo com conhecimento e autorização do proprietário, logo essa leitura do texto vai se construir à revelia do autor, ou melhor, vai acrescentar ao texto outros sentidos, a partir de sinais que nele estão presentes, mesmo que o autor não tivesse consciência disso. Nesse tipo de leitura, o leitor tem mais poder e vai “construir suas próprias trilhas no texto bosque”. (ECO, 1994, p. 26) Considerando a idéia de leitura como transgressão, De Certeau (1994, p. 11) compara o leitor a um viajante:

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos lavradores de antanho — mas, sobre o solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas —, os leitores são viajantes; eles circulam sobre as terras de outrem, caçam, furtivamente, como nômades através de campos que não escreveram, arrebatam os bens do Egito para com eles se regalar.

A partir do que já foi especificado no início deste trabalho, que aqui se considera a leitura como compreensão, compreensão essa que se constrói na interação texto-leitor, tendo o professor como mediador, vejamos algumas concepções de leitura. Lajolo (2006, p. 17), assim se posiciona:

Na prática da leitura de textos, há que se considerar, primeiramente, que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor, mediado pelo texto e, ainda, que o ato de ler não é um decifrar como um jogo de adivinhações o sentido de um texto. É a partir de um texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono de sua própria vontade, entregar-se a esta leitura ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Aqui há uma atenção especial para o texto verbal, todavia, os conceitos de leitura apresentados referem-se para nós, também, aos textos não-verbais. É preciso que se entenda, conforme Orlandi (2006) que a leitura não é uma simples decodificação de sinais, mas a busca de significações, significações essas marcadas pelo processo de produção de leitura. A leitura deve ser vista como o momento crítico da construção do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação.

O leitor, no processo de compreensão, articula os seus conhecimentos e as diferentes formas de linguagem com as quais ele convive e o universo simbolizado no texto. Na perspectiva de Bakhtin (2004), compreender não é assimilar os valores tais como estão postos num livro, mas é estabelecer diálogo, através do qual os interlocutores buscam situar-se num contexto correspondente. É recriar a realidade simbolizada, segundo as referências históricas de cada leitor.

É interessante destacar, neste momento, o entendimento que se tem a respeito do processo de compreensão e de interpretação na leitura de um texto verbal, que para Silva (2002, p. 26):

Compreensão refere-se à potencialidade de ser e de conhecer aquilo que se é capaz. Na compreensão está sempre implícita uma possibilidade de

interpretação, uma possibilidade de apropriação e de apreensão daquilo que foi compreendido. Compreender é assumir a intenção total, não apenas assumir o que as coisas representam, o seu simbolismo, as suas propriedades, mas o modo específico de existir das coisas que se expressam na composição do texto, nas ideias que se desvelam, no pensamento do autor do texto.

A interpretação, ainda segundo esse autor, vai ser caracterizada pelas tarefas de descontextualização e recontextualização, empreendidas dentro de um projeto prévio de compreensão do documento. O trabalho interpretativo, portanto, revela-se como desvelamento, elaboração e explicitação das possibilidades de significação do documento, projetadas pela compreensão. Em última análise, pode-se dizer: a interpretação "des-cobre" aquilo que a compreensão projeta.

Orlandi (2006, p. 116) tem um ponto de vista diferente da perspectiva acima. Para ela, "compreensão é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação do contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação". Compreender para essa autora é "refletir sobre a (e não refle-tir a) função do efeito do eu-aqui-agora, que a instância das formulações (horizontalidade), em sua necessária relação com a constituição (verticalidade) dos sentidos, esclarecendo que estes são fundamentalmente contraditórios, ou políticos, como diz Geertz (1978) "Compreender é saber que o sentido poderia ser outro". (op.cit.). Na interpretação, segundo a autora, o intérprete formula apenas o (s) sentido (s) constituído (s) (o repetível), estando ele (leitor) afetado pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre texto e o que ele significa. O leitor, enquanto intérprete, apenas reproduz o que já está lá produzido. Pode-se dizer que ele não "lê", é "lido", uma vez que apenas "reflete" sua posição de leitor na leitura que produz. A interpretação tem uma relação direta e automática com o texto, a leitura do intérprete não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como (forma) sujeito-leitor. Para chegar à compreensão não basta, portanto, interpretar, é preciso ir ao contexto de situação (imediato e histórico). O sujeito-leitor que produz uma leitura, a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende. No seu trato

usual com a linguagem, o sujeito apreende o inteligível, e se constitui em intérprete. “ A compreensão supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (op.cit.,p.117).

Assim, o sentido de um texto não está unicamente garantido pela onipotência do autor, nem pela onisciência do leitor e, nem mesmo pelas regras que garantem a textualidade; o seu sentido só será garantido na relação que se estabelece autor/leitor/texto, constituintes básicos do processo de significação. Um texto, portanto só se constitui na e pela interação do autor e seus leitores, caracterizando-se pela liberdade de esses co-produtores atribuírem sentidos vários a ele. Atribuir sentidos a texto é, pois, constituir textos, produzir conhecimentos.

Pelo até aqui exposto, podemos nos perguntar sobre a nossa prática nas aulas de leitura: i) O que desenvolvemos em nossas aulas, como atividades de leitura, condizem com os princípios descritos anteriormente? ii) Será que realmente estamos propondo atividades de leitura a nossos alunos? iii) Que tipo de textos temos apresentado para essas atividades? Apenas aquilo que está no livro didático ou estamos buscando outras fontes? Quais? iv) Temos conseguido avançar além do primeiro nível da decodificação de sinais? v) Temos programado com esmero nossas atividades de produção de leitura ou somos do tipo que chegamos à classe, mandamos que os alunos abram os livros, repitam a rotina de ler em silêncio, depois em voz alta, responder as questões e corrigir com a resposta igualzinha àquela que está no nosso livro (o livro do professor)? Somos capazes de aceitar uma resposta diferente daquela que se tem escrita, em vermelho, no livro do professor?

Para nossas reflexões, a partir desses questionamentos, seria interessante retomarmos alguns dos princípios que subsidiam a compreensão da leitura. Em primeiro lugar, seria interessante reforçar o princípio de que a leitura é um processo de interlocução, isto é, não é mais algo instantâneo, mecânico, mas um processo, que significa um encadeamento, um ir e vir, um retornar, um avançar. Ao ler, o leitor deve dialogar com o autor, um sujeito que, através de um texto, apresenta sua visão de mundo, de realidade, de fantasia, de sonho etc. Nesse diálogo, o leitor também coloca-se como sujeito que tem sua visão de mundo e de realidade. É, portanto, instaurado um processo de diálogo, de troca de

conhecimentos, sensações, sentimentos. Supõe-se, logo, que o leitor não é alguém passivo que apenas deve aceitar o que lhe diz o autor. O diálogo pressupõe a troca. Se a leitura é um processo de interlocução, deve possibilitar, então, que a troca se estabeleça.

Na escola, é comum não se levar em conta o fato de que o aluno é uma pessoa que vive num determinado contexto histórico-sócio-cultural, portanto possui uma visão de mundo e participa da construção de uma realidade. Ao chegar à escola, esse não é uma tábua rasa onde vão se imprimir alguns conhecimentos sistematizados. O papel da escola deve ser o de possibilitar a ampliação de seus conhecimentos para ampliar, por consequência, suas possibilidades de leitura (de diálogo). Embora a palavra leitura não tenha um sentido fixo, carrega significações que nos levam a encarar "sondagens sucessivas e diversas", Paulino (2001, pp. 13-4) sinaliza que a questão da leitura passa, necessária e simultaneamente, por:

a) *uma teoria do conhecimento*, por envolver a relação sujeito/objeto do conhecimento, isto é, a relação leitor-texto. Nesse caso, observa-se, por exemplo, o maior ou menor poder do autor e do leitor na construção de sentidos do texto. Enquanto na primeira metade do século XX considerava-se o autor como dono absoluto do texto, e ao leitor cabia detectar suas intenções a elas subordinando-se, atualmente, o leitor é considerado também um produtor de sentidos, relativizando, assim, os poderes autorais;

b) *uma psicologia/psicanálise*, ao envolver estados e disposições psíquicas, conscientes ou inconscientes, que determinam o ato de ler ou nele interferem. O ato de ler é motivado por um desejo e, ao mesmo tempo, atravessado pelo inconsciente. Isso significa que o leitor não controla todas as suas ações; antes investe no texto seus medos, suas angústias, suas fantasias, suas esperanças;

c) *uma sociologia*, ao tratar das condições sociais determinantes do processo de produção de saber, que é a leitura. As marcas sociais não podem ser abandonadas pelo sujeito, seja ele o autor, seja o leitor, já que estes pertencem a um grupo social com seus valores, seus poderes, suas limitações e suas expectativas;

d) uma pedagogia, ao considerar o desenvolvimento das habilidades de leitura no processo ensino/aprendizagem. Tal processo faz parte não só do cotidiano das escolas, como também da vida do cidadão em sociedades letradas e envolve sempre a escolha de uma trajetória. Enquanto vivemos, podemos desenvolver nosso universo textual com ajuda de outros leitores, num incessante processo de troca;

e) uma teoria da comunicação, ao voltar-se para a formação de sentidos enquanto envolvente de códigos, mensagens, emissão, contexto, além da própria recepção. A publicação de um texto implica uma relação de circulação e consumo em que importa refletir sobre quem escreve para quem, para que se escreve, como se escreve; com que intenção e qual será o suporte de divulgação;

f) uma análise do discurso, ao englobar a textualidade, a coerência, a interação verbal e outros fatos próprios da língua em seu uso pelos grupos humanos. A organização interna do texto, sua relação com outros textos, suas dimensões político-econômicas são elementos essenciais do ato da leitura;

g) uma teoria literária, quando se constitui como experiência estética. Chamando de literária a leitura tensionada na fusão entre o prazer e o estranhamento por parte do leitor, importa ressaltar a importância do trabalho da linguagem: criação poética tanto no ato da escrita quanto no ato da leitura.

Todas essas abordagens se interpenetram e se apresentam historicamente definidas, dependendo, pois, da época e da sociedade em que são produzidas. Nesse sentido, é importante ainda considerar que o corpo que se curva sobre um livro é o de um leitor. Olhos, mãos, pescoço, ombros, todo o corpo do leitor está comprometido no ato de ler, em silêncio, um texto escrito. Na verdade, a sociedade tenta impor regras que controlem o corpo do leitor, determinando-lhe um espaço adequado e posições corretas, o que se relaciona com o próprio controle de produção de sentido. O leitor, no entanto, insurge-se contra tal censura e passa a ler inclinado ou deitado, no quarto ou no banheiro, nos parques, nos ônibus, nos meios eletrônicos, certificando que a prática da leitura atravessa tempos e espaços diversos. No livro *Se numa noite de inverno um viajante*, Calvino (1999, p. 21) toma o leitor como personagem e o acompanha no ato de leitura do próprio livro:

Toma a posição mais cômoda: sentado, estendido, enroscado, deitado. Deitado de costas, de lado, de barriga para baixo. Na poltrona, no divã, na cadeira de baloiço, na espreguiçadeira, no puf. Na maca, se tiveres uma maca. Podes também por-te de cabeça para baixo, em posição de ioga. Com o livro ao contrário, naturalmente.

Ou ainda, como diz Barthes “o corpo é atravessado pelo prazer de ler, e a leitura faz-se semelhante ao olhar de um enamorado preso ao rosto da amada.”

Se a leitura enquanto compreensão pressupõe sondagens sucessivas e diversas, exigindo, portanto, ancorar-se em vários campos teóricos, que se interpenetram e se apresentam historicamente definidos, dependendo, pois, da época e da sociedade em que são produzidas conforme nos sinalizou Paulino, anteriormente; no intuito de refletir sobre a ideia de que no ato da leitura “o corpo é atravessado pelo prazer de ler” (BARTHES) e que essa ideia de leitura como prazer, ainda é bastante recorrente, considera-se importante nos perguntarmos em que época, em que sociedade e como surgiu essa ideia de leitura prazerosa?

3.2 Leitura: entre o hábito e o prazer

É fato recorrente, hoje, o aluno reivindicar o direito de realizar, dentro da escola e nas aulas de Português, *uma leitura prazerosa*. Quase de forma incondicional, o livro de literatura sugerido pelo professor deve agradar ao adolescente e este se dá ao direito de não realizar esta ação se o livro indicado for considerado desagradável sob o ponto de vista dele. É possível também observar que a ideia adquiriu tamanhas proporções que não apenas é uma regra para o aluno como o é igualmente para os pais. Nesse sentido, devemos nos perguntar: Como surgiu e como se disseminou essa ideia entre alunos, pais e professores? Por que não se pode mais reservar ao professor o direito (antes exclusivamente dele) de selecionar autores e obras?

Sabe-se que com a evolução dos estudos linguísticos, a partir de 1970, o ensino da língua materna sofre críticas exaustivas, uma vez que entra em cena o estudo da língua no seu uso, ou seja, a linguagem, o que gerou reflexões e inúmeros debates acerca da necessidade de se rever o objeto de ensino e os

objetivos a ele subjacentes. Defendia-se que era preciso levar em consideração as variedades linguísticas, já que a língua não é estática, sofre variações no espaço e muda ao longo do tempo; então infere-se que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua não pode furtar-se a considerar tal fenômeno. Nesse mesmo tempo, surge também a ideia de que os textos que circulam socialmente precisavam ir para a sala de aula, não mais só os literários. Tais reflexões não encontram muita ressonância, pois muitos estudiosos entendiam que defender o uso de variedades não padrão era uma ameaça ao conhecimento sobre a língua, que era o que até então imperava nas salas de aula. Esse discurso prolongou e se tornou cada vez mais consistente nos anos de 1980. Levando em consideração o que nos ensina Bakhtin (2002) que a força de um discurso está em seu jogo polifônico, na multiplicidade de vozes que o formam e que cada época, e cada grupo social têm um repertório discursivo, é possível buscar a diversidade de discursos produzidos por e para professores nessa época que, conforme Marcelino (2008, p. 65) é um “campo vasto, que inclui, dentre outros, o do mercado editorial, dos documentos oficiais que postulam práticas e conteúdos para o ensino”; campo que se alargou consideravelmente com a intensificação dos debates nessa área, o surgimento de entidades e instituições de apoio à leitura, a promoção de seminários e congressos, a publicação de periódicos especializados, o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, do mercado editorial do livro infanto-juvenil etc. É preciso também que se considere que é o período da abertura política e, na escola, a continuidade, de forma ainda mais acirrada, dos questionamentos sobre o ensino em vigor, tornando-se evidente a crise que a escola brasileira estava enfrentando. Os índices de repetência e de abandono dos estudos nos primeiros anos escolares eram assustadores e um dos grandes vilões do fracasso escolar era a leitura. Discutia-se a crise da leitura, expressão a todo o momento em evidência. É desse momento o livro organizado por Zilberman (1982), reunindo textos dos mais reconhecidos profissionais ligados à questão da leitura no Brasil, cujo título destaca essa questão: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. A evidência dessa crise estava posta, para muitos, na falta de incentivo à leitura nas escolas, na falta de hábito de leitura por parte dos alunos e também no número reduzido de leitores no País, levando-se em conta, dentre outros fatores, a venda de livros *per capita*, a inexistência de livrarias, o número de analfabetos etc.

Nesses anos de crise, na academia estavam despontando os novos paradigmas recolhidos nas ciências da linguagem e das teorias do conhecimento, trazendo Vigotsky e Bakhtin. Nos congressos e seminários a grande tônica eram as discussões a respeito da prática de leitura escolar, correção linguística e produção textual. Os questionamentos a respeito da obrigatoriedade da leitura, da seleção de livros, do prazer de ler começaram a ultrapassar a esfera universitária e a atingir as escolas de ensino fundamental e médio. O livro de Roland Barthes *O prazer do texto* já havia sido publicado na França fazia quase dez anos e no Brasil, naquele momento, anos 1980, estavam criadas as condições propícias para o fortalecimento de um novo discurso sobre a leitura da literatura na escola, também inspirado nesse autor.

Creemos que foi nesse momento, em que os intelectuais brasileiros estavam empenhados em realizar mudanças mais sensíveis no meio escolar, juntamente com a sociedade que pedia uma transformação nessa instituição, que houve a valorização de determinados discursos a respeito da relação entre leitor e texto e a natureza do elo aí criado, e iniciou-se uma espécie de rejeição da expressão, até então hegemônica, "hábito de leitura". Esta passou a estar relacionada a práticas mecanicistas, automáticas, habituais, enquanto surgiu uma valorização da leitura como uma relação de constituição dos sujeitos, como formação do gosto, como fruição.

Dentre os tantos movimentos organizados por intelectuais, enfatizamos a criação da ALB — Associação de Leitura do Brasil — que realiza, de dois em dois anos, o COLE – Congresso de Leitura, em Campinas-SP, que tem na revista *Leitura: teoria & prática* veículo máximo das discussões ali estabelecidas. Data de novembro de 1982 a publicação de número zero, que nasce em meio à crise, não apenas da escola e do ensino da língua materna, mas também das práticas de leitura e, como esta tem sua origem na escola, está intimamente ligada às práticas escolares. Tanto o congresso quanto a revista, inseridos em um contexto de crise (da escola, do ensino da língua, da leitura) e também da sociedade amplamente marcada pelas desigualdades sociais, da exclusão e também da redemocratização do País, nascem com o firme propósito de lutar pela democratização da leitura no contexto brasileiro através de um trabalho coletivo e transformador. Marcelino (2008, p. 66), cita que

“(…) De igual modo, pretende regastar toda uma história de lutas pela extensão do direito de ler a todo povo brasileiro.” (*Leitura: Teoria e prática, p.2, nov.1982*) Então é nesse cenário que nascem as condições para que o discurso do *prazer de ler* se aflorasse. Datam dessa época as campanhas da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) que a partir do projeto Ciranda de Livros trabalha enfaticamente na formação do hábito de leitura nos jovens e adolescentes, já que o preconizado de modo geral era que o Brasil seria um país de não-leitores, para tanto, levava-se em consideração conceitos como "o bom leitor", os "bons livros", a forma "correta de se ler", a leitura "bem-feita", a "criticidade" ao se realizar tal ato, além dos índices de leitura nos demais países do mundo europeu e americano. Paralelamente aos discursos que evidenciavam a crise também eram publicados trabalhos que propunham novas práticas que precisavam ser vivenciadas nas escolas e nas bibliotecas. E quanto a esta última Magalhães (1982) destaca a importância da realização da leitura como forma de lazer, de distração, de alívio das tensões, de espaço desvinculado da obrigação, posição essa que apresenta uma ênfase diferente das dos programas de incentivo à leitura, que tinham como foco a leitura prazerosa. Essa autora, em relação à escola, assim se posiciona “(…) sabe-se que a escola é das poucas instituições em condições de desenvolver no aluno uma atitude positiva em relação ao livro, promovendo a leitura e transformando-a em hábito e interesse permanente.” (*Leitura: Teoria e prática, p. 33, nov.1982*) Além das concepções de hábito e de prazer, data também dessa época o preconceito de que os meios de comunicação de massa, de forma especial, a mídia televisiva era responsável pela “morte da leitura”. Melo (1983, pp. 17-30), em seu artigo *Os meios de comunicação de massa e o hábito da leitura* considera a leitura sob dois aspectos: além do prazer, a leitura utilitária. Mas esse autor coloca sob escrutínio a identidade da escola enquanto formadora de bons leitores, ao se posicionar desta forma:

Com a mesma intensidade com que se acusa os meios de comunicação de massa de responsáveis pela crise da leitura, atribui-se à escola a principal responsabilidade na formação do hábito de ler. (...) Mas será que a escola efetivamente educa para a leitura? Em outras palavras: o leitor formado pela escola torna-se um leitor permanente? (...) Ganha força a tese de que não é a escola que forma leitores. A escola pode levar à leitura compulsória durante algum tempo. Mas o leitor formado *obrigatoriamente* a partir das tarefas escolares deixa de ser leitor quando abandona a escola. Torna-se um leitor ocasional, casual. Porque esse leitor formado pela escola adquire

a sensação de que leitura é algo vinculado à rotina da aprendizagem; portanto, *uma atividade chata, cansativa, desinteressante*.(...) O hábito da leitura não se aprende, pois, de forma compulsória na escola. É algo que faz parte dos padrões culturais de um país, de uma comunidade. (...) Como ato intelectual, a leitura só tem sentido dentro de um contexto específico, que pressupõe dois *fatores essenciais*: a *utilidade* e o prazer.

É importante ressaltar que as colocações de Melo nos permitem inferir as seguintes relações: a leitura obrigatória na escola não forma leitores efetivos, ela é considerada, pelos alunos, uma atividade chata, não prazerosa, que causa desinteresse e, para que existam leitores efetivos, é essencial o prazer no ato da leitura. Embora, o prazer não esteja vinculado a práticas escolares, ele é vinculado à existência de leitores permanentes, à formação efetiva de bons leitores. Com relação ao discurso do prazer de ler Marcelino (2008, p. 72) nos confirma que ele se consolida e permanece com vigor até metade dos anos de 1980, quando a força da expressão hábito de leitura perde campo em detrimento da leitura prazerosa. E a leitura do aluno, como fica? Essa deixa de ser direcionada pelo professor, que nas reflexões propostas passa a ser apenas um meio de estabelecer a ligação entre aluno e livro. Nessa linha de comportamento, é importante destacar que Lajolo publica, em 1983, *Tecendo a leitura*, artigo em que afirma “Para que a transformação ocorra, parece-me necessário que a leitura deixe de integrar categoria de bem de consumo e reencontre ou *reinvente seu estatuto de prazer*, de artesanato, de contato profundo, livre, pessoal e desembaraçado entre leitor e texto”. Todavia, apesar de confirmar o prazer de ler, essa pesquisadora tece uma crítica à formação do hábito da leitura:

Se preocupações metodológicas e/ou estratégias me parecem enganosas, parece-me também que o engano vem de longe: instaura-se a partir da ótica pela qual se diagnostica a situação atual da leitura. Caracteriza-se o problema como sendo o declínio ou a inexistência do *hábito de leitura* entre as gerações mais jovens. Fala-se de *hábito* de leitura como se esta constituísse uma atividade passível de rotina, de mecanização e automação, semelhante a certos rituais de higiene e alimentação, só para citar áreas nas quais a expressão *hábitos de já* se cristalizou.

Além dessa crítica explícita, ao usar a expressão “(...) que a leitura deixe de integrar a categoria de bem de consumo(...)” é possível inferir também a crítica ao

mercado editorial do gênero infanto-juvenil, já que esse ganhou espaço considerável, uma vez que um dos indicadores da chamada crise da leitura era também a venda de livros *per capita* e a inexistência de livrarias. Portanto, é possível afirmar que associada à ideia de prazer de ler estava também a de que essa estava a serviço da propaganda das editoras, uma vez que o prazer levaria o aluno a comprar o livro, a escolhê-lo, aumentando assim o número de obras vendidas e, conseqüentemente, atrelando prazer à multiplicidade de livros lidos. Sobre essa situação, Fiorin (1990, pp. 32-35) assim se coloca:

[...] o discurso é mais o lugar de reprodução que o da criação. Assim como uma formação ideológica impõe o que pensar, uma formação discursiva determina o que dizer. O discurso não é pois a expressão da consciência, mas a consciência é formada pelo conjunto de discursos interiorizados pelo indivíduo ao longo de sua vida. O homem aprende como ver o mundo pelos discursos que assimila e, na maior parte das vezes, reproduz esses discursos em sua fala.

Comungando a ideia de leitura gratuita na escola defendida por Lajolo, Geraldi (1984) publica *Prática de leitura de textos na escola* em que, inicialmente, enfatiza as premissas que norteiam, segundo seu ponto de vista, o ensino de Língua Portuguesa, que estaria centrado em três práticas: a da leitura de textos; a da produção de textos e a da análise linguística. Sobre a leitura de textos, esse autor elenca as possíveis posturas de leitura que, segundo ele, mantemos diversos tipos de relações com os textos. Temos a leitura como busca de informação, estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e a leitura fruição do texto. Dentre essas posturas, a última estabelece diálogo com o artigo de Lajolo e Geraldi (1984) assim esclarece a respeito da leitura-fruição:

Com "leitura-fruição do texto" estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: *o ler por ler; gratuitamente*. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o "desinteresse" pelo controle do resultado. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio - o prazer - me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no incentivo à leitura.

Nesse breve histórico, pudemos ver como a expressão hábito de ler, tão fortemente usada até meados de 1980, foi paulatinamente substituída pela do prazer de ler, que teve seu apogeu até na metade dessa mesma época e prolonga até o final dessa. Segundo Roncari (1988, p. 41) citando Bakhtin, há um processo no qual as ideias originais de um autor tornam-se opinião de um grupo de pessoas e, posteriormente, de uma comunidade.

Até a transformação das ideias originais dos autores em opinião, e que ele chama de "O processo de esquecimento progressivo dos autores-depositários da palavra do outro. A palavra do outro torna-se anônima, familiar (sob uma forma retrabalhada, bem entendida); a consciência se monologiza". É tanto com as palavras, como com as ideias do outro que tecemos nossa própria consciência e pensamento.

Dessa forma, poderíamos nos perguntar: e a expressão prazer de ler, como foi perdendo sua identidade? Segundo Marcelino (2008, p. 72) até 1987 a ideia de leitura prazerosa ainda era amplamente objeto de pesquisa e de publicações, todavia começam a despontar estudos que passam a questionar essa ênfase, bem como o papel do professor como um promotor, um possibilitador da realização desse tipo de leitura no contexto escolar. Com a publicação do artigo *O impossível prazer do texto*, de Joaquim Brasil Fontes, fica evidente o questionamento à hegemonia da leitura prazerosa, uma vez que o autor tece uma crítica veemente à forma como se empregam as expressões “prazer de ler”, “leitura prazerosa”, “prazer do texto”, além de outras a ela relacionadas, como “gozo”, “paixão”, “fruição” e “gosto” sinalizando assim, que estava no ar uma certa polêmica em torno da leitura de prazer. Marcelino (op.cit., p.73) assim se refere ao artigo de Fontes:

As interfaces com os outros artigos aos quais Fontes se reporta, como intertextos, tais como o texto de Lajolo e, principalmente, o de Geraldí, aparecem aqui registradas com toda a força. As vozes em contraposição, oposição, referência ou similaridade à voz de Barthes surgem juntas em um mesmo artigo, sob o crivo da voz de Fontes

Ao combater os argumentos, principalmente, de Lajolo e de Geraldi, Fontes nos mostra como o prazer de ler entra na escola como solução para os problemas de leitura e sinalizando que no final da década de 1980, a concepção de leitura prazerosa começa a enfraquecer, uma vez que outras questões se levantam e se equiparam a esta, como a do entendimento dos textos, da significação, da produção dos sentidos.

Nesta parte anterior do trabalho, buscamos refletir sobre as clássicas ideias de leitura como hábito ou prazerosa e, agora, convidamos você a nos acompanhar nas reflexões sobre outra aceção também bastante recorrente quando se fala de leitura, a de leitor crítico.

3.3 O ato de ler e a formação do leitor crítico

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. Da palavra enquanto signo, variável e flexível, marcado pela mobilidade que lhe confere o contexto. Contexto entendido não só no sentido mais restrito de situação imediata de produção do discurso, mas naquele sentido que enraíza histórica e socialmente o homem. É tendo no horizonte essa *concepção de palavra enquanto signo vivo, dialético, voltado para o outro*, que as preocupações sobre a leitura precisam ser suscitadas.

Nesse sentido, a recepção de um texto nunca poderá ser entendida como um ato passivo, pois quem escreve o faz pressupondo o outro, o leitor, quer seja ele empírico, real, quer seja ele virtual. É isso que leva Eco (2004) a afirmar: "Um texto é emitido para que alguém o atualize mesmo quando não se espera (ou não se deseja) que esse alguém exista concreta e empiricamente". Assim, um texto só se completa com o ato de leitura na medida em que é atualizado, é operado linguística e tematicamente por um leitor. Lembrando de novo Eco (op.cit.), "um texto quer alguém que o ajude a funcionar". Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato de leitura; se o leitor é aquele que vai fazer "funcionar" o texto,

na medida em que o opera através da leitura, o ato de ler não pode se caracterizar como uma atividade passiva. Ao contrário, para essa concepção de leitura, *o leitor é um elemento ativo* no processo.

A interação leitor-texto se faz presente desde a origem do texto: "operar um texto significa atuar segundo uma estratégia que inclui as previsões dos movimentos do outro" (Eco, id.,p. 57). Um texto bem-formado, entendendo-se por bem-formado não apenas aquele que leva em consideração os aspectos linguísticos (níveis morfológico, sintático) e semânticos (nível da significação), mas também pragmáticos (relação texto-contexto, condições de produção), traz em seu bojo, desde o momento inicial de sua concepção/produção, uma preocupação com o seu destinatário: "Um texto postula o próprio destinatário como condição indispensável não só da sua própria capacidade comunicativa concreta, como também da própria potencialidade significativa." (Eco,id.,p. 56).

Traduzindo as palavras de Eco e ampliando seu horizonte com as colocações de Bakhtin (2004) podemos afirmar que *o leitor se institui no texto em duas instâncias*:

a) *no nível pragmático*, o texto enquanto objeto veiculador de uma mensagem está atento em relação ao seu destinatário, mobilizando estratégias que tornem possível e facilitem a comunicação. Na perspectiva bakhtiniana, o outro, na figura do destinatário, se instala no próprio movimento de produção do texto na medida em que o autor orienta a sua fala tendo em vista o público-alvo selecionado. Tem-se, ainda, o outro na figura do interdiscurso, do diálogo que todo texto trava com outros textos. Cabe ao leitor mobilizar seu universo de conhecimento para dar sentido, resgatar essa interdiscursividade, a fonte enunciativa desses outros discursos que atravessaram o texto;

b) *no nível linguístico-semântico*, o texto é uma "potencialidade significativa" que se atualiza no ato da leitura, levado a efeito por um leitor instituído no próprio texto, capaz de reconstruir o universo representado a partir das indicações, pistas gramaticais, que lhe são fornecidas. É o movimento da leitura, o trabalho de elaboração de sentidos que dá concretude ao texto.

O texto, na sua superfície linguística, não diz tudo objetivamente. Em graus diferentes de complexidade, um texto é sempre lacunar, reticente. Segundo Iser (1996), apresenta "vazios" — implícitos, pressupostos, subentendidos — que, enquanto espaço disponível para o outro, devem ser preenchidos pelo leitor. Quanto mais o texto economiza, mais o leitor dispense, quanto mais vazios no texto, mais o leitor deve preenchê-los. A operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual. Esse trabalho de recriação, entretanto, se faz dentro de determinados limites, balizado por uma série de elementos, tais como: i) a existência de uma base textual que supõe um sistema linguístico de domínio comum ao do locutor; ii) a necessidade de conhecimentos relevantes partilhados com os que o texto trabalha; iii) a pressuposição de que uma coerência temática preside a construção do texto; iv) a necessidade da presença mínima ou suficiente de contextos situacionais de espaço e de tempo.

Segundo Marcuschi (2006), “é um trabalho de atribuição de sentidos assentado na colaboração mútua em que a interação leitor-texto se faz através de contratos e negociações bilaterais”. O texto se transforma então, numa proposta de sentido com múltiplas possibilidades de interpretação, colocando-se o locutor, conforme nos ensina Maingueneau (1996, p. 34), entre dois movimentos: i) *um movimento de expansão*: por ser lacunar, o texto permite a proliferação de sentidos; ii) *um movimento de filtragem*: o locutor restringe essa proliferação, seleciona a interpretação pertinente. O leitor situa-se, portanto, num espaço ambíguo entre a disseminação de sentidos possíveis e as restrições inscritas nos artefatos que organizam o texto. Ou ainda, para usar a linguagem de Eco (1983, p. 40), todo trabalho de leitura pressupõe estar atento à dialética entre forma e abertura, entre obra e intérprete.

(...) uma obra de arte, forma acabada e fechada em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também aberta, isto é, possível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma interpretação e uma execução, pois em cada fruição a obra revive uma perspectiva original.

Dialetizando também a relação leitor-texto, Maingueneau (op.cit.) faz a seguinte observação sobre a obra literária, que pode ser estendida a qualquer outro tipo de texto: "toda obra verdadeira, no curso do seu processo enunciativo, 'forma' seu leitor". Se no processo enunciativo um texto "forma" o seu próprio leitor, indica-lhe os processos de leitura, de outro lado, o leitor também "conforma" o texto, e faz isso de dupla forma: primeiro, orientando o autor na medida em que este escolhe as estratégias adequadas para que seu ato comunicativo atinja o seu alvo; segundo, na medida em que o leitor, em movimentos cooperativos, ativos e conscientes, balizados pelos artefatos textuais, imprime, com sua interpretação, a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual que não seria nem aquele intencionado pelo autor, nem o do leitor, mas um *tertius* resultante do diálogo deste com o texto. O reconhecimento dessa dupla inscrição do leitor no texto vem ampliar o conceito de co-enunciação aplicado à atividade de leitura: entendemos por co-enunciação o diálogo que o autor trava com o leitor virtual, cujos movimentos ele antecipa no processo de geração do texto e também como atividade de atribuição de sentido ao texto promovido pelo leitor no ato da leitura.

Podemos, a essa altura, tentar esboçar um perfil do que seja um leitor crítico: i) não é apenas um decifrador de sinais, um decodificador da palavra. A palavra, para ele, é signo e não sinal (no sentido bakhtiniano). Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos implícitos nele, fazendo inferências, estabelecendo relações e mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto; ii) é cooperativo, na medida em que deve ser capaz de construir o universo textual a partir das indicações que lhe são fornecidas; iii) é produtivo, na medida em que, refazendo o percurso do autor, trabalha o texto e se institui em um co-enunciador; iv) é, enfim, sujeito do processo de ler e não objeto, receptáculo de informações.

Essa concepção de leitura como um processo de enunciação e do leitor como co-enunciador se inscreve num quadro teórico mais amplo que considera como fundamental o caráter dialógico da linguagem e, conseqüentemente, sua dimensão social e histórica. A leitura como atividade de linguagem é uma prática social de alcance político. Conforme Freire (2003), ao promover a interação entre indivíduos, a leitura, compreendida não só como leitura da palavra mas também

como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o mundo e nele atuar como cidadãos.

A leitura como exercício de cidadania exige um leitor privilegiado, de aguçada criticidade, que, num movimento cooperativo, mobilizando seus conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e de mundo), seja capaz de preencher os vazios do texto, que não se limite à busca das intenções do autor, mas construa a significação global do texto percorrendo as pistas, as indicações nele colocadas. E, mais ainda, que seja capaz de ultrapassar os limites pontuais de um texto e incorporá-lo reflexivamente no seu universo de conhecimento de forma a levá-lo a melhor compreender seu mundo e seu semelhante. Cabe à escola o desafio da formação desse leitor. E, um dos passos para que tal desafio se materialize é urgente que perguntas clássicas como: i) Qual a intenção do autor?; ii) Qual a significação ou a mensagem da obra?; iii) Qual o valor estético enquanto interação harmônica das figuras, tropos e camadas da obra?; sejam revestidas de outras, como: i) Como os textos são apreendidos?; ii) Como são as estruturas que dirigem a elaboração do texto naquele que o recebe?; iii) Qual é a função do texto em seu contexto? Ou seja, é preciso que se estabeleça uma ponte entre o tradicional, que se preocupava com a significação e com a mensagem, e o moderno, em que as preocupações se centram nos efeitos do texto sobre os possíveis leitores e na sua recepção por estes.

Procurar compreender o sentido, a origem de expressões como hábito ou prazer de ler, bem como a de leitor crítico justifica-se na medida em que este estudo se propõe à reflexão e também porque logo no início da tecitura das ideias que aqui se desenvolvem se deixou claro que não se desconsidera a impotência dessas e, conseqüentemente, das ações a elas subjacentes. Todavia, para que a tecitura prossiga é preciso retomar as questões que se levantaram a partir dos anos de 1980 como a do entendimento dos textos, da significação, da produção dos sentidos.

À medida que os estudos avançavam, a Linguística, seja de abordagem teórica ou aplicada, foi percebendo a necessidade de rever seu objeto de estudo e redimensioná-lo, o que levou a que se passasse a considerar que a variação dos estudos da língua só seria efetivamente compreendida (por professores, alunos, pais

e até pelos próprios pesquisadores) quando considerada na materialidade do texto e em relação ao contexto de produção de sentido, o que envolve o contexto imediato em que se dá a interação quanto à esfera social em que ela emerge. Essas descobertas científicas geram uma mudança de paradigma: o texto passa a ser visto como uma totalidade que só alcança esse *status* por um trabalho conjunto de construção de sentidos, no qual se engajam produtor e receptor.

3.4 Leitura: compreensão - interação

Kato (2002, pp. 1-2) ensina-nos que a ciência da linguagem manteve-se, por muito tempo, alheia a problemas ligados à leitura, tendo esse interesse ressurgido com os progressos dos estudos sociolinguísticos, quando autores como Labov e Shuy engajaram-se em propor soluções para a alfabetização das minorias dialetais; e também nos estudos psicolinguísticos, com Goodman e Smith, autores esses que abrem espaço para estudo dos processos interativos envolvidos na leitura. Nos últimos anos, os progressos da linguística textual, de um lado e, do outro, das ciências da cognição (linguistas, psicolinguistas, psicólogos, teóricos da área da computação) têm contribuído para um melhor entendimento desse processo interativo.

No Brasil, a preocupação educacional na área da linguagem tem incidido, muito mais sobre as questões relativas à escrita do que sobre a leitura, motivo esse porque os linguistas têm-se voltado, em seus trabalhos aplicados, a se dedicar mais aos problemas da escrita e da produção de texto. Kato (op.cit.) afirma “O interesse pela leitura entre nós é bastante recente” e, em algumas universidades como a PUCSP, esse interesse desenvolveu-se a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira. A constatação dos pesquisadores nessa área, de que muito das dificuldades dos aprendizes devia-se não ao desconhecimento da língua estrangeira, mas, principalmente, à sua inabilidade de interagir com o texto escrito na própria língua materna, leva-os a ter como parte de seus objetivos o desenvolvimento das habilidades de leitura, independentemente, da língua do texto, o que fez com que pesquisadores e professores das línguas

materna e estrangeira passassem a ter um objetivo comum: compreender melhor os processos subjacentes à leitura e à formação dos bons leitores.

Sabe-se que a aprendizagem, na escola, está fundamentada na leitura e, por extensão, também a fora dela, já que saber ler é exigência que vai além dos muros dessa, principalmente em uma sociedade grafocêntrica como a nossa e, por certo, cada vez mais requisitada será face ao desenvolvimento tecnológico. Kleiman (2004, p. 7) ensina-nos que a maior, e mais significativa consequência do processo de escolarização, especificamente, da aquisição da escrita, é o processo de descontextualização da linguagem, que permite, entre outros afazeres, a interação à distância, com um interlocutor não imediatamente acessível, e que já construiu seu texto sem a intervenção imediata, direta do leitor. Esse tipo de interação é essencial para a aprendizagem ou esta estaria limitada àquilo que é imediatamente acessível aos nossos sentidos. Comungamos aqui as ideias dessa autora ao afirmar que, entretanto, esse tipo de interação é vedado a grande parte dos aprendizes, sejam eles crianças, adolescentes, jovens ou adultos, para as quais o texto escrito é ininteligível, constituindo-se no maior obstáculo ao sucesso escolar. Daí, haveremos de nos perguntar: Como ensinar os aprendizes a compreender um texto? E a partir dessa: É possível ensinar a compreensão? E é a referida autora quem acrescenta mais uma pergunta e a respectiva resposta: “Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente, não?” Então, como resolver o impasse? O professor. É ele quem deve, nesse contexto, criar oportunidades para o desenvolvimento desse processo cognitivo. E, para se ensinar é preciso antes, saber o que, como e quando ensinar, pois assim as oportunidades serão melhor criadas, na medida em que melhor se conhece o processo: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e nas diversas estratégias que o compõem. “Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada.”(op.cit).

Para tanto, seguimos apoiados em Solé (1998, 6 ed.), Kato (1999, 5 ed.); Kleiman (1996, 2 ed; 2004, 10 ed., 2004, 9 ed.). Koch & Travaglia (2002, 8 ed.); Koch (2006, 5 ed; 2007; 21ed; 2007,9 ed.); Koch & Elias (2007, 2 ed.) A escolha dessa base teórica se deu em virtude de também se acreditar em uma aprendizagem de base construtivista, mas como os demais estudiosos supra citados, acreditam e defendem que o ato de ler é um ato complexo exigindo

portanto, o uso de estratégias várias (de ordem cognitiva, psicolinguística, pragmática etc.) que possam permitir a quem lê o desenvolvimento e o uso coerente desses mecanismos para que possam interpretar e compreender, de forma autônoma, os gêneros textuais lidos.

3.4.1 Estratégia ou procedimento: conteúdo a ensinar

Seguindo a linha de reflexão aqui defendida, entendemos que uma questão bastante pertinente em relação ao ensino da leitura diz respeito à viabilidade desse ensino. Devemos pensar: não seriam as tentativas de ensino da leitura incoerentes com a natureza da atividade, já que a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos prévios, interesses e objetivos no momento? É possível afirmar que essa tentativa se configura como incoerente, se continuar seguindo a prática escolar, tanto do professor quanto a do livro didático, ainda predominante em que se privilegia uma única leitura e essa é tida como correta e autorizada. Marcuschi (2003, p. 57) ao analisar as perguntas de compreensão presentes nos livros didáticos, observou que:

(...) 70% de questões fundadas exclusivamente no texto, sendo que quase um quinto das perguntas são pura cópia e mais da metade só precisam de uma olhada em dados objetivamente inscritos no texto para resposta. Mais preocupante é fato de somente um décimo das questões situarem-se na classe de perguntas que exigem reflexão mais acurada, ou seja, algum tipo de inferência ou raciocínio crítico, e elas equivalem ao mesmo percentual de indagações que podem receber qualquer tipo de resposta (...)

Esses dados nos mostram que há nos livros didáticos: i) uma total falta de critério para a organização dos exercícios de compreensão; ii) falta de clareza quanto ao que se deve entender por compreensão de texto, ou seja, em síntese pode-se afirmar que faltam critérios operacionais e faltam noções teóricas. Na busca de superar a noção errônea de compreensão como simples decodificação, Kleiman (2004, p. 49) afirma que:

A tentativa não é incoerente, entretanto, se o ensino de leitura for entendido como o ensino de estratégias de leitura, por uma parte, e como o desenvolvimento de habilidades linguísticas que são características do bom leitor, por outra.

Seguindo a linha de reflexão aqui defendida, gostaríamos de perguntar o que é uma estratégia? É o mesmo que comportamento, destreza, habilidade, técnica? Kleiman (op.cit.) afirma que “Quando estamos falando de estratégias de leitura estamos falando de operações regulares para abordar o texto.” Solé (1998, pp. 67-9) a partir de exemplos nos ajuda nesse entendimento, considerando que é certo que há entre esses vocábulos semelhanças e diferenças; vamos nos deter apenas em delimitar procedimento e estratégia. Exemplificando, vejamos três ações bem corriqueiras: i) amarrar o cadarço do tênis; ii) cozinhar uma comida gostosa; iii) decidir se é mais fácil buscar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um colega que o pediu ou, pelo contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas. Nessas situações, estamos tratando com procedimentos, com ações ordenadas destinadas a consecução de uma meta, embora existam diferenças entre esses procedimentos, pois i) amarramos o tênis para não pisar, não enrolar no cadarço; ii) cozinhamos para satisfazer uma necessidade básica; iii) fazer o que tínhamos planejado para essa tarde. Quanto às diferenças, podemos afirmar que a primeira situação trata-se de uma ação completamente automatizada, pois ninguém faz o laço pensando nele; na segunda, seguimos instruções que nos garantem a consecução de um objetivo, de forma que nossa ação é controlada pelas instruções; já na terceira, as coisas são ainda mais diferentes, pois exige que usemos nossa capacidade de pensamento estratégico, que embora não funcione como “receita” para ordenar a ação, possibilita que avancemos em função de critérios de eficácia, pois, no exemplo proposto, precisamos representar o problema e resolvê-lo avaliando quais as condições e condicionantes de que dispomos, como: resolver tudo dentro de um espaço de tempo limitado, a que horas as lojas fecham, a que horas a criança sai e se poderá esperar na escola ou na rua, se tem carro ou vai depender de transporte coletivo, etc.

Solé (op.cit., p.69), citando Valls (1990) esclarece que a estratégia tem em comum com todos os demais procedimentos sua utilidade para regular a

atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos; além dessa característica ainda podemos citar: i) não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação; ii) são independentes de um âmbito particular e podem se generalizar; iii) sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto; iv) envolvem autodireção (a existência de um objetivo e a consciência de que o objetivo existe) e autocontrole (a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade). Na tentativa de elucidar os termos procedimento e estratégia a autora cita Nisbet e Shucksmith (1987) que se exprimem de forma similar a Valls quando se referem às microestratégias (para nós habilidades, técnicas, destrezas) como processos executivos, ligados a tarefas muito concretas, e concedem às macroestratégias (nossas estratégias) o caráter de capacidades cognitivas de ordem mais elevada, intimamente relacionados à metacognição — capacidade de se conhecer o próprio conhecimento, de pensar sobre nossa atuação, de planejá-la — e que permitem controlar e regular a atuação inteligente. Assim, é possível afirmar que os pensamentos de Solé e Kleimam dialogam, pois esta última afirma: “ A compreensão de textos envolve processos cognitivos múltiplos, justificando o nome de ‘faculdade’ que era dado ao conjunto de processos, atividades, recursos e estratégias mentais próprios do ato de compreender.” (2004, p.9)

Consideramos que as estratégias de compreensão leitora às quais faremos referência neste estudo são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a necessidade de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que precisam ser desencadeadas para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança. Há nessa afirmação várias implicações, entre as quais, apoiados em Solé (1998, p. 70), enfatizamos duas:

- A primeira é óbvia: se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino; então, é preciso ensinar estratégias para que se chegue à compreensão dos textos, pois essas não amadurecem e não se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se — ou não se ensinam — e se aprendem — ou não se aprendem.

- Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é a sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os aprendizes deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situação de leituras múltiplas e variadas.

3.4.2 O papel das estratégias de leitura

Como este estudo se volta para crianças alfabetizadas, para orientar o processo de desenvolvimento de estratégias de leitura desses aprendizes, o professor precisa definir tarefas cada vez mais complexas, porém possíveis de resolução; portanto, o ideal é que eles tenham o apoio imediato do próprio professor ou de um colega de classe mais proficiente e, cabe ao professor, observar a evolução dessas crianças, e, aos poucos, ir retirando os suportes para que elas redefinam as tarefas para si mesmas, constituindo-se aí a aprendizagem de estratégias de leitura. Segundo Kleiman (2004, p. 9):

A compreensão, nessas etapas iniciais, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor estas atividades que criam condições para o leitor em formação retomar o texto e, na retomada, compreendê-lo.

A relevância desse processo de postulação de tarefas cada vez mais complexas, reside no fato de que a criança estará se formando como leitora, isto é, estará construindo seu próprio saber sobre texto e como compreendê-lo, ou seja, compreensão leitora, que é, com certeza, (ou pelo menos deveria ser) o verdadeiro e mais importante objetivo pedagógico tanto para o professor quanto para o aluno. Nessa postura pedagógica está implícita a ideia de Vygotsky e de pedagogos neovygotskianos de que é na interação de sujeitos cooperativos que têm objetivos comuns que a aprendizagem é construída. Como aqui se trata de aprender a ler no

sentido cabal da palavra, a aprendizagem que se dará nessa interação consiste na leitura com compreensão.

Comentamos e já é sabido que em torno da leitura já se levantaram polêmicas, interesses políticos, debates apaixonados e prazerosos, entretanto Solé (op.cit.), nos garante que nem tudo é discrepância e cita Palincsar & Brouwn (1984) no sentido de nos garantir que há um acordo generalizado, pelo menos nas publicações que situam-na em uma perspectiva cognitiva/construtivista em aceitar que, quando se possui uma razoável habilidade para a decodificação, a compreensão do que se lê é produto de três condições:

- Da clareza e coerência do conteúdo dos textos, da familiaridade ou conhecimento da sua estrutura e do nível aceitável do seu léxico, sintaxe, coesão interna. Segundo Solé (1998, p. 70) é o que alguns autores chamam de “significatividade lógica” do conteúdo que deve ser aprendido.

- Do grau em que o conhecimento prévio do leitor seja relevante para o conteúdo do texto, ou seja, da possibilidade ou não de o leitor possuir ou os conhecimentos necessários que vão lhe permitir a atribuição de significado aos conteúdos do texto, é a “significatividade psicológica” (op.cit., p.71).

- Das estratégias que o leitor utiliza para intensificar a compreensão e a lembrança do que lê, assim como para detectar e compensar os possíveis erros de falha de compreensão; essas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto e, pelo fato de o leitor ser consciente do que entende e do que não entende, para resolver o problema com o qual se depara.

Mesmo cientes de que estratégias de compreensão leitora são conteúdos que precisam ser ensinados, todavia há que se ter cuidado, pois conforme Solé (1998, p.73), Kato (1999); Kleiman (2004): i) há na literatura muitas descrições de estratégias que apresentam discrepâncias, pois o que é considerado estratégia em uma, noutra é descrito como técnica; ii) para não transformar o que é um meio (uso das estratégias para compreender) em um fim (ensinar estratégia por ensinar, como técnica, apenas) iii) o que se pretende aqui é que professores, conhecedores do

assunto e conscientes da importância de se ensinar estratégias, que colaborem na compreensão dos textos, possam atuar como mediadores possibilitando que os aprendizes sejam capazes de fazer uso delas. Portanto, é importante pensarmos naquilo que as diferentes estratégias que utilizamos devem possibilitar quando lemos e no que terá de ser levado em conta na hora de ensinar. Nesse sentido, Solé (1998, p. 73) citando Pelincsar e Brown (1984) sugere quais são as atividades cognitivas que deverão ser ativadas ou fomentadas mediante as estratégias:

1. Compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, equivaleria a responder às perguntas: Que tenho que ler? Por que/para que tenho que lê-lo?

2. Ativar e aportar à leitura os conhecimentos prévios relevantes para o conteúdo em questão. Que sei sobre o conteúdo do texto? Que sei sobre conteúdos afins que possam ser úteis para mim? Que outras informações sei que possam me ajudar: sobre o autor, o gênero, o tipo de texto?

3. Em função dos propósitos perseguidos, dirigir a atenção ao fundamental, em detrimento do que pode parecer trivial. Qual é a informação essencial proporcionada ?

4. O que é necessário para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?

5. Avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o conhecimento prévio e com “o senso comum”. Este texto tem sentido? As ideias expressas têm coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir? Que dificuldades apresenta?

6. Comprovar continuamente se a compreensão ocorre mediante a revisão e a recapitulação periódica e a auto-interrogação. Que se pretendia explicar neste parágrafo, subtítulo, título, capítulo? Qual é a ideia fundamental que extraio

daqui? Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?

7. Elaborar e comprovar inferências de diversos tipos, como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões. Qual poderá ser o final deste romance? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser, por hipótese, o significado desta palavra que é desconhecida? Que pode acontecer com este personagem?

Em um trabalho que envolve leitura e compreensão pelo viés cognitivo, interessa-nos focar as estratégias que otimizam essa relação processual comunicativa, uma vez que estamos, a todo momento, sendo desafiados a interpretar diferentes linguagens e, conseqüentemente, diferentes gêneros textuais, prática essa de extrema relevância para a inserção do indivíduo no mundo e para a construção sempre em processo da habilidade de compreensão, pois conforme Smith (1991, p. 251):

Não existe um dia mágico, quando um pré-leitor subitamente torna-se um “aprendiz”, exatamente como não existe um indicador do dia em que o aprendizado é completado e um leitor forma-se. Ninguém é um leitor perfeito, continuamos a aprender cada vez que lemos.

Concordamos com Smith de que o leitor nunca está pronto, pois a compreensão é uma questão processual já que, sob o enfoque cognivista, o sujeito não tem uma construção de mundo acabada e a maneira como se conceptualiza esse mundo é sempre imperfeita, incompleta e conforme professor Sérgio Arruda, em suas aulas, “a linguagem, nem sempre dá conta das experiências que se acumulam e resultam em novos conhecimentos”. Embora não seja sua única função, a linguagem tem na interação, de maneira geral e específica, e na “permuta de sentidos negociados” (Azeredo, 2000, p.11) a sua face mais transparente. Consideramos que não é pretensioso dizer que nos encontramos em um espaço social privilegiado, com acesso aos mecanismos de competência para a compreensão leitora e temos de ter a consciência de que essa é uma prática de complexas funções psicológicas que nos exige e nos habilita a pensar, refletir,

interpretar e a criar um novo modelo, já que em outros níveis também somos determinados por ideologias outras. Nesse sentido é possível tomar de empréstimo a expressão de Eco (1992) de que podemos ser um *eleito*, ou seja, “aquele que compreende que o verdadeiro significado de um texto é o seu *vácuo*” que vai ser preenchido por intermédio das inferências e pressuposições definidas pelo contexto e acionadas por uma memória semântica e pela bagagem experiencial de cada um, operando construtivamente na atribuição dos significados.

Esse mecanismo exige leitor sagaz, porquanto as estratégias de compreensão, conforme Solé (1998) e Kleiman (2004) não são fáceis, como a princípio possam parecer, e demandam conhecimento de diferentes naturezas que são pré-requisitos para a construção do sentido; são os chamados conhecimentos prévios, aqueles que o leitor adquiriu ao longo de sua vida, aquilo que ele já sabe e é mediante a interação desses diversos níveis de conhecimento — o linguístico, o textual e o de mundo — que o leitor consegue construir o sentido de um texto. Como esses diversos conhecimentos interagem entre si, a leitura é um processo interativo. Kleiman (2004, p. 13) afirma “Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” Vejamos, então, em linhas gerais, esses três tipos de conhecimento prévio.

a) O conhecimento linguístico é aquele saber sobre a língua que temos guardado na memória como falantes e usuários de uma língua que somos, abrange desde saber falar português, passando pelo vocabulário, regras da língua e chegando até os conhecimentos sobre a língua, ou seja, são os conhecimentos gramaticais e lexicais, é a gramática natural de cada um, em que sintaxe, semântica e cognição estão imbricadas para dar às construções da língua uma definição lógica, coerente e significativa. Faz-se importante lembrar que a visão descritiva da língua não considera o sujeito em seus enfoques, ao contrário da sociocognição que o coloca no centro das pesquisas por ser ele o grande manipulador das estruturas na busca do sentido em sua troca com o ambiente social.

Kleiman (2004, p. 14) “O conhecimento linguístico desempenha um papel central no processamento do texto”. Processamento é a atividade pela qual as palavras são agrupadas em unidades ou fatias maiores (segmentação ou

fatiamento), também significativas, chamadas constituintes da frase. À medida em que as palavras são percebidas, a mente está ativa ocupada em construir significados e um dos primeiros passos nessa atividade é o agrupamento em frases com base no conhecimento gramatical (gramática implícita) de constituintes, tipo o artigo vem sempre antes do substantivo e esse combina com o adjetivo (o homem alto), assim como o verbo com o nome (comeu lasanha) e dessa forma, processar as informações textuais, que em nossa mente vão permitir as associações mais consistentes para a interpretação de um dado contexto. Sobre processamento do texto, abriremos um item especial, pois isso se faz necessário, uma vez que há na literatura, conforme sinalizado por Solé, Kleiman e Kato, uma confusão quanto ao emprego dos termos estratégia e processamento.

b) Além do conhecimento linguístico, na compreensão de um texto é preciso contar também com o conhecimento textual, que é referente ao saber que se tem sobre os tipos e gêneros textuais. Se considerarmos, por exemplo, a estrutura do tipo narrativo, é importante que o leitor saiba que essa se caracteriza, principalmente, pela marcação temporal cronológica, bem como pela causalidade, lugar, personagens, complicação e a resolução; por outro lado, na estrutura expositiva a orientação temporal é irrelevante, já que a ênfase está na temática e não nas ações. Esses são apenas uns poucos exemplos de conhecimento textual, já que há muitos outros que são essencialmente importantes, principalmente em virtude de se saber que apenas a tradicional classificação em tipos (narrativo, descritivo, argumentativo) tornou-se insuficiente e esses, adotando classificação de Schneuwly e Dolz (2004, p. 121), hoje são narrar, relatar, argumentar, expor e descrever; tipos esses que se desdobram em inúmeros gêneros que se manifestam face às necessidades e intenções comunicativas. Portanto, quanto mais exposto à diversidade de gêneros textuais, mais o leitor estará ambientado com a variedade disponível no circuito discursivo e será relevante para compreensão se ele for capaz de identificar os aspectos pertinentes àquele determinado gênero criando expectativas inerentes ao modelo, que contribuirão para a compreensão.

c) Além dos conhecimentos sobre a linguagem e a estrutura textual, é preciso considerar que o sujeito, desde que nasce, está em contato constante com seus pares, com o meio, convivendo e participando de formas variadas de

aprendizagem, construindo seu conhecimento de mundo ou enciclopédico, que pode ser adquirido tanto formal como informalmente. E, para a compreensão leitora, essa considerável fração de conhecimento, que se encontra armazenada no fundo de nossa memória, precisa ser ativada, tornar-se ciente, pois é ponto pacífico entre estudiosos que a pouca familiaridade com um determinado assunto pode gerar incompreensão. O conhecimento enciclopédico abrange desde fatos triviais, como saber que não se guarda frutas verdes na geladeira, que a Copa do Mundo de 2010 acontece na África do Sul etc. e até, no caso de um professor de língua materna, saber que compreensão da leitura é assunto a ser ensinado, pois requer muitos outros conhecimentos sobre a ciência da linguagem e tantos outros que se entrecruzam com várias outras ciências. Dentre os inúmeros conhecimentos de mundo que precisam ser ativados, enfatizamos três: i) saber que, praticamente todo texto tem um título e que esse é a entrada para o texto, já que encerra uma ligação profunda com o assunto a ser tratado; ii) o esquema que equivale ao conhecimento parcial (inclui apenas o que é mais genérico e previsível da situação) e estruturado (porque está ordenado) que temos na memória sobre assuntos, situações, eventos típicos de nossa cultura; por exemplo, o conhecimento que temos sobre como se comportar em um restaurante ou em uma consulta médica; iii) conhecimento compartilhado entre autor e leitor, implica o conhecimento de mundo que o leitor precisa dispor para compreender a situação tratada no texto.

Enfim, a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é a partir do conhecimento que o leitor possua sobre o gênero textual, o suporte em que foi divulgado, o autor e a época da publicação, a linguagem em uso, o assunto que ele fará as inferências necessárias para relacionar as diferentes partes do gênero textual, num todo crescente. Essas inferências, que se dão como decorrência do conhecimento de mundo e que são motivadas pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente por parte do leitor proficiente; e, desconhecido por parte do leitor iniciante; exigindo, portanto, a mediação do professor para que esse aprenda ativar toda a bagagem de conhecimento que está armazenada no seu subconsciente, tornando-a consciente e utilizando-a na compreensão de um determinado gênero textual, é imprescindível. “Há evidências experimentais que mostram com clareza que o que lembramos mais tarde, após a leitura, são as inferências que fizemos durante a leitura; não lembramos o que o

texto dizia literalmente.” (KLEIMAN A. , 2004, p. 25). Todavia, isso não nos parece surpreendente, pois assistimos, com frequência, a alunos que deixam para estudar na última hora, aí “decoram”, palavra por palavra, sem tentar buscar um sentido global, isto é, fazer as inferências necessárias; esquecem o conteúdo, alegam que “deu branco”, “esqueci tudo”, evidenciando com isso que não houve compreensão, apenas um passar de olhos superficial, uma decifração de sinais gráficos, sem que o material em estudo sequer pareça ter entrado na consciência. Dessa forma, é papel do professor, não só o de língua materna, tornar o aluno ciente da necessidade de fazer da leitura uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, em vez de uma mera recepção passiva, já que “receptores não compreendem”(op.cit., p.26) e ler não pode continuar se reduzindo a um mero passar de olhos pelas linhas, pois conforme Kleiman (op.cit., p.27):

(...) leitura implica uma atividade de procura por parte do leitor, no seu passado, de lembranças e conhecimentos, daqueles que são relevantes para a compreensão de um texto que fornece pistas e sugere caminhos, mas que certamente não explicita tudo o que seria possível explicitar.

3.4.3 Processamento textual: o velho e o novo se encontram

Vimos, anteriormente, a importância para a compreensão de um gênero textual, de se ativar os conhecimentos prévios do leitor, que, na prática, depararão com a informação já dada no texto. Buscando compreender esse encontro, e de forma mais específica, como se dá a integração da informação nova ao conhecimento prévio do leitor e à informação já dada no texto, é preciso que nos apoiemos em teóricos cognitivistas (linguistas, psicolinguistas, psicólogos e teóricos da área da computação trabalhando com modelos de compreensão, produção, memória), bem como os da inteligência artificial (linguistas, psicolinguistas e teóricos da área da computação trabalhando com modelos de parceladores). A partir Kleiman (2004) já sabemos que processamento é a atividade pela qual as palavras são agrupadas em unidades ou fatias maiores (segmentação ou fatiamento), também significativas, chamadas constituintes da frase. Segundo Kato (2002, pp. 50-1), os

teóricos das áreas da cognição e da inteligência artificial referem-se a dois tipos básicos de processamento de informação: *top-down* e *bottom-up*.

O processamento *top-down* (descendente ou dependente do leitor) usa as informações de maneira não-linear, uma vez que faz uso intensivo e dedutivo de informações não visuais e cuja direção é da macro para a microestrutura e da função para a forma, fato esse que justifica a preferência da psicologia cognitivista por este em seus modelos de aprendizagem. O leitor apreende facilmente as ideias gerais e principais do texto, é fluente e veloz, mas faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto, através de uma leitura ascendente; uma vez que faz mais uso de seus conhecimentos prévios do que da informação disponibilizada no texto. Além do uso do conhecimento prévio, o leitor aqui se apoia também na sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas.

Por outro lado, o processamento *bottom-up* (ascendente ou dependente do texto) faz uso linear e indutivo das informações visuais, linguísticas e sua abordagem é composicional, isto é, constrói o significado através da análise e síntese do significado das partes, o que nos possibilita entender a preferência da linguística estruturalista por esse tipo pois, pela sua própria história, sempre se partiu das unidades menores para as maiores. O leitor, aqui, analisa cuidadosamente o *input* visual e sintetiza o significado das partes menores para obter o significado do todo; constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que, diferentemente do leitor anterior, não tira conclusões apressadas; porém é vagaroso, pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto por não saber distinguir o que é realmente importante do que é meramente ilustrativo ou redundante.

Na área específica de compreensão e leitura, em que há processos inacessíveis à observação direta, havia até pouco tempo, conforme Kato (op.cit., p.66) entre esses dois processamentos textuais, posições radicalmente opostas, uma vez que, de um lado teóricos que adotavam essencialmente o modelo ascendente, como Gough e Kolers; e, por outro, aqueles cuja preferência era pelo

modelo descendente, como Goodman e Smith. Todavia, esses resultados, aparentemente, contraditórios só se tornam coerentes se for aceita uma concepção de leitura na qual os processos ascendente e descendente apareçam como duas possibilidades complementares, isto é, se a leitura for vista como uma interação entre leitor e texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados linguísticos, que teriam, entre outras, uma função restritiva em relação ao uso excessivo de predições. Em virtude dessa posição, há, conforme Kato (2002, p. 67) o terceiro tipo de leitor, que é o leitor maduro, que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos de forma complementar. Para esse leitor, a escolha desses processos é já uma estratégia metacognitiva, isto é, é o leitor quem tem controle consciente e ativo de seu comportamento. Para esse leitor, o velho (o conhecimento que ele tinha) se encontra com o novo (o conhecimento que é gerado após a interação leitor-texto).

3.4.4 Os objetivos da leitura

Solé (1998, p. 92) cita Brown (1984), o qual considera que os objetivos da leitura determinam a forma em que um leitor se situa frente ela e controla a consecução do seu objetivo, isto é, a compreensão do texto. Todavia, Kleiman (2004, p. 30) adverte:

Cabe notar que o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática e outras tarefas de ensino da língua.

Assim, é possível dizer que se estabelece um paradoxo: fora da escola, o aluno é capaz de delimitar objetivos na sua vida cotidiana, como, por exemplo, economizar a mesada para comprar uma bicicleta ou ir a um *show*; e, quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes, esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, as estratégias de leitura) nem sequer se põe, o que evidencia, mais uma vez, a necessidade de atualização do professor. Os objetivos

dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados, e ainda que os enumerássemos nunca poderíamos pretender que nossa lista fosse exaustiva; pois haverá tantos objetivos como leitores, em diferentes situações e momentos. Mas, é possível dizer que se lê: para obter informação de caráter geral ou específico, para seguir instrução, para aprender, para revisar o próprio escrito, para praticar a leitura em voz alta, para verificar o que se compreendeu, para obter uma informação precisa. Não fizemos referência à leitura por prazer, pois nessa o prazer é o próprio objetivo. A relevância de se ensinar a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, os próprios aprendizes sejam capazes de colocar objetivos de leitura que lhes interessem e sejam adequados, uma vez que “Há evidências inequívocas de que nossa capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente quando é fornecido um objetivo para uma tarefa.” (KLEIMAN A. , 2004, p. 30). Além disso, a leitura feita com objetivos definidos permitirá que se lembre mais e melhor o que se leu e se formule hipóteses.

4 AÇÃO E MUDANÇA NA SALA DE AULA

No primeiro capítulo deste estudo, buscamos refletir sobre alguns termos considerados chave para um trabalho com a leitura e, na segunda, uma reflexão mais aprofundada sobre o assunto e já direcionando para o ensino deste sob uma perspectiva cognitiva a partir do uso de estratégias de compreensão leitora. Agora, neste terceiro capítulo, o que se busca é articular de forma mais consistente a teoria inicialmente apresentada, que, no segundo capítulo, já caminhou para a prática, todavia entendemos que se faz necessário estabelecer um entrelaçamento mais consistente para que se possa atender o estabelecido do terceiro objetivo que é estudar maneiras possíveis de viabilizar transformações no ensino escolar da leitura, a partir da articulação entre fundamentos teóricos e prática. Nesse sentido, reconhecemos que a proposta dos PCNs de fundamentar o ensino da língua materna, tanto oral quanto escrita, nos gêneros do discurso, desencadeou uma relevante e significativa atividade de pesquisa visando, primeiro, descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos heterogêneos textos que os atualizam e, segundo, apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos enquanto exemplares e fonte de referência de um determinado gênero. O interesse em estudar cada gênero está em que, ao conhecer como é e como funciona, podemos melhorar seu ensino e sua aprendizagem: “aprender a utilizar um gênero é aprender a desenvolver as práticas profissionais e sociais (grifo meu) que se desenvolvem com ele” (CASSANY, 2008, p. 16)

Marcuschi (2007) e Cassany (2008) ensinam-nos que uma observação histórica sobre o surgimento dos gêneros revela que, o conceito de gênero não é novo; numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros, utilizaram-na a retórica greco-romana (gêneros deliberativos, judiciais e epidícticos, esse último em que o orador assume também o papel de educador). Numa segunda fase, por volta do século VII a.C., acontece a invenção da escrita alfabética e os gêneros se multiplicam surgindo os típicos da escrita e a tradição literária considera os gêneros lírico, épico e dramático. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa, para na fase intermediária, iniciada no século XVIII, dar início a

uma grande ampliação. E, hoje, em plena cultura eletrônica, acontece uma explosão de gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade quanto na escrita. E sobre essa situação Marcuschi (2007, p. 20) diz que “Por certo, não são propriamente as novas tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias” e que “Esses fatos são reveladores de que os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se devolvem, caracterizando-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais.”

Considerando que a língua não é tão somente um código, como defendem os estruturalistas, é possível, seguramente, que esses novos gêneros não são inovações absolutas, apresentam, portanto, ancoragem em outros gêneros já existentes. Esse fato já fora notado por Bakhtin (1992) que falava na “transmutação de gêneros” e na assimilação de um gênero por outro gerando novos. A título de exemplificação, consideremos o *e-mail* (correio eletrônico) que tem nos bilhetes e nas cartas os seus antecessores.

4.1 Tipo e gênero textual: em busca de uma definição

Dada a confusão que ainda persiste, inclusive entre professores e nos livros didáticos, julgamos pertinente esclarecer o que se convencionou chamar de tipo textual, de um lado, e de gênero textual, de outro. Essas duas noções são fundamentais, pois conforme Kleiman (2007) essa confusão pode esvaziar a noção de gênero textual da sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, na socialização do aluno, via linguagem escrita ou falada. Neste sentido, cabe antes recordar a posição teórica aqui assumida que considera a língua como atividade social, histórica e cognitiva, que privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua, já que essa não é espelho da realidade, nem tão pouco instrumento de representação dos fatos; é sim, uma forma de ação social e histórica. Nesse contexto, toda a posição teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua, que é vista como forma de ação social e histórica que, ao dizer, também constitui a

realidade, sem, contudo, cair num subjetivismo ou idealismo ingênuo. Assim sendo, é possível concordar com Marcuschi (op.cit., p.22) quando afirma que “Partimos do pressuposto básico de que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto.”

De forma objetiva, para uma compreensão do problema da distinção entre gêneros e tipos textuais, apoiamo-nos em Marcuschi (2007) que os definiu sendo: i) usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. ii) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Mediante essa definição é possível afirmar que, em geral, a expressão tipo de texto, muito usada nos livros didáticos e no nosso dia-a-dia, é equivocadamente empregada e não designa um tipo, mas sim um gênero de texto. Quando alguém diz, por exemplo, “a carta pessoal é um tipo de texto informal”, ele não está empregando o termo “tipo de texto” de forma correta e deveria evitar essa forma de falar, uma vez que a carta pessoal é um gênero textual, assim como uma entrevista, um editorial, horóscopo, prefácio ou a quarta capa de um livro, uma receita culinária ou médica, etc. Da mesma forma que antes, por exemplo, não tínhamos um tipo puramente narrativo, pois nesse configurava também descrição e, às vezes, argumentação, injunção é evidente que em todos os gêneros também se está realizando tipos textuais, podendo ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos. Já que mencionamos a carta pessoal, nesse gênero é possível observar várias sequências tipológicas: descritiva (localidade e data), injuntiva (saudação); descritiva (se o remetente descreve o local em que se encontra, quando escreve a carta), narrativa (caso conte para o destinatário algum acontecimento), argumentativa (se opina sobre determinado assunto ou fato). Há, assim, uma grande

variedade tipológica nos gêneros textuais e, quando se usam as nomenclaturas: narrativo, descritivo ou argumentativo, não se está nomeando o gênero e, sim, o predomínio de um tipo de sequência de base, definida como uma estrutura relativamente autônoma, dotada de uma organização interna que lhe é própria, podendo configurar na composição de diversos gêneros de circulação social. Portanto, o que se propõe aqui é uma revisão da tipologia de base clássica (narração, descrição e dissertação) geralmente ainda apresentada como referência em contrapartida com a noção de gênero textual, que a partir do início da década de 1990 se tornou questão relevante.

Outra noção, que no nosso entender carece de definição é a expressão *domínio discursivo* que para Marcuschi (2007, p. 23):

Usamos a expressão domínio discursivo para designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico etc., já que as atividades jurídica, jornalística ou religiosa não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes, lhe são próprios (em certos casos exclusivos) como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.

Vale observar, por exemplo, as ladainhas ou novenas, que são gêneros exclusivos do domínio religioso e não aparecem em outros domínios. Marcuschi alerta-nos para a importância de não se considerar, conforme já explicitado no primeiro capítulo, texto e discurso como sendo a mesma coisa. Para esse estudioso i) “texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual.”; ii) “discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.” Assim, “os discursos se realizam nos textos”, já que os textos realizam discursos em situações institucionais, históricas, sociais e ideológicas.

4.2 Problematizando a noção de gêneros textuais

Já vimos, anteriormente, que a palavra gêneros sempre foi utilizada pela retórica e pela teoria literária com um sentido especificamente literário, para identificar os gêneros clássicos _ o lírico, o épico, o dramático _ e os gêneros modernos como o romance, a novela, o conto, o drama. Foi Bakhtin, no início do século XX, o primeiro a empregar a palavra gêneros com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Marcuschi (2006) afirma que “hoje a noção de gênero ampliou-se para toda a produção textual.” Essa laicização progressiva da categoria levou a que se diluísse a noção de gênero a ponto de podermos nos perguntar: que categoria é essa a que chamamos gênero textual? A partir do autor anteriormente citado, podemos colher algumas possíveis definições.

- **Bakhtin (1979):** gêneros são enunciados *relativamente estáveis* de natureza histórica, sociointeracional, ideológica e linguística.
- **Miller (1984 e 1994):** os gêneros são formas de ação tipificadas, artefatos culturais, que se dão na recorrência de situações que torna o gênero reconhecível; mas são também fenômenos linguísticos.
- **Bhatia (1993):** gêneros são formas de “*ação tática*”; a ação com os gêneros é sempre uma seleção tática de ferramentas adequadas a algum objetivo.
- **Bazerman (1994):** gêneros são rotinas sociais de nosso dia-a-dia, são formas de organização do discurso que se aplicam à rotina comunicativa de uso da linguagem.
- **Devitt (1997):** os gêneros constituem-se como um uso *standard* de linguagem, o que, por um lado, impõe restrições e padronizações, mas, por outro, é um convite a escolhas, estilos, criatividade e variação.

Como se vê, nem mesmo entre os grandes estudiosos, há uma única forma de entender a questão, podemos perceber pontos que se convergem. No

nosso entender, dizemos que gênero textual é a aquela forma natural que temos de fazer uso da linguagem, nas mais diversas situações comunicativas, sempre levando em consideração os elementos que compõem o contexto. No Brasil, sabemos que foi a partir da publicação dos PCNs que a orientação para o ensino de língua portuguesa a partir do uso de diferentes gêneros textuais tomou corpo. De acordo com Barroso (2009):

As orientações desse documento oficial determinam que, desde as séries iniciais (...) o ensino de leitura, da produção de textos e da oralidade devem se pautar no desenvolvimento das capacidades de linguagem que levarão os alunos a lerem e a produzirem diferentes gêneros textuais.

A esse respeito, as perguntas que muitos professores têm feito, de forma recorrente, são: o que são gêneros textuais? Como trabalhar as capacidades de linguagem que levarão nossos alunos a serem usuários competentes dos gêneros textuais? Quanto ao primeiro questionamento, tentamos respondê-lo no tópico anterior quando nos propusemos a clarear a distinção entre tipos e gêneros textuais, contudo dada a relevância do assunto, voltamo-nos agora para a problematização que o conceito de gênero encerra e, no próximo tópico ater-nos-emos nas capacidades de linguagem.

Bakhtin (1992) já dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana; são famílias de textos com uma série de semelhanças, todavia não podemos defini-los mediante certas propriedades que lhes são necessárias e suficientes, pois um determinado gênero pode não ter uma propriedade e, ainda assim, continuar sendo aquele gênero; por exemplo, uma carta sem a assinatura do remetente ou que no vocativo tenha se colocada apenas Querida amiga, continuará sendo uma carta. Ampliando as ideias de Marcuschi, Coscarelli (2007) afirma:

Dizer que algo é relativamente estável quer dizer que não se espera um comportamento de tal fato/evento como algo rígido/estático. Ao postular os gêneros como relativamente estáveis o autor está considerando que, no interior desses, ocorrem variações/mesclas, não necessariamente com a predominância de um ou de outro aspecto

A mesma autora ainda acrescenta “A ideia de trabalhar com os gêneros na escola surgiu da necessidade de trazermos o contexto, ou seja, a situação de produção e recepção daquele texto, para a sala de aula.” Todavia, ela “não é tão simples e fácil lidar com o conceito de gênero quanto pode parecer à primeira vista.” E, comungando as ideias de Marcuschi critica o fato de que a “noção de gênero textual tem sido tratada em sala de aula de forma muito simplista, uma vez que os textos são vistos como reprodutores de uma estrutura prefixada para o gênero a que pertenceriam.” Desconsideram assim a questão do hibridismo na constituição dos gêneros textuais, que são produzidos por alguém que carrega suas crenças, seus valores, suas ideologias e, além disso, quem produz o faz com determinada intenção, situado no tempo e no espaço. Portanto, sujeitos diferentes historicamente produzem enunciados que são relativamente estáveis. Além disso, esses sujeitos criam novos gêneros, mesclam características, inovam, evidenciando assim a natureza híbrida e relativamente estável do gênero.

Concordamos com a estudiosa quando afirma que “Há muito em comum entre textos que, prototipicamente, pertencem a um gênero, mas nem todo texto é um exemplar prototípico de um determinado gênero.” Essa colocação leva-nos a refletir sobre a eficácia ou não de se apresentarem modelos, listas de características de determinado gênero para que, a partir daí, o aluno produza “seguindo a receita”. Da mesma autora, podemos ainda citar como importantes as seguintes ideias, que esperamos, sejam para nós importantes reflexões: i) tipos textuais não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais; ii) a ordenação das suas partes é flexível uma vez que algumas delas podem não aparecer de forma convencional; iii) existem diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem, dependendo do gênero textual; iv) critica a noção de gêneros como algo estático e que possa facilmente ser empacotado em categorias pré-definidas; v) critica também a questão da mera troca do estudo da gramática tradicional pelo estudo dos gêneros e a pouca atenção que tem sido dispensada à reflexão linguística, que ainda é trabalhada de forma conteudista/tradicional ou não se trabalha. E, segundo a mesma autora, isso ocorre porque “tanto professores quanto materiais didáticos apresentam dificuldades em lidar com a reflexão linguística de forma reflexiva e em função do gênero e da finalidade do texto”, uma vez que uma reflexão linguística pautada no gênero textual leva o aluno a perceber as escolhas linguísticas e que elas não foram feitas de

forma aleatória; muito pelo contrário, revelam as intenções do autor, os propósitos do texto.

Comparando os postulados defendidos por Coscarelli e Marcuschi, percebemos que há muito em comum entre eles. No intuito de evidenciar as sutilezas que se completam, sintetizaremos as posições defendidas por Marcuschi a respeito de gêneros, da mesma forma que o fizemos anteriormente com Coscarelli. Então, para Marcuschi: i) classificação, análise da forma e da estrutura não são prioridades; ii) estudo da organização, das ações sociais envolvidas e dos atos retóricos são prioridades; iii) alguns gêneros são mais estáveis que outros; iv) os gêneros mais estáveis são, em geral, formulaicos (formulários, estatutos, legislações); v) o reconhecimento de um texto como gênero é estabelecido pelo seu funcionamento; vi) a gramática organiza as formas linguísticas, enquanto os gêneros organizam nossa fala e escrita; vii) os gêneros não são paradigmas no sentido de entidades a serem reproduzidas ou imitadas, sem que a situação comunicativa seja considerada; viii) como ponto de partida, o ensino com base em gêneros deve orientar-se a partir da realidade do aluno.

Enfim, é possível concluir que as classificações auxiliam o nosso reconhecimento e estudo sobre os gêneros, mas não podemos acreditar que os gêneros sejam estáticos e se encaixem de forma perfeita nas classificações pré-estabelecidas. Temos que perceber que a classificação não é mais importante que a compreensão e a capacidade de fazer o devido uso de cada gênero. Por exemplo, o aluno precisa saber o que é uma carta formal, precisa reconhecê-la e classificá-la como tal. Além disso, ele precisa saber quais as partes básicas que compõem uma carta formal, assim como a data, abertura, assunto a ser tratado, o fechamento e a assinatura que acompanham a mesma. Ele também necessita reconhecer que uma carta formal é diferente de uma carta que ele escreve ao seu melhor amigo; e que é diferente da escrita de um e-mail ou de um bilhete. Para tanto, ele precisa compreender que a linguagem a ser utilizada não é a mesma, até mesmo o tipo de papel utilizado pode não ser o mesmo. O aluno tem que dominar esse gênero, bem como tantos outros que façam parte de sua esfera social, para que possa utilizá-los de forma adequada, nas suas relações sociais.

4.3 Gêneros textuais e ensino

No Brasil, as pesquisas sobre gêneros textuais são relativamente recentes, já que se iniciaram há cerca de uma década, e só depois que foram divulgados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1996) é que a discussão teórica deixou os currículos restritos da discussão acadêmica e chegou às escolas. Como consequência do grande interesse que o assunto tem suscitado entre educadores, em geral, várias publicações começam a surgir para atender a essa demanda.

Aprendemos com Bakhtin (1992, p. 285) que “é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”:

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso.

Isso significa que precisamos conhecer e nos familiarizar com diversos gêneros textuais que circulam em nossa sociedade; precisamos saber ler e produzir vários gêneros, mas não todos, já que dada a grande diversidade isso nos seria impossível. Comungando das concepções de Coscarelli (2007, pp. 78-86) e cientes de que o livro didático tornou-se e é o mais importante veículo (se não o único?) de apoio para o trabalho que é desenvolvido em sala de aula, é mister um olhar crítico sobre esse instrumento de trabalho, já que é muito comum encontrarmos nesses a trivial caracterização de tipos textuais como a narrativa, por exemplo, podendo se dividida em situação inicial, conflito, clímax e desfecho; e a dissertação como introdução, desenvolvimento e conclusão. Não temos nada contra isso. O problema é que, normalmente não se discute, nesses materiais, que tipos textuais _ narrativo, dissertativo, descritivo, injuntivo, explicativo _ não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais, conforme exemplificamos anteriormente com o gênero carta, nem que a ordenação das suas partes é flexível ou que algumas delas pode não aparecer no gênero de forma convencional e, além disso, não se discute que

existam diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem dependendo do gênero textual em que serão usadas. Se tomarmos como exemplo uma reportagem, veremos que essa pode trazer narrações, descrições e costuma ser dissertativa, o que nos comprova que as sequências tipológicas se misturam para formar um gênero e que não há uma sequência pré-determinada e fixa em que isso acontece.

Sabemos que anos a fio, a gramática tradicional era o foco do ensino de Português, discussão essa que teve nos anos 80 o seu auge e, a partir dessas reflexões tornou-se consensual que não estava em jogo ensinar ou deixar de ensinar gramática, mas em como, porque e para que ensiná-la, pois as pesquisas indicavam, e ainda indicam, que o ensino da nomenclatura tradicional como prioridade não ensinava o estudante a se tornar um bom leitor ou um bom produtor de textos. Esse consenso das universidades causou muita perplexidade no professorado que se perguntava, de forma errônea, claro: O que ensinar nas aulas de Português, se não é mais para ensinar gramática? Professores que estão concatenados com a evolução dos estudos linguísticos, certamente podem responder e fazê-lo de forma acertada: Ensinar a ler e a escrever bem.

E para ler e escrever bem é preciso ter conhecimentos gramaticais, mas não é a partir do ensino de regras e mais regras descontextualizadas que isso vai acontecer; afinal só se aprende a ler lendo e, mais ainda, tendo um professor que possa ser mediador na compreensão. Mas como fazer isso? Segundo Coscarelli (2007) “É aí que entra o gênero textual como salvador da pátria”. Comungando do ponto de vista da autora argumentamos “E que fique bem claro que não temos nada contra esse assunto, muito pelo contrário”, defendemos de forma veemente o trabalho com gêneros e, por isso mesmo, estamos preocupados em fazer com que esse assunto não seja mal compreendido, tal como sucedeu, de certa forma, com o Construtivismo. E, para que possamos dar cabo do ensino, seja da leitura, da produção ou análise dos fatos linguísticos, a partir dos gêneros, é impossível fazê-lo desconsiderando a situação comunicativa, tanto da produção quanto da recepção de um dado gênero. Acreditamos como Coscarelli que “A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos.” E a autora ainda adverte “Mas para que funcione como parte de uma proposta didática,

a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste.” Ou seja, “um gênero textual não é só sua forma, mas é, sobretudo, sua função.” (MARCUSCHI, 2002). Portanto, classificar e listar características são pontos que podem ser ensinados, todavia não é a relevância, pois a relevância, conforme Coscarelli (2007, p. 81) está em que os alunos:

(...) percebam a finalidade do texto, bem como os recursos linguísticos usados e o efeito de sentido que visam provocar. É preciso, muitas vezes, que eles identifiquem quem está falando no texto, para quem, em que situação e com que objetivo. É preciso que percebam a ironia ou o humor, quando o autor lança mão desses elementos, é preciso que a metáfora seja compreendida metaforicamente. É preciso estabelecer a relação entre o texto e os recursos não-linguísticos usados no texto, entre muitas outras operações de construção de sentido que o leitor precisa fazer para compreender o texto.

Perini (2007, p. 154) em conformidade com as ideias de Coscarelli, afirma:

Ler um texto poético em função das informações que ele traz é errar o alvo. Não podemos achar que Drummond escreveu para falar de uma pedra que estava no meio do caminho, e ficar só aí. E o oposto _ ler um texto informativo utilizando as estratégias apropriadas à leitura de um texto literário _ é igualmente inadequado.

As colocações anteriores nos permitem inferir que sem as considerações sobre as condições de produção e leitura do texto, o trabalho com gêneros fica totalmente conteudista, da mesma forma o é trabalhar literatura apenas levando os alunos a perceberem as características dos estilos de época, a listar as características de um romance como realista ou romântico, saber distinguir um texto em prosa de um em verso, também não vão fazer com o que o aluno seja um bom leitor. O trabalho do professor não pode parar aí. Ele precisa levar o aluno, conforme nos ensina Coscarelli (id, p.82) “a construir sentido, a perceber o propósito do gênero, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece.” A autora acima citada ainda nos convida a pensar sobre a

reflexão linguística que, segundo ela, “ou é trabalhada de forma conteudista ou não é trabalhada” e aponta “a dificuldade de professores e também de muitos materiais didáticos em lidar com a reflexão linguística de forma realmente reflexiva e em função do gênero e da finalidade do texto”. Marcuschi (2008, p.35-6) ao analisar manuais do ensino de língua portuguesa concluiu que há uma variedade de gêneros textuais presentes nessas obras. Contudo (...)

(...) uma observação mais atenta e qualificada revela que a essa variedade não corresponde uma realidade analítica. Pois os gêneros que aparecem nas seções centrais e básicas, analisados de maneira aprofundada são sempre os mesmos. Os demais gêneros figuram apenas para “enfeite” e até para distração dos alunos.

A partir do vídeo sobre gêneros textuais, disponível em http://www.youtube.com/watch?v=OQPw-xUK_tk aprendemos que “Gêneros são a forma natural pela qual usamos a língua para nos comunicar nas situações formais e informais, orais ou escritas.” Do ponto de vista da situação de comunicação, os gêneros podem ser classificados em primários ou secundários. Quanto aos primeiros, são aqueles gêneros orais ou escritos pelos quais nos comunicamos de maneira informal, são aprendidos no uso diário, dispensando, na maioria das vezes, o ensino escolar; dentre os quais podemos citar: conversa ao telefone, recado, e-mail, diário etc. Quanto aos secundários, são aqueles gêneros orais ou escritos que estão relacionados a momentos de comunicação mais planejados exigindo, portanto, que sejam ensinados na escola em virtude da função social que desempenham. A título de exemplificação, podemos citar propaganda, carta, notícia, reportagem etc. Nesse sentido, na escola, o foco do ensino, tanto na leitura quanto na produção oral ou escrita, deve ser para os gêneros secundários, devido ao seu rigor no planejamento e ao seu uso em contextos mais formais de comunicação; além disso, para que os alunos possam dominá-los como instrumento de comunicação indispensável para o exercício da cidadania. Dada a diversidade e o número quase incontável de gêneros, Barroso (2009) orienta que ao selecionar com quais trabalhar, o professor deve considerar o interesse, as necessidades e as capacidades de linguagem (leitura, escrita, oralidade, análise linguística) a serem desenvolvidas nos alunos. Além disso, para facilitar o arranjo didático, precisa incluir

gêneros que contemplem agrupamentos do narrar, do relatar, do argumentar, do expor e do descrever, já que a tradicional trilogia (narração, descrição e dissertação) se mostra inconsistente para contemplar a gama de gêneros que circulam socialmente e atender às demandas de leitura, escrita e oralidade da sociedade contemporânea. Finalmente, podemos ainda sustentar que gêneros são ferramentas de ensino, porque para que se desenvolvam nos alunos as capacidades básicas de leitura, escrita, oralidade e análise linguística é preciso sempre fazê-lo a partir dos gêneros textuais, para que os alunos saibam qual é o propósito comunicativo de cada gênero textual, em situações reais de uso da linguagem na vida cotidiana.

4.3.1 Nova roupagem: capacidades de linguagem

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) definem gêneros textuais como “famílias de textos que compartilham características comuns”. Essas características dizem respeito: i) à ação de linguagem que se realiza por meio dessa família de textos; ii) ao contexto social em que eles costumam ocorrer; iii) ao suporte em que esses textos são veiculados; iv) à sua estruturação específica; v) ao estilo de linguagem que incorporam; vi) à temática que costumam tratar; e vii) ao modo como essa temática é tratada. Pelas reflexões que vimos fazendo neste estudo, já sabemos que usamos os gêneros textuais, de forma natural, para nos comunicarmos, nas inúmeras situações de comunicação do dia-a-dia, sejam elas formais, informais, escritas ou orais. Cada uma dessas situações exige gêneros próprios para acontecer. Em situações informais, utilizamos os gêneros textuais primários (orais ou escritos), que não precisam ser ensinados na escola, são compreendidos no uso diário; em situações de comunicação planejadas, formais, lançamos mão dos gêneros textuais secundários (orais ou escritos), que devem ser ensinados na escola, para que os alunos possam dominá-los, nas mais diferentes esferas de comunicação, já que são ferramentas importantes ao desenvolvimento linguístico e social dos indivíduos. Mas como escolher os gêneros textuais secundários que devem ser ensinados na escola? Barroso (2009, p. 1) ensina-nos que:

É aconselhável que o professor organize seu planejamento de ensino de gêneros textuais levando em conta os interesses; as necessidades e as capacidades de leitura e de escrita de seus alunos. A compreensão e a produção de gêneros textuais demandam a aprendizagem de capacidades de linguagem, aptidões requeridas do aprendiz para (compreensão ou... grifo meu) a produção de um gênero numa situação de interação determinada.

A estudiosa acima identificada cita Dolz, Pasquier & Bronckart (1993) e Dolz & Schneuwly (2007), para explicar que essas capacidades são de três tipos: capacidade de ação; capacidade discursiva; capacidade linguístico-discursiva, e devem articular-se de forma harmoniosa. i) Capacidade de ação: é a capacidade de o sujeito reconhecer a situação de comunicação e adaptar-se ao contexto de produção do texto. Implica, também, na escolha adequada do gênero ao conteúdo dizível por ele e ao tipo de ação de linguagem que se pretende promover sobre o interlocutor, para se atender a uma demanda comunicativa específica. ii) Capacidade discursiva: diz respeito à capacidade de o sujeito acionar um modelo textual (o plano global do texto e sua organização) próprio do gênero escolhido. iii) Capacidade linguístico-discursiva: diz respeito às escolhas linguísticas próprias para a codificação de um determinado gênero textual: escolhas lexicais (vocabulário), mecanismos de coesão textual, os tempos verbais, as expressões de referência, a ortografia, o conhecimento das regras morfosintáticas da língua, em geral.

Tendo em vista o processo de ensino/aprendizagem da língua, Dolz & Schneuwly (2004) propuseram cinco agrupamentos de gêneros. Para esse agrupamento didático, os autores consideraram, principalmente, as capacidades de linguagem relativamente homogêneas e dominantes nos gêneros agrupados, presentes nas diferentes esferas de comunicação (oral e escrita) da sociedade. São eles:

a) Agrupamento da ordem do NARRAR – envolve os gêneros cujo domínio de comunicação é o da cultura literária ficcional; esses gêneros são marcados pela manifestação estética e sua situação de produção envolve sempre a ficção e a criação. Exemplos: contos de fada, fábulas, lendas, narrativas de aventura, de enigma, ficção científica, crônica literária, romance, entre outros.

b) Agrupamento da ordem do RELATAR – inclui os gêneros pertencentes ao domínio social de comunicação da memorização e da documentação das experiências humanas, situando-as no tempo. Exemplos: relato de experiências vividas, diários íntimos de viagem, notícias, reportagens, crônicas jornalísticas, relatos históricos, biografias, autobiografias, testemunhos etc. Na situação de produção desses gêneros, está a necessidade de contar alguma coisa que realmente ocorreu, o que torna os relatos diferentes das narrativas, que são ficcionais.

c) Agrupamento da ordem do ARGUMENTAR – inclui os gêneros relacionados ao domínio social de comunicação da discussão de assuntos sociais polêmicos, que provocam controvérsias; eles exigem um entendimento e um posicionamento frente a eles, o que envolve sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Exemplos: textos de opinião, diálogos argumentativos, cartas de leitor, cartas de reclamação, cartas de solicitação, debates regrados, editoriais, requerimentos, ensaios argumentativos, resenhas críticas, artigos assinados entre outros.

d) Agrupamentos da ordem do expor – engloba os gêneros relacionados ao domínio social da comunicação da transmissão e da construção de saberes, visando, de forma sistemática, possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, numa perspectiva menos assertiva e mais interpretativa, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. Exemplos: textos expositivos, conferências, seminários, resenha, artigos, tomadas de nota, resumos de textos expositivos e explicativos, relatos de experiência científica. A situação de produção desses gêneros sempre envolve a necessidade de divulgar um conhecimento resultante de pesquisa científica. Neste agrupamento, estão os gêneros científicos e de divulgação científica, e os didáticos, constituídos para o ensino das diversas áreas de conhecimento.

e) Agrupamentos da ordem do descrever ações – reúne os gêneros cujo domínio social de comunicação é o das instruções e prescrições, visando à regulação ou à normatização de comportamentos. Exemplos: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos,

constituições, regras de jogo. A situação de produção desses gêneros sempre envolve a necessidade de informar como deve ser o comportamento daqueles que vão usar um equipamento, ou um medicamento, ou realizar um procedimento, entre outras ações (Vide anexo A).

4.3.2 Gêneros e letramento: caminhos que entrecruzam

Em um estudo sobre compreensão leitora, entendemos que não se poderia deixar de abordar o letramento, ainda que de forma breve, dadas as limitações aqui pré-estabelecidas. Se a expressão gênero textual é relativamente nova entre nós, com o termo letramento não é diferente, já que conforme Soares (2004, p. 15) “é na segunda metade dos anos 80, que esse vocábulo surge nos discursos dos especialistas da Educação e das Ciências Linguísticas.” Uma das primeiras ocorrências está no livro de Mary Kato, 1986, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, da Editora Ática, em que a autora, logo no início do livro (p.7), diz acreditar que a língua falada culta “é consequência do letramento”.

Soares (2004, pp. 27-60) desenvolve um estudo profundo sobre as origens do termo em questão, buscando uma possível definição do mesmo e nos mostra a dificuldade, e até a quase impossibilidade, de uma definição única do termo, já que existem diferentes graus de letramento, em função dos sujeitos envolvidos e, conseqüentemente, dos contextos em que esses se inserem. Todavia, a guisa da necessidade que aqui se faz, citamos “Letramento é resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita.” (p.39). E a autora, logo após essa fala, faz uma observação que julgamos importantíssima; portanto, fazemos a transcrição da mesma acrescida de grifos.

(...) ter-se apropriado da escrita (e da leitura – grifo meu) é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita (e da leitura- grifo meu) é tornar a escrita (e a leitura-grifo meu) própria(s) ou seja, é assumi-la (s) como sua(s) “propriedade” (s).

Buscar evidenciar a proximidade de caminhos que entrecruzam e se completam se justifica por acreditarmos ser, no momento, a luz que se acende para dar uma resposta satisfatória à dificuldade de compreensão leitora, assunto esse aqui privilegiado, mas essa luz se estende também à produção de textos e à análise linguística, que se tornaram indissociáveis a partir do eixo USO-REFLEXÃO-USO proposto pelos PCNs (1998, p.40). Acreditamos e defendemos ser essa a base para que professores, não só os de língua materna, mas de todas as disciplinas, possam atuar como mediadores da compreensão leitora. Todavia, face à relevância e à complexidade dos assuntos, bem como da proposta de reflexão aqui defendida, faz-se necessário estar ciente de que são percursos que implicam mudanças profundas, encarar desafios para que velhas e ortodoxas concepções, atreladas a também velhas e ortodoxas práticas pedagógicas possam permitir que outras, modernas e mais promissoras, se instalem no espaço escolar. E, nesse sentido, não podemos ser simplistas e considerar que os eventos sejam fáceis, muito pelo contrário, é preciso que acreditemos como Lerner (2002, p. 29) de que “As reformas educativas _ pelo menos as que merecem tal nome _ costumam tropeçar em fortes resistências.” A instituição escolar que, desde o seu princípio, não foi criada para atender a uma maioria, sofre uma verdadeira tensão entre dois polos contraditórios: a rotina repetitiva, que privilegia uma minoria, e a moda, que não consegue dar cabo das mudanças que ventila a quatro ventos, pois chega desprovida do respaldo da ciência, ou nas palavras da autora:

Ao mesmo tempo em que a tradição opera como um fator suficiente para justificar a adequação de conteúdos e métodos, costuma aparecer, e se difundir no sistema escolar, “inovações” que nem sempre estão claramente fundamentadas.

Como costuma ocorrer com a moda, em muitos casos essas inovações são adotadas, simplesmente, porque são novidades, não porque representem algum progresso sobre o anterior. Então, é importante identificar e selecionar as propostas de mudança que são resultado da busca criteriosa de soluções para sérios problemas educativos que se apresentam e se arrastam, daquelas que não passam de modismos. Em geral, as primeiras têm grande dificuldade para se expandir no sistema educativo, porque afetam o núcleo da prática didática vigente; já as

segundas, ainda que de caráter passageiro, se irradiam facilmente, porque se referem a aspectos superficiais muito parciais da ação docente. Ou nas palavras de Lerner (2002, p. 31):

A reprodução acrítica da tradição e a adoção também acrítica de modas _ tanto mais adotáveis quanto menor é a profundidade das mudanças que propõem _ são dois riscos constantes para a educação, são obstáculos fortes para a produção de verdadeiras mudanças. E, se essas mudanças profundas se referem _ como em nosso caso _ ao ensino da leitura (...), a resistência do sistema escolar agiganta-se: não só estamos questionando o núcleo da prática didática, como revisamos também a forma como a escola concebeu tradicionalmente sua missão (...) essa missão que está nas raízes de sua função social.

Nesse sentido, não podemos ter a ingenuidade de ver as ações e as relações pessoais, sim, pessoais, pois são as pessoas, os sujeitos envolvidos nas práticas sociais que as fazem existir e todos esses atos estão sempre envoltos pela linguagem, que não é transparente, como querem crer os ingênuos. Silva (1998, p. 81) diz “Sem horizontes bem configurados e bem fundamentados, que orientem o desenrolar das práticas e dos programas de leitura em sala de aula, corre-se o risco de cair no casuísmo e na improvisação”. Então, urge que estejamos atentos aos riscos de casuísmo e modismos para que o círculo vicioso não se repita, pois Lerner (id., p.30) nos põe em estado de alerta ao afirmar que “a ausência de história científica torna possível o inovacionismo, e o inovacionismo dificulta a construção de uma história científica.” Sabemos que os estudos sobre gêneros, no nosso país, nos últimos cinco anos proliferaram gerando inúmeros trabalhos acadêmicos com uma boa diversidade de abordagem o que pode sinalizar para alguns a evidência de moda

Todavia, Mendonça (2005, pp. 37-8) nos garante que “Os estudos sobre gêneros estão em voga, mas não são um modismo”. Sejam eles denominados gêneros textuais ou de texto, gêneros do discurso ou discursivos “é uma opção respaldada e consistente e não um mero modismo.” E para que essa afirmação se clarifique a estudiosa nos convida a revistar os paradigmas do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo que vêm se firmando como referência nas pesquisas teóricas e aplicadas da Linguística e da Educação; apesar dessas concepções não

abrigarem, em cada uma, posições homogêneas, podemos dizer que se assemelham em certos pontos.

Nesse sentido, de um lado, para o socioconstrutivismo, um princípio fundamental é o de compreender a aprendizagem como um processo dinâmico de (re) construção e (re) acomodação de conceitos, mediado pelos interlocutores (professores, pais, colegas, por exemplo) e pela linguagem (VYGOTSKY, 1989); por isso a aprendizagem não é uma transferência de saberes neutra e linear. E, de outro, para o sociointeracionismo, o ensino de língua não pode se restringir à análise de formas linguísticas em si, como se essas fossem portadoras de significados invariáveis e pré-definidos; a língua não existe em estágio de dicionário, com sentidos sempre estáveis, mas tem um funcionamento complexo, que sofre influências de fatores sociocognitivos (representações, expectativas, papel social dos interlocutores, conflitos ou convergência de identidades, etc.).












Em virtude disso, na escola, realizar análise sintática e ou a morfológica sem fazer referência aos usos da linguagem não se justifica, assim como estudar o vocabulário desvinculado de seu contexto de uso também é de se questionar sua validade; já que é princípio essencial do sociointeracionismo o fato de que os sentidos não existem por si sós, são construídos na interação verbal, são, portanto, o resultado das condições de produção dos discursos: *quem diz o que, para quem, em que situação, através de que gênero textual, com que propósito comunicativo e com que escolhas linguísticas e extralinguísticas*. Justamente por ser a intersecção dessas condições de produção é que os gêneros são respostas às necessidades humanas de comunicação, são fenômenos ou entidades sociocomunicativas.

As considerações anteriormente descritas e outras como as abordadas no primeiro capítulo, bem como a distinção entre tipos e gêneros textuais prepararam o terreno para que possamos tratar das relações entre gênero e letramento como caminhos que entrecruzam.

Vimos com Solé e Silva (1998), Kleimam (2004) que lemos por diferentes e variados propósitos: para conhecer, ficar informado, seguir instruções, obter informação, revisar um escrito próprio, ter prazer, treinar leitura em voz alta, verificar

o que se compreendeu etc., etc. Mendonça (2005, p. 45) apresenta um quadro com gêneros e seus propósitos comunicativos, evidenciando os processos de letramento, escolares ou não.

Quadro 3

GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS E PROPÓSITOS COMUNICATIVOS AÇÕES DE LINGUAGEM	
	lemos textos didáticos, verbetes de dicionário para conhecer;
	escrevemos cartazes para instruir e orientar ações;
	produzimos palestras e apresentamos trabalhos para dar a conhecer;
	lemos reportagens e notícias para ter informações sobre fatos;
	escrevemos notícias para registrar fatos;
	lemos romance para entrarmos no mundo da ficção e fruição;
	escrevemos poemas e contos para nos expressarmos subjetivamente;
	ouvimos contos de fada para entrarmos no mundo da ficção e de fruição;
	participamos de debates para dar opinião e convencer o outro;
	ouvimos ou contamos piadas para nos divertir;
	lemos regras de jogo para sabermos brincar.

(ADPTAÇÃO: MENDONÇA, 2005. P. 45)

Para fazer com que se entendamos melhor a relação entre o conceito de letramento e os gêneros, a autora retoma os seguintes pontos:

➤ o termo letramento nomeia o conjunto de práticas sociais de uso da escrita em diversos contextos socioculturais; a noção de letramento inclui o domínio das convenções da escrita e o impacto social que advém desse domínio;

➤ a aquisição da escrita não se dá desvinculada das práticas sociais em que se inscreve: ninguém lê ou escreve no vazio, sem propósitos comunicativos, sem interlocutores, descolado de uma situação de interação; as pessoas escrevem, leem e/ou interagem por meio da escrita, guiadas por propósitos comunicativos, desejando alcançar algum objetivo, inseridas em situações de comunicação, com crenças e valores diversos;

- para alcançarem esses objetivos, as pessoas fazem usos de gêneros;
- a escola deve proporcionar o contato com uma grande diversidade de gêneros orais e escritos, abrangendo as várias esferas de circulação: familiar ou pessoal, literária, midiática, do entretenimento, jurídica ou de regulação da convivência;
- o acesso aos usos sociais da escrita e da leitura, concretizado nos diversos gêneros textuais, ocorre mesmo com os analfabetos;
- alfabetizar letrando: a apropriação do sistema de escrita e a inserção nas práticas de leitura e escrita se processam de forma simultânea e complementar.

As considerações agora se voltam para o subtítulo *Gêneros e letramento: caminhos que entrecruzam*, a partir do qual poderíamos nos perguntar como Mendonça *Gêneros: por onde anda o letramento?* Segundo a autora, a resposta à questão pode ocorrer em duas vertentes: A primeira delas é a que entende a pergunta como uma provocação “O letramento passará mesmo pela questão dos gêneros?” A resposta seria “um claro sim”, justificado pelo fato de que “os gêneros nos são inescapáveis (...)”. Segunda vertente é a que entende a pergunta como “Por onde anda o letramento quando se trabalha com gêneros na escola?” A resposta seria “em todas as práticas de leitura e escrita” (...) Dessa forma, em outras palavras “Não se pode falar em gêneros sem considerar os processos de letramento; não se pode falar em letramento sem considerar os gêneros.” (p.55).

Considerando a necessidade de, finalmente, atender explicitamente o pretendido no terceiro objetivo - Estudar maneiras possíveis de viabilizar transformações no ensino escolar da leitura, a partir da articulação entre fundamentos teóricos e prática – e cientes das dificuldades concernentes às mudanças, mas acreditando e defendendo a sua necessidade e, conseqüente, possibilidade, gostaríamos de nos preocuparmos com alguns desafios circunscritos à didatização no trabalho com os gêneros na escola.

4.3.3 A compreensão leitora pelo viés dos gêneros textuais

Quando se toma a compreensão leitora como objeto de ensino, Lerner (2002, p. 33) coloca-nos como importante ponto de reflexão, considerar o abismo que separa a prática escolar da prática social da leitura, já que a versão escolar da leitura e da escrita parece atentar contra o senso comum, pois por que e para que ensinar algo tão diferente do que os aprendizes terão que usar depois, fora da escola? Rever essa postura é fundamental, caso se queira levar em consideração o que seja letramento e uso dos diferentes gêneros na vida cotidiana. Além disso, dentre os objetivos de ensino da língua materna elencados pelos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p.49) quanto aos conteúdos previstos nas diferentes práticas (...)

(...) a escola deverá organizar um conjunto de atividades que possibilitem ao aluno desenvolver o domínio da expressão oral e escrita em situações de uso público da linguagem, levando em conta a situação de produção social e material do texto (lugar social do locutor em relação ao(s) destinatário(s) ; destinatários e seu lugar social; finalidade ou intenção do autor; tempo e lugar material da produção e do suporte) e selecionar, a partir disso, os gêneros adequados para a produção de texto e a leitura, operando sobre as dimensões pragmática, semântica e gramatical.

E quanto ao processo de leitura de textos escritos, "espera-se que o aluno leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade." Nesse sentido, Cassany (2008, pp. 26-31) nos propõe um guia para analisar gêneros escritos, que se compõe de perguntas que nos permitem avaliar os gêneros em três dimensões: i) aspectos contextuais e socioculturais; ii) aspectos discursivos; iii) aspectos gramaticais e lexicais. Segundo o autor, "(...) mesmo que não sejam exemplares prototípicos" para analisar gêneros escritos, podemos lê-los atentamente primeiro e depois responder a estas perguntas:

I. Aspectos contextuais e socioculturais: 1. Quem é o autor? Como se apresenta? Com que imagem? 2. Quem é o leitor? Como se representa? Com que imagem? Que grau de formalidade apresenta o gênero? 3. Como se distribui o texto? Qual é o suporte? Que características tem? 4. Em que domínio cultural e/ou social se usa o gênero (disciplina, setor, instituição)? Que função desempenha?

Como se escreve e lê? Como se elabora? 5. Que valor social tem o gênero? Que status social têm seus leitores/autores? 6. Qual é a história do gênero? Que origens tem? II. Aspectos discursivos: 1. Que estrutura tem o gênero? Quais são suas partes ou componentes principais? 2. Como se organizam as partes e/ou parágrafos? Em qual dos agrupamentos de gêneros poderia ser 'enquadrado'? 3. Como as fontes são referenciadas (outros autores, discursos, provas)? 4. Utiliza outros códigos (matemática, informática etc.)? De que recursos não-verbais se utiliza (desenhos, fotos, esquemas etc.)? Utiliza recursos eletrônicos (áudio, vídeo, reproduções virtuais)? 5. Que recursos tipográficos utiliza (negrito, cursiva, maiúsculas, títulos internos)? III. Aspectos gramaticais e léxicos: 1 Há termos, expressões ou fraseologia especializada? Quais? Que grau de especificidade possuem? 2. Que estruturas sintáticas utilizam? Frases simples? Compostas? Que sinais de pontuação? 3. Qual o grau de legibilidade? Pode ser compreendido com apenas uma leitura?

Como pudemos observar, os aspectos socioculturais incluem os elementos básicos do ato comunicativo: o locutor, o locutário, o canal, o contexto espaço-tempo e os propósitos que desenvolve o gênero em seu espaço, bem como contribui para conhecer dados sobre a origem, a história do gênero e sua inter-relação com as instituições. Já os aspectos discursivos referem-se à organização do discurso no plano supra-oracional: as partes e suas divisões, os parágrafos, as sequências discursivas ou códigos não-verbais. E os aspectos gramaticais referem-se à escolha de palavras e estruturas dentro da oração.

A proposta de análise que nos é oferecida por Cassany pode ser ampliada se associada às ideias de Soares (2004) e de Mendonça (2005, p. 49) ao dizer que a escola:

(...) é entendida, no nosso contexto sociocultural, como a principal agência de letramento, tendo por objetivo maior ampliar as experiências de letramento dos alunos, isto é, promover eventos de letramento relevantes para a formação de sujeitos amplamente letrados. Espera-se que os alunos, ao final da escolarização, tenham condições de se inserir com autonomia e segurança nas diversas práticas de letramento, inclusive e principalmente àquelas mais valorizadas por uma sociedade, compreendendo (criticamente) e produzindo os gêneros relativos a tais práticas.

Além desse desafio, a mesma estudiosa, assim como Santos (2007, pp. 14-15) entendem que é preciso realizar um processo de didatização para atingir os objetivos pedagógicos na abordagem dos gêneros: selecionar, adaptar e organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e materiais didáticos pertinentes aos objetivos pedagógicos. Assim como Marcuschi e Coscarelli, Mendonça também defende que, na escola, o essencial não é classificar, definir, conceituar gêneros; o essencial é que se selecionem os gêneros que podem atender às necessidades de leitura e/ou escrita, em determinada situação-problema, para o desenvolvimento das competências linguísticas, textuais e discursivas. Nas salas de aula, a variedade de material de leitura é apenas um dos aspectos para o qual o professor deve estar atento e outra é considerar que os gêneros se constituem para preencherem certas funções sociais, para atenderem a certos propósitos comunicativos: as estratégias de leitura usadas e as atividades de compreensão de textos (inclusive a análise linguística) sofreram variações. Para que essa didatização se efetive, Mendonça ainda sugere tomar uma situação real como ponto de partida, ou seja, uma alternativa é criar ou aproveitar uma situação-problema, pois:

- a situação-problema mobiliza uma série de referenciais para a leitura/produção: interlocutores, esfera de produção/circulação, suporte, tudo influenciando na configuração do gênero;
- como os fatores sociais são constitutivos da linguagem e do próprio conhecimento, o tratamento didático deve considerar as condições de produção dos discursos como centrais na produção de sentido. O trabalho com a análise linguística deve promover a reflexão sobre as possibilidades linguísticas e discursivas à disposição dos falantes, que as escolhem pensando nos usos, na situação, nos gêneros.

Comungando as ideias de Kato, Solé e Kleiman, Mendonça (2005, p. 54) também considera a importância da adoção de estratégias diferentes para gêneros diferentes, pois, segundo ela “Pode-se dizer que não há nada mais insosso do que as atividades de compreensão de texto padronizadas, que pretende aplicar a qualquer gênero e independem dos objetivos pedagógicos.”

A estudiosa referenciada encerra seu artigo com um lembrete dos mais significativos:

É preciso ainda não esquecer que, se trabalhar com gêneros é transbordar as fronteiras do linguístico, a abordagem interdisciplinar será ainda mais necessária na sala de aula, e a aula de português deverá ser cada vez mais centrada em práticas de letramento, em que a língua (gem) desempenha papel central, por meio dos gêneros.

4.3.4 Didatização: comunhão entre teoria e prática

Parece ser ideia consensual a necessidade de que os aprendizes, na escola, estejam expostos à diversidade textual, já que isso é o que ocorre fora dela; por outro lado, parece consensual também o fato de que só a exposição não basta, é preciso selecionar e trabalhar esses textos com base no gênero a que pertencem. A diversidade de gêneros e o modo como esses devem ser trabalhados geram indagações várias por parte dos professores, dentre as quais gostaríamos de abordar duas: i) Quais os gêneros que devem ser selecionados? ii) Podemos ou não ensinar a gramática e as convenções da escrita?

Quanto à primeira questão, evidenciamos três critérios: i) os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, especialmente os relativos ao segundo segmento desse nível de ensino, explicitam como critério: i) os domínios de circulação social dos gêneros, considerando a cultura literária, imprensa, divulgação científica e publicidade; ii) Barroso (2009), anteriormente citada, apoiada em Pasquier & Bronckart (1993) e em Schneuwly & Dolz (2007, p.121) conjuga, por sua vez, esses domínios de circulação social dos gêneros com outro critério, ligado ao desenvolvimento de determinadas capacidades de linguagem (as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva) que devem articular-se de forma harmoniosa; iii) a Proposta Curricular da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (2008, p. 17) aponta três critérios, dos quais dois são os já mencionados anteriormente e o terceiro “(...) que a escola deve garantir ao aluno o contato com gêneros cada vez mais complexos de organização.”

Esse terceiro critério nos alerta para o fato de que o usuário da língua pode se mostrar competente para compreender ou produzir determinado gênero de texto, mas não outro, pois cada situação comunicativa lhe faz exigências específicas. Essa constatação joga por terra a concepção errônea de que ao se ensinar um gênero prototípico de texto, a partir do qual o aluno se tornaria capaz de ler/compreender e ou produzir os diferentes gêneros de textos exigidos pelas práticas sociais de linguagem. Nesse sentido, ao se selecionar os gêneros mais adequados é preciso que o professor esteja ciente de que é preciso considerar as dimensões da recepção e da produção, pois compreender e produzir texto de determinado gênero são tarefas que podem apresentar diferentes graus de exigência quanto à ativação e à articulação de habilidades. Exemplificando essa situação, basta considerar que, em determinada etapa da aprendizagem, um aluno já seja capaz de compreender o gênero notícia o que não significa que já possa compreender a reportagem e, por lado, não esteja apto a produzir esses gêneros. Vale ainda lembrar, conforme a Proposta Curricular (2008, p. 18) que:

(...) há gêneros que os usuários só precisam interpretar, mas não produzir. Constitui, portanto, critério de seleção a distinção entre a competência de leitura e a de produção, uma vez que elas não são equivalentes (...) nem caminham de forma sincronizada.

Quanto à segunda indagação, anteriormente especificada _ Podemos ou não ensinar gramática e as convenções da escrita?_ ou de forma mais objetiva Como a gramática e os aspectos ligados à ortografia podem ser integrados a uma proposta de trabalho com os gêneros e, de forma específica contribuir para a compreensão leitora? Concordamos com Santos (2007, p. 12) ao afirmar que “Essa questão mereceria ser tratada com bastante atenção, já que ela representa um dos tópicos mais debatidos quando o assunto é ensino de Português.” Discussão essa que se deflagrou a partir da década de 1980 e se tornou consensual na década seguinte, quando se concluiu que o enfoque precisava ser outro: não se poderia deixar de ensinar as convenções gramaticais, mas precisava repensar a forma de se conduzir esse processo em função do *como* e do *para quê* ensinar, todavia ainda hoje a discussão persiste e alguns desavisados ainda ousam afirmar “Não me preocupo com conteúdo, ensinar gramática para quê? Aqui, dadas as circunstâncias

em função da especificidade deste estudo – compreensão leitora - gostaríamos de instigar a discussão propondo que pensássemos na possibilidade de integrar esses objetos ao trabalho com gêneros. E sobre essa questão Santos (op.cit.) afirma “Esse procedimento parece possível quando pensamos que determinados gêneros, do ponto de vista de sua organização textual, privilegiam alguns recursos linguísticos e não outros.” Por exemplo, se considerarmos os gêneros circunscritos à publicidade, veremos que esses se organizam em sequências tipologicamente injuntivas, que têm como marca predominante o uso de verbos no modo imperativo (Beba coca-cola) e, por outro lado, se considerarmos uma fábula, essa se organiza tipologicamente em sequência narrativa usando, conseqüentemente, modo e tempos verbais diferenciados de uma sequência injuntiva.

Se conjugarmos as considerações anteriores com o que nos propõe o terceiro critério a ser considerado na seleção dos gêneros a serem trabalhados, o de “(...) que a escola deve garantir ao aluno o contato com gêneros cada vez mais complexos de organização” é possível inferir que são pressupostos que se completam, pois os postulados defendidos nessa proposta dizem que:

Com relação à adequação e ao nível de complexidade dos textos, cumpre esclarecer que se deve considerar adequado o texto que, fazendo ou não uso de formas linguísticas sancionadas pela gramática normativa, apresenta um conjunto de marcas linguísticas que permitam ao interlocutor previsto recuperar inferências contextuais (o que implica contar com conhecimentos prévios, capacidade de fazer inferências, identificar pressupostos, etc.) e contextuais produtoras de coerência e coesão (seleção lexical, índices de remissão, marcadores linguísticos de articulação, operadores discursivos, etc.).(p.18)

Procurando atender a essa demanda, digamos que a equipe de professores definiu a fábula como um dos gêneros a serem trabalhados no quinto ano de escolaridade, isso não inviabiliza que a equipe do sexto ano também faça essa mesma escolha, desde que a abordagem desse gênero seja diferenciada em cada uma das séries, ou seja, os objetivos, os recursos textuais a serem trabalhados serão outros e, em decorrência, as tarefas propostas também, pois essas visam a explorar a complexidade do gênero em estudo considerando, conforme Santos (2007, p. 13) “tanto as sequências tipológicas que organizam textualmente o gênero

em foco, quanto os recursos linguísticos (gramaticiais) que ajudam a construir essa textualidade.” Claro que essas decisões implicam o diálogo que precisa ser estabelecido entre a equipe de professores de língua materna e desses com os de outras disciplinas, quando definem, por exemplo, os diferentes enfoques que podem ser dados em função da composição textual do gênero; estabelecendo, por exemplo, que no quinto ano serão enfocados o trabalho com a construção das personagens; para o sexto, o trabalho se voltaria para os modos de organização dos discursos direto e indireto.

Dessa forma, o estudo dos recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão sistemática, ou seja, o trabalho com o que tradicionalmente se identifica como estudo de gramática e de estilística, se dará de forma integrada às demais dimensões do texto, portanto cabe ao professor que conhecendo os interesses, as necessidades e as possibilidades de leitura e escrita de seus alunos, selecionar os tópicos de recursos linguísticos a serem estudados, mas, como tão bem acentua a referida Proposta Curricular (2008, p. 20) “(...) sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte”.

As últimas reflexões aqui feitas, nos permitiram que apoiados em Lerner (2002) e Mendonça (2005) compreendêssemos alguns dos desafios que precisam ser vencidos para que os gêneros se transformem em objetos de ensino; além disso, Mendonça (2005), juntamente com Santos (2007) e Barroso (2009) nos elucidaram questões como quais gêneros e em função de que selecioná-los. Esse caminho trilhado nos permite agora nos perguntarmos “Como?” Essa indagação, normalmente, aflige professores. Diante do *Como fazer para que os gêneros textuais se transformem em objeto de ensino?*, respondemos apoiados nos mesmos estudiosos anteriormente citados, que apoiados em Dolz, Schneuwly e seus colaboradores (2001, 2004, 2007) nos apontam a necessidade de se criar uma sequência didática _ ferramenta pedagógica que compreende um conjunto de oficinas de ensino-aprendizagem sequenciadas e articuladas em torno do gênero a ser ensinado.

Santos (2007, p. 13) e Barroso (2009, p. 4) colocam que a primeira condição para se construir um modelo didático do gênero que se quer ensinar é que esse gênero se torne conhecido do professor, que define, a partir desse conhecimento, quais são as dimensões, os componentes do gênero que serão objeto de um estudo sistematizado, considerando ainda quais são os conhecimentos que os alunos têm desse gênero. Isso se faz necessário para que a sequência didática seja organizada de tal modo que não fique nem muito fácil, o que desestimularia os alunos porque não encontrariam desafios, nem muito difícil, o que também poderia desestimulá-los a iniciar o trabalho e envolver-se com as atividades. Assim sendo, poderíamos nos perguntar: Quais as etapas a serem definidas para realização e aplicação de uma sequência didática de gêneros textuais? Schneuwly & Dolz (2007, p. 98) apresentam a estrutura de base de uma sequência didática, a qual adaptamos às reflexões feitas no decorrer deste estudo, propomos os seguintes passos para organização e aplicação da sequência didática:

1. Apresentação da situação: essa deve ser criada “a partir de uma situação real”, ou seja, “tomar como ponto de partida uma situação-problema” (MENDONÇA, 2005) que deve ser posta em evidência para que os alunos dialoguem, reflitam sobre ela, já que se parte do pressuposto de que essa é vivenciada por eles.

2. A partir das reflexões, e na busca de solução para o problema apresentado, motivar para que os alunos acionem a “capacidade de ação”, ou seja, “que façam a escolha adequada do gênero ao conteúdo dizível por ele e ao tipo de ação de linguagem que se pretende promover sobre o interlocutor” (BARROSO, 2009). Nesse momento, os alunos já reconheceram, já inteiraram da situação de comunicação e já procuram se adaptar ao contexto de produção do gênero, respondendo às perguntas: i) escrever o quê?; ii) para quem?; iii) com que intenção?

3. Como já definiram qual é o gênero ideal para atender a essa demanda social, é hora de acionarem a capacidade discursiva, pois precisam visualizar o modelo do gênero que querem produzir, precisam rememorar o plano global e a organização do gênero em questão, situação essa que requer a interferência do professor.

4. Apresentar o gênero escolhido, fazendo circular alguns de seus exemplares pela sala e procurar ler/analisar pelo menos um deles conforme nos propõe Cassany.

5. Produção inicial: pedir que, em folha separada, produzam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito, para que o professor saiba quais os aspectos desse gênero precisam ser trabalhados. O professor precisa e deve intermediar colaborando para que os alunos acionem, conforme Barroso (2009) a capacidade linguístico-discursiva, pois precisam fazer as escolhas linguísticas, lexicais, os mecanismos de coesão textual, os tempos verbais, as expressões de referência, a ortografia, além de demonstrarem conhecimento das regras morfossintáticas da língua. E, tudo sem perder de vista, o contexto, a situação de comunicação, o propósito comunicativo.

6. Conhecimentos prévios: ressaltamos que os números 2, 3 e 5 servem para desencadear nos alunos os conhecimentos que eles já possuem sobre o gênero e, para o professor, é a grande sinalização, juntamente com o número 5, dos aspectos desse gênero que precisam ser melhor trabalhados.

7. Ampliar o repertório do aluno: cumpridas as etapas anteriores, o professor já tem em mãos o diagnóstico da turma, os saberes (e os não saberes) que os alunos já dominam (ou não). Então, é preciso apresentar para a turma ler/compreender mais textos do gênero, para que ampliem o repertório de conhecimentos.

8. Organizar e sistematizar os conhecimentos sobre o gênero: à medida que as leituras são desencadeadas, é preciso que se faça um estudo detalhado sobre o gênero e esses conhecimentos precisam ser organizados, sistematizados e registrados. Nesse sentido, sugerimos os itens propostos por Cassany, ou seja, os conhecimentos sobre os aspectos contextuais/ socioculturais; discursivos, gramaticais e lexicais.

9. Produção coletiva: o professor será o escriba, enquanto os alunos ditam para ele, anotam e trocam conhecimentos entre si.

10. Produção individual: cada aluno produzirá, em folha separada, o seu gênero, procurando colocar em prática todos os conhecimentos adquiridos/construídos. Essa produção deve ser recolhida pelo professor para que avalie, por exemplo, retomando aquela produção inicial e comparando-a com a atual; assim perceberá os progressos, os avanços e também os aspectos que ainda não dominam e precisam ser trabalhados.

11. Revisão: é o aluno quem deve, em dupla ou individualmente, revisar o próprio texto mediante os conhecimentos sistematizados no número 8.

12. Re-escrita e produção final.

Com o exemplo anterior, esperamos ter especificado, conforme Schneuwly & Dolz (2007, p. 97) que “Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” Ao avaliar a sugestão, pode ser que alguém se pergunte Por que a pesquisadora apresentou uma sequência de atividades que envolve também produção escrita, já que o estudo trata especificamente da compreensão leitora? Como atividades cognitivas que se complementam, aprender a ler subentende aprender a escrever, pois leitura e escrita são atividades intimamente ligadas, como as faces de uma mesma moeda. Além disso, gostaríamos (e esperamos) que os leitores deste estudo percebessem, assim como nós, que a sequência didática é, contemporaneamente, um elemento-chave para se trabalhar em sala de aula, uma vez que propõe atividades que contemplam os princípios teóricos aqui defendidos, que estão subjacentes nos procedimentos, além do caráter modular e das possibilidades de diferenciação de ensino dele decorrentes; e, finalmente, a relação intrínseca que se estabelece com as dimensões de ensino da língua (leitura, produção de texto e análise linguística).

Ainda se faz necessário abrirmos um parêntese para falarmos da ortografia, já que essa é, conforme já dito anteriormente, uma das grandes inquietações circunscritas ao universo do professorado. Nesse sentido, acreditamos na premissa “Escrever, se aprende escrevendo”. Todavia, Schneuwly & Dolz (2007, p. 116) evidenciam “(...) quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco

de cometer erros ortográficos.” Mediante essa evidência, vamos então deixar de trabalhar a produção de textos e continuarmos na tradição de ensinar regras e mais regras ortográficas, totalmente descontextualizadas, com exercícios mecânicos de preencher lacunas com s ou z, cópias e mais cópias, ditados e mais ditados, sem que isso leve a uma reflexão sobre o sistema ortográfico? “As pesquisas feitas sobre os processos de aprendizagem mostram, ao contrário, que dar aos alunos múltiplas ocasiões de escrever é uma condição indispensável para favorecer o desenvolvimento de suas capacidades nesse sentido.” (op.cit.).

Portanto, ao recolher as produções dos alunos, não é para que o professor simplesmente as corrija; que aponte os erros de caneta vermelha e as devolva para os alunos colocando aí um ponto final na produção. Uma das razões para isso é para que, a partir de uma leitura atenta, o professor observe, por exemplo, quais os desvios ortográficos mais frequentes e planeje a forma de intervenção para saná-los. Importante é ressaltar que as questões ortográficas não são os problemas primeiros a serem abordados; a premissa é que a partir da revisão o aluno procure adequar a produção aos elementos do contexto, às características do gênero escolhido, às escolhas linguísticas e lexicais, ao propósito comunicativo, à coerência de conteúdo, ou seja, as questões ortográficas não podem obscurecer, nem para o aluno e nem para o professor, as outras dimensões que estão em jogo na hora da produção textual e têm caráter fundamental.

Sem querer negar a importância da ortografia, mas dando a ela o seu devido lugar, afirmamos que é um conteúdo que precisa ser ensinado sim, para que os alunos vençam as dificuldades ortográficas e, também, em sinal de respeito a si próprio e ao outro, o leitor. Então, “essa higienização” deve ser reservada ao momento da revisão final do texto, quando o próprio aluno revisa o texto ou, em duplas que apresentem mais ou menos as mesmas dificuldades, ou ainda por colegas mais experientes ou pelo professor. Em todas essas situações, o ideal é que os usuários contem com obras de apoio como dicionários, manuais de ortografia, quadros de conjugação verbal ou de acentuação gráfica etc.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo nos permitiu compreender que as inquietações sobre leitura há décadas vêm sendo discutidas, porém sem dar conta de forma satisfatória da problemática que envolve o ato de ler, que é um processo abrangente e complexo, de compreensão, de inteligência de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. E, nesse sentido, a partir de meados da década de 1980 são muitos os estudos que destacam que o ato de ler não pode mais ser tomado como mera decodificação do código escrito; por isso a leitura foi aqui tomada como sinônimo de compreensão, uma vez que a leitura linear, a simples decodificação das palavras permite apenas ser alfabetizado; condição essa inepta para se atender às demandas de uso da leitura e da escrita que uma sociedade letrada como a nossa requer.

Associando às considerações anteriores o fato de que pesquisas e avaliações sistêmicas têm evidenciado um resultado aquém do necessário, em termos de compreensão leitora, este estudo buscou responder a pergunta *Por que tamanho insucesso dos professores de língua materna no ensino escolar da leitura?* Aprendemos que o fenômeno da compreensão leitora exige que se considere o texto e os sujeitos dentro de um contexto social, histórico e ideológico, de criação e de recepção, sendo assim, a realidade não é única, já que os textos são produzidos/recebidos em contextos diferentes, o que equivale a dizer que o sentido também não é único, esse vai depender das possíveis interações estabelecidas, tendo o sujeito leitor como figura máxima, decisiva nesse processo de construção de sentidos.

Assim sendo, reafirmando o caráter de reflexão aqui defendido, e não simplesmente de denúncia ou de crítica, retomamos e confirmamos que a definição do “para quê” de nosso ensino de língua materna exige primeiro que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores _ no nosso caso, a linguagem _ porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula. E esse pensar exige que situemos nosso fazer em sala de aula

embasado numa concepção de língua como lugar de interação; no caso da leitura o foco passa a ser a interação entre autor-texto-leitor, que define para nós que o sentido não está no autor, nem no texto, mas sim construído na interação texto-sujeito e não como algo que pré-exista a essa interação.

Ao afirmarmos que uma nova concepção de língua ilumina toda a atuação do professor, se justifica, pois se o professor adota uma concepção de língua como forma de interação, conseqüentemente, assume também todas as outras a ela subjacentes, como as de linguagem/texto/sujeito/discurso/sentido, uma vez que são acepções que estão de tal forma imbricadas, que nos é impossível separá-las. A necessidade de se estudar essas concepções foi para atender ao primeiro objetivo estabelecido por este estudo _ Refletir sobre as teorias que devem embasar o ensino escolar da compreensão leitora e o papel do professor como mediador dessas práticas.

Vimos que até meados da década de 70 o ensino de Língua Portuguesa pautado pela perspectiva de uma gramática estruturalista ainda parecia adequado, dado que os alunos que frequentavam as escolas falavam uma variedade linguística muito próxima da chamada variedade padrão e traziam as representações de mundo e de língua semelhantes às que ofereciam livros e textos didáticos. No entanto, as críticas a essa forma de ensino já sobrevoavam as escolas e se tornam consistentes no decorrer dessa década, quando se buscaram entendimentos e explicações para os fracassos até então apresentados. Esses questionamentos ganharam novas formas no início dos anos 80 com o avanço dos estudos linguísticos. Nessa proposta, os caminhos são bastante novos e neles aparece a leitura compreendida como ações ou reações psicolinguísticas, vivenciadas pelo leitor no ato de ler e nos mecanismos linguísticos (fonológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos) e psicológicos intervenientes na aquisição da leitura.

Então, passa-se de uma perspectiva de língua interacional para uma sociocognitivo-interacional que privilegia os sujeitos e seus conhecimentos em processos de interação. E o lugar dessa interação é o texto, cujo sentido deixa de estar no autor ou no próprio texto, e passa a ser construído a partir das sinalizações textuais, dos vazios deixados pelo autor e os conhecimentos do leitor que em

processo de interação com o autor e o texto constrói o(s) sentido(s). Portanto, o leitor passa de uma posição passiva, para um ser ativo que realiza um trabalho de compreensão do texto a partir dos seus objetivos, dos seus conhecimentos sobre o autor, o suporte, o assunto, o gênero; enfim, o leitor põe em ação tudo o que supostamente saiba sobre a linguagem. O leitor ganha *status* de construtor de sentidos, se vale de estratégias sociocognitivas que mobilizam vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória, assunto esse privilegiado a partir do segundo objetivo que se propôs elucidar qual deve ser o papel do professor para que ele atue como mediador nas práticas de leitura. Nesse sentido, vimos que cabe ao professor o ensino de estratégias de leitura.

É possível afirmar que a leitura ganhou grande espaço na sala de aula, todavia ainda é trabalhada de forma quase trivial, em que predominam leitura silenciosa, leitura em voz alta pelos alunos e/ou pelo professor, e os exercícios de compreensão que pouco ou nada colaboram para a construção dos sentidos, pois reportam às informações explícitas. Então, é preciso que o uso de estratégias se torne objeto de ensino, para que o leitor possa dar conta da tarefa de realmente compreender um texto, é preciso que os seus conhecimentos prévios, que englobam o linguístico, o textual e de mundo, sejam, previamente, acionados e, ao lado desses, os objetivos que norteiam a leitura, pois lemos por diferentes motivos e esses influenciam sobremaneira na compreensão, uma vez que são desencadeadores de expectativas, a partir das quais o leitor formula hipóteses que serão confirmadas ou não à medida que vai se desvendando as tramas do texto.

Estabelecer objetivos e formular hipóteses são estratégias metacognitivas, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, sobre a própria capacidade para se fazer algo. Essas atividades se opõem aos comportamentos automáticos e mecanicistas próprios da decodificação que, na maioria das vezes, é o que se considera como leitura, sendo que aquela é apenas parte desta. Embora essas habilidades sejam de natureza individual é possível ao professor propor leituras nas quais a clareza de objetivos, o levantamento de hipóteses, a predição, a auto-indagação sejam objetos de ensino e, aos poucos, sejam internalizadas pelos alunos e automaticamente acionados aprimorando a capacidade de compreensão.

Após o estudo dos termos-chave para o ensino da leitura e de se tomar o uso de estratégias como objeto de ensino, o que se buscou foi articular, de forma mais consistente, teoria e prática para que se pudesse atender o estabelecido do terceiro objetivo: relacionar o ensino escolar da compreensão leitora à teoria dos gêneros textuais. Nesse sentido, vimos no estudo sobre gêneros textuais a resposta para as inquietações circunscritas à compreensão leitora, aliás, não só a essa bem como à produção de textos e à análise linguística, situação essa que implica considerar o contexto de produção e de recepção de um determinado gênero, pois ninguém fala ou escreve no vazio; quem fala/ escreve o faz para que alguém ouça/leia.

Ao tomarmos os gêneros textuais como objeto de ensino, é preciso considerar que: i) tipos textuais não costumam aparecer isoladamente nos gêneros textuais; ii) a ordenação das suas partes é flexível uma vez que algumas delas podem não aparecer de forma convencional; iii) existem diferentes maneiras de essas categorias se apresentarem, dependendo do gênero textual; iv) a noção errônea de gêneros como algo estático e que possa facilmente ser empacotado em categorias pré-definidas; v) essa opção não pode ser a mera troca do estudo da gramática tradicional pelo estudo dos gêneros. Vimos que a reflexão linguística ainda é trabalhada de forma conteudista/tradicional ou não se trabalha. Podemos dizer que isso ocorre porque tanto professores quanto materiais didáticos apresentam dificuldades em lidar com a reflexão linguística de forma reflexiva e em função do gênero e da finalidade do texto, uma vez que uma reflexão linguística pautada no gênero textual leva o aluno a perceber as escolhas linguísticas e que elas não foram feitas de forma aleatória; muito pelo contrário, revelam as intenções do autor, os propósitos do texto.

A ideia de trabalhar em sala de aula com gêneros textuais tem muito a contribuir para o desafio do professor de fazer com que seus alunos sejam leitores fluentes e escritores de bons textos, mas para que funcione como parte de uma proposta didática, a noção de gênero textual não pode se despir do contexto comunicativo que a reveste, pois um gênero textual não é só sua forma, é, sobretudo, sua função.

As colocações anteriores nos permitem inferir que sem as considerações sobre as condições de produção e leitura do texto, o trabalho com gêneros fica totalmente conteudista, da mesma forma o é trabalhar literatura apenas levando os alunos a perceberem as características dos estilos de época, a listar as características de um romance como realista ou romântico, saber distinguir um texto em prosa de um em verso, também não vão fazer com o que o aluno seja um bom leitor. O trabalho do professor não pode parar aí. Ele precisa levar o aluno a construir sentido, a perceber o propósito do gênero, a desvendar as escolhas linguísticas feitas pelo autor, a ter uma reação ao texto, fazendo com que se efetive assim uma situação em que a comunicação realmente acontece.

Em um estudo sobre compreensão leitora, entendemos que não se poderia deixar de abordar o letramento. Se a expressão gênero textual é relativamente nova entre nós, com o termo letramento não é diferente. Letramento e gêneros textuais são caminhos que se entrecruzam; buscar evidenciar a proximidade desses caminhos se fez necessária por acreditarmos ser, no momento, a luz que se acende para dar uma resposta satisfatória à dificuldade de compreensão leitora, assunto esse aqui privilegiado, mas essa luz se estende também à produção de textos e à análise linguística, que se tornaram indissociáveis a partir do eixo “USO-REFLEXÃO-USO” proposto pelos PCNs. Acreditamos e defendemos ser essa a base para que professores, não só os de língua materna, mas de todas as disciplinas, possam atuar como mediadores da compreensão leitora. Todavia, face à relevância e à complexidade dos assuntos, bem como da proposta de reflexão aqui defendida, faz-se necessário estar ciente de que são percursos que implicam mudanças profundas, encarar desafios para que velhas e ortodoxas concepções, atreladas a também velhas e ortodoxas práticas pedagógicas possam permitir que outras, modernas e mais promissoras, se instalem no espaço escolar. E, nesse sentido, não podemos ser simplistas e considerar que os eventos sejam fáceis, muito pelo contrário, é preciso a consciência de que as reformas educativas, pelo menos as que merecem tal nome, costumam tropeçar em fortes resistências: a rotina repetitiva, que privilegia uma minoria, e a moda, que não consegue dar cabo das mudanças que ventila, pois chega desprovida do respaldo da ciência.

O trabalho com gêneros não é mais um modismo, já que esse tem suas raízes nos paradigmas do socioconstrutivismo e do sociointeracionismo que vêm se firmando como referência nas pesquisas teóricas e aplicadas da Linguística e da Educação; apesar dessas concepções não abrigarem, em cada uma, posições homogêneas, podemos dizer que se assemelham em certos pontos. Essa proposta de trabalho exige realizar um processo de didatização para atingir os objetivos pedagógicos na abordagem dos gêneros: selecionar, adaptar e organizar conteúdos, além de elaborar estratégias e materiais didáticos pertinentes aos objetivos pedagógicos

Parece ser ideia consensual a necessidade de que os aprendizes, na escola, estejam expostos à diversidade textual, já que isso é o que ocorre fora dela; por outro lado, parece consensual também o fato de que só a exposição não basta, é preciso selecionar e trabalhar esses textos com base no gênero a que pertencem. Dada a diversidade de gêneros e, conseqüentemente, a impossibilidade de se ensinar todos, o professor deve fazer uma seleção levando em consideração: i) os domínios de circulação social dos gêneros, considerando a cultura literária, imprensa, divulgação científica e publicidade; ii) o domínio das capacidades de linguagem (as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva) que devem articular-se de forma harmoniosa; iii) a escola deve garantir ao aluno o contato com gêneros cada vez mais complexos de organização.

Dessa forma, o estudo dos recursos linguísticos que deverão ser objeto de reflexão sistemática, ou seja, o trabalho com o que tradicionalmente se identifica como estudo de gramática e de estilística, se dará de forma integrada às demais dimensões do texto, portanto cabe ao professor que conhecendo os interesses, as necessidades e as possibilidades de leitura e escrita de seus alunos, selecionar os tópicos de recursos linguísticos a serem estudados, mas sem perder de vista que os recursos linguísticos estão a serviço das práticas sociais de linguagem, ou seja, são selecionados em função das condições de produção, das finalidades e objetivos do texto, das características do gênero e do suporte.

Este estudo se voltou para o professor por acreditarmos ser a primeira pessoa que deve, de forma responsável e com o conhecimento necessário, encarar

esse trabalho; qualquer projeto que não considere como ingrediente prioritário o professor _ desde que este, por sua vez, faça o mesmo com seus alunos _ certamente tenderá ao fracasso. Neste sentido, esperamos que as questões aqui levantadas tenham conseguido fugir, tanto da simples denúncia como da receita pronta, que elas possam construir alguma alternativa de ação, apesar dos perigos da complexidade do tema: ensino da leitura.

Tudo isso posto, nossa conclusão é a de que o melhor, o mais eficaz meio de trabalhar a compreensão leitora em sala de aula é fazê-lo numa perspectiva sócio-cognitiva interacionista e esperamos que este estudo possa abrir novos espaços de investigação, ensejando a construção de novos conhecimentos que possam contribuir para melhor repensar os processos de mediação da leitura que levem à construção dos sentidos do texto.

6 ANEXO A

QUADRO 2 AGRUPAMENTO DE GÊNEROS

Agrupamento	Domínios sociais de comunicação Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais ou escritos
Narrar	Ligado ao domínio da cultura literária ficcional ; esses gêneros são marcados pela manifestação estética e sua situação de produção envolve sempre a ficção e a criação.	Conto de fadas, fábula, lenda, ficção científica, narrativa de enigma, de aventura, de ficção científica, romance, conto, novela, crônica, <i>sketch</i> , piada, etc.
Relatar	Inclui os gêneros pertencentes ao domínio social de comunicação da memorização e da documentação das experiências humanas , situando-as no tempo. Nas situações de produção desses gêneros, está a necessidade de contar alguma coisa que realmente ocorreu, o que torna os relatos diferentes das narrativas, que são ficcionais.	Relato de experiência vivida, diário íntimo, diário de viagem, notícia, reportagem, biografia, relato histórico, relatório, testemunho, caso, (auto) biografia, currículo, etc.
Argumentar	Inclui os gêneros relacionados ao domínio social de comunicação da discussão de assuntos sociais polêmicos , que provocam controvérsias; esses assuntos exigem um entendimento e um posicionamento frente a eles, o que envolve sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Diálogo argumentativo, carta de reclamação, de leitor, de solicitação; debate regrado, editorial, ensaio argumentativo, debate, texto de opinião, resenha crítica, etc.
Expor	Engloba os gêneros relacionados ao domínio social de comunicação da transmissão e da construção de saberes , visando, de forma sistemática, possibilitar a apreensão dos conhecimentos científicos e afins, exigindo a apresentação textual de diferentes formas dos saberes. A situação de produção desses gêneros sempre envolve a necessidade de divulgar um conhecimento resultante de pesquisa científica (gêneros científicos e de divulgação científica, e os didáticos, constituídos para o ensino das diversas áreas de conhecimento).	Gêneros científicos e de divulgação científica, e os didáticos, constituídos para o ensino das diversas áreas de conhecimento. Texto expositivo em livro didático, conferência, seminário, resenha, artigo, entrevista especializada, verbete, tomada de notas, relatório de experiência científica, comunicação oral, etc.
Descrever (Instruir e prescrever)	Reúne os gêneros cujo domínio social de comunicação é o das instruções e prescrições , visando à regulação ou à normatização de comportamentos. A situação de produção desses gêneros sempre envolve a necessidade de informar como deve ser o comportamento daqueles que vão usar um equipamento, ou um medicamento, ou realizar um procedimento, entre outras ações.	Instruções de uso, instruções de montagem, receita, regulamentos, regras de jogo, etc.

(Adaptação de Schneuwly & Dolz, 2004)

7 REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, E. B. *Mudanças didática e pedagógicas no ensino da Língua Portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- _____, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BARROSO, T. *Capacidades de linguagem na produção de gêneros textuais: agrupamentos de gêneros*. 4ª ed. Juiz de Fora: 04 de 2009.
- BARTHES, R. *Elementos de semiologia*. 15ª ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Unicamp, 1995.
- BRITO, M. B. *Metodologia do Ensino de Português*. Goiânia: Oriente, 1972.
- BRUM, L. C. Normose na sociedade em rede: paradoxicos diante do fluxo informacional. Campos dos Goytacazes: CCH UENFE, 2009.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização & Linguística - Pensamento e Ação no Magistério*. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CALVINO, Í. *Se um viajante numa noite de inverno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- CASSANY, D. *Oficina de textos: compreensão leitora e expressão escrita em todas as disciplinas e profissões*. Trad. V. Campos. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CERTEAU, M. D. *A invenção do cotidiano*. Trad. E. F. Alves. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARTIER, A. M. *L'expertise enseignante entre savoirs pratiques et savoirs théoriques. Recherche et Formation. Les savoirs de la pratique: un enjeu por la recherche et la formation*. 27ª ed. INRP, 1998.
- CITELLI, A. O. O ensino de linguagem verbal: em torno do planejamento. In: M. H. Martins, *Questões de linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Contexto, 2004, pp. 11-17.
- COSCARELLI, C. *Veredas On line - Ensino*. Acesso em 05 de 2010, 02 de 2007.
- DACANAL, J. H. *Linguagem, poder e ensino da língua*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- DALLA ZEN, M. I. *História de leitura na vida e na escola: uma abordagem linguística, pedagógica e social*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- DOLZ, J., PASQUIER, G., & BRONCKART, J. P. *A aquisição do discurso: emergência de uma competência ou aprendizagem de capacidades linguageiras diversas - Estudos de Linguística Aplicada*, 1993.

- DUBOIS, J. A. *Dicionário de Linguística*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- ECO, U. *Como se faz uma tese*. Trad. G. C. Souza. São Paulo: Perspectiva, 1993.
- _____, U. *Leitura do texto literário*. Trad. D. Brito. Lisboa: Presença, 1983.
- _____, U. *Os limites da interpretação*. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- _____, U. *Seis passeios pelos bosques da ficção*. Trad. H. Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- FÁVERO, L. L., & KOCH, I. G. *Linguística textual: uma introdução*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990.
- FOUCAULT, M. *Arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.
- _____, M. *As palavras e as coisas*. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- FRIGOTTO, E. I. *Concepções de Linguagem e o ensino de língua materna: do formalismo ensinado ao real ignorado*. 1990.
- FUNDAÇÃO ITAÚ. *Programa Escrevendo o Futuro*. Acesso em 2009, disponível em Youtube: http://www.youtube.com/watch?v=OQPw-x_tk, 2009.
- GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2007.
- _____, J. W. *Portos de Passagem*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- _____, J. W. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria e Prática*, 1984. p. 30.
- HALLIDAY, M. A. *As ciências linguística e o ensino de línguas*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- HOUAISS, A., & Villar, M. d. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- ILARI, R. *A linguística e o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ISER, W. *O ato da leitura - Uma teoria do efeito estético*. Trad. D. A. Lesens. São Paulo: 1996. p. 34.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. 18ª ed. São Paulo: Cultrix, 2001.
- KATO, M. *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: 2002.
- KLEIMAN, A. B. Apresentação. *Gêneros Textuais & Ensino*. In: A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- _____, A. *Leitura ensino e pesquisa*. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____, A. *Oficina de leitura: teoria & prática*. 10ª ed. Campinas: Pontes. 2004.

- _____, A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I. G. *Desvendando os segredos do texto*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____, I. V. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- KRAMER, S. *História de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação*. São Paulo: Ática, 1996.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 2006.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOPES, E. *Fundamentos da Linguística Contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1976.
- LUFT, C. P. *Língua & liberdade*. 6ª ed. Porto Alegre: L&PM, 1985.
- LYONS, J. *Linguagem e Linguística - uma introdução*. Trad. M. W. Averborg. Rio de Janeiro: LTC, 1987.
- MAGALHÃES, M. H. *Leitura Recreativa na Escola de 1º grau. Leitura: Teoria e Prática*. 1982, pp. 33, 34.
- MAINGUENEAU, D. *Pragmática para o discurso literário*. Trad. M. Appenzeller. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- MANHÃES, F. C. *A estimulação da inteligência corporal cinestésica no desenvolvimento psicomotor na prática da educação física escolar*. Campos dos Goytacazes: CCH UENFE, 2008.
- MARCELINO, F. T. *O fortalecimento da idéia da leitura prazerosa nos anos 1980*. *Revista Leitura: Teoria & Prática*, 2008, pp. 65, 66, 72.
- _____, F. T. Editorial. *Leitura: Teoria e Prática*. 1982, p. 2.
- MARCUSCHI, L. A. *Compreensão de Texto: Algumas Reflexões*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.
- _____, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação*. São Paulo: Lucerna, 2006.
- _____, L. A. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. 5ª ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- MARTINS, J. A., & Fazenda, I. *Metodologia da Pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001.
- MELO, J. M. *Os meios de comunicação de massa e o hábito de leitura*. *Leitura: Teoria e Prática*, 1983, pp. 17-30.
- MENDONÇA, M. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

- NEDER, M. L. *Ensino da linguagem: a configuração de um drama*. 1992, pp. 35, 38, 42-3.
- NETO, J. C. *Poesias completas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.
- NÓBREGA, F. *Leitura e formação do leitor. Caderno de leitura*. Rio de Janeiro: PROLER, 1994.
- ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1996.
- _____, E. P. *Discurso e leitura*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____, E. P. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____, E. P. *O que é linguística*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- OSAKABE, H. *Linguagem e educação*. In: M. H. Martins. 7ª ed. São Paulo: Contexto. 2004.
- PAULINO, G. *Tipos de textos, modos de leitura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PENNAC, D. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- PERINI, M. A. *Efeito do gênero textual*. In: L. Fulgêncio, & Y. Liberato, *É possível facilitar a leitura*. São Paulo: Contexto, 2007, pp. 149-165.
- PERRENOUD, P. *O trabalho sobre o Habitus na formação de professores: análise das práticas e tomada de consciência*. Trad. Murad, & E. Gruman. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- POSSARI, L. H., & NEDER, M. L. *O ensino: o entorno, o percurso*. 2ª ed. Cuiabá: EdUFMT, 2003.
- POSSENTI, S. *Concepções de sujeito na linguagem*. *Boletim da ABRALIN*, 1993, pp. 13-30.
- _____, S. *Discurso, estilo e subjetividade*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____, S. *Porque (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ALB/Mercado das Letras. 1996.
- RONCARI, L. *Uma introdução a Bakhtin*. Vol. Bakhtin e a sabedoria. Curitiba: Hatier. 1988.
- ROSA, J. G. *Grande Sertão Veredas*. Rio de Janeiro: José Olympio. 1965.
- SANTOS, S. N. *Gêneros Textuais: objetos de ensino - Gêneros como objetos de ensino: questões e tarefas para o ensino. Um mundo de letras: práticas de leitura e escrita*. Brasília: Ministério da Educação, 2007, pp.12-15.
- SAUSSURE, F. d. *Curso de linguística geral*. 6ª ed. São Paulo: Cultrix. 1977.
- SCHNEUWLY, B., DOLZ, J., & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. R. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras. 2004.

_____, B., DOLZ, J., & colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. R. Rojo, & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras. 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Proposta Curricular de Português para o Ensino Fundamental e Médio*. Brasília: Secretaria de Estado de Educação, 2008, pp. 14-20.

SILVA, E. T. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____, E. T. *Leitura em curso - trilogia pedagógica*. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SLAMA-CASACU, T. *Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas*. São Paulo: Pioneira, 1979.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad. B. A. Neves. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2004.

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

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática. 1997.

TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. 6ª ed. São Paulo: Cortez. 2001.

VION, R. *La communication verbale. Analyse des interactions*. Paris: Hachette, 1992.

ZILBERMAN, R. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.