

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA
Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos
Universidade Estácio de Sá – *Campus Nova América*
Rio de Janeiro, 25 a 29 de agosto de 2014



ISSN: 1519-8782

CADERNOS DO CNLF, VOL. XVIII, Nº 09
LEITURA E INTERPRETAÇÃO
DE TEXTOS ANTIGOS E MODERNOS
(2ª edição, revisada e aumentada)



RIO DE JANEIRO, 2014

**UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ
CAMPUS NOVA AMÉRICA – RIO DE JANEIRO – RJ**

REITOR

Ronaldo Mota

DIRETOR ACADÊMICO

Marcos Lemos

VICE-REITOR DE GRADUAÇÃO

Vinicius Scarpi

VICE-REITOR DE PESQUISAS

Luciano Medeiros

VICE-REITORA DE EXTENSÃO

Cipriana Nicolitt C. Paranhos

GERENTE ACADÊMICA DO NÚCLEO NORTE

Elisabete Pereira

DIRETOR DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Natasha Monteiro

GESTOR ACADÊMICO DO CAMPUS NOVA AMÉRICA

Luciano Rocha

COORDENADORES ADMINISTRATIVOS DO XVIII CNLF

*André Luís Soares Smarra
César Augusto Lotufo*

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mário Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Celi Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Anne Caroline de Moraes Santos

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETOR CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Luiz Braga Benedito

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias Simon

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

de 25 a 29 de agosto de 2014

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

José Mario Botelho

Marilene Meira da Costa

Adriano de Souza Dias

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Regina Celi Alves da Silva

Anne Caroline de Morais Santos

Antônio Elias Lima Freitas

Eduardo Tuffani Monteiro

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

Luiz Braga Benedito

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Ilma Nogueira Motta

Eliana da Cunha Lopes

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

José Mario Botelho

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0. Apresentação – *José Pereira da Silva*..... 07
1. A leitura em jogo: competência e/é estratégia – *Déborah Maria de Castro Nunes Senfft e Rosane Santos Mauro Monnerat* 09
2. Avaliação e leitura: pressupostos metodológicos e sua influência sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa – *Silvio Ribeiro da Silva* 28
3. Integração das práticas de leitura e escrita através das mídias digitais – *Uagne Coelho Pereira, Leicijane da Silva Barros e Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira* 40
4. Leitura e interpretação textual: competências necessárias ao trabalhador da agroindústria? – *Gilmar Vieira Martins e Sandra Gregório* 54
5. O contrato de comunicação no jornalismo popular: um estudo sobre títulos desviantes – *Wagner Alexandre dos Santos Costa* 72
6. O trabalho com a leitura nos roteiros de atividades de língua portuguesa/literatura da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro – *Andreza Nora* 87
7. Personagens negros e indígenas nas histórias em quadrinhos: uma proposta inclusiva – *Michelle de Chiara Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes* 112
8. Prática de leitura, produção textual e reescrita na Amazônia Oriental – *José Enildo Elias Bezerra e Viviane Pereira Fialho* 129
9. Práticas de leitura e escrita na internet: uma análise das atividades do livro didático do ensino médio – *Elaine Vasquez Ferreira de Araujo* 139

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

10. Propostas de atividades a partir da leitura de obras literárias – *Renata da Silva de Barcellos* 151
11. Texto: um produto ideológico – *Marcela Tavares de Mello, Maria do Socorro David e Rafael Ferreira Figueira* 169
12. Estratégias de leitura da crônica: análise de oralidade e escrita – *Lucia Maria de Assis* 196
13. Família e escola: uma interação para a apropriação da leitura – *Mirian Maria da Silva Duarte e Nanci Mattos dos Santos* 208
14. Formação do leitor, percepção do sentido, processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa – *Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Daniela Balduino de Souza Vieira e Eliana Crispim França Luquetti* 222
15. Humanidades: os paradigmas da fé e da razão na pós-modernidade – *José Severino da Silva e Lúcia Inês Kronemberger Andrade* .. 230
16. Interpretação de piadas por sujeitos com a doença de alzheimer: abordagem sociocognitiva – *Nathália Luiz de Freitas e Paulo Henrique Aguiar Mendes* 243
17. História em quadrinhos e religião: uma análise da figura de superman – *Ramon Amancio Solles, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes* 269
18. *Watchmen* e a nona arte – *Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes* 280

APRESENTAÇÃO

Na primeira edição, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos apresentou-lhe o número 09 do volume XVIII dos *CADERNOS DO CNLF*, com 11 (onze) trabalhos sobre o tema Leitura e Interpretação de Textos Antigos e Modernos, que foram apresentados no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia do dia 25 ao dia 29 de agosto deste ano de 2014. Agora, na segunda edição, acrescentou mais 7 (sete) trabalhos, completando-o com 288 páginas.

Na primeira edição, estão publicados os trabalhos dos seguintes congressistas (incluídos os nomes dos orientadores também): Andreza Nora, Déborah Maria de Castro Nunes Senfft, Elaine Vasquez Ferreira de Araujo, Gilmar Vieira Martins, José Enildo Elias Bezerra, Leicijane da Silva Barros, Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira, Marcela Tavares de Mello, Maria do Socorro David, Michelle de Chiara Ferreira, Nataniel dos Santos Gomes, Rafael Ferreira Figueira, Renata da Silva de Barcellos, Rosane Santos Mauro Monnerat, Sandra Gregório, Silvio Ribeiro da Silva, Uagne Coelho Pereira, Viviane Pereira Fialho e Wagner Alexandre dos Santos Costa. Nesta, os novos trabalhos acrescentados continuam sendo organizados em ordem alfabética dos títulos, a partir do último texto publicado na primeira edição.

Dando continuidade ao trabalho dos anos anteriores, estamos editando o *Livro de Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação* em três suportes, para conforto dos congressistas: em suporte virtual, na página http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2014* (CD-ROM) e em suporte impresso, nos números 1, 2 e 3 do volume XVIII dos *CADERNOS DO CNLF*.

Todo congressista inscrito nos minicursos e/ou nas oficinas receberão um exemplar impresso deste livro de *Minicursos e Oficinas*, além do livro da *Programação*, sendo possível também adquirir a versão digi-

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tal, desde que pague pela segunda, que está no *Almanaque CiFEFiL 2014*.

Os congressistas inscritos com apresentação de trabalho receberão também um exemplar do livro de resumos, em um de seus suportes (impresso ou digital), com a opção de escolher uma das duas ou adquirir a segunda, caso queiram as duas versões.

Junto com o livro de *Minicursos e Oficinas*, o livro de *Resumos* e o livro de *Programação*, a primeira edição do *Almanaque CiFEFiL 2014* já traz publicados mais de cento e trinta textos completos deste XVIII CONGRESSO NACIONAL DE LINGUÍSTICA E FILOGIA, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até final ano, além de toda a produção do CiFEFiL nos anos anteriores.

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos e sua Diretoria lhe desejam uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico e ficará grato por qualquer sugestão e crítica que puder nos apresentar para melhoria do atendimento e da qualidade do evento e de suas publicações.

Rio de Janeiro, dezembro de 2014.



A LEITURA EM JOGO: COMPETÊNCIA E/É ESTRATÉGIA

Déborah Maria de Castro Nunes Senfft (UFF)
deborah.senfft@gmail.com

Rosane Santos Mauro Monnerat (UFF)
rosanemonnerat@globo.com

RESUMO

Este estudo pretende examinar interfaces entre o ensino de leitura em língua portuguesa e em língua inglesa, visando a uma complementaridade de abordagens que maximize o desenvolvimento de competência leitora no aluno de ensino médio, a qual se encontra abaixo da meta desejada, segundo os índices de avaliação PISA e SAEB, a par do que se evidencia na prática pedagógica. Nesse sentido, à luz da teoria semiolinguística da análise do discurso, serão analisadas as atividades de leitura propostas nos livros didáticos usados na FAETEC para o ensino de língua portuguesa e língua inglesa, no ensino médio.

Palavras-chave: Leitura. Jogo. Competência. Estratégia. FAETEC.

1. Introdução

Esta pesquisa tem como objetivo geral a análise da interface entre o ensino de leitura em língua portuguesa e em língua inglesa no ensino médio, com vistas à ampliação da competência leitora.

A experiência com o ensino das duas línguas me possibilita afirmar que tanto em língua materna quanto em língua inglesa, as dificuldades que o aluno de ensino médio enfrenta para interpretar texto se devem menos a problemas linguísticos do que à incapacidade de interagir com o texto e utilizar *estratégias* de leitura que lhe possibilite regular a sua compreensão.

Em português, embora o aluno domine o código, ele tem dificuldade de compreender enunciados escritos, desde os mais rotineiros, como questões de exercícios ou provas, até textos sobre conteúdos de outras

disciplinas em língua portuguesa, segundo apontam os depoimentos de professores. Em inglês, alunos que se julgam incapazes de interpretar textos por possuírem pouco domínio do código linguístico se surpreendem ao conseguirem interpretar textos em inglês, quando orientados por atividades de leitura de natureza sociodiscursiva-interacional e pelo ensino de estratégias de leitura. A par das evidências da prática cotidiana, os resultados dos exames de avaliação de desempenho como o PISA1, por exemplo, acusam o baixo nível de competência leitora do aluno de ensino médio no Brasil.

O sucesso do desenvolvimento da competência leitora no ensino médio estaria ligado a atividades de leitura de natureza sociodiscursiva interacional, estratégica e “instrutiva”, propostas nos materiais didáticos. Para fins deste estudo, utilizaremos as atividades de interpretação de texto propostas em dois livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD – 2011) – *Viva Português 1* e *Take Over 1* – para o primeiro ano do ensino médio, o primeiro para o ensino de língua portuguesa e o segundo, para o ensino de língua inglesa, ambos utilizados na Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC).

Abordaremos a situação da competência leitora no Brasil e sua concepção segundo os documentos oficiais da educação. Será, também, apresentada uma visão geral da leitura como processo interacional, discursivo e estratégico, instrumento de autonomia, via de acesso a outros saberes.

Para fundamentar o presente estudo serão apresentados os princípios teóricos da teoria semiolinguística e da linguística textual, cujos postulados que significam uma grande contribuição à abordagem da leitura como processo de construção de sentido.

Concluindo, parece possível afirmarmos que o desenvolvimento pleno da competência leitora depende do ensino da leitura como prática discursiva, interativa, estratégica e conscientizadora. Em outras palavras, é preciso que o material didático exponha o aluno-leitor a uma variedade de textos de gêneros diversos e que as questões propostas convidem-no a entrar no jogo da leitura, mas que, sobretudo, lhe ensinem as “regras”.

2. A competência leitora e os documentos oficiais

A questão da competência leitora tem sido objeto de estudos contemporâneos e foco de programas internacionais de avaliação de compe-

tências como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), que interessa a este estudo em particular, por olhar a leitura sob a perspectiva interacional que estamos enfatizando, considerando-a a base da aprendizagem.

Essa concepção de competência leitora como atividade de *formulação, aplicação, interpretação* encontra-se também expressa na seguinte citação do documento: “[...] letramento também envolve interpretação e reflexão, e a habilidade de usar a leitura para alcançar metas na vida. *PISA enfoca a leitura para a aprendizagem e não a aprendizagem da leitura*”, (PISA, 2010, p. 23, acessado em 23/09/2010). Tais princípios subjazem, ainda, à atual proposta das políticas públicas de educação no Brasil, cujo foco é o aspecto dialógico, interacional da leitura – meio de *aprender a aprender*. As noções de *saberes e competências* recebem ênfase no texto dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Os documentos oficiais ressaltam que a leitura deve ser o eixo do ensino de língua materna e de língua estrangeira, igualmente, e deve ser orientado por uma perspectiva discursiva e textual.

Com relação à língua portuguesa, baseando-se no binômio compreensão/produção, leitura e escrita, em oposição ao ensino de gramática, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* concebem língua/texto/enunciado como noções intrinsecamente relacionadas, e a *leitura*, como processo de interação e instrumento de “construção do pensamento simbólico”, parece *animar* (no sentido de fazer existir) o processo de ensino/aprendizagem da língua.

Do mesmo modo com relação ao ensino de língua estrangeira, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* enfatizam que o mesmo é de responsabilidade da escola, e não de “institutos especializados”, e instituem que este se baseie em uma abordagem discursiva e textual da leitura.

Parece possível concluir-se, então, que na concepção dos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, a leitura, tanto em língua portuguesa quanto em língua estrangeira, deve ser tratada, na escola, ao mesmo tempo, como *meio* para outras aprendizagens e como uma competência a ser adquirida, sob uma perspectiva sociodiscursiva – interacional.

Segundo essa perspectiva, a leitura se estabelece na e pela interação autor-texto-leitor, processo no qual e pelo qual os sujeitos se constroem e são construídos (KOCH; ELIAS, 2011, p. 10). Nesse sentido, o

texto é o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores, o que pressupõe, então, implícitos que dizem respeito aos diferentes universos dos interlocutores, ou seja, aos seus “contextos sociocognitivos”. Vista assim, a leitura se constitui um evento comunicativo, operação altamente complexa, que envolve, além do processamento dos elementos linguísticos explícitos na materialidade do texto (código linguístico e forma de organização), a mobilização de um vasto conjunto de saberes, implicitamente envolvidos no processo, relacionados às experiências e conhecimentos dos interlocutores.

Sob uma perspectiva metodológica, Solé (1998, p. 23) faz referência ao *modelo interativo* de leitura, apontando que os diferentes enfoques utilizados ao longo da história para explicar o processo de leitura podem ser resumidos em dois modelos – o ascendente, *bottom-up* e o descendente, *top-down*.

Coste (1998) explica que de acordo com o *modelo* ascendente, a leitura se realiza, primeiramente, por meio da percepção e interpretação dos elementos linguísticos do texto, ou seja, por meio da ativação dos componentes de capacidade linguística e de capacidade textual da competência comunicativa. A partir daí, então, ocorre o que o autor denomina “um processo pragmático”, descendente, no qual o leitor relaciona o texto ao mundo, usando a referenciação (“componente de capacidade referencial de competência comunicativa”). Na referenciação, entram em jogo “convenções, intenções e circunstâncias físicas, psicológicas e sociológicas”, assim como componentes de “capacidade de relação” e situacional” do leitor.

O autor aponta, ainda, que a abordagem descendente da leitura tem sido muito valorizada, devido à sua característica compensatória, quando há limitações de ordem linguística e textual. O ensino de estratégias de leitura conduz o aluno-leitor a contornar déficits linguísticos, por meio de inferências baseadas em elementos extratextuais.

Solé (1998) propõe um modelo interativo segundo o qual os dois movimentos se realizam continuamente na busca da compreensão. Segundo Solé explica, os elementos que compõem o texto geram no leitor *expectativas em diferentes níveis (lexical, estrutural etc.)* que servem de *input* a ser conferido com as expectativas de nível semântico que, por sua vez, são verificadas através de um processo descendente.

Esse movimento circular do processamento do texto, ou seja, da leitura como construção de sentido que se realiza por meio de um conjun-

to de forças em direções opostas, gerando o significado, é explicado pela teoria semiolinguística como o *duplo processo de semiotização do mundo*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 27) Tal processo diz respeito ao fenômeno da *interpretação* e sua realização depende das *competências* do leitor. (CHARAUDEAU, 2001b e 2009, p. 13-18).

A leitura como processo de construção de sentido depende, também, do desenvolvimento de estratégias, que segundo Solé (1998), são “procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança”. Segundo explica, por constituírem um processo interno, inconsciente, do qual não temos prova, as previsões, verificações e outras estratégias utilizadas para a interpretação só são observadas quando não funcionam, ou seja, às vezes, o leitor fica tão preso às próprias previsões que, quando essas não se confirmam, tem que retroceder e reler algumas partes para reconstruir o sentido.

Sobre o ensino de estratégias, a autora (SOLE, 1998) afirma que elas “não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem”. É preciso se ter em mente que o objetivo de se ensinarem estratégias é a *compreensão*, com vistas a formar um leitor autônomo capaz de utilizar *componentes metacognitivos* para *compreender* textos de natureza diversa.

3. A teoria semiolinguística de análise do discurso

A concepção de *leitura e texto* na qual a presente pesquisa se fundamenta é a de Charaudeau (1992, p. 635), segundo a qual *o texto é “o produto de um ato de comunicação”* e, conseqüentemente, “comunicar-se é pôr em cena um projeto de comunicação”.

Ao definir o *texto* como uma “encenação”, o semiolinguista resalta que a análise de um texto envolve quatro elementos: *o sistema da língua, o próprio texto, a situação comunicativa e os modos de organização do discurso* (op. cit., p. 634). Esses elementos encontram-se inscritos no que o autor define como “*a tríplice competência da linguagem*”, ou seja, as *aptidões* necessárias aos *sujeitos*, envolvidos no *ato de linguagem*, para que esse se realize com sucesso. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 13-18; 2008, p. 45)

Desse modo, o conceito de *competências* é central nesta pesquisa que tem o desenvolvimento da *competência leitora* como foco. Em outras palavras, pensar-se em *leitor competente*, significa pensar no leitor capaz de se reconhecer *sujeito do projeto de comunicação*, de dominar as regras do *contrato de comunicação*, Charaudeau (2008) e de reconhecer que textos são *gêneros*, ou seja *contratos* previsíveis por *circunstâncias da comunicação* (como a identidade dos *sujeitos* assim como a sua natureza) e por *circunstâncias materiais* determinadas. Ser *leitor competente* significa ser capaz, ainda, de *perceber* os mecanismos de *coesão* que constroem o sentido do texto, assim como ser capaz de relacionar as *escolhas lexicais* à *intenção* do sujeito enunciador.

Considerar o aluno/leitor *sujeito psicossociolinguageiro* significa considerar a compreensão/leitura um processo *dialogico, interacional*-como proposto pelos documentos oficiais, os quais se fundamentam nas contribuições teóricas de Bakhtin (2011) sobre dialogismo, intrinsecamente ligadas às noções da Semiologia que norteiam este estudo.

A primeira delas é a noção de *sujeitos do ato de linguagem*, Charaudeau (2008), segundo a qual o aluno deve ser levado pelas atividades de leitura a assumir o papel de *sujeito ativo responsivo* na interlocução com o texto.

Conforme Bakhtin (2011), ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, o interlocutor assume uma atitude responsiva, a qual, às vezes, se inicia desde a primeira palavra proferida. Desse modo, durante toda a interlocução, o “ouvinte” reage ao discurso ouvido, concordando, discordando, aplicando-o, de forma imediata ou retardada, silenciosamente ou em voz alta, dependendo do gênero do enunciado. (BAKHTIN, 2011, p. 271)

Por tudo isso, parece possível afirmar-se que o domínio do *gênero textual* é fator determinante da *compreensão* como fenômeno dialógico, sendo, portanto fundamental para o desenvolvimento da *competência leitora*. A noção de *gêneros* encontra-se intrinsecamente ligada ao postulado da Semiologia sobre *contrato de comunicação*. (CHARAUDEAU, 2008) Conforme o autor, o domínio dos elementos determinantes da situação comunicativa condiciona o sucesso das *empreitadas comunicativas*, às quais Bakhtin (2011) denomina *projeto de discurso ou vontade de discurso do falante*.

O ato de linguagem nasce com a ação linguageira do homem, ou seja, ele não está lá, pronto, exposto ao olhar, como “uma peça de mu-

seu”, distante das circunstâncias em que foi produzido, no dizer de Charaudeau (2008, p. 24). Ele se constitui durante um duplo movimento de interação entre as suas duas dimensões: o seu *valor explícito*, sua forma e o seu *valor implícito*, seu sentido.

O *valor explícito* do ato de linguagem surge da *atividade estrutural* da linguagem de *simbolização referencial*, ou seja da produção de *paráfrases estruturais* (exclusivas ao enunciado) que permitem que se realize, na linguagem, “um jogo de reconhecimento morfossemântico construtor de sentido” que remete à realidade ao redor e a nomeia.

Tal processo semântico-cognitivo é de ordem *categoria*l e consiste, dentro de um movimento centrípeto de estruturação do sentido, em atribuir às palavras *traços distintivos*. Assim, mobilizando o sentido das palavras, o sujeito comunicante refere-se ao mundo de maneira transparente, construindo uma imagem de um locutor-ouvinte ideal e construindo um sentido literal ou explícito, um *sentido de língua*, que se mede segundo critérios de *coesão*. Do ponto de vista do sujeito interpretante, tal processo se denomina *compreensão*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 15)

A primeira etapa desse processo de construção de sentido é a *identificação*, que converte os seres do mundo em identidades nominais. Em seguida, o processo de *qualificação* faz com que tais identidades se tornem passíveis de serem descritas em suas propriedades e características. O mecanismo de *ação*, por sua vez, confere aos seres do mundo uma razão de existência ao fazer ou sofrer algo, tornando-os identidades narrativas. A operação de *causação*, por fim, inscreve tais identidades num circuito movido por uma determinada causalidade.

O *valor implícito* do ato de linguagem resulta da produção de *paráfrases seriais*, assim denominadas, segundo o autor, por ocorrerem *na mesma instância de fala* do enunciado explícito (não sendo excludentes, nem do enunciado explícito, nem umas às outras). As *paráfrases seriais* transcendem o enunciado explícito, referindo-se a realidades anteriores e posteriores ao ato de proferição da fala, fazendo com que os signos não signifiquem mais por eles mesmos, mas por uma “totalidade discursiva que os ultrapassa, a *significação*”. (CHARAUDEAU, 2008, p. 25)

Tal processo semântico-cognitivo, que se realiza dentro de um movimento *centrífugo* de estruturação do sentido, consiste em relacionar as palavras e sequências portadoras de sentidos de língua com outras palavras e sequências que se acham registradas na memória de experiência do sujeito. Assim, através dessa atividade, também chamada *intertextua-*

lidade ou *interdiscursividade*, o sujeito comunicante constrói um sentido que poderemos chamar de indireto ou implícito, um *sentido de discurso*, que se mede segundo critérios de *coerência*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 12)

As operações que dão origem ao *valor explícito* do ato de linguagem constituem um mecanismo *transformação*. Aplicando-se esse mecanismo à leitura, o leitor competente, na função de interlocutor sujeito interpretante, deve ser capaz de descobrir o ‘mundo já significado’ pelo sujeito comunicante (autor) com uma finalidade que deveria ser comum aos dois, por meio de operações cognitivas de ordem linguística, que geram o fenômeno da *compreensão*. (CHARAUDEAU, 1995a)

Ao mesmo tempo, esse leitor busca uma significação psicossocial para o ato (texto), ao formular hipóteses a respeito da *identidade* do sujeito comunicante (autor), do tipo de *relação* que ele está pretendendo estabelecer e do tipo de *regulação* previsível em função desses outros aspectos, processo esse denominado *processo de transação*, conforme Charaudeau (2006, p. 41). Tais operações cognitivas de ordem psicossocio-comunicativas ou discursivas constituem o fenômeno da *interpretação*. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 16)

Esse duplo movimento endocêntrico e exocêntrico confere ao ato de linguagem a característica de “fenômeno conflituoso”, realizado por meio dos dois processos – o processo de *transformação*, que se vale do movimento endocêntrico que consiste de atividades estruturais referenciais para se fixar um sentido, e o processo de transação, durante o qual, em um movimento exocêntrico, esse sentido é absorvido e transformado em relações com outros signos. (CHARAUDEAU, 2008, p. 27)

O processo de *transação* diz respeito à intersubjetividade, ou seja, às relações entre os sujeitos. Ao se posicionarem um em relação ao outro, os sujeitos definem-se a si mesmos e em relação ao mundo, através de mecanismos de assimilação e diferenciação. Portanto é o processo de transação que comanda o processo de transformação. (CHARAUDEAU :2006, p. 41)

Essas relações entre os sujeitos se dão segundo quatro princípios: o de *alteridade*, o de *pertinência*, o de *influência* e o de *regulação*. O princípio de *alteridade* determina a existência de um sujeito produtor e de um sujeito receptor do ato de linguagem, de acordo com a natureza do contrato de comunicação, ou seja, de interação entre dois parceiros que se reconhecem como tais. O princípio de *pertinência* diz respeito à rela-

ção entre os saberes implicados no ato de linguagem e o seu contexto e finalidade. O princípio de *influência* e o de *regulação* são intrinsecamente ligados uma vez que todo ato de linguagem tem a finalidade de inserir o outro no projeto de fala, porém não tem a garantia de sua realização.

Desse modo é preciso que os sujeitos recorram a estratégias que possibilitem e mantenham a interação. (CHARAUDEAU, 1995a, p. 16)

A capacidade dos sujeitos de realizarem essas operações de construção de sentido pode ser traduzida pelas *aptidões* ou *competências comunicativas*, que se traduzem por *competência leitora*, no caso da presente pesquisa.

Ser capaz de interpretar um texto significa ser capaz de operar nos dois circuitos da comunicação – interno e externo – a fim de poder fazer pressuposições e confirmá-las, ou não, nesse caso percebendo a intenção do autor em transgredir o esperado. Essas pressuposições, contudo, são baseadas em um conhecimento *a priori* dos elementos determinantes da *situação comunicativa* em que se encontram os interlocutores, a que Charaudeau (2008) denomina “contrato de comunicação”.

O autor define *contrato de comunicação* como o quadro de *restrições e* manobras que determinam as escolhas dos interlocutores, dentro de “regras” e “liberdades”, com relação à língua (escolhas sintáticas, lexicais etc.) ou com relação ao comportamento linguístico (*informal, semi-formal, formal* etc.).

Dentro das manobras e restrições viabilizadas pelo contrato de comunicação, os interlocutores realizam o seu *projeto de comunicação*, utilizando *estratégias discursivas* para atingir o seu objetivo. Desse modo, quando a imagem que o Eu-comunicante faz do Tu-destinatário é correta, suas escolhas são apropriadas e fazem com que o Tu-destinatário seja, também, um Tu-interpretante: é quando ocorre a *interpretação*.

Na análise textual, segundo Charaudeau (2008), é preciso considerar tanto o contrato de comunicação quanto o projeto de comunicação que são “um primeiro passo de pertinência global (saber-se-á daí- para a frente como tratar, por exemplo textos do mesmo gênero ou como comparar outros, de gêneros diferentes) para em seguida estudar cada texto em sua singularidade”.

Essas habilidades do Euc, que determinam o sucesso do ato comunicativo são definidas como *competências*. (CHARAUDEAU, 2008, p. 7)

Para que o ato de linguagem faça sentido, é preciso que se observem as várias condições dentro das quais ele se realiza, ou seja, as suas *condições de produção*. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 13) A par das condições de produção, há que se considerar, também, que as condições de interpretação dos sujeitos envolvidos são diferentes, uma vez que esses operam processos cognitivos distintos. Sendo assim, para que se realize a *intercompreensão*, ou seja, a convergência das interpretações dos sujeitos, é necessário que esses ponham em prática estratégias comuns de construção de sentido que procedem de competências de níveis diferentes. Em Charaudeau (2001b), o autor classifica as competências em três níveis de construção de sentido – *situacional*, *discursiva* e *semi-linguística*. Em artigo recente (2009), no entanto, o autor destaca mais uma competência – a *competência semântica*.

O esquema a seguir, baseado em Charaudeau (2001b, 2009), permite a visualização da relação entre os níveis de construção de sentido e as aptidões necessárias em cada um para a construção do sentido.

COMPETÊNCIAS	APTIDÕES
Comunicacional (situacional)	<ul style="list-style-type: none">• para reconhecer a estruturação e as restrições da situação de comunicação;• para perceber a identidade social dos parceiros (<i>status</i>, seu <i>papel social</i> e o <i>lugar</i> que ocupam na relação comunicacional e, assim, a <i>relação de força</i> que se instaura entre eles).
Competência semântica	<ul style="list-style-type: none">• para organizar seus diferentes tipos de saberes (os quais constituem suas referências) e “tematizá-los”.
Competência discursiva	<ul style="list-style-type: none">• para utilizar/perceber os modos de organização do discurso, em função das restrições do quadro comunicacional.
Competência semi-linguística	<ul style="list-style-type: none">• para combinar formas (escolha das formas em relação com o sentido e as regras de combinação), em função das restrições da língua, e em relação com as restrições do quadro situacional e os dados da organização discursiva

4. Relações de sentido: textualidade e competências

Durante a leitura, os níveis de construção de sentido – *situacional*, *discursivo*, *semântico* e *semi-linguístico* – devem ser ativados pelo leitor, a partir da observação de elementos e relações textuais, marcadas explicitamente ou sugeridas implicitamente. Tal abordagem do texto, por meio da análise dos seus aspectos linguísticos, ou internos e extralinguísticos, ou externos, e suas relações de sentido revela a convergência de princípios da Semi-linguística e da linguística textual, o que constitui uma contribuição imprescindível à presente pesquisa.

Desse modo, este capítulo destina-se a apresentar a correspondência entre os aspectos que, segundo os princípios da linguística textual, determinam a *interpretabilidade* do texto ou seja os *critérios de textualidade*, Marcuschi (2008, p. 133) e sua correlação com as *competências comunicativas* de Charaudeau (2009).

Um texto pode ser observado pelo aspecto da língua, da cognição, do processamento e da sociedade, perspectivas essas que determinam *critérios* de textualidade: *coerência e coesão* – critérios orientados pelo *texto*; *intencionalidade e aceitabilidade* – critérios orientados pelo *psicológico*; *informatividade*, relacionado ao aspecto *computacional* e, finalmente, *situacionalidade e intertextualidade* relacionados ao aspecto *discursivo*. (MARCUSCHI, 2008, p. 133) Esses critérios foram primeiramente apresentados por Beaugrande, Dressler (1981), que os estudam sob o rótulo de “Fatores pragmáticos da textualidade”.

A *coesão* se refere às relações de ordem sintática, gramatical e semântica que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície do texto e nele se revelam por meio de *marcas linguísticas*. (KOCH; TRAVAGLIA, 2002, p. 47) A autora ressalta que, segundo o critério da *coesão*, os elementos da superfície do texto servem de pistas para a produção do sentido, no entanto, esses não são imprescindíveis, uma vez que há outros fatores de coerência de diversas ordens – discursivos, cognitivos, culturais e interacionais – que operam para a construção da coerência e do sentido do texto.

Na teoria semiolinguística, a aptidão sujeito interpretante (leitor) para inferir significados, baseando-se nos elementos formais do texto e suas relações (aspectos coesivos) face às *restrições da língua* determina sua competência de nível semiolinguístico. (CHARAUDEAU, 2001b, p. 47)

A *coerência* diz respeito ao modo como os componentes do universo textual, ou seja, os conceitos e relações *subjacentes* à superfície textual são mutuamente acessíveis e relevantes entre si, entrando numa configuração veiculadora de sentidos. (MARCUSCHI, 2008, p. 121) O autor ressalta que, como essas relações são *invisíveis*, elas devem ser concebidas como uma “entidade cognitiva”, ou seja, um trabalho do *leitor*, que, como sujeito histórico e social, não tem pleno domínio sobre as possibilidades interpretativas do texto. Nesse sentido, parece possível afirmar que a *coerência* engloba todos os outros critérios de textualidade.

(KOCH, 2002a, p. 2011) Tais critérios correspondem aos diferentes níveis de construção de sentido propostos por Charaudeau (2009).

O critério de *intencionalidade* diz respeito ao projeto de fala do sujeito comunicante (autor) e o critério de *aceitabilidade* se refere à atitude responsiva do sujeito interpretante. A *aceitabilidade* se refere à maneira como ele (sujeito interpretante -leitor) reconhece o Texto como aceitável, coerente e coeso, ou seja, interpretável e significativo, em relação às especificidades do *contrato de comunicação* (texto). (MARCUSCHI, 2008, p. 133)

A *situacionalidade* revela a relação entre o evento comunicativo - Texto- o seu entorno extralinguístico – situação social, cultural etc. e os parceiros no evento comunicativo (*op. cit.*, p. 129), sendo considerado pelo autor um critério *estratégico*, que pode ser visto como um critério de *adequação* textual.

Pode-se concluir que os critérios de *intencionalidade*, *aceitabilidade* e *situacionalidade* correspondem à competência de nível comunicacional (situacional) do sujeito interpretante, conforme Charaudeau (2009).

O critério de *intertextualidade*, ainda segundo Marcuschi (2008, p. 133), realiza-se na relação dos discursos entre si. Tal critério se relaciona com a competência de nível discursivo de construção de sentido, na classificação de Charaudeau.

Finalmente, o critério de *informatividade* corresponde à relação entre o que o texto quer explicitar e o que se pode extrair dele. Essa noção diz respeito aos *conteúdos inferíveis* do texto, os quais permitem ao leitor “projeções de natureza sociocontextual”, no dizer de Marcuschi (2007). A realização de inferências depende da ativação dos *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças* do leitor (sujeito interpretante), aptidões essas classificadas como competência semântica, segundo Charaudeau (2009).

O trabalho de desenvolvimento de competência leitora, portanto, deve objetivar conduzir o aluno-leitor a observar as supracitadas articulações entre os *aspectos textuais* e os *aspectos discursivos* responsáveis pelas relações de sentido que constroem o texto, ou seja, que geram a interpretação.

A ativação das supracitadas estratégias, de natureza semântica, coloca em jogo conhecimentos precedentes supostamente compartilhados pelos sujeitos do ato interenunciativo, definidos como “entorno cognitivo

partilhado” pela linguística cognitiva e classificados como *saberes* pela Semioliinguística. (CHARAUDEAU, 2001a, p. 2009)

O autor classifica esse conhecimento *a priori* dos sujeitos como *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças*. Essa classificação tem por base duas perspectivas distintas sob as quais se olha o mundo. (CHARAUDEAU, 2009, p. 43-46)

Os *saberes de conhecimento* são gerados quando o sujeito tem o *mundo* em foco. Ele o descreve em categorias de *conhecimento*, ao buscar torná-lo inteligível, por mecanismos de comparação, diferenciação, construção de hierarquias, taxonomias etc. Tais conhecimentos são construídos não só através de aplicações práticas de observações empíricas, que levam à percepção de recorrências que possibilitam explicações, assim como através de explicações científicas e técnicas sobre o mundo.

Os *saberes de crenças* nascem da ação de olhar o mundo tendo como parâmetros, sistemas de valores. Desse modo, esses saberes são o resultado de uma avaliação ou apreciação do sujeito sobre a legitimidade dos fatos, e não de sua inteligibilidade.

Tal classificação da semioliinguística articula-se com os níveis de conhecimento descritos por Kleiman (2009), na linguística textual – o *conhecimento linguístico*, o *conhecimento textual* e o *conhecimento de mundo*. (KLEIMAN, 2009, p. 13)

O primeiro, *conhecimento linguístico*, engloba o processamento pelo leitor das relações entre as “palavras, unidades discretas e distintas” e “fatias maiores – constituintes da frase (sintagmas nominais)”, cujo conhecimento contribui para a construção do significado. O segundo nível, *conhecimento textual* compreende o conjunto de noções e conceitos sobre o texto, como sua estrutura – narrativa, expositiva ou descritiva, além dos discursos criados pelo tipo de interação autor-leitor, cujo conhecimento é fator determinante da compreensão uma vez que orientam, em grande parte, as expectativas do leitor em relação ao texto, segundo a autora. Finalmente, o *conhecimento de mundo* diz respeito a referenciais extralinguísticos e pode ser de dois tipos: o conhecimento *enciclopédico*, aquele que o leitor traz na memória e ativa quando da necessidade da compreensão de determinado assunto ou o que a autora denomina *esquema* e define como *conhecimento mutuamente partilhado*, ou seja, “noções sobre assuntos, situações ou eventos típicos de nossa cultura”. (KLEIMAN, 2009, p. 16-23)

A autora ressalta que, quando há problemas de compreensão em algum dos níveis de conhecimento, inicia-se um processo de compensação e interação dos outros níveis a fim de que o sentido se estabeleça. Tais operações mentais interativas precisam ser feitas pelo leitor para se trabalharem os componentes do texto na busca de conexões, com vistas à compreensão. Assim, é preciso conscientizar o aluno-leitor a respeito dessa interação com o texto, levando-o a perceber e operar essas conexões.

5. Conclusão

A análise comparativa das atividades de leitura nos materiais *Viva Português 1* e *Take Over 1* confirma a hipótese de que a aprendizagem da leitura nas duas línguas, ou seja, o desenvolvimento de competência leitora do aluno de ensino médio, em português e em inglês, depende de uma abordagem sociodiscursiva interacional, estratégica e conscientizadora.

O material de português propõe atividades de leitura ricas em *oportunidades* para que o aluno aprenda a usar estratégias de construção de sentido e aplicar essa habilidade, de maneira autônoma, em qualquer atividade de interpretação.

Na seção *Antes de Ler*, que tem como objetivo principal o ativamente do conhecimento *a priori* do aluno-leitor – *saberes de conhecimento* e *saberes de crenças* – (cf. p. 40), as questões propõem tarefas que demandam operações nos quatro níveis de construção de sentido – semi-olinguístico, situacional, semântico e discursivo. O aluno-leitor é conduzido a evoluir no processo de leitura, partindo do nível semiolinguístico – análise de elementos verbais e não-verbais (fotos, títulos etc.) e associando-os a elementos da situação e do discurso por meio de operações cognitivas como inferências e intertextualidade.

As questões da seção *Interpretação do Texto* focalizam as relações entre o conhecimento de mundo e o conhecimento linguístico – de nível textual, lexical e gramatical para a construção do sentido, oportunizando ao aluno-leitor observar, por exemplo, as relações coesivas da superfície do texto face a elementos situacionais, como a intenção do autor ou coerções da situação discursiva.

Na seção *Comparando Texto*, os gêneros textuais variados, espinha dorsal das atividades de leitura, determinam o ativamente de compe-

tências e saberes do aluno-leitor, ao lhe provocarem indagações diante das diversas máscaras sob as quais o discurso lhes é apresentado, nos textos para interpretação. Nessa seção, o tema, o estilo e o conteúdo composicional dos textos recebem destaque, em uma perspectiva intertextual.

Contudo, tal abordagem orienta o aluno-leitor apenas para a *percepção* dos aspectos sociodiscursivos que as atividades propostas envolvem, deixando escapar a oportunidade de *conscientizá-lo* sobre o processo, ou seja, sobre a funcionalidade das estratégias de construção do sentido no desenvolvimento das habilidades de leitura.

Em suma, a análise do trabalho de desenvolvimento de leitura do *Viva Português 1* mostra duas *realidades*. Considerando-se o material, as atividades de leitura do *Viva Português 1* revelam uma abordagem discursiva da leitura, segundo a qual o texto é considerado um *contrato comunicativo*. Destacam-se, então, a relação forma/estilo/tema, por meio de questões que exploram elementos semiolinguísticos, situacionais, semânticos e discursivos, que, supostamente, conduziriam à interpretação. Sob outra perspectiva, o olhar sobre o aluno-leitor, no processo, mostra que ele é levado a percorrer esse labirinto de atividades, com uma ideia muito vaga sobre o caminho onde está pisando ou sobre onde deve chegar. Precisar-se-á ele ser sempre conduzido (amparado) por questões de interpretação de texto para percorrer o caminho da construção do sentido? E qual seria o caminho da autonomia?

A análise do material de inglês parece contribuir para essa resposta. A hipótese de que a dificuldade em leitura, em inglês, no ensino médio, seria superada pelo ensino de estratégias de leitura se confirma.

O *Take Over 1* apresenta uma metodologia semelhante à do *Viva Português 1*, que objetiva conduzir o aluno, da pré-leitura à interpretação, incluindo uma introdução à leitura crítica.

As seções *In Context* e *In Power* têm a função de conectar o aluno com o tema do texto, por meio de questões que ativam o seu conhecimento prévio. As seções subsequentes, *In Action* e *Further Action* trabalham a relação conhecimento de mundo/conhecimento linguístico.

Sendo o *Take Over 1* um material para o ensino de língua estrangeira, nele predominam questões que exploram o nível semiolinguístico de construção de sentido, o que caracteriza uma preocupação maior com a língua do que com a leitura. Desse modo, para compensar problemas de

leitura causados por déficit linguístico, enfatiza-se o ensino de estratégias de leitura.

As estratégias ensinadas sinalizam aspectos semiolinguísticos dos textos, que servem de pistas para a construção do sentido. Todas as seções de leitura são baseadas no ensino de estratégias e culminam com a seção *In Charge*, que inclui atividades de leitura, entre outras, e cujo objetivo é a autonomia, ou seja, a aplicação das estratégias aprendidas. Seria, então, o ensino de estratégias de nível semiolinguístico de construção de sentido suficiente para o desenvolvimento da leitura autônoma em sentido pleno? (Inclusive a leitura crítica?)

Assim como o material de português carece do ensino de estratégias, o material de inglês carece de atividades que oportunizem a prática de operações de nível discursivo de construção de sentido, como por exemplo, atividades que explorem gêneros textuais e intertextualidade.

Sob a perspectiva dialógica do ensino de leitura, que fundamenta este estudo, o conceito de gênero, como manifestação de cultura, enfatizado no ensino da leitura em português, principalmente, por meio do trabalho com textos literários, deveria ser aplicado ao ensino de leitura em língua estrangeira, sob a forma de estratégia de leitura. Nesse sentido, deveria haver, no material de inglês, um espaço para atividades de leitura que explorassem gêneros variados, inclusive literários, possibilitando o desenvolvimento da competência metagenérica como estratégia para compreensão. Isso se traduziria em atividades que explorassem as características recorrentes dos gêneros dos textos – tema, estilo de linguagem, escolhas lexicais, textuais e gramaticais, como escolhas determinadas por fatores de intencionalidade e situacionalidade. Tal trabalho com os gêneros deveria incluir, também, atividades sobre intertextualidade, uma vez que o confronto do aluno-leitor com textos ou gêneros variados sobre um mesmo assunto lhe ativariam operações mentais em prol da construção do sentido.

Por tudo isso, conclui-se, reafirmando que o desenvolvimento pleno da competência leitora depende do ensino da leitura como prática discursiva, interativa, estratégica e conscientizadora.

Uma outra questão da maior relevância, imanente à competência leitora como prática autônoma, é a questão do letramento crítico. Esta é mais uma noção que subjaz às atividades de leitura do *Viva Português 1*, mas que deveria ser destacada e abordada sistematicamente e de modo conscientizador. O *Take Over 1* apresenta a atividade *Critical Thinking*,

que já é uma iniciativa de se abordar essa modalidade de leitura, apesar de se limitar a uma ou duas perguntas para reflexão sobre o tema da unidade. Tal trabalho deveria receber maior destaque e ser ampliado por meio de atividades que explorassem gêneros textuais e intertextualidade, por exemplo.

Em suma, é preciso que as atividades de leitura dos livros didáticos, conduzam e capacitem o aluno-leitor a realizar operações simultâneas nos níveis da compreensão, interpretação e intercompreensão. Para tal, é preciso que o material didático exponha o aluno-leitor a uma variedade de textos de gêneros diversos e que as questões propostas convidem-no a entrar no jogo da leitura, mas que, sobretudo, lhe ensinem as “regras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BEAUGRANDE, Robert-Alain de; DRESSLER, Wolfgang Ulrich. *Introduction to Text Linguistics*. London and New York: Longman, 1981.

BRAIT, Beth. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave* São Paulo: Contexto, 2013.

CAMPOS, Elizabeth Marques; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Letícia de. *Viva português 1: ensino médio*. São Paulo: Ática, 2011.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães; RODRIGUES Bernadete Biasi; CIULLA, Alena. (Orgs.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto, 2003.

CELANI, Maria Antonieta Alba et al. *ESP in Brazil: 25 years of evolution and reflection*. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

CERVETTI, Gina; PARDALES, Michael J.; DAMICO, James S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical literacy*. Disponível em:

<<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>.

CHARAUDEAU, Patrick. De la competencia social de comunicación a las competencias discursivas. *Revista Interamericana de Estudios del Discurso – ALED*, Venezuela: Editorial Latina, v. I, n. 1, p. 7-22, 2001b.

- _____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris: Hachette, 1992.
- _____. Identidade social e identidade discursiva, o fundamento da competência comunicacional, In: PIETROLUONGO, Márcia. (Org.) *O trabalho da tradução*. Rio de Janeiro: Contra Capa, p. 309-326, 2009. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/Identidade-social-e-identidade.html>>.
- _____. Les conditions de compréhension du sens de discours. *Anais do I Encontro Franco-Brasileiro de Análise do Discurso*. Rio de Janeiro. CIAD/UFRJ, 1995a (tradução livre).
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. Uma análise semiolinguística do discurso. In: PAULIKONIS, Maria Aparecida Lino; GAVAZZI, Sigrid (Orgs.). *Da língua ao discurso – reflexões para o ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.
- _____. Uma teoria dos sujeitos da linguagem. In: MARI, Hugo; MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001a.
- _____. Une analyse sémiolinguistique du discours. *Langages*, n. 117, Les analyses du discours en France, Paris, Larousse, mars 1995b.
- COSTE, Daniel. Leitura e competência comunicativa. In: _____. *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Leitura: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.
- FERES Beatriz dos Santos. *Leitura, fruição e ensino: com os meninos de Ziraldo*. Niterói: Eduff, 2011.
- KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002a.
- _____. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez, 2002b.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. *Intertextualidade: diálogos possíveis*. São Paulo: Cortez, 2008.

_____; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2011

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 2002b

KLEIMAN, Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 8. ed. Campinas: Pontes, 2009.

MACHADO, Ida Lucia; MELLO, Renato. *A análise do discurso: fundamentos e práticas*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, Núcleo de Análise do Discurso, 2001a. São Paulo: Contexto, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Cognição, linguagem e práticas interacionais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed. da Universidade/UFRGS, 1999.

OLIVEIRA, Ieda de. *O contrato de comunicação da literatura infantil e juvenil*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PARÂMETROS curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 15-04-2012)

PARÂMETROS curriculares nacionais para o ensino médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias (PCN+). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15-04-2012.

PISA in focus. Disponível em: <www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA%20in%20>. Acesso em: 15-04-2010.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos de. *Para criar passarinho*. Belo Horizonte: Minguilim, 2000.

SANTOS, Denise. *Take Over I*. 1. ed. São Paulo: Lafonte, 2010.

SOLÈ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**AValiaÇÃO E LEITURA:
PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E SUA INFLUÊNCIA
SOBRE O PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM
DE LÍNGUA PORTUGUESA¹**

Silvio Ribeiro da Silva (UFG)
shivonda@gmail.com

RESUMO

A temática desta atividade girará em torno das questões referentes ao processo de ensino e aprendizagem de leitura e interpretação de textos escritos na Educação Básica e de como a avaliação interfere neste processo, contribuindo ou não para a formação de leitores proficientes. Dessa forma, serão discutidas as formas de exploração do texto com objetivo de chegar à sua compreensão através da construção do sentido, enfatizando os desafios que o professor tem perante si no momento de propor atividades de ler e interpretar textos, usando como precursor para as discussões o conceito de leitura e letramento. Serão o alvo desta discussão, também, as variadas formas de avaliação e a influência que estas exercem sobre o ato de ler. Os dados que farão parte da amostragem são oriundos de pesquisa PIBIC/CNPq em que o objetivo foi detectar até que ponto o livro didático de português instrumentaliza os alunos da educação básica para que se apropriem das habilidades e competências mensuradas pela Prova Brasil, objetivando colaborar com o bom desempenho dos alunos na avaliação.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação de textos. Construção do sentido. Avaliação

1. Introdução

Não muito raro, ouve-se falar sobre a importância da leitura e sobre a necessidade de se cultivá-la. O lugar onde a leitura se faz mais presente, talvez por obrigação, é a escola, a mais importante agência de letramento. Por isso, segundo Zilberman (1991, p. 11), há uma grande afix

¹ Apoio FAPEG.

nidade entre escola e leitura que se mostra “a partir da circunstância de que é por intermédio da ação da primeira que o indivíduo se habilita à segunda”.

É na escola, também, que a leitura do indivíduo é avaliada. A avaliação, apesar de se fazer presente em todos os domínios da atividade humana, é a principal ferramenta utilizada pelo professor para gerir o processo de ensino e aprendizagem. Este processo deve ser mediado pelas concepções que o professor tem de leitura e avaliação, pois estas definirão o modo como suas aulas serão organizadas.

No ensino de língua portuguesa, devem ser oportunizadas ao aluno atividades com as quais ele possa desenvolver práticas de leitura e perceber o papel interativo que desempenham com o texto. Saber língua portuguesa não é saber sua estrutura ou o seu funcionamento apenas, nem é saber analisá-la gramaticalmente. Saber a língua significa saber se movimentar dentro dela. Segundo Carvalho (1997), a língua é como uma armadura dentro da qual nos movimentamos no dia a dia da interação humana. O uso adequado da língua nos permite o exercício amplo e correto da cidadania. Para Mac & Welti (1995), saber uma língua é ter conhecimento completo de como dizer, a quem dizer, quando e onde dizer.

Quando a escola não ensina o aluno a usar a língua de forma adequada, ela falha muito, porque acaba formando autômatos ao invés de pessoas capazes de se movimentar dentro do sistema linguístico no qual estão vivendo.

Uma das formas de se fazer com que o aluno seja capaz de se manifestar dentro do sistema é através da leitura. Segundo Moita Lopes (1996), a leitura é um modo específico de interação entre participantes discursivos, envolvidos na construção social do significado: a leitura é uma prática social. Sendo uma prática social, é a leitura que vai permitir ao aluno a interação com os outros, participando e discutindo todos os acontecimentos que estão a sua volta.

Nesse sentido, quando se trata do trabalho com a leitura em sala de aula, o professor acaba por assumir um importante papel no desenvolvimento das capacidades de leitura de seus alunos, pois é ele quem media o processo de ensino e aprendizagem e pode, ao avaliar o desempenho dos aprendizes, buscar metodologias que direcionem a atividade de leitura no sentido de ser ela uma das responsáveis pela interação do aluno com o mundo. A leitura deveria ser vista sob o aspecto social, não se es-

quecendo de que a ela é também peça fundamental para que um aluno desenvolva de maneira mais eficiente a escrita.

Ler e escrever são atividades que se completam. Os bons leitores têm grandes chances de escrever bem, já que a leitura fornece matéria-prima para a escrita. Quem lê mais tem um vocabulário mais rico e compreende melhor a estrutura gramatical e as normas ortográficas da língua.

A leitura deve ser entendida como atividade de vital importância em uma aula de língua portuguesa e de qualquer outra área. Saber ler é tão importante que tal ato ajuda muito o aluno a entender outras áreas com as quais convive na escola.

Para Freire (2011), a escola desconhece que o ato de ler precede a leitura da palavra. A escola não se lembra de que o aluno já sabe fazer diversas leituras quando chega lá. Ela se esquece de que o aluno chega com muitos conhecimentos, mas ele não sabe utilizá-los.

Partindo destes princípios, neste texto, propomos uma discussão sobre a leitura na aula de português e como esta prática pode ser avaliada pelo professor. A relevância desta questão está no fato de que a avaliação feita pelo professor é um importante instrumento de mediação do processo de ensino e aprendizagem de leitura e o modo como é executada pode influenciar diretamente na formação dos alunos como leitores. Como ponto de partida para nossas considerações, tomaremos como exemplos atividades de leitura, que serão analisadas com base nas concepções de leitura e avaliação. Dessa forma, podemos discutir que tipo de trabalho com a leitura essas atividades suscitam em sala de aula e como podem colaborar para o desenvolvimento das capacidades de leitura e dos letramentos do aluno.

2. A leitura e o ato de ler escolar

O trabalho com atividades de leitura envolve várias etapas. Ler um texto é uma atividade que consiste em compreendê-lo, interpretá-lo, não apenas decodificar seus sinais. O conhecimento anterior e as experiências passadas funcionam como base para a compreensão da leitura. Isto porque muito antes de as crianças dominarem o ato da leitura elas já têm experiências com o mundo e com a língua.

O dever da escola então é fazer com que o aluno aprenda o que não sabe. Ler o mundo ele já sabe. O que precisa aprender é a ler a pala-

vra, mas não a palavra isolada. Segundo Bakhtin (1997), a palavra constitui o produto da interação do locutor e do ouvinte. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A escola deve então ensinar ao aluno a forma adequada de usar a palavra, uma vez que ela pode transformá-lo, dar uma nova dimensão à sua consciência, o que acaba por possibilitar-lhe uma reflexão sobre a sua realidade e a maneira de agir sobre ela.

Ler faz com que o aluno esteja presente no mundo social. A leitura é uma forma de interação mediada entre o que está escrito e os interlocutores que não se encontram face a face. A leitura pode ser uma fonte de informação, prazer, conhecimento. Ela dá acesso às informações necessárias para o dia a dia e aos mundos criados pela literatura, pelas ciências. O professor deve ser capaz de mostrar aos alunos que eles são agentes da leitura, são sujeitos ativos.

Mas o que acontece é que as atividades de leitura não são desenvolvidas na escola. E quando são costumam acontecer de uma forma inadequada. O material que é entregue para que o professor trabalhe com os alunos é feito com base em uma concepção de linguagem que não privilegia a interação na maioria das vezes. Os textos costumam ser usados como pretexto para o ensino gramatical e treino ortográfico. Assim, parece que o que se quer é fazer com que o leitor se fixe ao sistema gramatical da língua, entendido como lugar da constituição formal do texto legítimo.

Também são encontradas nesse tipo de material perguntas conhecidas sobre a compreensão do texto lido, através das quais o leitor é levado a reconhecer, localizar ou selecionar informações para respondê-las, desenvolvendo um tipo de letramento escolar que não é o que colabora com os letramentos críticos e protagonistas (ROJO, 2009).

As estratégias cognitivistas de leitura crucificam a leitura feita assim, tida apenas como decodificadora. Propõem modelos interacionais nos quais o autor e o leitor devem construir juntos o sentido do texto. Comparando tal atividade de interação com a linguagem falada, Kleiman (2013, p. 66) diz:

O autor, que segura a palavra, por assim dizer, por um turno extenso, como num monólogo, deve ser informativo, claro e relevante. Ele deve deixar suficientes pistas em seu texto a fim de possibilitar ao leitor a reconstrução do caminho que ele percorreu. (...) Já o leitor deve acreditar que o autor tem algo relevante a dizer no texto, e que o dirá clara e coerentemente. Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-los, apelando

ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura de que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo.

Segundo afirma Kleiman, o leitor, da mesma forma que o autor, parece já ter constituído um sentido para aquilo que seria o texto. Assim, o texto deve ter pistas, deixadas pelo autor, que sejam suficientes para que o leitor reconstrua aquilo que se quis dizer.

Mas isso não é o suficiente para que um texto seja entendido e interpretado por um leitor. A posição de leitor, o movimento sobre o texto e o sentido atribuído àquilo que se lê está determinado antes de tudo por um processo histórico e pelas condições de produção. O texto é feito como possuindo um grande aparato social. Ele é feito através de uma grande quantidade de formações ideológicas, sociais e até mesmo imaginárias. Tais formações acabam por designar o lugar discursivo através do qual um sujeito acaba sendo levado a atribuir sentido a si mesmo e ao outro.

O texto precisa de legibilidade para que seja entendido. Segundo Kleiman (1996), a legibilidade de um texto, num sentido amplo, tem a ver com a sua estruturação, tanto no desenvolvimento quanto na apresentação de relações, para permitir ao leitor seguir, avaliar.

O sujeito e os sentidos são atravessados pelas formações ideológicas, sociais e imaginárias. Tais formações determinam as possibilidades do dizer e, portanto, o sentido daquilo que seria um texto legível e daquilo que poderia ser dito sobre ele.

O processo cognitivo de leitura mostra que há uma relação direta entre o sujeito leitor e o texto enquanto objeto; também existe relação entre a linguagem escrita e a compreensão, entre a memória, inferência e pensamento. A interpretação acontece quando o leitor consegue decodificar os sinais gráficos e usar o conhecimento armazenado na memória sendo capaz então de interagir com o autor e elaborar outros textos a partir de um primeiro.

Numa concepção interativa de leitura, o autor dá pistas ao leitor e este, através dos esquemas que possui, é capaz de criticar as visões, as pistas dadas; e é esse o bom leitor. O significado do texto é construído pelos vários outros significados criados pelos sujeitos envolvidos na interação.

O texto então não traz todos os seus significados. É o leitor quem vai construí-los quando interage com ele. Segundo afirma Brággio (2005, p. 43),

A leitura torna-se vista como um ato construtivo, onde todos os leitores elaboram sobre as ideias selecionadas de um texto, construindo um significado para ele. Portanto, a construção do significado é concebida como um produto da interação entre o leitor e o texto.

É importante ressaltar a presença do autor na atividade de interpretação de um texto por um leitor. Ao escrever, o autor acaba deixando transparecer seus próprios valores, conceitos, experiências e até mesmo os esquemas que possui. O texto acaba sendo influenciado pelas características específicas e pessoais de quem o escreveu de forma que isso virá a refletir o que o autor é e o que está tentando comunicar num dado momento sócio histórico.

Acreditamos que deve haver uma espécie de contrato, de cumplidade entre o autor e o leitor. Aquele cria situações de significado, estrutura, forma; este constrói o significado real no ato de interpretar feito durante a leitura.

3. *E o professor? Onde entra?*

O trabalho do professor em uma aula de leitura é ser um mediador entre o texto e o aluno. Ele não deve orientar as atividades de leitura de forma a fazer com que sejam oriundas do texto para o leitor, ou do leitor para o texto. Se assim fizer, transforma o ato de ler em uma atividade inócua e sem fundamento.

Os textos a usar na aula são naturalmente marcados ideologicamente e essas marcas ideológicas não terão que ser disfarçadas pelo professor, escondidas ou ignoradas em nome da imparcialidade utópica. O professor terá que assumir a presença delas e apresentá-las ao aluno, demonstrando o funcionamento ideológico dos vários tipos de discurso, sensibilizando o aluno à força ilocutória presente em cada texto, tornando-o consciente de que a linguagem é uma forma de atuar, de influenciar, de intervir no comportamento alheio, que os outros atuam sobre nós usando-a e que, igualmente, cada um de nós pode usá-la para atuar sobre os outros.

A atividade de leitura em sala de aula deve ser vista como um acontecimento em que haja um relacionamento entre o leitor e o texto.

Esse acontecimento deve ocorrer sob circunstâncias específicas, num contexto social e cultural também específico como sendo uma parte da vida do indivíduo e do grupo a que o leitor pertence. A compreensão de um texto depende das corretas relações que há entre o leitor e o autor no momento em que a leitura do texto está sendo feita.

A atividade com a leitura deve, nas palavras de Brággio (2005, p. 69),

Ser vista dentro de uma matriz pessoal, social, histórica e cultural, pois não somente o que o leitor traz para a transação de sua experiência passada de vida e de linguagem, mas também as circunstâncias socialmente moldadas e propósito da leitura, dão a contextualização para o ato de simbolização.

O professor deve fazer com que a atividade de leitura transforme o aluno em um sujeito atuante, participativo, construtor do significado daquilo que lê. A prática da leitura em sala de aula costuma ser um pouco desvinculada daquilo a que a verdadeira atividade de leitura se refere, isto é, o ato de interação e participação social.

Nesse sentido, faz-se necessário que o professor se porte como mediador da produção do conhecimento em suas aulas e utilize as atividades de leitura de modo que estas funcionem como um instrumento facilitador para o seu trabalho de intermediador do processo de ensino e aprendizagem. Assim, mesmo que as atividades não suscitem por si um trabalho com a leitura que faça com que os alunos se portem como seres autônomos diante do texto lido, o professor pode transformá-las em uma eficiente ferramenta para as aulas de leitura.

É melhor que haja em sala de aula atividades de leitura pouco eficientes, porém um professor bem preparado que possa utilizá-las de forma eficaz, favorecendo os letramentos de aluno, do que atividades de leitura bem elaboradas em uma aula de português cujo professor não saiba aproveitá-las. Partindo desse pressuposto, apresentamos, a seguir, atividades que promovem diversos tipos de trabalho com a leitura que vão, desde a simples decodificação, até à apreciação e réplica por parte do leitor.

Antes de dar início às nossas considerações, é necessário deixar claro que não temos como intenção apresentar receitas de como atividades de leitura devem ser utilizadas em sala de aula. Porém, acreditamos que a discussão proposta neste texto possa contribuir para elucidar o trabalho dos professores com a avaliação da aprendizagem de leitura, uma vez que grande parte dos estudos que abordam este tema se restringe a

atacar o trabalho do professor, apontando vários problemas em sua prática, sem sugestão de como este trabalho deve, de fato, ser executado.

Começamos nossos comentários acerca das atividades de leitura e do trabalho que suscitam em sala de aula, apresentando um exemplo de exercício que se refere ao texto “Manifesto futurista”, produzido pelo italiano Filippo Marinetti, publicado no jornal parisiense “Le Figaro”, em 1909. O texto de Marinetti foi organizado em forma de itens enumerados de 1 a 11. Estes itens apresentam o que o autor considera como ações importantes a serem tomadas pelos italianos para que estes possam se modernizar como sociedade.

No momento em que o texto foi publicado, a Itália ainda era pouco industrializada e pouco desenvolvida economicamente. Com o manifesto, Marinetti pretendia ajudar a levar o país à modernidade. Identifique, no item 11, elementos da modernidade que Marinetti gostaria de ver estabelecida na Itália.

Resposta: estaleiros, luz elétrica, fumaça, pontes, navios, trens, aviões...

A atividade pede ao aluno que este identifique quais elementos da modernidade o autor considera importantes para o desenvolvimento da sociedade italiana. Ao aluno, portanto, cabe a função de voltar ao texto, localizar e copiar as informações pedidas. Nada, além dessa simples cópia, é feito com as informações pedidas.

Quando atividades como estas funcionam como avaliação, exigem do aluno apenas que ele identifique informações já pré-determinadas. Estas devem ser localizadas e copiadas em local apropriado e cabe ao professor conferir se tudo o que foi pedido está ali. Se sim, boa nota, boa “avaliação”, bom aluno. Se não, nota ruim, má “avaliação” e um aluno que não aprende, não se esforça e, por isso, deve ser reprovado, pois não tem condições de acompanhar a turma. Parece simples, mas não é.

Este tipo de atividade faz parte do processo de ensino e aprendizagem de leitura, constituindo-se numa atividade voltada ao desenvolvimento e/ou ampliação de um letramento escolar. Mas, sozinho, descontextualizado, sem a mediação do professor, não exerce a sua função de estimular a proficiência em leitura dos alunos. Atividades de decodificação devem funcionar como o degrau para que o aluno alcance o que pregam outras concepções de leitura. Enfim, deve-se decodificar, mas não parar por aí. O resultado da decodificação deve ser utilizado como instrumento para compreensão e, por fim, objetivando o processo de apreciação e réplica.

Dessa forma, atividades de leitura, que estimulam apenas o trabalho com a decodificação, devem ser trabalhadas em sala de aula com o auxílio do professor, pois este pode propor aos seus alunos outros questionamentos além daqueles que podem ser resolvidos com a simples cópia de informações do texto.

Com esta atividade, seria possível levantar questões acerca da concepção de modernidade de Marinetti, sobre os possíveis impactos dos objetos considerados “modernos” pelo autor do texto. Ainda é possível (e recomendado) que o professor proponha aos alunos que estes contraponham a concepção de modernidade do autor às suas próprias ideias do que seria, de fato, moderno na sociedade em que vivem. Dessa forma, os alunos utilizam seu conhecimento de mundo para produzir textos a partir das informações extraídas do texto lido. O conteúdo decodificado não serviria mais apenas para ser copiado a fim de se conseguir uma nota, mas para a ser o ponto de partida para a criação de vários outros enunciados inéditos produzidos pelos alunos que, agora, deixaram de lado a posição de sujeitos passivos e passaram a se tornar indivíduos ativos e atuantes no processo de construção do conhecimento.

O próximo exemplo que apresentamos é uma atividade que utiliza como referência o poema “Exortação”, escrito pelo poeta Maurício Gomes, que integrou o movimento “Vamos descobrir Angola”, nos anos 1950.

Releia estes versos finais do poema:

“Uma poesia nossa, nossa, nossa!

– cântico, reza, salmo, sinfonia,

que uma vez cantada,

rezada,

escutada,

faça toda gente sentir

faça toda gente dizer:

– É poesia de Angola!”

a) O que justifica a repetição da palavra nossa no 1º verso desse fragmento?

Resposta: Há a intenção de reforçar a ideia da identidade cultural angolana, ou seja, poesia angolana seria a expressão cultural do povo angolano.

Esta atividade reproduz em seu enunciado um trecho do texto original que será trabalhado descontextualizado, a fim de fazer com que o aluno atribua significado a determinadas expressões. Neste caso, a atividade questiona o efeito de sentido causado pela repetição do vocábulo “nossa”, no primeiro verso da última estrofe do poema.

Este é um tipo de atividade cuja compreensão é a capacidade que mais se destaca. O aluno deve, sim, decodificar a mensagem proposta pelo emissor, porém, esta não está totalmente explícita. A atividade colabora no sentido de estimular o aluno a produzir significados, os quais não aparecem com a pura decodificação. Não basta saber o sentido do pronome possessivo da primeira pessoa do plural, é necessário entender qual é a função de sua repetição no texto. Para isso, o aluno deve utilizar seus conhecimentos prévios e uni-los às informações apresentadas pelo texto para que possa, assim, compreender os significados propostos pelo autor.

É possível perceber, também, que, sem a mediação do professor, esta atividade tem como foco apenas a leitura enquanto processo de compreensão de significados. Ao aluno cabe apenas a função de compreender os efeitos de sentido produzidos pelo texto. Não se produzem outros textos a partir das informações compreendidas. A voz do leitor não é considerada. Por isso, não se pode afirmar que esta atividade tenha como foco apreciação e réplica por parte do leitor, uma vez que seu foco é apenas a compreensão de informações presentes no texto.

Para que a leitura do aluno não se restrinja à compreensão das informações propostas pelo texto lido, o professor pode mediar este processo apresentando outros textos em que a repetição de palavras produza significados específicos. Será possível perceber, então, que cada repetição de palavras é motivada por intenções específicas do autor. Pode-se discutir, também, que nem sempre esta repetição é produtiva. Assim, cabe aos alunos, conhecendo várias possibilidades de uso deste recurso que a língua oferece, decidir quando usá-lo em seus próprios textos.

Continuamos nossas considerações acerca das atividades de leitura, comentando um exemplo de atividade que usa como referência um trecho do prefácio que o escritor português, José Saramago, fez para o livro “Terra”, de Sebastião Salgado.

José Saramago conclui seu texto afirmando: “Ao contrário do que geralmente se pretende fazer acreditar, não há nada mais fácil de compreender que a história do mundo, que muita gente ilustrada ainda teima em afirmar

ser complicada demais para o entendimento rude do povo”.

(...)

b) Na sua opinião, o povo é capaz de compreender a história do mundo? Por quê?

Resposta: Resposta pessoal. Sugestão – Sim, pois o povo sente na pele os efeitos das injustiças sociais históricas: miséria, fome...

No texto utilizado como referência para a atividade, José Saramago comenta que, apesar do que muitas pessoas afirmam, a história do mundo pode ser, sim, compreendida pelo povo, que talvez não tenha tanta instrução. Nesse sentido, a atividade propõe que os alunos se envolvam e expressem sua opinião, dizendo se concordam ou não com a afirmação de Saramago, tendo o favorecimento de seus letramentos críticos e protagonistas.

Traçamos, a seguir, o caminho pelo qual um aluno percorreria ao se dispor a responder esta atividade. Primeiro, faz-se necessário decodificar o texto, bem como o enunciado da atividade. Sem decodificação não há leitura. Porém, reiteramos que aquela, por si, também não se caracteriza como esta. Por isso, em seguida, é preciso que se utilize do conhecimento prévio acerca do que é compreender a história do mundo. Por fim, deve-se posicionar sobre o que a atividade questiona. Não há uma única resposta esperada. A voz de cada aluno é ouvida e, portanto, várias respostas podem surgir para o mesmo questionamento. Há opinião. Há autonomia dos alunos em defender aquilo em que eles acreditam.

Dessa forma, atividades como esta contribuem para que a leitura deixe de ser uma prática passiva e passe a ser um exercício dinâmico, interativo, por meio do qual o conhecimento é criado com a participação dos alunos. Dessa forma, a leitura torna-se, de fato, útil e significativa para os leitores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRÁGGIO, S. L. B. *Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CARVALHO, C. *Para compreender Saussure*. Petrópolis: Vozes, 2011.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, Â. *Texto e leitor*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2013.

_____. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1996.

MAC, M. I. de G. de; WELTI, M. C. R. de. *La organización textual: los conectores. Su aplicación en el aula*. Buenos Aires: Editorial Plus Ultra, 1995.

MOITA LOPES, L. P. Interdisciplinaridade e intertextualidade: leitura como prática social. In: *Anais do 3º Seminário da Sociedade Internacional de Português e Língua Estrangeira*. UFF, Niterói, 1996.

ROJO, R. H. R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: _____. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991.

INTEGRAÇÃO DAS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA ATRAVÉS DAS MÍDIAS DIGITAIS

Uagne Coelho Pereira (UFT)

uagnetjletras@hotmail.com

Leicijane da Silva Barros (UFT)

leicijane@hotmail.com

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira (UFT)

luizpeel@uft.edu.br

RESUMO

Integrar o currículo formal com as inúmeras tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) tem sido um dos desafios da escola, que também busca soluções para melhorar a prática de leitura e escrita em sala de aula. Em virtude disso, o presente trabalho se propõe a apresentar algumas experiências significativas em que a tecnologia foi articulada ao currículo escolar, mais especificamente em atividades de leitura e escrita, tomando como lócus de pesquisa a Escola Municipal William Castelo Branco Martins, que é contemplada com o PROUCA, programa do governo federal que disponibiliza *laptops* educacionais na proporção 1:1 (um computador por aluno). Os resultados demonstraram a relevância das mídias digitais, que aliadas a propostas metodológicas estruturadas, potencializam o currículo e favorecem a formação de leitores e escritores profícuos.

Palavras-chave: TDIC. Currículo. Formação de leitores e escritores.

1. Introdução

Segundo dados de uma pesquisa realizada em 2009, pelo Instituto Pró-Livro – IPL², 45% da população brasileira não lê nenhum livro por ano e desses, 53% dizem simplesmente não ter interesse e os demais 42%

² O Instituto Pró-Livro é uma associação, criada em 2006, de caráter privado e sem fins lucrativos, mantida por contribuições de entidades do mercado editorial, com o objetivo principal de fomento à leitura e à difusão do livro.

afirmam ter dificuldade. Essa triste estatística só confirma uma realidade que também é comum entre crianças e jovens em fase escolar.

Muitos desses estudantes não têm uma experiência desafiadora com a leitura, pelo contrário, são vítimas de uma tarefa burocrática que não lhes desperta o interesse, aumentando as crescentes estatísticas que apontam a falta desse hábito na população.

Se, por um lado, os índices relacionados à leitura são alarmantes, por outro, as possibilidades oferecidas pelas mídias digitais em relação a tal prática, só tendem a aumentar. É imprescindível, portanto, que o professor conheça essas ferramentas e as explore em atividades pedagógicas significativas.

Ao contrastar essas duas realidades, pode parecer difícil articular práticas de leitura e escrita, com as ferramentas tecnológicas, mas observando que o computador é um instrumento alfabético que corrobora para o desenvolvimento de letramentos variados (digital, sonoro, visual, informacional), por que não aliar o ato de ler e escrever ao uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC)?

Ao longo desse trabalho, embasados nos pressupostos teóricos de autores como Antunes (2003), Almeida e Valente (2011), objetivamos promover uma discussão acerca dos percalços encontrados nas práticas de leitura e escrita na escola, apontando por meio de experiências significativas, como as mídias digitais podem contribuir para a formação de leitores e escritores autônomos e críticos.

2. A problemática da leitura e da escrita no contexto das escolas públicas

A leitura é uma das atividades tão constantes em nossas vidas, que muitas vezes, nem percebemos o quanto a praticamos. Entre os vários modos de aquisição de informação, a leitura é responsável por gerar novos conhecimentos e sendo ela um processo, está em constante transformação, se estruturando a partir de interações com vários formatos de texto, conforme sugere Sabota,

Quando assistimos à televisão, estamos emitindo nossa leitura sobre o assunto mostrado; quando observamos um quadro, efetuamos a leitura do desenho nele representado; quando lemos um aviso de trânsito, estamos efetuando uma leitura, quando nos deparamos com um artigo de revista, estamos também lendo. (2002, p. 20)

Como se pode notar, o ato de ler está atrelado a alguns fatores importantes, como a seleção de temas e a ativação de conhecimentos prévios. Depois desta etapa, o indivíduo filtra os propósitos de leitura de acordo com suas necessidades, experiências e objetivos, sendo possível registrá-los por escrito. No entanto, para que o indivíduo tenha mais eficácia no desenvolvimento sistemático da linguagem e da personalidade e isso tenha efeitos significativos sobre a escrita, é preciso que ele leia consideravelmente, afinal de contas,

elaborar um texto é uma tarefa cujo sucesso não se completa, simplesmente, pela codificação das ideias ou das informações, através de sinais gráficos. Ou seja, produzir um texto não é uma tarefa que implica apenas o ato de escrever. Não começa, portanto, quando tomamos nas mãos papel e lápis. Supõe, ao contrário, várias etapas, interdependentes e intercomplementares, que vão desde o planejamento, passando pela escrita propriamente, até o momento posterior da revisão e da escrita. (ANTUNES, 2003, p. 54).

Com base nisso, percebe-se o quanto a leitura e escrita são atividades indissociáveis, sendo necessário então repensar ações e metodologias desenvolvidas em sala. Desde a década de 1970, esse tema tem sido objeto de reflexões em livros e revistas especializadas, em congressos, de modo que muitos autores alertaram para uma “crise de leitura” nas escolas brasileiras.

Ao abordar essa temática, os pesquisadores costumam apontar com frequência a falta de condições para o desenvolvimento de práticas efetivas de leituras, face ao reduzido número de bibliotecas escolares e/ou salas de leitura (SILVA, 1986; GARCIA, 1992) e a má formação do professor de língua materna em cumprir os referenciais metodológicos voltados para a essa atividade (MATÊNCIO, 1994; ANTUNES, 2003).

Esses resultados são claramente vistos na sala de aula, onde encontramos alunos que não conseguem interpretar textos e expressar-se oralmente ou por escrito. Nesse processo, pais, professores e alunos têm sua parcela de culpa. Afinal, há muitos professores que não são leitores, pais carentes social e culturalmente e alunos que trocam facilmente os livros pelo *vídeo game*. O fato é que a escola encontra dificuldades para formar leitores.

Entre os questionamentos apontados, muito se argumenta sobre as metodologias empregadas para a efetivação da leitura. Como professores de escola pública, presenciamos o esforço em desenvolver atividades que incentivem a prática de ler e produzir textos em sala, mas ainda de um

modo descontextualizado, simplesmente para preencher fichas, estudar gramática e ortografia.

O trabalho com a leitura deve ser criterioso e começa com a mudança de postura por parte do professor, que deve ser leitor assíduo. “O professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que ler” (LAJOLO, 1993, p. 108), pois dessa maneira conseguirá convencer seus alunos mais pelo seu exemplo, do que pelo discurso enfatizador sobre a importância da leitura.

Quando o professor é leitor assíduo, ele contribui com a formação da criança-leitora, incentivando-a a ler, apresentando-lhe indicações de livros e abrindo seus olhos para uma consciência crítica na hora de ler. Nesse sentido, Bragatto Filho (1985) entende que o professor deve conhecer a natureza do texto, sua essencialidade, sua potencialidade e sua universalidade para então formar bons leitores. Mas o que caracteriza um bom leitor?

Ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa (...) implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu. (FOUCAMBERT, 1994, p. 30)

Como se pode notar, a leitura enquanto prática social deve ser analisada, discutida e não apenas decodificada, com significados prontos e acabados. Os aprendizes precisam aprender a concordar/discordar do que leem, demonstrando suas opiniões e assim, formulando suas próprias concepções a partir do que leram, numa interação com a realidade social do qual vivem.

Com base nisso, é fundamental a escolha dos textos privilegiados na leitura em sala, principalmente, aqueles que se encontram nos livros didáticos. Muitos desses são a única alternativa do professor, que não tem acesso a livros de literatura corrente, em razão da falta de bibliotecas. Com as descobertas das ciências da linguagem e da aprendizagem, passou-se a questionar também os livros destinados a escola pública e as avaliações acerca desses confirmam essa atual crise.

Quando se analisa o tratamento da leitura em grande parte dos livros didáticos, percebe-se que ele reforça a metodologia aplicada pelo professor ao explorar textos de modo fechado, sem margem para a reflexão, com perguntas óbvias que não formam leitores críticos. Assim, analisar e avaliar bem o livro didático pode ser uma das ferramentas para se

efetivar uma mudança no quadro atual da leitura e escrita na escola brasileira.

Diante dessas discussões, não podemos esquecer de mencionar a influência da tecnologia na formação de leitores e escritores. Até que ponto ela contribui para distanciar os aprendizes dos livros ou do ato de ler e escrever? Seria possível atrelar práticas de leitura e escrita utilizando os recursos tecnológicos disponíveis?

3. Tecnologia como suporte de práticas curriculares

As facilidades oferecidas pelos recursos disponíveis nos computadores agradam a professores e alunos, que se veem diante de um leque de atividades a realizar. Entre essas possibilidades, é possível que os alunos busquem informações sobre determinados temas através de textos, imagens e vídeos, contribuindo para resolução de problemas e o desenvolvimento de determinados projetos educacionais.

No entanto, para conseguir elaborar propostas pedagógicas relevantes e direcionar os alunos com mais segurança, o professor precisa conhecer as ferramentas presentes nos computadores, familiarizar-se com os conhecimentos técnicos, tendo em vista a articulação desses com as propostas curriculares em sala.

Nesse ponto é que está o desafio maior das instituições de ensino do país: agregar a tecnologia aos referenciais pedagógicos. Se por um longo período, a justificativa foi a falta de recursos tecnológicos nas escolas, hoje essa realidade vem sendo alterada gradativamente, principalmente, com programas do Governo Federal, que tem disponibilizado *laptops* educacionais às escolas públicas.

Apesar disso, é comum ainda ver professores relutarem em utilizar as ferramentas dos computadores, por receio dos alunos destruí-los ou mesmo por não dominarem as ferramentas de modo a articulá-las a práticas significativas de aprendizagem, contextualizadas com o currículo formal. Nesse aspecto, compartilhamos da concepção de currículo defendida por Almeida e Valente (2011):

O currículo integra os conteúdos da cultura selecionados previamente segundo determinadas intenções para o uso em situações de ensino e aprendizagem, com concepções, valores, crenças, experiências, recursos, tecnologias, estratégias mobilizadas na situação pedagógica. (p. 14)

Com base nessa definição, fica claro que o currículo necessita das contribuições oferecidas pelas tecnologias digitais da informação e comunicação, dado a sua inserção na sociedade nas últimas décadas e sua contínua evolução. A instituição de ensino que omite essa integração cria uma barreira prejudicial ao desenvolvimento intelectual dos alunos e distancia a escola de jovens e crianças que aprendem em casa através das mídias digitais.

Percebe-se que essa concepção já é compartilhada por grande parte dos profissionais da educação, que tentam romper com seus receios e até buscam familiarizar-se com as tecnologias digitais da informação e comunicação. O desafio maior é romper com as diretrizes curriculares engessadas presentes nas escolas, agregando esses saberes escolares às inúmeras possibilidades que a tecnologia oferece.

Partindo desse pressuposto e levando em consideração a problemática da formação de leitores que vem sendo discutida nesse trabalho, presumimos que a tecnologia pode contribuir nesse processo de forma positiva, incentivando a leitura de textos de gêneros³ variados.

As mídias digitais encontradas atualmente favorecem a prática de leitura e escrita, sendo que o professor que se atenta à rotina dos jovens (e até de crianças) pode perceber que os alunos postam textos literários de importantes escritores da nossa literatura, acompanham análises críticas de filmes baseados em obras literárias ou históricas, manifestando-se acerca dessas e relacionando-as com seu contexto de vida.

Tal exemplo mostra como a tecnologia é capaz de incentivar a leitura e a escrita, algo que infelizmente ainda acontece em ambientes fora da escola. Além disso, revela o quanto os aprendizes estão familiarizados com essas ferramentas, utilizando-as a favor de seu conhecimento.

Partindo do princípio de que a tecnologia atrelada ao currículo formal pode contribuir com a formação de leitores, nos tópicos que seguem, apresentaremos os procedimentos metodológicos escolhidos pelos

³ Com base em Marcuschi, "a língua se dá e se manifesta em textos orais e escritos, organizados e estabilizados em gêneros textuais organizados para o uso em situações". Para ele, "gênero é uma forma textual concretamente realizada e encontrada em texto empírico e materializado. O gênero tem existência expressa em designações diversas, construindo um princípio, conjuntos abertos. Podem ser exemplificados em textos orais e escritos: o telefone, sermão, carta comercial, carta pessoal, índice remissivo, romance, cantiga de ninar, lista de compras, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, fofoca, confissão, entrevista televisiva, inquirição policial, e-mail, artigo científico, tirinha de jornal, piada, instrução de uso, outdoor etc." (2001, p. 42-43).

autores e descreveremos duas experiências com a leitura e a escrita que foram realizadas em uma escola municipal de Araguaína – TO.

4. Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa foi fundamentada em estudos realizados a partir de obras de teóricos da área da linguagem, tecnologias, currículo e também em experiências práticas desenvolvidas por seus pesquisadores. Trata-se de uma pesquisa de campo desenvolvida em duas turmas do ensino fundamental de uma unidade escolar da Rede Municipal de Ensino de Araguaína – TO: Escola Municipal William Castelo Branco Martins, turmas do 3º e 4º ano. A escolha do *locus* da pesquisa se deveu ao fato de que essa foi a primeira escola da rede municipal a ser contemplada com o Projeto Um Computador por Aluno (PROUCA) e por ser o ambiente de trabalho de um dos pesquisadores.

A escola pesquisada atende ao público de educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental no regime de tempo integral. Está localizada na zona urbana, na Rua Estrela do Oriente, nº 425 – Parque Sonhos Dourados.

Quanto à abordagem, é uma pesquisa qualitativa e valeu-se de roteiros de atividades sequenciadas como instrumentos de coleta de dados. As atividades foram aplicadas durante dezoito aulas em uma turma de 3º ano e quinze aulas em uma turma do 4º ano.

O objetivo da aplicação dessas sequências de atividades nas referidas turmas, era o de averiguar como as mídias digitais contribuem para o ensino da leitura e da escrita no contexto das atuais inovações tecnológicas. Para tanto, foram realizadas observações e anotações, que fomentaram a análise e avaliação desse estudo.

5. Leitura e escrita: práticas pedagógicas com o uso do laptop educacional do PROUCA

Em épocas de mudanças estruturais na sociedade contemporânea envolvendo as tecnologias digitais da informação e comunicação, ensinar os educandos a utilizar essas ferramentas com segurança e autonomia, é levá-los a se apropriarem de habilidades que lhe permitirão desenvolver diferentes tipos de letramento.

Nesse sentido, Almeida e Valente (2011, p. 71), analisando os estudos de Weston e Bain (2010), propõem que as tecnologias digitais da informação e comunicação não “sejam vistas como ferramentas tecnológicas, mas como ferramentas cognitivas, capazes de expandir a capacidade intelectual dos seus usuários”. Tal afirmação reitera que essas tecnologias preparam os alunos para interagir com a informação, com a comunicação, com o conhecimento para além dos muros da escola.

Quanto às práticas de leitura e escrita mediadas pelas mídias digitais, a observação de Umberto Eco (2003, p. 36) contribui com esta pesquisa ao dizer que o computador, “antes de mais nada é um instrumento alfabético”. O autor pontua que essa ferramenta é repleta de linhas e palavras que treinam a criança a ler e escrever a “uma velocidade espantosa”.

Essa constatação se comprova diariamente na Escola Municipal William Castelo Branco Martins, onde são desenvolvidas ações pedagógicas envolvendo os *laptops* educacionais. Observando-se as atividades realizadas na instituição, é perceptível o quanto as crianças, mesmo aquelas em processo de alfabetização, se esforçam para tentar interagir com os recursos oferecidos pela máquina.

No item que segue, antes de nos adentrarmos aos relatos da prática com o uso das tecnologias, apresentaremos um breve histórico do Programa Um Computador por Aluno (PROUCA).

5.1. Programa Um Computador por Aluno – PROUCA: um breve histórico

O Programa Um Computador por Aluno é uma iniciativa da Presidência da República promovida, estruturada e coordenada em conjunto com o MEC. O projeto foi estruturado de modo a se integrar aos planos e projetos educacionais de tecnologia educacional.

O projeto inicial foi idealizado pelo pesquisador norte-americano Nicholas Negroponte e era intitulado *One Laptop Per Child* (Um *Laptop* para Cada Criança) – OLPC. Foi apresentado no Fórum de Davos, em 2005 e tinha como principal objetivo: garantir a todas as crianças o direito ao seu próprio computador, especialmente as crianças mais pobres.

No Brasil, o projeto foi recontextualizado e passou a se chamar “um computador por aluno” e está apoiado na perspectiva de que a dis-

seminação do *laptop* educacional com acesso à internet pode ser uma poderosa ferramenta de inclusão digital, de melhoria da qualidade da educação e inserção da indústria brasileira no processo, objetivos centrais do Programa.

O Projeto UCA se organizou em duas fases: Fase I – Experimentação; Fase II – Piloto.

As primeiras versões do *laptop* educacional foram doadas ao governo brasileiro por três empresas – Intel (*ClassMate*), Encore (*Mobilis*) e OLPC (*XO*). Os testes e experimentações com os *laptops* ocorreram em cinco escolas públicas de cinco municípios brasileiros, que empreenderam a Fase I do Projeto UCA denominada Experimentos: São Paulo – SP, Porto Alegre – RS, Palmas – TO, Piraí - RJ e Brasília – DF.

Essa primeira fase foi muito importante, pois as experiências das cinco escolas brasileiras foram avaliadas pelo GTUCA – Grupo de trabalho do Programa UCA, um grupo formado por especialistas no uso de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) na educação e serviu de referência para a segunda fase do Projeto UCA, que teve início em 2010, com trezentas escolas públicas brasileiras e dez no estado do Tocantins.

A Escola William foi uma das dez escolas do Tocantins contempladas com o programa. Na instituição, o Projeto UCA 2010-2011 era destinado aos alunos tanto da primeira quanto da segunda fase do ensino fundamental, na proporção 1:1 (um computador por aluno). A partir do início do ano de 2012, a instituição de ensino passou por mudanças estruturais, tornando-se uma escola de tempo integral e atualmente atende a 84 alunos da educação infantil e 243 da primeira fase do ensino fundamental.

Agora em uma nova fase do projeto, a escola mantém o mesmo compromisso dos anos anteriores, ao buscar metodologias significativas para integrar as tecnologias digitais, como forma de potencializar o currículo formal. Cabe agora mencionarmos algumas dessas experiências com a tecnologia, que partiram da preocupação com a leitura e a escrita em sala de aula.

5.2. A tecnologia a serviço da leitura e da escrita: relatos de prática

Na primeira experiência, que aconteceu com crianças do quarto ano do ensino fundamental, o coordenador pedagógico notou que na biblioteca da escola havia poucas obras de literatura infantil. A equipe escolar buscou soluções junto às tecnologias e encontrou no portal Biblioteca de Livros Digitais⁴, uma alternativa para amenizar o problema.

Esse site dispõe de inúmeras obras literárias que podem ser lidas pelo aluno diretamente na tela do computador com apenas um click. Entre as obras, há contos, fábulas, poemas, leituras que abrangem idades variadas. Além disso, o site disponibiliza o texto em áudio, algo que o torna acessível a alunos com necessidades educacionais especiais.

Num primeiro instante, o professor orientou os alunos a visitar o site e a buscar entre as obras listadas, aquelas de sua preferência. Eles realizaram uma leitura espontânea, sem necessidade de responder questionários ou similares, prática muitas vezes enfadonha para alunos. Já na aula seguinte, os alunos visitaram novamente o site, mas dessa vez fizeram uma eleição democrática para selecionarem uma única obra, para um estudo mais aprofundado da mesma, com análises e discussões.

O livro escolhido se passava numa fazenda e envolvia situações corriqueiras, prováveis de acontecer com qualquer pessoa. Depois de realizada a leitura sistemática, de modos variados (individual ou coletiva), o professor problematizou a obra, contextualizando-a, algo que permitiu uma maior interação deles com o texto e com as situações ali representadas.

Essa sequência didática de leitura através das mídias digitais ainda rendeu produções textuais relevantes, onde os alunos refletiram e opinaram sobre as situações retratadas, mesmo sob um pano de fundo da literatura infantil. Eles não ficaram simplesmente nos questionários acerca do autor, dos personagens, do narrador, embora esses elementos tivessem participado das discussões orais, até mesmo pelo caráter da alfabetização nessa faixa etária, que já busca apresentar tais elementos como caracte-

⁴ A Biblioteca de Livros Digitais é um espaço dinamizador de iniciativas relacionadas com leitura e a escrita, que se assume como um agregado de livros de autores consagrados e aprovados pelo Plano Nacional de Leitura e como um repositório de trabalhos realizados por pessoas interessadas em criar outros textos motivados pelo livro que acabaram de ler.

rísticos da narrativa. O primordial nas aulas de leitura não é estudar tais elementos textuais, mas despertar o interesse pelo ato de ler.

Ao longo de toda essa ação, pensou-se em como estender a proposta de leitura para além da escola, ampliando a mobilidade que já ocorre em outros ambientes escolares de aprendizagem, como o pátio, a biblioteca, o refeitório. Para tanto, foram realizados downloads dos livros selecionados e os alunos fizeram suas leituras e análises prévias em casa, a fim de confrontá-las com as dos colegas em sala de aula.

Os resultados não puderam ser diferentes: interesse em participar das rodas de leitura, em produzir textos dentro da temática abordada no livro, de ler para os colegas e realizar apresentações no Dia “D” da Leitura, ações que demonstram a autonomia do aluno no processo de uma consciência leitora.

A outra experiência também tem relação com atividades de leitura e escrita em ambientes virtuais e ocorreu nas aulas de Oficina de Português, numa turma de terceiro ano do ensino fundamental. Essa disciplina compõe a grade curricular do ensino integral e é desenvolvida de acordo com projetos temáticos, como o que será apresentado aqui, intitulado a “Leitura Dinâmica de Fábulas, Contos e HQs: a intertextualidade dos gêneros”.

Como sugestão para o trabalho com as fábulas, a equipe do PROUCA na escola sugeriu que a professora incluísse no seu planejamento atividades dinâmicas do blog *lourdinas.com.br*, um espaço virtual em que os alunos leem fábulas de autores diversos, discutem características estilísticas desse gênero e ainda montam cenários virtuais a partir de produções e/ou adaptações de fábulas.

Num primeiro instante, a professora entregou os *laptops* e incentivou os alunos a visitarem o referido blog para ler as fábulas disponíveis, sem muita cobrança, apenas leitura pelo puro prazer de ler. O blog, que contém textos de Monteiro Lobato e do Esopo, agradou bastante porque é muito colorido e ilustrado, algo que despertou a atenção dos alunos. As rodas de leituras de fábulas promovidas pela professora os incentivaram a ler mais e ainda preparou-os para observarem as fábulas além da narrativa.

Na aula seguinte, a professora discutiu algumas das fábulas lidas anteriormente, bem como julgou as ações daqueles personagens, contextualizando-as com situações cotidianas e acionando o raciocínio crítico

dos leitores. Além disso, um passeio pela biografia dos autores das fábulas contribuiu para criar referenciais de leitura nessa faixa etária.

A outra etapa foi marcada pela produção escrita em ambiente virtual: os alunos montavam um cenário da sua escolha no próprio blog, com personagens selecionados e abaixo dessa arte, produziam fábulas originais ou daquelas que eles já leram, com a moral e os conflitos diferentes. Após a produção de todas as fábulas, os textos foram salvos e organizados em uma coletânea impressa e em CD, e apresentados aos pais e alunos num evento da escola.

Como se pôde notar, essas atividades envolvendo a leitura e a escrita através das mídias digitais foram bem sucedidas e não só pelo fato de empregarem a tecnologia, que também contribui, mas, principalmente, pela metodologia utilizada pelo professor, que se apropriou das ferramentas mais adequadas e articulou-as com práticas curriculares necessárias. Desse modo, os aprendizes interagiram com as mídias na produção de conhecimentos, sem desprezarem os conteúdos escolares.

6. Considerações finais

A escola é um espaço apropriado para formação de cidadãos críticos e responsáveis, no entanto, essas características não se concretizam no desenvolvimento intelectual de crianças e jovens quando deixam de lado práticas essenciais, como a leitura e a escrita.

Infelizmente, as escolas estão longe de serem “celeiros de leitores” e as causas apontadas são a falta de bibliotecas, má formação dos professores, carga horária excessiva desses, além dos baixos salários. O que se vê em grande parte das aulas de língua portuguesa, é a falta de tempo para leitura ou mesmo uma rotina cansativa e pouco estimulante, no qual o aluno lê, responde questionários, faz ditado, entre outras atividades que acabam desestimulando o hábito de ler.

Antes de resolver essa problemática, a escola ainda precisa lidar com a expansão das mídias digitais na sociedade contemporânea, articulando as ferramentas tecnológicas ao ensino-aprendizagem de conteúdos básicos do currículo escolar. Como afirmado ao longo desse trabalho, a tecnologia pode e deve contribuir muito para a formação dos nossos alunos, o que pôde ser constatado ao atrelá-la a práticas de leitura e escrita, tendo como suporte os recursos tecnológicos disponíveis.

Embora defendendo o potencial da tecnologia como poderosa ferramenta para o ensino-aprendizagem, não queremos insinuar que ela é a solução para todos os problemas da educação. Sobre isso, concordamos com Sandholz (1997, p. 175) quando diz que “a tecnologia não é uma panaceia para a reforma do ensino, mas ela pode ser um catalisador significativo para mudança”.

Como exemplificado através de duas experiências com o uso dos *laptops* na Escola Municipal William Castelo Branco Martins, os alunos realizaram atividades de leitura e escrita significativas, utilizando blogs e portais da *Web 2.0*. As dinâmicas empregadas comprovam que a mediação do professor sempre será essencial na prática em sala de aula e que as mídias só potencializam ações pedagógicas bem planejadas.

Portanto, reafirmamos o quanto é imperativo o trabalho com a leitura e a escrita na escola e sugerimos como proposta de trabalho a inserção de recursos tecnológicos, sejam eles quais forem, tendo em vista a construção de uma sociedade de crianças, jovens e adultos pensantes e que compreendam os benefícios da leitura tanto na teoria como na prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B.; VALENTE, J. A. *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Paulus, 2011.

ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola, 2003.

BRAGATTO FILHO, P. *Pela leitura na escola de 1º grau*. São Paulo: Ática, 1985.

ECO, U. Muito além da internet. In: CACCIOLARI, N. A. *A importância da contação de histórias para o futuro da Leitura literária no século XXI: cibercultura, literatura, Escola e novas tecnologias – uma ponte necessária*. Disponível em:

<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/pesquisarArtigo.asp?area=6&edicao=2>. Acesso em: 21-03-2014.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Trad.: Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GARCIA, E. G. *A leitura na escola de 1º grau: por uma leitura da leitura*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1992.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Produção de texto, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2001.

MATÊNCIO, M. L. M. *Leitura, produção de textos e escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

SABOTA, B. *Reading: A receptive skill? Roteiro de trabalho para atividades de leitura em L2*. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: Vieira, 2002, p. 200-210.

SANDHOLTZ, J. H.; RINGSTAFF, C.; DWEYER, D. *Ensinando com tecnologia: criando salas de aula centrada nos alunos*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

SILVA, E. T. da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas: Papyrus, 1986.

**LEITURA E INTERPRETAÇÃO TEXTUAL:
COMPETÊNCIAS NECESSÁRIAS
AO TRABALHADOR DA AGROINDÚSTRIA?**

Gilmar Vieira Martins (IFAP)
gilmar.martins@ifap.edu.br
Sandra Gregório (UFRJ)
gregorio.sandra@gmail.com

RESUMO

Esta pesquisa foi realizada com o intuito de analisar assuntos pertinentes a área de linguagens. Através da ótica da educação, dentro do campo de trabalho de pessoas que lidam diariamente com a quebra e limpeza da castanha-do-brasil no município de Laranjal do Jari no Estado do Amapá. O enfoque principal atentou para as possibilidades da existência de relação da leitura, escrita e interpretação de textos, entre as pessoas que estão lotadas na área de quebra e limpeza da castanha na Cooperativa Mista Agroextrativista de Laranjal do Jari – COMAJA, e a relação com o trabalho que desenvolvem neste setor. A escolha entre as situações já mencionadas considerou o trabalho em uma área onde existe o menor grau de escolaridade entre os colaboradores da cooperativa. Buscamos entender se é necessário haver competências de leitura, escrita dentro do setor de quebra e qual sua relação com o trabalho manual exercido pelas quebradeiras que desempenham a função já em comento. Assim procuramos fundamentos de nossos apontamentos em conceituados estudos feitos nas áreas de linguagem e educação. Conhecer mais sobre a vida dessas pessoas e os diversos motivos que as levaram a trabalhar na cooperativa também foi considerado para conclusão de nossa hipótese. Contudo, ficou evidente que a relação de escolaridade com o trabalho desenvolvido no setor não sofre muita influência dos itens postos em verificação, quando analisados a função desempenhada pelo trabalhador e seu grau de escolaridade.

Palavras-chave: Leitura. Interpretação de textos. Agroindústria. Trabalhador.

1. Introdução

Antes de tecermos considerações sobre texto, leitura e construção de sentidos, é necessário que falemos um pouco sobre a linguagem. Pre-

cisamos reconhecer o que é linguagem, iniciando uma tomada de entendimento sobre posicionamentos relacionados ao que seja “língua”, pois a partir de um determinado grau de compreensão é possível entendermos um pouco sobre o processo de leitura, escrita, construção de sentidos em textos escritos e orais e outros vieses que estão diretamente relacionados ao processo de linguagem.

A linguagem é a expressão do pensamento. Essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações sobre pessoas que não conseguem se expressar não pensam. Mas do ponto de vista, onde temos a linguagem como instrumento de comunicação, vemos que ela está ligada à teoria da comunicação e esta vê a língua como um código ou conjunto de signos que se combinam segundo certas regras capaz de transmitir ao receptor certa mensagem, em livros didáticos, é a concepção confessadas nas instruções do professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais, contudo contemporaneamente a linguagem é vista como uma forma de interação, tida como um lugar de relações humanas. Por meio dela, o sujeito que fala é o mesmo praticante de ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando, com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam antes à fala.

Neste trabalho, como referencial teórico abordaremos preferencialmente a linguagem como forma de interação entre sujeitos socialmente situados em seu espaço de vida. É necessário o entendimento da linguagem como interacionista, pois o profissional que atua diretamente com ela precisa ser um sujeito e se acreditar como alguém que, pesquisa, observa, levante hipóteses, analisa, reflete, descobre, aprende, apreende, reaprende. E tudo possibilitado através do uso da língua quer seja em circunstâncias de oralidade, de leitura, de escrita ou mesmo de reescrita.

Sendo perceptível o caráter social da linguagem, é através dela que nós conseguimos nos reconhecer enquanto seres sociáveis e sociais, em que aquele que fala ou escreve é um sujeito que, em determinada situação, interage com um interlocutor, levado por um objetivo, uma intenção, uma necessidade de interação. A relação sobre a questão interação, da interlocução na realidade invoca a consideração que toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato que precede de alguém, como pelo fato que se dirige a alguém. É ela que constitui justamente o produto da interação entre o locutor e o ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação a outro.

Entendida como atividade constitutiva do conhecimento humano a linguagem não apenas é estruturada pelas circunstâncias e referências do mundo social, é ao mesmo tempo estruturante do nosso conhecimento e extensão (simbólica) de nossa ação sobre o mundo. Ou seja, podemos dizer da linguagem que ela é uma ação humana já que ela predica, interpreta, representa, influencia, modifica, configura, contingência, transforma, na mesma proporção que ela atua sobre a linguagem.

É imprescindível considerações sobre todo o processo de linguagem tem como referente a língua. Ela pode ser analisada de vários ângulos teóricos, neste trabalho especificamente será adota posicionamento, considerando a realização de produção textual dentro de oficinas de leitura e produção a ser fomentada em capítulos posteriores, a perspectiva sociointeracionista.

A identidade se constrói na relação entre o sujeito e o sistema, entre a socialização e a produção do social. Assim, com este trabalho tivemos como objetivo geral encontrar informações que nos remetesse à possibilidade de verificação se desenvolvimento das características de habilidades de leitura e interpretação textual em língua portuguesa poderia de algum modo, auxiliar na produtividade da mão de obra, na cadeia produtiva da castanha-do-brasil da Cooperativa Mista Extrativista Vegetal do Vale do Jari (COMAJA).

Assim, os seus objetivos específicos contemplaram: encontrar apontamentos que nos levasse a conhecer o nível de entendimento sobre leitura dos sujeitos submetidos à pesquisa; demonstrar a eles a dinâmica que há dentro do processo de comunicação; fazer entender que o ato de ler remete ao de interpretar o que foi lido e aperfeiçoar a habilidade de leitura e interpretação de acordo com o contexto, propiciando condições para o desenvolvimento da leitura e da interpretação.

2. Fundamentação

2.1. A língua enquanto meio de interação

Conforme Geraldi (1997, p.312) no início, o interacionismo em linguística foi uma reação ao posicionamento teórico externalista contra o psicologismo que estava contagiando a ciência da linguagem em meados do século XX. Em sentido abrangente do termo são considerados interacionistas os domínios da linguística como a sociolinguística, a pragmática, a psicolinguística, a semântica enunciativa, a análise da conver-

sação, a linguística textual, a análise do discurso que se pautam por uma posição externalista a respeito da linguagem, isto é, que se interessam não apenas ou tão somente pelo tipo de sistema que ela é, mas pelo modo através do qual ela se relaciona com seus exteriores teóricos, com o mundo externo, com as condições múltiplas e heterogêneas de sua constituição e funcionamento. A seguir o interacionismo foi posicionado como uma das perspectivas mais produtivas, seja estimulando e marcando de forma explícita as relações linguísticas com outras áreas do conhecimento, investindo de interesse para o campo, certas categorias como “ação”, “outro”, “prática”, “sociedade”, “cognição”, seja promovendo análises pluridisciplinares em torno do fenômeno linguístico e obrigando os linguistas a refletir de forma sistemática sobre seu próprio objeto.

Entretanto nossa natureza social não permite que escapemos da interação. A partir daí, restaria apreender a diversidade da relação que se estabelece no seio de uma determinada interação humana, já que válido saber se ela é circunstanciada pela relação entre interlocutores. Segundo Mussalim e Bentes (2004, p. 313) poderíamos tentar obter alguma resposta para a seguinte questão: se o que chamamos de interação “resulta na verdade de uma espécie de compilação dos processos diversos existentes no âmbito das práticas humanas”, com base em que termos podemos destacar alguns aspectos (como o verbal, por exemplo) de sua constituição e correr o risco de apagar por meio de uma opção metodológica ou de um recorte teórico sua realidade multifacetada, caracterizada pela coexistência de processos sociais, psicológicos, contextuais, culturais, interpessoais, conjecturais, cognitivos etc. Ainda para eles, se não pudermos simplesmente recusar a afirmação, segundo a qual, toda ação humana procede da interação⁵.

2.2. A língua oral

Uma das manifestações iniciais de situações de uso da fala acontece na família. É o começo da descoberta do entendimento, é frequente acontece pelo reconhecimento das coisas e das pessoas através dos nomes, ainda que pronunciados de modo monossilábico por uma criança que está em processo de construção da língua oral, contudo a seguir sur-

⁵ Segundo do dicionário Houaiss o termo “interação” é a influência ou ação mútua entre coisas e/ou seres. A interação é vista como algo que influencia e sofre influência. Neste sentido pode ser confundida com interacionismo.

gem as necessidades características desse processo a serem atendidas: o balbucio para articulação de papai, mamãe, até chegar a formulação de palavras corretas, frase, orações e assim por diante, após determinada idade ela já consegui construir um diálogo com seus entes. A oralidade vai sendo incorporada naturalmente, conforme a maturidade do corpo humano,

Marcuschi (2001) afirma que “a fala⁶ é uma atividade muito mais central do que a escrita no dia a dia da maioria das pessoas”, porém é grande o espaço existente entre a língua oral e a língua escrita. Sabendo-se que um dos primeiros contatos do ser humano, durante o processo de desenvolvimento comunicativo é com a oralidade e não com a escrita, fica evidente a necessidade inicial de uma centralização oral da comunicação opondo-se, desse modo, ao processo de escrita, dada a conhecer em outro instante da vida. Para Terra (1997, p. 20) Mesmo que cada falante seja proprietário de sua fala, o uso da língua através da fala sofre restrições intrínsecas e extrínsecas. A restrição intrínseca é a derivada da estrutura da língua, que limita as várias possibilidades de uso através de regras. Já a restrição extrínseca são as restrições impostas pelos grupos de falantes, ou por pessoas que ditam regras para seu uso.

Assim, acreditamos que é notadamente perceptível a oralidade como uma prática social interativa comum, apresentada em várias formas e obviamente sua fundamentação se realiza diretamente na sonoridade. O acontecimento dentro do uso da linguagem oral ocorre desde a realização mais informal até o uso mais formal da fala, e acontece em uma variação de contexto de uso.

O texto oral é atividade básica da língua em uso. Ele é produto imediato do processo comunicativo linguístico e só recentemente começaram a ser definidos alguns conceitos mais específicos sobre essa modalidade de língua. Há uma tentativa de consenso entre linguistas, procurando definir alguns aspectos liga à oralidade. Os pesquisadores estão buscando esse consenso a partir de conceitos de coesão e coerência, admitindo-se uma diferença entre coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral. (BEZERRA *apud* MARCUSCHI, 2009, p. 86-87).

⁶ Fala é um conjunto de sons sistematicamente articulados e significativos. Ela é uma forma de produção textual para fins comunicativos. (MARCUSCHI, 2001, p. 25).

De qualquer modo salientamos que a oralidade é uma forma de aprendizagem espontânea podendo ser contemplada na necessidade de observação, já que mesmo pessoas comumente denominadas de “analfabetas” apropriam-se de condições que envolvem a fala, visto que cada um, dentro de uma sociedade, precisa participar e desenvolver habilidades que possam ser utilizadas no trabalho ou em seus relacionamentos.

Segundo Fávero (2005, p. 10), historicamente, a escrita era considerada a verdadeira forma de linguagem e a fala, por ser mais flexível, não constituía objeto de estudo. Só depois de 1960 é que a linguagem falada deixou de ser considerada uma mera verbalização. A língua é um processo inacabado, resultado das construções do passado e do presente, e passou a ser incorporada as análises textuais. Observando as condições de cada atividade interacional.

Como afirma Geraldini (2006, p. 28) língua, enquanto produto desta história e enquanto condição de produção da história presente vem marcada pelos seus usos e pelos espaços sociais destes usos. Neste sentido a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como produto acabado, pronto, fechado em si mesmo.

Neste aspecto somos levados a perceber a existência de sociedades sem escrita, porém sem língua, ainda não temos conhecimento de tal. Pois, na língua temos a realização de quase todos os atos de vida em sociedade, contudo é na escrita que efetivamente se constroem a concretização de eventos linguísticos. Assim, considerando que a linguagem surge num contexto de construção da organização social, o processo de construção da linguagem permite a construção do pensamento. Então é sensato salientarmos que se a língua fosse algo fixo e pronto, um fenômeno acabado, seria morta, considerando que ela está em um processo contínuo de (des)construção e reconstrução.

Ainda para Marcuschi (2003, p. 17) “sob o ponto de vista mais central da realidade humana, relata a possibilidade de definir o homem como um ser que fala e não como um ser que escreve”. Porém, não podemos considerar a fala como superior, pois tanto escrita como oralidade são práticas importantes da língua, cada uma com suas próprias características. Para ele a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora; ela vai desde uma realização mais informal a mais formal, nos mais variados contextos de uso.

Deste modo temos a oralidade sendo construída dentro das relações sociais. Nós participamos de situações sociais, desde nosso nascimento e, cabe nos orientar de um modo diferente em cada situação comunicativa. O contexto é o que predomina como determinante ao tipo de linguagem que devemos utilizar.

Conforme este mesmo autor (2001, p. 9) “são os usos que fundam a língua e não o contrário”. Notadamente a língua, enquanto aparato que serve de construção para interação social, é permeado de socialização em seu meio, por influência de todos os falantes de um dado grupo. Assim, se algo se torna “comum” em um dado momento, isso passa a fazer parte daquela língua.

Do ponto de vista da diversidade das línguas temos neste contexto uma variedade de línguas espalhadas pela terra e cada uma com suas características, trazendo dentro de si as particularidades de cada povo, nação, ou até mesmo de cada grupo social ou pessoa que a utiliza. As marcas existentes nela fazem com que seja possível a identificação de determinado grupo social ao qual o nativo pertence. Fundando desse modo as variações possíveis existentes dentro da comunicação como uso da oralidade.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN, (1998, p. 24), quando fala sobre o uso da linguagem e suas modalidades, nos apresenta o pensamento exposto acima de maneira mais sistematizada e como política oficial nacional na educação, na área de Língua portuguesa, a ser alcançada. Ele nos diz que ao ingressarem na escola, os alunos já dispõem de competência discursiva e linguística para comunicar-se em interações que envolvem relações sociais de seu dia a dia utilizando a oralidade, inclusive as que se estabelecem em sua vida escolar. Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos o que inviabiliza qualquer tentativa de utilização de texto oral dentro da sala de aula.

Ainda conforme os PCN, coloca-se de lado a língua oral, como se as pessoas já estivessem desenvolvido todas as competências linguísticas necessárias antes mesmo de chegar na escola e que tais competências fossem suficientes para interação em sua vida social.

2.3. Fala e escrita: um *continuum*

É fato que das três mil línguas faladas hoje, somente setenta e oito, aproximadamente, têm uma literatura. Isso demonstra que algumas culturas prezam mais a língua oral do que a escrita. Entretanto cada sociedade promove, à sua maneira, os modos de preservar sua história, sua cultura, sua vida, quer seja utilizando a escrita ou a oralidade para esse fim.

Quais são as similaridades ou diferenças existentes entre essas duas modalidades de língua, a escrita e a oral?

A partir deste tópico teceremos comentários sobre ambas as modalidades, destacando suas peculiaridades de acordo com as visões contemporâneas apresentadas por de Antunes (2009), Koch (2009), Marcuschi (2008), Ferreira (2007) entre outros.

Segundo Ferreira (2007, p. 6), a partir da década de 80 do século XX, houve uma mudança em relação à oralidade e escrita no Brasil como reflexo de estudos dentro e fora do Brasil, até então eram vistas com dicotomias. “A escrita era vista como representação da fala e percebia-se certa supremacia cognitiva da escrita sobre a fala”.

Partimos então da ideia que encontrar diferenças entre língua oral e língua escrita, está diretamente ligado à noção que se tem do papel dessas duas modalidades de língua e seus usos no dia a dia. Portanto Há de se entender que não há duas línguas e sim um contínuo onde a escrita se contrapõe à oralidade. Todas seguindo características particulares de construção. Assim a escrita é um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros.

De acordo com Marcuschi (2001, p. 26), a língua escrita pode se manifestar do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas pura. Trata-se de uma modalidade de uso complementar da fala.

Entretanto é fato que há diferenças entre a fala e a escrita, contudo podemos perceber que as peculiaridades existentes em uma e outra são atributos que possibilitam uma caracterização individualizada em ambas. As dissimilaridades são oportunas para uma visualização, tanto no campo

semântico quanto no sintático porque nos apresenta a real complementação do continuum existente entre elas.

Assim, para nós, a fala e a escrita representam dois postos diferenciados de um contínuo, no meio dos quais se instituem os mais variados tipos de interação verbal, as diferenças entre fala e escrita se dão dentro do *continuum* tipológicos das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos, ou seja, fala e escrita não são diferentes e sim complementares. Portanto é de se imaginar que a comunicação permite diversas modalidades de ação social, pois a escrita possibilita uma variedade de trocas entre as pessoas. Em virtude de cada situação de comunicação, dos objetivos e dos papéis que os envolvidos assumem a escrita pode tomar diferentes sentidos.

Para Doltz (2010, p. 15) a escrita mobiliza múltiplos componentes cognitivos. É por isso que ela pode ser considerada uma atividade mental. Para escrever precisa-se de conhecimento sobre conteúdo temático a abordar. Assim como de conhecimento sobre a língua e sobre as convenções sociais..., [...] Portanto a prática da escrita exige atividades de reflexão e objetivação a linguagem e do sistema de ensino.

Desse modo vemos que a cognição é inevitável durante o processo de elaboração de produção escrita é ela que possibilita a ação da criatividade na efetividade da língua. O cérebro comanda as informações que devem ser transcritas, com isso torna-se possível a transmissão da língua através dos signos linguísticos, mas temos que nos ater a condição de que é com a língua escrita que nasce a necessidade maior de concentração por parte de quem escreve, pois nesta situação considera-se a necessidade de reflexão sobre escolha dos verbetes, a maneira como as palavras são escritas dentro da frase, como ela faz relação com as outras e assim sucessivamente. Há toda uma necessidade de arranjos para que a estrutura construída seja compreensível a quem irá lê-la.

Para Ferreira (2007) e texto escrito é produzido utilizando-se de marcas, pegadas, que mostram ao leitor como deve tratar determinadas partes do seu objeto de leitura.

Junto a esse conceito temos a existência

Na escrita, as pistas de contextualização podem ser exploradas por escritores habilidosos que exploram alguns recursos, como: aspas – para determinar ironia, ceticismo ou distanciamento crítico; o uso de sinais de exclamação, para veicular ênfase; uso de recursos gráficos, para designar tipos de conteúdos. Porém, assim como na fala, a escrita tem “sua própria maneira de se or-

ganizar, desenvolver e transmitir informações, o que permite que se a tome como fenômeno específico” (MARCUSCHI, 1983, p. 4).

A essas pegadas deixadas dentro de qualquer texto, conhecidas por apresentar aspecto sonoro e gráfico, o essencial é a percepção de que a fala juntamente com a escrita são atividades comunicativas, não ficando restrito ao plano do código. Pois são de eventos comunicativos e não produtos. Essas duas dimensões têm importâncias sociais muito significativas na vida humana.

2.4. Interações através de textos escritos e orais

Para Ferreira (2007, p. 11) o conceito de texto “varia conforme a perspectiva teórica que se adote para a concepção de língua”. Assim, para a língua vista como representação de mundo e de pensamento, tem-se texto como produto lógico do pensamento, contudo para a língua como código, usada enquanto instrumento de comunicação, tem-se texto como produto de decodificação a ser decodificado pelo leitor/ouvinte – é totalmente explícito, basta o conhecimento do código, para língua como ação dialógica, tem-se texto como o próprio lugar de interação e os interlocutores são sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos – assim, cabem os implícitos dos mais variados tipos detectáveis pelo contexto sócio cognitivo.

Para Koch (2009, p. 33) o texto pode ser visto focalizando-se alguns pontos principais, tais como: foco na língua, foco no escritor, e foco na interação. A esses princípios identificáveis de textos teceremos considerações a seguir.

De imediato, foco na língua, o texto é visto como representação do pensamento e o sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer. O texto é visto como um produto lógico do pensamento do escritor. Encontra-se nesse conceito uma concepção de língua como um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras. Nessa concepção de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produtos de uma decodificação realizado pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos para tanto, o conhecimento do código utilizado. Nesta concepção não há espaço para implicitudes, uma vez que o uso do código é determinado pelo princípio da transparência: tudo está dito no dito, ou em outras palavras, o que está escrito é o que deve ser entendido. Temos somente a língua como instrumento de comunicação.

Contudo, como foco no escritor, a língua é remetida a um sujeito psicológico, individual, dono e controlador de sua vontade e de suas ações. Sujeito visto como ego que constrói uma representação mental, “transpõe” essa representação para o papel. Desejando que seja absorvida pelo leitor do mesmo jeito que foi pensado.

Nessa concepção a língua é vista como representação do pensamento onde o sujeito é senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um produto lógico do pensamento do escritor. A escrita é entendida como uma atividade por meio da qual aquele que escreve expressa seu pensamento, suas intenções, sem considerar as experiências e os conhecimentos do leitor ou a interação que envolve esse processo. Levando, desse modo o leitor a construção de inferências que não poderão ser utilizadas durante o processo de leitura.

Mas, o mais importante de todos contemporaneamente é o foco na interação, pois nesta concepção a escrita é vista como produção textual, onde a realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa que o produtor “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário em um movimento constante guiado pelo princípio interacional.

Na concepção interacional da língua, tanto aquele que escreve quanto aquele para a quem se escreve, são vistos como atores e construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos no texto. Em um texto, nesta perspectiva, podemos considerar que houve um evento comunicativo no qual ocorrem fatos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Assim, nessa representação, a escrita é vista como uma atividade com demandas da parte de quem escreve a utilização de estratégias como: Ativação de conhecimento sobre os componentes da situação comunicativa; Seleção, organização e desenvolvimento de ideias; “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas, informações novas e dadas contextualmente; Revisão da escrita ao longo de todo o processo objetivada pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Podemos observar que esses planejamentos servem para dinamizar o entendimento entre ambos os lados da construção do texto. O sentido da escrita é o produto dessa interação e não resultado apenas do uso do código livremente por um dos lados.

Assim, o resultado da produção textual considera, segundo a mesma autora, a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro, que está no papel de interlocutor, com um certo propósito. Em razão do objetivo pretendido, do quadro espaço temporal (transitando sempre em mente com as relações onde? quando?) e do suporte de veiculação, o produtor elabora um projeto de dizer e desenvolve esse projeto, recorrendo a estratégias linguísticas, textuais, pragmáticas, cognitivas, discursivas e interacionais, vendo e revendo, no próprio percurso da atividade, a sua produção.

Temos em Koch e Travaglia (1999, p. 8-9) considerando texto como uma unidade linguística perceptível pela visão/audição, tomada pelos usuários da língua, seja o falante/ouvinte, escrito/leitor, em uma situação de comunicação específica; como uma unidade de sentido e preenchendo uma função comunicativa reconhecível ou reconhecida, independente de sua extensão.

Para Costa Val (2006, p. 4-5) a definição de texto ou discurso é “ocorrência linguística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal.” Portanto, um texto é uma unidade linguagem em uso, cumprindo uma função identificável em um jogo de atuação sociocomunicativa. Ainda para ela um texto pode ser bem compreendido se avaliado sob três aspectos: pragmático – com função informal e comunicativa; semântico-conceitual – sob o aspecto da coerência e formal – sob o aspecto da coesão.

Considerando as peculiaridades expostas acima e encontradas dentro dos textos podemos dizer que dentro do texto deve ser encontrado uma gama de informações, conhecidas e que fazem parte do mundo do leitor. Fazendo-o notar que estes não são produtos prontos e acabados, mas adquirem uma complementação quando chegam ao leitor. Assim ele, o leitor, precisa deter algumas informações para poder conseguir construir sentidos ao texto.

Segundo Marcuschi (2008, p. 72) o texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico. Segundo ele pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção de mundo e não uma simples refração ou reflexo.

Mas para Bakhtin (1992) o texto “refrata o mundo” e não reflete, porém a este pensamento, Marcuschi (2008) explicita que o texto refrata o mundo na medida em que o reordena e o reconstrói em cima da língua

oral e da escrita. Ensina que as duas modalidades discursivas de língua são igualmente relevantes e fundamentais.

Temos nesses casos as diversas possibilidades de construção nessa busca de entendimento entre as variáveis existentes na formação da interação entre texto-leitor-texto.

3. Conclusões

De acordo com Antunes (2009), podemos entender que a aprendizagem acontece por meio de testes experimentais, e devido a isso, alteramos nosso entendimento anterior sobre algo quando mudamos nosso comportamento, sendo assim, é fundamental lembrar que para a aprendizagem acontecer e assim despertar a necessidade de construção de aquisição de mais conhecimento através da leitura, é imprescindível que aconteça uma interação ou troca de experiências do indivíduo com seu ambiente, que pode ser a comunidade, a escola, o grupo de social, a família e etc.

Desse modo podemos inferir que as múltiplas formas em que a inteligência humana é desenvolvida reverbera em um novo conceito para a o verbete. A relação entre genética e vivência pode construir as variáveis existentes no padrão de inteligência entre um ser e outro. Mas toda a concepção múltipla é tida como fato diretamente ligado ao universo do desenvolvimento humano.

As experimentações apontaram desenvolvimento de expectativas levantadas e mostraram que existe um enorme potencial a ser despertado dentro do setor pesquisado. Se o corpo de trabalhadores se propuser a continuar com os estudos há variáveis que mostram a condição eminente de progresso intelectual a todas as envolvidas.

Entretanto, no aspecto relacionado a oralidade e a escrita as participantes apresentaram, o que Marcuschi (2001), Terra (1997), Bezerra (2009), Antunes (2009) e outros, chamam de centralização da oralidade em detrimento da escrita. Por ser a atividade oral elemento básica da língua em uso, pois sendo ela produto imediato do processo comunicativo linguístico, facilitada pela biologia do desenvolvimento humano, mas ainda há tentativas de consenso entre linguistas, procurando definir alguns aspectos liga à oralidade, é notório a frequência de uso desta em relação à língua escrita. Os pesquisadores estão buscando um consenso a partir de conceitos de coesão e coerência, admitindo-se a existência de

diferença entre coesão/coerência na escrita e coesão/coerência na linguagem oral. Assim, a oralidade é um dos elementos que ajudam no desenvolvimento da aprendizagem e devido a caracterização de interação existente na fala, construída dentro das relações sociais, bem como na escrita, e podemos salientar, desse modo, a necessidade de aperfeiçoamento por parte do grupo em estudo, nesse continuum para que possam aprender a lidar de forma coerente com a linguagem nas mais variadas circunstâncias em que seja necessário o uso da oralidade ou escrita dentro das relações humanas.

E nesse aspecto o Instituto Federal do Amapá, IFAP, *campus* Laranjal do Jari, tem fomentado, junto a administração da COMAJA, a possibilidade de oferecer cursos de capacitação à mão de obra utilizada dentro da cooperativa. O programa mulheres mil⁷, do Governo Federal, desenvolvido dentro do *Campus* de Laranjal do Jari, disponibilizou no ano de 2012, cerca de 30 vagas para cursos de aperfeiçoamento e capacitação para mulheres de baixa renda de todo Vale do Jari, dentre as quais 10 mulheres foram provenientes da cooperativa. Elas, ao final do curso, apresentaram bom desempenho. Sendo assim em relação às competências apontadas pela proposta curricular para educação de jovens e adultos encontramos pessoas que já as desenvolveram, mas é um percentual pequeno dentro do universo amostral pesquisado.

Entretanto todo o grupo pesquisado demonstrou preocupação com a formação escolar, principalmente as que não concluíram nenhum das modalidades de ensino e disseram que pretendem continuar estudando, contudo a maioria, considerando as que já concluíram o ensino fundamental e o ensino médio, dizem não ter mais vontade de estudar e que continuar trabalhando é o suficiente.

Conforme Moraes (2010) as coisas não mudam na escola, principalmente pelas dificuldades enfrentadas por todas aquelas que nela exercem suas atividades profissionais ou não, ao tentarem se adaptar a uma nova cultura de trabalho, que, por sua vez requer uma profunda revisão na maneira de ensinar e aprender, às vezes a pessoa não se adapta aos modos de lidar com os estudos e isso pode leva-las a deixar a escola. No caso das quebradeiras de castanha da COMAJA, não apresentam muitas características pertinentes a pessoas escolarizadas, conforme podemos

⁷ A meta é garantir o acesso à educação profissional ao sexo feminino e à elevação da escolaridade, de acordo com as necessidades educacionais de cada comunidade e a vocação econômica das regiões.

depreender durante o desenvolvimento da pesquisa. E isso pode ser atribuído há vários fatores, desde a falta de acesso à escola regular, até o abandono da mesma devido à necessidade de trabalhar e estudar simultaneamente. Contudo nota-se que as colaboras apresentam interesse em continuar estudando. É notório o entendimento entre eles da importância que tem a educação para a vida do ser humano. Nas falas delas, fica evidente a formação do conceito de letramento descrito por Kleiman (2010) e Almeida (2010), entretanto, percebemos que a possibilidade de investimento nos estudos ainda fica somente no plano das ideias.

Agora, redimensionando toda a estratégia didática para atender a essa demanda, é necessário que haja cooperação entre os dois lados envolvidos, a escola e o aluno. Com esse objetivo é ministrado no IFAP o curso médio técnico em comércio na modalidade profissionalizante para jovens e adultos direcionado àquelas pessoas concluintes de ensino fundamental e que desejam concluir o ensino médio técnico na modalidade PROEJA. O curso tem a duração de quatro anos e em sua grade curricular tem a contemplação de vários módulos relacionados à linguagem. Os alunos provenientes da cooperativa, alvo deste trabalho, recebem incentivos de seus superiores para irem ao Instituto e se candidatarem às vagas, quando são lançados os editais com a oferta de vagas, contudo há um número baixo de procura para ingresso no curso.

O curso técnico em comércio do IFAP é ministrado no período da noite e todas as pessoas que ingressam nele, além de receberem apoio da instituição para continuar a estudar, o governo federal proporciona a eles auxílio financeiro para que possam custear despesas com traslado, alimentação e outras, mas mesmo assim a evasão no primeiro ano, em 2012, ficou em média entre trinta a quarenta por cento. Visualizando dessa maneira, entendemos que as transformações podem acontecer dentro do público pesquisado, mas a influência da leitura quando relacionada à modificação da forma como as pesquisadas estão desenvolvendo o trabalho dentro da COMAJA não faz muita diferença ao trabalho manual praticado por elas, já que em quase cem por cento de seu tempo nos afazeres laborais, a atividade é mecânica e repetitiva. Contudo a relação de escolaridade e influência na vida delas pode se dar quando elas são promovidas entre um setor e outro, pois as que apresentaram maior nível de escolaridade são postas em trabalhos administrativos que envolvem cálculos, leitura, análises e etc. Mas no trabalho de quebra e limpeza da castanha a significatividade de titulação escolar influência pouco ou em nada no desempenho das mulheres que trabalham na COMAJA.

É necessário que as pessoas envolvidas na tarefa de estudar e ascender profissional e pessoalmente na vida consiga dimensionar a oportunidade que lhes aparece e fazer delas um objeto de conquista, comprometendo-se de fato com a sua própria educação, pois as chances para crescimento são criadas e alguns não as vêem como algo que valha a pena abraçar e desperdiçam as oportunidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha de. *Práticas de leituras para neoleitores*. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2010.

ANTUNES, Irlandé. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola. 2009.

BAGNO, Carlo. *Preconceito linguístico: como é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola. 2007.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: M. E. G. Gomes Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo et al. *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

BEZERRA, José Enildo Elias. *A questão de oralidade na educação de jovens e adultos – um estudo de caso*. Olinda: Livro Rápido, 2009.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 02-12-2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental *Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e textualidade*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

DICIONÁRIO Houaiss conciso. São Paulo: Moderna, 2011.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

DOLZ, Joaquim et al. *Produção escrita e dificuldades na aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

FÁVERO, Leonor Lopes; ANDRADE Maria Lúcia C. V. O.; AQUINO, Zilda G. O. *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FONTANA, D. *Psicologia para professores*. São Paulo: Loyola, 1998.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

LAKOMY, Ana Maria. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. 2. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibepex, 2008.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, Ângela. *Aspectos cognitivos da leitura*. 13 ed. Campinas: Pontes. 2010.

_____. *Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar ler e escrever? Linguagem e letramento em foco: linguagem nas séries iniciais*. CEFEL/IEL/Unicamp, 2005-2010.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONÍSIO, Ângela Paiva. *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Linguística do texto: como é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: MACHADO, Ana Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2001.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 14. ed. Campinas: Papirus 2010.

MUSSOLIM, Fernanda. BENTES, Anna Cristina. *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004, 3 vol.

OLIVEIRA, José Ademir. A cultura nas (das) pequenas cidades da Amazônia Brasileira. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*. Coimbra, 2004.

PORTO, Márcia. *Um diálogo entre os gêneros textuais*. Curitiba: Aymara, 2009.

SCLIAR, Moacyr. *Um olhar sobre a cultura brasileira: A língua portuguesa*. Disponível em: <<http://falar-portugues.blogspot.com/2005/09/lingua-portuguesa-por-moacyr-scliar.html>>. Acesso em: 14-01-2014.

SILVA, Lilian Lopes Martin da. *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986

SOARES, Magda Becker. O que é letramento. Diário do Grande ABC, São Paulo, 17 de ago. 2003. *Diário na Escola*, Caderno 3, p. 3.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

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

TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTANA NETO, J. A. *Discursos e análises*. Salvador: Universidade Católica de Salvador, p, 11-22.

**O CONTRATO DE COMUNICAÇÃO
NO JORNALISMO POPULAR:
UM ESTUDO SOBRE TÍTULOS DESVIANTES**

Wagner Alexandre dos Santos Costa
(UFF/UFRRJ/FEUC/UFOA)
wagnerasc@bol.com.br

RESUMO

Apresenta-se, neste artigo, um estudo sociocognitivo sobre o processamento do texto em notícias populares. Realizou-se um experimento sobre a relação entre as antecipações motivadas pela leitura do título e, posteriormente, pelo entendimento global do texto após sua leitura completa. Cinquenta e dois informantes realizaram atividades-teste com base em duas notícias extraídas do jornal popular *Meia Hora*.

Palavras-chave: Sociocognitivismo. Leitura. Jornalismo popular.

1. Considerações iniciais

O conhecimento não consiste apenas em uma coleção estática de conteúdos e experiências, mas também em habilidades para operar sobre tais conteúdos e utilizá-los na interação social. (KOCH, 2002, p. 37)

Na atividade de processamento do texto o leitor realiza diversas operações como construir e reconstruir hipóteses sobre o texto em questão, tendo como referência vários elementos, tais como o gênero, o autor, o estilo, a finalidade do texto, entre outros.

Este trabalho trata de um estudo sobre leitura como processo dinâmico, tal como postulado nos estudos sociocognitivistas por Kleiman (2008); Solé (1998); Dell'Isola (2001); Rojo (2004); van Dijk (2002); e

van Dijk e Kintsch (2004). Tem como base, ainda, os estudos de Costa (2013) sobre títulos desviantes.

Realizamos um experimento que visou à compreensão da relação entre as antecipações motivadas pela leitura inicial de notícias (ainda no título) e a atribuição do tema global do texto, inferido após sua leitura completa. O subgênero textual privilegiado foi a notícia popular, do jornalismo popular, tal como entendido por Amaral (2006, p. 15-16):

São jornais baratos, com baixa paginação, vendidos em bancas, que abrigam publicidades de produtos destinados ao público de baixa renda, embora ainda atendam a ínfima parcela da população. Também pressuponho que esse segmento da imprensa se utiliza de elementos culturais historicamente destinados aos setores populares ou produzidos por eles.

Os textos foram extraídos do jornal popular *Meia Hora*. A metodologia do trabalho envolveu três etapas: a primeira, em que os informantes leram apenas título; a segunda, em que leram um conjunto de título e subtítulo; a terceira, em que leram o texto completo, composto de título, subtítulo e corpo do texto. Nossa hipótese principal foi a de que a leitura do título geraria antecipações sobre o tema que não se confirmariam ao final do procedimento completo de leitura. Os resultados do experimento confirmam essa hipótese, pois os informantes inferiram temas globais distintos entre a primeira e a terceira etapa.

2. *Fundamentação teórica*

Optamos por iniciar esta seção conceituando *atividade de leitura*. Adotamos, então, a seguinte definição de Kleiman (2008, p. 65), que entende ser

(...) uma interação a distância entre leitor e autor via texto. (...) [Trata-se de uma atividade em 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. Contudo, não há reciprocidade com a ação do autor, que busca, essencialmente, a adesão do leitor, apresentando para isso, a melhor maneira possível, os melhores argumentos, a evidência mais convincente da forma mais clara possível, organizando e deixando no texto pistas formais a fim de facilitar a consecução de seu objetivo.

Consideramos essa definição de leitura como atividade bastante afinada à abordagem neste estudo porque tal definição pressupõe um su-

jeito intencional, envolvido ativamente⁸ em uma atividade estratégica de (re)construção de sentidos e que mobiliza uma gama de recursos cognitivos para realizá-la. Além disso, porque permite supor, ainda, que as representações sobre a realidade não são evidentes e simétricas no processo de interlocução, envolvendo, pois, colaborações mútuas.

Também Dell’Isola (2001, p. 37) define leitura como atividade interativa ao dizer que “Ler é interagir, é construir significado para o texto”. Segundo ela (*op. cit.*), o leitor mobiliza vários conhecimentos neste processo: conhecimentos e crenças sobre o mundo, sobre diferentes gêneros de texto, de sua organização e estrutura, lexicais, sintáticos, semânticos, discursivos e pragmáticos.

Nessa atividade de leitura/construção do sentido, segundo Kleiman (2008, p. 13), o papel do conhecimento prévio (linguístico, textual, de mundo) figura como fundamental, visto que o sentido do texto é construído a partir da relação com o que o leitor já sabe.

Assim, é preciso que autor e leitor se comuniquem em uma língua conhecida por ambos e que dominem certas noções e conceitos sobre o texto, por exemplo, sobre as estruturas e tipos de texto mobilizados no discurso.

Não menos importante é o conhecimento de mundo, que envolve as experiências vivenciadas e compartilhadas pelas pessoas e que podem ser mobilizadas no preenchimento de lacunas no processo de interpretação. Dessa forma, como diz Kleiman (2008, p. 25), a ativação do conhecimento prévio é de suma importância para a compreensão, visto que as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto em unidades coerentes dependem também do conhecimento sobre o mundo. Segundo Dell’Isola (2001, p. 44):

Inferência é um processo cognitivo que gera uma informação semântica nova, a partir de uma informação semântica anterior em um determinado contexto. (...) Não ocorre apenas quando o leitor estabelece elos lexicais, organiza redes conceituais no interior do texto, mas também quando o leitor busca, extratexto, informações e conhecimentos adquiridos pela experiência de vida, com os quais preenche os ‘vazios’ textuais.

Ainda assim, a realização de inferências não resolve o problema do processamento do texto. Por essa razão, Koch (2008a, p. 136) afirma

⁸ Solé (1998, p. 40) também considera que na atividade de leitura e compreensão o leitor é ativo, processa e atribui significado ao que lê.

que o leitor pode não realizar as inferências desejadas pelo escritor. Nesse caso, reconhecido o engano, o leitor poderá proceder a uma reanálise do texto mal compreendido. Conforme a autora (*op. cit.*), a maior parte dos enganos está associada ao estabelecimento de inferências não desejadas. É preciso ainda considerar que a atividade de referenciação é muitas vezes feita a “conteúdos de consciência” (KOCH, 2008b, p. 204), (re)ativados via inferenciação.

Assim, são notadamente importantes para o processamento textual tanto as informações contextuais como textuais. Nesse sentido, van Dijk e Kintsch (2004, p. 26) advertem:

Ao invés de uma ativação mais ou menos cega de todo um possível conhecimento na compreensão de uma palavra ou oração, ou na reconstrução global de um tema, presumiremos que o uso do conhecimento seja estratégico, que ele dependa dos objetivos do usuário da língua, da quantidade de conhecimento disponível a partir do texto e do contexto, do nível de processamento ou do grau de coerência exigido para a compreensão (...)

Dessa forma, o leitor realiza “estratégias metacognitivas” de leitura, que consistem no controle e regulamento do próprio conhecimento (KLEIMAN, *ibidem*, p. 34). Ele é capaz, por exemplo, de decidir se compreendeu o suficiente um assunto para explicá-lo. Ou seja, pode controlar o próprio conhecimento de modo que melhor possa refletir sobre ele.

Tal ponto de vista é reiterado por Solé (1998, p. 30), ao afirmar que

A interpretação progressiva do texto, isto é, a elaboração de sua compreensão, envolve determinar as ideias principais que ele contém. É importante estabelecer que, embora um autor possa elaborar um texto para comunicar determinados conteúdos, a ideia ou as ideias principais construídas pelo leitor dependem em grande parte dos seus objetivos de leitura, dos seus conhecimentos prévios e daquilo que o processo de leitura em si lhe oferece com relação aos primeiros.

Assim, destacam-se o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses.

Diz-se, então, que a atividade da leitura é dirigida pelos seus objetivos.⁹ Ou seja, ler uma receita de bolo requer objetivos diferentes da lei-

⁹ Ver em Solé (*ibidem*) os seguintes objetivos: Ler para obter uma informação precisa; Ler para seguir instruções; Ler para obter uma informação de caráter geral; Ler para responder; Ler para revisar um escrito próprio; Ler por prazer; Ler para comunicar um texto a um auditório; Ler para praticar a leitura em voz alta; Ler para verificar o que se compreendeu.

tura de uma notícia de jornal ou de um anúncio de imóveis, portanto a informação que será relevante, logo as estratégias empregadas na leitura, atenderão às necessidades finais do leitor. Por isso, o gênero textual se torna, nesse aspecto, de suma importância e determina, até certo ponto, os objetivos da leitura (KLEIMAN, *ibidem*, p. 33).

Quanto à “formulação de hipóteses” de leitura, são o que o leitor pode pensar sobre o tema que o texto abordará e as conclusões que pode antecipar com base na estrutura do texto. Van Dijk (2004, p. 161) afirma que “os usuários da língua também tentam ‘imaginar’ do que trata o texto, por exemplo, as coisas, pessoas, atos, eventos ou estados de coisas a que o texto ou o falante se referem”. Espera-se, por exemplo, que as notícias possuam um título e que ele informe algo acerca do seu tema.

Desta forma, o leitor interage com o texto, como explica Rojo (2004, p. 6), ao discorrer sobre “as capacidades de apreciação e réplica do leitor em relação ao texto”. Tais capacidades envolvidas em um processo interativo de interpretação dizem respeito a uma série de procedimentos em diferentes níveis, como a recuperação do contexto de produção do texto, a definição de finalidades e metas da atividade de leitura, a percepção de relações intertextuais no nível temático e de relações interdiscursivas no nível discursivo, além da percepção dos valores estéticos da linguagem.

Os aspectos desenvolvidos por Rojo (*op. cit.*) reafirmam em suas bases as considerações destacadas em Kleiman, no texto supracitado.

Outro grupo de atividades cognitivas (definido acima) que ressaltamos são as inferências, também relacionadas com diversas atividades de processamento textual, desde o momento de acesso ao suporte textual. Assim, de acordo com o nosso estudo, a produção de inferências baseadas na leitura do título de uma notícia é importante estratégia cognitiva na geração de hipóteses/antecipações e posteriormente na sua confirmação ou destituição.

Baseando-se nos primeiros estudos sobre a representação do conhecimento (SCHANK & ABELSON, 1977, *apud* VAN DIJK, 2002, p. 252) e, ainda, em estudos sobre a compreensão do texto (JOHNSON-LAIRD, 1983; VAN DIJK & KINTSCH, 1983; VAN OOSTENDORP & GOLDMAN, 1999, *apud* VAN DIJK, 2002, p. 253), van Dijk entende que as histórias lidas nas notícias sobre um caso qualquer, de modo mais específico, aquilo que compreendemos desta história (por exemplo, de um assalto a um banco) forma um modelo de eventos similares. Confor-

me se obtém conhecimentos sobre eventos como este, outros modelos deste evento vão se construindo e, depois de um tempo, pode-se inferir um conhecimento geral (sobre assaltos deste tipo), conhecimento que pode ser usado na construção de modelos mentais de eventos concretos sobre, como no exemplo, de assaltos a banco. Isto permite, por sua vez, que o jornalista formule somente a informação ainda não conhecida pelos leitores, de modo que as notícias estão incompletas, neste sentido, pois os leitores podem recuperar/inferir informações necessárias com a ajuda de seu conhecimento geral.¹⁰ Como explica van Dijk (2002, p. 253), "é possível que necessitemos de modelos mentais específicos para elaborar conhecimento geral e, por outro lado, necessitemos de conhecimento geral para construir modelos mentais específicos".

3. *Um experimento de leitura: metodologia*

Expusemos 52 alunos do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual da cidade do Rio de Janeiro à leitura de duas notícias extraídas do jornal popular *Meia Hora*. A atividade assumiu caráter de exercício, ou seja, os alunos, doravante informantes, não sabiam tratar-se de um experimento. As notícias utilizadas foram as seguintes:

- ✓ O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo (*Meia Hora*, 20/08/2011)
- ✓ Luan Santana morto a tiros (*Meia Hora*, 01/12/2011)

A atividade se dividiu em três partes, correspondentes a três testes:

Na primeira, *oferecemos aos leitores apenas o título de cada notícia* e solicitamos que desenvolvessem algumas hipóteses sobre qual assunto o título poderia tratar. Ao final de 10 minutos, recolhemos a tarefa.

Na segunda, *oferecemos aos leitores um conjunto composto de título e subtítulo da mesma notícia* e solicitamos novamente que desenvolvessem algumas hipóteses sobre qual assunto o título poderia tratar. Ao final de 10 minutos, recolhemos a tarefa.

Na terceira, *oferecemos aos leitores a notícia completa: título, subtítulo (já lidos) e corpo do texto* e solicitamos que respondessem qual

¹⁰ Cf. Marcuschi (1985) – trabalho em que o autor apresenta uma classificação de diferentes tipos de inferências, importam especialmente as que envolvem os tipos indutivo e dedutivo de raciocínio.

é o assunto principal da notícia. Ao final de 20 minutos, recolhemos a tarefa.

Com isso, objetivamos verificar as hipóteses/antecipações projetadas pelos leitores a partir da leitura da categoria título (etapa 1 – E1); posteriormente, a partir da leitura do conjunto composto por título e subtítulo (etapa 2 – E2); e, finalmente, a macroestrutura semântica¹¹ atribuída pelos leitores à notícia completa (etapa 3 – E3):

E1- LEITURA DO TÍTULO

E2- LEITURA DAS CATEGORIAS PRÉ-TEXTUAIS (TÍTULO E SUBTÍTULO)

E3- LEITURA DA NOTÍCIA COMPLETA

Quanto ao experimento, nossas hipóteses sobre os resultados foram:

- ✓ A leitura somente do título poderia motivar hipóteses diversificadas, possivelmente distantes do conteúdo global do texto;
- ✓ A leitura do título, juntamente com o subtítulo, poderia restringir mais as hipóteses da etapa anterior e os leitores poderiam atribuir macroestruturas mais próximas das que atribuiriam quando da leitura completa.
- ✓ A leitura completa seria aquela etapa em que se atribuiria uma macroestrutura semântica mais próxima entre os informantes; mais semelhante àquela obtida a partir da redução semântica do texto operada por nós; mais distante das hipóteses de E1 construída pelos próprios informantes.

Os testes foram aplicados em 20 de agosto de 2012. Observamos as respostas de todos os informantes e, em seguida, as agrupamos por semelhança e quantificamos os dados. Apresentaremos, a seguir, cada teste e os resultados referentes a cada um deles. Ao final dessa exposição, discutiremos os resultados.

¹¹ Para van Dijk (1990, p. 54), de modo geral, um tema ou assunto é aquilo do que o discurso trata. Especifica o autor que o tema de um livro ou de uma conferência equivale mais ou menos ao que entendemos por assunto ou matéria. Trata-se do resumo ou do núcleo. Dessa forma, um tema não se define em termos de significado de palavras ou orações, mas de fragmentos textuais mais extensos, por isso “pertencem ao macronível global da descrição do discurso” (*idem, ibidem*). Assim, o conceito teórico empregado pelo autor para a descrição de temas é o de “macroestrutura semântica”.

4. Os resultados

4.1. Teste 1: da leitura do título

Texto 1

PLANTÃO DE POLÍCIA

O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo

Texto 2

LANTÃO DE POLÍCIA

Luan Santana morto a tiros

Após a aplicação e análise, obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações realizadas pelos informantes:

Tabela 1- O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo (Etapa 1)

ANTECIPAÇÕES DECORRENTES DA LEITURA DO TÍTULO	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
Realizaram antecipações acerca de cardápio alimentar.	42	80,77 %
Realizaram antecipações acerca da prisão de um (ou mais de um) bandido.	10	19,23%
Totais:	52	100%

Tabela 2- Luan Santana morto a tiros (Etapa 1)

ANTECIPAÇÕES DECORRENTES DA LEITURA DO TÍTULO	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
As antecipações gerais deste grupo indicam que não acreditaram na possibilidade da morte do cantor, mas interpretaram o nome “Luan Santana” como uma referência a ele.	16	30,77%
Consideraram tratar-se da morte do cantor.	30	57,69%
Consideraram tratar-se de um homônimo do cantor.	06	11,54%
Totais:	52	100%

TESTE 2: Da leitura do título acrescido do subtítulo

Texto 1

PLANTÃO DE POLÍCIA

O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo

Bandido foi preso no Recreio. Ele é apontado como o ‘02’ do tráfico no Fallet e tinha plano pra matar o secretário de Administração Penitenciária na Ponte Rio-Niterói

Texto 2 _____

PLANTÃO DE POLÍCIA

Luan Santana morto a tiros

Xará do cantor levou um balaço na cabeça e outro na perna

Após a aplicação e análise, obtivemos os seguintes resultados relativos às antecipações realizadas pelos informantes:

Tabela 3 – O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo (Etapa 2)

ANTECIPAÇÕES DECORRENTES DA LEITURA DO TÍTULO ACRESCIDO DA LEITURA DO SUBTÍTULO	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
Consideraram o título como uma referência ao alimento a ser oferecido na cadeia ao bandido (subtítulo) preso no Recreio dos Bandeirantes.	19	36,54%
Atribuíram diretamente uma relação entre a expressão “Pão com Ovo” e o bandido preso.	33	63,46%
Totais:	52	100%

Tabela 4 – Luan Santana morto a tiros (Etapa2)

ANTECIPAÇÕES DECORRENTES DA LEITURA DO TÍTULO ACRESCIDO DA LEITURA DO SUBTÍTULO	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
Consideraram um enunciado metafórico ou expressaram ser um título falso.	05	9,61%
Consideraram tratar-se da morte do cantor.	02	3,85%
Consideraram tratar-se de um homônimo do cantor.	45	86,54%
Totais:	52	100%

TESTE 3: Da leitura da notícia completa

Texto 1

PLANTÃO DE POLÍCIA

O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo

Bandido foi preso no Recreio. Ele é apontado como o ‘02’ do tráfico no Fallet e tinha plano pra matar o secretário de Administração Penitenciária na Ponte Rio-Niterói

Um dos homens mais procurados do Rio, Luiz Claudio Gomes, 37 anos, conhecido como Pão com Ovo, foi preso por policiais da 26ª DP (Todos os Santos), na noite de sexta-feira. De acordo com a polícia, ele é o segundo homem na hierarquia do tráfico do Morro do Fallet e Fogueteiro, em Santa Teresa, e estava foragido desde que as comunidades foram ocupadas por Unidades de Polícia Pacificadoras (UPPs).

Segundo a polícia, o suspeito vinha sendo monitorado há dois meses. O Disque-Denúncia (2253-1177) chegou a oferecer recompensa de R\$ 2 mil por informações que levassem a polícia ao paradeiro do bandido. Luiz Claudio foi capturado quando passava pela Rua Rabino Henrique Lemsle, altura do número 211, no Recreio dos Bandeirantes. Ao ser abordado pelos agentes, o traficante não resistiu à prisão.

As investigações apontam que o traficante teria fugido para Niterói em agosto do ano passado, quando teria participado da invasão ao Morro dos Marítimos, em Niterói. Na época, a Polícia Militar fez operação para acabar com a guerra entre bandidos de facções rivais, e 12 foragidos do Fallet foram capturados.

Contra o acusado havia vários mandados de prisão por tráfico e homicídio. Em julho, o Ministério Público do Rio de Janeiro o denunciou por associação para o tráfico.

O preso também é acusado pela polícia de planejar atentado contra o secretário de Administração Penitenciária, César Rubens. O ataque seria na Ponte Rio-Niterói. O plano foi descoberto por meio de escutas telefônicas.

O acusado foi condenado a 25 anos de prisão por homicídio e cumpriu pena de 15 anos por tráfico de drogas. Ainda de acordo com as investigações, o traficante é ligado à facção criminosa Comando Vermelho e estava controlando bocas de fumo em Niterói. (*Meia Hora*, 20/08/2011)

Luan Santana morto a tiros

Xará do cantor levou um balaço na cabeça e outro na perna

Atingido por um 'meteoro' de tiros, o xará do cantor sertanejo Luan Santana foi assassinado na madrugada de domingo, na periferia de Apucarana, no Paraná. Luan Santana Antunes, 19 anos, foi executado com quatro tiros – um na cabeça, dois nas costas e outro na perna esquerda – no bairro Jardim Ponta Grossa.

O crime ocorreu por volta das 4h, na esquina das ruas Castro Alves e Pato Branco. O corpo do jovem estava caído ao lado de um televisor de 42 polegadas.

Dependência química

Segundo a polícia, o aparelho de TV encontrado ao lado da vítima pode ser dos próprios familiares. De acordo com parentes de Luan Santana, ele era dependente químico e tinha dívidas com traficantes de crack da região. Ainda segundo alguns familiares do rapaz, no final do ano passado, o homônimo do cantor foi preso sob a acusação de furto.

O autor do assassinato fugiu logo após o crime, sem ser identificado por testemunhas. Apesar da informação de que o rapaz teria dívida com traficantes da região, a polícia local ainda não tem pistas do criminoso.

Uma equipe do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu) foi até o local, onde constatou óbito por disparos de arma de fogo. O crime aconteceu a 65 km de Maringá, uma das principais cidades do Paraná.

Até o aniversário é próximo

"Não deu tempo. Ele era viciado em drogas, e os traficantes já tinham ido na casa dele para cobrá-lo. Além disso, meu neto havia denunciado uns bandidos à polícia, e eles tinham jurado vingança. Tentei tirá-lo da droga, mas não deu tempo", lamentou a aposentada Maria Cecília Gervásio Santana, avó de Luan Santana Antunes, enquanto aguardava liberação do corpo no IML.

Homônimo do cantor sertanejo Luan Santana, a vítima nasceu no mesmo mês do cantor, só que um ano depois, em 3 de março de 1992. O Luan Santana artista e famoso é de 13 de março de 1991. (*Meia Hora*, 01/12/2011)

Após a aplicação e análise, obtivemos os seguintes resultados relativos à macroestrutura semântica inferida pelos informantes:

Tabela 5 – O novo cardápio da cadeia: Pão com Ovo (Etapa 3)

MACROESTRUTURA ATRIBUÍDA POR OCASIÃO DA LEITURA COMPLETA DA NOTÍCIA	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
Consideraram a prisão de um bandido apelidado por “Pão com ovo” ser o tema da notícia.	52	100%
Totais:	52	100%

Tabela 6 – Luan Santana morto a tiros (Etapa 3)

MACROESTRUTURA ATRIBUÍDA POR OCASIÃO DA LEITURA COMPLETA DA NOTÍCIA	QUANTIDADE DE INFORMANTES	PERCENTUAL
Consideraram tratar-se da morte de um (apenas) homônimo do cantor.	52	100%
Totais:	52	100%

5. *Discussão dos resultados*

Em relação ao texto 1, na etapa 1 (E1), 80,77% dos informantes realizaram antecipações acerca da noção de cardápio alimentar. De acordo com suas respostas, a notícia poderia conter ideias como “reclamações de presos sobre a alimentação”, “recompensa em forma de alimento”, “privação alimentar intencional como forma de castigo”, “mudança no cardápio da cadeia” etc. Dos 52 informantes, 19,23% consideraram tratar-se da prisão de um bandido (Pão com Ovo) ou da prisão de dois bandidos (o primeiro, Pão; o segundo, Ovo).

Na etapa 2 (E2), esse quadro se altera, adquirindo, a nosso ver, um contorno bastante peculiar, pois conforme 36,54% dos informantes, “Pão com Ovo” ainda seria uma referência ao cardápio de determinada cadeia, mas a ser oferecido ao bandido preso no Recreio, bairro carioca. Assim, este grupo reúne ideias segundo as quais as expressões “Pão com Ovo” e “Bandido” não indicam o mesmo referente. Já 63,46% estabeleceram uma relação direta entre “Pão com Ovo” (título) e “Bandido” (subtítulo). Sobre essa associação entre o apelido Pão com Ovo e a prisão de um bandido, tivemos um aumento de 44,23% entre E1 e E2.

Já na etapa 3 (E3), lido o texto completo, 100% consideraram que a notícia tratou da prisão de um bandido cujo apelido era “Pão com ovo”.

Em relação ao texto 2, em E1, 30,77% dos informantes não acreditaram haver morte, contudo julgaram “Luan Santana” uma referência ao cantor. Um informante respondeu ser mentira o conteúdo do título porque “nenhum fã apareceu na TV chorando e nem a Globo disse isso”. Outros afirmaram tratar-se de uma notícia falsa. Dos 52 informantes, 57,69% consideraram a morte do cantor como o fato a ser noticiado e apenas 11,54% julgaram tratar-se de uma pessoa com o mesmo nome do cantor.

Em E2, obtivemos antecipações mais uniformes, já que 86,54% dos informantes consideraram tratar-se de um homônimo do cantor; 9,61% afirmaram falsidade ou, em alguns casos dentro desse grupo, criaram uma hipótese em que a morte era algo figurado; já 3,85% consideraram a morte como fato a ser noticiado. Nesta etapa, destaca-se o aumento em relação ao percentual de informantes que julgaram “Luan Santana” uma referência a alguém de mesmo nome do cantor (aumento de 75%) e a diminuição do percentual de informantes que acreditaram na morte (diminuição de 53,84%). Quer dizer, E2 apresenta significativas diferenças em relação à E1.

Em E3, 100% consideraram que a notícia possuía como tema a morte de um homônimo do cantor “Luan Santana”.

Em relação a nossas hipóteses, nos limites deste experimento, os resultados confirmam a previsão de que a leitura do título propiciaria antecipações diversificadas, menos homogêneas. Verificou-se, também, que a leitura do subtítulo provocou alterações na macroestrutura projetada inicialmente pelos informantes. O experimento ratificou, ainda, nossa hipótese de que as antecipações em E2 é que se aproximariam mais da macroestrutura inferida pelos leitores em E3.

6. Considerações finais

O contato com as notícias publicadas no jornal *Meia Hora* motivou, desde o início, inquietações acerca da produção/interpretação dos seus títulos. Assim, partindo do pressuposto de que o título não comporta a macroestrutura semântica da notícia, ou que permite margem para uma interpretação desviante, questionamos a sua tradicional funcionalidade como categoria responsável pelas instruções de antecipação.

De acordo com nosso estudo, esse papel do título envolveu um conjunto de estratégias de dramatização, já fixadas como marca/caracte-

rística desse jornal, do seu estilo de apresentar os fatos. Tais estratégias correspondem a componentes do projeto de captação do jornal não só por serem potentes de realizar um apelo ao emocional do leitor pelo viés da violência, do sexo e da tragédia, mas também porque podem produzir humor e quebrar a expectativa (supostamente) apenas referencial do texto jornalístico. Nesse sentido, a leitura dessas notícias exige competências semânticas, cognitivas e pragmáticas de leitura e interpretação pelo leitor, como mobilizar saberes específicos de um campo semântico empregado pelo jornal; realizar inferências a partir de informações explícitas ou sugeridas; e ser capaz de decifrar o jogo discursivo proposto pelo jornal.

A macroestrutura atribuída às notícias pelos informantes em E3 (terceira etapa do experimento) se distanciou substancialmente daquela inferida na primeira etapa. Isto demonstrou, a nosso ver, que a leitura do texto e a reformulação/destituição de suas hipóteses iniciais de leitura implica a releitura do título.

Outra observação importante decorrente do experimento e que veio corroborar nossas hipóteses de trabalho foi que o subtítulo figurou como a categoria esquemática que indicou ao leitor a necessidade de reformulação de suas hipóteses iniciais de leitura. A partir do subtítulo os informantes passaram a reformular suas hipóteses iniciais de leitura, que se confirmaram na maioria dos casos na terceira etapa.

Dessa forma, em relação ao processo ensino/aprendizagem de língua portuguesa, chamamos a atenção para a importância do desenvolvimento de atividades de criação de títulos estimulantes e afinados ao seu propósito comunicativo. Por outro lado, consideramos fundamental expor os alunos a textos que exijam, de forma desafiadora, uma leitura atenta.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, WAS. *Do título ao texto/Do texto ao título: o processo de estabilização da referência em notícias do jornal Meia Hora*. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). – Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, Niterói.

DELL'ISOLA, R. *Leituras: inferências e contexto sociocultural*. Belo Horizonte: Formato, 2001.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2008.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

KOCH, I. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A produção de inferências e sua contribuição na construção do sentido. In: _____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008a, p. 135-154.

_____. Produção e compreensão de textos: a perspectiva da linguística textual. In: _____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008b, p. 201-212.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Leitura como um processo inferencial num universo cultural cognitivo. Leitura: teoria e prática. *Revista da Associação de Leitura do Brasil*, Campinas, junho de 1985, vol. 5, p. 3 – 19.

ROJO, R. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VAN DIJK, T. A. *La noticia como discurso – comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós Comunicación, 1990.

_____. El conocimiento y las noticias. *Quaderns de Filologia. Estudis de Comunicació*, vol. I, 2002, 249-270.

_____. Modelos na memória – o papel das representações da situação no processamento do discurso [1988]. In: VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 158-181.

_____; KINTSCH, W. A caminho de um modelo estratégico do discurso [1983]. In: VAN DIJK, Teun A. *Cognição, discurso e interação*. Organização e apresentação de Ingedore Koch. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2004, p. 9-35.

**O TRABALHO COM A LEITURA
NOS *ROTEIROS DE ATIVIDADES*
DE LÍNGUA PORTUGUESA/LITERATURA
DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO
DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO**

Andreza Nora (UNICAMP/CEFET-RJ)
andrezanora@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta e discute concepções e estratégias de leitura mobilizadas nos *Roteiros de Atividades*, documento elaborado para a formação continuada em língua portuguesa para os professores da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. O texto foi dividido em três partes: inicialmente, foi realizada uma breve revisão acerca dos principais modelos teóricos que vêm orientando o ensino de leitura. Esta revisão é seguida pela apresentação dos documentos norteadores da formação continuada, sendo enfatizados os roteiros de atividades. Por fim, é empreendida a análise das atividades selecionadas com base em categorias presentes em Dionísio (2000), Marcuschii (2001) e Rojo (2004).

Palavras-chave:

Estratégias de leitura. Concepções de leitura. Roteiros de Atividades (SEE-RJ).

1. *Palavras iniciais*

No ano de 2010, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEE-RJ) debruçou-se sobre a tarefa de elaborar um referencial curricular para atender toda a sua rede de ensino. Sob a denominação de *Currículo Mínimo*, o documento apresenta as competências e habilidades que devem integrar os planos de curso das diferentes disciplinas oferecidas nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

A finalidade do *Currículo Mínimo*, segundo a SEE-RJ, é “orientar de forma clara e objetiva, os itens que não podem faltar no processo de ensino/aprendizagem, em cada disciplina, ano de escolaridade e bimes-

tre” (RIO DE JANEIRO, 2010). Com a confecção desse documento, o Governo afirma pretender garantir um conjunto de competências e habilidades comum a todos os alunos e que o mesmo esteja alinhado com as atuais necessidades de ensino, identificadas não apenas nas legislações então vigentes – *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais* –, como também nas matrizes de referência dos principais exames nacionais (Prova Brasil, ENEM) e estaduais (SAERJ e SAERJINHO).

Visando instrumentalizar os professores da rede estadual de ensino para a implementação do inédito referencial curricular, a Secretaria de Educação, em parceria com a Fundação CECIERJ, produziu dois documentos complementares ao *Currículo Mínimo*: as *Orientações Pedagógicas* e os *Roteiros de Atividades*. Inicialmente, esses documentos contemplaram apenas o 9º ano de escolaridade do ensino fundamental e os três anos do ensino médio, nas disciplinas língua portuguesa/literatura e matemática.

As *Orientações Pedagógicas* buscam oferecer ao professor um guia acadêmico panorâmico em relação às várias possibilidades de desenvolvimento dos descritores previstos em cada eixo bimestral do *Currículo Mínimo*. Já os *Roteiros de Atividades* apresentam exercícios relacionados aos descritores previstos. No âmbito da disciplina língua portuguesa/literatura, as atividades propostas têm como foco a *leitura, o uso da língua e a produção textual*.

Tendo apresentado um breve panorama para situar como tem sido estruturada a produção do referencial curricular para o ensino fundamental e médio no Estado do Rio de Janeiro, salientamos que o objetivo deste trabalho é discutir as propostas para o desenvolvimento das atividades de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades*. Com tal discussão, pretendemos contribuir com reflexões críticas sobre as concepções de leitura que os passam e acerca do tipo de leitor que pressupõem.

2. *Concepções de leitura: breve revisão*

Uma vez que temos como um de nossos objetivos analisar e discutir pressupostos teóricos que embasam as atividades de compreensão leitora presentes no material produzido pela SEE-RJ, consideramos necessário traçar um breve panorama acerca das três abordagens de leitura mais difundidas na literatura.

É preciso ressaltar, primeiramente, que as concepções de leitura conhecidas por meio dos estudos sobre práticas e/ou ensino de leitura estão diretamente relacionadas a diferentes concepções acerca do que vem a ser a própria língua(gem), ou seja, a cada concepção de língua(gem) que os estudos linguísticos ajudaram a firmar, está relacionada uma determinada forma de conceber a leitura e o leitor.

Pelo que apontam os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997), a concepção sobre língua(gem) perpetuada na educação foi a estruturalista, alicerce também para o ensino de leitura. Baseada nessa concepção, o processo de leitura é configurado como um simples ato de decodificar signos. Segundo os PCN, “por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de ‘leitores’ capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler” (1997, p. 42).

A concepção de leitura como decodificação, difundida ao longo dos anos 70 e 80, apesar de antiga, ainda gera preocupação nos responsáveis por pensar as diretrizes que “regem” o ensino de língua materna em nosso país. Isso ocorre, conforme vimos na citação acima, porque, na base da concepção de leitura como decodificação, está a ideia de que ler é decodificar símbolos gráficos. Nessa mesma ótica, escrever seria apenas transcrever fonemas.

Infelizmente, essa concepção foi o eixo norteador, ao longo de muito tempo, do processo de formação e prática pedagógica dos professores de língua materna. De acordo com Kleiman (2004, p. 20), conceber a leitura como um ato de decodificação

dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar do olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta.

Por ter perdurado por um grande período de tempo, a abordagem de leitura como decodificação, amparada na noção de língua como estrutura, deixou marcas que até hoje são percebidas em determinadas práticas escolares, nos diferentes níveis de ensino. Segundo essa concepção, a compreensão do texto ocorre de modo automático a partir do momento em que o leitor é capaz de decodificar, ou seja, se decodifica, acessa o sentido da palavra e, conseqüentemente, compreende o texto. Podemos

dizer que se trata de um processo passivo, na medida em que o leitor não tem nenhum papel a cumprir, a não ser o de decodificar.

Segundo Kato (1999), na abordagem de leitura como decodificação, a informação é processada na direção do texto para o leitor. O autor do texto tem algo a ser dito que deve ser apenas decodificado. Nesse sentido, podemos dizer que o texto é concebido como um produto acabado, pois o sentido está no texto. Assim, é considerado um bom leitor aquele que consegue realizar uma perfeita decodificação, entender perfeitamente o que o autor buscou dizer e ler bem em voz alta.

A expressão *bottom-up* e o termo modelo ascendente também são usados para caracterizar essa concepção, pois o leitor teria que processar os elementos constitutivos das palavras e depois das frases para conseguir atingir o nível da compreensão, que seria, portanto, hierárquico e sequencial: do menor elemento constituinte para o maior.

Em contraposição ao modelo da decodificação, começa a se firmar, na década de 80, a abordagem cognitiva da leitura. Nesta nova concepção, o percurso no qual se configura o processo de leitura não parte do texto para o leitor, mas sim o contrário: do leitor para o texto. O leitor, nessa perspectiva, assume outro papel ao longo do processo, pois agora lhe é dada a “chance” de contribuir para a construção de sentidos. O sentido não é entendido mais como contido no texto, mas sim como uma construção na qual o leitor desempenha um papel ativo.

Na atividade de atribuição e construção de sentidos para o texto, há uma interação da bagagem prévia do leitor – em um processo *top-down* – com as informações do próprio texto – em um processo *bottom-up*. Como cada leitor possui uma bagagem distinta de conhecimentos prévios (linguísticos, textuais e enciclopédicos), as associações realizadas no processo de leitura são também variáveis de pessoa para pessoa.

De acordo com Kato (1999), o nosso conhecimento prévio se organiza por meio de variados esquemas conectados a subesquemas que formam uma rede de relações que são ativadas no processo de leitura. Dessa forma, o leitor pode prever o texto. Além dos esquemas, há outras formas de o leitor ativar conhecimentos guardados em sua memória. De acordo com Fávero (1995), também lançamos mão de *frames*, *scripts* e cenários no processo de leitura. Explica a autora que, em função de maiores ou menores limitações do conhecimento de mundo, o leitor poderá acionar um número maior ou menor de *frames*, esquemas, *scripts* ou ce-

nários. Em função dessas (não)ativações, a compreensão do texto irá variar de leitor para leitor.

Como muitas informações ficam implícitas no texto, podem ser inferidas pelo leitor, porém nem todas as inferências são previstas por quem escreveu o texto. Compreender um texto, nessa ótica, não se resume a identificar informações, mas um processo de construção com base em atividades de inferência, conforme salienta Marcuschi (2008). Na compreensão textual, as inferências são “atividades cognitivas que realizamos quando reunimos algumas informações conhecidas para chegarmos a outras informações novas” (MARCUSCHI, 2008, p. 74).

Para construir sentidos para o que lê, o leitor proficiente desenvolve diferentes procedimentos de leitura baseados na relação entre os conhecimentos prévios que possui e as informações do texto. De acordo com Kleiman (2004), certos procedimentos podem ser ensinados ao leitor, que pode colocá-los em prática de modo consciente: são as chamadas estratégias metacognitivas. Quando o leitor realiza operações para atingir um determinado objetivo de leitura sem que tenha consciência do que está de fato realizando, ocorrem as chamadas estratégias cognitivas.

A concepção estruturalista, que antes alicerçava a leitura como decodificação, cedeu lugar à abordagem cognitivista. Devemos atentar para o fato de que, na ótica cognitivista, o leitor foi deslocado de posição: deixou de ser um mero espectador para fazer parte processo, restando ao texto um papel de coadjuvante, diferente do que se dá na concepção da decodificação, em que o texto é o protagonista.

Modelos cognitivistas estão voltados para aspectos psicológicos do processo de leitura, mas tentam incorporar aspectos socioculturais da leitura, conforme salienta Kleiman (2004). Entretanto, de acordo com Marcuschi (2008), a concepção cognitiva de leitura apresenta suas limitações, em virtude do fato de o conhecimento ser compreendido como uma atividade de caráter individual, subjetivo, não estando o processo de leitura inserido em um contexto sócio-histórico realmente amplo.

Uma nova abordagem de leitura que reconhece a relevância do contexto sócio-histórico no qual o sujeito leitor está inserido aparece na década de 90. Tendo por base a ideia de que o conhecimento prévio do leitor é fruto de uma construção social, a concepção sociointerativa percebe o texto como um evento da comunicação localizado em um determinado contexto sóciohistórico e representante de um gênero do discurso.

O texto, assim, é concebido sob determinadas condições, por um autor que possui uma determinada finalidade, intenção e que a realiza em um gênero discursivo. Todo e qualquer gênero do discurso é caracterizado por elementos sócio-comunicativos e funcionais (condições de produção/circulação; função comunicativa), temáticas possíveis, forma composicional, estilo. Leva-se em consideração, nessa abordagem, que o processo de leitura é construído em meio a situações reais de uso da língua que envolvem interlocutores, a sua historicidade, seus valores, além dos aspectos propriamente linguísticos.

A compreensão satisfatória de um texto, conforme ressalta Marcuschi (2008), não é uma atividade natural, tampouco uma herança dos genes, assim como não é isolada do meio social em que vivemos. A atividade da leitura – assim como a da escrita – é situada em um determinado contexto, que é primordial em todo o processo. Também são cruciais as vivências dos interlocutores, já que a multiplicidade de discursos que circundam e constituem os sujeitos são também responsáveis pelas distintas formas de ler (MARCUSCHI, 2008).

A concepção sociointerativa de leitura está atrelada, portanto, a uma concepção de linguagem como interação. Por meio dessa visão de linguagem como sendo dialógica, fruto da interação entre sujeitos situados socialmente, ganha espaço a visão da leitura como um processo de produção de sentidos. Pode-se contestar, assim, a ideia de que o foco da leitura está somente no texto ou somente no leitor, para vislumbrar-se a leitura também como uma relação de base dialógica, em que são fundamentais o autor, o leitor e o texto.

O leitor é percebido como um participante ativo do processo de leitura, ficando pressuposta uma interrelação entre seus os conhecimentos prévios e a tríade leitor-autor-texto. Compreender a linguagem como um processo interacional significa que, por meio dela, as pessoas têm não apenas acesso à informação, mas também expressam suas ideias, partilham e constroem diferentes modos de ver o mundo.

3. *Currículo mínimo, orientações pedagógicas e roteiro de atividades: estrutura e concepção dos documentos*

O *Currículo Mínimo* – cuja primeira versão foi publicada no final do ano de 2010, tendo sido implementada em 2011, e a segunda, em 2012 – é um documento em formato único, dividido nos anos do ensino

fundamental II e médio. Em cada ano de escolaridade os conteúdos são agrupados pelos quatro bimestres que integram o ano escolar da rede. Os bimestres são subdivididos em dois ciclos de um mês cada.

No que diz respeito ao *Currículo Mínimo* da disciplina língua portuguesa, os conteúdos são agrupados em três diferentes eixos de ensino: leitura, uso da língua e produção textual. Ainda que o documento seja de breve extensão (temos basicamente apresentados princípios norteadores gerais e uma listagem de habilidades agrupadas por ano de escolaridade, bimestre e referidos eixos de ensino), a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro buscou frisar que “foi em torno do texto” que se organizou “a proposta curricular [...], buscando uma articulação proveitosa entre atividades de leitura, escrita e aquisição de conhecimentos de fundo gramatical” (RIO DE JANEIRO, 2011, p. 4). O documento também salienta que, no tocante à leitura, buscou-se

abrir um leque variado de gêneros textuais que efetivamente circulam à nossa volta, expandindo, atualizando e aprofundando as possibilidades de uma inserção social útil e também prazerosa no mundo letrado. Fazem parte desse universo, portanto, gêneros tão diversos como quadrinhos, diários, blogs, cartas, e-mails, propagandas, contos, crônicas, romances, poemas, reportagens, entrevistas, editoriais e artigos científicos. (*Idem*).

Cada ano de escolaridade, conforme ressaltamos, está dividido em quatro bimestres, sendo cada bimestre composto por dois ciclos de um mês cada. Todo ciclo gira em torno de um ou dois gêneros textuais. É possível encontrarmos, assim, em um único bimestre, quatro diferentes gêneros textuais sendo abordados.

Para facilitar a implementação desse referencial curricular, a SEE-RJ vem elaborando, a cada bimestre, dois documentos em caráter complementar. O primeiro documento que complementa o *Currículo Mínimo* denomina-se *Orientações Pedagógicas* e teve sua primeira edição publicada no primeiro bimestre de 2011, no que se refere à disciplina língua portuguesa/literatura. Para cada ano de escolaridade contemplado nesse primeiro ano de implementação do material – 9º ano e todas as séries do ensino médio – foram elaboradas diferentes *Orientações*, que apresentam, contudo, a mesma estrutura formal.

Segundo o próprio documento nos informa, as orientações pedagógicas “apresentam estrutura regular e facilmente reconhecível” (RIO DE JANEIRO, 2011). São divididas em seções que estão, em sua maioria, organizadas em torno de perguntas que buscam guiar as reflexões propostas ao professor: o que ensinar? Por que ensinar? Como ensinar?

O *Roteiro de Atividades*, segundo documento complementar ao *Currículo Mínimo*, tem por propósito oferecer ao professor atividades que possa implementar em suas aulas, atividades essas que também contemplem os três eixos propostos para o ensino de língua portuguesa: leitura, uso da língua e produção textual.

As atividades dos *Roteiros* partem de texto geradores pertencentes aos gêneros textuais apontados previamente no *Currículo* e abarcam os descritores nele arrolados. Um único *Roteiro* compreende normalmente de dois a quatro textos geradores representativos do gênero em estudo. Além dos textos geradores, podem ser apresentados textos denominados complementares (textos que não representam o gênero textual focado pelo *Currículo Mínimo*, mas que permitem o desenvolvimento de atividades referentes a um determinado descritor).

Feita essa breve apresentação acerca dos materiais produzidos pela SEE-RJ, passamos à apresentação dos critérios que nos servem de base para a reflexão sobre as questões, seguida pela análise crítica das mesmas.

4. *Categorias de análise*

Antes de emprendermos nossas análises e de estabelecermos relações entre as atividades dos *Roteiros* da SEE-RJ e as diferentes concepções de leitura que revisamos na primeira seção deste trabalho, explicitaremos determinadas categorias teóricas que nos auxiliarão nas análises das questões.

Para refletirmos sobre as atividades de compreensão de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades*, consideraremos três critérios distintos. Um deles engloba diferentes categorias explicitadas em Rojo (2004) – discriminadas no quadro abaixo –, que avaliam as capacidades de leitura que podem ser exigidas pelas atividades.

Capacidades de Compreensão	Estratégias de Compreensão
Decodificação	*Localização e/ou retomada (cópia) de informações
Compreensão	*Ativação de conhecimento de mundo *Antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos *Checagem de hipóteses *Localização e/ou retomada (cópia) de informações, acompanhadas de: – Comparação de informações

	<ul style="list-style-type: none"> – Generalização (conclusões gerais sobre fato, fenômeno, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes) – Produção de inferências locais – Produção de inferências globais
Apreciação e Réplica	<ul style="list-style-type: none"> *Recuperação do contexto de produção *Definição de finalidades e metas de leitura *Percepção de relações de intertextualidade (no nível temático) *Percepção de relações de interdiscursividade (no nível discursivo) *Percepção de outras linguagens (imagens, som, imagens em movimento, diagramas, gráficos, mapas, etc.) *Elaboração de apreciações estéticas e/ou afetivas *Elaboração de apreciações relativas a valores éticos e/ou políticos

Também nos apoiaremos na classificação proposta por Marcuschii (2001) para os tipos de perguntas elaboradas nas atividades de compreensão leitora. Segue abaixo o quadro sintético:

Tipos de Perguntas	Explicitação
Evidentes	Não muito frequentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”
Cópias	Sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são <i>copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique</i> etc.
Objetivas	Indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (<i>O quê, quem, quando, como, onde</i>) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.
Inferenciais	As mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.
Globais	Levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
Subjetivas	Em geral, têm a ver com o texto de maneira apenas superficial. A resposta fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade.
Amplas	Admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.
Impraticáveis	Exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.
Metalinguísticas	Indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.

Utilizaremos, por fim, como critério analítico, os enunciados introdutórios que acompanham as perguntas de compreensão. O termo enunciado introdutório está baseado nos trabalhos de Dionísio (2000), que o considera um “enquadrador discursivo” e Martins (2008), que o

considera “enunciado declarativo”. Os dois termos referem-se ao texto que introduz as perguntas de compreensão leitora¹².

No enunciado, costumam figurar as solicitações e os comentários de quem elabora a questão. Sobre os enunciados, Dionísio (2000, p. 122) comenta que

“enquadradores” de um discurso, sobre o texto, o leitor ou o próprio processo de leitura, estes actos de natureza primordialmente informativa, e por isso preferencialmente realizados por asserções, constituem um lugar privilegiado para a análise não só dos significados construídos, mas também da forma como se relacionam os sujeitos locutores com os saberes e, conseqüentemente, como se fazem relacionar os alunos com o texto, isto é, como se cria a posição do leitor.

Embora Dionísio (2000) não elabore categorias fechadas para a análise dos enunciados, como Rojo (2004) e Marcuschi (2001) fazem no tocante às perguntas de compreensão leitora, sua contribuição teórica é fundamental. Isso porque a autora torna clara a necessidade da análise conjunta das questões de compreensão e dos enunciados, tendo em vista que ambos podem não apenas moldar/regular os diferentes modos de ler, mas também podem contribuir para a caracterização do leitor no processo de construção de sentidos tidos como válidos para os textos trabalhados no contexto escolar.

Para formar ou buscar formar leitores críticos e atuantes no contexto da escola, é necessário primar, conforme ressalta a autora, pela efetiva participação discursiva do aluno no processo de leitura. No processo de interpretação/compreensão de um texto, manifesta-se de forma mais ou menos explícita a participação do leitor: seja no tocante aos conhecimentos prévios mobilizados no processo de interpretação, seja no que diz respeito aos objetivos de leitura, o aluno (leitor) constrói determinados sentidos específicos e não outros.

Os enunciados introdutórios podem, portanto, em nosso entender, formular arranjos para as intervenções de interpretação/compreensão que os alunos devem executar sobre os textos postos à leitura, conforme também aponta Dionísio (2000).

¹² Bunzen (2006) faz referência a esse texto como sendo “comandos das atividades”. De acordo com o autor, os comandos são “breves informações sobre o objetivo da atividade que se resume, na maioria dos casos, da indicação da ação a ser realizada” (p. 9).

5. *Análise de questões dos Roteiros*

Conforme dito anteriormente, os *Roteiros de Atividades* são formados por questões que contemplam três eixos diferentes de ensino contemplados no Currículo Mínimo: leitura, uso da língua e produção textual. No Currículo Mínimo está expressa a ideia de que

É a partir da *leitura*, de fato, que desenvolvem-se (sic) os outros eixos estruturadores deste programa – *língua em uso* e *produção textual*. A leitura, portanto, é o primeiro eixo, sendo claramente um fio condutor para os dois outros: uso da língua (no qual o aluno reconhece e atribui sentido aos recursos expressivos da língua presentes nos textos lidos) e produção textual (no qual o aluno produz seu próprio texto, oral ou escrito, a partir do estímulo recebido pelos textos lidos, considerados então como modelares e inspiradores).

O primeiro critério para selecionar questões para análise respeita o eixo sobre o qual nos debruçamos tanto na revisão bibliográfica quanto nas categorias que norteiam nossa análise, ou seja, foram selecionadas apenas questões que, no *Currículo Mínimo*, figuram na seção relativa ao eixo *leitura*. Posteriormente, optamos por selecionar *Roteiros* que compreendessem os diferentes segmentos de escolaridade.

Uma vez que o ensino fundamental só possui roteiros para o 9º ano de escolaridade, não houve opção de escolha de série. Era necessário, então, selecionar uma série do ensino médio. Optamos, aleatoriamente, por apresentar questões relativas ao 1º ano do ensino médio. Depois de estabelecidos os anos de escolaridade, tínhamos oito *Roteiros de Atividades* que totalizavam trinta questões de leitura.

Realizada a leitura e análise inicial das trinta questões que integram oito diferentes *Roteiros*, optamos por selecionar as questões referentes ao 3º bimestre do 9º ano do ensino fundamental e do 1º ano do ensino médio. Esta opção de *corpus* foi calcada na nossa percepção de que a maior parte das questões contempladas nesse bimestre transita entre o eixo *leitura* e o eixo *língua em uso*, o que apontaria para uma possível inadequação teórico-metodológica da distribuição dos descritores pelos diferentes eixos de ensino previsto no *Currículo Mínimo*. Em verdade, percebemos que muitas questões que integram o total de trinta (número relativo à totalidade de questões de leitura dos anos de escolaridade selecionados) sugerem essa lacuna teórico-metodológica, ou seja, estão alocadas no eixo *leitura*, mas poderiam figurar no eixo de uso da língua.

As três questões que analisaremos na sequência integram o *Roteiro de Atividades* do 3º bimestre do 9º ano do ensino fundamental, que tem como foco o estudo do gênero romance. Todas as três questões têm

como texto gerador um fragmento do primeiro capítulo do romance *Capitães da Areia*, de Jorge Amado. Nesta parte inicial da história, é possível obter as primeiras informações sobre como o grupo foi formado, como Pedro Bala se tornou o líder desse grupo e porque escolheram um armazém abandonado no cais para morar.

5.1. Roteiro do 9º ano do ensino fundamental

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar o sentido especializado do termo “romance” diferenciando-o do uso comum do termo.

Questão 1

É muito comum que uma mesma palavra apresente sentidos variados, conforme o contexto em que é empregada. Um exemplo disso é a palavra “romance”, que você, com certeza, conhece e utiliza no seu dia a dia. Sendo assim, observe o verbete do dicionário e responda às perguntas propostas.

romance S.m. 1. A língua vulgar, derivada do latim, falada em certos países europeus após o declínio da dominação de Roma. 2. Conto medieval, de ordinário em verso, no qual se narram aventuras ou amores de um herói de cavalaria. 3. Litter. Descrição longa das ações e sentimentos de personagens fictícios, numa transposição da vida para o plano artístico. 4. Fato ou episódio real, mas tão complicado que parece inacreditável. 5. Lit. Pop. Bras. Qualquer composição poética narrativa do romancero popular nordestino, quase sempre em sextilhas ou setilhas. 6. Bras. Namoro, caso.

- a) A qual dos sentidos apresentados no verbete a palavra “romance” faz referência no enunciado do quadro abaixo?

Sabrina e Fábio namoram desde outubro de 2009. O casal chegou terminar o romance em janeiro de 2001, mas reatou quatro meses depois.

Disponível em: <<http://www.carasonline.com.br>>. Acesso em: 07-06-2012.

- b) O Texto Gerador I é um fragmento do romance “Capitães da Areia”. Neste caso, o conceito de “romance” seria o mesmo que o da letra “a”? Justifique sua resposta com base no verbete e no texto apresentado.

A questão acima transcrita, discursiva, parte de um enunciado introdutório geral, de caráter declarativo e interativo: declarativo porque parte da asserção referente ao fenômeno da polissemia e interativo porque busca dialogar diretamente com o leitor, conforme corrobora o fragmento “*que você, com certeza, conhece e utiliza no seu dia a dia*”. O enunciado é seguido por duas questões. Antes de serem apresentadas as

questões, é fornecido ao leitor um verbete de dicionário como texto de apoio para responder aos dois itens.

O primeiro item a ser respondido pelo aluno não remete à leitura do texto gerador (um fragmento do primeiro capítulo de *Capitães de Areia*), mas sim ao verbete apresentado e a uma sentença – transcrita do site da *Revista Caras* – que figura logo abaixo da pergunta. Com relação às estratégias de compreensão (ROJO, 2004), percebemos que o aluno, a fim de responder o item, precisa ler as acepções apresentadas para a palavra romance no verbete, comparar os sentidos dados e escolher qual deles se aplica à sentença apresentada.

Embora seja necessário realizar a localização de acepções dentro do verbete, o que envolve a capacidade de decodificação, o aluno deve ir um pouco além, sendo também mobilizadas capacidades de compreensão (ROJO, 2004). Quanto aos tipos de perguntas preconizados por Marcuschi (2001), o item em análise pode ser considerado metalinguístico, uma vez que indaga sobre o próprio léxico, no caso, a respeito do vocábulo romance.

O segundo item, embora estruturado de forma completamente distinta do item *a*, repete o mesmo movimento de leitura, ou seja, o aluno precisa identificar o sentido da palavra romance. Enquanto o item *a* remetia a uma sentença que não fazia parte do texto gerador, o item *b* faz referência à obra *Capitães de Areia*, devendo o aluno justificar sua resposta sobre o significado por ele escolhido. Ainda que o item *b* se refira ao texto gerador, consideramos que o aluno, a fim de responder à questão, não necessita retomar a leitura do fragmento da obra: basta retomar as acepções da palavra romance, arroladas abaixo do enunciado geral e compreender que não se trata da mesma acepção do item *a*.

O fragmento interativo do enunciado, que trabalha com o pressuposto de que o aluno já faz uso do termo *romance* em seu cotidiano, deixa-nos em dúvida sobre a real funcionalidade de ser apresentado o verbete do termo romance. Em outras palavras: se realmente se acredita que o aluno “com certeza, conhece e usa” o termo romance no dia a dia, seria necessário oferecer todos os sentidos possíveis da palavra? Se partirmos do pressuposto que o termo já é conhecido e empregado, a apresentação das acepções parece-nos apenas um recurso facilitador para a resposta, já que a questão não se propõe a trabalhar o gênero verbete de dicionário, ou seja, não explora diferentes recursos referentes a esse gênero.

É importante pontuar que, embora as questões formuladas atendam à habilidade de leitura prevista no *Currículo Mínimo*, que focaliza aspectos semânticos do léxico, as mesmas parecem desperdiçar as potencialidades do texto gerador, o romance *Capitães de Areia*, em prol do trabalho com a metalinguagem.

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar o foco narrativo (narrador), espaço, tempo, personagens e conflito.

Como você já sabe, o narrador de um texto pode ser um narrador-personagem, quando ele participa da história, ou um narrador-observador, quando ele se posiciona fora dela. Neste segundo tipo, há ainda uma divisão entre narrador intruso, neutro e onisciente, como mostra o quadro abaixo.

Ponto de vista	Papel	Tipos
Narrador observador ou narrador em 3ª pessoa	Posiciona-se fora dos fatos narrados.	Narrador intruso: fala com o leitor e julga o comportamento das personagens.
		Narrador neutro: busca a imparcialidade na apresentação dos fatos.
		Narrador onisciente: revela o sentimento e/ou os pensamentos dos personagens.

Ao longo do Texto Gerador I, há um narrador onisciente. Assinale o trecho que comprova essa afirmativa.

- a) “E os ratos voltaram a dominar até que os Capitães da Areia lançaram as suas vistas para o casarão abandonado.”
- b) “Hoje sabe de todas as suas ruas e de todos os seus becos. Não há venda, quitanda, botequim que ele não conheça.”
- c) “Logo depois transferiram para o trapiche o depósito dos objetos que o trabalho do dia lhes proporcionava.”
- d) “A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida.”
- e) “Todos reconheceram os direitos de Pedro Bala à chefia, e foi desta época que a cidade começou a ouvir falar nos Capitães da Areia.”

A questão que vimos acima, assim como a anteriormente analisada, apresenta um enunciado introdutório declarativo e interativo. Dessa vez, parte-se do pressuposto de que o aluno já estudou os elementos da narrativa. De fato, o pressuposto é válido, não somente por presumir que esse conteúdo foi discutido anteriormente à aplicação do *Roteiro* em sala, mas também por conta dessa habilidade, conforme nossa análise do *Currículo Mínimo* comprovou, ter sido trabalhada em outros anos de escolaridade.

Mais uma vez percebemos que há a preocupação em exteriorizar ao aluno, de forma interativa, que se trata de um conhecimento com o qual ele já possui familiaridade (“*Como você já sabe*”). Trata-se de uma questão que mescla a natureza metalingüística (MARCUSCHI, 2001) – por referir-se à estrutura da narrativa, mais especificamente à categoria do narrador – e inferencial, já que o aluno precisa perceber qual fala do narrador denota a onisciência. Quanto às estratégias de que trata Rojo (2004), estamos diante de uma questão que trabalha com a capacidade de compreensão.

É importante ressaltar que o enunciado introdutório antecipa um importante dado: “*Ao longo do Texto Gerador I, há um narrador onisciente*”. O aluno não precisa construir esse conhecimento acerca do tipo de narrador, pois a informação já foi dada no enunciado introdutório. Na medida em que a questão já desvenda o tipo de narrador de *Capitães de Areia* como onisciente, resta ao aluno a tarefa de identificar a alternativa em que se percebe mais claramente a onisciência. A resposta comentada constante da versão do professor aponta como resposta a opção *b*, pois considera que nela “o narrador revela o conhecimento que Pedro Bala possui acerca da cidade onde vive.” (*Roteiros de Atividades*, 2011, p. 8).

Consideramos que a habilidade de leitura prevista no *Currículo Mínimo* (“Identificar o foco narrativo”) não foi plenamente contemplada, uma vez que não se exige do aluno que ele de fato perceba com que modalidade de narrador está se deparando: este conhecimento está dado no enunciado. Em verdade, apenas se exige que o aluno identifique uma passagem em que a onisciência esteja mais explícita, mas de antemão já sabe que se trata de um narrador observador (3ª pessoa) onisciente. O quadro explicativo apresentado no enunciado da questão, assim, parece perder um pouco de sua funcionalidade.

Uma observação importante é a de que, quando se afirma a onisciência do narrador, refere-se à obra na sua totalidade e não a um fragmento dela. A intenção parece ter sido a de fazer com que o aluno percebesse o fragmento em que a onisciência estava mais evidente, porém o comando da questão não traz essa informação ao aluno. Em outras palavras: o fato de que, em quatro das alternativas apresentadas, a onisciência do narrador não seja tão clara, não exclui o fato de que ele é onisciente em toda a obra.

Roteiro de atividades do 9º ano – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens.

Nem sempre as características das personagens de uma história como “Capitães da Areia” são expressas por meio de palavras precisas ou explicações óbvias para quem lê. No entanto, é possível que o leitor possa, ao longo de sua leitura, chegar a determinadas conclusões a partir da observação das atitudes que tais personagens tomam. Assim, observe a passagem que se segue e assinale a alternativa que melhor caracteriza a personagem de Pedro Bala.

“Os outros se meteram e como Pedro estava desarmado deram razão a ele e ficaram esperando a revanche, que não tardou. Uma noite, quando Raimundo quis surrar Brandão, Pedro tomou as dores do negrinho e rolaram na luta mais sensacional a que as areias do cais jamais assistiram”.

- a) Pedro Bala era um traidor.
- b) Pedro Bala era vingativo.
- c) Pedro Bala era caridoso.
- d) Pedro Bala era injusto.
- e) Pedro Bala era desleal.

O enunciado introdutório desta questão, de caráter declarativo e interacional, remete a uma passagem do texto gerador. Enunciados como esse, que além de uma declaração trazem um excerto do texto principal, por exemplo, limitam-se apenas à compreensão do trecho transcrito, não estabelecendo, desse modo, relações com o restante do texto, nem tampouco criando movimentos de leitura que levem à compreensão plena dos sentidos da obra lida, conforme aponta Dionísio (2000).

Aqui, o aluno precisa identificar a característica de Pedro Bala que vem à tona no fragmento extraído da obra. O excerto que ajuda a compor o enunciado direciona o foco de leitura do aluno, restringindo-o à parte que lhe foi solicitada, além de levar ao processo de fragmentação da leitura, pois o aluno não precisa, necessariamente, voltar ao todo do texto.

Mais uma vez o aluno não precisa retomar a leitura do texto gerador na íntegra para responder à questão. Entretanto, caso o aluno retome a leitura, a ideia de vingança explorada na alternativa *b* ficará mais clara, já que o fragmento selecionado não contém a sentença anterior, que explica a ira de Pedro Bala (“*A desgraça de Raimundo foi puxar uma navalha e cortar o rosto de Pedro, um talho que ficou para o resto da vida*”).

Esta questão, de cunho apreciativo (ROJO, 2004), exige que o aluno reflita sobre o fato de Pedro Bala ter sido agredido por Raimundo com uma navalha em um episódio da narrativa e o de revidar à agressão no momento em que Raimundo queria atacar o personagem Brandão.

No que diz respeito ao tipo de questão elaborada, trata-se de uma pergunta inferencial (MARCUSCHI, 2001). Entretanto, como a questão foi elaborada no formato de múltipla escolha, o aluno fica limitado na atribuição de diferentes sentidos para o episódio lido. A resposta correta apontada na versão do professor, alternativa *b*, aponta Pedro Bala como vingativo. Consideramos, entretanto, que poderiam ser extraídas outras leituras sobre a atitude do personagem que não apenas a de vingança. Por exemplo, poder-se-ia dizer que Pedro Bala não gostava de ver injustiças, que sempre buscava defender os seus amigos etc. O fato de o aluno ter que optar por uma alternativa reduz a um único adjetivo toda uma apreciação relativa ao personagem, ou seja, a possibilidade de réplica (ROJO, 2007) existe, mas é enfraquecida e direcionada.

Também aqui consideramos que a habilidade prevista no *Currículo Mínimo* (“Identificar e diferenciar características físicas e psicológicas dos personagens”) foi contemplada pela questão, mas acreditamos que outra abordagem, em formato discursivo, enriqueceria mais as possibilidades de reflexão crítica pelo aluno.

Em verdade, parece-nos que as questões de leitura exploradas nesse *Roteiro* poderiam ser adaptadas para diversos outros romances que não *Capitães de Areia*, ou seja, não foram trabalhadas questões relativas a preocupações sociais retratadas na obra, como a denúncia do abandono de menores, por exemplo. O foco das questões de leitura recaiu, principalmente, sobre os elementos da narrativa (tipo de narrador, descrição de personagem) e sobre o próprio significado da palavra romance. Não queremos dizer, com isso, que a leitura por fruição não guarde por si só o seu valor, o que já justificaria a escolha desse ou de outro romance como texto gerador, mas acreditamos que o trabalho com esse gênero poderia ir além, explorando, por exemplo, os conflitos vividos pelos personagens, o que apontaria para diferentes questões de denúncia social.

5.2. Roteiro do 1º ano do ensino médio

As próximas questões que analisaremos integram o *Roteiro de Atividades* do 3º bimestre do 1º ano do ensino médio, que preconiza o

trabalho com os gêneros propaganda, tira e charge. O texto gerador que ensejou as questões apresentadas a seguir é uma tira cômica que traz um tema em voga: o Acordo Ortográfico entre os países de língua portuguesa. Reproduzimos abaixo o texto:



Fonte: www.blogdoorlandeli.zip.net

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar as figuras de linguagem, como hipérbole, metáfora e ironia, que produzem efeito humorístico.

1. A carga de humor desse texto é evidenciada pelo uso da seguinte figura de linguagem:
 - a) Hipérbole, pois as palavras em negrito representam uma ideia exagerada que o tio faz sobre a inteligência do sobrinho.
 - b) Metonímia, porque o uso do computador revela uma parte da linguagem da informática que representa o todo.
 - c) Ironia, porque as habilidades do sobrinho para aprender a língua portuguesa não correspondem à ideia inicial que o tio faz dele.
 - d) Sinestesia, porque mistura diferentes sensações dos interlocutores, mediadas pelo computador.

A questão acima transcrita apresenta um enunciado introdutório que se configura por meio de uma pergunta introduzida sem interrogação (mas que não perde o caráter interrogativo), no qual já se ratifica que a tira cômica lida apresenta *carga de humor*, devendo o aluno assinalar a alternativa que explicita a figura de linguagem responsável por gerar tal carga.

Para responder esta questão de caráter inferencial, cuja resposta correta é a letra c, o aluno precisa demonstrar capacidade de compreensão e apreciação (ROJO, 2001) acerca do texto, compreensão essa que incide sobre elementos verbais e não verbais. O aluno necessita compreender que há uma quebra de expectativa no que tange à facilidade em lidar com o novo acordo ortográfico, gerada pela distinção entre a figura do sobrinho idealizada pelo tio e a realidade com a qual ele se depara. Essa quebra pode ser percebida pelo aluno tanto pela linguagem verbal como pela não verbal, pois juntamente à expressão facial de perplexidade, no terceiro quadrinho, o tio afirma: “Melhor pensar em outra coisa”.

Embora tenhamos caracterizado essa questão como inferencial (MARCUSCHI, 2001), não podemos deixar de ressaltar a forte nuance metalingüística que nela se faz presente. Isso porque ao mesmo tempo em que o aluno precisa compreender o que gera o efeito de humor, necessita também conhecer a metalingüagem das figuras de estilo a fim de responder à questão. Além disso, precisa compreender, ainda, que a repetição de letras é um traço da escrita informal na internet.

Sobre a habilidade prevista no *Currículo* (“Identificar as figuras de linguagem, como hipérbole, metáfora e ironia, que produzem efeito humorístico”), podemos dizer que foi contemplada pela questão, não tendo sido explorada de modo a fazer prevalecer a metalingüagem sobre a compreensão.

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Reconhecer a presença de estereótipos e clichês sociais.

As diferentes esferas sociais de uso da língua obrigam o falante a adaptá-la às variadas situações de comunicação. No texto acima, uma das marcas linguísticas que configuram a *linguagem coloquial mediada pela internet* é:

- a) A presença de gírias, como “beleza”, no discurso do tio para se comunicar com o sobrinho.
- b) O uso do verbo em segunda pessoa, como em “passa”, característico de conversas virtuais.
- c) O uso de caracteres repetidos, como em “falaaaaaa”, para representar fielmente o discurso oral.
- d) A presença de expressões informais, como “por acaso”, no discurso do tio.

O enunciado da questão acima observada foi elaborado de forma declarativa. No enunciado, percebemos o juízo de que é uma “obrigação”

do falante adaptar o uso da língua “às variadas situações de comunicação”. Além disso, o enunciado antecipa que o texto apresenta marcas linguísticas relativas ao uso coloquial da linguagem quando mediado pela internet.

Já o tipo de questão apresentada – também formatada sem configurar uma interrogação típica – é de cunho metalinguístico (MARCUS-CHI, 2001), voltada ao estilo do texto, pois é feita uma indagação sobre a sua linguagem. Para responder à questão, não basta o aluno perceber as marcas do registro coloquial presentes na tira, mas também reconhecer quais marcas são peculiares aos *chats*. Para o aluno assinalar a alternativa correta, terá que acionar conhecimentos extratextuais, além dos estilísticos, por essa razão também podemos considerar essa questão como de natureza global, e não somente metalinguística.

Quanto às categorias definidas por Rojo (2004), podemos considerar que foram mobilizadas as capacidades de compreensão e de apreciação. O aluno precisa compreender a forma como a personagem do tio reflete a visão estereotipada de que os mais jovens estão sempre atualizados, ao supor que, por ser mais novo, o sobrinho poderia tirar as dúvidas sobre o novo acordo ortográfico. Por meio da resposta do sobrinho, no entanto, o leitor precisa perceber que o autor da tira provoca humor utilizando-se de outro estereótipo: a imagem do jovem que somente sabe se comunicar por meio do “acordo ortográfico” que vigora na internet.

Parece-nos que a habilidade prevista para ser explorada nessa questão é contemplada não somente a partir do assinalar da resposta correta pelo aluno, mas sim por uma possível discussão que o professor promova com os alunos a respeito do que são os clichês e estereótipos sobre o que é ser um jovem internauta na tira. A opção *c*, apresentada como correta na versão comentada do professor, retrata esse estereótipo a partir da repetição da vogal final *a* em “falaaaaa”, algo peculiar à linguagem coloquial mediada pela internet.

Roteiro de atividades do 1º ano do ensino médio – 3º bimestre (2011) – *Habilidade de leitura prevista no Currículo Mínimo*: Identificar a relação entre o texto e o contexto político, histórico e social.

2. O texto remete o leitor a:

- a) Uma situação de uso formal da linguagem, que só ocorre pela internet.
- b) Uma situação linguística comum à sociedade contemporânea, propiciada pela Internet.

- c) Um episódio linguístico incomum que mostra a facilidade dos jovens em adquirir determinados conhecimentos.
- d) Um evento cotidiano de uso linguístico que acaba por revelar a dificuldade do adulto em acessar a Internet.

A questão transcrita acima, na qual se observa enunciado introdutório vago, mobiliza diferentes estratégias de compreensão (ROJO, 2004) por meio da análise dos itens pelo leitor. A forma como o enunciado está posto, ou seja, não apresentando uma indução de resposta, cria, aparentemente – ainda que se trate de uma questão de múltipla escolha – maior responsabilidade por parte do leitor (aluno) para buscá-la. Para chegar à resposta, o aluno precisa lançar mão de seu conhecimento de mundo e de diferentes conhecimentos linguístico-pragmáticos. Podemos considerar, portanto, que estamos diante de uma questão inferencial/global (MARCUSCHI, 2001).

Acreditamos que esse tipo de questão, múltipla escolha sem apresentação de enunciado introdutório, pode remeter o leitor a várias releituras do texto gerador, pois a adequação de cada assertiva apresentada nas alternativas normalmente precisa ser confirmada uma a uma. Assim, por exemplo, para eliminar a opção *d*, o aluno precisa atentar para o fato de que o tio – única personagem adulta da tira – não demonstra qualquer dificuldade em lidar com as ferramentas da internet: a dificuldade dele é de outra natureza.

Questões como essa, em que não há enunciado introdutório, não direcionam o percurso da leitura do aluno para um trecho específico do texto, assim como também não revelam respostas antecipadas. Para julgar as assertivas propostas nas alternativas, o aluno precisará analisá-las em comunhão com o contexto situacional está da tira lida.

6. Considerações finais

Conforme explicitamos na introdução deste trabalho, nosso objetivo foi o de discutir propostas para o desenvolvimento de atividades de leitura presentes nos *Roteiros de Atividades* da SEE-RJ, material complementar ao *Currículo Mínimo* elaborado pela mesma Secretaria. Para tanto, empreendemos, primeiramente, uma revisão bibliográfica sobre as concepções de leitura presentes na literatura. Na sequência, apresentamos a estrutura dos documentos produzidos pela SEE-RJ e, por último, efetu-

amos a análise das atividades, que foi baseada em critérios apontados por Rojo (2004), Marcuschi (2001) e Dionísio (2000).

Dada a impossibilidade de nos estendermos em nossas análises, selecionamos atividades de leitura de dois diferentes *Roteiros*: 9º ano do ensino fundamental e 1º ano do ensino médio, ambos do 3º bimestre do ano de 2011. O *Roteiro* do 9º ano trabalhou com o gênero romance, enquanto o do 1º ano focalizou o gênero tira cômica. Embora não fosse nosso objetivo fazer análise de cunho quantitativo, consideramos relevante ressaltar que, em geral, nos *Roteiros* – e referimo-nos aqui à totalidade dos documentos –, as questões de múltipla escolha predominam sobre as discursivas. No tocante aos que aqui selecionamos, há apenas uma questão discursiva (aberta), presente no material do 9º ano, para cinco questões de múltipla escolha (fechadas).

No que diz respeito ao *Roteiro* do 9º ano do ensino fundamental, percebemos que os enunciados introdutórios se fazem presentes em todas as questões, buscam dialogar com o aluno (abordagem interativa) e se são de caráter declarativo. Neste material, notamos uma preocupação grande em facilitar ao máximo a resolução da questão pelo aluno, fosse por meio de antecipação parcial de resposta, apresentação de quadro explicativo e declarações sobre o conteúdo a ser explorado nos itens.

Com relação às capacidades e estratégias de compreensão (Rojo, 2004) e aos tipos de perguntas elaboradas (MARCUSCHI, 2001), observamos que predominam capacidades localizadas no âmbito da compreensão e perguntas debruçadas sobre aspectos da metalinguagem, ainda que também trabalhem com inferências. Consideramos que as questões elaboradas pouco ou nada oportunizaram movimentos que buscassem a possibilidade de réplica pelo leitor.

Com relação ao *Roteiro* do 1º ano do ensino médio, notamos que apenas uma questão contém enunciado introdutório declarativo, porém de curta extensão. Nas outras questões, foram apresentados enunciados vagos, que se configuravam em sentenças de caráter interrogativo (ainda que sem a presença da pontuação característica) que pouco fizeram referência ao conteúdo que seria explorado nos itens. Conforme pontuamos nas análises, parece-nos que esta estratégia de elaboração de itens, em que o enunciado é curto ou pouco diretivo, recaindo o foco nas alternativas, delega mais responsabilidades para o aluno resolver a questão, não somente porque precisa fazer vários movimentos de ida e volta ao texto

gerador, mas também porque não é oferecida uma contextualização sobre os conhecimentos que lhe serão cobrados.

Consideramos que as questões presentes no *Roteiro* do 1º ano do ensino médio demandam diferentes capacidades de compreensão (ROJO, 2004) pelo aluno, sendo necessária a mobilização de um número maior de estratégias para chegar à resposta correta das questões. Tal como percebido no *Roteiro* do 9º ano, as questões com nuances metalingüísticas (MARCUSCHI, 2001) ganham espaço, embora esse espaço seja compartilhado com aspectos inferenciais e/ou globais. Além disso, todas as questões reclamam a leitura integral do texto gerador, e não apenas um fragmento dele. Logicamente, por se tratar de uma tira cômica, o movimento de ida e vinda não acarreta uma grande dificuldade ao aluno, o que não se pode dizer sobre a leitura do trecho do romance.

A análise conjunta dos *Roteiros* que constituem nosso *corpus* aponta para a prevalência de questões que trabalham a metalingüagem, ainda que sejam mobilizadas diferentes capacidades e estratégias de leitura. Essa observação parece apontar para uma possível inadequação no modo como as habilidades previstas no *Currículo Mínimo de Língua Portuguesa* da SEE-RJ foram agrupadas, ou seja, muitas foram alocadas no eixo leitura, mas poderiam também figurar no eixo uso da língua, eixo que, se comparado ao que preconizam os PCN, corresponderia ao da análise linguística. Entretanto, como o *Currículo Mínimo* não explana de modo satisfatório como entende a constituição de cada eixo de ensino e os critérios para o agrupamento das habilidades por esses eixos, é difícil tecermos análises mais elaboradas a respeito do que consideramos, a princípio, uma possível inadequação teórico-metodológica do referencial curricular e, por conseguinte, das atividades de leitura dos *Roteiros*.

No tocante às concepções de leitor (e de leitura) que emergem das análises que empreendemos acerca do material, percebemos que há o predomínio da abordagem cognitiva, uma vez que a maior parte das questões elaboradas leva o aluno (leitor) a construir sentidos baseados, sobretudo, na produção de inferências. Ainda que tenhamos observado que as questões trazem à tona aspectos da metalingüagem, o leitor não desempenha o papel de um simples espectador diante dos textos: o aluno faz parte do processo de construção de significados.

Também merece ser destacado, no tocante às concepções de leitor/leitura, o fato de que, embora o material analisado esteja pautado no trabalho com os gêneros do discurso, seguindo o que preconiza o *Curri-*

culo Mínimo (e também os principais referenciais curriculares do MEC), observamos que reflexões acerca do contexto sócio-histórico dos textos não foram oportunizadas por meio das questões elaboradas nos dois *Roteiros* analisados. Essa observação foi ratificada quando da análise do *Roteiro* do 9º ano, que tem como texto gerador o romance *Capitães de Areia*.

Por fim, salientamos que as atividades tidas como de leitura não estão calcadas no ideal de desenvolvimento da percepção crítica do aluno. Dizemos isso tendo em vista que a chance de apreciação e réplica por parte do leitor nos pareceu ser pouco oportunizada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BUNZEN, C. S. O tratamento da diversidade textual nos livros didáticos de português: como fica a questão dos gêneros. In: SANTOS, C.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTI, M. *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE, 2006, p. 43-58.

DIONÍSIO, M. L. T. *A construção escolar de comunidades de leitores: leituras do manual de português*. Coimbra: Almedina, 2000.

FÁVERO, L. L. *Coesão e coerência textuais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1995.

KATO, M. A. *O aprendizado da leitura*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 48-61.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, A. A. Estratégias de leitura em manuais escolares de português. *Revista Língua Escrita*, Belo Horizonte n. 5, out/dez 2008. p. 41-

51. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br>>. Acesso em: 12-04-2014.

RIO DE JANEIRO, Governo do Estado do. *Currículo mínimo*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2010 e 2011.

_____. *Orientações pedagógicas*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

_____. *Roteiros de atividades*: 9º ano do E. F. (língua portuguesa – 3º bimestre). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

_____. *Roteiros de atividades*: 3º ano do E. M. (língua portuguesa – 3º bimestre). Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2011.

ROJO, Roxane. Letramentos digitais: a leitura como réplica ativa. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, Campinas, n. 46(1), p. 63-78, 2007.

_____. *Letramento e capacidade de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica para o Programa Ensino Médio em Rede, Rede do Saber/CENP/SEE/SP e para o Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos, CENP/SP: SEE/SP e SME/SP. Circulação restrita, 2004.

**PERSONAGENS NEGROS E INDÍGENAS
NAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS:
UMA PROPOSTA INCLUSIVA**

Michelle de Chiara Ferreira (UNISUAM)

michellechiara@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A escola atual tem como uma de suas metas formar alunos leitores, e com este propósito, pesquisamos as histórias em quadrinhos com o objetivo de usá-las como instrumento para se discutir a diversidade de raças e culturas presente em nossa sociedade e como ferramenta didática para formar leitores, utilizando como material: tiras, revistas de super-heróis ou literatura nacionais editadas neste formato, visto que tal gênero combina imagem e texto, refletindo contextos e valores culturais, colaborando com a educação dos leitores e com a ampliação de seus conhecimentos sobre o mundo social. Falaremos de alguns poucos personagens negros e índios existentes nas histórias em quadrinho dos super-heróis, pretendendo mostrar sob que estereótipo eles são classificados nas histórias, possibilitando a identificação e a reflexão do papel social de cada personagem no enredo, estigmatizado de forma negativa ou positiva em determinados contextos.

Palavras-chave: Negros. Indígenas. Super-herói. Diversidade racial.

1. Introdução

Numa época em que a Internet, o mercado de produtos eletrônicos, os videogames e os vários canais de TV por assinatura oferecem tanta opção de entretenimento e diversão, parece destoante falar de leitura como fonte de prazer. No entanto observamos um público que está sempre atento aos lançamentos do mercado editorial e podemos constatar isso através de títulos de sucesso como *A Culpa é das Estrelas*, *Harry Potter*, *O Senhor dos Anéis*, *Jogos Vorazes* entre tantos outros que movi-

mentam as livrarias e as grandes feiras de livro. São obras que motivam crianças, jovens e adultos a entrarem no mundo da leitura, oferecendo histórias com enredos fascinantes e uma linguagem que conquista pessoas de todas as faixas etárias.

Motivadas por este cenário e desejando formar leitores no âmbito da educação básica, as instituições escolares, principalmente as do setor público que atingem as camadas socioeconômicas menos favorecidas, têm se empenhado em incentivar o aluno ao hábito da leitura e essa tarefa tem sido um grande desafio para os docentes. A reflexão social, política e cultural que obtemos a partir do conhecimento dos grandes clássicos, especialmente os de autores nacionais, não têm sido aproveitados por muitos estudantes. Estes, ao iniciarem suas leituras, queixam-se do enredo não atrativo e do tipo de linguagem empregada na obra (com expressões e termos arcaicos pertinentes à época de suas publicações), fatos que, sem dúvida, desestimulam o aluno a conhecê-las.

Diante desta percepção, o governo brasileiro tem adotado, no decorrer de nossa recente história educacional, diversas estratégias que visam melhorar o ensino. Com o objetivo de inovar e ampliar o material didático usado nas escolas, o MEC, no ano 2006, decidiu investir na aquisição de diferentes gêneros textuais, distribuindo assim várias obras atualizadas para serem utilizadas pelos docentes em sala de aula.

2. *Os gêneros textuais*

Mas o que entendemos por gêneros textuais? Para explicarmos tal conceito, lembramo-nos de Bakhtin. Ele foi o primeiro a empregar a palavra gênero com o sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas da comunicação.

Segundo Bakhtin, todos os textos que produzimos orais ou escritos apresentam um conjunto de características relativamente estáveis, tenhamos ou não consciência dela. Essas características configuram diferentes textos, ou como chamamos *gêneros textuais*, que podem ser marcados por três aspectos: o tema, o modo composicional (a estrutura) e o estilo (usos específicos da língua).

3. A questão racial

Numa situação de interação verbal, a escolha do gênero não é espontânea, pois são considerados vários fatores dados pela própria situação comunicativa: quem fala, sobre o que fala, com quem fala, com qual finalidade. Pensando nisso, tais elementos são analisados pelo professor na hora de fazer a escolha do gênero textual mais adequado a colaborar com desenvolvimento da competência leitora, crítica e criativa dos alunos, podendo-se utilizar narrativas em prosa, poemas, histórias em quadrinhos, textos argumentativos, notícias de jornais ou qualquer outro.

Como consequência da inserção de novos gêneros textuais na instituição escolar, no ano de 2007 (dez anos depois da criação do Programa Nacional Biblioteca na Escola – PNBE), as histórias em quadrinhos (HQs) finalmente foram incluídas nos acervos distribuídos a bibliotecas dos colégios. Foram 14 livros neste formato e outros 16, em 2008. No ano de 2009, as histórias em quadrinhos já representavam 4,2% dos 540 títulos listados pelo programa e para a sua seleção são levados em consideração diversos critérios como a qualidade das ilustrações, da redação dos textos e, principalmente, o tema focado em cada um. Estas avaliações são feitas por uma equipe do MEC composta de mais de 80 especialistas, oriundos de diversas partes do país, a fim de se obter uma diversidade regional, em que cada profissional vai colaborar culturalmente no momento da escolha dos livros a serem trabalhados nas escolas.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) já contemplam e destacam o gênero histórias em quadrinhos como importante ferramenta ao sugerir o trabalho com diversas mídias em sala de aula. De acordo com os PCN, as histórias em quadrinhos deverão estar inseridas nos conteúdos de temas transversais que tratam de questões sociais (saúde, orientação sexual, cultura, meio ambiente e ética). Organizadas em diversas linguagens, as histórias em quadrinhos viabilizam diferentes contextos e produzem informações vinculadas aos temas sociais (BRASIL, 1997).

Entre os motivos para os docentes utilizarem os quadrinhos destaca-se a atração dos estudantes por esse tipo de suporte, que trabalha imagem, palavras, símbolos e signos. Esse gênero se torna envolvente justamente por apresentar o enredo de uma maneira lúdica, o que proporciona prazer na leitura e acaba criando uma ponte entre o mundo real e o ficcional. Vergueiro (2010, p. 21) apresenta a sua posição quanto à utilização dos quadrinhos na escola:

Há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens, sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico.

Dessa forma muitos professores montam seus projetos pedagógicos escolhendo as histórias em quadrinhos como gênero textual a ser desenvolvido em todas as séries da educação básica, visto que a sua aplicação resulta em compreensão temática, enriquecimento cultural, desenvolvimento do hábito de leitura, ampliação de vocabulário, interação entre os alunos, promovendo a participação de todos os envolvidos no processo de leitura. Corroborando isso, destacamos o pensamento de Almeida (1998, p. 31-32):

[...] a educação lúdica integra uma teoria profunda e uma prática atuante. Seus objetivos, além de explicar as relações múltiplas do ser humano em seu contexto histórico, social, psicológico, enfatizam a libertação das relações reflexivas, criadoras, inteligentes, socializadoras, fazendo do ato de educar um compromisso consciente intencional, de esforço, sem perder o caráter de prazer, de satisfação individual e modificador de sociedade.

Mediante a possibilidade de usar as histórias em quadrinhos como instrumento para se discutir a diversidade de raças e culturas tão presente em nossa sociedade, faremos um recorte mais definido neste trabalho, enfocando duas raças de grande importância na formação do povo brasileiro: a negra e a indígena, a partir de uma proposta pedagógica inclusiva para a sala de aula.

Quando se fala em inclusão, propõe-se que todas as pessoas tenham os mesmos direitos e as mesmas oportunidades; todos devem ter acesso aos mesmos benefícios, independentemente de etnia, gênero, classe social, religião ou nível educacional. Promover um trabalho com uma visão inclusiva torna-se essencial nas instituições educacionais, uma vez que estas não possuem só o papel de transmitir o conhecimento sistemático de cada disciplina, mas também têm a função de acrescentar valores morais, formando o homem como indivíduo e cidadão. E pensando nesse caráter formativo da escola, faremos a apresentação dos recursos literários em formato de histórias em quadrinhos que podemos usar na escola com a finalidade de promover a inclusão de negros e índios. Respaldados na Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008, que torna obrigatório o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e indígena em todos os segmentos

da educação básica, tencionamos através do gênero textual em quadernos apresentar temas que devem ser pensados e discutidos pelos alunos.

Vários clássicos da nossa literatura já foram editados em quadernos e podemos destacar algumas obras indianistas, pertencentes à primeira fase literária do romantismo brasileiro: *O Guarani* (que narra a devoção e fidelidade do índio goitacá Peri, à Cecília, uma jovem de família portuguesa; na trama ocorrem situações que geram o ataques da tribo dos Aimorés contra os homens brancos); *Iracema* (história de uma índia tabajara, Iracema, e do soldado português Martim Soares Moreno, a obra é uma representação simbólica da formação da nação brasileira e que mostra os primeiros contatos entre o índio e o homem branco), ambas do autor José de Alencar. Outro clássico nacional apresentado de forma bem interessante é o poema épico *I-Juca Pirama*, de Gonçalves Dias (narrativa dos fatos heróicos de tribos indígenas).

Uma literatura agradável que reúne duas linguagens: a verbal, adaptada ao atual uso da língua, e a visual, com desenhos bem traçados e coloridos, colaborando para que a leitura deixe de ser uma atividade desinteressante passando ao status de tarefa de entretenimento entre os alunos. Dessa maneira, é possível fazer uma ligação entre grandes autores nacionais e um público que estaria consideravelmente afastado deles.

Outros títulos podem ser utilizados pelo professor de língua portuguesa, com a finalidade de destacar os aspectos linguísticos no texto, evidenciados no contato comunicativo entre as etnias, e também promover o trabalho interdisciplinar na instituição, através da abordagem de pontos relacionados a outras matérias como geografia, história, sociologia, de modo a oferecer um conteúdo diversificado ao discente.

De acordo com essa proposta, pode-se explorar a obra *Xingu* que apresenta um viés ecológico e social. Muitas partes da história surgiram da experiência do autor Sérgio Macedo com a convivência dos índios caiapós do Parque Nacional do Xingu, em Mato Grosso. O livro conta as aventuras do estrangeiro Vic Voyage (protagonista de outros álbuns de aventura), na região do pantanal mato-grossense, e de sua vivência entre os índios, liderados pelo cacique Raoni. O estrangeiro toma conhecimento da ameaça do homem branco que põe em risco a segurança e a liberdade dos povos indígenas e da própria natureza. A partir do enredo, o professor pode propor debates na sala de aula, objetivando discutir as diferenças culturais pertinentes a cada raça e o desrespeito aos direitos humanos. Em entrevista ao site <http://gibiteca.com.blogspot.com.br>, Macedo

descreve a sua produção da seguinte forma: “... o livro é estritamente cronológico. Não tem nada de ficção. É didático, pedagógico, como um documentário, com começo e fim”. Do mesmo autor temos o título “Povos Indígenas”, que também trata de aspectos culturais dos índios.

Já o livro *Paiaguá – Donos do Rio*, de Augusto Figliaggi e Elaine Gonçalves, é uma história de ficção baseada nos confrontos entre os índios paiaguás e guaicurus contra os colonizadores portugueses, no século XVIII, em Mato Grosso. Um título indicado para se obter mais conhecimento cultural e proporcionar a inclusão dos índios como povo de grande relevância na história do Brasil.

O livro em quadrinhos *Casa Grande & Senzala*, de Gilberto Freyre não se refere especificamente a uma única etnia, pois narra a formação do povo brasileiro. A linguagem de Freyre na obra original obviamente não é adequada para sala de aula (o livro foi escrito em 1933), mas a sua adaptação apresenta uma linguagem atualizada, com desenhos bem elaborados e acompanhando todos os acontecimentos do livro.

Publicado pela primeira vez em 1981, a versão quadrinizada é sucinta e didática, mas permite conhecer as principais ideias da obra do autor. O livro vem sendo distribuído para a realização de oficinas de iniciação à leitura, nas escolas públicas municipais do Recife desde 2001, mediante convênio estabelecido entre a Prefeitura do Recife e a Fundação Gilberto Freyre, e também nas escolas públicas estaduais de Pernambuco. O tipo de enredo de também promove o trabalho interdisciplinar em sala de aula, possibilitando através dos fatos contados a troca de informações concernentes à diversidade racial, ao fenômeno da miscigenação e a herança cultural deixada por cada um dos povos portugueses, africanos e índios desde a época de colonização até a nossa contemporaneidade.

As discussões relacionadas aos temas abordados nos quadrinhos permitem a identificação e a reflexão do papel social de cada personagem na história, o preconceito racial latente, assim como sua manifestação através dos abusos e injustiças contra negros e índios. Não deixando de ressaltar o respeito ao direito da cidadania e a integração social de tais raças na vida secular como função social de um país democrático. Segundo Mendes (1990/1):

As histórias em quadrinhos (...) é um meio de comunicação de massas, cujas histórias são narradas através de imagens desenhadas e textos inter-relacionados. Podem ser publicadas em almanaques, periódicos e revistas. Além de informar e entreter, têm junto a outros meios de comunicação de

massa um papel na formação das crianças. A história em quadrinhos é transmissora de ideologia e, portanto, afeta a educação de seu público leitor. (p. 25)

Como destacado na definição de Mendes (1990/1), esse gênero textual transmite ideologias que se reproduzem através de estereótipos de classe, sexo e raça. Visando a ampliação dessa análise sociológica é fundamental que se exponha alguns conceitos referentes às ações humanas, possibilitando a elaboração dos conceitos individuais formados a partir do senso crítico dos alunos em relação ao enredo. Desejamos citar o conceito de etnocentrismo e estereótipo segundo a sociologia:

O etnocentrismo consiste em julgar, a partir de padrões culturais próprios, como “certo” ou “errado”, “feio” ou “bonito”, “normal” ou “anormal”, os comportamentos e as formas de ver o mundo dos outros povos, desqualificando suas práticas e até negando sua humanidade. Assim, percebemos como o etnocentrismo se relaciona com o conceito de estereótipo, que consiste na generalização e atribuição de valor (na maioria das vezes, negativo) a algumas características de um grupo, reduzindo-o a essas características e definindo os “lugares de poder” a serem ocupados. É uma generalização de julgamentos subjetivos, feitos em relação a um determinado grupo, impondo-lhe o lugar de inferior e de incapaz, no caso dos estereótipos negativos. (Brasil Escola¹³)

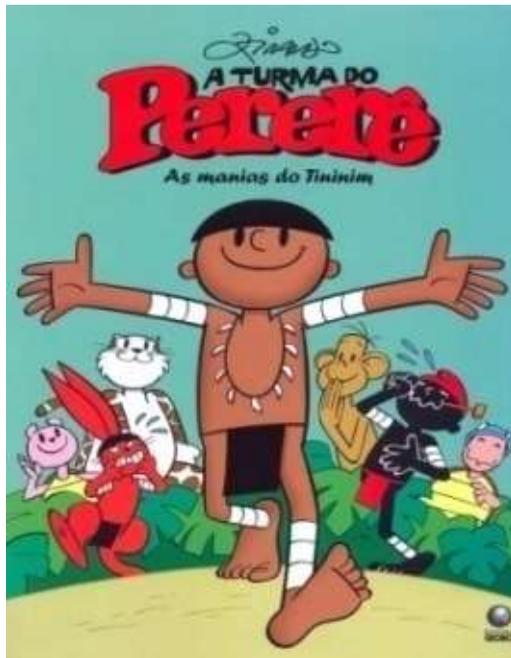
Em diversas situações vemos o negro ser estereotipado de modo negativo, o candomblé e outras expressões culturais dos povos afrodescendentes como o samba e a capoeira foram durante décadas proibidas e perseguidas pela polícia e nos dias atuais representam símbolos culturais do país, através de um processo político inclusivo, mas complexo e de muita persistência por parte dos movimentos negros. Com a promulgação da Lei 10.639, uma nova posição pedagógica foi adotada para a divulgação de tais valores étnicos no país.

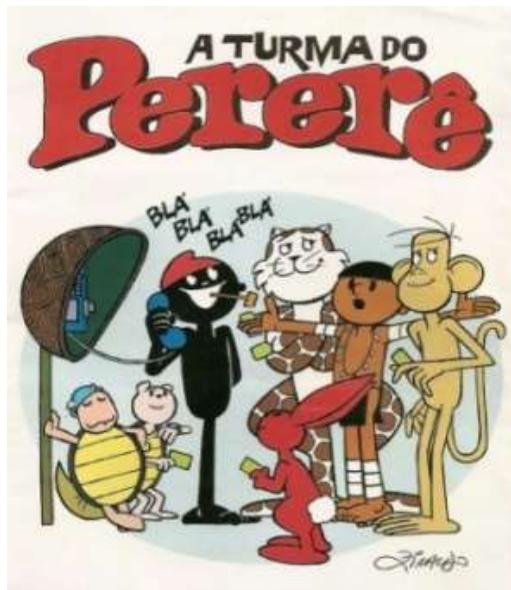
Em função de uma ideologia inclusiva do negro, A história em quadrinhos “Zumbi – A Saga de Palmares” foi lançada no dia 20 de novembro de 2002 (Dia da Consciência Negra), pela editora Marques Saraiva, marcando a data de comemoração de 307 anos da morte de Zumbi. A história tem como tema geral apresentar os quilombos de Palmares, sua formação, seus principais líderes, assim como o contexto cultural e social da época colonial brasileira. Para este intento, a narrativa descreve aspectos do surgimento da escravidão de africanos, o tráfico para o Brasil e os modos de relação entre senhor e escravo. É contínua a associação dos aspectos culturais e das relações escravocratas brasileiras do período colonial com características sociais de hoje. A descrição da cultura e reli-

¹³ Disponível em: <http://meuartigo.brasilecola.com/sociologia/etnocentrismo-estereotipos-estigmas-preconceito-discriminacao.htm>

gião africana na história recebe um destaque interessante, assim como a luta contra o domínio racial. Esses temas podem ser levantados e discutidos com a leitura do livro *Zumbi dos Palmares*, que insere a figura do negro sob um estereótipo positivo valorizando a cultura afro-brasileira e apresentando Zumbi como um bravo guerreiro na história nacional. A especificidade da narrativa de “Zumbi – A Saga de Palmares” é a associação visível da figura histórica com outros heróis em quadrinhos. Ao invés de dar ênfase ao papel histórico de Zumbi, suas relações com outras personalidades, e até mesmo na sua vivência em Palmares, a história o apresenta como um herói.

Outra literatura que oferece bom suporte para se trabalhar a diversidade cultural e racial é *A Turma do Pererê*, do cartunista Ziraldo. A história foi lançada em outubro de 1960 e era mensalmente publicada pela revista “O Cruzeiro”. Inicialmente a obra tinha por título *O Pererê*, dois anos depois, em 1962, virou *A Turma do Pererê*. Com essa criação, Ziraldo foi o primeiro a lançar no Brasil, uma história em quadrinhos de autoria nacional, foi também a primeira revista de um só personagem e a primeira colorida.





Os temas e os personagens são tipicamente brasileiros e podemos destacar entre eles: Tininim (índio natural da Amazônia), Tuiuiu (índia namorada de Tininim) e Boneca de Piche (namorada do Saci). A história se situa na Mata do Fundão, localizada em algum interior do Brasil, onde existem árvores, rios e natureza. O personagem principal e líder do grupo é o Pererê, um saci, personagem da raça negra e presentes nas lendas e folclores nacionais, símbolo do Brasil. A sua caracterização feita por Ziraldo é de um menino alegre, de bem com a vida, herói, diferente do personagem saci, nas histórias de Monteiro Lobato.

Nesta obra, o autor tem como proposta oferecer ao leitor um livro de entretenimento, mas com uma visão educacional e crítica do contexto social vivido na época. “Poucas vezes, no quadro geral da literatura e arte brasileiras, uma obra refletiu com tanta agudeza crítica os problemas sociais de sua época como o Pererê de Ziraldo” (CIRNE, 1971, p. 35). O livro é caracterizado como uma literatura de cunho inclusivo, pois apresenta a diversidade racial, característica da composição do povo brasileiro.

As histórias da Turma do Pererê fizeram tanto sucesso que em 1996, a produtora Sônia Garcia, amiga de Ziraldo, queria que os personagens criassem vida. A série começou a gravada no final de 1998 na ci-

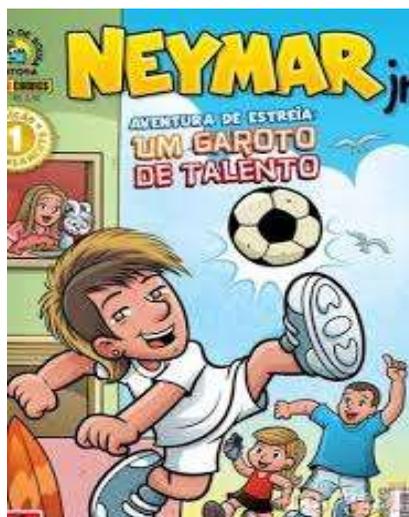
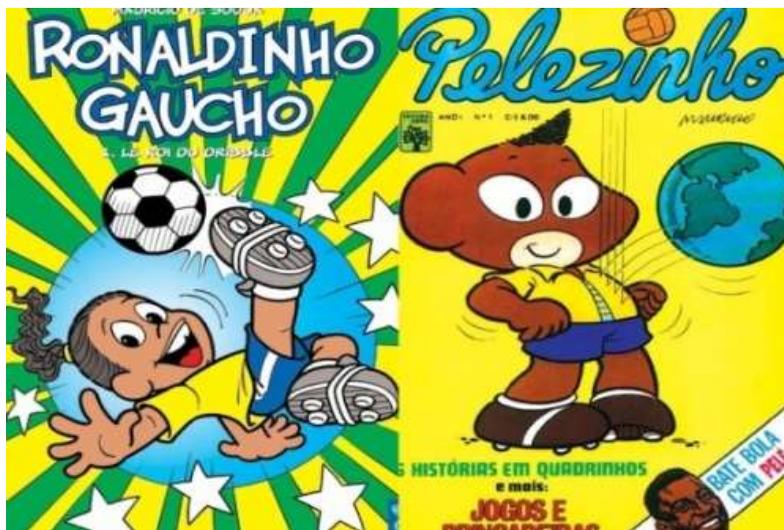
dade de Tiradentes – MG e começou a ser exibida entre 1999 e 2001 na TVE Brasil.

No campo das histórias em quadrinhos, outro autor que merece destaque é Maurício de Sousa, desenhista que introduziu nas histórias da Turma da Mônica alguns personagens negros e índios, apresentando positivamente as diferentes raças e transmitindo às crianças valores de respeito e cidadania. O autor também promove a inclusão racial ao lançar revistas em quadrinhos que homenageiam personagens negros do futebol, transformando-os em heróis animados.

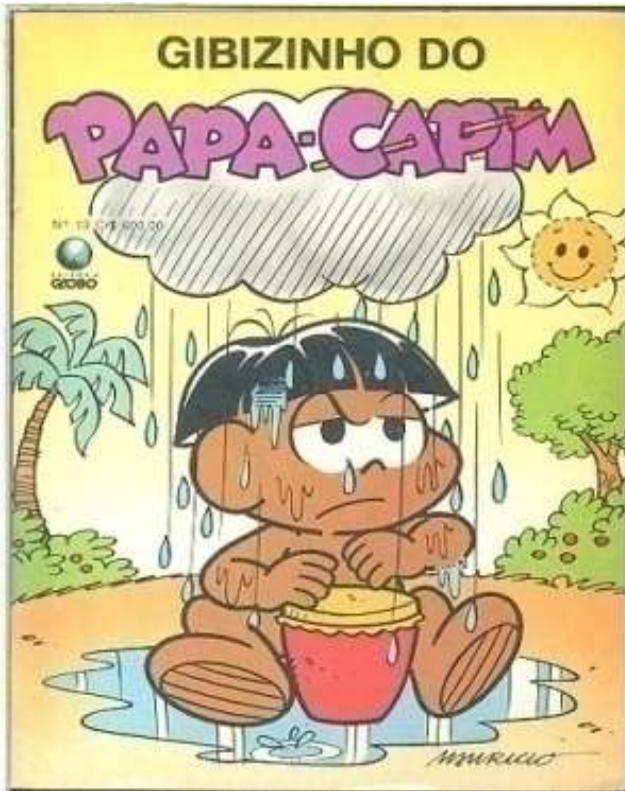
Ao mencionar a colaboração artística de Maurício de Souza não podemos esquecer seu primeiro personagem negro criado em 1960, o Jeremias, que sempre usava boina para esconder sua careca. Seu tataravô, o príncipe Jeremim, foi trazido para o Brasil na época da escravidão e ajudou inúmeros escravos a fugir. Nas primeiras publicações, o personagem era de cor preta, a ponto de ser todo pintado de nanquim (mais precisamente nos anos 70). Com o tempo, foi sendo "suavizado", seus lábios diminuíram um pouco e sua pele ganhou um tom castanho (veja a gravura).



Em 1976, Maurício de Sousa lançou em homenagem ao rei do futebol, o personagem Pelezinho. Ronaldinho Gaúcho entrou no gibi em 2006, no papel de um garoto de 7 anos que adora jogar bola, com sotaque sulista, torce para o Grêmio e gosta de churrasco. Já o craque da seleção brasileira Neymar Jr. nasceu nos quadrinhos em abril do ano passado, por meio de um personagem que tem 10 anos, idade com que o jogador começou no esporte.



Outra criação relevante do autor, em 1970, foi o personagem Pa-pa-Capim, um menino índio, integrado à sua tribo e à natureza. Vive na Floresta Amazônica cultivando as lendas e a cultura dos índios brasileiros. Observe a primeira capa abaixo, que mostra um ritual com dança para atrair a chuva, de acordo com as crenças indígenas e a preocupação do índio com a fauna e a flora.



Papa-Capim também conta com um amigo inseparável, o Cafuné, que o acompanha nas caçadas, pescarias e às vezes nas fugas, quando encontram índios ferozes de outras tribos ou quando a caça decide atacá-los. Na história, há uma indiazinha, a Jurema, da aldeia do Papa-Capim e que sempre teve um olhar mais atencioso para ele. Nos quadrinhos abaixo, identificamos no texto elementos da cultura indígena: quando Cafuné se refere à lua como Jaci, de acordo com a lenda do povo; e quando os personagens associam o desmatamento da floresta à chegada do progresso, visto que para construir é preciso derrubar as árvores da floresta. Esses enredos são importantes recursos pedagógicos para os jovens leitores terem conhecimento dos costumes indígenas, do seu modo de vida e da sua história de origem.

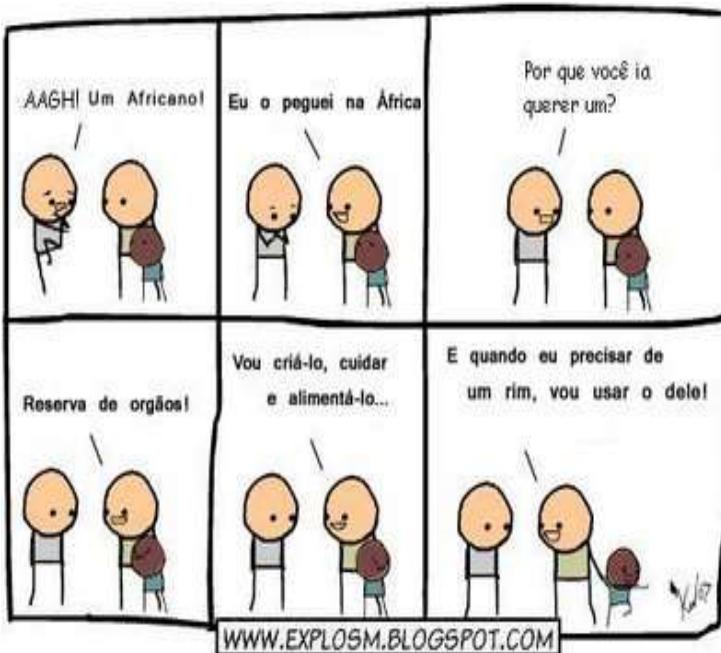
Um excelente material didático é a utilização das tiras de quadrinhos e podemos escolher algumas para trabalhar o tema da aula refe-

rente ao estereótipo negativo do negro. O quadrinho da turma da Mônica usa fatos históricos para fazer uma crítica, neste caso o preconceito é classificado como social e não racial, pois ocorre entre membros de mesma etnia. Nesta tirinha a discriminação é manifesta pelos personagens negros que são segregados em grupo superior e inferior. O primeiro grupo é formado pelos negros que desempenham uma posição de poder e prestígio social (um negociante escravagista) em oposição ao segundo, escravos, que não têm recursos financeiros para pagar pela sua liberdade e são vendidos como mercadoria.



Tirinhas publicadas em revistas e jornais também podem ser utilizadas a respeito do tema preconceito racial. Observemos a tira da menina *Mafalda*, desenhada pelo cartunista argentino Quino. Em suas histórias, ela sempre demonstra preocupação com a humanidade e a paz mundial. Percebemos o etnocentrismo presente no texto, através da fala da colega da Mafalda, a menina loira, que representa o grupo superior em valor, julgando os negros como grupo inferior. A fala “Afinal, nós somos todos iguais! Como é que vou ter preconceito racial?” representa a camuflagem de um pensamento preconceituoso e que ainda está presente na sociedade contemporânea. Comprovamos a desconstrução desse discurso através do comportamento e da ação da referida personagem, quando diz que vai lavar o dedo, demonstrando asco ao ter tocado no boneco negro que é considerado por ela como algo sujo.

A tira faz uma forte crítica em relação ao pensamento de determinados grupos sociais detentores de uma conversa decorada e que na prática se desconstrói por meio de ações contrárias ao que se defende. A declaração dos direitos humanos é um ótimo recurso a ser utilizado com a turma, pois além de proporcionar o conhecimento das leis, ela oferece respaldo para o confronto das ideias preconceituosas transmitidas no texto. Vamos analisar o quadrinho seguinte (www.explosm.blogspot.com):



Depois de ler a tira, vemos a manifestação do pensamento discriminatório através do estereótipo negativo do negro como objeto adquirido e que se pode “pegar para criar”, como se fosse um animal de rua, não possuindo direito algum nem mesmo sobre os seus órgãos. O texto fala que o menino negro foi trazido da África, conforme acontecia com os escravos na época da colonização nacional, o que demonstra o pensamento escravocrata conservado ainda por muitos da sociedade. Esses referenciais ideológicos descumprem os artigos I, II e IV da declaração dos direitos humanos (1948, p. 1) que assim diz:

(I) Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotadas de razão e consciência e devem agir em relação umas às outras com espírito de fraternidade. (II) Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (IV) Ninguém será mantido em escravidão ou servidão, a escravidão e o tráfico de escravos serão proibidos em todas as suas formas.

Outro recurso semanticamente depreciativo foi o uso da interjeição “AAGH!” indicando nojo pela criança, o diálogo dos personagens demonstra o desrespeito pelo ser humano negro.

Numa diferente tira, retirada do mesmo site, encontramos outro exemplo de etnocentrismo, estereótipo e preconceito sofrido pelo personagem negro.



A história narra uma situação de *bullying* em que aparece um personagem, que se julga o superior do grupo em relação aos demais. A percepção de poder já se dá pelo tamanho dos bonecos e pelas feições. O mais forte é maior, sua expressão facial demonstra irritação e domínio pelo grupo dos menores que são subjugados, embora se mostrem alegres. A segregação se dá por força, por tamanho, possivelmente por idade (o que não fica bem explícito na tira), e pela raça, a partir do momento que se faz a distinção de cor entre os componentes do grupo que é considerado inferior. Neste caso, a mensagem transmitida na tira fere os direitos humanos, que não são respeitados de acordo com os artigos II e VII (p. 1, 1948):

(II) Toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. (VII) Todos são iguais perante a lei e têm direito, sem qualquer distinção, a igual proteção da lei. Todos têm direito a igual proteção contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

Os quadrinhos tiveram sua propagação inicialmente através dos jornais como entretenimento, mas ganhou destaque mundial com as produções de super-heróis. Conseqüentemente, as histórias em quadrinhos acabaram tornando-se um meio de comunicação de massa cada vez mais popular. Segundo Cirne (1970, p. 45),

Os quadrinhos nasceram dentro do jornal – que abalava (e abala) a mentalidade linear dos literatos, – frutos da revolução industrial... e da literatura. Seu relacionamento com a televisão seria posterior – que o esquema literário que os alimentavam culturalmente seria modificado, mas não destruído. Em contradição dialética, os quadrinhos (e o cinema) apressariam o fim do romance, criando uma nova arte – ou um novo tipo de literatura – tendo o consumo como fator determinante de sua permanência temporal.

4. *Considerações finais*

A escola deseja formar alunos que tenham por hábito o exercício da leitura e para isso tem investido em gêneros textuais mais adequados a colaborar com desenvolvimento da competência leitora, crítica e criativa dos alunos. Com esse propósito, pesquisamos as Histórias em quadrinhos com o objetivo de usá-las como instrumento para se discutir a diversidade de raças e culturas presente em nossa sociedade e como ferramenta didática por meio de tiras, revistas de super-heróis ou literatura nacionais editadas neste formato. Sabemos que esse gênero textual é muito bem recebido pelos estudantes, visto que é uma literatura que combina imagem e texto, refletindo contextos, valores culturais, colaborando com a educação de seus leitores, transmitindo estereótipos e ampliando seus conhecimentos sobre o mundo social.

Observamos que as mudanças sociais têm colaborado muito para que a figura do índio e do negro apresente um estereótipo positivo e com o objetivo de promover a inclusão racial, várias editoras têm publicado obras nacionais em quadrinhos cujos protagonistas são representantes de tais raças. Autores como Ziraldo e Mauricio de Sousa produzem literaturas que promovem o respeito à diversidade social com a integração de personagens de diferentes raças.

Promover projetos pedagógicos com uma visão inclusiva torna-se essencial nas instituições educacionais, uma vez que estas têm a função de acrescentar valores morais, formando o homem como cidadãos conscientes do respeito às diferenças do outro, presente dentro e fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. *Educação e lúdica: técnicas e jogos pedagógicos*. São Paulo: Loyola, 1998.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A *PSICOLOGIA do mundo mágico de Maurício de Sousa*. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/6515062/A-psicologia-do-mundo-magico-de-Mauricio-de-Sousa>>.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros e projetos*. 2. ed. São Paulo: Atual, 2005.

CIRNE, Moacy. *A explosão criativa dos quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1970.

_____. *A linguagem dos quadrinhos: o universo estrutural de Ziraldo e Maurício de Souza*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. *Para ler os quadrinhos*. Petrópolis: Vozes, 1972.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo, Cortez, 1989.

LEI 11.645. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2002010/2008/lei/111645.htm>.

MENDES, M. R. S. *El papel educativo de los comics infantiles: análisis de los estereotipos sexuales*. 1991. – Tese (de Doutorado). Facultad de Ciencias de la Información da Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

PINTO, Ziraldo Alves. *Todo Pererê*, vol. 1. Rio de Janeiro, Salamandra, 2002.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – ensino fundamental – 1ª a 4ª série*. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa – ensino médio*. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>.

VERGUEIRO, Waldomiro. *Uso das HQs no ensino In: RAMA, Angela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

PRÁTICA DE LEITURA, PRODUÇÃO TEXTUAL E REESCRITA NA AMAZÔNIA ORIENTAL

José Enildo Elias Bezerra (IFAP)

enildoelias@yahoo.com.br

Viviane Pereira Fialho (IFAP)

RESUMO

A escolha do tema se volta para as produções textuais realizadas pelos alunos do ensino médio em turmas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) – *campus* Laranjal do Jari (AP). A pesquisa-ação se dá por meio de oficinas de leitura e produção textual. O artigo traz reflexões de Soares (2009), Yunes (2009), Dolz (2010) e Kleiman (2010), que tratam da prática de leitura e produção textual. A reflexão se dará nas realizações das oficinas nos anos de 2011, 2012 e 2013 no IFAP. O objetivo previsto para a pesquisa em andamento é verificar quais foram as representações de escrita dos discentes e, nessa esteira, procura-se adaptar às ações didáticas que colaborarão para uma nova visão de leitura, escrita e reescrita de textos produzidos pelos alunos. A proposta de reescrita é feita durante a aula de língua portuguesa, dividindo os alunos em pares ou em pequenos grupos, onde eles trocam as redações entre si e as comentam antes de revisá-las e reescrevê-las, tais comentários podem ser orais ou escritos, livres ou baseados em algum conjunto de instruções que os auxiliam a se concentrarem em aspectos particulares do texto ou nas convenções do gênero textual. As atividades de feedback colaborativo favorecem o esclarecimento de concepções errôneas ou preconcebidas sobre o processo da escrita. Desta forma, os alunos se conscientizam dos hábitos que são ineficientes ou inapropriados, percebem que pessoas diferentes abordam a escrita de forma diversa e tomam ciência de como as suas escolhas linguísticas podem afetar a identidade que eles projetam através da escrita. Ao final dos quatro anos letivos, espera-se que os alunos do curso de informática, meio ambiente e secretariado possam desenvolver textos de forma clara e objetiva, auxiliando desta forma, no bom desempenho na escrita e na leitura, em todas as disciplinas.

Palavras-chave: Prática de leitura. Produção textual. Reescrita.

1. Introdução

O texto é um evento sócio comunicativo que ganha notoriedade em um processo interacional, ou seja, toda produção textual é resultado de uma coprodução entre interlocutores e o que em realidade se distingue entre texto falado e a escrita, é a forma de produção em que estão inseridos.

A escola volta-se a produção escrita como sua principal preocupação para realização de uma compreensão da língua materna, há situações que se acredita na idealização do ensino voltado para gramática normativa, observando-se apenas para ensino de nomenclatura e é nesse contexto que os diálogos orais não são levados em consideração, por ser analisados apenas como língua coloquial, desmerecendo assim, a verdadeira importância dos textos orais.

É fato que ao ler textos escritos com desvios gráficos não se leva em consideração que essa problemática relacionada à grafia é proveniente de traços de uma tentativa de imitação da linguagem oral.

A escola tem como finalidade discutir e criar condições para que os alunos do ensino básico possam elaborar textos cada vez mais coesos e coerentes, entretanto, é bom salientar que não se deve ocultar que tais indivíduos já conhecem a língua materna e, que de acordo com a convivência pré-estabelecida em sua comunidade, eles terão traços diferenciados, tanto na fala, como na escrita, por isso, é interessante que o professor de língua portuguesa esteja atento as tais condições de variação da língua.

Os traços diferenciados tanto na linguagem oral como na escrita, vem de uma um letramento não escolar, esse adquirido por meio da comunicação entre os sujeitos em suas comunidades.

O contato com a escrita pode ou não ser ensinados no ambiente escolar, há casos que os primeiros grafemas são conhecidos por meio de parentes, amigos entre outros, que sem conhecimentos específicos de língua portuguesa e da didática de um professor de língua materna, ensinam conceitos básicos da linguagem escrita, estabelecem assim, uma aprendizagem por força de suas próprias necessidades linguísticas, como frases e textos desfragmentados.

A escola em si volta-se a um ensino sistematizado da língua materna e procurar concretizar o que a própria sociedade exige para que os estudantes e futuros cidadãos escrevam de forma absolutamente coerente

e coesa, principalmente ao término do ensino médio, onde enfrentarão avaliações como o ENEM, concursos públicos, entre outros.

Na pesquisa aqui apresentada, estaremos discutindo uma prática de ensino até conhecida. Contudo, as condições que nos são proporcionadas levam a refletir sobre um dos obstáculos vividos em sala pelo professor de língua portuguesa, neste caso a prática de escrita e reescrita dos alunos do ensino médio em uma instituição pública federal.

É necessário acreditar que mudanças na produção textual dos alunos ocorrem, contudo, não de um dia para o outro, principalmente se imaginamos que para alcançar êxitos em turmas do ensino médio é essencial saber que a leitura e escrita deveriam ser práticas realizadas com grande insistência pelas escolas desde ensino fundamental.

Baseando-se em soluções que levaram a minimizar as dificuldades leitoras e de escritas de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá – IFAP – *campus* Laranjal do Jari, refletiremos em propostas desenvolvidas com estratégias de leitura dos clássicos da literatura, e são de uso corrente nos programas do ensino médio e que foram utilizados como texto base para elaboração de produções textuais.

Os clássicos da literatura no ensino médio são de certa forma um estabelecimento didático que pressionam aos estudantes a lerem obras de autores tanto brasileiros como estrangeiros.

O que aqui se tratará de ações didáticas diferenciadas no ensino da língua portuguesa utilizando obras literárias, que em muitos casos ler-se por obrigação, mas que não apontam como algo sustentável para se criar condições de interpretações de textos que levem aos futuros profissionais a buscarem novas formas de conceito entre o que é ler e não entender e o que é ler e absorver as condições em não só foram produzidos os textos, e sim, o que leva a um texto ser interativo e atual, mesmo estando esta produção textual fora do contexto do leitor.

O processo de leitura, produção textual e reescrita, tem como finalidade demonstrar aos alunos do ensino médio-técnico que produzir um texto não é apenas copiar fragmentos de livros, revistas. É em realidade um processo de construção entre as leituras prévias, conhecimentos básicos da escrita e releitura do texto pelo próprio autor, ocasionando assim, suas modificações ao reescrevê-las.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A didática elaborada por muitos professores de língua portuguesa no ensino fundamental, leva aos alunos a produzir apenas uma só vez, finalizando os textos e entregando ao professor sem nenhuma revisão por parte do aluno.

Os alunos do ensino médio, estarem acostumados com tal prática durante o ensino fundamental, quando iniciaram as oficinas oferecidas pelo grupo de pesquisa de portuguesa nos primeiros anos do ensino médio, eles passaram por certas dificuldades nas produções textuais, pois mesmo produzindo pequenos textos após realizar leituras de diversos gêneros textuais, mas com o mesmo tema, não conseguiam realizar atividades que consistiam em pequenas produções.

O início dos trabalhos das oficinas de leitura, produção textual e reescrita, implantado no ano de 2012 no IFAP – *campus* Laranjal do Jari pelo grupo de pesquisa “Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio”, eram realizados duas vezes por semana no próprio Instituto Federal.

E é nessa perspectiva de desenvolvimento das atividades nas oficinas de leitura e produção textual que discutiremos as relações da produção textual nos cursos técnicos de meio ambiente, informática e secretariado, uma projeção entre as condições em que se produziam textos utilizando os clássicos da literatura brasileira e como tais textos eram reproduzidos.

As atividades de *feedback* colaborativo favoreciam o esclarecimento de concepções errôneas ou preconcebidas sobre o processo da escrita. Desta forma, os alunos se conscientizam dos hábitos que são ineficientes ou inapropriados, percebiam neste processo que pessoas diferentes abordam a escrita de forma diversa e tomam ciência de como as suas escolhas linguísticas podem afetar a identidade que eles projetam através da escrita.

Ao final dos três anos letivos, esperava-se que os alunos dos três cursos ofertados pelo IFAP – *campus* Laranjal do Jari, pudessem desenvolver textos de forma clara e objetiva, auxiliando desta forma, no bom desempenho tanto na escrita como na leitura em todas as disciplinas.

2. *A criação do projeto de pesquisa e suas contribuições*

As dificuldades encontradas na compreensão de textos pelos professores de língua portuguesa e docentes de outras disciplinas do ensino médio-técnicos, ao desenvolverem atividades de produção textual e leitura, nos três cursos, devido à grande dificuldade de compreensão na leitura das atividades, levaram ao professor de língua portuguesa a desenvolver atividades de leitura e produção textual, no máximo vinte linhas, sempre no contra turno.

Tais atividades com a linguagem escrita procurava levar em consideração o desconhecimento dos alunos que produziam textos sem coesão e coerência, quando isso acontecia, obviamente não conseguiam aprovações nas avaliações que exigissem produções escritas.

As primeiras atividades foram desenvolvidas levou-se em conta as dificuldades de leitura e produção textual dos alunos, eles reescreviam cada texto não dando importância as estruturas gramaticais, e sim, a coerência e a coesão, isto porque em geral nas aulas ministradas no horário normal do instituto sempre eram abordadas as dificuldades encontradas nas produções textuais.

Os problemas mais comuns eram exatamente com a falta de sentido nas orações, frases e conseqüentemente nos textos produzidos pela maioria dos alunos dos três cursos técnicos.

Em reuniões realizadas com os professores da disciplina de língua portuguesa, foi elaborada uma proposta da criação de um projeto de pesquisa, que tivesse como finalidade atingir a maior quantidade de alunos com dificuldades de leitura e produção textual, deu-se então o nome de “Projeto de Pesquisa Leitura, Produção Textual e Reescrita no Ensino Médio”.

Iniciaram-se as atividades do grupo nos primeiros meses do ano de 2011, com apenas dois professores-pesquisadores, cinco alunos, sendo dois do curso de meio ambiente, dois de informática e um de secretariado.

A princípio tínhamos como referência à obra *Produção e Revisão Textual: Um Guia Para Professores de Português e de Línguas Estrangeiras*, de autoria da professora Doris de Almeida Soares, 2009.

Na obra de Doris (2009) encontramos atividades que criavam condições para que se refletisse sobre as dificuldades de nossos próprios

alunos, na pesquisa da autora existem informações de como devem ser elaboradas as atividades de produção textual, leitura e reescrita de gêneros do discurso relevantes para modalidade do ensino médio.

As sugestões dos pesquisadores envolvidos nesse trabalho levaram a crer que seria necessário a criação de um projeto de pesquisa que tivesse como foco a implantação de oficinas de leitura, produção textual, enfatizando a reescrita.

O processo de reescrita ajuda ao aluno a refletir sobre própria produção textual, baseando-se pela reconstrução de textos onde eles mesmos possam realizar suas leituras e consigam identificar os desvios não só gramaticais, mas linguísticos.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1996) apontam que a língua portuguesa deve ter seu valor nos usos da linguagem escrita, esse fato é determinado historicamente segundo as demandas sociais de cada momento. E atualmente, exigem-se níveis de leitura e de escrita diferentes dos que satisfizeram as demandas sociais.

A exigência da escrita deve-se a valores sociais impostos de acordo com o período em que a própria sociedade tem como referência, os gêneros mais comuns para cada época, como agora vemos a importância de outros meios de escrita como: *e-mails, chats, facebook* entre outros.

As atividades do projeto de pesquisa, as quais eram denominadas de oficinas de leitura e produção textual, foram iniciadas com 160 alunos, chegando a finalizar as atividades no ano de 2013, apenas 23 alunos.

No início dos trabalhos os alunos estão acostumados a produzirem textos longos, sem sentido, e que acreditam ser o ideal, isso se reflete em muitos casos onde os professores de língua portuguesa, de outras escolas não conseguem ler todos os textos, seja pela quantidade de alunos, seja pela conciliação entre tantos trabalhos externo que os leva a não ter tempo suficiente para ler.

Em um trabalho de oficina de leitura e produção textual é importante que os estudantes estejam atentos para compreender que a escrita leva tempo para ser construída, deve-se alertar que as duas modalidades de ensino são necessárias, não só para vida profissional, mas para vida social.

Nesse processo de ensino por meio de oficinas de leitura e produção textual, é necessário salientar que o professor de língua portuguesa é

apenas um facilitador no processo da produção textual e na pós-produção, os colaboradores darão apenas suporte ao profissional, pois desta forma a organização em equipe é fundamental para acompanhar os discentes nessa nova fase de adaptação dentro do ensino-médio técnico no ambiente escolar.

No início das atividades por meio das oficinas acreditava-se na diminuição de textos sem coesão e coerência em que os alunos produziam nas diversas disciplinas dos cursos técnicos do IFAP – *campus* Laranjal do Jari.

Yunes (2009, p. 186) traz algumas reflexões sobre a leitura no Brasil, afirma que

Na sociedade brasileira, uma das metades não lê porque não sabe, a outra porque não quer, por que então insistir na escola? Pelo diploma, pelo cumprimento formal de um rito iniciativo ao universo da produção? Repito, vamos a escola aprender a ler e saímos de lá detestando tudo que se relacione com ela: estudo, pesquisa, redação etc.

O que Yunes (2009) ressalta é uma realidade nas escolas brasileiras e sem dúvida no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP) não é diferente. Encontramos alunos que tinham referência no ensino de língua apenas no estudo voltado para nomenclatura gramatical e que raramente produziam textos e, quando isto acontecia não havia objetivos específicos para tais produções textuais.

Alguns relatos de alunos eram que os textos por eles produzidos no ensino fundamental tinham apenas o objetivo de concluir uma etapa proposta pelos professores e receber ao final das atividades uma nota.

A leitura também foi um dos obstáculos enfrentado durante os primeiros dois anos junto aos professores e alunos, o foco era criar o hábito da leitura e consequentemente produzir algo que tivesse sentido, não só para quem escreve, e sim, para o leitor, os textos escritos pelos alunos buscavam contextualizar com o ensino da literatura clássica brasileira.

Yunes (2009) destaca que o aluno sai da escola detestando tudo que se relaciona com a leitura porque a relação leitura e escrita nem sempre é abordada como algo prazeroso, e sim, como atividade obrigatória que só tem uma finalidade, aprovação a cada bimestre e consequentemente ao final do ano letivo.

É importante destacar que os alunos que frequentavam as oficinas vinham muitas vezes com precários níveis de alfabetização, mesmo sen-

do aprovados por critérios de um vestibular, que em realidade apenas continha questões objetivas e que não avaliavam as questões relacionadas à escrita.

Para Soares (2013), os níveis de alfabetização sejam de crianças, jovens e adultos estão cada vez mais precários e conseqüentemente eles se relacionam ao fracasso escolar, a própria autora aponta que tais dificuldades encontradas nas séries iniciais se alongam durante o ensino médio, causando deficiências no processo de produção textual por parte da vida.

Nos primeiros bimestres ao se deparar com os resultados negativos das avaliações em outras disciplinas, que exigiam do estudante um nível elementar de escrita, produções curtas e objetivas, encontrava-se uma deficiência de compreensão não só para o leitor, mas para o próprio escritor (aluno), que em muitos casos não compreendia o que havia escrito.

Notou-se que o nível de leitura dos adolescentes não correspondia à série em que estavam, existia em realidade má escolarização dos alunos, que conseqüentemente, resultava em um fracasso no processo de leitura e produção textual.

Desta forma, para minimizar tal problemática relacionada ao nível de leitura foram introduzidos textos de gêneros variados, cartas ao leitor, artigos de opinião, resenhas e leituras baseadas nos clássicos da literatura brasileira, os quais o programa de língua portuguesa do IFAP já estabeleceu como leitura obrigatória dentro de ensino médio.

As oficinas de leitura, produção textual e reescrita foram iniciadas em março de 2011 e finalizadas em outubro de 2013, tinha como objetivo a leitura de obras da literatura brasileira e de outros textos.

O projeto de pesquisa sempre teve como objetivo criar condições melhores de produção textual, mas é sabido que não se pode escrever com objetividade se não houver um nível de leitura elementar, observando com relação a escrita dos alunos do IFAP – *campus* Laranjal do Jari, era necessário que uma maior parte dos discentes tivessem um processo de alfabetização compatível com o nível de leitura que o ensino médio exige.

As leituras realizadas pelos alunos durante as oficinas e conseqüentemente a produção textual durante nos dois encontros semanais estavam limitados a incompreensão dos textos lidos, ausência de escrita pe-

la maioria dos alunos, os quais muitas vezes não queriam expor suas ideias em um papel.

Dos 160, apenas 28 escreviam algumas linhas, sempre com erros ortográficos e com palavras sem nenhum sentido.

As consequências desses fatos se davam por detectar que as dificuldades encontradas pelos alunos nas questões relacionadas à leitura era a má formação na alfabetização e na escolarização durante o ensino fundamental

Para Soares (2013, p, 93),

O processo de alfabetização é visto não só como um componente essencial da escolarização inicial como, mais que isso, esta é mesmo comumente confundida com aquele: a concepção corrente é que a criança vai para a escola “para aprender a ler e a escrever”.

A autora destaca que na concepção da sociedade e comum pensar que a criança vai para escolar apenas para aprender a ler e a escrever, entretanto, ao que foi detectado durante as oficinas de leitura e produção textual no IFAP era que muitos alunos não haviam adquirido tais conhecimentos básicos de compreensão textual, e que, necessariamente teríamos um desafio no projeto, desenvolver competências para que eles pudessem atingir um nível elementar de leitura e produção de textos.

Para Kleiman (2003, p. 20), a escola é a principal via para aprendizado e acesso às maneiras de ler e de disseminação dos objetos que merecem ser consumidos pelos leitores.

E foi nesta perspectiva que o grupo de pesquisa iniciou e finalizou na primeira etapa de implantação das oficinas, entre os anos de 2011-2013, buscando criar nos discentes não só o hábito de leitura, mas estabelecer vínculos sociais com uma leitura que mesmo não sendo do cotidiano, como é o caso da literatura clássica brasileira poderia ajudá-los a iniciar uma compreensão mais profunda dos fatos narrados nas obras lidas durante os períodos em que foram realizadas as atividades.

3. *Palavras finais*

Em vista dos argumentos apresentados e dos resultados obtidos entre os anos 2011 a 2013 nas oficinas de produção textual e leitura, com pequenos resultados apresentados, primeiro pelo grande número de evasão escolar, entre os anos aqui apontados, segundo pelas dificuldades de

implantação das oficinas no contra turno, onde em muitas ocasiões foram realizadas nos horários das aulas de língua portuguesa, que neste caso, ao ser detectado pelo professor de língua materna, os alunos com dificuldades de leitura e escrita, é importante realizar um trabalho separadamente com tais indivíduos, elaborando assim, um trabalho não só de leitura dos clássicos, mas com outros gêneros textuais. Para os alunos que ainda continuaram nas atividades, os resultados foram satisfatórios, já que, em muitos casos obtiveram nota 8,0 (oito) na prova de redação do ENEM – 2013. Sabemos que pelas condições que se encontravam, não teria êxito em muitas situações que estivessem relacionadas à escrita, principalmente em provas de concursos e do ENEM, onde se requer não só habilidade escrita, mas conhecimentos específicos de linguagem e literatura. Faz-se necessário então que a escola, a mais importante das agências de letramento, passe a preocupar-se não só com o letramento como prática social, mas com o processo de aquisição de códigos alfabéticos, concebido em geral a competências individuais, necessárias para o sucesso e promoção na escola e na sociedade. Já a outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. Os clássicos da literatura brasileira nos ajudaram a nortear o primeiro processo, a leitura, e com estabelecer critérios para uma leitura inicial que em muitos casos, faz com haja reflexões sobre as condições em que as obras foram produzidas e como elas ainda são evidenciadas em nossas vidas.

RERERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2011. In: SOARES, Magda (Org.). *Letramento e escolarização*. São Paulo: Global, 2013.

RIBEIRO, Vera Masagão. Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2011. In: KLEIMAN. B. Ângela (Org.). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Doris de Almeida. *Produção textual e revisão*. Petrópolis: Vozes, 2009

YUNES. Eliana. *Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados*. Curitiba: Aymará, 2009.

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA INTERNET:
UMA ANÁLISE DAS ATIVIDADES
DO LIVRO DIDÁTICO DO ENSINO MÉDIO**

Elaine Vasquez Ferreira de Araujo (UNIGRANRIO)
elainevasquez@ig.com.br

RESUMO

Este artigo discute a frequência das atividades envolvendo a leitura e a escrita na Internet presentes nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio. Este trabalho de pesquisa enfoca, além das variadas e múltiplas formas de interação com os textos, como as atividades presentes no material didático possibilitam que os estudantes utilizem a rede mundial.

Palavras-chave: Leitura. Escrita. Internet. Livro didático.

1. Introdução

É inegável a importância da formação de cidadãos que sejam capazes de utilizar a língua materna na realização de práticas sociais. Porém, além de práticas sociais realizadas por meio da escrita e leitura no papel, os avanços na vida moderna fazem com que os indivíduos tenham também a necessidade de aprender a lidar com a Internet e com as práticas sociais realizadas no meio virtual.

Desta forma, ao se levar em consideração que o estudante do ensino médio deve ter condições para ser inserido no mercado de trabalho e de continuar em seus estudos superiores, percebe-se a importância do conhecimento destas práticas envolvendo a Internet, conhecimento essencial na sociedade hoje.

É importante também ressaltar que o livro didático atualmente, especialmente nas escolas públicas, é quem acaba por direcionar e determinar o processo de ensino e aprendizagem, seja no ensino médio ou

nas demais séries (CARMAGNANI, 1999; CORACINI, 1999; E. SILVA, 1998; SOUZA, 1999). Neste sentido, é importante que o material estimule o aluno a ultrapassar a atividade textual presente no livro.

Por meio do ambiente digital, o estudante tem diversas formas para praticar a leitura e a escrita. Os ambientes virtuais possibilitam uma interação com textos escritos, com o meio visual, auditivo e espacial. Segundo Marcuschi & Xavier (2004, p. 31), “esses gêneros têm características próprias e devem ser analisados em particular”.

Na primeira parte do trabalho serão tratados os conceitos de letramento digital, juntamente com uma discussão a respeito da sua importância para a formação do jovem no ensino médio. Em seguida, serão discutidos como os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio apresentam atividades que podem promover o letramento digital e com que frequência estas atividades aparecem no material.

2. O letramento digital

Muito vem se discutindo sobre as práticas discursivas que podem ser realizadas por meio do computador e principalmente por meio da Internet (FERREIRA & FRADE, 2010; MARCUSCHI, 2005; MARCUSCHI & XAVIER, 2004; VILELLA, 2010, por exemplo).

Os textos disponíveis no meio digital se diferem dos textos em papel em diversos aspectos, sendo assim, é importante que o professor de língua portuguesa, ao realizar práticas de leitura e escrita em sala de aula, também trabalhe com os textos presentes no ambiente virtual.

Por meio da rede mundial, não há apenas interação com textos escritos, a linguagem no contexto digital inclui a habilidade de construir sentido em um texto ou diversos textos conectados que, ao mesmo tempo, podem utilizar de palavras, imagens e sons. O termo *letramento digital* é definido por Soares (2002, p. 152) como:

[...] um certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel.

As práticas de leitura e escrita realizadas por meio de textos eletrônicos são essenciais hoje na sociedade. Como por exemplo, por meio da internet é possível ler textos acadêmicos, ler e criar *blogs*, participar de fóruns e *chats*, enviar *emails*, participar de pesquisas, ler textos de re-

vistas e jornais, participar de redes sociais, candidatar-se a vaga de empregos, estudar a distância, dentre outras atividades que envolvem a leitura e a escrita no meio digital.

As tecnologias de informação e comunicação acabam por projetar novas necessidades aos estudantes atualmente. Teruya (2006) declara que o desenvolvimento da informática nos obriga a reconceituar a alfabetização, pois o indivíduo além de possuir a habilidade de ler e escrever também deve conhecer a linguagem em contexto digital e saber como interagir com as ferramentas disponíveis no meio tecnológico.

O processo de inclusão digital que vem acontecendo nas escolas tem por consequência a necessidade de o professor também ser letrado digitalmente (FREITAS, 2009). Apenas desta forma o professor conseguirá trabalhar, de forma eficiente, com o computador e outras tecnologias digitais como ferramenta pedagógica. Destaca-se, portanto, a importância do livro didático estimular e possibilitar que professores abordem atividades também no contexto digital.

Soares (2002, p. 150) aponta que diferentemente da leitura e escrita tradicional, realizada por meio de papel, as práticas realizadas pelo computador têm a tela, ou “janela”, como espaço de leitura e escrita. A autora destaca que a escrita na tela possibilita a criação de um texto fundamentalmente diferente do texto no papel, o chamado *hipertexto*.

Segundo Marcuschi (2001, p. 83), um *hipertexto* “consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares”. Desta forma, cada leitor faz as suas escolhas e os seus caminhos que não necessariamente serão iguais aos de outro leitor do mesmo *hipertexto*. Esta é justamente a principal diferença entre o *hipertexto* e os textos lineares encontrados em revistas e livros, por exemplo. O *hipertexto*, portanto, se caracteriza como um processo de escrita e leitura eletrônica indeterminado, multilinearizado e multissequencial.

É importante destacar também a importância que o conhecimento tecnológico tem na formação do jovem no ensino médio. Já que a falta de capacitação tecnológica afeta principalmente o ambiente profissional, afinal o mercado de trabalho está em busca de um trabalhador com capacidade de aprendizado constante e que domine as novas tecnologias da comunicação e informação (SENNETT, 1999). Atualmente, para um indivíduo escrever o seu currículo ou até mesmo para buscar e se candidatar a vagas de empregos, é necessário possuir conhecimento tecnológico,

pois os principais processos de seleção presentes no mercado de trabalho se passam no ambiente virtual.

Por todos esses aspectos, percebe-se que os textos eletrônicos não são iguais aos textos “tradicionais” impressos e que são essenciais para a sociedade atualmente. Desta forma, acredita-se que, ao praticar a leitura e escrita dos alunos, o professor de língua portuguesa também deve abordar os textos eletrônicos em sala de aula.

3. A frequência das atividades nos livros didáticos

Souza (1999a) diz que o livro didático ainda é, muitas das vezes, o principal mediador no ensino e a principal ferramenta pedagógica no processo de ensino e aprendizagem. Neste mesmo sentido, Coracini (1999) também afirma que o livro didático, muitas vezes, é a única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. Neste caso, quando o livro didático não traz certas atividades envolvendo o meio digital, como resultado, é possível que o professor não aborde esta temática em sala de aula e o aluno pode acabar por não conhecer estas práticas mediadas pela Internet.

Nesta seção são discutidas as atividades de leitura e escrita no ambiente digital abordadas nos livros didáticos analisados. Foram observadas as atividades presentes no material didático que possibilitam que os estudantes utilizem a rede mundial. Dentre as atividades, destacam-se as que envolvem a leitura e a produção de textos.

O resultado da pesquisa envolvendo os livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio apresentado neste artigo é parte do resultado da pesquisa de mestrado da presente pesquisadora.

Para a realização da pesquisa utilizou-se como corpus oito livros didáticos de língua portuguesa do ensino médio aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, publicados no *Guia do PNLD* para 2012 e dois outros livros que constam na lista dos livros mais vendidos de dois famosos sites que também funcionam como livreria virtual.

É importante ressaltar que, dos 10 livros didáticos analisados, há 3 livros que estão em 3 volumes e 7 livros que estão em volume único.

Os livros pesquisados foram *Novas Palavras – Português* (LD1); *Português* (LD2); *Gramática Reflexiva: Texto Semântica e Interação*

(LD3); *Português: Língua e Cultura* (LD4); *Português: Linguagens* (LD5); *Português: Literatura, Gramática e Produção de Texto* (LD6); *Viva Português* (LD7); *Língua Portuguesa: Linguagem e Interação* (LD8V1, LD8V2 e LD8V3); *Linguagem em Movimento* (LD9V1, LD9V2 e LD9V3); *Tantas Linguagens – Língua Portuguesa: Literatura, Produção Textos e Gramática e uso* (LD10V1, LD10V2 e LD10V3).

Na tabela (3.1) da página seguinte, é possível observar a frequência em que estas atividades aparecem no material pedagógico. Para o caso da ocorrência da atividade no livro analisado, a frequência é informada. Os livros foram representados pelos identificadores apresentados no parágrafo anterior. A tabela (3.1), além de apresentar a quantidade de cada tipo de atividade nos livros analisados, apresenta também na última linha o total de atividades envolvendo a Internet em cada livro.

Tipos de Atividades	LD1	LD2	LD3	LD4	LD5	LD6	LD7	LD8V1	LD8V2	LD8V3	LD9V1	LD9V2	LD9V3	LD10V1	LD10V2	LD10V3
Criação ou troca de e-mails						3						1		1	2	1
Participação em chats																
Participação em aulas virtuais																
Participação em lista de discussão																
Participação em fóruns					2			1								
Criação / postagem em blogs					1			1				1	2			
Participação em redes sociais													1			
Participação no Twitter													1			
Leitura de notícias / jornais on-line								1	6							
Leitura de sites diversos		1	2	10	65		57	36	31	30		44	24	15	8	28
Utilização de sites de busca					1			3		1		2	1	1	2	3
Utilização do Wikipedia																
Criação de Hipertextos												1	2	1		
Abordagem do internetês								1		1						
Utilização de dicionário on-line																
Utilização de jogos on-line																
Ouvir rádio on-line										1				1		8
Assistir / publicar vídeos on-line												1				
Total por Livro	0	1	2	10	69	3	57	43	37	33	0	50	31	19	12	40

Tabela 3.1 – Resultados – Atividades de Leitura e Escrita na Internet

Na tabela (3.2) seguinte é possível verificar o total de cada tipo de atividade pesquisada no material. Esta tabela (3.2) foi organizada de forma a mostrar a quantidade de cada atividade de forma decrescente, ou seja, da atividade que apresentou mais ocorrências para as atividades que não foram apresentadas.

Colocação	Tipos de Atividades	TOTAL
1º	Leitura de <i>sites</i> diversos	351
2º	Utilização de <i>sites</i> de busca	14
3º	Ouvir rádio <i>on-line</i>	10
4º	Criação ou troca de <i>e-mails</i>	8
5º	Leitura de notícias / jornais <i>on-line</i>	7
6º	Criação / postagem em <i>blogs</i>	5
7º	Criação de <i>hipertextos</i>	4
8º	Participação em <i>fóruns</i>	3
9º	Abordagem do <i>internetês</i>	2
10º	Participação em <i>redes sociais</i>	1
10º	Participação no <i>Twitter</i>	1
10º	Assistir / publicar vídeos <i>on-line</i>	1
-	Participação em <i>chats</i>	0
-	Participação em <i>aulas virtuais</i>	0
-	Participação em <i>lista de discussão</i>	0
-	Utilização do <i>Wikipedia</i>	0
-	Utilização de dicionário <i>on-line</i>	0
-	Utilização de jogos <i>on-line</i>	0
Total Geral		407

Tabela 3.2 – Resultados – Total de Atividades na Internet

Segue na página seguinte o gráfico 3.1. Este gráfico está ilustrando os livros analisados e as suas respectivas quantidades de atividades que envolvem leitura e escrita no contexto digital. Por meio deste gráfico, com mais facilidade, é possível observar o livro que mais apresentou atividades envolvendo a Internet e os livros que não trouxeram a atividade neste meio.

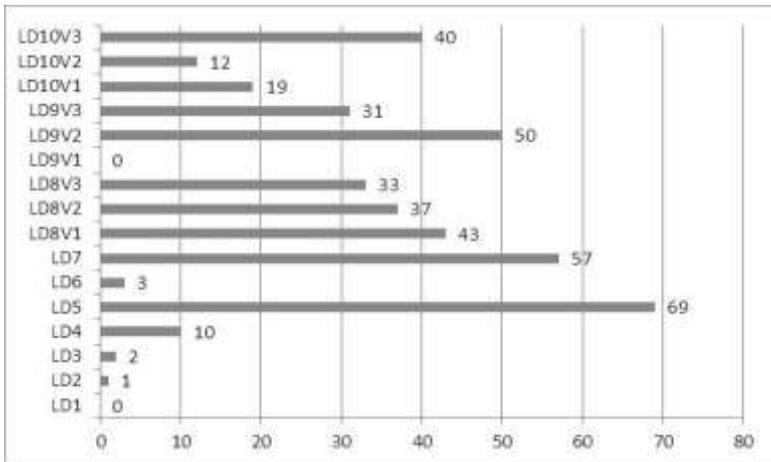


Gráfico 3.1 – Resultados – Total de Atividades na Internet por Livro

Por meio do gráfico 3.1, é possível verificar uma grande diferença entre as quantidades de atividades presentes nos livros analisados. É importante observar que, dentre os livros que mais apresentaram quantidades de atividades no meio digital, estão os livros com o ano de edição mais recente. Já que, como afirma Canclini (2009), os avanços tecnológicos são constantes e, conseqüentemente, as necessidades de conhecimento hoje no contexto digital são maiores que há 5 anos.

O gráfico 3.2 da página seguinte apresenta os livros analisados com a respectiva quantidade total de atividades diferentes que envolvem leitura e escrita na Internet. Desta forma é possível comparar os dados dos gráficos 3.1 e 3.2 e constatar, por exemplo, que o livro que mais traz atividades no meio digital não é o livro que apresenta mais tipos de atividades.

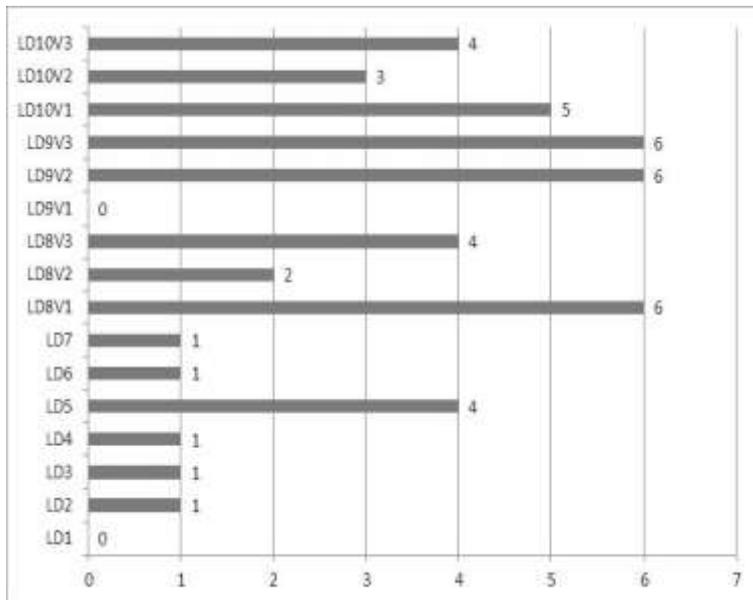


Gráfico 3.2 – Resultados – Atividades diferentes na Internet por Livro

Colocação	Livro Didático	Total de Atividades diferentes
1º	LD9	8
2º	LD8	7
3º	LD10	5
4º	LD5	4
5º	LD2	1
5º	LD3	1
5º	LD4	1
5º	LD6	1
5º	LD7	1
6º	LD1	0

Tabela 3.3 – Resultados – Total de Atividades diferentes

A fim de apresentar melhor as informações, a tabela 3.3 apresenta a quantidade de atividades diferentes que consta em cada material pesquisado. A quantidade foi organizada de forma decrescente e a classificação é apresentada na coluna “colocação”. Para melhor ilustrar a quantidade de atividades diferentes, foi levado em consideração nesta tabela os livros divididos em 3 volumes como um único livro.

4. *Uma análise das atividades presentes nos livros didáticos*

Por meio das tabelas apresentadas na seção anterior é possível verificar que a participação em *chats*, em *aula virtuais*, em *lista de discussões*, a utilização do *Wikipedia*, de dicionário *on-line* e de jogos virtuais não foram abordadas em nenhum dos livros analisados. Estas atividades, mesmo sem ocorrências, foram listadas nas tabelas para que fossem observadas também as práticas que não são abordadas no material.

Ao analisar os dados coletados, foi possível verificar que a atividade envolvendo a Internet mais abordada foi a *leitura de sites diversos*, com 351 ocorrências. Uma possível justificativa para a grande frequência desta atividade no livro didático é que este exercício não exige muito espaço no material e se apresenta de forma simples, com apenas endereços de *sites*. Porém, vale destacar que as atividades apresentadas no material pedagógico são sugestões para o estudante. Muitas das vezes os próprios livros deixam claro que, a tarefa só deve ser realizada se a escola contar com laboratório de informática e Internet.

Após a *leitura de sites diversos*, a atividade que mais foi encontrada nos livros didáticos foi a *utilização dos sites de busca*. Para este tipo de atividade, apenas o livro LD10V1 comentou sobre o *Google* e trouxe uma figura do *site*. Nos demais livros não é apontado nenhum endereço de *site de busca* para ser utilizado, apenas é indicado que o aluno realize a pesquisa também utilizando a Internet.

Apesar da quantidade de atividades para ouvir rádio *on-line* estar em terceiro lugar entre as atividades mais frequentes, é importante observar que esta tarefa aparece apenas em 2 livros didáticos. No livro LD10V3, só para exemplificar, esta atividade aparece 8 vezes. Ao realizar as atividades com rádio *on-line*, os estudantes ouvem músicas e entrevistas utilizando o computador.

A maioria dos livros, apesar de trabalhar com alguma atividade envolvendo a Internet, não explora a linguagem utilizada no contexto di-

gital. Alguns também não chegam a contextualizar os enunciados com as necessidades da sociedade de hoje. Apenas os livros LD5, LD6, LD8V1, LD8V2, LD8V3, LD9V2, LD10V1 e LD10V2, em algum momento, contextualizam as atividades com as necessidades da sociedade atualmente.

Ao abordar práticas educacionais experienciadas na realidade e no contexto da sociedade, os livros didáticos indicados no parágrafo anterior apresentam pequenos comentários sobre as necessidades da sociedade atualmente. O livro LD6, por exemplo, deixa claro que o *e-mail* é muito utilizado para a comunicação nos dias de hoje. Também merece destaque neste material uma história em quadrinhos que traz a importância do computador para o mercado de trabalho. Outro livro analisado que merece destaque é o LD8V1 que diz que o *blog* é o *diário pessoal* da nova geração, apontando a revolução na escrita dos diários por causa da Internet.

5. Considerações finais

De acordo com a análise dos dados coletados, é possível considerar que as atividades envolvendo a prática de leitura e escrita na Internet são pouco exploradas no livro didático. Entretanto, de uma forma geral, os livros didáticos analisados possibilitam, mesmo que pouco, que o estudante realize práticas de leitura e escrita também no contexto digital. É possível afirmar então que os livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio contribuem para o letramento dos alunos em contexto digital.

Em vista dos argumentos apresentados, faz-se necessário uma maior apresentação das atividades envolvendo a rede mundial nos livros didáticos de língua portuguesa. Possibilitando assim que os estudantes desta etapa de ensino possam ter uma vida social ativa, fazendo parte do cotidiano e principalmente do mundo do trabalho. Ao observar a importância que os textos eletrônicos têm hoje para a sociedade, seja no ambiente profissional, acadêmico ou pessoal, entende-se a necessidade de trabalhar com estas diferentes práticas de leitura e escrita no ambiente escolar, especialmente no ensino médio.

Por fim, cabe argumentar a necessidade de mais pesquisas envolvendo as práticas de leitura e escrita no contexto digital, portanto discussões mais detalhadas devem ser feitas em um trabalho futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, E.; PATROCÍNIO, M. F.; LEITE, R. S.; BARBOSA, S. A. *M. Novas palavras*. São Paulo: FTD, 2003.
- CAMPOS, E.; CARDOSO, P. M.; ANDRADE, S. L. *Viva português*. São Paulo: Ática, 2008.
- CAMPOS, M. I. B.; ASSUMPTÃO, N. *Tantas linguagens – língua portuguesa: literatura, produção de textos e gramática e uso*, vol. 1. São Paulo: Scipione, 2007, 3 vol.
- CANCLINI, N. G. Diversidade e direitos na interculturalidade global. *Revista Observatório Itaú Cultural*, n. 8 (abril/julho). São Paulo: Itaú Cultural, 2009.
- CARMAGNANI, A. M. G. A Concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. *Gramática reflexiva: texto, semântica e interação*. São Paulo: Atual, 2005.
- _____. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2005.
- CORACINI, M. J. R. F. *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.
- FARACO, C. E. *Português: Língua e cultura*. São Paulo: Base Editorial, 2003.
- _____; MOURA, F. M. *Português*. São Paulo: Ática, 2002.
- _____; _____. MARUXO JÚNIOR, J. H. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, vol. 1. São Paulo: Ática, 2011.
- _____; _____. _____. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, Vol. 2. São Paulo: Ática, 2010.
- _____; _____. _____. *Língua portuguesa: linguagem e interação*, Vol. 3. São Paulo: Ática, 2011.
- FERREIRA, M. H. M.; FRADE, I. C. A. S. Alfabetização e letramento em contextos digitais: Pressupostos de avaliação aplicados ao software HagáQuê. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

FREITAS, M. T. A. A formação de professores diante dos desafios da cibercultura. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Cibercultura e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MARCUSCHI, L. A. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. M.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

_____; XAVIER, A. C., *Hipertexto e gêneros digitais*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MINCHILLO, C. C.; TORRALVO, I. F. *Linguagem em movimento*, Vol. 1. São Paulo: FTD, 2008.

_____; _____. *Linguagem em movimento*, Vol. 2. São Paulo: FTD, 2010.

_____; _____. *Linguagem em movimento*, Vol. 3. São Paulo: FTD, 2010.

SARMENTO, L. L.; TUFANO, D. *Português: literatura, gramática e produção de texto*. São Paulo: Moderna, 2004.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 1998.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. In: *Educação e Sociedade*, vol. 23, n. 81, p. 143-160. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e livro didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (Org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1999.

TERUYA, K. T. *Trabalho e educação na era midiática*. Maringá: UEM, 2006

VILLELA, A. M. N. Teoria e prática dos gêneros digitais nos documentos oficiais da área de letras. In: RIBEIRO, A. E. et al (Orgs.) *Linguagem, tecnologia e educação*. Minas Gerais: Peirópolis, 2010, p. 163-176.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES A PARTIR DA LEITURA DE OBRAS LITERÁRIAS

Renata da Silva de Barcellos
(CEJLL/NAVE-UNICARIOCA)
barcellos.renata@hotmail.com

Literatura na escola ministra, portanto, boas lições ao professor, revitalizando uma parceria centenária com propostas inovadoras, já testadas e aprovadas, capazes de mostrar que o texto em sala de aula pode, sim, formar leitores. (ZILBERMAN, 1982, p. 54)

RESUMO

A proposta do minicurso é apresentar os projetos de atividades integrados entre sala de leitura, literatura e língua portuguesa desenvolvidos na Escola Estadual José Leite Lopes/NAVE – 3º ano do ensino médio integrado e profissionalizante. Os textos trabalhados foram: *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto; *Macunaima*, de Mario de Andrade; e *Memórias do Cárcere*, de Graciliano Ramos. Para fundamentar as práticas e o uso da tecnologia, baseamo-nos em Moran (1995, 1997, 2009), na teoria de inteligências múltiplas, de Gardner (1995), e no letramento digital, segundo Kleiman (1995), Soares (2002), Paiva (2008b) e Xavier (2007). Consideramos os diferentes perfis de alunos, os usos da tecnologia e o alvo a atingir: um aluno capaz de dominar o uso das [normas técnicas] rumo à construção do conhecimento, à instrumentalização do aprendizado de literatura e apto a exercer a autonomia e cidadania.

Palavras-chave:

Leitura. Obras literárias. Sala de leitura. Ensino médio. Língua portuguesa

1. Definição de literatura

Antes de entrarmos em uma sala de aula de ensino médio para ministrarmos aula de literatura, precisamos ter consciência da corrente de

estudos literários seguida e da definição desta disciplina. Para isso, apresentaremos a seguir algumas definições de estudiosos da área:

Literatura é “a expressão de conteúdos ficcionais, por meio da escrita” (MOISÉS, 2007);

Literatura é “um sistema composto pela tríade obra, autor, leitor de dada época histórica” (CANDIDO, 2006);

Literatura é “uma questão centralizada em aspectos textuais e de linguagem, minimizando fatores extratextuais” (SOUZA, 2005).

Hoje, com a nossa imersão em um mundo extremamente midiático, precisamos rever nossas práticas pedagógicas. Não é mais viável, possível e imaginável, desconsiderarmos toda a tecnologia ao nosso redor. Devemos repensar o modo como ministramos todas as disciplinas, sobretudo essa. Primeiramente, é fundamental conscientizarmos os educandos quanto à sua importância no nosso cotidiano. Para isso, apresentamos diferentes gêneros textuais cujo recurso expressivo é a citação ou a intertextualidade de textos dessa natureza. Vejamos:

Texto 1:



No texto acima, observamos o recurso expressivo da citação do escritor homenagrado este ano de 2012, Jorge Amado, e de uma das suas grandes obras: *Dona Flor e Seus Dois Maridos*. O educador pode propor: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 2:



No texto acima, verificamos um fragmento deste célebre poema de Calos Drummond de Andrade:

No meio do caminho

No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra

O educador pode propor: Qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira? O que significa “pedra no caminho”?

Outros gêneros textuais utilizam-no como esta publicidade abaixo:



Texto 3: Leitura proposta no 1º bimestre de 2014



No texto acima, verificamos o recurso expressivo da citação da obra *Memórias Póstumas de Brás Cubas*. O educador pode perguntar: qual é a sua escola literária? Qual a sua contribuição para a literatura brasileira?

Texto 4: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Texto 5: Leitura proposta no 2º bimestre de 2014



Os textos selecionados acima são alguns exemplos de material didático utilizado nas aulas para não só analisar alguma questão semântica-morfossintática como também despertar o hábito da leitura, ao sensibilizar o quanto a literatura é utilizada no meio midiático.

Cabe ressaltarmos que, mesmo no ensino superior, de uma forma geral, os graduandos não conseguem perceber a alusão literária. Ao constataremos cada vez mais isso, nos questionamos: Não tiveram aula de literatura? Como era? Pelo visto, a prática adotada não propiciou um conhecimento efetivo.

2. A literatura: ontem e hoje

Se pensarmos sobre nossa formação acadêmica, sobretudo no ensino médio, em que esta disciplina é apresentada segundo a linha do tempo – pelas escolas literárias em sequência – verificamos o quanto era uniforme a metodologia adotada. Apresentava-se sempre cada uma a partir destas etapas: contexto socioeconômico-cultural, os autores e suas respectivas obras e, por fim, a leitura dos textos mais representativos daquele período. As questões propostas apresentadas em aula e/ou concurso eram para identificar a obra e a sua autoria, os autores mais representativos. Ao passo que, agora, com o advento da reformulação do ingresso nas universidades, o ENEM propõe uma reflexão, em vez de reconhecer as características das escolas e ou os aspectos inerentes daquela época a partir do fragmento de um texto. Por exemplo: este enunciado:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Considerando o papel da arte poética e a leitura do poema de Manoel de Barros, afirma-se que

(A) informática e invenção são ações que, para o poeta, correlacionam-se: ambas têm o mesmo valor na sua poesia.

(B) arte é criação e, como tal, consegue dar voz às diversas maneiras que o homem encontra para dar sentido à própria vida.

(C) a capacidade do ser humano de criar está condicionada aos processos de modernização tecnológicos.

(D) a invenção poética, para dar sentido ao desperdício, precisou se render às inovações da informática.

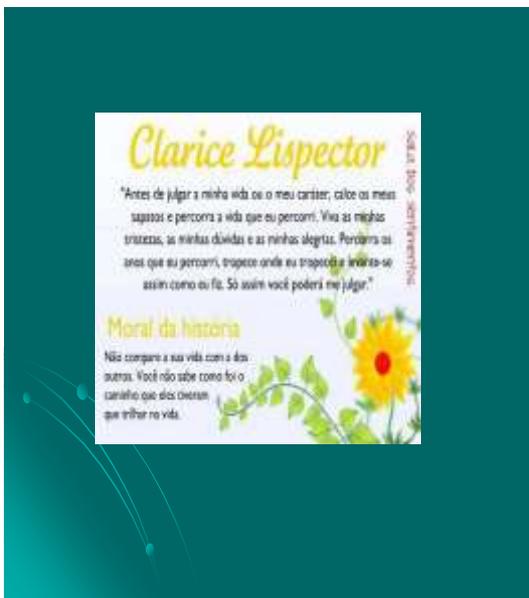
(E) as palavras no cotidiano estão desgastadas, por isso à poesia resta o silêncio da não comunicabilidade.

Habilidade 17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

(http://public.inep.gov.br/enem/Enem2009_linguagens_codigos.pdf)

Hoje, com as diversas redes sociais, verificamos uma prática interessante: a publicação de estrofes de diversos clássicos da literatura brasileira e mundial, tais como:

– Literatura brasileira:



– Literatura estrangeira:

"É loucura odiar todas as rosas porque uma te espetou. Entregar todos os teus sonhos porque um deles não se realizou, perder a fé em todas as orações porque em uma não foi atendido, desistir de todos os esforços porque um deles fracassou. É loucura condenar todas as amizades porque uma te traiu, descreer de todo amor porque um deles te foi infiel. É loucura jogar fora todas as chances de ser feliz porque uma tentativa não deu certo. Espero que na tua caminhada não cometas estas loucuras. Lembrando que sempre há uma outra chance, uma outra amizade, um outro amor, uma nova força. Para todo fim, um recomeço."

(O Pequeno Príncipe)



A partir de postagem como estas, não compreendemos como os educandos não gostam das aulas de literatura, de uma forma geral, uma vez que eles leem, inclusive, os clássicos. Devido a isso, elaboramos estas perguntas a fim de verificar, por meio da rede social facebook, o que está ocorrendo: – Gosto de ler? – O que estou lendo? – O que é uma aula de literatura motivadora? Selecionamos algumas respostas do 3 ano do CEJLL/NAVE;

“Sim, eu gosto de ler. Ultimamente, estive lendo a série caça-feitiço e uns livros didáticos para me preparar para o ENEM. Bom, não tenho uma definição para Literatura motivadora”.

“Sim. – Pirâmide vermelha. – acho que é onde aprendemos a reconhecer o conceito de certas coisas não muito, leio quando preciso. Nada no momento. Uma aula onde ah bastante interação”.

A partir da análise das respostas, podemos verificar que é urgente a reformulação da nossa prática pedagógica. Avaliações como o ENEM e o SAERJ exploram competências e habilidades referentes a esta área do saber. Quanto a aquela, segundo o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira),

a prova do ENEM não valoriza, em suas questões de literatura, a memorização de características ou periodização descontextualizada.

O objetivo da prova é avaliar a habilidade do candidato em estabelecer relações entre o texto literário e os contextos histórico, social e político; em relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário; e em reconhecer a presença de valores sociais e humanos no patrimônio literário nacional.

<http://noticias.terra.com.br/educacao/enem/noticias/0,,OI5404391-EI8398,00-Professor+diz+que+Enem+pode+prejudicar+ensino+de+literatura.html>

Uma sugestão é lermos o que está os motivando e, a partir daí, estimularmos a leitura dos clássicos a partir dos recursos tecnológicos, a serem mencionado a seguir.

3. O ensino da literatura na atualidade

Atualmente, o educador desta disciplina precisa considerar e utilizar os diversos recursos tecnológicos disponíveis a fim de despertar o interesse dos educandos de lerem e refletirem sobre como o autor retratou seu tempo.

Defendemos a tese de que todos devem ler, obrigatoriamente, um livro por bimestre, independente de ser uma instituição pública ou privada. Quanto àquela, cabe ressaltar que não é justificativa dizer que não é viável porque não comprarão o livro solicitado. Para evitar isso, sempre disponibilizamos na primeira semana do bimestre a obra em PDF no grupo do Facebook. Ao longo do bimestre, propomos atividades. Hoje, há sites com diversas obras disponíveis:

- domínio público:

<http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/PesquisaObraForm.jsp>

- obras de diversos autores:

www.coladaweb.com/download-de-livros

- contos de Machado de Assis:

<http://contosdocovil.wordpress.com/category/machado-de-assis>

- crônicas: <http://sitenotadez.net/cronicas>

Observamos como os educandos leem atualmente. Mas ao se referir às aulas e à exigência da leitura, há uma enorme resistência. É, realmente, paradoxal: adoro ler, mas as aulas de literatura e a proposta de leitura... Isso então nos leva a seguinte indagação: como procedemos? qual a consequência dessa prática desmotivadora? e transmitimos paixão pelo ato de leitura?

Há um discurso clássico, a de que a escola “poda” o incentivo à leitura. Diante dessa constatação que atravessa os tempos, percebemos que há algo de inadequado na nossa prática. Como pode um educador desta disciplina declarar não gostar de ler??? É altamente contraditório. Pior, antes, quando só aceitava a resposta de acordo com a sugerida pelo livro. É necessário que continue estimulando o hábito de leitura, dê voz aos educandos, permita-lhes expor suas ideias, suas impressões sobre o texto lido... Com os recursos tecnológicos, devemos propor alguns para as aulas a fim de conscientizar os educandos quanto a sua importância social. Para a graduação também, proponho leituras diversas para perceberem a necessidade de um amplo conhecimento de mundo.

4. *Integração: português / literatura / sala de leitura*

Refletir sobre tecnologia como instrumento para a construção de conhecimento em uma escola tecnológica como o CEJLL/NAVE, é necessário considerar as parcerias integradas. No caso da integração Português, literatura e a sala de leitura, definiram pressupostos de atuação com a leitura do livro *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto, para desenvolvermos através do prazer da leitura as diferentes habilidades e competências a serem trabalhadas no 1º bimestre do 3º ano. Afinal, o ensino de língua e literatura é indissociável. Ambas as disciplinas da área de Código e linguagem constituem dois fatores da identidade cultural de um povo. Assim, segundo Saraiva, a literatura “[...] preenche a função de ativar a percepção do funcionamento da língua e oportuniza a vivência daquilo que não pode ser cognitivamente apreendido” (2006, p. 47).

Por exemplo, na área de literatura, o Pré-Modernismo – as vanguardas europeias e a primeira fase do Modernismo e, na de português, o

gênero textual requerimento e manifesto, os verbos e concordâncias. Cabe ressaltar que, na área de produção textual, aproveitou-se o requerimento de Policarpo Quaresma para se trabalhar a estrutura desse gênero textual e compará-lo com a do manifesto através da análise do Pau-Brasil e do Antropofágico.

Cabe ressaltar que o livro foi proposto para ser lido no início do bimestre (fevereiro de 2014). Havia exemplares na Biblioteca da escola e foi disponibilizado o PDF

<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/policarpoE.pdf> no site da escola (<http://nave-rio.vacavitoria.com>), no meu blog

(<http://estudosdelinguagem.blogspot.com.br>) e no grupo das turmas no facebook. Ao longo do bimestre, os educadores de português e literatura faziam menção à obra, a fim de elucidar algum tema discutido e assim estimular a leitura. Antes das avaliações sobre a obra, foi exibido o filme (disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=mSSTpFH13J0>) com as devidas apreciações do educador de literatura acerca do contexto socioeconômico-cultural. No que tange à avaliação, em literatura, foi proposta uma prova mista. Já, em português, dois simulados com base no requerimento de Policarpo Quaresma. Exercícios de aspectos verbais. A avaliação bimestral, chamada de Prova Integrada, realizada em dois dias, é constituída de cinco questões de cada área do conhecimento. Foram propostas, para o primeiro dia, questões integradas (estilo ENEM) com fragmentos do livro nas disciplinas de português, literatura e filosofia.

Por exemplo:

D 18: “Nada mais irregular, mais caprichoso, mais sem plano qualquer, pode ser imaginado. As casas surgiram como se fossem semeadas ao vento e, conforme as casas, as ruas se fizeram”.

Substituindo o trecho “como se fossem semeadas ao vento”, mantendo o mesmo sentido, teríamos:

- A) quando foram semeadas ao vento. B) ao serem semeadas pelo vento.
- C) caso fossem semeadas pelo vento. D) parecendo terem sido semeadas ao vento.
- E) porque foram semeadas ao vento.

D 16: “Às vezes se sucedem na mesma direção com uma frequência irritante, outras se afastam, e deixam de permeio um longo intervalo coeso e fechado de casas. Num trecho, há casas amontoadas umas sobre outras numa angústia de espaço desoladora, logo adiante um vasto campo abre ao nosso olhar uma ampla perspectiva”.

No trecho acima, um adjetivo é responsável pela ironia presente. Marque:

A) irritante B) fechado C) coeso D) caprichoso E) vasto

5. A sala de leitura e a integração com português e literatura

Considerando que a educação tem a finalidade de desenvolver totalmente o indivíduo em todas as suas potencialidades, a presente proposta da integração com a sala de leitura, como prática educativa, busca despertar no educando competências apoiadas em um dos pilares da educação “Aprender a ser”. Sendo assim, procuramos transformar a sala de leitura em um espaço de motivação, autoconfiança, colaboração, trabalho em equipe em atividades que contribuam para o desenvolvimento do senso crítico e o interesse pela leitura de outras obras literárias. Outro objetivo é apresentar aos educandos não leitores e/ou não frequentadores da sala de leitura, a variedade do acervo disponível para uso. Outra relevância da leitura é a adaptação literária cinematográfica instigar o educando a compreender melhor a obra abordada.

5.1. Propostas de atividades do 3º ano

Na semana da avaliação de literatura do 1º bimestre de 2014, os educandos foram à biblioteca para realizarem atividades sobre o livro cujo valor foi de 1,0 ponto. Cada turma foi dividida em três grupos. Todos participavam de cada atividade durante 15 minutos (um tempo de aula).

Foram propostas três atividades:

– **D 13** (Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto) *cruzadinha* sobre o nome dos personagens a partir da seleção de fragmentos para identificarem os personagens.

– **D15** (Estabelecer relações lógico-discursivas) *dominó*: as peças foram compostas com palavras do livro da identificarem o respectivo sinônimo. Por exemplo: ALUDIR – OBULO – INTEIRAR – TACITURNO

– **D3** (Inferir o sentido de uma palavra ou expressão) *caça palavras*: identificar o aspecto verbal dos períodos selecionados.

PONTUAL: “Ergueu-se orgulhosamente, deu-lhe as costas e teve vergonha de ter ido pedir”.

CURSIVO: “Quando ela lhe disse a que vinha, a fisionomia do homem tornou-se de oca”.

ITERATIVO: “De tarde, ele ficava a passear, olhando o mar”.

DURATIVO: “Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades”.

Primeira etapa

Figura de linguagem

GRUPO 1

- “*Viu alguma coisa, pau?*”
- *Via a graça dela!*
- *Quá! Quá! Quá quaquá!..*”

Conectivo

GRUPO 1

“*ponteei na violinha e em toque rasgado botei a boca no mundo*” // “*Todos os tambiús fugiram enquanto os dois brincavam n’água*”.

Segunda etapa

Encontrar os fragmentos

GRUPO 1

“*Á Ai! que preguiça!...*”

Terceira etapa

Ditado com palavras da obra.

6. Programa de literatura no ensino médio

Independentemente de ser escola pública ou privada, esta disciplina – como qualquer outra – apresenta um conteúdo a ser trabalhado ao longo de cada ano do ensino médio. Como somos educadores da rede estadual do Rio de Janeiro, mencionaremos o currículo mínimo (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>).

Nele, observamos a orientação de refletirmos sobre não só a literatura brasileira, como também a indígena, a portuguesa e a africana no 3º bimestre. O ensino desta tornou-se obrigatório a partir da iniciativa do governo federal ao aprovar a Lei 10639/2003, de obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Esta foi complementada pela Lei 11645/2008, incluindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura dos povos indígenas.

Entretanto, infelizmente, muitos profissionais desta área não as abordam. Muitas vezes, os alunos saem do ensino médio sem nunca ter lido os principais representantes como Mia Couto. De uma forma geral, alegam que o tempo disponível (no caso, dois semanais) torna inviável a abordagem da literatura de expressão africana e indígena. Este ano de 2012, a fim de incentivar os educadores, a SEE está oferecendo um curso de formação continuada em que o primeiro módulo foi sobre essa temática. O educador deveria propor atividades segundo sugestões da capacitação e/ou de sua própria autoria como trabalho final de um dos módulos propostos.

7. *Considerações finais*

Ao longo da breve reflexão acerca do ensino de literatura no ensino médio e de algumas sugestões de atividades, pretendemos levar os leitores, educadores de literatura a repensarem sua prática pedagógica. É urgente a adaptação às novas demandas tecnológicas. Devemos conscientizar nossos educandos de que a literatura pode conviver com toda a tecnologia disponível. Eles próprios nos dizem isso ao publicarem postagens com fragmentos de textos literários. Estimulemos nossos educandos ao hábito da leitura de textos clássicos. Afinal, eles leem o tempo todo. Verificamos isso ao navegarmos pelas redes sociais.

A partir das práticas pedagógicas desenvolvidas acerca no CEJLL/NAVE, constatamos que a leitura de obras literárias clássicas pode e deve ser estimulada. O incentivo é fundamental. A grande questão é como atingir e estimular os jovens do mundo contemporâneo. Afinal, segundo Antônio Candido, a literatura “desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (1972, p. 68).

Hoje, com o grande uso da tecnologia, cabe ao educador propor atividades diversificadas a fim de desenvolver as diversas habilidades. Essas não necessariamente precisam ser com recursos tecnológicos. As atividades integradas de literatura com filosofia e propostas na sala de leitura podem ser desenvolvidas em qualquer instituição tecnológicas ou não.

Por isso, reflitam sobre isso: por que não nos despojamos do preconceito? Leiamos com os educandos o que eles “devoram” e façamos desses textos uma porta de entrada para o universo dos grandes clássicos

da literatura brasileira, portuguesa e indígena, de expressão portuguesa!!! Educador, urge o cultivo ao prazer não só da leitura de clássicos como também das aulas desta disciplina. Pensem nisso!!!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, M. E. B. de. *Educação, projetos, tecnologia e conhecimento*. São Paulo: PROEM, 2002.

BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em: <<http://www.eprinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>>.

_____. Lei nº 10 639. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10-2009.

_____. Lei nº 11.645. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, 2008. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-2009.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad.: Ana Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CALVINO, I. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, G. et al. *A atualidade do mito*. São Paulo: Duas Cidades, 1977, p. 75-80.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, v. 24, n. 9. São Paulo, 1972.

_____. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura como sistema. In: _____. *Formação da Literatura Brasileira: momentos decisivos, 1750-1880*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006, p. 25-27.

CHAVES, E. O. C. *Tecnologia na educação, ensino a distância e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceituação básica*. Disponível em: <<http://www.chaves.com.br/textself/edtech/ead.htm>>.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em: <<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

DIONISIO, Ângela P. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

_____; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DIZARD JR., Wilson. *A nova mídia: a comunicação de massa na era da informação*. Trad.: Antonio Queiroga e Edmond Jorge. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo. Ática. 1997.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. *O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia*. Produção didático-pedagógica PDE/UEPG. Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Estadual de Ponta Grossa, 2007, p. 1-29. Disponível em:

<<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>.

KENSKI, V. M. Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

_____; ELIAS, Vanda (Orgs.). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo. Contexto. 2006.

_____; _____. (Orgs.). *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo. Contexto. 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_conectados.htm>.

LUDKE, M.; ANDRE, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, E. de C.; SÁ FILHO, C. S. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. 2003. Disponível em:

<<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.jsp?id=5939>>.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: MARCUSCHI, Luiz Antônio; XAVIER, Antônio Carlos (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: Moran, José Manuel. (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAES, M. C. *Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação. Secretaria de Educação à Distância*. Ministério de Educação e Cultura, jan.1997.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002. [21. ed. 2013]

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais*, ensino médio, bases Legais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília, 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PIMENTEL, Fernando. *Blogs como ferramenta pedagógica*. Disponível em: <<http://fernandinhosep.spaces.live.com>>.

PIMENTEL, Fernando. *Material sobre blog e educação*. Disponível em: <<http://www.csmadalenasofia.com.br>>.

PORTAL Dia a Dia Educação. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>>.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro. Lucerna. 2004.

SANCHO, J. M. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: _____. *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. (Org.). *Para uma tecnologia educacional*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTAELLA, L. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SARAIVA, Juracy Assman; MÜGGGE, Ernani; et al. *Literatura na escola: propostas para o ensino fundamental*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

SOARES, Magda. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação Sociolinguística*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, R. A. de. *Teoria da literatura*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: Infância e Práticas Educativas*. Arq Mudi. 2007. Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>.

TAJRA, Sanmya Feitosa. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen, Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

_____. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Pedagogia de Projetos e integração de mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

ZILBERMAN, Regina. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982, p. 52-62.

TEXTO: UM PRODUTO IDEOLÓGICO

Marcela Tavares de Mello (FAETERJ)

marcelatdm@gmail.com

Maria do Socorro David (FAETERJ)

Rafael ferreira Figueira (FAETERJ)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo orientar os professores a investigar a ideologia instituída nos textos científicos didáticos, mas não percebida pelos leitores. De maneira que a leitura desses possam tornar seus alunos leitores críticos a fim de posicionar-se diante da informação e interagir de forma crítico-reflexiva, no meio físico e social, favorecendo a formação de leitores e indivíduos críticos, que darão origem a um novo pensamento de sua própria autoria. Para a realização da pesquisa levantamos o problema da ideologia na construção textual. Para isso, formulamos a seguinte problematização: os professores percebem no dia a dia a ideologia nos textos didáticos? A ideologia encontrada nos textos ajuda na construção de um indivíduo crítico? Todos os textos didáticos possuem a ideologia de quem o escreve, explicitamente ou implicitamente, que muitas vezes não é percebida pelo leitor e assim, acaba sendo transferida e aceita sem ser analisada e criticada. Essa não percepção favorece a alienação e a não criticidade do leitor. A ideologia textual se justifica pelo fato, de que, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição, ou seja, por trás do texto sempre possui uma intenção. Para tanto, fez-se necessário uma abordagem do contexto histórico dos textos, definições e conceitos, e da ideologia nos textos didáticos, pautado em bases teóricas de autores como Platão & Fiorin (2003), Nosela (1979), Marcondes Filho (1997), Mussalim (2003), Brandão (2004), Faria (1985), entre outros. O trabalho foi pautado em uma pesquisa qualitativa bibliográfica e uma pesquisa de campo de cunho quantitativo e qualitativo. Com base nas análises, verificamos que mesmo os professores tendo consciência da ideologia presente nos textos, na maioria das vezes, a forma como o trabalho é realizado não contribui para que os alunos percebam a mesma, ou seja, não contribui para a formação de um leitor crítico.

Palavras-Chave: Ideologia. Interpretação textual. Leitor crítico. Análise crítica.

1. Introdução

Os textos didáticos possuem uma ideologia implícita ou explícita, que muitas vezes não é percebida pelo leitor e assim acaba por ser trans-

ferida e aceita sem que seja criticada. Esses textos são estudados e aceitos como verdades “absolutas” pelos leitores, que acreditam sem questionar as influências que ali estão, deixando de perceber que por trás de um texto existe uma ideologia a ser disseminada. Diante disso, o papel do professor é fazer com que os alunos reflitam e questionem a ideologia presente nos textos.

Desta forma, considera-se que cada texto revela a visão de mundo de quem o produz. Assim, o presente trabalho vem discutir a ideologia na construção textual, pois possuímos a problemática da ideologia instituída nos textos científicos didáticos, que por sua vez não é percebida pelos leitores, tornando-os, portanto, alienados e acríticos. Objetivamos investigar a ideologia instituída nos textos científicos didáticos, mas não percebida pelos leitores, e levá-los a posicionar-se diante da informação e interagir de forma crítica-reflexiva e ativa, com o meio físico e social, contribuindo para a diminuição da alienação e o aumento do espírito crítico do indivíduo. Para atingirmos tal objetivo, formulamos a seguinte problematização: os professores percebem no dia a dia a ideologia nos textos didáticos? A ideologia encontrada nos textos ajuda na construção de um indivíduo crítico? Tais questões proporcionam ao leitor condições para desenvolver a habilidade de produzir sua própria interpretação do texto, rompendo a artificialidade existente na interpretação textual, assim fazendo com que o leitor possa ter uma visão crítica a respeito dos textos.

Considerando que os seres humanos são indivíduos sensíveis às influências do meio, ou seja, a sociedade influencia ideologicamente na construção textual e pessoal e que os indivíduos são seres inacabados, com capacidade de adquirir modelos, ideias da sociedade em que está inserido, portanto, ao se elaborar um texto o escritor leva em conta a situação ou contexto em que é produzido, transferindo para o texto ideias, valores, intenções, ou seja, uma ideologia.

Platão & Fiorin (2003), destaca que o texto não é uma peça isolada de quem o produz. Constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um debate que está sendo discutido na sociedade. Assim, um simples texto didático, sob a aparência de neutralidade, possui sempre uma intenção por detrás.

Nesse sentido, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um problema que está sendo discutido na sociedade. Os textos são meios de propagação ideológica e a escola ambiente sistemático de transmissão. Assim, é necessário que os leitores

analisem criticamente os textos para perceber além do problema tratado, não deixando assim, que um texto seja instrumento controlador, mas uma arma de libertação, onde os indivíduos possam dar criticidade a respeito do pensar do escritor.

O presente trabalho foi pautado em uma abordagem qualitativa que segundo Lüdke (1996), “permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigado”. Esta pesquisa foi feita para discutir a ideologia na construção textual, com objetivo de orientar os professores a investigar a ideologia instituída nos textos científicos didáticos, mas não percebida pelos leitores.

Baseamo-nos em teóricos como Marcondes Filho (1997), Platão & Fiorin (2003), Nosella (1978), Rego (2002), Mussalim (2003), Brandão (2004), Faria (1985) e outros.

No intuito de aprofundar o estudo foi realizada uma pesquisa de campo de cunho qualitativo; utilizamos um questionário como instrumento de pesquisa, para obtenção de informações sobre o tema. O questionário foi composto por seis perguntas, sendo que duas foram fechadas e quatro abertas. As perguntas abordaram as dimensões ideológicas nos textos didáticos e foi aplicado a professores que ministram aulas do curso normal de nível médio na cidade de Itaocara, no estado do Rio de Janeiro.

A referida instituição oferece ensino médio nas duas modalidades, formação geral e curso normal (formação de professores) e ensino fundamental. O ensino médio na modalidade normal atende cerca de noventa e cinco alunos, divididos em quatro turmas de aproximadamente 23 (vinte três) alunos. Esta instituição é a única do município de Itaocara que oferece o ensino médio na modalidade Normal.

Desta forma, espera-se que a partir deste estudo sobre a ideologia nos textos didáticos, professores e alunos possam perceber a existência das ideologias nos mesmos. Assim, podendo construir em si mesmo e nos seus alunos suas próprias interpretações e convicções, dando origem a um novo pensamento.

2. *A ideologia presente na construção textual*

Considerando as distinções e os conceitos de texto e discurso, propomos uma análise de ambos, para melhor entendimento e distinções

predominantes. Assim, faremos uma reflexão sobre discurso e texto, baseado em autores renomados como Geraldi (1995) e Platão & Fiorin (2003), que travam uma discussão entre as distinções e conceitos de texto e discurso.

O discurso tem origem latina, ação de correr para diversas partes de tomar várias direções; conversação. O termo discurso possibilita diversas interpretações, ou seja, diversos significados. Mas este consiste basicamente pela fala somada a um conjunto de ideias organizadas por meio da linguagem oral de maneira a representar o pensar, o raciocínio de quem o discursa, ou seja, sua ideologia. Assim, o discurso baseia-se em um conjunto de pensamentos e visões de mundo devido à condição social, econômica, política, cultural e histórica de quem o faz. Ele se constitui na comunicação oral do pensar. Desta forma, o discurso é um instrumento de comunicação entre o locutor, que é quem fala e o interlocutor que é o ouvinte.

Assim, o discurso, segundo Geraldi (1995),

não é nem simples emissão de sons, nem simples sistema convencional, como quer um certo positivismo, nem tampouco tradução imperfeita do pensamento, vestimenta de ideias mudas e verdadeiras, como a conceber um pensamento idealista. Pelo contrário, é criação de sentido, encarnação de significações e, como tal, dá origem à comunicação. (GERALDI, 1995, p. 22-23).

Portanto, o discurso assim como a linguagem é a expressão do pensamento do indivíduo. É um instrumento de comunicação capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. É também uma forma de interação entre o locutor e o interlocutor.

Desta forma, Geraldi (1995) afirma que o discurso

é mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falado; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 1995, p. 41).

Sendo assim, o discurso requer um compromisso da fala do locutor com as condições sob as quais está sendo falado, ou seja, o discurso deve ser adequado à situação, ao contexto, ao local em que está sendo dito, para que a comunicação, a interação e o pensamento possam ser concretizados, entendidos. Cada discurso tem a necessidade de ser planejado para cada situação.

Por sua vez, o texto também possui etimologia de origem latina, tecer, fazer tecido, entrançar, entrelaçar. Assim temos a ideia que o texto é a concretude da fala de forma escrita, ou seja, é a fala congelada na escrita como produto acabado de uma ação discursiva. Nele o autor deixa suas marcas seja explícita ou implicitamente. Marcas estas, que se referem às suas próprias características sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais, pois o texto não é neutro, ele recebe influência do meio em que é produzido e as ideologias de quem o produz.

Segundo Platão & Fiorin (2003),

Nenhum texto é uma peça isolada, nem a manifestação da individualidade de quem o produziu. De uma forma ou outra, constrói-se um texto para, através dele, marcar uma posição ou participar de um embate de escala mais ampla que está sendo travado na sociedade. Até mesmo uma simples notícia jornalística, sob a aparência de neutralidade, tem sempre alguma intenção por trás. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 13).

Assim, podemos considerar que texto é um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitem interpretações e transmitem uma mensagem. É qualquer obra escrita independentemente de seu tamanho, só necessita que transmita um significado ao leitor.

Todo texto tem alguns aspectos formais, ou seja, tem que ter estrutura, elementos que estabelecem relação entre si. Dentro dos aspectos formais temos a coesão e a coerência, que são responsáveis pelo significado e a forma do texto. A coesão se refere à ligação, a conexão entre as palavras, já a coerência está relacionada com a compreensão, a interpretação do que se diz ou escreve. Assim, o texto necessita portar-se de coerência para ter sentido.

Assim, nas palavras de Platão & Fiorin (2003):

Coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira completamente de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 261).

Desta forma, podemos conceituar que o texto é um todo organizado de sentido, e significado para o leitor e o escritor. Isto significa que texto é tudo aquilo que comunica algo, ou seja, é uma escrita que possibilita ao leitor uma interpretação e comunicação. É de extrema relevância que discurso e texto andem juntos, de forma que um possa complementar o outro, apesar de possuírem conceitos distintos.

Ao percebermos que os seres humanos, são indivíduos de múltiplas diferenças, estamos reconhecendo que cada um possui um determinado pensamento, diferenciado do pensar do outro, pois cada um possui suas próprias concepções oriundas do momento histórico, político, social e econômico. Assim, com a influência que o homem recebe do meio faz com que ele pense de maneira disforme uns dos outros. Desta forma, ao elaborar um texto, o escritor estabelece no mesmo, sua identidade, ou seja, seu pensar, suas crenças, valores e concepções, melhor dizendo sua ideologia. Que segundo Marcondes Filho (1997, p. 9), conceitua ideologia como “o conjunto de ideias, valores, intenções, aspirações na cabeça das pessoas, o qual leva o nome de ideologia”.

Como foi mencionada, a construção de um discurso, que é um mero texto, pelo indivíduo depende de suas condições de produção.

A esse respeito, Mussalim (2003), reitera que

(...) é a relação que os analistas do discurso procuram estabelecer entre um discurso e suas condições de produção, ou seja, entre um discurso e as condições sociais históricas que permitiram que fosse produzido e gerasse determinados efeitos de sentido e não outros. (MUSSALIM, 2003, p. 112).

Desta forma, os produtores de textos estabelecem uma relação com seu meio histórico, social, político e econômico ao escreverem um texto. Assim, eles lhe transferem suas concepções de vida; ou seja: valores, ideias que acham mais apropriadas a sociedade. Portanto, o sujeito autor interage com o texto, e nele faz concretizar-se seu pensar.

Na elaboração de um texto, além da importância das condições de produção na qual é elaborado, tem grande importância também a formação ideológica de cada indivíduo e a formação discursiva. Mussalim (2003) conceitua formação discursiva baseado em Foucault, na qual define como

(...) um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram em sua época dada, e para uma área social, econômica, geográfica ou linguística dada, as condições de exercícios da função enunciativa. Determina o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social. Assim uma formação discursiva é marcada por regularidades, ou seja, por “regras de formação” concebidas como mecanismos de controle que determinam o interno (o que pertence) e o externo (o que não pertence) de uma formação discursiva. (MUSSALIM, 2003, p. 119).

Diante desta definição fica explícito, que um texto ou discurso, vem determinar a visão de quem o produz, assim nele vêm contidas informações implícitas ou explícitas de seu autor, ou seja, vêm contidas

ideias que remetem ao leitor a se enquadrar no que se diz que pode/deve ser falado, pensado a partir de uma determinada visão social de quem o elaborou, ou seja, a concepção ideal do outro, que acaba interferindo na formação ideológica de quem o ler.

Brandão (2004), explica o que é formação ideológica, nas seguintes palavras:

Cada formação ideológica constitui assim, um conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais, nem universais, mas se relacionam mais ou menos diretamente a posições de classe em conflito umas com as outras. (...) a formação ideológica tem necessariamente como um de seus componentes uma ou várias formações discursivas interligadas. Isso significa que os discursos são governados por formações ideológicas. (BRANDÃO, 2004, p. 47).

Assim, ao estudarmos um texto ou lermos, devemos analisar o contexto no qual foi elaborado, o quê?, quem?, quando?, onde?, por quê?. Este vem trazendo consigo não apenas informação, mas conteúdo e ideologia que retratam os conceitos de quem fala através do texto. De fato, quem realmente tem voz através do texto é a ideologia do escritor, sua posição social, cultural e econômica. Logo, o sujeito não é o senhor de sua vontade, pois sofre as coerções de uma ideologia dominante, ou é até mesmo submetido a sua própria natureza da alienação. Ele tende a não interpretar o texto como um produto ideológico, que consiste em fazer com que cada indivíduo leitor, sem que tenha consciência disso se torne um sujeito passivo. O texto pode transmitir a impressão de que consiste em verdade “absoluta”. Nesse sentido, é possível que o sujeito possa ocupar uma determinada classe social sem fazer questionamentos sobre sua própria realidade ou condição de ser e estar no mundo.

Percebe-se que os textos são construídos por um indivíduo composto de ideologia, ideologia de formação pessoal, social, histórica, econômica e política, das condições de produção e da participação do sujeito embora de maneira inconsciente através da acomodação ideológica. O sujeito acomodado apenas aceita o que lhe é transmitido de forma receptiva passiva, pois seu espírito investigativo é apagado por causa da alienação ideológica, que existe na maioria das vezes nas entrelinhas do texto. Isso dificulta a percepção da ideologia dentro do texto didático. Desta forma, o aluno é levado a apenas acreditar, sem refletir naquilo que está por trás dos aparentemente ingênuos textos.

Platão & Fiorin (2003, p. 25), nos diz que “cada texto é um pronunciamento sobre dada realidade; cada texto revela a visão de mundo de

quem o produz”. Assim, com esta citação de Platão & Fiorin, fica explícito que todo texto possui uma carga ideológica de quem o produz, pois o escritor transfere sua realidade para o mesmo, sua interpretação de concepções sobre o que acha “certo e errado”, perante sua forma de pensar o mundo em que está inserido. Mundo este, repleto de conceitos prontos deixados e elaborados por pessoas que detém o poder, que transferem para suas produções textuais suas ideologias do “certo” e do “errado”.

Contudo, Platão & Fiorin (2003), afirmam que o texto é

um pronunciamento sobre uma dada realidade. Ao fazer esse pronunciamento o produtor do texto trabalha com as ideias de seu tempo e da sociedade em que vive. Com efeito, as concepções, as ideias, as crenças, os valores não são tirados do nada, mas surgem das condições de existência. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 27).

Portanto, a ideologia só ganha voz através do pronunciamento de uma determinada pessoa, escritor textual, pois este faz do seu texto sua fala ativa e influente, que acaba por ser aceita por quem o ler. Este reflete em seu produto uma gama de concepções oriundas das condições em que é elaborado, condições estas que envolvem uma teia de momentos históricos, sociais, políticos e econômicos. Assim, sempre estaremos influenciados por determinadas formas de pensar tipicamente humana, relacionada à interação do homem com seu meio.

Na abordagem de Rego (2002, p. 41) “as características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, nem são mero resultado das pressões do meio externo. Elas resultam da interação dialética do homem e seu meio sociocultural”.

Assim, portanto, fica evidente a influência que o meio estabelece sobre cada indivíduo, e conseqüentemente estabelecendo novos paradigmas, novos conceitos, ideias diferentes, mas todas estabelecendo um modelo da sociedade pertencente, da cultura em que está intimamente inserida. Portanto, um texto é o retrato de seu produtor, pois nele estão contidas toda a ideologia e características, peculiares a cada um de nós.

Nas palavras de Rego (2002),

As funções psicológicas especificamente humanas se originam nas relações do indivíduo e seu contexto cultural e social. Isto é, o desenvolvimento mental humano não é dado a priori, não é imutável e universal, não é passivo, nem tampouco independente do desenvolvimento histórico e das formas sociais da vida humana. (REGO, 2002, p. 42).

Portanto, podemos perceber que até mesmo nosso desenvolvimento psíquico está relacionado ao meio cultural e social, assim, nosso meio nos remete a várias influências dominantes. Então, não somos seres prontos e acabados, somos seres em constante evolução, e esta mutação se reflete nos estudos de textos, pois estes são feitos em um meio cultural e social de quem o produz, ou seja, o meio em que o escritor pertence influencia no conteúdo de seu texto. Assim, o texto é um retrato de seu autor.

Assim, na concepção de Marcondes Filho (1997),

Nunca podemos viver de forma límpida, transparente, absolutamente, vendo o mundo exatamente como ele é. De qualquer forma, sempre o estaremos vendo segundo orientação mais ou menos viciada que temos da realidade. Negar isto seria abdicarmos a condição de humanos, as influências que tivemos e o processo de socialização vivenciado na infância, na escola, no ambiente de trabalho e de lazer. (MARCONDES FILHO, 1997, p. 98).

Enfim, o ser humano na sua condição de ser racional recebe e influencia do meio social e cultural do qual pertence. Assim, sempre estaremos nos posicionando baseados e influenciados pelo pensar do outro, sobre a nossa realidade e necessidades. Através da nossa socialização com os textos ou com os indivíduos fisicamente, podemos adquirir novos conceitos e concepções ou apenas aprimorar o conhecimento que já temos. É de extrema relevância que esse conhecimento que adquirimos seja pensado e refletido, para que possamos ter nossas próprias conclusões e não cairmos no processo de alienação e dominação.

3. A ideologia presente nos textos didáticos: a importância de sua percepção para a formação de leitores críticos

Dentro do contexto ideológico dos textos didáticos abordados nas escolas, percebemos que à interação do homem com o texto se reflete na escola, que assume um papel de reprodutora de ideologias, e transfere estas ao indivíduo muitas vezes sem perceber.

Ela transmite a partir dos textos didáticos a ideologia dominante, que está em todo lugar. Portanto, a escola torna-se um ambiente, onde a transmissão ideológica dá-se de forma sistemática, planejada e organizada, uma vez que a mesma possui regras e normas. Isso permite que a ideologia se propague sistematicamente, de maneira pensada para melhor absorção dos sujeitos, ou seja, para melhor compreensão e aceitação dos alunos que ali estão inseridos.

Assim, para melhor entendermos este processo precisamos compreender como a ideologia é entendida. Para tal esclarecimento, Nosella (1978) diz que

Ideologia é entendida como uma leitura de uma situação histórica num conjunto de eventos, leitura orientada pelas exigências da ação a ser realizada. Ação exige que sempre exista um suporte teórico (ideologia) que a justifique, e este último não será a explicação mais exaustiva da realidade. Toda ideologia que sustenta uma ação tem a característica da parcialidade como uma exigência mesma da ação. (NOSELLA, 1978, p. 64).

No entanto, a ideologia assume um sistema de ideias, de representações, pensamentos, que domina o espírito de um homem, ou até mesmo de um grupo social. Desta forma, a escola assume a função de sustentadora da ideologia, a fim de justificar teoricamente a ação de transmissão da ideologia. A escola educa, forma os indivíduos, e educar e formar consiste em transmitir ideias, conhecimentos, que através de uma prática podem transformar ou engessar a realidade dos indivíduos.

Portanto, Faria (1985) cita que

A teoria em si (...) não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação (...) uma teoria é prática na medida em que se materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (FARIA, 1985, p. 07).

Desta forma, não basta apenas à escola enfatizar a teoria é necessário praticar, para que a transformação ocorra, assim, permitindo aos indivíduos associar o real com o teórico, mas para tanto, faz se necessário que a escola seja neutra e verdadeiramente mediadora do conhecimento científico. Entretanto, sabemos que a escola não é neutra, pois recebe influência do meio e influencia também o meio, no qual está inserida.

Assim, considerando a influência da sociedade na escola, não podemos deixar de dizer, que a escola atualmente está mergulhada em uma sociedade capitalista, que acaba atingindo o sujeito e a educação neste sistema lucrativo de produção. Portanto, dentro deste sistema a educação tem à escola como um ambiente de dominação, cujo papel é reproduzir a sociedade burguesa, através da ênfase de sua ideologia e do credenciamento, que permite a hierarquia na produção, o que garante maior controle do processo pelas classes dominantes.

De acordo com Faria (1985):

A escola transmite a ideologia dominante que está em todo lugar. (...) é o lugar onde esta transmissão se dá planejada e organizadamente. A escola fundamental tem características especiais, pois é onde está a classe dos trabalhadores e como a escola é classista, quanto mais alto é o seu nível, menos elementos da classe trabalhadora se encontram. A burguesia dosa os conhecimentos a serem transmitidos pela escola primária, já que o saber também é de classe. (FARIA, 1985, p. 72).

Compreendendo assim, a influência da sociedade na escola, podemos considerar que a instituição escolar trabalha em sincronia com a demanda social. Nesse sentido podemos inferir que o autor ao elaborar um texto, que posteriormente seja adotado como instrumento de trabalho da escola, estará inconscientemente proliferando a ideia do autor do texto, ou seja, sua ideologia do que pensa ser “certo” ou “errado”, pois segundo Platão & Fiorin (2003), o texto é

um pronunciamento sobre uma dada realidade. Ao fazer esse pronunciamento o produtor do texto trabalha com as ideias de seu tempo e da sociedade em que vive. Com efeito, as concepções, as ideias, as crenças, os valores não são tirados do nada, mas surgem das condições de existência. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 27).

Assim, Lajolo (1996, p. 4), nos diz que “o texto didático é o que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática”. Portanto, os textos acabam determinando conteúdos ideológicos e condicionando metodologias de ensino.

Infelizmente, as ideologias que estão implicitamente nos textos, não são percebidas em sua maioria, e o mais triste é a sua impercepção por parte dos professores e conseqüentemente dos alunos, pois não são levados a criticar aquilo que está nas entrelinhas do texto. Assim, a ideologia existente no texto serve para consolidar a hegemonia da classe dominante e com ela as relações de produção. Assim, os textos acabam por ser um instrumento moldador do ser humano.

Segundo Nosella (1978),

Nos textos de leitura, as crianças ativas, independentes, cheias de vida, originalidade e criatividade, são más, mal educadas, desobedientes e fazem travessuras. De forma semelhante os professores se referem aos alunos com tais características, valorizando aqueles que não atrapalham e não questionam e que também não são críticos nem criativos. Quando a criança é boa, estudiosa e obediente, é elogiada nos textos porque aprendeu o comportamento que lhe foi prescrito. A desobediência é sempre muito perigosa, pois acaba sendo castigada, não pelos pais, que são muito bons, mas pelo destino ou por entidades como bruxas e sacis. Como no texto A abelhinha conta uma estória, onde a menina desobediente fugiu para a floresta sem o consentimento dos pais, deu

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de cara com o saci e ficou presa na casa de uma bruxa. (NOSELLA, 1978, p. 68).

Os textos didáticos nos remetem, a um processo de moldagem do dito “certo” e do “errado”, onde o “bonzinho” tem o final feliz e o considerado “mau”, acaba preso na teia da venenosa aranha. Isto faz com que os indivíduos acreditem e aceitem as ideologias contidas nos textos, pois eles são levados a pensar de acordo com o pensamento de um teórico, produtor de texto e difusor de ideologia própria. Desta forma, nossas crianças aprendem a ler um texto, mas não são levadas a compreender totalmente a ideia do mesmo. Então, a ideologia torna-se dominadora, controladora de seres racionais, com as “belas e singelas” mensagens textuais, até mesmo através da “ingênua” mensagem de preservação da natureza, que mascara as especulações econômicas que determinam a devastação de floresta. Não apenas as florestas estão sendo devastadas, mas o nosso senso crítico de reflexão vem sendo desmatado pela falta de compreensão, interpretação e criticidade a respeito do texto didático.

Assim, segundo Faria (1985, p. 47), “sempre que se fala em criança se fala em escola: A casa e a escola são o meu tesouro”. Portanto, sempre quando nos referirmos a interpretação textual, temos que falar sobre ideologia, que, de acordo com Chauí (2000), é

um fenômeno histórico-social decorrente do modo de produção econômica. À medida que, numa formação social, uma forma determinada da visão social se estabiliza, se fixa e se repete, cada indivíduo passa a ter uma atividade determinada e exclusiva, que lhe é atribuída pelo conjunto das relações sociais, pelo estágio das forças produtivas e pela forma da propriedade. (CHAUÍ, 2000, p. 2).

Desta forma, com uma escola sistemática e planejada, o professor possui um papel de grande destaque, ao qual, é o transmissor de conteúdos para os alunos. Isso o coloca numa condição de grande importância social para a transmissão ideológica das classes dominantes, pois ele possui uma posição de privilégio dentro da escola, pois é ele quem transmite os conteúdos, que por sua vez estão camuflados de ideologias.

Assim, nas palavras de Seligman (2008), o professor fica

numa posição privilegiada, mas muitas vezes de difícil sustentação, ao professor coube a obrigação de dominar os conteúdos, técnicas e instrumentos, indicar leituras e ainda cobrar o aprendizado de alunos pronto para responder: nesta fantasia de um processo de ensaio e aprendizagem idealizado, como esponjas os estudantes absorveriam os ensinamentos do mestre e responderiam prontamente a tudo o que lhes fosse perguntado como prova do sucesso deste modelo. Com a multiplicação dos saberes e a sua fragmentação, nem a escola,

tampouco os professores, conseguem dar conta desse processo. (SELIGMAN, 2008, p. 12).

Portanto, com esse conceito de que o professor é responsável por transmitir conhecimento científico, ou seja, dominar os conteúdos, as técnicas e instrumentos de ensino, ele se tornou um mero professor, com objetivo de injetar conteúdo nos alunos. Desta maneira, a questão de maior relevância foi ficando esquecida e deixada de ser trabalhada, pois os professores deixaram de criticar os textos, as ideologias vigentes, perderam o espírito crítico-reflexivo. Muitos acabaram por apenas ensinar conteúdos e não construindo nos seus alunos o espírito crítico-reflexivo. Assim, os alunos ficam passivos ao interpretarem um determinado texto, pois eles só retiram do texto aquilo que necessitam para satisfazer as regras da sociedade e da instituição escolar. Desta forma, tornam-se seres passivos e vulneráveis aos pensamentos dominantes. Mas este ser passivo, não é o que queremos, queremos indivíduos críticos, que sejam capazes de analisar, criticar e refletir a respeito de suas concepções e as dos outros. Portanto, estes indivíduos críticos, analisam e refletem as ideologias que existe nos textos, assim tiram o essencial e formulam sua própria concepção de “certo” e “errado”.

Segundo Demo (2007),

Não basta transitar pela informação. O fundamental é saber transformar informações em conhecimento próprio através de procedimentos adequados de aprendizagem. Que a aprendizagem virtual vai se impor e dominar o cenário futuro, não há escapatória. Cumpre, pois, também à escola educar as novas gerações para usar bem a nova mídia. (DEMO, 2007, p. 91).

Como se percebe pelas discussões realizadas até agora, é necessário que o indivíduo contemporâneo possua conhecimentos e habilidades que lhes permitam interpretar e analisar de forma crítica o texto, ou seja, é necessário que o indivíduo perceba a ideologia para ler o mundo a sua volta.

A leitura crítica é diferenciada da leitura mecanizada pelo fato de ser influenciada pelos significados que o leitor já havia construído, ou seja, pelas leituras de mundo que o leitor já possui do mesmo, que colaboram com a construção do mundo interior do leitor.

Freire (1989) nos diz que:

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através da nossa prática consciente; a leitura crítica desestabiliza o mundo interior do indivíduo. (FREIRE, 1988, p. 13).

A leitura crítica de um texto faz com que, o indivíduo entre em conflito com suas ideias, e as dos escritores, pois quando reflete e percebe a ideologia textual, ele passa a ajustar o seu mundo com o mundo de quem o escreveu, consistindo assim, num resultado novo, ou seja, do novo sujeito transformado e transformador.

Quando, analisamos, refletimos, indagamos, sentimos e percebemos a ideologia, podemos considerar que a leitura do texto foi crítica, pois o indivíduo tirou suas próprias conclusões a partir do mesmo, ou seja, o sujeito sofreu um conflito entre o que já sabia e o que o texto o impunha, dando origem assim, à mudança entre o velho e o novo. Assim, o aluno não aceita a interpretação do professor e do autor, ele passa a ter sua própria consciência, que por sua vez passa a ter significado para o mesmo.

Contudo, Cavéquia e Maciel (s/d) afirmam que

O objetivo não é que o educador passe a interpretar, criticar e raciocinar pelos alunos. É necessário que o aluno, por meio das leituras de seu mundo, encontre significados para si mesmo ao ler as escritas construídas pelo mundo do outro. Possuir o saber crítico é possuir a capacidade de transformar o seu mundo por meio do mundo de outro, e vice-versa. (CAVÉQUIA & MACIEL, s/d, p. 8).

No entanto, para formar um leitor crítico, é importante também que desde o processo de alfabetização, ou seja, da aquisição da leitura e da escrita, haja a compreensão por parte dos docentes, de que o processo de alfabetização se dá na medida em que a leitura da palavra esteja inserida na leitura do mundo. Em outras palavras, esteja dentro do contexto do educando, e que a bagagem cultural do educando seja valorizada. Dando origem não apenas ao processo de alfabetização, mas sim um processo contínuo de letramento, em que o indivíduo seja capaz de ler o mundo a sua volta, dando assim, sentido aos textos estudados e conhecimentos adquiridos, adaptando-os a sua realidade, ao seu contexto social, cultural, econômico e político.

Por isso é importante realizar uma leitura crítica, para que o indivíduo não caia na teia da alienação, e se torne um ser passivo de ideias próprias, e caia no abismo da aceitação ideológica das classes dominantes, que utilizam o texto para manifestar e divulgar suas ideologias. Para tanto, é necessário que sejamos um leitor crítico, que interage com o texto, mas estabelece sobre ele sua própria ideologia.

Não se pode deixar que a educação, e que os textos didáticos se tornem armas alienadoras, mas sim um instrumento de libertação do indivíduo em meio a tantas ideologias vigentes. Não é preciso apenas saber que um texto possui ideologias, é preciso identificá-las e analisá-las com criticidade para ir ao encontro das questões ideológicas e discuti-las, diminuindo assim, a alienação do leitor, possibilitando uma transformação da realidade.

Para tanto, é importante que a escola abra espaço para a problematização da discussão da ideologia nos textos. Deve-se permitir que o aluno ponha em reflexão os temas tratados tanto fora quanto dentro da escola, que não acreditem em verdade absoluta. Assim, questionando as ideias de autores renomados, e tidos como donos do saber.

Silva (2002, p. 24), afirma que “resulta daí a recepção passiva e reprodutora dos textos, tendo como sustentáculo uma visão de escola como transmissora de informações, como se os escritos privilegiados pelos professores não pudessem ser objetos de crítica”.

Os textos, não devem ser considerados verdades absolutas, pois ninguém é dono da verdade, e tudo e todos estão sujeitos a interpretações e questionamentos variados. Os textos têm que ser criticados e analisados, pois só assim, que a educação poderá formar leitores críticos, com opinião própria. Devemos ir à contraleitura do texto, ou seja, devemos ter o nosso próprio posicionamento em relação dos assuntos tratados dentro e fora da escola.

Assim Demo (2007) afirma que:

O desafio da leitura detém como nóculo central, a habilidade da contraleitura, porque é com ela que podemos, com base na habilidade de brandir a autoridade do argumento, não só ir além do argumento, mas principalmente cultivar o saber, pensar para melhor intervir. Ler significa tanto compreender significados quanto atribuir significados alternativos ao mundo, emergindo o leitor/autor. (DEMO, 2007, p. 23).

Percebemos com a colocação de Demo (2007), que a leitura é o ponto central para a aquisição da criticidade, e libertação ideológica, mas para que tal coisa aconteça é de extrema relevância que o professor conduza seu aluno a um entendimento das entrelinhas do texto, pois, é nas entrelinhas que as ideologias dominadoras, alienadoras ficam escondidas, pronta para se instalarem no pensar do leitor. Daí há grande relevância de cultivar o espírito investigador de nossos alunos, para que, eles possam futuramente disseminar a criticidade nos que irão passar por eles, seja, no

trabalho, na rua e até mesmo na escola e nos grupos informais, assim atribuindo significado aos conhecimentos científicos e à vida em sociedade.

4. A Pesquisa de campo: uma busca à realidade ideológica

Dentro deste contexto da ideologia nos textos didáticos e da formação do leitor crítico, que trazemos a discussão central deste trabalho científico, consideramos então, a relevante importância da pesquisa de campo, para aprofundarmos nosso trabalho, no intuito de irmos ao encontro de informações do cotidiano. Assim, fez-se necessário a realização de uma pesquisa de campo de cunho quantitativo e qualitativo, para aprofundar a investigação bibliográfica. Para Lüdke e André (1996, p. 34), “a pesquisa quantitativa permite o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada”.

Neste sentido, Minayo (1994), define pesquisa como

a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. (MINAYO, 1994, p. 17).

A pesquisa surge de uma hipótese ou de um questionamento, sobre dada situação. Com a hipótese partimos para a investigação de tal problema, com o objetivo de comprovar o mesmo, baseando-nos em teóricos renomados, pautados no tema, para que, possamos dialogar com as ideias deles e chegarmos a um consenso, e assim partindo para a ação, prática.

O presente trabalho foi estruturado a partir de uma pesquisa bibliográfica qualitativa e quantitativa. A pesquisa de campo foi realizada no período de abril de 2013 a novembro de 2013. Utilizamos nesta pesquisa o questionário semiestruturado como instrumento de pesquisa, para obtenção de informações sobre o tema.

O questionário foi composto por seis perguntas, sendo que, duas foram fechadas e quatro abertas. As perguntas abordaram as dimensões ideológicas nos textos didáticos. Assim, a primeira questão foi elaborada de forma em que o questionado desse uma resposta objetiva, ou seja, a pergunta foi fechada para obtenção de resposta “sim” ou “não”. Nesta

questão o professor foi perguntado a respeito da percepção da ideologia. Na segunda, já questionamos se os textos didáticos são ideológicos, portanto, a questão foi fechada, não exigindo uma explicação da resposta. A terceira pergunta foi aberta e contava ainda com uma citação de Marcondes Filho (1997), nela o investigado é submetido a explicar sua própria resposta a respeito do texto como um retrato de quem o escreve. Por sua vez, a quarta questão também foi aberta, onde questionamos a opinião do professor a respeito do curso de formação de professores e sua atuação. Já a quinta pergunta trouxe a questão da alienação do indivíduo por meio de textos didáticos, esta questão foi aberta, para que os professores questionados pudessem discorrer de forma subjetiva sobre o que lhe foi perguntado. Por final a sexta questão foi aberta, e trouxe como essência da pergunta, a importância de se trabalhar com as ideologias para a formação do leitor crítico.

Este questionário foi aplicado a nove professores que ministram aula no curso de formação de professores de nível médio do Colégio Estadual Frei Tomás, localizado na avenida Roberto Silveira, número 427, na zona urbana da cidade de Itaocara, que fica na região Noroeste Fluminense do estado do Rio de Janeiro. Os professores questionados assinaram uma autorização, permitindo a divulgação dos dados da pesquisa e seus respectivos nomes. O diretor geral da instituição também assinou uma autorização, que permitiu a divulgação do nome da escola, e dos dados obtidos por meio do questionário

Segundo o censo do IBGE (2010, p. 02) a cidade de Itaocara – RJ possui 22.902 habitantes, sendo que, 5.573 habitando na zona rural e 17.329 na zona urbana. A cidade possui seis distritos: Itaocara que é a sede da cidade, Laranjais, Portela, Jaguarembé, Estrada Nova e Batatal. As principais atividades desenvolvidas são a agropecuária leiteira, a agricultura e o comércio.

A instituição citada oferece ensino médio nas duas modalidades, formação geral e curso de formação de professores e ensino fundamental. O ensino médio na modalidade normal atende cerca de noventa e cinco alunos, divididos em quatro turmas de aproximadamente vinte e três alunos. Esta é a única instituição educacional do município de Itaocara – RJ que oferece o ensino médio na modalidade normal. A instituição possui um amplo ambiente físico, contando com quadra poliesportiva, refeitório, auditório, sala de vídeo, de informática, salas de aula amplas, banheiros em todos os andares, biblioteca, uma secretaria muito bem estruturada e

climatizada. A escola é muito organizada e administrada, possui uma infraestrutura de qualidade, para atender toda sua clientela.

A pesquisa qualitativa e a quantitativa não se contradizem, mas sim se completam, dando uma riqueza ao trabalho acadêmico científico, relacionando-se de acordo com a realidade da pesquisa. Minayo (1994, p. 22), afirma que, “o conjunto de dados quantitativos e qualitativos, porém, não se opõem. Ao contrário, se complementam, pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia”.

Neste sentido, utilizamos como instrumento de coleta de dados, o questionário, direcionado a nove professores do curso normal do ensino médio.

Com a metodologia descrita acima, Minayo (1994) diz que

O caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está sempre referida à elas.

[...]

Enquanto abrangência de concepções teóricas de abordagem, a teoria e a metodologia caminham juntas, intrinsecamente inseparáveis. Enquanto conjunto de técnicas, a metodologia deve dispor de um instrumental claro, coerente, elaborado, capaz de encaminhar os impasses teóricos para o desafio da prática. (MINAYO, 1994, p. 16).

Com a aplicação do questionário aos professores, foi possível observar instantaneamente duas situações opostas. Alguns professores se demonstraram inteiramente interessados e comprometidos em responder o questionário seriamente. A situação oposta a esta descrita anteriormente, foi quando nos deparamos com a professora M totalmente insegura e desinteressada em responder o questionário. A mesma se recusou responder logo após a apresentação do tema, possibilitando assim, a observação de sua insegurança e medo de responder. Pudemos inferir que o motivo de tamanha insegurança poderia passar pelo fato de haver se formado há muito tempo e não buscar atualizações profissionais constantes.

Os oito professores participantes interagiram com o tema e com o pesquisador, mostraram grande satisfação e segurança ao responder o questionário. Estes mergulharam no tema e responderam com a alma, em outras palavras, com uma sutileza inexplicável, com uma alegria visível aos olhos humanos. Desta forma, contribuíram significativamente para a realização do presente trabalho, pois foi através das respostas deles que foi possível associar a teoria com a prática, possibilitando veracidade ao

tema “ideologia na construção textual. Estes se manifestaram a respeito da ideologia presente nos textos didáticos, sobre a importância da percepção de como trabalham com este assunto e, sobretudo falaram a respeito da formação do leitor crítico.

Assim, ao serem perguntados se o texto científico didático transmite algum tipo de ideologia, obtivemos por unanimidade a resposta “sim”.

Apesar de todos terem dado uma resposta positiva, dois professores nos chamaram a atenção, pela justificativa dada à resposta, dizendo o porquê da resposta.

A professora de filosofia da educação respondeu da seguinte forma:

Sim, pois quem o escreve se reporta a uma dada realidade, como também coloca sua visão de mundo, que por sua vez, já pode ter sido influenciada por outras visões sociais de mundo distorcida, perversas, que tende a reinar em absoluto em nossa sociedade, mesmo vivendo nós em uma dita ser democrática. (Profa. Simone Lopes, 2013, professora de filosofia da educação).

Já ao aplicar a mesma pergunta a uma professora de geografia, obtivemos a mesma positividade da resposta, porém com uma justificativa voltada a sua área. Assim respondendo que “sim, principalmente na disciplina onde leciono. A geografia, em muitos momentos históricos, contribuiu para doutrinar a população de acordo com a ideologia do Estado”. (Profa. Fabíola Lontra, 2013).

Ao aplicarmos a segunda pergunta, que é uma pergunta fechada, onde questionamos, se você acha que os textos didáticos são ideológicos. Todos os professores responderam que “sim”, concordando que os textos são ideológicos. Apesar de todos terem dito “sim”, cada um justificou ao seu modo, com seu jeito de pensar, com sua ideologia.

O professor de Sociologia da Educação disse que “sim, pois os autores apresentam suas teses e seguem uma determinada linha de pesquisa, o que pode condicionar a reflexão dos alunos”. (Prof. Paulo Afonso do Prado, 2013).

Ainda discutindo a segunda questão, outra resposta foi muito pertinente e objetiva, assim chamando a atenção para destacá-la, pois nela a professora de políticas educacionais afirma: “com absoluta certeza, se algo didático não for ideológico, por que estaríamos fazendo educação?” (Profa. Fernanda Waleska, 2013).

Como demonstra as respostas acima citadas, os professores realmente acreditam que o texto didático é ideológico, e transmitem uma ideologia, que pode estar implícita ou explicitamente presentes nos textos. Percebe-se que os autores usam os textos como um instrumento para proliferar seu pensar, suas concepções, portanto quando não estudado profundamente leva ao condicionamento, a alienação e podam a imaginação dos seres humanos, mas por outro lado, a ideologia nos textos dá um toque especial na educação, pois os fazem a refletir a pensar quando percebida e discutida, portanto as ideias contidas nos textos servem como uma forma de discussão e evolução intelectual.

Para nos aprofundarmos ainda mais na pesquisa, a terceira questão contou com uma citação de Marcondes Filho (1997, p. 98), como aporte reflexivo. Está questão indagava aos professores se eles concordam que o texto é um retrato de quem o escreve, a pergunta solicitava ainda que o pesquisado justificasse sua resposta. As respostas dadas a esta questão foram em sua maioria “sim”, com exceção de um professor W de ensino religioso/matемática que diz que “não se pode afirmar categoricamente isto, visto que não temos (sempre) conhecimento da vivência (vida) do autor”. (Professor de Ensino Religioso/Matemática, 2013).

Entre todas, as respostas “sim”, podemos destacar a da professora de Políticas Educacionais, pois resumem todas as outras. Ela afirma que concorda pois “é através da palavra que comunicamos nossas ideias, nossas crenças. Não podemos fugir do que somos. Somos o retrato do nosso viver, ser, existir. Nosso propósito aqui existe e é impossível nos separar dele”. (Profa. Fernanda Waleska, 2013).

Com o resultado da questão número três, podemos perceber que em sua maioria os professores acreditam que o texto é o retrato de quem o escreve, pois as respostas nos submetem a uma reflexão, onde é impossível redigir um texto sem nele deixar nossas marcas, ou seja, nossa ideologia.

Partindo para a quarta questão, perguntamos aos professores a opinião deles a respeito do curso de formação de professores, se acreditam que o mesmo é ideológico e como trabalham este assunto? Esta questão teve respostas brilhantes entre elas à da professora de filosofia da educação que ressalta:

O curso de formação de professores é sim, ideológico, ao passo que há uma grande lacuna a ser preenchida entre, teoria e prática, o que presenciamos neste curso muitas vezes são “belas teorias”, que quando colocadas em prática, parece não ter grande serventia. O que deixo sempre claro para meus alu-

nos desse curso é que as teorias não podem ser ignoradas, mas podem ser questionadas, já que de acordo com minha bagagem profissional, tenho uma certeza, que cada aluno é um ser diferente é único e por conta disso se difere em suas aprendizagens, e portanto, nem mesmo uma bela teoria vai dar conta dessa complexidade, é com certeza a nossa própria experiência aliada a nossa sensibilidade, que muitas vezes vai mostrar o caminho mais acertado a seguir. (Profa. Simone Lopes, 2013, professora de filosofia da educação).

A professora de políticas educacionais acrescenta:

Na educação, assim como nos partidos políticos, nos times de futebol, nas religiões, temos que vestir a camisa e assumir uma postura ideológica. Não me preocupo em cobrar posicionamento dos meus alunos, me preocupo em mostrar o que penso, como penso e deixo que eles próprios formem suas opiniões, pensem por si só. (Profa. Fernanda Waleska, 2013).

Uma docente que ministra aulas de língua portuguesa, opina relatando que:

Sim. Os professores de qualquer curso têm uma função social carregada de significados. Quando se trata de curso de formação de professores temos de pensar prioritariamente em quem estamos formando para, posteriormente, serem formadores. Essa visão está fundamentada em ações que são trabalhadas como práticas sociais, uma vez que objetiva desenvolver uma consciência política nos sujeitos envolvidos, criando espaços democráticos que favoreça uma transformação social. (Profa. Sônia Cunha, 2013, professora de língua portuguesa).

Como os pensamentos, as crenças não são iguais, tivemos também nesta mesma questão um professor de sociologia da educação, que não concorda inteiramente que o curso normal seja ideológico. Ele nos diz que

Em certo ponto. Porque tenho a esperança de utilizar a educação como mediadora da transformação social. Desse modo, acabo por passar ao alunado essa vontade. Contudo, a prática posterior não daria conta de oferecer todos os subsídios para o trabalho que deveria ser desenvolvido. (Prof. Paulo Afonso do Prado, 2013, professor de sociologia da educação).

Assim, a quarta questão teve suas respostas em maioria “sim”, onde os professores relatam que acreditam que o curso é ideológico, mas cada um acredita também que trabalha para incentivar o espírito crítico do alunado, para que possam ser os autores de suas próprias ideias, pensamentos e etc. Dos oito professores que responderam, sete deles disseram que “concorda” e apenas um disse que “concorda em certo ponto”.

A quinta questão trás o professor como um profissional formador de indivíduos e ideias, sendo assim, foi perguntado a eles se acreditam que a ideologia presente nos textos, quando não trabalhada contribui para

a alienação do indivíduo e por que. Com a pergunta lançada, várias foram as respostas, pois cada professor respondeu de um jeito, com palavras diferentes, com conceitos e filosofia do que acham “certo” e “errado”. Nesta questão novamente a maioria respondeu positivo a pergunta, pois sete disseram que acreditam, que a ideologia quando não trabalhada contribui para a alienação da pessoa, e um professor diz que “não necessariamente”, ou seja, para ele não é trabalhando a ideologia contida no texto que o indivíduo vai deixar de ser ou vai ser alienado. Sua resposta foi à seguinte:

Não necessariamente, porque apontar uma interpretação específica restringe o campo de reflexão do aluno, então, isso impede uma ampla interpretação, que no meu modo de (vida) ver também representa um grau de alienação. (Prof. Paulo Afonso do Prado, 2013, professor de sociologia da educação).

Entretanto, a professora de língua portuguesa rebate a ideia do professor de sociologia da educação, dando uma resposta totalmente positiva, pois, para ela,

Quando o professor não trabalha com a ideologia imposta nos textos didáticos, contribui significativamente para a alienação do indivíduo. Como exemplo, um trabalho com conteúdos apresentados pelo professor de forma passiva, fechada, sem contextualização, além de não apresentar outras respostas possíveis o que leva o aluno a ser alienado, “obedecendo” apenas ao que propõe o livro sem desenvolver o senso crítico. (Profa. Sônia Cunha, 2013, professora de língua portuguesa).

Outro professor acrescenta que

É preciso despertar no aluno o senso crítico e criativo. Orientando-o a ler, observar a ideologia e analisá-la de acordo sua realidade, princípios e progresso científico e tecnológico; se não o fizermos, poderá ocorrer a alienação. (Professor de Ensino Religioso/Matemática, 2013).

A professora de artes nos coloca indivíduos racionais, como seres sociais por natureza, que aprendemos ao entrarmos em contato com o diferente, e em diferentes ambientes. Assim, ela afirma que

A oportunidade de aprendizagem deve estar em todo canto: na família, na escola, na vida... As oportunidades de reflexão presentes nos textos devem ser exploradas e discutidas a fim de despertar cada vez mais, o ser crítico e social que existe em cada um. (Profa. Leila Araujo, 2013).

Por sua vez, a professora K relata sua atuação como formadora de seres humanos críticos, da seguinte maneira:

Como formadora de indivíduos, tenho que auxiliar, conduzir e orientar as ideias e informações que o livro didático venha trazer, para que os alunos não

fiquem só dependendo das mesmas, mas busquem se informar e formar críticas daquilo que está sendo discutido dentro da sala de aula. (K, professora de literatura, 2013).

Notamos que todos professores vêm trabalhando em prol da formação crítica de seus alunos, buscado em sua ação de trabalho formar pessoas crítico-reflexivas, ou seja, indivíduos capazes de discernir a ideia de um autor e de outro, construindo seu próprio pensar a respeito dos assuntos discutidos, e que possam também absorver as propostas dos autores, desde que, venha a somar favoravelmente em sua formação.

No entanto, a sexta questão foi aberta, para que, os professores pudessem se expressar abertamente, mostrando seu ponto de vista a respeito do assunto discutido. Esta pergunta questionou aos professores se para eles é importante trabalhar a ideologia textual, para formação do leitor crítico. Foi solicitado também que justificassem suas respostas.

As respostas dadas a esta questão revelaram a extrema importância de se trabalhar com a ideologia textual, para facilitar a formação do leitor crítico, pois trabalhando os textos, ou seja, as entrelinhas dos textos, as ideologias, o professor estará favorecendo a criticidade do aluno e sua autonomia de pensamentos. Os professores em sua totalidade responderam “sim”, e todos justificaram suas respostas. Cada justificativa, com seu valor singular, pois todas contribuíram positivamente para a pesquisa e ajudaram a comprovar que é importante trabalhar a ideologia textual, para formar leitores críticos e autônomos.

A professora de políticas educacionais, assim, como todos outros responderam maravilhosamente, respondendo com leveza, sutileza e veracidade. Sua resposta foi a seguinte:

Acredito que seja importante trabalhar sempre em busca do que nos faça pensar. Não adianta dar o peixe, temos que ensinar a pescar. Paulo Freire já dizia que não basta escrever “EVA VIU A UVA”, é importante saber: “quem é EVA?”, “quem plantou a UVA?”, “quem ganhou com a venda dela” e por aí vai. (Profa. Fernanda Waleska, 2013, professora de políticas educacionais).

A professora de língua portuguesa acrescenta,

Na sociedade moderna não há mais espaço para um trabalho apenas direcionado. O alunado é aberto ao diálogo, à participação, à interação. Negar discussão sobre o que está sendo imposto mesmo nos conteúdos não há aceitação e o trabalho do professor entra no descrédito. É visível que a leitura é um instrumento de criticidade, de autonomia, logo, explorar a ideologia imposta nos textos é fundamental e necessário o que promove a formação de um leitor crítico, levando-o ao desenvolvimento cognitivo, intelectual e afetivo. (Profa. Sônia Cunha, 2013, professora de língua portuguesa).

Podemos perceber com as citações feitas pelas professoras acima, apesar da formação diferenciada, ambas concordam que é importante trabalhar a ideologia textual, para formar pessoas capazes de construir seus pensamentos autônomos em relação às ideologias textuais. Focam em um trabalho voltado para a atualidade, que acompanha a demanda social, econômica e política, e acima de tudo, um trabalho de libertação do indivíduo, no sentido de que, só o conhecimento liberta o homem da ignorância, da alienação e da mesmice do pensar. Demonstrando através de seu ato de pensar criticamente, que o conhecimento faz a diferença. E essa diferença é resultado do trabalho do professor em prol da formação de leitores críticos, que capacita seus alunos para atuarem significativamente na sociedade a qual pertence. Por isso, a importância do professor levar seus alunos a lerem as entrelinhas, a pesquisarem, discutirem e refletirem sobre os conteúdos que os textos abordam.

Platão & Fiorin (2003) relatam a importância de ir além das informações explícitas, do seguinte modo:

Um dos aspectos mais intrigantes da leitura de um texto é a verificação de que ele pode dizer coisas que parece não estar dizendo: além das informações explicitamente enunciadas, existem outras que ficam subentendidas ou pressupostas. Para realizar uma leitura eficiente, o leitor deve captar tanto os dados explícitos quanto os implícitos. Leitor perspicaz é aquele que consegue ler nas entrelinhas. Caso contrário, ele pode passar por cima de significados importantes e decisivos ou – o que é pior – pode concordar com coisas que rejeitaria se as percebesse. (PLATÃO & FIORIN, 2003, p. 241).

Isso nos leva a conclusão de que, para entendermos qualquer que seja o texto, é preciso entrar em conflito com as demais partes que compõem o texto, para que assim, possamos dar-lhe um significado que o possui de fato, em outras palavras, para fazermos uma boa leitura, devemos sempre levar em conta o contexto em que o indivíduo e o texto estão inseridos.

Atualmente, os professores devem auxiliar os alunos a desvendar o mundo, estimulando neles a criticidade, a autonomia, pois de nada adianta o professor dizer que dois mais dois são quatro, se não ensinar como chegar a tal resultado e as diversas formas de chegar ao resultado quatro. Ele deve conduzir o aluno ao caminho, mas deixá-lo que o aluno caminhe com suas próprias pernas.

5. *Considerações finais*

Ao questionar os professores sobre a existência de ideologias nos textos didáticos, todos responderam que o texto possui uma ideologia de quem o escreve, assim, a importância de se trabalhar com a mesma, na formação de leitores críticos-reflexivos e cidadãos ativos.

Percebe-se que os textos são produtos ideológicos capazes de alienar o indivíduo, quando não interpretado nas entrelinhas. Cabe aos educadores, não apenas ler o texto com os alunos ele, deve levar os alunos a si posicionarem diante da informação, para fazer da informação um novo conhecimento, ou seja, o professor deve fazer com que seus alunos construam seu próprio pensar, de forma, a dialogar com a sociedade de maneira crítica-reflexiva e ativa. Assim, deve-se conduzir os alunos a refletirem sobre o momento histórico, social, econômico e político em que o texto foi elaborado, para que, possam interpretar as entrelinhas e fazerem dos textos, um instrumento de libertação, de construção de conhecimento e não em uma arma alienadora.

Os textos são ideológicos, mas esta ideologia quando trabalhada na íntegra contribui significativamente na formação do leitor crítico-reflexivo.

Não é preciso apenas saber que um texto possui ideologias, é preciso identificá-las, diminuindo assim a alienação do leitor, possibilitando uma transformação da realidade. Enfim, é necessário que os leitores analisem criticamente os textos para perceber além do assunto tratado, ou seja, identificar a ideologia existente nos textos, que na maioria das vezes está implícita no texto. Não se pode deixar que um texto seja instrumento controlador, mas sim um meio de libertação do indivíduo.

Podemos dizer que as ideologias encontradas nos textos ajudam na construção de um indivíduo crítico, pois desde o momento que a ideologia é percebida, analisada e criticada, o aluno juntamente ao professor chegará a uma conclusão própria. Que favorece na construção e formação da criticidade dos seres humanos.

Com base nas análises, verificamos que mesmo os professores tendo consciência da ideologia presente nos textos, na maioria das vezes, a forma como o trabalho é realizado não contribui para que os alunos percebam a mesma, ou seja, não contribui para a formação de um leitor crítico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Rubem. *Entre a ciência e a sapiência*. São Paulo: Loyola, 1999.
- BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev., Campinas: Unicamp, 2004.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/cesso2010/tabelas_pdf/tot_al_populacao_rio_de_janeiro.pdf>. Acesso em: 22-02-2014
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- CAVÉQUIA, Marcia Aparecida Paganini; MACIEL, Aline Guilherme. A formação do leitor crítico e autonomia: por que e por quais meios? Universidade Estadual de Londrina. *Folha de Londrina*, em 21-042009, Caderno Folha 2, p. 7.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. *Filosofia*. São Paulo: Ática, 2000.
- DEMO, Pedro. *O porvir: desafios da linguagem do século XXI*. Curitiba: Ibpx, 2007.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem escrita e alfabetização*. Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Contexto, 2012.
- FARIA, Ana Lúcia G. de. *Ideologia no livro didático*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.
- FILHO, Ciro Marcondes. *Ideologia*. 9. ed. São Paulo: Global, 1997.
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. *Para entender o texto: leitura e redação*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2003.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1989.
- GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

GOMES, Eduardo de Castro. *A escrita na história da humanidade*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação). – Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. 10. ed. São Paulo: Parábola, 2003.

LAJOLO, Marisa. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, jan./mar. 1996.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EUP, 1996.

MINAYO, M. C de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003, vol. II.

NOSELLA, Maria de Lourdes Chagas Deiró. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. 12. ed. São Paulo: Moraes, 1978.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórica cultural da educação*. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SCLIAR, Moacyr. *Um olhar sobre a cultura brasileira: a língua portuguesa*. Disponível em: <<http://falar-portugues.blogspot.com/2005/09/lingua-portuguesa-por-moacyr-scliar.html>>. Acesso em: 23-05-2013.

SELIGMAN, Laura. *A escola e a formação do leitor crítico da mídia: políticas públicas no Brasil e em Santa Catarina*. 2008. – Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Criticidade e leitura: ensaios*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil (ALB), 2002.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA DA CRÔNICA: ANÁLISE DE ORALIDADE E ESCRITA

Lucia Maria de Assis (UFF)
lucia.a@puvr.uff.br

RESUMO

A crônica, ao ser tomada como objeto de estudo em sala de aula, pode aproximar literatura e realidade, uma vez que oportuniza o contato com temáticas que são capazes de desenvolver o diálogo e o senso crítico, favorecendo um processo formativo amplo. A partir de leituras de crônicas variadas, os alunos reconhecerão os traços constitutivos que regem o gênero e poderão partir para uma oficina prática de escrita, através da qual documentarão seus próprios olhares perante a vida. Tendo isso em vista, e procurando suavizar a inserção desses jovens no universo da leitura escolar, formativa, podemos levá-los a observar que nossos mundos particulares estão presentes no texto literário e vice-versa, gerando um sentimento de cumplicidade. É dessa aproximação que surge a crônica. Ela é “ligeira”, subjetiva e construída sobre os alicerces de uma linguagem simples, cotidiana; em suma, é um gênero decididamente didático e passível de escolarização. É nesse sentido que este trabalho tem como tema a observação das características da língua falada presentes na crônica, gênero discursivo escrito, no qual ocorrências cotidianas são abordadas com o máximo de realismo e simplicidade. Tem-se como objetivo, portanto, demonstrar que uma estratégia eficiente de leitura da crônica deve considerar a existência de características de fala e escrita, empregadas intencionalmente para melhor construir o efeito de sentido. Os procedimentos metodológicos utilizados para atingir esse objetivo envolvem uma comparação entre fala e escrita, e a conceituação do gênero discursivo crônica. De posse dessas noções teóricas, observam-se como as características dessas modalidades da língua são recorrentes na crônica e como isso colabora para a construção do sentido desse gênero. Por meio dessa análise, demonstra-se que a existência do hibridismo fala/escrita é uma característica que particulariza o gênero discursivo-literário crônica.

Palavras-chave: Leitura. Crônica. Oralidade. Escrita. Gênero discursivo.

1. Crônica – um gênero discursivo secundário

Sem abordar a problemática dos gêneros discursivos não seria possível falar no gênero crônica, Portanto, lança-se mão de análises sobre

o assunto realizadas por Bakhtin (1997), Marcuschi (2001 e 2002) e Rojo (2001).

A princípio nota-se uma diferença terminológica, pois, ao se referir aos gêneros, Bakhtin fala nos discursivos e Marcuschi nos textuais. Apesar da tênue diferença existente entre texto e discurso, sendo aquele, materialização deste, a abordagem dos referidos autores direciona-se para o mesmo enfoque. Marcuschi (2002), de certa forma, justifica a nomenclatura ao afirmar ser impossível estudar um sem o outro. Para tal justificativa, diz que “os textos são acontecimentos discursivos para os quais convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas” (BEAUGRANDE, 1997, *apud* MARCUSCHI, 2002).

A convergência das abordagens de Bakhtin e Marcuschi comprova-se, também, ao se analisar o que cada um diz a respeito de gêneros. Para Bakhtin (1997, p. 270): “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros discursivos”.

E para Marcuschi (2002, p. 219):

(...) os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa (...) surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas.

Embora de maneira diferente, os dois estudiosos entendem que os gêneros (textuais ou discursivos) existem em função da necessidade humana de comunicação e se ampliam e modificam de acordo com as mudanças ocorridas na sociedade e as diferentes necessidades comunicativas. Assim, é correto afirmar que alguns gêneros cristalizam-se formalmente em determinadas necessidades e intenções, como a réplica do diálogo cotidiano, a conversação telefônica, as produções científicas, a crônica, as notícias de jornal, os classificados, entre outros.

Como a sociedade vai-se modificando diuturnamente, inclusive com força da revolução tecnológica, os gêneros vão sendo ampliados na instauração de novas relações com os usos da linguagem. De acordo com Marcuschi (2002, p. 21).

Em certo sentido, possibilitam a redefinição de alguns aspectos centrais na observação da linguagem em uso, como por exemplo a relação entre oralidade e escrita, desfazendo ainda mais as suas fronteiras. (...) criam formas

comunicativas próprias com um certo hibridismo que desafia a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua.

Marcuschi fala ainda da crescente utilização de formatos de gêneros prévios com objetivos novos. Em relação a isso, observa-se a crônica, gênero discursivo que, a princípio, era relato de acontecimento histórico ou sobre a corte, escrito a pedido do Rei ou Imperador e, atualmente, consolidou-se como gênero voltado para o cotidiano, relatando-lhe o que, aparentemente, é menos expressivo com a intenção de lhe atribuir maior dignidade, divertindo o leitor e, ao mesmo tempo, fazendo-lhe questionamentos sobre a natureza humana.

Como os gêneros transmutam e abarcam tudo o que é utilizado para a comunicação, torna-se tarefa extremamente complicada estabelecer-lhes uma categorização. Sendo assim, para Bakhtin (*op. cit.*) importa considerar a diferença essencial que os coloca em duas categorias básicas: a dos gêneros primários e a dos secundários. Os primários são simples e se constituem em circunstância de comunicação verbal espontânea; os secundários são aqueles que, tomando como os primeiros, transmudam-nos e aparecem em situações de comunicação cultural mais complexa e mais evoluída, principalmente na forma escrita.

Rojó (2001, p. 55), sobre tal categorização, diz que os gêneros primários:

são próprios da comunicação cotidiana a privada, sendo mais arcaicos, surgindo em situações de produção mais simples e mais próximas da palavra falada. Seriam o material discursivo básico sobre o qual se reelaborariam ou segundos, próprios das esferas sociais públicas de circulação dos discursos, que implicam situações de produção mais complexas, muitas vezes ligadas à escrita.

Marcuschi (2001), ao falar de gêneros textuais, no trabalho publicado na obra *Investigando a relação oral/escrito*, também se refere à dificuldade de categorização de todos os gêneros textuais existentes e, por isso, estabelece-lhes três amplos conjuntos: os tipicamente orais, os tipicamente escritos e os produzidos na interface oral/escrito. Pode-se dizer que esses conjuntos encaixam-se na denominação bakhtiniana, sendo os falado e escrito primários ou secundários de acordo com sua complexidade. Porém aqueles produzidos na interface oral/escrito são gêneros secundários, uma vez que, preponderantemente se apossam de gêneros primários para se construírem.

Sendo assim, é correto dizer que a crônica é um gênero secundário, posto que em sua elaboração são reempregados recursos do gênero

primitivo. Tal afirmação confirma-se nas palavras de Bakhtin (*op. cit.*, p. 325).

Em sua grande maioria, os gêneros literários são gêneros secundários, complexos, que são compostos de diversos gêneros primários transformados (réplicas do diálogo, narrativas de costumes, cartas, diários íntimos, documentos). Esses gêneros secundários, que pertencem à comunicação cultural complexa, simulam em princípio as várias formas da comunicação verbal primária. É precisamente isso que gera todas essas personagens literárias convencionais de autores, de narradores, de locutores e de destinatários.

A partir dessa noção de gênero discursivo e de que a crônica se encaixa num gênero secundário, aborda-se, a seguir, uma pormenorização de suas características, a fim de melhor identificá-la e particularizá-la.

2. *Surgimento e consolidação no Brasil*

O gênero discursivo/literário crônica, segundo Neves (1992, p. 76), tem seu objeto “no cotidiano construído pelo cronista através da seleção que o leva a registrar alguns aspectos e eventos e abandonar outros”. Assim, é comum se dizer que se trata de um gênero híbrido que oscila entre a literatura e o jornalismo, resultado da visão pessoal, subjetiva do cronista ante um fato qualquer.

Existente desde a Idade Média, esse gênero passou por inúmeras modificações, deixando, primeiramente, de ser registro da História, depois de ser essencialmente jornalístico e “folhetinesco”, para atualmente figurar também em livros e coletâneas. Mesmo assim, não se desvinculou do sentido etimológico da palavra grega da qual deriva: *khronos*, que significa tempo. Assim, Bender e Laurito (1993) e também Martins (1980) afirmam que tal gênero encarrega-se da descrição de acontecimentos em ordem cronológica ou conforme a ordem dos tempos.

A principal mudança no gênero vem do fato de que, em seu sentido primário, a crônica significava “registro do passado e dos fatos na ordem em que se sucederam” (*idem*, p. 3) e, atualmente, seu enfoque é voltado para os fatos do dia-a-dia. Assim, tanto como registro do passado ou flagrante do presente, esse gênero trata de um resgate do tempo.

Para realizar esse resgate de forma que não canse o leitor, na crônica procura-se esconder a complexidade pressentida sob uma límpida naturalidade, por meio do disfarce numa suposta conversa sem rumo. Arigucci (1999, p. 6) explica que isso é feito com

vocabulário escolhido a dedo para o lugar exato, uma frase em geral curta, com preferência pela coordenação, sem temer, porém, curvas e enlaces dos períodos mais longos e complicados; uma sintaxe, enfim, mais leve e flexível, que toma liberdades e cadências da língua coloquial, propiciando um ritmo de uma sultura sem par na literatura brasileira contemporânea.

Nesse gênero, o autor dirige-se diretamente ao leitor, explicando-lhe seu ponto de vista. Para Martins (*op. cit.*, p. 3), trata-se de um trabalho de natureza ensaística, pois “parece residir na relação com a palavra falada e com a elocução oral”, possuindo um “estilo que se aproxima da marcha do pensamento no momento mesmo em que se produz, sem artifícios intermediários para a expressão do que está na alma.

Os referidos críticos literários acreditam que a crônica tenha se firmado na transição para o Renascimento, quando, em 1434, Fernão Lopes foi nomeado cronista-mor e se tornou escritor profissional (cronista) do Reino, utilizando como matéria-prima os fatos históricos e a interpretação deles. Nessa época, o gênero significava uma narrativa vinculada ao registro formal de acontecimentos históricos.

Sá (2000) bem como Bender e Laurito (*op. cit.*) destacam que a primeira crônica brasileira foi escrita por Pero Vaz de Caminha na Nova do Achamento, na qual foi recriado com engenho e arte tudo o que se viu no contato direto com os índios e seus costumes naquele instante de confronto entre a cultura europeia e a primitiva. Caminha escrevera depois de um primeiro contato com o local e com as pessoas que ali viviam, registrando certa concretude, impedindo que o circunstancial caísse no esquecimento. Tratava-se, então, da marca de registro do circunstancial feito por um narrador-repórter que relatava um fato a leitores que formavam um público determinado: soma de jornalismo e literatura.

A esse respeito, afirma Martins (*op. cit.*) que, em seu sentido literário, o primeiro cronista brasileiro foi Francisco Otaviano, em 1852, quando escrevia no *Jornal do Comércio*. Em seguida, e com elevada importância, pode-se falar de José de Alencar e Manuel Antonio de Almeida, cronistas do *Correio Mercantil*, sob o título de “Páginas Menores”. A partir daí, outros cronistas foram surgindo e, em 1922, a Semana de Arte Moderna possibilitou à crônica uma feição característica diante das necessidades da vida contemporânea na sua agitação e no seu movimento.

Para Candido (1992), porém, esse gênero consolidou-se no Brasil no decênio de 1930, época em que foi cultivado por inúmeros escritores e jornalistas, como Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Carlos Drummond de Andrade e Rubem Braga (cronista por excelência) e, mais tarde,

nos anos 50, por Fernando Sabino e Paulo Mendes Campos. Foi com esses escritores, além de Raquel de Queirós, que a crônica definitivamente deixou de ser comentário mais ou menos argumentativo e expositivo para virar conversa aparentemente fiada.

Mesmo nessa época, a crônica ainda era vista como um misto de jornalismo e literatura uma vez que, a princípio, aparecia num jornal e possuía, como leitores, a classe que dava preferência àquele jornal, o que limitava o texto, uma vez que “a ideologia do veículo corresponde ao interesse dos seus consumidores, direcionados pelos proprietários do periódico e/ou pelos editores-chefes de redação” (SÁ, *op. cit.*, p. 8); só mais tarde ela integraria uma coletânea, que seria organizada, em geral, pelo próprio cronista.

Antes de ser cronista, então, esse gênero foi folhetim e buscava refletir questões políticas, sociais, artísticas e literárias. Para que fosse um texto mais atraente, o cronista (folhetinista) dava voz a um narrador de tradição oral, que parecia acompanhar o curso natural das coisas. Assim como fazia Rubem Braga, para quem o grande mistério era a simplicidade e a arte de dar um sentimento solene às palavras do dia a dia.

Com o tempo, a crônica (folhetim) foi ganhando um ar de quem estava escrevendo à toa, sem dar muita importância; abandonando o objetivo de informar e comentar, ficando com o de divertir, através de uma linguagem mais leve, mais descompromissada, afastando-se, mais e mais, da lógica argumentativa ou da crítica política, para penetrar na poesia.

Nela há a liberdade do cronista, que transmite uma aparência de superficialidade para desenvolver o seu tema, como se fosse por acaso. Assim, é o autor o próprio narrador da crônica e tudo o que ele diz parece ter acontecido de fato, como se fosse uma reportagem. O limiar entre o jornalístico e o literário é tão presente assim como a semelhança com o conto. Sobre isso, Martins (1980, p. 10) diz que

Muitas vezes a crônica se chega tão próximo do acontecimento que redundando em simples reportagem, perdendo sua identidade. Outras mantêm suas características, chegando-se ao conto sem nele se transformar, literatizando o acontecimento. Esse meio termo entre o acontecimento e o lirismo parece ser a postura ideal do cronista para a elaboração de sua crônica.

Observa-se, também, que a aparência de simplicidade da crônica deve-se ao seu surgimento no jornal, com sua precariedade, tendo a efemeridade de nascer no começo de uma leitura e morrer até o final do dia.

É por meio dessa aparência que o cronista proporciona ao leitor uma visão abrangente, que vai além do fato, mostrando sinais de vida que diariamente deixamos escapar, o que é feito com doses de humor, sensibilidade, ironia, crítica, poesia, graça e leveza.

Como diz Candido (1992, p. 16), “a linguagem ‘simplória’ faz com que haja maior proximidade entre as normas da língua escrita e da língua falada, pois o cronista elabora seu texto à semelhança de um diálogo entre ele e o leitor”. Sendo assim, na crônica, como na língua falada, não cabe a “sintaxe rebuscada, com inversões frequentes, com o vocabulário ‘opulento’”, por isso ela “opera milagres de simplificação e naturalidade”, demonstrando a busca da oralidade na escrita, isto é, de quebra de artifício e de aproximação com o que há de mais natural no modo de ser do nosso tempo.

No dizer de Sá (*op. cit.*, p. 11), tal dialogismo equilibra o coloquial e o literário, permitindo que o lado espontâneo e sensível permaneça como elemento provocador de outras visões do tema, assim como acontece em nossas conversas diárias e em nossas reflexões.

A crônica relata, então, uma circunstância, um pequeno acontecimento do dia a dia, transformando-o em um diálogo sobre a condição humana; isso porque o cronista, com seu toque de lirismo reflexivo, capta o instante brevíssimo e lhe confere a dignidade de um núcleo estruturante de outros núcleos. Sobre isso, leia-se Arrigucci (1999, p. 15):

o cotidiano surge (...) como o lugar da mistura artisticamente fecunda, pois virá uma espécie de modelo de vida real para o escritor: é onde o mais alto aparece mesclado ao mais baixo; o puro ao impuro; o poético agarrado ao erótico; a cidade atravessada pelo campo; o passado pelo presente (...).

Com isso o cronista busca e julga a comunicação humana e a solidariedade social, fazendo com que o leitor redescubra a dignidade de objetos, como trabalho, dor, prazer, alegria, que se misturam a emoções esquecidas. Essa comunhão de objetos antagônicos revela certa preocupação ética e sugere a necessidade de harmonia do indivíduo com o universo e com o seu tempo. Parece, então, correto dizer que a crônica, a princípio, se trata de um gênero secundário, passageiro, circunstancial, mas que se tornou muito receptivo e disponível para perceber as coisas miúdas com as quais o ser humano tende a identificar-se, o que a levou à eternidade dos livros, não só à efemeridade da página diária de um jornal.

Sua receptividade e eternidade devem-se, também, ao fato de que, através da aparência de simplicidade, do diálogo entre autor-leitor, os

cronistas fazem com que o leitor reencontre o prazer da leitura, aprendendo a ler na história inventada a sua própria história.

Essa eternidade parece contraditória, uma vez que a crônica nasce ao amanhecer (com o jornal) e morre no fim do dia. Observa-se, porém, que isso se deve à necessária mudança de atitude do consumidor (leitor), pois quando a crônica é transportada do jornal para o livro, as possibilidades de leitura tornam-se mais amplas e o texto passa a explorar mais sua riqueza, permitindo ao leitor novas vias interpretativas. Nesse contexto, o diálogo autor-leitor intensifica-se, fazendo com que eles se tornem cúmplices no ato de reinventar o mundo pelas vias da literatura.

Assim, confirma-se o que diz Candido (*op. cit.*, p. 13):

por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisa sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural.

Diante do exposto, pode-se dizer que tal gênero discursivo, considerado secundário por utilizar características de fala e de escrita, efetivamente trabalha com o cotidiano, com a linguagem simples, com a proximidade do leitor. É exatamente isso o que dá à crônica essa magia, esse encantamento.

3. *Oralidade e escrita na crônica*

Características mais peculiares à modalidade falada da língua estão sempre muito presentes na crônica. Nesse gênero encontramos, com facilidade, estruturação tópica, marcadores conversacionais, procedimentos de formulação e reformulação, como paráfrase, correção e hesitação, bem como o estabelecimento de pares adjacentes. Essas observações confirmam a semelhança entre a crônica (gênero escrito) e a conversa oral dialogada.

Outro fator recorrente nesse gênero é o estabelecimento de turnos. Como a fala, a crônica é um texto essencialmente dialógico e, por isso, mesmo naquela em que o diálogo não está explicitamente marcado pela presença efetiva de duas personagens alternando os papéis falante/ouvinte, nota-se a existência implícita de um diálogo. Algumas vezes isso ocorre com um interlocutor específico, outras com toda a humanidade, uma vez que é também característica da crônica transformar algo corri-

queiro em condição para o questionamento da importância da existência, das relações e das atitudes dos homens.

Na crônica *Recado ao senhor 903*, de Rubem Braga, tais considerações ficam muito claras, pois, na primeira parte, a personagem (locutor) procura dialogar com seu vizinho sobre um assunto que somente diz respeito a eles. Trata-se de uma resposta a uma reclamação feita pelo vizinho. Esse vizinho, no entanto, não se materializa no texto: não diz nada, nada faz. Embora ele não apareça, há marcas de uma suposta troca de turnos, de um diálogo tão bem construído neste gênero.

Vizinho

Quem fala aqui é o senhor do 1003. Recebi outro dia, consternado, a visita do zelador, que me mostrou a carta em que o senhor reclamava contra o barulho em meu apartamento.

Já na segunda parte, o mesmo locutor estabelece uma nova dimensão para o fato, como que convocando todas as pessoas a refletirem sobre suas vidas. É um fato simples, corriqueiro, atravessando as barreiras do edifício de concreto e repercutindo na humanidade, ou seja, trata-se de um diálogo, com o leitor, sobre a existência humana.

Nossa vida, vizinho, está toda numerada; e reconheço que ela só pode ser tolerável quando um número não incomoda outro número, mas o respeita, ficando dentro dos limites de seus algarismos.

Mas que me seja permitido sonhar com outra vida e outro mundo, em que um homem batesse à porta do outro e dissesse: “vizinho, são três horas da manhã e ouvi música em tua casa. Aqui estou”.

Por outro lado, nesse gênero, é também na produção dos turnos que se pode observar a ausência de um fator recorrente na conversação oral dialogada: o assalto ao turno. Como a crônica apresenta-se sob a forma escrita, não há como configurar a concomitância das falas por assalto ao turno ou por lugares relevantes de transição. Nela, o que pode ocorrer é o autor utilizar-se de um narrador que explica que os interlocutores falam ao mesmo tempo. A inexistência desse assalto é, então, uma das características que evidenciam que não se pode dizer que a crônica apresente simplesmente características de um texto falado.

Como procedimento de formulação e reformulação, são encontradas nas crônicas muitas hesitações, uma característica bem própria da fala. Entretanto, essas ocorrências são sempre de hesitações linguísticas (na fala, nem sempre é assim), ou seja, aquelas que ocorrem com o preenchimento da pausa com a repetição de uma palavra ou de parte dela. Se

não fossem desse tipo, as hesitações não poderiam ser demonstradas nesse gênero e, por conseguinte, não haveria como evidenciar o processo de elaboração do pensamento realizado pelo locutor (personagem). É também por isso que o silêncio das personagens – que, no discurso oral dialogado, configura uma pausa para elaboração textual –, é marcado pela presença da palavra “silêncio” ou por sinais de pontuação, como as reticências. Como se observa na crônica *Sementinhas*, de Luís Fernando Veríssimo, em que os alunos dialogam com a professora sobre o nascimento de uma plantinha e de uma pessoa.

Mas professora...

Foi o papai, certo.

Vejo que essa parte vocês já sabem.

E como é que o papai põe a sementinha na barriga da mamãe? Alguém sabe?

Silêncio.

Professora...

O quê, Mauricio?

Já as atividades de correção (muito presentes na fala) são pouco encontradas nas crônicas. Quando ocorrem, são marcadas por uma formalidade na linguagem que se distancia de um texto falado durante uma interação coloquial, como se observa no trecho da crônica *O homem que queria eliminar a memória*, de Ignácio de Loyola Brandão:

Há certas coisas que o senhor está impedido de fazer.

Ou melhor: eu é que estou impedido de fazer no senhor.

A intervenção do narrador também é um recurso da escrita empregado nas crônicas. Ela é inserida, no texto com a intenção de descrever aquilo que não seria retomado pelo leitor apenas com as falas dos personagens. É comum a utilização desse recurso para demonstrar o contexto em que os diálogos ocorrem, as expressões faciais e os pensamentos das personagens, como se observa na crônica *Cornita*, de Luis Fernando Veríssimo:

O pai pensou um pouco. Não podia dizer que não sabia. O garoto há muito descobrira que o pai não era o homem mais forte do mundo. Precisava mostrar que, pelo menos, não era dos mais burros. Perguntou como é que a palavra estava usada.

Diante dessas características, pode-se afirmar que a crônica é um gênero secundário, pois seu formato é obtido por meio de um hibridismo. Sendo assim, facilmente encontram-se nela características de um produto de atividade apenas relativamente passível de planejamento – a fala –, aliadas às de um outro completamente planejável – a escrita.

4. Conclusão

Diante das características apresentadas sobre a crônica, podemos observar que, antes de se tornar público, esse gênero passa por uma revisão e uma correção textual, momentos em que se eliminam impropriedades consequentes da rapidez do fluxo do pensamento, restando-lhe apenas aquilo que o cronista criou intencionalmente em busca de dar a seu texto as aparentes simplicidade e superficialidade peculiares do gênero.

Um trabalho em sala de aula que ressalte essas características da crônica poderá apontar para a importância do domínio das características do texto falado e as do texto escrito, assim como a possibilidade de integração delas na produção textual. Com esse domínio, o aluno poderá, conscientemente, ativar conhecimentos prévios que facilitarão tanto a tarefa de interpretação textual quanto a de elaboração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARRIGUCCI, D. Jr. Braga de novo por aqui. In: _____. *Os melhores Contos de Rubem Braga*. 10. ed. São Paulo: Global, 1999.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes: 1997.

CANDIDO, A. A vida ao rés do chão. In: CANDIDO, A. (Org.). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1992.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. *Texto e interação: uma proposta de produção textual a partir de gêneros discursivos*. São Paulo: Atual, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARTINS, S. J. A. *A crônica brasileira*. São Paulo: Unesp, 1980. Revista Stylos, n. 1.

NEVES, M. S. Uma escrita do tempo: memória, ordem e progresso nas crônicas cariocas. CANDIDO, A. (Org.). *A crônica: O gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas: Unicamp, 1992.

ROJO, Roxane. Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso? In: SIGNORINI, I. *Investigando a relação oral/escrito*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

SÁ, J. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2001.

**FAMÍLIA E ESCOLA:
UMA INTERAÇÃO PARA A APROPRIAÇÃO DA LEITURA**

Mirian Maria da Silva Duarte (UFRRJ)

mirian_duarte@oi.com.br

Nanci Mattos dos Santos (UFRRJ)

nanci.letas@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo verificar e analisar como se dá a aquisição da leitura em ambiente escolar, assim como refletir sobre os conhecimentos necessários ao desenvolvimento de ações pedagógicas desenvolvidas na escola, a fim de tanto dar continuidade ao processo de letramento iniciado na família como propiciar ao aluno desprovido desse apoio a sua inserção no processo de apropriação da leitura. Propõe-se ainda refletir sobre como a família pode formar com a escola uma parceria que vise a facilitar a busca da proficiência leitora do aluno. Tomando a leitura como um processo de interação entre autor-texto-leitor, e que se desenvolve através de processos e estratégias cognitivas que favorecem a atribuição de sentido ao texto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica de referenciais teóricos que tratam do assunto numa perspectiva sociointerativista e cognitivista da leitura.

Palavras-chave: *Letramento. Alfabetização. Leitura. Parceria. Família-escola.*

1. Introdução

É comum ouvir de profissionais e pensadores da área de educação que a participação da família no desenvolvimento da habilidade de leitura da criança é de suma importância para o bom desempenho desta em suas atividades socioculturais. Ao chegar à escola, a criança ambientada num contexto familiar em que lhe proporcione experiências de letramento apresenta maior facilidade no reconhecimento dos signos linguísticos e sente-se mais motivada para o processo ensino-aprendizagem. Por outro lado, há aquelas crianças que desenvolvem essa habilidade somente no contexto escolar, onde ela é exposta ao contato com diversos gêneros tex-

tuais, assim como com os suportes em que esses textos circulam. Que conhecimentos são necessários para levar o aluno à proficiência leitora? Que ações pedagógicas podem ser desenvolvidas pela escola, a fim de inserir o aluno nas experiências de letramento, desenvolvendo nele a habilidade da leitura? Em que medida a família exerce influência e pode atuar ativamente nesse processo?

Sendo a escola uma agência de ensino, lugar de apropriação de conhecimentos, recai sobre ela a maior responsabilidade de promover atividades voltadas para o desenvolvimento da habilidade leitora. Assim, primeiramente, propõe-se uma reflexão de como essas atividades são desenvolvidas e discutir novas ações pedagógicas que tornem o processo mais eficaz, visto que ainda tem sido alto o índice de alunos que não dominam a prática da leitura de maneira a serem capazes de atuar de forma independente e crítica em seu meio social (ROJO, 2009; BORTONIRICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA, 2012).

2. *Aquisição da habilidade de leitura em ambiente escolar*

Houve época em que a criança leitora era identificada pela capacidade de decodificar os sons das sílabas, sem, contudo, ser questionada sobre o sentido que aquilo fazia para ela. A decodificação no processo de aquisição da leitura é importante, embora não seja o único aspecto que deva ser considerado. Sobre isso, Solé (1998) afirma que “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar” (*apud* FERREIRA & DIAS, 2002, p. 41). Assim, para Bortone e Ribeiro (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 293), além da alfabetização, a escola deve trabalhar na leitura as habilidades cognitivas e metacognitivas, desenvolvendo no aluno a capacidade de interpretar ideias, compará-las a outras e tirar conclusões, julgando cada uma delas, verificar os diversos sentidos existentes em uma mesma palavra, fazer inferências e conferir, ao final, as previsões iniciais, entre outros. Dessa forma, o aluno desenvolve uma leitura proficiente, habilitando-se às mais variadas práticas sociais.

Essa forma de ver a leitura na e para a prática social está diretamente ligada ao conceito de *letramento*, surgido a partir da década de 80, sendo o termo cunhado por Mary Kato, em 1986¹⁴ (KLEIMAN, 1995, p. 17). Assim, a distinção entre alfabetização e letramento, começa a deli-

¹⁴ Uma das primeiras ocorrências do termo *letramento* aparece na página 7 do livro *No Mundo da Escrita: Uma Perspectiva Psicolinguística*, de Mari Kato, em 1988.

near-se em virtude de suas diferenças “tanto em relação aos objetivos de conhecimento quanto em relação aos processos cognitivos e linguísticos de aprendizagem e, portanto, também de ensino desses diferentes objetos” (SOARES, 2004, p. 19). O surgimento do termo foi resposta à necessidade de designar uma prática que vai além do domínio do sistema alfabético e ortográfico. Nesse aspecto, segundo Ângela Kleiman (1995, p. 20) a alfabetização é apenas um tipo de prática de letramento, cuja agência principal é a escola. Desse modo, letramento é “entendido como o desenvolvimento de comportamentos e habilidades de uso competente da leitura e da escrita em práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 19). O sentido de letramento veio ampliar o conceito de proficiência leitora, pois não adquire essa proficiência a criança apenas alfabetizada – uma vez que os métodos de alfabetização usados no passado e ainda hoje, privilegiam o conhecimento cognitivo da relação letra-som –, mas a criança que adquire esse conhecimento em vivência letrada.

Bortoni-Ricardo e Machado (2013), citando Carvalho (2009), afirmam que a alfabetização é um processo limitado no tempo, nos objetivos e nos conteúdos, enquanto o letramento é mais abrangente porque “permite ao aprendiz familiarizar-se com os diversos usos sociais da leitura e escrita (BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 66). Isso quer dizer que o letramento acompanha o indivíduo em toda fase de sua vida, já que a cada tempo novos usos da leitura e da escrita se manifestam nos meios sociais. Embora alfabetizar e letrar sejam processos distintos, eles não são excludentes em sala de aula, pois acontecem simultaneamente.

É nessa perspectiva que se fala da função social da leitura. Ela não deve ser ensinada meramente por razão funcional, mas, sobretudo, pelo significado que ela adquire para o aluno em sua vivência em sociedade. É na escola que a orientação leitora, não propiciada em ambiente familiar, vai acontecer. Sendo assim, a escola tem uma importância significativa nesse processo, haja vista ela ter a responsabilidade de criar para a criança, que não viveu o processo de letramento em sua casa, um ambiente propício para que isso aconteça. Dar à criança acesso aos múltiplos gêneros textuais é uma das ações prioritárias da escola no que se refere ao letramento. O aluno precisa perceber que a mensagem contida num *outdoor*, por exemplo, é importante para ele; que um informe veiculado num panfleto distribuído na rua pode conter algo de seu interesse e de sua família. Precisa também perceber que a leitura de livros pode proporcionar a ele não apenas aquisição de conhecimento, mas também entretenimento

e lazer, aspectos importantes para saúde mental e emocional do ser humano.

Nas estratégias usadas pela escola para formar leitores, ela precisa respeitar a liberdade do aluno na escolha de textos que desejam ler. A obrigatoriedade não combina com a ideia que se transmite ao aluno de que a leitura é uma prática agradável de entretenimento e prazer. Assim, quando os alunos de uma turma são obrigados a ler um mesmo título, imposto à revelia de seus gostos e preferências, com a justificativa de que tal livro é apropriado para a sua faixa etária, a reação de resistência deles é interpretada pelos professores como falta de gosto pela leitura. “A leitura só se torna livre quando se respeita, aos menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro” (LAJOLO, 2005, p. 108). Bortone e Ribeiro (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 293) questionam como é possível dar essa oportunidade aos alunos sem uma boa biblioteca, sem a leitura de revistas e jornais, ou seja, sem um ambiente real de letramento. Além disso, há a necessidade de se desenvolver atividades pós-leitura que levem o aluno a compreender o propósito desse ato. Geralmente, os exercícios de interpretação, compreensão ou entendimento do texto costumam, quase sempre, sugerir ao aluno que interpretar, compreender ou entender um texto é repetir o que o texto diz. O que é absolutamente incorreto (LAJOLO, 2005, p. 109).

A proposta de Kock e Elias (2012) é que se usem estratégias no trabalho de construção de sentido, levando o aluno, antes da leitura, a uma interação com o autor e texto, fazendo antecipações e levantando hipóteses, com base em seus conhecimentos prévios. Durante a leitura, tais antecipações e hipóteses poderão ser confirmadas ou rejeitadas. “Nesse último caso, as hipóteses serão reformuladas e novamente testadas em um movimento que destaca a nossa atividade de leitor, respaldada em conhecimentos arquivados na memória e ativados no processo de interação com o texto” (KOCK & ELIAS, 2012, p.13). Posteriormente à leitura, uma reflexão sobre as diversas possibilidades de leitura de um texto de acordo com a experiência de cada um mostrará aos alunos que, no que se refere à leitura e compreensão de textos, pode não haver uma resposta única, mas múltiplas, de acordo com a interação autor-texto-leitor. Allende e Condermarin dizem que “Nesse processo, ressalta-se que a compreensão não requer que os conhecimentos do texto e os do leitor coincidam, mas que possam interagir dinamicamente” (*apud* KOCK & ELIAS, 2012, p. 37).

Não se deve esquecer, contudo, de que o objetivo é que norteará o modo de leitura, em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com mais ou menos interação, ou seja, há textos que lemos para nos mantermos informados (jornais, revistas); há outros que lemos para realizar trabalhos acadêmicos; outros por prazer e entretenimento etc.

3. Compreendendo o ato de ler

Falar de leitura é falar de várias áreas de atividade da vida humana. Lê-se livro, jornal, bula de remédio, relatório, placa de trânsito, carta, e-mail, panfleto, *outdoor*, dentre os inúmeros textos escritos presentes no cotidiano social. Para não ficar só no mundo da escrita, Martins (2006) postula que é possível também realizar leituras de objetos, imagens, gestos, atitudes, expressões, pessoas, ambientes, situações. Contudo, o contato com o texto só representará sentido para o leitor se estiver relacionado a uma necessidade, experiência ou fantasia deste. As experiências vividas desde o nascimento vão se acumulando na memória do sujeito, possibilitando a ele a aferição de sentido ao que lê. Sendo assim, Martins (2006) afirma que pesquisadores da linguagem consideram não ser apenas o conhecimento da língua o que conta para se realizar a leitura, e “sim todo o sistema de relações interpessoais entre as várias áreas do conhecimento e da expressão do homem e das suas circunstâncias de vida” (MARTINS, 2006, p. 12). Kleiman (2013, p. 38) chega a dizer que leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura.

Sobre as principais concepções que se têm de leitura, Koch e Elias (2012) destacam três, que se distinguem pela concepção de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* que se adota. A primeira concepção tem seu *foco no autor*, dessa forma, a língua é uma representação do pensamento, o sujeito é visto como dono de sua vontade e de suas ações e o texto é tido como um produto acabado; assim, a leitura “é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 9, 10).

A segunda concepção *foca no texto*. Nessa concepção, a língua é tida como estrutura, o sujeito é “assujeitado, isto é, (pré) determinado pelo sistema e o “texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este o conhe-

cimento do código utilizado” (KOCH & ELIAS, 2012, p. 10). De acordo com essa concepção, a leitura se faz a partir das palavras e estrutura do texto, tudo está dito nele.

A terceira, a que se adota aqui, tem seu foco na interação autor-texto-leitor, isto é, o sentido do texto é construído nessa interação e antes disso ele (o sentido) não existe. A leitura, então, é considerada como uma atividade interativa e complexa de produção de sentidos, que se encontram nos elementos linguísticos presentes na superfície do texto, e na sua estrutura, “mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédicos) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2011, p. 17). Assim sendo, os sujeitos são vistos como atores, isto é, sujeitos ativos que se constroem e são construídos no texto, lugar de interação dos interlocutores.

É nessa mesma perspectiva que Marcuschi (2008) aborda a concepção de língua e texto. Sobre a língua, ele diz ser “uma atividade e não um instrumento; uma atividade sempre interativa, ou seja, o processo de compreensão se dá como uma construção coletiva” (MARSCUSHI, 2008, p. 240). Assim, a língua não pode ser vista apenas como um instrumento de comunicação ou como um sistema de código, porque compreender um texto não equivale decodificar mensagens. Quanto ao texto, Marcuschi (2008, p. 242) o vê como um processo ou evento comunicativo, cujo sentido se encontra em permanente construção na interação entre os interlocutores. Assim, o texto se acha aberto a várias alternativas de compreensão. A cada leitura, para cada leitor, um novo sentido pode ser apreendido, levando-se em consideração o contexto. Atente-se, contudo, para o fato de que há limites para a compreensão textual, que são dados por alguns princípios de compreensão. Isso quer dizer que nem toda interpretação é possível e que a leitura não é um vale tudo.

4. *A formação do professor mediador da leitura*

As estatísticas preocupantes advindas das avaliações oficiais tanto nacionais como internacionais vêm comprovar que, mais que decodificar, o aluno precisa conferir sentido àquilo que lê, levando em consideração os conhecimentos enciclopédicos, linguísticos e textuais (KLEIMAN, 2008). Diante desse constante desafio, os profissionais de ensino da língua materna – e não somente estes – precisam atuar como agentes letradores, possibilitando “que os alunos participem das várias práticas soci-

ais que se utilizam da leitura e escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira *ética, crítica e democrática*” (ROJO, 2009, p. 11).

Kleiman (2008), ao falar da instabilidade que se instaurou entre os profissionais alfabetizadores e de língua materna em decorrência das mudanças no sistema educacional, advindas dos documentos governamentais emitidos nos últimos anos (leis, normas e preceitos) e implementação de avaliações (SAEB, ENEM, Provão 1996-2003 e ENAD, 2004), com o fim de regulamentar e melhorar o ensino fundamental e médio, aponta como um dos motivos dessa instabilidade a ausência de discussão nas universidades de pedagogia e de formação de professores das teorias que embasam essas reformulações, uma vez que muitos desses profissionais não têm acesso a essas pesquisas por muitos deles estarem distanciados dos meios acadêmicos onde ocorre a efervescência dos debates. Kleiman (2008, p. 488) ainda aponta uma consequência disso e menciona as atitudes tomadas pelo governo para minimizar essa situação, que consiste na criação de programas de formação de professores (PROFA), na publicação de volumes de divulgação científica para ensinar os fundamentos teóricos da proposta governamental de ensino e o financiamento de uma rede de formação de professores nas universidades do país.

A autora ainda menciona o distanciamento entre a escola e a academia. Sendo a escola, e tudo relacionada a ela, objeto de pesquisa de muitas universidades, espera-se que os resultados sejam participados aos professores, a fim de trazerem contribuições significativas para a melhoria do ensino escolar. Desse modo, faz-se necessário também inserir o professor nesse contexto de debates, propiciando a ele a ampliação de seus conhecimentos teóricos sobre o assunto, levando-o a reflexões sobre suas práticas de ensino e a busca de novas ações pedagógicas eficazes no combate ao analfabetismo funcional, que ainda persiste na realidade brasileira, de acordo com os resultados de avaliações feitas por órgãos de âmbito nacional (SAEB, Prova Brasil, ENEM) e internacional (PISA). Segundo Moreira (2003), entende-se por analfabetismo funcional o conceito formulado pela UNESCO, que usa o termo “para descrever pessoas cujo grau de alfabetização é insuficiente para que exerçam funções básicas nas sociedades modernas” (*apud* BORTONI-RICARDO, MACHADO E CASTANHEIRA, 2012, p. 12).

Também abordando o tema da necessidade de formação de professores letradores, Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2013, p. 17) consideram que a formação do professor no Brasil vem negligenciando a natureza mais prática, metodológica do ensino da leitura, privile-

giando os conteúdos teóricos provenientes das ciências humanas. Dessa forma, algumas universidades de pedagogia não vêm formando profissionais de ensino para esse fim, uma vez que supervalorizam a teoria e menosprezam a prática. O que as autoras propõem não vem contrastar às proposições de Kleiman (2008), ditas anteriormente, mas postular que a prevalência da teoria sobre a prática de ensino constitui um dos principais problemas educacionais no Brasil, uma vez que não prepara o professor para o efetivo trabalho de sala de aula e, no caso do professor letrador, para ser um facilitador da compreensão leitora.

Além da boa formação acadêmica voltada para a prática de ensino, outro quesito é exigido do professor letrador. Lajolo (2005), tratando das estratégias motivacionais usadas pelos professores para levar seus alunos à prática da leitura, com o objetivo de ter uma sociedade democrática, alerta que “os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê” (LAJOLO, 2005, p. 108). O que se observa é que professores proficientes na leitura são bons orientadores de seus alunos no ato de ler. Ela prossegue dizendo que infelizmente esse não é o perfil comum do professor do Ensino Fundamental, que se limita, a maior parte das vezes, à leitura de *best-sellers* antigos e de clássicos escolares, como *A Moreninha*, *Iracema* e *A Escrava Isaura*. Conclui, dizendo, que “a precariedade da situação que essa pobreza de repertório indica é grave” (LAJOLO, 2005, p. 108). Como se vê, o professor não deve ser apenas uma figura secundária na apropriação da leitura pelo aluno. Ao contrário disso, numa atitude de interação harmoniosa entre as partes, espera-se que a escola realmente seja um espaço onde a aprendizagem aconteça de forma natural, progressiva e eficaz.

Diante disso, Kleiman (2008) vem alertar sobre o cuidado que se deve ter com a formação de um esteriótipo do professor que não conhece a matéria que deve ensinar, não lê nem escreve. Ela propõe, de acordo com as proposições de Street, 1984, Kleiman, 1995, Tfouni, 1995 e Soares, 1998, uma reflexão sobre a formação do professor na perspectiva dos Estudos de Letramento, na qual “não há apenas uma forma de usar a língua escrita – a reconhecida e legitimada pelas instituições poderosas, à qual poucos têm acesso – mas há múltiplas formas de usá-la em práticas diversas que são sociocultural e historicamente determinadas” (KLEIMAN, 2008, p. 490).

5. Aquisição da habilidade de leitura em ambiente familiar

Partindo do ambiente familiar, lugar em que a criança vive suas primeiras experiências de relação social, de desenvolvimento cognitivo e afetivo, pode-se afirmar que é ali, também, que ela poderá adentrar o mundo do letramento, antes mesmo de ser alfabetizada formalmente pela escola. Essa primeira experiência de contato com a leitura, através dos familiares que têm certa maturidade leitora, é feita de forma desprentensiva, natural, sem aquela carga de obrigatoriedade, o que desperta na criança uma relação de familiaridade com a leitura, evitando aquela repulsa, tão comum de muitos alunos, ao ato de ler.

É possível verificar que crianças que veem seus pais ou familiares próximos em constante prática de leitura e, por conseguinte, mantêm contato com múltiplas possibilidades de leitura, compreendem melhor o valor social do hábito de ler e passam a sentir-se atraídas pelos suportes em que os textos circulam, primeiramente, como uma tentativa de imitação ao adulto e, posteriormente, com o amadurecimento, pelo valor que elas passam a atribuir àquela prática, em decorrência do conteúdo lúdico da leitura ou de sua utilidade. Um exemplo disso são as cenas tão corriqueiras de crianças com sapatos, roupas, objetos pessoais dos pais fazendo uso deles assim como veem seus pais fazerem. No que se refere à prática da leitura, tal influência é muito mais significativa e profunda. É o que afirmam Rogozinski e Lobo (SARGO et al., 1994, p. 205) quando dizem que “para aprender precisamos interagir com pessoas que, ao mesmo tempo que nos servem de modelo, desejam e valorizam nossa busca de conhecimento”.

É importante que a família incentive e valorize o desejo de aprender da criança. Infelizmente existe a realidade em que os pais tolhem o interesse de seus filhos quando não têm tempo ou paciência de contar-lhes histórias, quando retiram o acesso deles aos livros, revistas, receosos de que os danifiquem, quando não valorizam o momento em que a criança leva a eles algum tipo de texto, a fim demonstrar-lhes ou questionar-lhes algo. Enfim, o modo como a família comporta-se com a criança irá, seguramente, influenciá-la tanto positiva quanto negativamente.

6. Parceria família e escola na aquisição da habilidade de leitura

Ao reconhecer o valor da família como parceiro no processo educacional, a escola não se limitará a convocá-la apenas para as reuniões de

pais, quando os boletins são entregues e uma lista de reclamações e recomendações é dada numa tentativa de dirimir o fracasso escolar estampado na quantidade de notas baixas de um número expressivo de alunos. É verdade que muito desse fracasso é reflexo de experiências frequentes de situações de estresse, ansiedade e medo que a criança vive no ambiente familiar e que dificultam sua interação com outras pessoas, levando o aluno a exibir um repertório de comportamentos limitados para lidar com o seu ambiente. Contudo, uma atitude mais estratégica deve ser buscada pela escola numa interação efetiva com a família, a fim de unir essas duas instituições em busca de um resultado comum: a proficiência leitora da criança, que irá conduzi-la a bons resultados em todas as disciplinas escolares. Leite e Tassini afirmam que “Quando pais e professores mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas” (*apud* POLONIA & DESSEN, 2005, p. 304).

Como sugestão de atividade envolvendo a interação escola-família, Maimoni e Ribeiro (2006) apresentam um experimento de aprendizagem mediada, em que o agente mediador seleciona e ordena as aprendizagens de acordo com sua realidade cultural¹⁵. As pesquisadoras buscaram respaldo nos estudos de Linhares (1995), Beyer (1996) e Boquero (1998), que, apoiados em Vygotsky, relacionaram a experiência de aprendizagem mediada ao conceito de zona de desenvolvimento proximal¹⁶, pesquisa longitudinal de Bradley, Caldwell e Rock (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 296-297). A pesquisa foi realizada na Universidade de Uberaba, com os pais de vinte e oito alunos de 2ª série do Ensino Fundamental, de nível socioeconômico baixo, num período de dois anos (1999-2000), coordenado por Márcia E. Bortone. Outro grupo com pais universitários também participou da pesquisa, contudo não nos ocuparemos com este, em virtude de distanciar-se da proposta deste trabalho. O procedimento de mediação da aprendizagem consistia em o pai, a mãe, ou responsável ouvir seu filho ler, por cinco minutos, um texto

¹⁵ O relato do experimento pode ser verificado na íntegra no periódico *Repositório*, da Universidade de Brasília, de divulgação de trabalhos científicos: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/12076>.

¹⁶ Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012) desenvolvem o conceito de andaimagem – termo metafórico que se refere ao auxílio de uma pessoa mais experiente a um aprendiz para apropriação da leitura – tomando os estudos feitos pelo psicólogo norte-americano Jerome Bruner (1983), também com base na noção de zona de desenvolvimento próxima (ZDP) de Vygotsky.

curto, de qualquer natureza, selecionado pela criança num jornal, revista ou livro, que fosse do interesse do ouvinte.

Segundo Klein (1992), “uma boa mediação deve ter as seguintes características: focalização, expansão, afetividade, recompensa e regulação” (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 296). Sendo assim, de acordo com a pesquisa de Maimoni e Ribeiro, quando a criança se detinha na seleção de um texto que agradasse seu ouvinte, lendo-o e compreendendo-o, ela estaria focalizando sua atenção no objeto. O critério da expansão se realizava quando o ouvinte interferia na leitura, fazendo considerações, ajustes, sendo ele mais experiente no processo, o que amplia a possibilidade de aprendizagem. No momento em que significados culturais e emocionais são compartilhados pelo ouvinte durante a leitura, o aspecto da afetividade está em evidência. Quando o leitor recebe de seu mediador palavras de incentivo, que elevem sua autoestima, já que as reprimendas e punições não são permitidas no processo, a recompensa é o aspecto que se verifica. Enfim, a regulação ocorre quando o mediador interfere corrigindo para uma leitura próxima da correta, quando os participantes podem fazer perguntas a serem respondidas pelo mais capaz.

Uma vez por semana esses alunos se reuniam com os pesquisadores, a fim de relatar como estava acontecendo a leitura e para escolher os textos a serem lidos para seus ouvintes. Os pais eram convocados para reuniões a fim de serem orientados em como proceder na atividade.

Segundo Maimoni e Ribeiro (2006), os resultados foram animadores, a despeito de algumas dificuldades comuns a quaisquer experimentos. Em seis semanas, notou-se melhora significativa na compreensão de texto dos alunos que participaram do procedimento de leitura conjunta. Elas apontaram também que esse tipo de pesquisa caracterizado como experimento formativo, difere do estudo experimental tradicional porque possibilita o modelo da avaliação assistida, em que os participantes são avaliados durante o procedimento e não ao final, como também permite a intervenção dos pesquisadores, a exemplo de Vygotski, em seus estudos, “por acreditar na importância da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento de outro” (*apud* MAIMONI & RIBEIRO, 2006, p. 299).

7. Considerações finais

O que se espera, então, como resultado dessa participação mútua e simultânea da família e da escola para que a criança adquira a prática da

leitura? A conclusão que se chega, diante de tudo já analisado e refletido até aqui é que o objetivo não pode ser outro a não ser a participação autônoma da criança nas práticas sociais. Sendo assim, a aquisição da leitura deve acontecer na e para a prática social.

Revedo alguns pontos tratados nesse trabalho, podemos verificar que algumas ações são prioritárias no processo de ensino e aprendizagem da prática leitora. A busca por uma interação entre família e escola favorecerá o desenvolvimento de ações educativas que não se limitam ao ambiente escolar, mas que se estendem ao ambiente familiar, envolvendo pessoas (professores, pais, avós, tios etc.) do convívio cotidiano da criança, de certa proximidade afetiva, que servirão de orientadores, incentivadores e até modelo da prática da leitura.

É possível perceber que algumas crianças chegam à escola já letradas, embora não alfabetizadas, por terem em casa acesso aos mais variados gêneros textuais presentes em diferentes suportes, cabendo à escola sistematizar essa prática, ampliando seus horizontes. Contudo, há outras tantas que chegam sem essa experiência e, por isso, necessitarão de um trabalho simultâneo de letramento e alfabetização.

A proposta de muitos estudiosos é que a aquisição da leitura se dê em contato com os múltiplos textos veiculados nos diversos ambientes em que a criança circula, de maneira que ela perceba a utilidade de cada um deles e os compreenda dentro do contexto discursivo em que eles se realizam. A importância do papel do professor nesse processo é indiscutível, haja vista ele poder se posicionar como facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, construindo andaimes para o maior grau possível de compreensão leitora. Thaís de Oliveira e Renata Antunes dizem que “Incentivar o gosto pelo livro é a missão do professor; ele deve introduzir seu aluno no mundo das letras, oportunizando o desenvolvimento do hábito da leitura” (*apud* BORTONI-RICARDO & MACHADO, 2013, p. 76)

A apropriação da leitura é imprescindível para que a pessoa interaja no mundo em que está inserida, posicionando-se frente aos diversos caminhos que se apresentam diante de si. Por isso, a leitura é uma prática social e, como tal, é um dever da escola promovê-la eficazmente, de acordo com os PCN (1997, 1998).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça Bompastor Borges. A escola e o ensino da leitura. *Psicologia em Estudo*, Maringá, vol. 7, n. 1, p. 39-49, jan./jun. 2002.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Pontes, 1988.

KLEIMAN, B. Angela (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN. Ângela. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. São Paulo: Pontes, 2013

_____. Os estudos de letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, vol. 8, n. 3, p. 487-517, set./dez. 2008.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; ELIAS, Vanda Maia. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MAIOMI, Eulália H.; RIBEIRO, Ormezinda Maria. Família e escola: uma parceria necessária para o processo de letramento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 87, n. 207, p. 291-301, set./dez. 2006.

MAIOMI, Eulália H.; BORTONE, Márcia E. *Colaboração família e escola em um procedimento de leitura para alunos de séries iniciais*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572001000100005&script=sci_arttext>. Acesso em: 13-08-2013.

MARCUSCHI. Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

OLIVEIRA, Thaís de; ANTUNES, Renata. Negligência na mediação do professor no trabalho de leitura. In: BORTONI-RICARDO, S. M.; MACHADO, V. R. (Orgs.). *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 65-79.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 9, n. 2, p. 303-312, 2005

ROJO, Roxane. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29, p. 19-22, 2004.

SARGO, Claudete (Org.). *A práxis psicopedagógica brasileira*. 1. ed. São Paulo: ABP, 1994.

**FORMAÇÃO DO LEITOR, PERCEPÇÃO DO SENTIDO,
PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA PORTUGUESA**

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (UENF)
ebalbi23@hotmail.com

Daniela Balduino de Souza Vieira (UENF)
dbalduino@iff.edu.br

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinaff@gmail.com

RESUMO

O ensino da língua portuguesa tal qual ocorre na maioria das escolas brasileiras tem-se configurado um desperdício de tempo e energia. O docente, geralmente, apresenta aos alunos, de forma estanque, regras que devem ser seguidas em suas produções de texto. Essa forma de ensino consolida no aluno a ideia de que há uma barreira intransponível entre o que se aprende na escola e situações reais de uso da língua e isso impede o despertar de um interesse real do aluno sobre aspectos gramaticais e incute, nele, a sensação de que não sabe português, de que português é muito difícil. Entende-se que a formação da capacidade leitora deve englobar, entre outras leituras, a que possibilita a percepção da existência de uma inter-relação entre a situação comunicativa e o uso da língua. Formar um leitor competente implica capacitar o aluno para perceber a funcionalidade da língua e, a partir dela, absorver os conceitos gramaticais. Este trabalho tem como objetivo suscitar uma reflexão sobre a prática docente nas aulas de língua portuguesa dos ensinamentos fundamental e médio. Entende-se que formar um leitor seja uma forma de aproximar os dois universos em torno do qual o aluno gravita: o social e o escolar. Um leitor competente é capaz de perceber a relação entre a teoria e a prática e fazer uso adequado do que lhe é ensinado nas aulas de língua portuguesa.

Palavras-chave:

Capacidade leitora. Ensino de língua portuguesa. Situação comunicativa

1. *O ensino de língua portuguesa e suas implicações*

Refletir sobre a prática pedagógica no ensino de língua portuguesa, como se efetiva nas escolas brasileiras, sejam públicas ou particulares, é o caminho para encontrar a eficácia do processo ensino-aprendizagem dessa disciplina e atender ao que é proposto pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) para os ensinos fundamental e médio quando apontam que o ensino de língua materna deve promover uma reflexão sobre seu uso na vida e na sociedade.

O discurso de muitos alunos que chegam ao ensino médio dizendo que não sabem português é, no mínimo, estranho, embora inquietante seja um adjetivo melhor para esse quadro. Eles costumam dizer: “nunca aprendi português”, “não adianta, não aprendo português”, “nossa língua é a mais difícil do mundo”, “tudo que eu falo está errado”. Ouvir esses comentários, sabendo que vêm de alunos que passaram 9 anos nos bancos de uma escola e que são falantes nativos, mostra que está havendo perda de tempo e de energia tanto por parte dos docentes como por parte do corpo discente e deve conduzir todos a uma reflexão sobre esse ensino. Falar sobre o fracasso da educação brasileira criticando os alunos, acusando-os de falta de interesse; e, os professores por estarem desmotivados pelos salários que recebem, porque não são valorizados na sociedade, ou por qual seja o motivo que apresentem, não traz nenhuma perspectiva de solução para a crise educacional. Atribuir ao docente a culpa pela baixa qualidade do ensino em nossas escolas é ser simplista demais, o mesmo se dá quando a responsabilidade recai sobre o aluno.

Sobre o ensino de gramática, os PCN (2000) dizem:

A perspectiva dos estudos gramaticais na escola, até hoje centra-se, em grande parte, no entendimento da nomenclatura gramatical como eixo principal; descrição e norma se confundem na análise da frase, essa deslocada do uso, da função e do texto. (BRASIL, 2000, p. 16).

Tem-se conhecimento de que essa prática muito se deve à formação que o professor de língua portuguesa recebeu durante o curso de letras e também à quase inexistência de programas de educação continuada que ajudem o professor a descobrir novos

caminhos, a atualizar sua prática para acompanhar as transformações que estão ocorrendo no seu público alvo e também quanto ao avanço da tecnologia que torna a sala de aula um lugar desagradável para os alunos.

É mencionado nos PCN que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional no Art. 22 preconiza que o ensino de língua portuguesa deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos superiores”.

O exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho orientam para que o ensino de língua a ser praticado nas escolas evidencie que a língua(gem) é um instrumento de interação social em todos os níveis da nossa vida em coletividade, portanto deve atender às nossas necessidades comunicacionais. Perceber os diferentes usos da língua ao longo de situações comunicativas comuns em nossa rotina diária poderia levar o educando a entender que sabe português, que aprende português, que nossa língua não é a mais difícil do mundo e que ele não fala errado, mas que precisa fazer um uso adequado dela. Mostrar ao aluno que o estudo que a escola apresenta da língua portuguesa é uma das muitas variantes que a nossa língua tem, que essas outras formas de uso da língua estão fundamentadas na diversidade social brasileira, uma vez que são muitos os grupos que compõem a nossa sociedade e que, em geral, cada um tem suas peculiaridades e essas fazem com que usem a língua de uma forma particular.

O texto dos PCN para o ensino fundamental (1998) traz a seguinte “reflexão sobre a linguagem”:

Tomando-se a linguagem como atividade discursiva, o texto como unidade de ensino e a noção de gramática como relativa ao conhecimento que o falante tem de sua linguagem, as atividades curriculares em língua portuguesa correspondem, principalmente, a atividades discursivas: uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva.

Deve-se ter em mente que tal ampliação não pode ficar reduzida apenas ao trabalho sistemático com a matéria gramatical. Aprender a pensar e falar

sobre a própria linguagem, realizar uma atividade de natureza reflexiva, uma atividade de análise linguística supõe o planejamento de situações didáticas que possibilitem a reflexão não apenas sobre os diferentes recursos expressivos utilizados pelo autor do texto, mas também sobre a forma pela qual a seleção de tais recursos reflete as condições de produção do discurso e as restrições impostas pelo gênero e pelo suporte. Supõe, também, tomar como objeto de reflexão os procedimentos de planejamento, de elaboração e de refacção dos textos.

A atividade mais importante, pois, é a de criar situações em que os alunos possam operar sobre a própria linguagem, construindo pouco a pouco, no curso dos vários anos de escolaridade, paradigmas próprios da fala de sua comunidade, colocando atenção sobre similaridades, regularidades e diferenças de formas e de usos linguísticos, levantando hipóteses sobre as condições contextuais e estruturais em que se dão. É, a partir do que os alunos conseguem intuir nesse trabalho epilingüístico, tanto sobre os textos que produzem como sobre os textos que escutam ou leem, que poderão falar e discutir sobre a linguagem, registrando e organizando essas intuições: uma atividade metalingüística, que envolve a descrição dos aspectos observados por meio da categorização e tratamento sistemático dos diferentes conhecimentos construídos. (BRASIL, 1998, p. 27).

O ensino de língua portuguesa, ainda seguindo orientações dos PCN para o ensino médio, precisa ter como objetivo contribuir para a aquisição de um saber linguístico amplo e ter sua sustentação na comunicação. A língua deve ser entendida “como linguagem que constrói e ‘desconstrói’ significados sociais.” (PCN, 2000, p. 17) Segundo Kleiman e Moraes, (2007, p. 26), “a escola deve ensinar o indivíduo a aprender para ele poder selecionar e organizar informações em redes pessoais de conhecimento.” Essas autoras dizem ainda:

As práticas sociais de uso da língua escrita deveriam estar fornecendo o elemento central na definição do trabalho escolar, sob pena de os objetivos e a especificidade da instituição no desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos não serem atingidos.

A partir dessas ponderações, entende-se ser necessário encaminhar o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa para uma aproximação com a vida real do aluno, para que ele possa ver o que a escola apresenta em sua prática.

2. Formando leitores para a percepção dos sentidos dos textos

Inicialmente, fazendo uma reflexão sobre o ato de ler, é possível dividi-lo em: decifração e compreensão. Apesar da divisão nessas duas etapas, é importante ressaltar que ambas “estão de tal modo interligadas que, em princípio, uma implica a outra” (BRITO, 2012, p. 21), ainda que a primeira seja essencialmente mecânica; e a segunda, cognitiva. Decifrar um texto faz com que o indivíduo possa participar de ações simples na sociedade, como por exemplo: seguir uma direção que o conduza aonde quer chegar, tomar um medicamento, preparar um prato novo para o almoço, passar uma mensagem, mas nenhuma dessas atividades promove uma verdadeira inserção na sociedade, elas não conduzem à cidadania plena; compreender um texto, perceber os sentidos que ele pode ter é que viabilizam uma vida cidadã de fato.

A capacidade leitora está associada ao conhecimento que o leitor adquiriu ao longo de sua vida em suas interações sociais, em suas leituras e nos bancos escolares. Sobre a relação desse conhecimento com a leitura, Kleiman, (2013) diz:

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de *conhecimento prévio*: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo iterativo. (KLEIMAN, 2013, p. 15).

No processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, destaca-se o papel da leitura e coloca-se o professor como o responsável pela mediação entre o conhecimento apresentado no texto e o saber de mundo, a bagagem cultural que o aluno já tem, independente do seu aprendizado na escola. Também cabe ao professor organizar a socialização do conhecimento dos alunos, visto que, sendo indivíduos, apresentam saberes diferentes. Na busca de formação de um aluno leitor, deve-se objetivar não a sua proficiência, mas a sua preparação para que seja capaz de construir uma análise crítica da sociedade.

A leitura de um texto envolve um diálogo entre locutor e leitor, de modo que o saber do primeiro sobre o tema tratado no texto se cruze com o do segundo sobre esse mesmo assunto (conhecimento prévio), é desse cruzamento que se dará a coerência para quem lê. Quando o aluno não tem em sua bagagem conhecimento enciclopédico sobre a temática abordada no texto, este não se fará coerente para ele. Nesse caso, a intermediação do professor é fundamental para ajudar o aluno nessa construção de sentido. O texto possibilita uma inter-relação de saberes, devendo, por isso, ser visto como uma atividade integradora capaz de dar subsídios para uma leitura crítica, reflexiva. O aluno não deve ser visto como uma folha em branco a ser preenchida pelo saber que a escola oferece, ele chega à escola trazendo o seu conhecimento, ao qual serão somadas novas informações. À escola cabe a função de ampliar o acervo intelectual e orientar para a utilização adequada do conhecimento.

Devemos ressaltar que não cabe apenas ao professor de língua portuguesa a missão de “ensinar o aluno a ler”, esta é uma tarefa de todos os professores, independente da disciplina que lecionam. Se tomarmos um mesmo texto, e este for discutido com os alunos por professores de disciplinas diferentes, sejam de uma mesma área ou de áreas divergentes, observaremos que eles não vão, necessariamente, tomar como referencial para a discussão com os alunos os mesmos elementos e caso isso aconteça, possivelmente não explorarão esse dado do texto sobre a mesma ótica, pois a visão de mundo de cada um é embasada pela área de atuação. Essa abertura de leituras tem muito a contribuir na formação da capacidade leitora do educando.

Para fugir de um ensino tradicional, em muitas escolas, os professores passaram a estudar a língua a partir de textos. Abordar questões gramaticais em frases retiradas de um texto não significa modernizar o estudo, apenas trocou-se a fonte: de frases elaboradas aleatoriamente pelos professores e lançadas no quadro para frases contextualizadas no texto, mas descontextualizadas no quadro para exemplificar algum tópico gramatical. Da mesma maneira que utilizar a tecnologia em sala de aula por meio de um tablet, ce-

lular, data-show ou quadro interativo não significa modernidade. O simples uso do equipamento tecnológico não é garantia de avanço. Muda-se a apresentação, a forma, utilizam-se outros instrumentos, mas a essência é a mesma, logo não ocorre o esperado, isto é, os objetivos apontados pelos PCN não são atingidos.

A atualização do ensino de aspectos gramaticais concernentes à língua portuguesa passa pela contextualização do que é apresentado ao aluno. Para isso, o estudo desses aspectos deve partir de diferentes gêneros textuais, que se enquadrem nos tipos de texto de que dispõe a língua, escritos tanto em linguagem verbal quanto não verbal, inclusive os orais, pois estes se fazem mais presentes na realidade dos alunos.

3. Considerações finais

Compreender um texto implica associar conhecimentos. Para apreender o sentido do que lê, o aluno precisa estar em contato com os diferentes tipos de texto que circulam em nosso meio, conhecer as estruturas de cada um deles, identificar o tipo de discurso, perceber que cada texto produzido tem uma função na interação social, que o locutor tem um objetivo a ser alcançado. O ensino da língua portuguesa, por meio das estruturas presentes nos textos usados em sala de aula, pode “desmistificar” a dificuldade apontada pelos alunos para aprendê-la. Aproximar o discurso da escola da vivência que o aluno tem da língua não significa desprezar a forma de prestígio, mas criar mecanismos para que o aluno possa comparar as variantes linguísticas e saber usá-las para atender a seus propósitos comunicacionais.

Defende-se, portanto, que, para aquisição da “língua portuguesa da escola”, é necessário promover a interação do aluno com textos próximos dos que usa em situações comunicativas rotineiras evidenciando para ele as estruturas da língua às quais ele recorre para produzir seus textos orais e compará-las com as apresentadas na gramática tradicional, partindo então para uma discussão que o faça entender o mecanismo de cada uma delas.

Desse modo, a língua-mãe será, para seus filhos, não a madrasta que apenas exige seu uso, mas aquela que lhes proporciona

o prazer de com ela conviver de forma mais interativa, possibilitando, assim, melhor diálogo entre eles.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEZERRA, Maria A., REINALDO, Maria A. *Análise linguística: afinal, a que se refere?* São Paulo: Cortez, 2013

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias.* Brasília: MEC. 2000.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa.* Brasília: MEC. 1998.

BRITO, Luiz Percival L. *Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio.* Campinas: Mercado das Letras, 2012.

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.* Campinas: Pontes, 2013.

KLEIMAN, Angela B., MORAES, Sílvia E. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola.* Campinas: Mercado das Letras, 1999.

**HUMANIDADES:
OS PARADIGMAS DA FÉ E DA RAZÃO
NA PÓS-MODERNIDADE**

José Severino da Silva (UNIGRANRIO)

cap.prof_jose@yahoo.com.br

Lúcia Inês Kronemberger Andrade (UNIGRANRIO)

lines@unigranrio.com.br

RESUMO

Este trabalho versará sobre as mudanças ocorridas no campo da fé e da razão na atualidade. Desde a Idade Média, a questão da fé e da razão vem sendo estudada por diversos pensadores, dentre eles: Santo Anselmo, Santo Agostinho, São Tomás de Aquino, Copérnico, Galileu, Descartes, entre outros. Modelos, padrões e verdades que por séculos foram incontestáveis e imutáveis vêm se demonstrando mais flexíveis e vulneráveis a mudanças nas últimas décadas. A pós-modernidade recebe este conjunto de elementos, ora medieval em sua intransigência, ora moderna em sua transigência, com certo mal-estar, pois este debate, ainda que em plena globalização e encurtamento das distâncias em relação ao conhecimento tem muito que se discutir. Agostinho de Hipona escreve em uma de suas obras: “É preciso crer para compreender e compreender para crer” (*Contra Acadêmicos*, III 20, 43). Também a frase seguinte é citada na obra de Anselmo de Cantuária: “Porque não busco compreender a fim de crer, mas creio a fim de compreender. Pois acredito mesmo no seguinte: que não vou compreender se não crer” (*Proslogion*, c. 1). O problema que motivou buscar uma resposta, parte da seguinte indagação: como devemos conciliar fé e razão? Isto é possível? Dado o problema, ele nos leva a uma resposta que Agostinho sustenta ao dizer que a fé é precedida por certo trabalho da razão, colocando a fé como única via de acesso à verdade eterna. Nessa perspectiva, esta reflexão é de caráter teológico e filosófico, porque a fé e a razão habitam o ser humano, englobando a totalidade do conhecimento, seus sentimentos, pensamentos e a sua relação com os outros, constituindo valores que fazem aperfeiçoar sua própria existência.

Palavras-chave: Humanidades. Fé. Razão. Pós-Modernidade. Filosofia.

1. *Considerações iniciais*

Este trabalho apresenta uma reflexão acerca da fé e da razão e suas transformações na pós-modernidade, mas antes percorreremos pela história antiga, medieval, moderna e por fim, pela pós-moderna. Durante a periodização histórica elas andaram juntas, isso é fato, pois se sabe que o indivíduo é dotado de emoção e de inteligência, entretanto, por muito tempo impuseram um grande abismo entre essas duas habilidades humanas. Nota-se que durante a Pré-história e quase toda Antiguidade Clássica os fenômenos naturais eram todos atribuídos aos deuses, uma vez que, as primeiras civilizações cultuavam vários deuses, ou seja, tinham como prática religiosa o “politeísmo”¹⁷. Vale ressaltar que a partir do século IV a.C., a filosofia já respondia questões antes defendida pela mitologia. Já durante a Idade Média a prática politeísta havia se reduzido por várias questões, dentre elas, a presença marcante da filosofia desmistificando a mitologia colocando-a apenas como narrativas e alegoria de uma determinada sociedade e época história, sobretudo a Cristianismo, após o século I d.C. e a crença em um único Deus “monoteísmo”¹⁸. Na Idade Moderna, com a chegada do humanismo e conseqüentemente do iluminismo, abrem-se as portas do racionalismo crítico, do *logos*, e a mesma entra em cena colocando as questões míticas e até mesmo a fé de lado. O homem assume, então, o centro das coisas, mas isso não significa dizer, que assume o lugar de Deus, mas como criatura de Deus ocupa o seu devido lugar e espaço. A Pós-modernidade chega como um sintoma de todas estas transformações sociais, econômicas, políticas e culturais. A quem diga que nunca houve a modernidade, pois desde o surgimento do homem, o mesmo esteve em constante evolução no tempo e no espaço e que seguindo alguns pensadores da cultura o que existe de fato, é a falsa sensação de mudanças na humanidade. A periodização da história será analisada de uma forma muito sintetizada, pois este trabalho apenas apresenta uma reflexão acerca dos paradigmas da fé e da razão ao longo da história e suas transformações.

2. *A relação lógica entre fé e razão*

Segundo Agostinho, todo ser humano tem a capacidade de se regenerar e recomeçar tudo outra vez; para isto acontecer, é preciso crer

¹⁷ Politeísmo significa a crença em vários deuses.

¹⁸ Monoteísmo significa a crença em um único Deus.

para compreender e compreender para crer. Todo aquele que crer expressa a sua totalidade e a esperança em Deus. Feito e refeito esse caminho, surge a graça que só é possível porque Deus é bom. Agostinho vivenciou as grandes contradições humanas de seu tempo; superando-se, foi reconhecido como o último dos filósofos da Antiguidade e o primeiro dos modernos pelos historiadores da filosofia. Foi também consagrado o maior da Igreja Cristã primitiva devido às teorias que formulou.

O problema que nos motivou buscar uma resposta é: como devemos conciliar fé e razão? Isto é possível? Julgamos interessante tratar desse tema enfocando esses dois aspectos para explicitarmos a dimensão da conversão que se revela em Agostinho. Entretanto, o credo não se reduz somente a isso. É uma progressão qualitativa que se constitui em fases. Para crer é necessário ao ser humano reconhecer, acreditar e ter a graça dada por Deus.

Dado o problema, ele nos leva a uma resposta que, a partir de nossas assertivas, se configura no liame a ser definido: para Agostinho ainda que as verdades da fé não sejam demonstráveis, isto é, passíveis de prova, é possível demonstrar o acerto de se crer, e essa tarefa cabe à razão. Agostinho sustentava que a fé é precedida por certo trabalho da razão, colocando a fé como única via de acesso à verdade eterna. A filosofia é, para ele, apenas um instrumento que auxilia a teologia, destinada a sistematizar a doutrina fundamental da Igreja Católica.

A nossa reflexão é de caráter teológico e filosófico, porque a fé e a razão habitam o ser humano, englobando a totalidade do conhecimento, seus sentimentos, pensamentos e a sua relação com os outros, constituindo valores que fazem aperfeiçoar sua existência.

Além da análise filosófica, para a compreensão do fenômeno da fé, faz-se necessária também a análise teológica, porque somente assim a fé concretiza-se como plenitude do ser, pois está além do aspecto científico e é algo existente na alma do indivíduo, transcendente, que não se pode provar por leis físicas, porém é possível por meio de um discurso metafísico sobre o ser humano, indagando sobre o que existe para além do seu ser físico.

A relevância do tema está no fato de tratarmos de uma relação possível entre dois campos do conhecimento: *filosofia* e *teologia*, o primeiro fundamentado na razão humana e o segundo na fé, mas também na razão. Partimos da razão no plano lógico, com o objetivo de elevá-lo à dimensão de plenitude por meio da fé, ou seja, ao plano metafísico.

Quando estudamos a concepção de fé e razão em Agostinho percebemos um modo de pensar e sentir muito característico e pessoal.

Assim como fé consiste em buscar e entender o que não se pode ver, a inteligência consiste em encontrar de forma lógica e racional o que se pode ver. Logo, a inteligência é a recompensa da fé. Pois ambas provêm de Deus. “Sem dúvida, um certo trabalho da razão deve preceder o assentimento às verdades de fé; muito embora estas nos sejam demonstráveis, pode-se demonstrar que convém crer nelas, e é a razão que se encarrega disso” (GILSON, 1995, p. 144). Para Agostinho a razão precede a fé e consiste em mostrar, provar e argumentar com pertinência os conteúdos da fé. Agostinho buscava uma religião que fosse expressão da sua razão. No célebre *Sermão 43*, expressa numa fórmula solene a respeito da dupla atividade da razão: *compreender para crer, crer para compreender*. O *Sermão 43* resume essa dupla atividade da razão numa fórmula perfeita: compreender para crer, crê para compreender. Ou seja, compreendendo o que se deve crer, cremos; crendo, logo podemos entender.

Na verdade devemos crer para conhecer e não esperarmos conhecer para cremos.

[...] há uma intervenção da razão que precede a fé, mas a uma segunda, que a segue. Baseando-se numa tradução, aliás incorreta, de um texto de Isaías pelos Setenta, Agostinho não se cansa de repetir: *Nisi creditritis, non intelligetis*. Há que aceitar pela fé as verdades que Deus revela se quiser adquirir em seguida alguma inteligência delas, que será a inteligência do conteúdo da fé acessível ao homem neste mundo. (*Apud* GILSON, 1995, p. 144, in: ANTI-SERI, 2005, p. 105)

Parafraseando Agostinho, não há como o sujeito chegar ao conhecimento da verdade ou em sua mais pura racionalidade, senão percorrer antes pela fé é só através dela que o homem mundano pode adquirir alguma inteligência. Ora será que ao longo da história esta teoria será preservada, Vale ressaltar, que este pensamento corresponde aos anos 30 do século V a.C., como esta fé é hoje interpretada? Quais foram as mudanças sofridas ao longo dos últimos quinze séculos? Em suma, ao longo deste trabalho será analisado alguns paradigmas da ciência e da fé.

Santo Agostinho, desde cedo, valorizou a pesquisa científica e intelectual. Escreveu uma extensa literatura e defendeu a conciliação entre fé e razão. A relação lógica entre fé e razão pode ser apresentada de várias formas. Existem várias correntes e teorias que fundamentam e defendem a possibilidade de alcançar o conhecimento, dentre elas estão: o racionalismo que é baseado nos princípios da busca da certeza e da de-

monstração, sustentados por um conhecimento a priori, ou seja, conhecimentos que não vêm da experiência e são elaborados somente pela razão; e o fideísmo doutrina religiosa que prega que as verdades metafísicas, morais e religiosas são inalcançáveis através da razão, e só será compreendido por intermédio da fé, entre outras.

3. Periodização histórica e seus paradigmas

A *Pré-história* é o período que corresponde do surgimento do Homem na Terra até cerca de 4000 a.C., neste período todos os fenômenos naturais eram atribuídos aos deuses, o politeísmo era predominante e toda a verdade era atribuída ao sobrenatural, tudo era revelado por uma inspiração divina. Os deuses eram considerados responsáveis por todos os fenômenos naturais e a população acreditava cegamente na ligação entre estes acontecimentos e os deuses. Os mitos caracterizam este período histórico. Em sua obra: *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Vasconcellos ressalta que, o mito ou *mythos* é uma forma de conhecimento inspirada pelos deuses, sem preocupação de colocá-lo à prova, as narrativas também retratam bem esta época. No final da antiguidade os mitos perdem espaço para o *logos* a razão, a ciência e suas verdades. O período que se compreende de cerca de 4000 a.C. até 476 d. C., caracterizou-se pela abordagem racional e filosófica das coisas, sejam por meio, dos discursos ou por meio de demonstrações. Ou seja, a racionalidade assumia seu espaço. As principais consequências foram: a negação do sensível, a submissão à razão, a exclusão da subjetividade entre outras coisas mais. Neste sentido, a busca de verdade se dá pela razão, pela experimentação, dedução e indução. A descoberta da razão ou do *logos* significou o grande avanço da humanidade. Fé e razão formam um casamento perfeito.

A fé ilumina a razão. Para Agostinho, a razão começou com a fé. "Acredite e você vai entender" foi o princípio de funcionamento de tudo. Ele entendeu que muito do que é chamado de "raciocínio" é realmente baseada na autoridade. Agostinho acreditava que todo conhecimento é baseado na autoridade e que não havia nenhuma autoridade maior do que Deus e da revelação, isto é, especialmente a autoridade da Sagrada Escritura, mas também a tradição e a prática da Igreja Universal¹⁹.

19

Agostinho foi e é considerado atualmente um dos maiores doutores da Igreja Cristã e em plena Idade Média escreveu como ninguém a respeito da fé e da razão apresentado a possibilidade de uma relação amigável independente, mas harmônica entre elas. Ele acreditava que existem dois tipos de conhecimento um deles é baseado na crença ou fé e outro se baseia em coisas observadas (razão) e é chamado de compreensão. Conhecimento baseado na fé vem de Deus, que sempre tem uma autoridade que o conhecimento baseado na razão não pode possuir²⁰.

Segundo Agostinho, o conhecimento, baseado na razão, seria simplesmente aumentar seu conhecimento baseado na fé. Além do mais, para a Igreja moderna, que depende tão fortemente dele, a razão e a fé nunca estão em rota de colisão. E a fé em si é uma viagem. Como ele notou no *Sermão 27*, 6: "No momento, ainda estamos na estrada. Qual é a estrada? É a fé."²¹

A *Idade Média* durou basicamente 1.000 anos e durante todo esse período histórico a Igreja Católica centralizou todos os poderes em suas mãos e o paradigma passou a ser a fé e a razão. Na Idade Média, do século IV ao século XIII, surge a teoria do conhecimento, ou seja, a busca incessante pela verdade. Vale ressaltar, que a Igreja detinha o monopólio do conhecimento científico e cultural em geral, mas como a Igreja Católica era também a principal Instituição e sustentava como substância primordial de todas as coisas o Criador, o próprio Deus, o Sumo Bem. Nesta perspectiva, o homem passou a ser entendido como uma das criaturas de Deus e essa verdade poderia ser encontrada na *Sagrada Escritura* por intermédio da fé. A verdade da razão era a verdade da fé, a fé precedia a razão. Aurélio Agostinho, mais conhecido como Santo Agostinho nascido no ano 354 depois de Cristo é um dos principais defensores da conciliação entre a fé e a razão.

A *Idade Moderna* durou basicamente 336 anos e o paradigma da modernidade passou a ser a razão crítica e filosófica. A racionalização ocupou o seu devido espaço e uma série de acontecimentos e transformações econômicas, sociais e políticas, contribuíram para tais mudanças. Sobre os aspectos culturais vimos o renascimento cultural, sobre os aspectos políticos vimos o surgimento dos estados nacionais absolutistas e sobre os aspectos econômicos vimos o capitalismo comercial, configu-

20

21

rando uma nova fase histórica, na qual chamamos de *Modernidade*. O fim do feudalismo, os movimentos religiosos, os movimentos sociais, as transformações de caráter intelectual ou de observação dos fatos, que agora, incluem o ceticismo, faz com que a Europa enfrente uma crise, genuína dessas transformações. No meio dessa “crise” da *Idade Moderna* (século XV e XVI), surge um forte desenvolvimento cultural batizado de *Renascimento*, cujas raízes se encontram nas novas condições sociais e econômicas da Europa nesse período. O desenvolvimento da burguesia e do comércio nas cidades foi um importante elemento propulsor da produção intelectual. O *Renascimento* propõe a valorização da capacidade humana de conhecer e transformar a realidade e centra na capacidade humana o método científico para chegar ao conhecimento e chegar a novas descobertas. Também, é com o *Renascimento*, que o homem se coloca como centro do mundo, com o ‘controle’ da natureza em geral para o seu próprio benefício.

4. Paradigmas da Pós-modernidade

A pós-modernidade e sua expressão ainda é repleta de contradições em seu significado. Muitos têm grandes resistências ao prefixo. Vejam alguns pensadores da cultura apresentando seus conceitos a respeito dessa era: P. Libanio, *Modernidade avançada*; Giddens, *Radicalização da modernidade*; Jamesson, *Capitalismo tardio*; Edgar Morin, *Ultra-modernidade*; Baudrillard, *Era do simulacro*; Lypovetsky, *Era do vazio*; Bauman, *Modernidade líquida*, entre outros. Nessa perspectiva, percebe-se que a pós-modernidade é cheia de controvérsias, angústias e incertezas.

A Idade Contemporânea ou a Pós-modernidade se apresenta como fruto ou resultado da industrialização, dos movimentos sociais, da globalização, dos avanços tecnológicos, do capitalismo excludente e do consumo desenfreado. Estes fatos históricos têm causado um mal-estar na sociedade desde a Primeira Revolução Industrial, passando pela Revolução Francesa, pela Grande Guerra Mundial, pela Guerra Fria e por conflitos internacionais após a década de 1980 até os dias atuais. Estes conflitos afetaram os relacionamentos sociais e a própria convivência humana. As incertezas causadas pelas guerras e conflitos étnicos tornaram a humanidade cada vez mais desconfiada e fria em relação a vida e ao meio em que se vive. O mundo repleto de incertezas, contradições, paradoxos, conflitos e desafios leva o convívio social a um estado de guerra onde o

sujeito não si reconhece como membro da própria sociedade em que vive e que este conflito interno de não aceitação de si mesmo termina contribuindo para que o mesmo não reconheça o outro também como sujeito e membro do próprio grupo. Estes danos são irreparáveis e a sociedade em meio a este conflito que termina buscando alternativas para lidar com tantas transformações em seu seio. Nesta perspectiva, percebe-se que as estruturas sociais sofrem deslocamentos e se subdividem o tempo inteiro gerando um mal-estar social.

A quem diga que Max Weber projetou a modernidade, como o desencantamento do mundo, quando ele analisou a sociedade ocidental e as complexidades do seu tempo. Isto implica uma virada epistemológica, na qual segundo ele, a supremacia está no saber dos homens. Neste contexto, emerge-se a cultura antropocêntrica e secular que deposita na razão humana uma excessiva confiança. Esta razão revestida da capacidade emancipatória do homem torna o próprio homem um perigo pra si mesmo. A escola de Frankfurt questiona o “projeto moderno” por não acreditar no êxito emancipatório do homem, tecendo uma dura crítica a razão iluminista. Na qual segundo eles, contemporâneos, defendiam a tese que o progresso apregoado pelas ciências e técnicas não conseguiam gerar um homem emancipado em sua plenitude racional. Ou seja, este progresso, apenas tornaria o mundo mais inseguro, instável e vazio.

Na atualidade a construção do conhecimento não só ocorre pelas vias das faces da razão, mas também pelas faces das emoções, dos sentimentos, das intuições e das deduções. Em suma, as estruturas do funcionamento da sociedade precisam ser direcionadas a transdisciplinaridade. Pois a hibridação é inevitável. Segundo Edgar Morin (2002), para compreender o novo paradigma, torna-se necessário um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar.

Segundo Adorno e Horkheimer na dialética do esclarecimento – da calculabilidade e do mundo administrado, a razão converteu-se num mito, onde esta esqueceu a exigência de pensar o pensamento, consequentemente ela não fez o homem ser mais humano. A razão nesta fase, já não responde mais questões atuais, principalmente as questões científicas em sua maioria. A pós-modernidade não nega a modernidade, tampouco suas verdades temporais; antes, celebra suas conquistas híbridas, e multiagregando valores indispensáveis, mas limitadas levando as culturas a mergulharem em profundas crises identitárias e interétnicas com os valores monetários mercadológicos se sobrepondo a vida e aos valores morais existentes em nossa sociedade fragilizada e desequilibrada estrutu-

ralmente. Nesta fase histórica a razão é comprável de uma forma impiedosa, pois em sua maioria os centros acadêmicos pensam em números, em crescimento econômico e patrimonial, enquanto o mais importante “o conhecimento” passa a ser vendido como um produto perdendo sua principal essência. Diante de tantas distorções existentes nesta sociedade pós-moderna, fria e individualista a felicidade é reduzida a falso prazer.

Somada a tantas mudanças nas relações humanas o avanço tecnológico chegou para problematizar ainda mais estas relações, visto que o tempo e o espaço contraem-se a todo o momento. A esta sensação de simultaneidade e de representação das coisas em tempo real pelo viés da internet torna o indivíduo refém do seu tempo, pois esta falsa sensação de presença mediatizada pelas imagens limita em alguns casos suas limitações racionais e de interação social. O conceito de simulacro e de simulações, do real e do virtual foi muito bem construído por Baudrillard, onde segundo ele os aviões indicam por um lado um grande benefício para humanidade como também indica uma perda da noção de espaço e tempo, além de paradoxos econômicos e sociais.

Na pós-modernidade a ideia de progresso, da técnica e os fragmentos das relações sociais coisifica cada vez mais o indivíduo. O homem tende a se isolar internamente e socialmente. A fé e a razão são polarizadas em pessoas sedentas e ameaçadas pelas inúmeras possibilidades e impossibilidades.

Se razão e fé voltarem a estar unidas numa forma nova; se superarmos a limitação auto decretada da razão ao que é verificável na experiência, e lhe abrirmos de novo toda a sua amplitude. Neste sentido, a teologia não só enquanto disciplina histórica e humano-científica, mas como verdadeira e própria teologia, ou seja, como indagadora da razão da fé, deve ter o seu lugar na universidade e no amplo diálogo das ciências. (PAPA BENTO XVI, Aula Magna da Universidade de Regensburg, 12-set-2006).

Aqui não busco conciliar a fé e a razão, mas reforçar a difícil harmonia entre a razão e a fé ao longo da história da humanidade, apesar de andarem juntas e de uma completar a outras elas caminhos por estradas distintas. Segundo o Papa Bento XVI, uma nova onda de iluminismo e laicismo, onde só seria racionalmente válido o que é experimentável e calculável acaba afastando o homem cada vez mais da sua própria humanidade.

A fé na pós-modernidade é também representada como um produto de consumo, pois assim é vendida, porque há quem compre e há quem consome. O projeto de sociedade nos dias atuais está ancorado em bens

finitos, quando na verdade este projeto deveria estar ancorado em bens infinitos. Nessa perspectiva, a frustração humana se dá pelo fato dos bens finitos serem finitos, e nesse caso o desejo é infinito. Dessa forma, o desejo não encontra a plena satisfação, pois infelizmente há quem compre simulacros, pois é facilmente encontrado numa sociedade midiaticizada pelo mercado. O mercado reconhece a necessidade do ser humano a respeito da fé, pois busca da pior forma possível a sensação de prazer e de contemplação. Esta perda de sentido leva o indivíduo a um estado de anomia e de vazio existencial. Esta é a sociedade do consumo, egoísta, alienada e individualista.

5. *Considerações finais*

Em sua obra *Origens da Pós-Modernidade*, Perry Anderson explica que a ideia de um “Pós-Modernismo” teria surgido pela primeira vez na década de 1930, no mundo hispânico, uma geração antes do seu aparecimento na Inglaterra ou nos Estados Unidos. A primeira abordagem filosófica, segundo Anderson, aconteceu em 1979, em *A Condição Pós-Moderna*, de J. F. Lyotard, onde o autor ressalta que estaríamos vivendo um momento histórico conturbado, incerto que não só a filosofia da história, mas também a razão, a subjetividade, os valores e as identidades se tornariam ambíguas. Nesta perspectiva, percebe-se que todos estes acontecimentos seriam responsáveis pelas mudanças do estatuto do saber nas sociedades pós-industriais ou da informação e que o saber científico e religioso estaria totalmente ligado e interligado ao discurso. A fonologia e as

linguísticas, os problemas da comunicação e a cibernética, as matemáticas modernas e a informática, os computadores e suas linguagens, os problemas de tradução das linguagens e busca de compatibilidades entre linguagens-máquinas, os problemas de memorização e os bancos de dados, a telemática e a instalação de terminais “inteligentes”, a paradoxologia eis aí algumas provas evidentes, e a lista não é exaustiva. (ANDERSON, 1999).

Na pós-modernidade tanto a fé quanto a razão são ainda objetos de estudos não só por teólogos como também por filósofos e historiadores. No início da periodização histórica percebeu-se que a razão era iluminada pela fé, pois sem ela ninguém consegue alcançar seu objetivo último ‘a Verdade’, que em última instância é Deus. E a fé não pode crescer se não for alimentada pelo intelecto. Logo, Fé e Razão não podem contradizer-se, pois foram ambas criadas por Deus. A razão não responde todas as questões levantadas, pois é limitada, a fé pode alcançar algo

mais, pois está além do intelecto humano, numa posição mais elevada. A fé precede a razão, pois nenhum conhecimento chega ao intelecto sem antes passar pelos sentidos, o ser humano jamais alcançará o fim da estrada sem antes percorrê-la. No entanto, há verdades que a razão não pode alcançar então se concilia à fé, que estende sua mão para que a razão possa enxergá-la. Apesar das mudanças e transformações da sociedade como um todo, das lacunas que a própria ciência ainda não conseguiu preencher ou responder e das mudanças paradigmáticas ao longo da história da humanidade a fé seja ela antiga, medieval, moderna ou pós-moderna será a mesma, mesmo sabendo que parte de uma sociedade consumista a veja como um produto mercadológico, ou seja, algo que se compra em sua essência como já dizia Santo Agostinho acreditar é crer naquilo que não vê, e ainda diz: a razão começou com a fé. "Acredite e você vai entender"²².

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AGOSTINHO, Santo. *Confissões*. Trad.: Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ANDERSON, Perry. *As origens da Pós-Modernidade*. Trad.: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. *História da filosofia*: antiguidade e idade média. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1991.

_____; _____. *História da filosofia*: Patrística e Escolástica. Trad.: Ivo Storniolo. Ver.: Zolferino Tonon. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005

AQUINO, Felipe. *Ciência e fé em harmonia*. 1. ed. São Paulo: Cléofas, 2004.

BAUDRILLARD, Jean. *Simulacros e simulações*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro. Zahar, 1998.

_____. *Modernidade líquida*: introdução às teorias do contemporâneo. São Paulo: Loyola, 1993.

BENTO XVI. *Fé, razão e universidade*: recordações e reflexões. (Aula Magna da Universidade de Regensburg), 12 de setembro de 2006. Disponível em:

<http://www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/speeches/2006/september/documents/hf_ben-xvi_spe_20060912_university-regensburg_po.html>.

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Paulus, 1991.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CARDOSO, Clodoaldo. *A canção da inteireza*: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1995.

COSTA, Marcos Roberto Nunes. *Santo Agostinho*: um gênio intelectual a serviço da fé. Porto Alegre: Edipucrs, 1999.

GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.

GILSON, Etienne. *A filosofia na idade média*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes 1995.

JAMESSON, Frederic. *Pós-modernismo*: a lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 1996.

JASPERS, Karl. Os grandes filósofos. In: ANTISERI, Dario; REALE, Giovanni. *História da filosofia*: Antiguidade e Idade Média. 5. ed. São Paulo: Paulus, 1991. (Col. Filosofia).

JOÃO PAULO II, *Carta encíclica Fides et Ratio*. 12. ed. São Paulo: Paulinas, 2009.

KOEHLER, Henrique. *Dicionário escolar latino-português*. 7. ed. Porto Alegre: Globo, 1957.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LIBANIO, João Batista. *Deus e os homens*: os seus caminhos. Petrópolis: Vozes, 1996.

LYOTARD, Jean-François. *A condição Pós-moderna*. 5. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1998, p. 3-10.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- LYPOVETSKY, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama, 1990.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. 12. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.
- NOVAES, Moacyr, Nota sobre o problema da Universidade em Agostinho, do ponto de vista da relação entre fé e razão. *Cadernos História da Filosofia e Ciência*. Campinas: Unicamp, 1997, 7 vol., nº 2.
- SESÉ, Bernard. *Agostinho, o convertido*. 6. ed. Trad.: Magno Vilela. São Paulo: Paulinas, 2007.
- VASCONCELLOS, Maria José Esteves. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papyrus, 2002.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1992.

**INTERPRETAÇÃO DE PIADAS
POR SUJEITOS COM A DOENÇA DE ALZHEIMER:
ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA**

Nathália Luiz de Freitas (IFSULDEMINAS)

nathaliadefreitas@yahoo.com.br

Paulo Henrique Aguiar Mendes (UFOP)

RESUMO

As estruturas linguísticas não portam significados, mas fornecem pistas para que seja traçado o percurso rumo aos sentidos. A partir de suas experiências sociocomunicativas, o sujeito interpretante busca mecanismos mentais para reconstruir o que o sujeito comunicante tencionou comunicar, buscando alcançar a relevância em um insucesso com menor esforço e maiores efeitos cognitivos possíveis, podendo não ser atingido. O comprometimento cognitivo é causa patológica responsável pelas dificuldades para alcançar relevância na comunicação. Pessoas acometidas pela doença de Alzheimer, cuja característica fundamental são os déficits cognitivos, sofrem declínios representativos quanto à capacidade para processar a linguagem. Sendo tal neurodegenerescência subdividida em três estágios: 1) os déficits pragmáticos configuram a principal alteração linguística, que pode ser verificada em textos que exigem a formulação de inferências para a sua interpretação, como as piadas. Assim, com as teorias da relevância e da integração conceptual, objetiva-se investigar os fatores linguísticos e sociocognitivos envolvidos na interpretação de piadas por sujeitos diagnosticados com a doença em estágio inicial. Para tanto, foram formados dois grupos: i) Grupo clínico – de sujeitos diagnosticados com a doença de Alzheimer em estágio inicial; ii) Grupo controle – formado por indivíduos sem alterações cognitivas, cujas características étárias, sociais, escolares e de gênero são compatíveis às do grupo clínico. 2) submetidos à testagem neuropsicológica e ao protocolo de piadas, verificou-se que os sujeitos do grupo clínico apresentaram desempenho significativamente inferior ao do grupo controle. As tentativas interpretativas dos sujeitos com doença foram extremamente dependentes de pistas fornecidas durante os processos dialógicos, levando-se a crer que um dos impedimentos para a interpretação das piadas seja o déficit na memória de trabalho que dificulta a mobilização de espaços mentais durante a formulação de suposições.

Palavras-chave: Interpretação. Piada. Alzheimer. Sociocognição.

1. Introdução

As expressões linguísticas, por elas próprias, não portam sentido, mas, atuam como guia para a construção de significados. Sejam teorias que se interessam pelo caráter cognitivo da linguagem, tal como o Gerativismo, a teoria da relevância e a teoria da integração conceptual, ou abordagens teóricas que se ocupam, especificamente, da natureza social, enunciativo-interacional e enunciativo-funcional da linguagem, as quais podem ser exemplificadas, respectivamente, nas perspectivas da sociolinguística, da teoria dos atos de fala e da teoria sistêmico-funcional, a linguística, em sua concepção mais moderna, concebe a linguagem como um processo dinâmico em detrimento do ideário anacrônico pautado na predeterminação do significado das estruturas que compõem a língua. Dessa maneira, qualquer atividade de significação depende tanto de mecanismos mentais, interacionais e sociais, quanto de estruturas linguísticas propriamente ditas.

Tem-se, então, que as estruturas linguísticas não significam, elas apenas pistas para que seja traçado o percurso rumo ao(s) significado(s), sendo que essa trajetória é de ordem sociocognitiva, pois, ao buscar atribuir sentido a uma intenção comunicativa, o sujeito interpretante lança mão de mecanismos e estratégias mentais, alicerçadas em suas experiências sociocomunicativas, para ser capaz de reconstruir o que o sujeito comunicante tencionou expressar/comunicar. É importante ressaltar que, dependendo de “o que” se pretende comunicar e de “como” se realiza a tentativa de comunicação, ter-se-ão processamentos sociocognitivos específicos. Isso significa que os mecanismos e as estratégias mentais de que o sujeito que interpreta uma elocução faz uso para construir sentido dependerá do quão aparente as intenções comunicativas estão na estrutura linguística e da relevância bem como suficiência das pistas semântico-pragmáticas presentes nas expressões da língua. Aliado a isso está a imprescindibilidade de as representações de mundo, instância sociocognitiva, sobre fatos, sujeitos, objetos, circunstâncias etc., que o sujeito interpretante possui estarem em alguma consonância com as representações de mundo inicialmente expressas na estrutura linguística pelo indivíduo que tenta se comunicar.

Disso resulta que gêneros discursivos caracterizados pela escassa presença de indícios que podem conduzir a construções de sentido, isto é, textos cujas características linguísticas propiciam poucas pistas para o processamento informacional, demandam um processamento sociocognitivo mais complexo e dependente das representações de mundo e das co-

nexões que elas estabelecem entre si. Exemplos de tais gêneros são os que pertencem ao domínio humorístico, como, por exemplo, as piadas, as charges, as histórias em quadrinho e os cartuns, já que, para atribuir sentido a eles, o sujeito interpretante conta com poucas pistas linguísticas, necessitando, então, recorrer ao contexto extralinguístico, o qual depende da ativação do processamento sociocognitivo que aciona diferentes representações de mundo, com a finalidade de associar os indícios fornecidos pela língua aqueles produzidos pelas interconexões das diferentes representações sociocognitivas.

Sendo a linguagem um processo complexo e tributário de diferentes componentes da vida humana – biológico, cognitivo, social, cultural etc. –, os processos de produção e de interpretação comunicacional consistem no produto da relação entre essas esferas humanas, de forma que a alteração do funcionamento de alguma delas pode provocar déficits linguísticos, entre os quais estão as dificuldades ou impedimentos para atribuir sentido à comunicação. Nessa perspectiva, há déficits biológico-cognitivos específicos à linguagem, tal como a afasia, que consiste na “perda ou perturbação da linguagem causada por lesão cerebral” (BENSON; ARDILA, 1996, p. 3) e outros cuja etiologia não é uma disfunção própria dos componentes biológico-cognitivos que subjazem à linguagem, mas, provoca algum tipo de alteração no processamento sociocognitivo linguístico, a exemplo do que ocorre na doença de alzheimer, condição estudada na presente pesquisa.

A doença de alzheimer é caracterizada por prejuízo irreversível da memória e por alterações cognitivas e comportamentais que interferem nas práticas sociais cotidianas. Assim, além do déficit mnêmico causado por sua etiologia – maciça perda sináptica e morte neuronal em regiões cerebrais responsáveis pelas funções cognitivas: córtex cerebral, hipocampo, córtex entorrinal e córtex estriado ventral (SERENIKI; VITAL, 2008) –, a doença de alzheimer provoca perturbações em outras esferas da cognição humana, tais como linguagem, raciocínio e atenção. O comprometimento da linguagem na doença de alzheimer ocorre nos três estágios da neurodegenerescência, se traduzindo, na forma leve, por alterações nos aspectos semântico-lexicais-pragmáticos, na forma moderada, por alterações fonológicas, sintáticas e morfológicas, e, na forma severa, por prejuízo em todas as habilidades linguísticas, levando o sujeito, muitas vezes, ao mutismo (MORATO, 2008).

A doença de alzheimer afeta consideravelmente a linguagem, uma vez que, juntamente aos domínios semânticos, lexicais, pragmáticos, fo-

nológicos, sintáticos e morfológicos, ela interfere nas práticas sociais cotidianas do indivíduo, fatores que levam à suposição de que, em alguma medida, o processo sociocognitivo de interpretação comunicativa sofre prejuízos. Quando observada apenas em seu estágio inicial, é possível inferir que há alterações na habilidade do sujeito acometido para interpretar elocuições, principalmente as que demandam a formulação de inferências, mecanismo que, por seu turno, depende das relações entre as representações de mundo que o indivíduo possui. Isso porque, a fase inicial da doença de alzheimer caracteriza-se pela relativa preservação dos aspectos fonológico-sintáticos e por alterações nos semântico-lexicais-pragmáticos, de forma a predominarem dificuldades para a realização de inferências linguísticas e cognitivas quando se busca a compreensão do significado de textos, bem como sua expressão (MANSUR et al., 2005).

Perante tal quadro, o texto piadístico constitui-se em potencial instrumento na busca pela compreensão de como os sujeitos com a doença de alzheimer em estágio inicial interpretam elocuições que exigem eficiência pragmática, pois, conforme já indicado, gêneros como a piada fornecem escassas pistas linguísticas para o processamento informacional, do que advém a necessidade de um processamento sociocognitivo mais elaborado e ancorado nas representações de mundo do sujeito e das conexões que elas estabelecem entre si.

Os textos humorísticos têm servido de base para a compreensão de variados aspectos ou fenômenos psicossocioculturais, sendo, por isso, objeto de estudo de diversas áreas do saber. O analista do discurso Sírrio Possenti (1998) ressalta a natureza heterogênea desses textos, ao afirmar que as piadas podem ser consideradas interessante expediente para os estudiosos, uma vez que praticamente todas elas abordam temas socialmente controversos, de modo a possibilitarem o reconhecimento/confirmação de diversas manifestações culturais e ideológicas, bem como de valores arraigados. Com relação ao âmbito da linguística, muitas são as contribuições que o estudo de textos humorísticos, em especial de piadas, pode gerar.

No que se refere aos níveis estritamente linguísticos, a piada consiste em saturado material de pesquisa para se investigar suas características verbais, fonéticas e textuais (POSSENTI, 1998). Já, ao se considerar as demais propriedades que compõem o processamento discursivo, a utilização da piada pelos estudos da linguagem pode fornecer subsídios para a compreensão do viés pragmático da comunicação verbal, já que, nesse texto humorístico, estão envolvidos processos complexos de cons-

trução de sentido, especialmente a formulação de pressuposições e inferências, mecanismos sem os quais não seriam possíveis interpretações que levassem à criação de efeitos de humor.

Diante do exposto, a pesquisa em pauta ocupou-se dos fatores linguísticos e sociocognitivos envolvidos na interpretação humorística, especificamente de piadas, por sujeitos diagnosticados com a doença de alzheimer em estágio inicial. Para tanto, utilizaram-se suportes da linguística, especificamente da teoria da relevância e da linguística cognitiva, especialmente a teoria da integração conceptual.

Com base nos pressupostos apresentados, este estudo tem como ponto de partida as seguintes hipóteses:

- Embora interfira, a instabilidade cognitiva do sujeito com doença de alzheimer leve não inviabiliza a existência de vários processos de produção de sentido que atuam na interpretação de piadas;
- A interação e a interlocução têm um papel relevante para que o sujeito com doença de alzheimer resgate os mecanismos que lhe permitem compor o humor das piadas;
- a teoria da relevância em conjunto à teoria da integração conceptual pode ajudar a descrever as dificuldades interpretativas apresentadas pelos sujeitos com doença de alzheimer, uma vez que tais perspectivas buscam explicar, em termos sociocognitivos, a interação verbal humana.

2. Linguagem, cognição e doença de alzheimer

Considerando a perspectiva sociocognitiva, cuja premissa fundamental consiste na indeterminação do significado, isto é, a linguagem não carrega o sentido, ele é construído socialmente e necessita do partilhamento, consentimento e cooperação entre interlocutores (SALOMÃO, 1999), a linguagem é

parte integrante da cognição (e não um módulo separado) e se fundamenta em processos cognitivos, sociointeracionais e culturais e deve ser estudada no seu uso e no contexto da conceptualização, do processamento mental, da interação e da experiência social e cultural (SILVA, 2004, p. 2).

No que se refere às teorias que utilizam a abordagem sociocognitiva da linguagem, tem-se como expoente significativo a teoria da inte-

gração conceptual (FAUCONNIER; TUNER, 2002). Baseada na teoria dos espaços mentais (FAUCONNIER, 1994), a teoria da integração conceitual busca explicar o que acontece na mente humana durante o processamento cognitivo. Seus autores sugerem que o funcionamento do cérebro é ininterrupto, ocorrendo através de ativações cerebrais bastante intensas, as quais levam a construções mentais complexas que surgem à medida que o ser humano pensa, fala, age etc. De acordo com a teoria, esse mecanismo seria uma capacidade humana peculiar, que possibilita a construção de conjuntos de memórias passíveis de serem ativadas sempre que necessário.

A teoria da integração conceptual afirma que o ser humano foi capaz de desenvolver, frente aos demais animais, demasiada capacidade de inovar, através da imaginação, da proposição de identidade entre conceitos e de sua integração e, então, criar redes – modelos – de pensamento e de ação. A criação dessas redes refere-se a um conjunto de projeções de relações vitais, como, por exemplo, tempo, espaço, causa e efeito, analogia, identidade e mudança. A fim de desenvolver tais redes, o indivíduo conecta espaços mentais e os relaciona a conhecimentos relativamente estáveis (conhecimentos prévios), armazenados na memória de longo prazo. Espaços mentais, por sua vez, consistem em ativações cerebrais que demandam a inter-relação neuronal processada em espaço/tempo efêmeros, responsáveis pela estruturação de informações relevantes em um determinado momento. “Provavelmente nós os organizamos e os conectamos através de excitações sincrônicas de conjuntos de neurônios. Mas isso são suposições, uma vez que ninguém, na verdade, pode ver os espaços mentais no cérebro.” (FAUCONNIER, in COSCARELLI, 2005, p. 291-292).

Os espaços mentais são, então, caracterizados como uma forma de abstração complexa – alicerçada em generalizações – que permitem a formulação de hipóteses acerca do pensamento, da linguagem e de outros aspectos da vida humana. Tais espaços seriam constituídos para atender a uma demanda específica, ao mesmo tempo em que seriam criados e desfeitos conforme determinadas exigências contextuais. De acordo com Fauconnier (*apud* COSCARELLI, 2005):

Os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos. Nós os conectamos entre si e também os relacionamos a conhecimentos mais estáveis. Para isso, conhecimentos linguísticos e gramaticais fornecem muitas evidências para essas atividades mentais implícitas e para as conexões dos espaços mentais (p. 291).

Segundo essa proposta, o que caracteriza a espécie humana é capacidade de associar diversos espaços mentais e, especialmente, a capacidade de constituir novos espaços – espaço mesclado – enquanto o sujeito realiza atividades cotidianas. Assim, o espaço mesclado consiste no resultado da combinação de, no mínimo, dois espaços mentais, a partir dos quais a mente imagina identidades e cria um terceiro espaço, através da integração dessas atividades. Conforme Fauconnier (1997), a mescla “é um poderoso processo de construção de sentido online; é dinâmica, flexível e ativa no pensamento”.

Para que a mesclagem ocorra, é necessário que, pelo menos, quatro domínios sejam ativados: dois espaços mentais de origem, um espaço genérico e o domínio mescla, que abarcará traços dos demais domínios (FAUCONNIER, 1997). São exigidos esses componentes em razão de, segundo assente Salomão (1998), o princípio central da cognição humana corresponder à projeção entre domínios, do que advém o fracionamento, bem como transferência de informação, e processamento do sentido. Os domínios são constituídos com base em agrupamentos de conhecimentos oriundos de experiências, os quais são estruturados e organizados, podendo ser classificados em domínios estáveis e em domínios locais (os espaços mentais).

Os domínios estáveis consistem no legado da humanidade, haja vista que se referem às estruturas de memória pessoal ou social – esquemas e frames – evocados em operações de significação. São de três ordens:

i) Modelos cognitivos idealizados: ideários construídos em sociedade e veiculados culturalmente, caracterizados por sua estabilidade como dimensões cognitivas identificáveis e evocáveis, bem como pela organização interna das informações que os compõem, e pela flexibilidade de sua instanciação, de acordo com as necessidades locais manifestadas (SALOMÃO, 1999);

ii) Molduras comunicativas – os frames (molduras em que as experiências são encaixadas) mobilizados no evento, por meio dos quais é possível identificar a natureza das atividades comunicativas em curso;

iii) Esquemas genéricos – esquemas conceptuais de caráter abstrato, referentes a expectativas desencarnadas. As projeções entre domínios, por seu turno, são responsáveis pela transferência de informações entre entidades do mesmo ou de outro domínio, o que expande a significação do primeiro para o segundo item, de forma a gerar novos significados.

As projeções de conceitos realizadas entre domínios têm caráter fundamental para o desenvolvimento da mesclagem (*blending*), um processo cognitivo que opera sobre dois espaços mentais com a finalidade de projetar sentidos em um terceiro espaço, o espaço mescla (FAUCONNIER; SWEETSER, 1996). Os significados projetados no espaço mescla (espaço transitório em que as informações advindas dos espaços mentais de origem são organizadas) são associados em novo contexto, havendo a permanência de aspectos dos significados originais e a incorporação de significações criadas. A mesclagem é o resultado do rearranjo entre as projeções feitas e a situação comunicativa em que elas acontecem. Nessa ótica, o domínio-mescla é um terceiro espaço específico constituído com base na associação entre dois espaços mentais, dos quais incorpora estruturas parciais, para que forme uma estrutura emergente autêntica que representará uma dimensão inédita.

Na tentativa de explicar a cognição humana, a teoria em questão enfoca as atividades de caráter linguístico, uma vez que concebe a linguagem como sendo o principal meio de acesso ao conhecimento, e também sua mais eficiente forma de expressão. Seus autores advogam pela interligação das operações cognitivas, linguagem, pensamento e ação. A teoria da integração conceptual admite que a cognição humana é fortemente dependente do contexto, e, por isso, propõe-se a analisar os tipos de conexão realizados pela mente e os efeitos de sentido daí gerados, surgidos, conforme a linguagem utilizada, em contextos específicos (CHIAVEGATTO, 1999).

Tendo sido explicitada a concepção linguística do presente estudo, cumpre ilustrá-la a partir de um exemplo fornecido pelo próprio Fauconnier (1994, p. 14) e apresentado por Guedes (2003, p. 33). Com base nele, fica evidente que nem tudo está na forma linguística.

O contexto é de uma babá emitindo a seguinte sentença para a criança de quem ela cuida: *Se eu fosse seu pai, eu te bateria*". São no mínimo três as interpretações possíveis para essa sentença, dependendo das informações extralinguísticas ativadas:

1. O PAI É SEVERO

A babá está dizendo que ela não vai bater na criança, mas que o pai, na mesma situação, teria batido no filho.

2. O PAI É PERMISSIVO

Trata-se de uma crítica ao pai. A babá acha que, naquela situação, o pai deveria bater no filho, embora saiba que não irá fazê-lo por ser permissivo.

3. ALUSÃO AO PAPEL DE PAI

Teoricamente, é preciso ter autoridade do papel de pai para tomar uma atitude na situação em questão; no caso, bater no filho.

Para que a construção acima seja, de alguma forma, interpretada, é necessário que informações contextuais sejam ativadas. Nessa perspectiva, conforme a teoria da relevância (SPERBER; WILSON, 2001), a interpretação da referida elocução ocorrerá com base nas suposições mais fortemente manifestas no ambiente cognitivo do ouvinte/leitor, as quais são também mais fortemente manifestas no ambiente cognitivo do falante/escritor, configurando um ambiente cognitivo mútuo, em que as mesmas suposições são manifestas pelos dois participantes do ato comunicativo.

Isso significa que a interpretação desse enunciado depende das representações mentais que são ativadas pelos interlocutores no momento da comunicação. Tais representações mentais são o produto das experiências (perceptivas – visuais, auditivas, táteis, olfativas, gustativas –, intelectuais, sociais, culturais etc.) do indivíduo, as quais são articuladas em um processo dedutivo-inferencial – o qual é inerente ao ser humano –, que originará as suposições mais relevantes para a interpretação, do que é comunicado (SPERBER; WILSON, 2001).

Assim, para que interpretações sejam possíveis, é preciso, além de um código partilhado, que deverá ser decodificado, a realização de inferências. A comunicação só é possível porque aquele que comunica tem e demonstra a intenção de fazê-lo, ao passo que, o que interpreta presume tal intenção, de modo a procurar, entre as interpretações resultantes, a mais relevante. Tal relevância diz respeito à modificação do ambiente cognitivo do receptor por meio do que é comunicado, ou seja, a produção de efeitos contextuais. Já o grau de relevância se refere à relação entre o esforço de processamento requerido e a magnitude dos efeitos cognitivos gerados. (SPERBER; WILSON, 2001).

A teoria da relevância tem como alicerce o conceito de relevância, que, por sua vez, possui dois princípios gerais: o princípio cognitivo, segundo o qual a cognição humana tende a dirigir-se para a maximização da relevância; e o princípio comunicativo, que postula o fato de que as elocuições geram expectativas de relevância. Trata-se de pressupostos que levam a um princípio universal minimalista – o da relevância – para a comunicação, o qual, de acordo com seus formuladores, é responsável pelo processamento de enunciados.

A *relevância* é, na teoria da relevância, concebida como uma propriedade de entrada de dados (elocuições, pensamentos, memórias, ações, sons etc.) em direção aos processos cognitivos. As elocuições codificam representações do mundo real – que, em certa medida, são partilhadas –, tendo como função não apenas informar pensamentos, mas também evidenciar atitudes do locutor. Disso resulta que se comunicar não significa necessariamente transmitir informação, antes, implica comunicar a intenção de comunicar, ideia pautada nas hipóteses de existência da intenção comunicativa – decisão de estabelecimento de contato com outros seres humanos – e da intenção informativa – decisão de transmissão de uma determinada informação. Para uma entrada de dados (uma elocução, por exemplo) ser relevante, é necessário que ela valha a pena ser processada, o que, por sua vez, depende do esforço de processamento requerido e do efeito cognitivo gerado. Ao ser processada dentro de um contexto de suposições disponíveis (representações de mundo), uma entrada de dados pode resultar em algum efeito cognitivo por meio da modificação ou reorganização dessas suposições. Em igualdade de condições, quanto maiores forem os efeitos cognitivos conseguidos pelo processamento de uma entrada de dados, maior será sua relevância. Do mesmo modo, quanto menor for o esforço de processamento requerido, maior será a relevância.

De acordo com a perspectiva em foco, o efeito cognitivo, também denominado de efeito contextual, é o resultado do processo de contextualização, que envolve a união de uma informação prévia com uma informação nova, do que advém a possibilidade de melhoria ou modificação do contexto cognitivo, o qual abrange não só o meio em que determinada comunicação é efetivada, mas também crenças, expectativas acerca do futuro, memórias, pressuposições etc. Um estímulo comunicacional terá relevância ótima quando for mais relevante que outros em certo momento e quando propiciar o maior contingente possível de efeitos cognitivos positivos, ou seja, o estímulo deve se conectar com alguma informação prévia de forma a haver conclusões significativas passíveis de alterar a representação de mundo do interlocutor, com o menor custo cognitivo. Os tipos de efeitos contextuais consistem em implicação contextual (o mais forte), uma conclusão deduzida com base no *input* (informação nova) e no contexto (informação velha), fortalecimento, enfraquecimento e eliminação de suposições disponíveis.

É importante ressaltar que, para a teoria da relevância, a comunicação humana é entendida como uma questão de grau, ou seja, ela depende da força da manifestabilidade (perceptibilidade, possibilidade de

um fato ser inferido) das suposições no ambiente cognitivo do ouvinte. Um ambiente cognitivo consiste em um conjunto de suposições que o indivíduo é capaz de representar mentalmente e de aceitar como verdadeiro ou provavelmente verdadeiro. Trata-se do conjunto de suposições que o falante tem disponível e ao qual recorre ao processar informações. Já uma suposição diz respeito ao pensamento tratado pelo indivíduo como representação do mundo real. Enquanto as suposições recuperadas da memória possuem certo grau de força, as formadas a partir do processo de completagem de esquemas de suposições possuem uma plausibilidade inicial da qual dependerá seu processamento ao mesmo tempo em que suas forças subsequentes dependerão dos próximos históricos de processamento.

Do exposto advém que, à medida que uma intenção informativa de determinado locutor pretende tornar fortemente manifesta uma suposição em especial, tal suposição é comunicada de maneira mais incisiva. Se, por outro lado, a intenção do locutor, é elevar tangencialmente a manifestação de uma série de suposições, cada uma delas, então, é comunicada fracamente. Em uma situação de comunicação forte, o locutor pode criar expectativas elevadas sobre determinadas suposições que o interlocutor ativará em seu ambiente cognitivo. Em contrapartida, quando a comunicação é intencionalmente fraca, o locutor poderá apenas conduzir a ativação de suposições do interlocutor a alguma direção.

A teoria da relevância assente que a compreensão verbal parte da recuperação, pelo interlocutor, do sentido linguístico originado por uma elocução, que necessita ser enriquecida contextualmente para ser interpretada em acordo com o sentido pretendido pelo locutor. Levando em conta a frequente possibilidade de, no processo comunicativo, haver elipses, ambiguidades, ironias, metáforas, entre outras configurações dependentes de fatores “extralingüísticos”, construções que requerem um conjunto de suposições formuladas pelo interlocutor, os formuladores da teoria da relevância sugerem a existência de um procedimento de compreensão em que o interlocutor deve: i) seguir um caminho que demande menor esforço para processar os efeitos cognitivos ao testar hipóteses interpretativas, por meio da resolução de ambiguidades, problemas de referência, implicaturas etc.; ii) interromper o processo inferencial em andamento quando suas expectativas de relevância forem satisfeitas ou abandonadas.

Existem diversas subtarefas a serem desempenhadas por um interlocutor com vistas à recuperação do sentido intencionado pelo locutor, as

quais ocorrem não linearmente, mas, de forma paralela, em um rol de expectativas. Esse processo compreensivo tem como mecanismo essencial a explicatura, um combinatório de decodificação com inferência do qual é gerada a premissa necessária ao desenvolvimento de implicações contextuais e outros efeitos cognitivos. Trata-se da elaboração de uma hipótese que parte do estímulo verbal explícito e é desenvolvida por meio da decodificação, da desambiguação e de demais processos de enriquecimento. A formulação de hipóteses sobre aquilo que não é explicitado, enunciado, pode resultar em uma premissa implicada – construção de uma hipótese plausível concernente às suposições contextuais intencionadas – ou em uma conclusão aplicada – elaboração de uma hipótese apropriada acerca das implicações contextuais intencionadas.

Nessa perspectiva, segundo a teoria da relevância, a comunicação ocorre em virtude de o interlocutor ser capaz de inferir as intenções do locutor a partir das evidências apresentadas por este. Uma vez que informações transmitidas de maneira implícita via elocução tendem a ser mais vagas que aquelas transmitidas explicitamente, faz-se importante enfatizar que há um *continuum* no que tange à implicitude de conteúdos em uma elocução.

Ainda conforme os autores, o sistema cognitivo do ser humano é um poderoso mecanismo computacional que processa estímulos comunicativos relevantes. Para o processamento das informações, esse mecanismo tem como base um conjunto de suposições, do qual deduz todas as conclusões passíveis de serem derivadas. As regras de tal mecanismo dedutivo não demonstrativo, em um determinado contexto cognitivo (representações mentais mobilizadas entre as disponíveis no ambiente cognitivo para a formulação de suposições, bem como inferências), processam o conteúdo das suposições por meio de um cálculo, no qual a verdade das premissas torna a verdade das conclusões apenas provável, por meio da formação e da confirmação de hipóteses sobre essas premissas. Daí o processo de compreensão inferencial ser não demonstrativo, isto é, não poder ser provado, somente confirmado, sendo, então, dedutivo-inferencial. Assim, a formação de suposições através de dedução é o processo chave na inferência não demonstrativa, processo através do qual uma suposição é aceita como verdadeira ou provavelmente verdadeira segundo a força da verdade ou da verdade provável de outras suposições (uma forma de fixação daquilo em que se acredita).

Tendo em vista que, segundo postula a teoria da relevância, no processo de comunicação, o interlocutor deve decodificar o *input* via um

percurso de esforço mínimo, preferencialmente, e ativar informações que estão armazenadas na memória para conseguir inferir o sentido intencionado pelo locutor, sujeitos acometidos por algum tipo de déficit de memória podem ter dificuldades que afetam o processamento comunicacional. Isso porque, embora tal indivíduo traga consigo os princípios cognitivo e comunicativo da relevância, a atuação mnêmica ineficiente tende a demandar maior esforço de processamento, dificultando a produção de efeitos cognitivos satisfatórios passíveis de contribuir para a formulação de inferências sobre o sentido pretendido pelo locutor em um estímulo comunicacional.

Dessa forma, uma vez que a doença de alzheimer é caracterizada pelo prejuízo degenerativo da memória, em todos os seus níveis, e que, especificamente na fase inicial da patologia, há, no que se refere às habilidades comunicativas, significativo acometimento de aspectos pragmáticos, a teoria da relevância é passível de subsidiar robustamente análises cognitivo-pragmáticas de interpretação de piadas por sujeitos diagnosticados com a doença de alzheimer cujo decurso está no início.

De acordo com DSM IV – *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (1994) – são considerados acometidos por tal doença os indivíduos que apresentam deterioração cognitiva, necessariamente, da memória, além de alteração em, pelo menos, dois dos sintomas secundários, sendo elas: apraxia (alteração da atividade gestual simbólica), agnosia (alteração nas associações e sínteses de imagens sensoriais – táteis, visuais e auditivas), transtornos das funções executivas e afasia (alteração da linguagem).

Segundo Morato (2008), na área neurocognitiva, reconhecem-se três fases de evolução da doença: a forma leve, quando os problemas de memória são constantes; a forma moderada, em que os problemas mnésicos já chegam a ser incapacitantes, com desorientação têmporo-espacial e linguística (nessa fase, os problemas de linguagem, ainda não claramente observáveis na fase anterior, passariam a ser frequentes e prontamente perceptíveis. Somados a eles, os problemas práxicos e gnósicos configurariam o que é chamado por muitos autores de síndrome afásico-aprático-agnósica); e a forma severa, na qual a memória se encontra gravemente alterada e a linguagem apresenta-se sensivelmente comprometida. No estágio mais avançado da doença, as habilidades linguísticas gerais do sujeito estariam gravemente comprometidas, o qual chega, por vezes, ao mutismo.

Para o presente estudo, que envolve a linguagem e a sociocognição, no que tange aos aspectos que concorrem para a interpretação de pídadas, serão analisados dados de sujeitos diagnosticados com doença de alzheimer em estágio inicial. Nessa fase, há relativa preservação dos aspectos fonológico-sintáticos e alterações nos semântico-léxico-pragmáticos. Predominam dificuldades para a realização de inferências linguísticas e cognitivas com vistas à compreensão do significado de textos, bem como sua expressão (MANSUR et al., 2005). Ortiz e Bertolucci (2005), em estudo experimental realizado com sujeitos em estágio inicial, apontam a existência de dificuldades na compreensão discursiva, que decorrem do prejuízo na habilidade de interpretar subentendidos, assim como do comprometimento da capacidade para fazer inferência, pressupor e entender sentenças ambíguas.

Damasceno (2001) assente que dados da literatura nacional e internacional indicam ocorrer, em tal fase, dificuldades semântico-discursivas durante a interpretação de sentidos figurados ou implícitos, como, por exemplo, provérbios, metáforas, moral de histórias e material humorístico, sendo que o avanço da doença acentua as referidas alterações. Quanto a aspectos preservados, Sé (2011) afirma, que, no estágio inicial, o sujeito acometido pela doença de alzheimer, é capaz de manter a função epilinguística – organizadora da linguagem –, de forma a manter-se consciente no que diz respeito aos seus erros, conseguindo, por vezes, reformular, repetir ações ou equívocos que indicam, de algum modo, a existência de um processo reflexivo e automonitorado quanto à sua própria produção. Segue adaptação do resumo das principais alterações de linguagem no estágio inicial da doença de alzheimer, segundo diferentes autores, realizado por Noguchi (1998) em sua dissertação acerca da linguagem na doença de alzheimer.

No que se refere aos trabalhos que se ocupam da linguagem na doença de alzheimer, várias são as críticas aos estudos que empregam, como única forma de avaliá-la, testes neuropsicológicos. Tais críticas podem ser resumidas ao emprego de tarefas puramente metalinguísticas, em detrimento de uma abordagem dialógica que considera o funcionamento da linguagem (NOGUSHI, 1998; DAMASCENO, 1999; CRUZ, 2004; BEILKE; NOVAES-PINTO, 2008). Este trabalho constitui uma tentativa de conciliar a abordagem metalinguística – para observar níveis elementares da linguagem – com a discursiva – a fim de visualizar estratégias dialógicas empregadas.

Visto que esta pesquisa tem como sujeitos de interesse indivíduos diagnosticados com doença de alzheimer em fase inicial e que as alterações pragmáticas configuram o déficit linguístico mais prevalente nesse estágio (BEILKE; NOVAES-PINTO, 2010), a utilização da perspectiva dialógica adotada neste estudo pode fornecer evidências desses prejuízos de linguagem. Conforme assinalam os referidos autores: “Ocorre que, por serem mais sutis [alterações de linguagem em estágio inicial], normalmente não são notadas nas entrevistas iniciais, nem detectadas nos testes neuropsicológicos” (BEILKE; NOVAES-PINTO, 2007).

Com relação ao âmbito da Linguística, a problemática dos déficits linguísticos causados pela doença de alzheimer já foi abordada em Neurolinguística sob diversas perspectivas, como, por exemplo, na das alterações de linguagem nas fases iniciais dessa doença (ORTIZ; BERTOLUCCI, 2005), na da interpretação de expressões formuladas por portadores de doença de alzheimer (MORATO, 2008), na construção de narrativas por sujeitos diagnosticados com doença de alzheimer (BEILKE; NOVAES-PINTO, 2010) e na de uma visão geral sobre a relação entre linguagem, interação e cognição em tal patologia (MANSUR et al., 2005; CRUZ, 2008). Contudo, ainda não foram realizados estudos sobre a interpretação de humor por sujeitos diagnosticados com doença de alzheimer, investigação esta que pode fornecer subsídios para a compreensão dos mecanismos subjacentes às práticas linguístico-cognitivas dos sujeitos em questão.

No que diz respeito aos estudos sobre alterações de linguagem na doença de alzheimer, Freitas (2012), em artigo de revisão bibliográfica sistemática acerca do cenário brasileiro de pesquisas quanto à abordagem da linguagem na doença de alzheimer, destaca quatro aspectos que exigem atenção: i) relativamente baixo número de trabalhos publicados no Brasil; ii) prevalência de estudos feitos por estudiosos da linguística; iii) predominância da perspectiva estrutural de linguagem; e iv) baixíssimo emprego de teorias linguísticas na análise de dados de linguagem na doença de alzheimer, ou seja, grande parte das pesquisas publicadas não utiliza aporte teórico-metodológico pertencente aos estudos linguísticos para respaldar suas análises, realizando o que chamam de “análise qualitativa”. Dessa forma, é interessante observar que, mesmo havendo maior número de trabalhos realizados por linguistas, são poucos os estudos que, em suas análises, utilizam suporte teórico-metodológico respaldado em propostas estritamente científicas de análise da linguagem.

Além de haver poucos estudos que consideram as dimensões dialógica, sociocognitiva e pragmático-enunciativa da linguagem em sujeitos acometidos pela doença de alzheimer, existem pouquíssimos trabalhos que investigam a interpretação humorística. Além disso, o que mais chama a atenção nas questões apontadas é a escassez de emprego de teorias linguísticas para analisar o funcionamento da interação verbal nessa neurodegenerescência. Cabe ressaltar que, no âmbito das afasias, aspectos linguístico-pragmáticos da manipulação enunciativa de piadas, assinalando sua importância para os estudos neurolinguísticos de perspectiva interacionista, foram investigados por Donzeli (2008). Segundo a autora, as piadas constituem um relevante escopo para a análise da competência pragmático-textual dos sujeitos na produção e interpretação da linguagem. Em suas palavras,

Observamos essa competência através de manobras linguísticas e socio-cognitivas realizadas pelos sujeitos na busca ou na mobilização linguístico-cognitiva da significação, do conhecimento enciclopédico, da memória cultural e discursiva, de um *savoir-faire* específico (DONZELI, 2008, p. 124).

A autora conclui sua dissertação afirmando que a piada é “altamente produtiva para o estudo da competência pragmático-textual de sujeitos afásicos. E não só de sujeitos afásicos, cumpre observar” (p. 124). É, então, necessário investigar se o mesmo ocorre com indivíduos acometidos pela doença de alzheimer.

Se, como já disseram Coudry e Possenti (1993), a ideia de investigar material chistoso na produção e interpretação de interlocuções de que participam afásicos parece [...] duplamente instigante, apresentando-se como “solução saturada” pelas ricas características do material linguístico e pelas características do usuário em questão, (COUDRY; POSSENTI, 1993, p. 48), mais instigante será a investigação sobre a interpretação de piadas por sujeitos diagnosticados com doença de alzheimer, que têm o comprometimento dos processos cognitivos como traço fundamental.

3. Metodologia

Tendo em vista que, segundo postula a teoria da relevância, no processo de comunicação, o interlocutor deve decodificar o *input* via um percurso de esforço mínimo, preferencialmente, e ativar informações que estão armazenadas na memória para conseguir inferir o sentido intencionado pelo locutor, sujeitos acometidos por algum tipo de déficit de me-

mória podem ter dificuldades que afetam o processamento comunicacional. Isso porque, embora tal indivíduo traga consigo os princípios cognitivo e comunicativo da relevância, a atuação mnêmica ineficiente tende a demandar maior esforço de processamento, dificultando a produção de efeitos cognitivos satisfatórios passíveis de contribuir para a formulação de inferências sobre o sentido pretendido pelo locutor em um estímulo comunicacional.

Conforme já salientado, a perspectiva sociocognitiva entende que as estruturas linguísticas não significam, mas, apenas fornecem pistas para que seja traçado o percurso rumo ao(s) significado(s). Ao buscar atribuir sentido a uma intenção comunicativa, o sujeito interpretante lança mão de mecanismos e estratégias mentais, alicerçadas em suas experiências sociocomunicativas, para ser capaz de reconstruir o que o sujeito comunicante tencionou expressar/comunicar. Os mecanismos e as estratégias mentais de que o sujeito que interpreta uma elocução faz uso para construir sentido dependerá do quão aparente as intenções comunicativas estão na estrutura linguística e da relevância bem como suficiência das pistas semântico-pragmáticas presentes nas expressões da língua. Aliado a isso está a imprescindibilidade de as representações de mundo, instância sociocognitiva, sobre fatos, sujeitos, objetos, circunstâncias etc., que o sujeito interpretante possui estarem em alguma consonância com as representações de mundo inicialmente expressas na estrutura linguística pelo indivíduo que tenta se comunicar.

Perante tal quadro, o texto humorístico constitui-se em potencial instrumento na busca pela compreensão de como os sujeitos com a doença de alzheimer em estágio inicial interpretam elocuições que exigem eficiência pragmática, pois, conforme já indicado, gêneros como a piada fornecem escassas pistas linguísticas para o processamento informacional, do que advém a necessidade de um processamento sociocognitivo mais elaborado e ancorado nas representações de mundo do sujeito e das conexões que elas estabelecem entre si.

Dessa forma, uma vez que a doença de alzheimer é caracterizada pelo prejuízo degenerativo da memória, em todos os seus níveis e que, especificamente na fase inicial da patologia, há, no que se refere às habilidades comunicativas, significativo acometimento de aspectos pragmáticos, a teoria da relevância é passível de subsidiar robustamente análises cognitivo-pragmáticas de interpretação de piadas por sujeitos diagnosticados com a doença de alzheimer cujo decurso está no início. Além disso, no que diz respeito a procedimentos analíticos de textos chistosos, o

emprego da teoria da relevância no estudo da interpretação da piada, segundo aponta Santos (2009), se justifica em razão de tal teoria prever o processamento dedutivo inferencial como um princípio universal para a interpretação verbalizada.

Diante do exposto, o presente trabalho parte de uma perspectiva sociocognitiva de linguagem, em que serão utilizados textos humorísticos para identificar os processos cognitivos e pragmáticos envolvidos na formulação de inferências feita por sujeitos com a doença de alzheimer em estágio inicial. A análise de tais processos será realizada por meio das teorias da integração conceptual e relevância.

3.1. Composição da amostra

Foram formados dois grupos para a composição da amostra: o grupo controle, composto por 5 sujeitos com inteligência dentro da média para a faixa etária e escolaridade e sem comprometimento cognitivo causado pela doença de alzheimer ou por outra patologia; e o grupo clínico, composto por 5 indivíduos, diagnosticado com doença de alzheimer em estágio inicial. Considerou-se como variáveis controladas a escolaridade, o gênero, a idade e o perfil socioeconômico, de modo que os sujeitos dos grupos em questão foram pareados em conformidade a tais fatores. A amostra, da qual se formou o *corpus* do presente trabalho, foi composta a partir do universo populacional de idosos, com idade igual ou superior a sessenta anos, do município de Poços de Caldas, sul de MG.

Aos participantes da pesquisa foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido, que assegura o anonimato do sujeito voluntário e explicita o caráter da manipulação e do uso dos seus dados no contexto acadêmico. Participaram do estudo somente os indivíduos que assim consentiram, por meio da entrega do TCLE devidamente lido e assinado por ele ou seu responsável. Os sujeitos que compõem o grupo clínico foram recrutados da Associação Brasileira de Alzheimer – ABRAZ – sub-região Poços de Caldas. Tal entidade realiza reuniões mensais entre familiares e sujeitos diagnosticados com doença de alzheimer, as quais são conduzidas por um médico geriátrico cuja especialização é a reabilitação na doença de alzheimer.

3.2. Coleta de dados

Os textos humorísticos utilizados na pesquisa em pauta fazem parte do protocolo de estudo de piadas desenvolvido e utilizado por Donzeli (2008) em sua dissertação de mestrado, que abordou a interpretação de piadas por sujeitos afásicos. O protocolo é composto por sete piadas, bem como, por uma grade de interpretação.

O protocolo foi apresentado aos participantes durante sessão individual que foi gravada para posterior transcrição. Após a apresentação de cada piada pelo pesquisador, foi solicitado ao participante que a comentasse e explicasse os efeitos de humor ou outros sentidos nela veiculados. Tendo em vista a natureza deste estudo, é necessário ressaltar a importância do papel do *performer*, uma vez que, para que os sujeitos da pesquisa entendam as piadas ou percebam suas propriedades, é fundamental o ato performativo do contador. Segundo Donzeli (2008), “o contador de piadas deve saber usar, por exemplo, a entonação correta, a pausa, ou o sotaque, para que a piada seja compreendida pelo ouvinte” (p. 38). Uma vez gravados, tais episódios dialógicos foram transcritos e, quando necessários editados para a apresentação, análise e discussão.

3.3. Análise dos dados

As explicações sobre o efeito de humor referente aos textos humorísticos fornecidas pelos sujeitos foram analisadas com base nos preceitos da teoria da relevância bem como da teoria da integração conceitual e nas categorias estabelecidas por Donzeli (2008) para níveis linguísticos (fonético-morfológico, morfofonológico, lexical, sintático, pragmático, semântico e semântico-sintático) mais acionados na interpretação chistosa.

4. Apresentação e discussão dos dados

Considerando o objetivo desse artigo, serão apresentadas as tentativas de formulação de inferências feitas por sujeitos diagnosticados com a doença de alzheimer em estágio inicial sobre os efeitos humorísticos de uma piada, entre as sete que compõem o protocolo de Donzeli. Tais análises serão comparadas aos percursos interpretativos realizados pelos indivíduos que compõem o grupo controle. Embora a pesquisa desenvolvida tenha investigado o percurso sociocognitivo inferencial de dez sujei-

tos, cinco participantes do grupo controle e cinco pertencentes ao grupo de indivíduos diagnosticados com a doença de alzheimer na fase inicial, serão ilustrados os dados de apenas dois deles, tendo em conta o espaço do presente trabalho. Os sujeitos em questão, AJC e BCDJ, respectivamente, controle e doença de alzheimer, são pareados conforme idade, gênero, escolaridade e perfil socioeconômico.

Esse texto chistoso mobiliza o nível linguístico morfofonológico, uma vez que “mamadeira” e “má madeira” se distinguem por meio da diferença acentual possível na primeira das sílabas que se repetem: “má – madeira”, “mamadeira”, sendo tal discrepância fonológica na segmentação da cadeia sonora o fator responsável pelo efeito de humor. Essa variação prosódica ocorrida entre as duas expressões possibilita uma espécie de duplo-sentido que tem como componentes dois domínios-fonte em que estão presentes os MCI de “utensílio utilizado para a sucção infantil de líquido” e “material arbóreo de procedência ruim”. Há, então, a formação de um espaço genérico que contém a projeção de “preferência”, o qual culminará na consequente construção de um domínio mescla respeitante à “mamadeira-madeira ruim-utensílio de sucção infantil”. Segue representação da ativação de tais domínios.



Figura 1: Representação das ativações referentes à piada 2.

Os sujeitos controles interpretaram facilmente o efeito chistoso. Provavelmente são ativadas, no ambiente cognitivo e manifestas no contexto cognitivo dos sujeitos interpretantes, mais especificamente em virtude da mobilização das propriedades constituintes da etiqueta lexical morfofonológica, as suposições referentes à semelhança fonética entre as expressões e à discrepância semântica entre elas, percebidas em razão

dos endereços enciclopédicos que os indivíduos possivelmente possuem sobre mamadeira-utensílio e mamadeira-madeira ruim. Tais suposições manifestas no contexto cognitivo de quem interpreta a piada demonstram que são demandados esforços mínimos que resultam em efeitos contextuais elevados.

Os sujeitos doença de alzheimer, por seu turno, tiveram, de modo geral, dificuldades para identificar a construção do humor na piada, necessitando de pistas dialógicas que, por conseguinte, não os levaram ao êxito, tendo em vista que eles não mantiveram percurso interpretativo condizente à trajetória chistosa que provoca o humor, mas, ficaram em uma espécie de jogo dialógico, no qual, à medida em que eram capazes de formular alguma suposição – geralmente isolada, eu fornecia uma pista que os conduzia a uma nova suposição não necessariamente relacionada à anterior. Tal postura pode ser observada no trecho transcrito da sessão realizada com OML:

OML: Ah, essa eu não sei não. Que que é?

Investigadora: Ó, o car... (o sujeito interrompe)

OML: A mamadeira mama.

Investigadora: E o carpinteiro detesta uma má madeira.

OML: Ele não gosta de uma ruim madeira.

Investigadora: Isso. Ele gosta de uma madeira...

OML: Ruim.

Investigadora: Ó, ele detesta uma má madeira, então ele gosta de uma madeira...

OML: boa.

Investigadora: Muito bem.

Como pode ser observado, OML não é capaz de reconstruir, de fato, o efeito humorístico da piada, conseguindo, entretanto, acompanhar sua parceira dialógica e identificar as significações dos elementos presentes no chiste

Inicialmente, não é ativada qualquer suposição em seu contexto cognitivo. Em seguida, ele passa a manipular seus conceitos, encontrando características enciclopédicas sobre a mamadeira-utensílio, o que o leva à suposição de mamadeira como um instrumento utilizado para o bebê mamar. Novamente, a partir da interação dialógica com a investigadora, é ativada, no contexto cognitivo do sujeito doença de alzheimer, a

suposição acerca da possibilidade de significação de “material arbóreo de procedência ruim” concernente à madeira. Vale salientar que a dificuldade de ativação de tal suposição indica que o ambiente cognitivo de OML encontrou empecilhos durante a análise conceitual do endereço lexical referente às características morfofonológicas da expressão em foco, fator este um complicador para a criação de um efeito de sentido e, consequente, relevância. Nota-se demasiado esforço cognitivo demandado na tentativa de explicitação do percurso humorístico existente, fator que, possivelmente, resulta, do déficit que OML possui no que tange à acurácia da memória de trabalho, mecanismo cognitivamente responsável pela criação dos espaços mentais.

Uma reconstrução chistosa plausível seria a que RHPL realizou, conforme é possível notar:

RHPL: É que o carpinteiro gosta de madeira boa. O som é igual, só que as palavras são diferentes.

Investigadora: Como assim, as palavras são diferentes?

RHPL: Mamadeira é usado pro bebê mamar, e má madeira é madeira ruim.

No ambiente cognitivo de RHPL é formado um contexto cognitivo em que são ativadas as suposições pautadas nas etiquetas lexicais referentes à similaridade entre os sons que constituem as expressões, o que permite ao ouvinte formular uma inferência sobre o fator que ocasiona o humor da piada. É provável que uma das razões pela qual há significativas diferenças entre os indivíduos em questão (os quais possuem características etárias, sociais e instrucionais muito parecidas) é o esforço de processamento demandado na interpretação. Enquanto o esforço cognitivo de RHPL é quase nulo, OML é obrigado a dispor de demasiada energia psíquica, sem, contudo, alcançar a relevância esperada.

5. *Conclusões*

Considerando que as análises aqui expostas dizem respeito a uma amostra pequena, não é possível fazer generalizações, mas, somente refletir sobre as recorrências encontradas. Para generalizar os resultados, é necessário que a amostra, tanto de sujeitos doença de alzheimer quanto controles, seja significativamente aumentada e análises mais robustas confeccionadas. Dessa forma, cabem algumas considerações, principalmente, sobre o papel da interlocução e a acurácia da memória de traba-

lho, aspectos que parecem ter sido relevantes para as tentativas de formulação de inferências relativas à piada em foco.

Quando da tentativa de refazer o percurso humorístico da piada, observou-se que todos os sujeitos que compõem o grupo clínico – indivíduos diagnosticados com a doença de alzheimer em estágio inicial – apresentaram desempenho significativamente inferior aos sujeitos que formam o grupo controle. Mais precisamente, dos cinco participantes do grupo, apenas dois conseguiram parcialmente identificar algum efeito de humor na piada, que foi satisfatoriamente interpretada pelos sujeitos que compõem o grupo controle.

A interlocução desempenhou função preponderante, quando do resgate dos efeitos humorísticos pelos sujeitos diagnosticado com doença de alzheimer. Sem o fornecimento de pistas informacionais, completagem dialógica ou tentativa de contextualização dos eventos apresentados nos textos – por parte de sua parceira dialógica –, muito possivelmente, tais indivíduos não teriam sido capazes de direcionar seus percursos de interpretação, haja vista suas dificuldades para a formação de contextos cognitivos condizentes às situações expostas nos discursos chistosos. Isso mostra que a interação verbal pode auxiliar na minimização dos déficits de comunicação que os sujeitos acometidos pela doença de alzheimer em estágio inicial exibem, além de confirmar a importância do processo dialógico em quadros patológicos que incidem sobre a linguagem, em especial, os demenciais.

No que diz respeito à memória de trabalho, ao se considerar que, de acordo com Fauconnier, (*apud* COSCARELLI, 2005), “os espaços mentais são pequenos conjuntos de memória de trabalho que construímos enquanto pensamos e falamos” (p. 291), de algum modo, conforme as discussões referentes ao desempenho dos sujeitos com doença de alzheimer, a ineficiência de tal mecanismo mnêmico interfere na composição do contexto cognitivo, assim como posterior ativação e manifestabilidade de suposições durante as tentativas desses indivíduos de refazer o percurso cognitivo dos chistes. De forma geral, parece haver demasiado esforço cognitivo na busca pela ativação de suposições.

Para que mais considerações possam ser tecidas, juntamente à ampliação da pesquisa, é importante que sejam considerados outros fatores além dos contemplados neste estudo. Não se sabe, por exemplo, em que medida a ordem de apresentação das piadas pode ter influenciado no desempenho dos sujeitos doença de alzheimer, tendo em vista o esforço

cognitivo demandado por cada uma delas. Outro aspecto de alta relevância consiste na verificação do padrão emocional desses indivíduos, o qual pode exercer alguma influência sobre suas tentativas interpretativas.

A doença de alzheimer é um problema que transcende a saúde pública, devendo ter atenção nas diversas esferas sociais e acadêmicas. Em termos dos estudos da linguagem, muito pouco tem se estudado sobre as alterações e as preservações relacionadas à doença, sendo imprescindível que a linguística, em suas diferentes vertentes, se ocupe de tal objeto. Pesquisas que se interessem pelo desempenho dialógico nas trocas de turno e à atribuição de sentido nos episódios de comunicação real tendem a ser de grande valia à compreensão do funcionamento sociocognitivo dos indivíduos acometidos pela doença de alzheimer. Espera-se que este trabalho figure como uma contribuição, ainda que mínima, para a abordagem da doença de alzheimer em seus âmbitos acadêmico e clínico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENSON, D. F.; ARDILA, A. *Aphasia. A Clinical Perspective*. Oxford: Oxford University Press, 1996.

BEILKE, H.; NOVAES-PINTO, R. C. A narrativa na demência de alzheimer: reorganização da linguagem e das “memórias” por meio de práticas dialógicas. *Estudos Linguísticos*, vol. 39, n. 2, p. 557-567, 2010.

CHIAVEGATTO, V. C. Um “olhar” sobre o processo cognitivo de mesclagem de vozes. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora: UFJF, vol. 3, n. 1, p. 97-114, jan./jun.1999.

_____. Introdução à linguística cognitiva. *Matraga*, Rio de Janeiro, vol. 16, n. 4, jan./jun. 2009, p. 77-96.

COSCARELLI, C. V. Entrevista: Uma conversa com Gilles Fauconnier. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 2, p. 291-303, 2005.

COUDRY, M. I. H; POSSENTI, S.; Do que riem os afásicos. *Cadernos de Estudos Linguísticos* (UNICAMP), vol. 24, p. 47-57, 1993.

CRUZ, F. M. *Linguagem, interação e cognição na doença de alzheimer*. 2008. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DONZELI, C. P. *A interpretação de piadas por afásicos: aspectos linguísticos e sociocognitivos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística)

– Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

DSM-IV. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FAUCONNIER, G. *Mental Spaces: Aspects of Meaning Construction in Natural Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

_____. *Mappings in Thought and Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

_____; SWEETSER, E. *Spaces, world and grammar*. Chicago/London: The University of Chicago Press, 1996.

_____; TURNER, M. *The Way We Think: Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities*. New York: Basic Books, 2002.

FERRARI, L. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo: Contexto, 2011.

FREITAS, N. L. Abordagem da linguagem na doença de alzheimer: estudo sobre panorama brasileiro de pesquisa. *Domínios de Linguagem*, vol. 6, p. 44-58, 2012.

GUEDES, M. B. Espaços mentais, leitura e produção de resumos. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, vol. 3, n. 2, p. 31-48, 2000.

MANSUR, L. L.; CARTHERY, M. T.; CAMELLI, P.; NITRINI, R. Language and Cognition in Alzheimer's disease. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, n. 3, 2005.

MORATO, E. M. O caráter sociocognitivo da metaforicidade: contribuições do estudo do tratamento de expressões formuladas por pessoas com afasia e com doença de alzheimer. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, vol. 16, n. 1, p. 157-177, jan./jun. 2008.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2001.

SALOMÃO, M. M. M. A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas: Revista de Estudos Linguísticos*. Juiz de Fora, vol. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SANTOS, S. L. *A interpretação da piada na perspectiva da teoria da relevância*. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SPERBER, D.; WILSON, D. *Relevância: comunicação e cognição*. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.

HISTÓRIA EM QUADRINHOS E RELIGIÃO: UMA ANÁLISE DA FIGURA DE *SUPERMAN*

Ramon Amancio Solles (UEMS)

ramonessolles@gmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Superman é um personagem messiânico, basta observar a sua mitologia, desde sua criação, nos anos 1930, para se chegar a essa compreensão. No trabalho, relacionaremos a figura dele com a de Jesus Cristo, pois não há como negar a estreita relação do personagem em questão com a divindade. *Superman* é o herói que foi enviado pelo seu pai do céu (planeta Krypton) para a terra, sendo adotado por um casal sem filhos, criado como um terráqueo. Era alienígena, além disso, sua missão é ajudar a humanidade – o que fica claro na tocante cena em *Homem de Aço*, filme de Zack Snyder, em que ele derrama suas lágrimas ao ver em perigo duas pessoas nas mãos de outro criptoniano. Tanto que, em suas histórias em quadrinhos, filmes e desenhos, ele é visto como o salvador. Sendo assim, analisaremos essa questão religiosa na história *O Reino do Amanhã* (1996), no filme *Homem de Aço* (2013) e no desenho animado *Liga da Justiça* (2004-2006).

Palavras-chave: *Superman*. Super-homem. Histórias em quadrinhos. Religião. Mito.

1. Introdução

O presente artigo surgiu por um interesse em explicar um pouco mais sobre o personagem *Superman* do mundo das histórias em quadrinhos, que devido a sua grande popularidade podemos dizer que é um dos símbolos da cultura pop mundial.

E como o próprio título diz o artigo trata dessa relação que existe entre os quadrinhos e religião, sendo que o nosso recorte é especialmente

para relacionar a figura de *Superman* com a de Jesus Cristo, devido a grande relação de referências que existe no herói das histórias em quadrinhos.

Claro que buscaremos primeiro apresentar uma base teórica para tal feito, ou seja, nos pautaremos na questão intertextual para isso, em outras palavras abordaremos essas questões no primeiro tópico. Em seguida falaremos da questão da religião e as histórias em quadrinhos, sem se aprofundar muito em outros personagens e por fim o tópico que analisará a figura do *Superman*.

2. Um pouco de teoria para relacionar Superman com a imagem messiânica

O estudo da área das ciências humanas que utilizamos para relacionar a figura de *Superman* com a de Jesus Cristo, foi a questão da interdiscursividade, que é muito explicada nos estudos da teoria bakhtiniana.

Bem, como disse Fiorin (2006, p. 165) que “em Bakhtin, a questão do interdiscurso aparece sob o nome de dialogismo. É preciso examinar mais detidamente esse conceito”. Logo, de maneira resumida, segundo Bakhtin, “o dialogismo é constitutivo da linguagem, pois mesmo entre produções monológicas observamos sempre uma relação dialógica; portanto, todo gênero é um dialógico”. (RECHDAN, 2003, p. 02)

Mais abaixo vamos ver um pouco mais sobre a interdiscursividade, mas vale mencionar que é a partir desse entendimento que buscamos analisar o objeto de nosso estudo em três plataformas, que seria o texto escrito dos quadrinhos, mais precisamente em *O Reino do Amanhã* (WAID; ROSS, 2004) e os diálogos e ações presentes no filme *Homem de Aço* (SNYDER, 2003) e na animação *Liga da Justiça* (2004-2006).

Poderíamos ter utilizado a questão da intertextualidade, que como Goldstein (2009, p. 47) nos diz que a mesma “em sentido restrito, compreende um conjunto de procedimentos textuais que indicam a existência de um diálogo com outro texto”. Em outras palavras intertextualidade seria a conversa entre textos.

Porém, alguns estudiosos como Cesare Segre prefere designar o termo intertextualidade para referir as relações entre texto e texto, enquanto se apropria do termo Interdiscursividade para designar as mais difusas conexões que todo texto, oral ou escrito, mantém com todos os

enunciados (ou discursos) registados na correspondente cultura e ordenados ideologicamente. (VALENTE, 2008, p. 83)

Essa relação de um grupo de ideias, que são organizadas por meio da linguagem (discurso), que pode se apropriar de forma implícita ou explícita, de outras ideias ditas anteriormente é o que nos fez refletir sobre o herói *Superman*.

Quando lemos as histórias em quadrinhos, ou assistimos os filmes e animações vemos muito da figura de Cristo refletida no super-herói *Superman*. As atitudes do super-herói em questão são mediadas por ensinamentos cristãos. Essas afirmações serão vislumbradas no terceiro tópico, logo após de uma breve demonstração da religião no mundo dos quadrinhos.

3. *A religião e os quadrinhos*

A bíblia é um conjunto de livros que contém relatos de heróis, milagres, poderes, guerras, festas, conflitos, histórias de amor e ódio, em outras palavras é uma apresentação da humanidade com suas potencialidades e limitações. Ao observarmos isso podemos dizer que existe uma similaridade entre os super-heróis das histórias em quadrinhos. (GONÇALVES, 2013, p. 295)

Logo, não é incomum ver os relatos bíblicos em formato de histórias em quadrinhos, bem como perceber a influência da mesma nos heróis. Ou seja, por mais que estamos focando nesse artigo a questão de uma interface de *Superman* com Jesus Cristo, não podemos esquecer que existem outros heróis que possuem uma ligação com a questão religiosa, podemos citar aqui a questão do herói cego Demolidor, que é um católico.

Vemos Demolidor constantemente em suas histórias dentro da igreja rezando, e nem vamos nos aprofundar aqui nas dicotomias desse personagem. Nesse sentido temos outro personagem que podemos mencionar, que é Noturno, pertencente aos *X-Men*. Esse outro personagem também é católico.

O que queremos apresentar é como a religião está presente nas histórias em quadrinhos. A esse ponto também é válido dizer que existem revistas próprias do meio religioso. Algumas delas são: *Smilinguido*, *Mig e Meg*, *Turma do Biblicando*, *Turminha da Graça* e *Vamos Rezar*.

As religiões possuem como “manual” a *Bíblia Sagrada* e utilizam as histórias em quadrinhos como recurso, visando atingir principalmente o público que está iniciando a leitura do livro. Em outras palavras, as narrativas bíblicas por sua vez contribuem em muitos aspectos para a produção dos quadrinhos, já que essas possuem descrições e imagens extremamente simbólicas, e difíceis de entender somente com acesso ao livro “tradicional”. (GOMES et al., 2013, p. 03)

Essas afirmações anteriores só evidenciam que estudar um pouco mais a figura de *Superman* é de grande validade. Uma vez que quando analisado é possível dizer que esse personagem é totalmente messiânico. Abaixo vemos uma citação que pode demonstrar um pouco mais sobre a profunda relação que existe entre a figura do herói em questão com a de Jesus Cristo. Vejamos:

Tanto no caso do Super-Homem quanto no de Jesus, há circunstâncias estranhas cercando sua chegada à Terra [...] Portanto, ambos contêm fantásticas histórias de sua chegada e uma dinâmica paralela de cidadão estrangeiro. O Super-Homem é ao mesmo tempo um ser extraterrestre e um garoto do campo, bem americano, que se torna jornalista. De acordo com as afirmações teológicas tradicionais, Jesus é ao mesmo tempo o salvador de outro reino e um garoto judeu de uma cidadezinha, que se torna um proeminente pregador, humano e divino. Talvez um ponto ainda mais significativo é que ambos são capazes (cada um ao seu modo) de ajudar o cidadão comum. (TALLON; WALLS, 2005, p. 198)

Os autores apontam diversas semelhanças que há entre eles, porém nos atentamos a última frase da citação, quando eles dizem: “Talvez um ponto ainda mais significativo é que ambos são capazes (cada um ao seu modo) de ajudar o cidadão comum”. Essa frase afirma que ambos têm um papel de ajudar os seres humanos aqui na terra. Claro que cada um a seu modo.

Enquanto Jesus salvou e ainda salva através de seus ensinamentos, *Superman* nas histórias em quadrinhos tenta salvar a qualquer custo os seres humanos com a força que possui. No próximo tópico utilizaremos dos ensinamentos de Jesus para comprovar as práticas de *Superman*. Em suma, veremos que as atitudes dos heróis são praticamente as mesmas que Jesus tinha, mas é claro que tanto nas histórias em quadrinhos, como filmes e desenhos são outras situações que o herói está inserido.

Antes de partirmos para a leitura do próximo tópico, vejamos mais uma citação que explica o nome de *Superman*:

Seu próprio nome criptoniano, Kal-el, apresenta inúmeras interpretações etimológicas que apontam para esse aspecto messiânico: 1) do alto alemão an-

tigo KHARAL = homem; 2) do germânico KARALMANN = homem vigoroso; 3) do árabe KALED = imortal; 4) do árabe KALIL = amigo íntimo; 5) do hebraico KAL EL= amigo de Deus. Em várias histórias, ele é visto frequentando os cultos da Igreja Metodista com seus pais terrenos. (GOMES, 2012, p. 17)

As possíveis explicações do seu próprio nome também nos remetem a essa interface que estamos estudando. Agora, vamos a leitura do próximo tópico.

4. *Quem é esse personagem que veio do céu?*

Criado por Jeremy (Jerome) Siegel e Joe (Joseph) Shuster, *Superman*, teve sua primeira aparição na revista *Action Comics n 1* em junho de 1938²³, durante a grande depressão que ocorria nos Estados Unidos, sendo o primeiro super-herói dando início a *Era de Ouro*²⁴ dos quadrinhos, recebendo várias adaptações para a televisão, cinema, e etc. Dessa forma temos um personagem que se tornou um dos símbolos da cultura pop mundial.

Nascido em Cripton, Kal-el foi enviado por seu pai Jor-el para o planeta terra, devido seu planeta de origem estar sofrendo um colapso, a beira da destruição. Na terra é adotado por Martha e Jonathan Kent, batizando-o de Clark Kent. Inicialmente o *Superman* é um bebê frágil como um bebê humano, e “seus poderes se desenvolvem a medida que cresce sob o sol amarelo, ele ficou forte e seus poderes se desenvolveram” (WHITE, 2014, p. 211), por ser uma criança Clark precisa aprender a controlar seus poderes, e conforme vai crescendo, ele encontra uma maneira de controlá-los.

Podemos perceber isso no filme *O Homem de Aço* (SNYDER, 2013) logo no início, aos 22 minutos e 55 segundos, no colégio durante uma aula Clark sente alguns de seus poderes se manifestando, que são: a superaudição e a supervisão. Esses poderes começam a se manifestar simultaneamente levando o jovem ao desespero, onde o mesmo se tranca em um armário até que sua mãe chega para resgatá-lo. Outros poderes

²³ Disponível em: <https://hqrock.wordpress.com/page/41/>. Acesso em: 23-07-2014.

²⁴ *Era de Ouro*: Início das primeiras publicações e, quadrinhos inicialmente chamadas de revistas pulp na década de 1930 e 1940 apresentando contos de aventura, mistério, terror. Disponível em: <<http://quadrinheiros.wordpress.com/2013/04/12/a-historia-das-historias-em-quadrinhos-a-era-de-ouro/>>.

como a visão de calor, e a capacidade de voar, aparecem durante a adolescência, e a fase adulta. É fundamental que Clark oculte seus poderes, pois ele geraria uma espécie de tumulto caso fosse descoberto, e com a ajuda de seu pai, Jonathan ele aprende a controlar seus poderes e escondê-los, passando incógnito durante sua fase de crescimento.

Campeão da verdade e defensor da justiça, uma espécie de salvador do mundo, o *Superman* se caracteriza por ser um personagem messiânico, e a comparação com Jesus Cristo torna-se inevitável, devido a sua origem celestial, sua história de vida, filosofia e sua missão. (WHITE, 2014, p. 128)

Mark D. Whitem em seu livro *Superman e a Filosofia* afirma que a relação de Jesus com Clark Kent não fica relacionada somente aos seus poderes, pois seu nome *kal-el* também foi pensado para aproximar ainda mais estes personagens:

Entretanto, algumas das conexões entre o *Superman* e Jesus, foram feitas de modo aproximado. “Clark” é um nome do inglês antigo, e significa “clérigo” ou “padre”, e “Kent” é uma forma da palavra hebraica Kanã, que em sua forma *k-n-t*, aparece na bíblia, significando “eu encontrei um filho, um padre” que pode ser uma alusão a Jesus, que é chamado de o Verdadeiro Padre. (WHITE, 2014, p. 129)

Jor-el revela a Clark seu verdadeiro nome que também pode ser contrastado com Jesus, vejamos a explicação:

Kal-el membro da família *el* (*seu pai é claro era Jor-el*). El é a palavra hebraica que significa “(de) Deus” sugerindo assim uma forte conexão, tanto mítica quanto moralmente, entre Deus e o *Superman*. De fato, mesmo quando a palavra hebraica *El* é explicada (nos quadrinhos) como sendo uma palavra criptoniana, as conotações divinas foram totalmente perdidas. Se o “EL” criptoniano significar “criança” e “Kal” significar “estrela”, então Kal-el é “filho das estrelas” como Jesus, cujo nascimento foi anunciado pela estrela de Belém. (WHITE, 2014, p. 129)

Dessa forma vários fatores podem aproximar o *Superman* de Jesus Cristo. Essa messianidade foi estudada para esse artigo através de três plataformas, que são: a revista em quadrinhos *O reino do Amanhã* (roteiro de Mark Waid e arte de Alex Ross, 2004), O filme *O Homem de Aço* (dirigido por Zack Snyder, 2013), e o desenho animado *A Liga da Justiça sem limites* (2004-2006)

Quando se faz a leitura do quadrinho *O Reino do Amanhã*, percebemos que há uma intertextualidade com o livro bíblico apocalipse. Vejamos abaixo uma explicação sobre isso:

Enquanto no livro bíblico os cristãos esperam o retorno de Jesus, nos quadrinhos de Mark Waid, os super-heróis anseiam pelo retorno do Super-Homem, o personagem mais messiânico da nona arte, na esperança que ele resolva os conflitos do mundo, que estava nas mãos de uma nova geração de heróis, que além de não terem experiência, lutam entre si, eles que estão prestes a causar o fim do mundo. (OLIVEIRA; GOMES, 2013, p. 54)

Há uma relação entre o super-herói *Superman* e a figura bíblica Jesus, pois os mesmos irão à luta num Armagedom. No texto bíblico essa luta ainda não aconteceu, mas no *Reino do Amanhã* essa luta ocorre, onde o *Superman*, Mulher-Maravilha e Batman se unem a nova geração de super-heróis e vencem a batalha. No quadrinho, João Batista é representado pelo pastor Norman Mackey que arrebatado pelo espírito, torna-se invisível e pode observar os próximos acontecimentos. Vejamos:

Essa invisibilidade de Norman faz referência às visões de João para a escrita do livro apocalipse, o autor relata no texto bíblico “E logo fui arrebatado no espírito. Eis que um trono estava posto no céu, e um assentado sobre o trono” *Apocalipse* 4:2 João foi arrebatado pelo espírito para que pudesse descrever tantas visões no seu livro, o mesmo poderíamos dizer que aconteceu com o pastor, pois ele é levado pelo espírito da Vingança de Deus, que é o Espectro, para que ele tenha todas as visões necessárias (OLIVEIRA; GOMES, 2013, p. 58).

A volta de Jesus como a do *Superman*, são abordadas e há uma relação pois o quadrinho, há uma intertextualidade com o livro apocalipse como podemos observar, ambos reavivam a esperança do mundo com seus respectivos retornos, uma recompensa de fé, de seus protegidos, nos quadrinhos é narrada da seguinte maneira “o *Superman* retornou... e ao fazê-lo arrancou da reclusão os titãs do passado... com seu brilho de esmeralda e lampejos escarlates iluminando as trevas do dia” (WAID, 2004, p. 66)

Respectivamente em apocalipse “Então foi aberto o santuário de Deus nos céus, e ali foi vista a arca da sua aliança. Houve relâmpago, vozes, trovões, um terremoto e um grande temporal de granizo”. (*Apocalipse*, 11:19)

Ambos assumem essa figura de messias que viria para consertar o que estava ocorrendo de errado e acabar com o caos, e mais uma vez salvar a humanidade. Em Apocalipse, capítulo 12, pode-se exemplificar a grande batalha dos aliados do *Superman* contra Magog:

Houve então uma guerra nos céus. Miguel e seus anjos lutaram contra o dragão, e o dragão e os seus anjos revidaram. Mas estes não foram suficientemente fortes, e assim perderam o seu lugar nos céus. O grande dragão foi lan-

çado fora. Ele é a antiga serpente chamada Diabo ou Satanás, que engana o mundo todo. Ele e os seus anjos foram lançados à terra. (*Apocalipse* 12:7 a 9)

Esta peleja abordada acima pode ser a batalha final nos quadri-nhos, Magog seria o Diabo a quem o *Superman* enfrentaria a lançaria fo-ra, salvando a humanidade.

Como vimos nos parágrafos anteriores, a messianidade do super-homem pode ser comprovada nos quadrinhos como nos filmes. Aqui fazemos essa relação com o filme de 2013 *O Homem de Aço*, dirigido por Zack Snyder. Estas semelhanças são ainda mais evidentes, pois Clark está errante, em busca de descobrir qual a sua missão na terra, uma espécie de busca por conhecimento. No filme há vários fatores que ligam o *Superman* a Jesus diretamente, que são: ambos têm 33 anos, o encontro com o pai para descobrir qual sua missão e a questão do livre arbítrio.

Em outros momentos do filme podemos relacionar algumas atitudes do *Superman* com Jesus, como por exemplo aos 32 minutos e 22 segundos do filme, vemos Clark trabalhando em uma lanchonete, e umas das garçonetes é molestada por um cliente caminhoneiro, ao defendê-la e ele é agredido, ao invés de revidar ele oferece a outra face, ao exemplo de Jesus, quando fala do amor aos inimigos: “Mas eu lhes digo: Não resistam ao perverso. Se alguém o ferir na face direita, ofereça-lhe também a outra.” (MATEUS 5:39).

Outra cena importante ocorre aos 69 minutos do filme, quando nosso herói entra na igreja, para pensar qual seria sua atitude diante da invasão de Zod, ao conversar com o padre ele menciona o fato de que ele deveria se sacrificar para salvar a terra, e há um contraponto com a imagem de Jesus ajoelhado orando, podendo ser uma referência quando conversa com Deus um pouco antes de ser crucificado quando ele ora no Getsêmani quando diz: “Pai, se queres, afasta de mim este cálice; contudo, não seja feita a minha vontade, mas a tua”. (LUCAS 22:42)

Zod o vilão, pode ser comparado com Lúcifer, o diabo, pois ambos foram banidos de seus locais de origem, pelo mesmo motivo eram orgulhosos e se achavam superiores, e amor pela raça, ambos eram importantes líderes, tanto no céu quanto em cripton. Zod foi banido para zona fantasma e o Lúcifer (Diabo) foi enviado para o inferno. Aos 78 minutos do filme, depois que kal-el foi entregue pelas autoridades, ele faz o papel de diabo e tenta levar kal-el para o seu lado para construção de uma nova Cripton utilizando a Terra como alicerce eliminando a raça humana.

Em Lucas o Diabo oferece pra Jesus todos os reinos da terra de se ele se ajoelhar diante dele: “Eu te darei toda a autoridade sobre eles e todo o seu esplendor, porque me foram dados e posso dá-los a quem eu quiser. Então, se me adorares, tudo será teu.” (LUCAS 4:5 a 7), mas ambos não se deixam levar pela tentação.

Finalmente aos 86 minutos, perto do final do filme, ao sair da nave de Zod, o *Superman* quando conversa com seu pai Jor-el ele enfatiza que ele pode salvar a todos no planeta e neste momento ele sai da nave cruciforme, claramente nos levando a cena de crucificação de Jesus, com o mesmo objetivo salvar a humanidade.

No desenho animado a *Liga da Justiça sem Limites* (2004-2006), pode-se observar a perseverança do nosso herói em defender a humanidade quase chegando a morte. Isso demonstra seu grande amor pela humanidade. Isso fica explícito no episódio nº 16, chamado “O Projeto Apocalypse”.

Em suma, no final ele vence o monstro, que se chama *Apocalypse*, mas sua moralidade e sua compaixão é tão grande que ele não mata o vilão ele o prende e o manda para outra dimensão. Essa compaixão era uma das mais fortes de Cristo e que ensinava amar uns aos outros como a si mesmo, inclusive os inimigos. Como vimos nos livros bíblicos: “se teu irmão pecar, vai, e repreende-o entre ti e ele só; se te ouvir, terás ... pecar contra ti, repreende-o e, caso ele venha a se arrepender, perdoa-lhe.” (MATEUS 18:15). Claramente tanto Jesus como *Superman* tem o coração puro e ama o próximo a ponto de perdoar, respeitar, o seu semelhante.

5. Conclusão

Ao analisarmos essas ilustres figuras, é inegável, fazer uma relação entre elas, pois ambos se completam de alguma maneira, e sua história, se parecem muito.

O *Superman* foi criado nos moldes de Jesus, pois ele fez seus milagres, salvou a humanidade de diversos males, ao ponto de se sacrificar em prol de seus protegidos. Dessa forma concluímos o objetivo de nossa análise, que foi levantar este debate tanto aos fãs de revistas em quadrinhos e aos cristãos que podem, conhecer melhor esse personagem épico, ídolo de várias gerações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BÍBLIA Sagrada: nova versão internacional. São Paulo.

FIORIN, José Luiz. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, Beth. *Bakhtin*: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 161-194.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *O texto sem mistério*: leitura e escrita na universidade. São Paulo: Ática, 2009.

GOMES, Nataniel dos Santos. Deus entrou no universo dos super-heróis: como a religião tem usado os quadrinhos para proclamar suas doutrinas. In: _____. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012. p. 11-20.

_____; SILVA JR, José Bráulio; LEANDRO, Hugo Augusto Turaça; OLIVEIRA, Letícia Reis; TURAÇA ARANTES, Taís. Questões contemporâneas nas histórias em quadrinhos. *Revista Ave Palavra* (UNEMAT), v. 1, 2013, p. 01-20. Disponível em:

<<http://www2.unemat.br/avepalavra/atuual/artigos/natbrauturacasleticia.pdf>>.

Acesso em: 02-08-2014.

GONÇALVES, Flávia Cavalcanti. E os quadrinhos se renderam à Bíblia: o livro sagrado como fonte para gibis. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante!* Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula. Curitiba: Appris, 2013, p. 295-322.

RECHDAN, Maria Letícia de Almeida. Dialogismo ou polifonia? *Revista Ciências Humanas*, UNITAU, vol. 9, n. 1, p. 01-09, 2003. Disponível em:

<<http://site.unitau.br/scripts/prppg/humanas/download/dialogismo-N1-2003.pdf>>. Acesso em: 04-08-2014.

OLIVEIRA, Letícia Reis; GOMES, Nataniel dos Santos. A intertextualidade entre o *Reino do Amanhã* e *Apocalipse*. *Revista Philologus*, n. 55, p. 54-64, 2013. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/005.pdf>>. Acesso em: 02-08-2014.

VALENTE, André Crim. Intertextualidade e interdiscursividade nas linguagens midiática e literária: um encontro luso-brasileiro. In: Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca, 2008, Porto. *Actas do Colóquio de Homenagem a Fernanda Irene Fonseca*. Porto: Centro de Lin-

guística da Universidade do Porto/Faculdade de Letras da Universidade do Porto, vol. 1. p. 79-89, 2008. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/6694.pdf>>. Acesso em: 04-08-2014.

TALLON, Felix; WALLS, Jerry. Super-Homem e O Reino dos Céus: a surpresa da teologia filosófica. In: MORRIS, Tom; MORRIS, Matt. *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2005, p. 197-212.

WAID, Mark; ROSS, Alex. *Reino do amanhã*. São Paulo: Panini Comics, 2004.

WHITE, Mark D. *Superman e a filosofia*. São Paulo: Madras, 2014.

WATCHMEN E A NONA ARTE

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Os quadrinhos ainda são relegados a um segundo plano, porque existe, mesmo que pequeno em relação ao passado, um preconceito com esse hipergênero, pois os argumentos, sem justificativas, dizem que eles não trazem nenhum benefício para o seu leitor e que o mesmo não deve ser considerado como uma arte. Em contraponto a isso, existem inúmeros estudos que comprovam que os quadrinhos são uma ponte para outras literaturas, e que eles mesmos podem ser considerados como literatura. Escolheu-se como objeto de estudo um subgênero dos quadrinhos: *graphic novel*. A *graphic novel* que utilizamos para este trabalho foi *Watchmen*, de Alan Moore para demonstrar que esta é uma grande obra dentro da nona arte, bem como discutir por que os quadrinhos são a nona arte e desmistificar o suposto fato de que os leitores dessa arte não aprendem nada. Como tentar compreender as atitudes de Rorschach sem ler Kant?

Palavras-chave: Watchmen. Nona arte. Quadrinhos. Literatura.

1. Introdução

Não há melhor forma de começar esse artigo do que com as próprias de Alan Moore na citação abaixo. Visto que o foco desse estudo foi estudar *Watchmen*, uma das obras do autor já mencionado, e explicar um pouco mais sobre o conceito dos quadrinhos como nona arte. Vejamos:

Ao invés de compararmos sempre os quadrinhos ao cinema ou à literatura, com o intuito de que a respeitabilidade destes conceda àqueles mais legitimidade, não seria muito mais produtivo concentrar a nossa atenção justamente nos aspectos e nas técnicas em que os quadrinhos são únicos e especiais? Em vez de insistirmos nas técnicas cinematográficas que os quadrinhos podem duplicar, não seria mais profícuo considerarmos mais as técnicas destes que o cinema não pode imitar? (MOORE, *apud* BALLMANN, 2009, p. 05)

Moore descreve bem a realidade dos quadrinhos. Que eles sempre estiveram relegados a um segundo plano. Sob um preconceito sem fundamentação que se pauta apenas na afirmação de que manter contato com esse tipo de material distancia o indivíduo de outra arte, a literatura. É claro que nessa briga, por assim dizer, temos aqueles que defendem esse tipo de leitura, buscando principalmente explicar os benefícios que se pode obter com as histórias em quadrinhos. E em meio a esse turbilhão de contraponto é inegável o fato de que os quadrinhos estão pouco a pouco conquistando o seu espaço.

Mas, Moore nos atenta a um fato de suma importância, que nada mais é: que em meio a essa discussão de que se ler quadrinhos é algo bom ou ruim, existe a comparação dessa arte com a própria literatura e cinema. Essa comparação serve para amenizar os conflitos existentes entre esses dois lados. Porém, nesse sentido o autor referido nos diz que é muito mais apropriado nos atentar que os quadrinhos são únicos. Que ele por si só já uma arte. Por isso um dos pontos altos no processo de escrita desse artigo foi fazer uma relação das histórias em quadrinhos com a arte, assim como encaixar *Watchmen* na arte pós-moderna²⁵.

Para tanto, o artigo foi dividido metodologicamente em três tópicos sendo que o primeiro fica contido a discussão sobre o que é arte para até chegar-se na nona arte. Bem como o segundo busca explicar sobre a *graphic novel* de Alan Moore: *Watchmen*. E por fim, o que os leitores dessa nona arte apreciam nesse tipo de leitura.

2. *Como se define a nona arte*

De uma maneira bem simples é possível afirmar que a arte é a atividade humana que está intimamente ligada com a ordem estética e, claro que, consegue despertar o interesse e a consciência para determinados assuntos em seus espectadores. A arte é a faculdade pela qual o indivíduo

²⁵ Para um melhor entendimento da arte pós-moderna. Usamos aqui as palavras de Peccinini e Leite (2002, p. 01): um clima de incertezas e uma dificuldade de sentir ou representar o mundo são as condições do pós-moderno. Diante da sensação de irrealidade, da desordem e do vazio, a sociedade cada vez mais se individualiza e se torna apática. Ela não encontra valores e sentido para a vida, somente se entrega ao prazer imediato e ao consumismo. Portanto, ela não desenvolve pensamentos profundos ou existenciais, mas apenas repostas rápidas e adequadas à era do consumismo exacerbado. É o indivíduo pós-moderno, símbolo maior e centro da decadência de valores humanos, que será atingido e tematizado pela arte contemporânea.

pode exprimir seus sentimentos, ou seja, ele pode trabalhar a imagem, o som, a matéria para expressar o seu interior.

Nessa perspectiva quando revisitamos o passado percebemos que antes a dança, escultura, literatura, música, pintura e teatro eram consideradas como formas de artes. Foi a partir de Ricciotto Canudo²⁶ com sua obra “Manifesto das Sete Artes” de 1923, que o cinema passou a ser considerada como sétima arte.

Com isso cabe citar aqui o que Cruz (2009, p. 13) nos diz que

uma arte se modifica de acordo com a sociedade época, assumindo diversas formas de acordo com a motivação e necessidades de cada tempo e civilização, mas no sentido original a arte é o uso da habilidade de lidar com produtos, (materiais e métodos) com os conhecimentos necessários para dar forma a expressões ideias e sentimentos.

Assim como Cruz nos explica que a arte se modifica com o tempo, a partir de Ricciotto Canudo outras pessoas continuaram esse trabalho de sistematização das artes. Dessa forma a fotografia fica como oitava arte e os quadrinhos (que englobam no seu processo de criação a imagem, cor e escrita) fica como nona arte. Logo, a classificação ficou da seguinte forma:

- 1ª arte: a música;
- 2ª arte: a dança (ou coreografia);
- 3ª arte: a pintura;
- 4ª arte: a escultura;
- 5ª arte: o teatro;
- 6ª arte: a literatura;
- 7ª arte: o cinema;
- 8ª arte: a fotografia;
- 9ª arte: as histórias em quadrinhos;
- 10ª arte: o video game.

Vemos que não existe necessariamente uma hierarquia nessa classificação, ao menos não nas seis primeiras. Em suma, o que segue é que a categorização de cada uma delas se dá através de seu elemento constitutivo. À música cabe o som, à dança o movimento, à pintura a cor, à escultura o volume, ao teatro a representação, à literatura a palavra. (BALLMANN, 2009, p. 23)

²⁶ Informação retirada da dissertação do Mestrado em Filosofia de Helena Sofia Miranda Brandão, que está disponível nas referências.

Posteriormente ao estudo de Ricciotto Canudo, os quadrinhos começaram a pertencer ao rol das artes. E como já foi dito, foi pelo fato de estar englobado em sua construção a imagem, cor e escrita.

Como Mourilhe Silva (2010, p. 08) nos diz que

Os quadrinhos também ganharam pouco a pouco respeitabilidade e até a denominação de arte, a nona arte [...] Além disso, o advento das *graphic novels* também mostra o reconhecimento recebido pelos quadrinhos, na medida em que recebem prêmios de literatura e figuram entre os *best sellers*, em trabalhos que podem funcionar tanto como arte popular ou erudita.

A citação acima além de completar o pensamento de que os quadrinhos hoje são a nona arte, configura o foco para o próximo tópico, que visa explanar sobre a *graphic novel* de Alan Moore: *Watchmen*. Visto que o conteúdo dessa obra é tenso e dramático.

3. *A graphic novel de Alan Moore: Watchmen*



Fonte: <http://www.ochaplin.com/wp-content/uploads/2014/02/watchmen-.jpg>.
Acesso em: 21-07-2014.

Em continuidade de que os quadrinhos são a nona arte, temos as palavras de Bosi (2000, p. 13) que nos diz que “a arte é um fazer. A arte é um conjunto de atos pelos quais se muda a forma, se transforma a matéria oferecida pela natureza e pela cultura. Nesse sentido, qualquer atividade humana, desde que conduzida regularmente a um fim, pode chamar-se artística”. Compreendemos que os quadrinhos é atividade humana que pode ser chamada de artística, visto que em seu interior é trabalhado a arte sequencial com cores e com a palavra através do fluxo narrativo e das falas dos personagens em balões.

Internalizada essa relação entre quadrinhos e nona arte partimos para a discussão da obra *Watchmen* e a nona arte. A nona arte pode ser apresentada de diversas formas estéticas, ou seja, por meio de charges, tirinhas, *graphic novels* e assim por diante.

Já lembrado que dentro do mundo dos quadrinhos existe a *graphic novel* iremos abordar um pouco sobre ela, visto que é uma discussão pertinente nesse tópico. Para tanto é relevante para a continuidade da leitura explicarmos o que significa o termo *graphic novel*, por tanto:

O termo geralmente é usado para referir-se a qualquer forma de quadrinho de longa duração, é o análogo na arte sequencial. Pode ser aplicado a trabalhos que foram publicados anteriormente em quadrinhos periódicos, ou a trabalhos produzidos especificamente para publicação em formato livro. Uma *graphic novel* não precisa ser voltada para o público adulto; às vezes, é necessário apenas que tenha uma boa estrutura e um visível grau filosófico. (ALMADA, 2012, p. 138)

É nítido nas leituras de grandes *graphic novels*, não só em *Watchmen* como em outras, por exemplo *Asterios Polyp* de autoria David Mazzucchelli (2011), a boa estrutura como o grau filosófico, o trabalho com os traços, o fluxo narrativo e assim por diante.

Como mencionamos na introdução desse artigo que um dos pontos que também queríamos atingir era encaixar *Watchmen* na arte pós-moderna, nesse sentido Guerra (2013, p. 154) nos diz:

ora, em uma sociedade caótica pós-moderna, com as leis e princípios morais cada vez mais desacreditados, é natural que as histórias em quadrinho sigam essa mesma linha. E em meio a esta realidade pós-moderna, claramente a figura do herói clássico entra em declínio.

Com a leitura de *Watchmen* vimos que Moore criou personagens tão caóticos quanto o mundo que eles queriam salvar. Temos heróis com transtornos psicológicos, depressivos e agressivos, entre outros adjetivos negativos que poderíamos dar para esses heróis.

Moore trabalha na narrativa de *Watchmen* usa os personagens para mergulhar na psicologia, bem como nas ramificações éticas e políticas da vigilância. Um modo como essa obra força a reavaliar o super-herói é retratando vários fantasiados combatentes do crime como, no mínimo, indivíduos com problemas psicológicos. (SKOBLE, 2005, p. 45-46)

Moore nos leva para um mundo como realmente seria se os heróis existissem. E é evidente que esse mundo não seria belo. Fica claro em *Watchmen* a característica pós-moderna de desacreditar as instituições

vigentes que proporcionam o bem correr da vida. Mostrando uma crítica social, ou seja, que o que acontece de negativo também está relacionada ao interesse puro do governo. (GUERRA, 2013, p. 157)

4. *O que os leitores aprendem com a nona arte?*

O foco desse artigo não é a educação, mas apenas em forma de apenas complementar o que já foi dito sobre quadrinhos e nona arte. Nesse tópico abordamos o que os leitores dessa nona arte aprendem. Fora de uma abordagem de usar essa *graphic novel* em sala de aula.

Bem, como foi dito no resumo, há profundas relações dessa obra com a filosofia e faremos um recorte apenas para um personagem: Rorschach. Pois

Rorschach carrega um fardo terrível. Ele viu a verdadeira face da cidade. Ele viu este mundo cheio de vermes, pelo que ele é: uma vala dos desgraçados [...] A mente de Rorschach é de fato um lugar negro, e mesmo assim é regida por um princípio simples, de longa e venerável tradição: o mal deve ser punido. (HELD, 2009, p. 29)

Ao analisarmos esse personagem percebemos que o seu comportamento pode ser estudado a partir da filosofia kantiana. Que vai desde a análise de seus atos, que inclui o fato do mesmo não conseguir dizer a verdade no final da *graphic novel*.



Fonte: <http://www.customity.com/storage/public/image/wallpaper/201007/1343-watchmen-rorschach-wallpaper-1280x800-customity.jpeg>. Acesso em: 21-07-2014.

Para uma melhor exemplificação nos atentamos ao fato de Rorschach punir o sequestrador de uma menina. O próprio personagem

diz: “Não é Deus quem mata as crianças. Não é o destino que as trucidou ou a sina que as dá de comer aos cães. Somos nós. Só nós.” (MOORE, 2009, p. 202). Ao observarmos o fato de Rorschach punir com as próprias mãos e com leituras acerca de Kant, podemos relacionar isso com dois princípios que governa a punição. Sendo primeiro que as pessoas devem ser punidas por terem cometido um crime e o segundo de que a punição tem de ser proporcional ao crime.

Os princípios de Kant descrevem uma teoria geral da punição: malfeitores têm que ser punidos, e a punição tem que ser adequada ao crime [...] Kant vê a punição como uma questão de justiça. Ele diz que, se o culpado não é punido, a justiça não é feita. (RACHELS, 2013, p. 153)

Nosso objetivo não é explanar sobre Kant e nem mesmo sobre as atitudes de Rorschach²⁷, mas exemplificar que, com a leitura da nona arte em si, é possível chegar a uma reflexão crítica.

5. Conclusão

Esse breve artigo tentou demonstrar que os quadrinhos são a nona arte, por todo um trabalho de produção que envolve a imagem, cor e escrita. Reconhecer os quadrinhos como uma arte em si, nos remete ao ponto a introdução desse artigo quando falamos que se pode usar ele como uma arte em si para se levar para dentro da sala de aula, se essa for a vontade do professor e que a apreciação dessa arte não faz o indivíduo se distanciar de outra arte, a literatura.

Bem, *Watchmen* é uma obra que já recebeu prêmios, entre eles o prêmio Eisner²⁸ (o Oscar dos quadrinhos) e se consagrou como um eterno *best seller*. Fazer a relação entre esse renomada *graphic novel* e a nona arte foi um grande prazer, visto que, mesmo em meio a tantas “turbulências”, os quadrinhos estão conquistando o seu espaço.

Assim como *Watchmen*, diversas outras obras do mundo das histórias em quadrinhos apresentam ao seu expectador uma nova forma de

²⁷ Isso é material para outro artigo!

²⁸ Disponível em: <<http://www.terra.com.br/diversao/cinema/especial/watchmen/watchmen-a-historia-3.htm>>. Acesso em: 21-07-2014.

explorar o mundo por intermédio não só das críticas ali presentes, como também da própria formação da arte.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Bárbara. O uso de HQs na escola. In: GOMES, Nataniel dos Santos. *Quadrinhos e transdisciplinaridade*. Curitiba: Appris, 2012. p. 135-154.

BALLMANN, Fábio. *A nona arte: história, estética e linguagem e quadrinhos*. 2009. Dissertação (Mestrado). – Universidade do Sul de Santa Catarina. Tubarão. Disponível em: <http://aplicacoes.unisul.br/pergamum/pdf/100250_Fabio.pdf>. Acesso em: 19-07-2014.

BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. *A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lisboa. Lisboa.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. São Paulo: Ática, 2000.

CRUZ, Aline Jezica da Paixão. Arte: uma complexa definição. In: _____. *A música e a infância: uma reflexão sobre as contribuições da música na educação infantil*. Salvador: UNEB, 2009, p. 13-24. Disponível em: <<http://www.uneb.br/salvador/dedc/files/2011/05/Monografia-Aline-Jezica-da-Paixao-Cruz.pdf>>.

GUERRA, Amanda. Pós-modernidade nos quadrinhos: a desconstrução em Alan Moore. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2013, p. 151-161.

MOURILHE SILVA, Fabio Luiz Carneiro. A relação entre arte e quadrinhos a partir da perspectiva estética, ética e filosófica de Shusterman. *Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia Norte-Americana*, ano 1, n. 4, 2010, p. 01-11. Disponível em: <http://www.gtpragmatismo.com.br/redescicoes/redescicoes/04/6_bola.pdf>.

PECCININI, Daisy V. M.; LEITE, Luciana de A. *Pós-moderno: a problemática do pós-moderno no campo artístico*. São Paulo: MAC/USP, 2002. Disponível em:

<<http://www.mac.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/modulo6/posmoderno.html>>. Acesso em: 12-04-2014.

RACHELS, James. Kant e o respeito pelas pessoas. In: _____. Elementos da filosofia moral. 7. ed. Barueri: Manole, 2013, p. 146-155.

SKOBLE, Aeon J. Revisionismo do super-herói em Watchmen e O retorno do Cavaleiro das Trevas. In: IRWIN, William; MORRIS, Matt. *Super-heróis e a filosofia: verdade, justiça e o caminho socrático*. São Paulo: Madras, 2005, p. 41-51.