SOLANGE ANA DE MACEDO GREGIO

**MOTIVAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE
ATIVIDADES COM TEXTOS HUMORÍSTICOS**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo - 2006

SOLANGE ANA DE MACEDO GREGIO

**MOTIVAÇÃO DA LEITURA POR MEIO DE ATIVIDADES
COM TEXTOS HUMORÍSTICOS**

**Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como
exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE em
Ciências Humanas: Língua Portuguesa, sob a orientação do
Profº Luiz Antônio Ferreira.**

MESTRADO EM LÍNGUA PORTUGUESA

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

São Paulo - 2006

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

Anualmente, diversos programas de avaliação como Saesp, Saeb e Enem mostram que a capacidade de interpretação e produção de textos de nossos alunos é cada vez mais desanimadora. Os números que apontam esses resultados nos levam a repensar nossa realidade profissional, uma vez que o grande problema continua sendo o baixo nível de alfabetização de nossas crianças.

Acreditamos que um dos prováveis motivos para índices tão baixos encontra-se no fato de os responsáveis pelo ensino privilegiar a decodificação das palavras.

Para melhorar esses índices, para tornar os alunos leitores proficientes, os professores precisam estudar e transmitir a seus alunos as diversas estratégias de leitura que os levem a produzir sentidos nas leituras que fazem. Para isso, sugerimos trabalhos com diferentes gêneros textuais humorísticos, porque acreditamos que esses, além de divertir, podem levá-los a uma leitura cada vez mais significativa.

Temos, então, como objetivos:

- contribuir para as pesquisas sobre leitura no ambiente escolar, uma vez que a consideramos essencial ao desenvolvimento do aluno;
- mostrar que a motivação da leitura por meio da construção de sentido, apoiada em determinadas estratégias cognitivas como elementos facilitadores, capacita o leitor a compreender o que lê;
- ampliar o conhecimento da língua por meio de diferentes abordagens de gêneros textuais, visto que acreditamos que essas abordagens abrangem e ampliam a perspectiva de vida do aluno em um mundo letrado.

Para atender aos objetivos propostos, usamos como suporte teórico estudos de Ângela Kleiman (1989), Eni Orlandi (1988) e Van Dijk (1992) que enfatizam a leitura em uma perspectiva cognitiva, afetiva e social.

O resultado desse trabalho pode ser conferido na criação de diferentes atividades pedagógicas, sempre trabalhadas a partir da sedimentação teórica escolhida.

Esperamos, enfim, estarmos contribuindo para uma leitura significativa.

ABSTRACT

Annually, lots of evaluation programs like Saesp, Saeb and Enem show that the capacity of interpretation and production of texts of our students is each more discouraged. The numbers that indicate this result take us to think in our professional reality, once that the great problem keeps being a short level of our child's teaching.

Believe that a provable motive to indexes to be short find as a matter of the responsibilities to teach privileging the decodification of the words.

To improve this indexes and to help students to like and to firm an engagement with the reading, the teachers need to study and to broadcast to your students different strategies of readings that take them to produce sense in their reading. Our suggestion is to work with different kinds of humorous texts, because we believe that this can take fun and to take them a significant reading.

So, our objectives are:

- to contribute to research about readings at the scholar ambient, once that we consider essential to development of the students;
- to show the reading motivation through the construction sense, sustain determined strategies cognitive like easy elements, that qualify the reader to know what is reading;
- to amplify the knowledge of the language by different approach of general textual, and we believe this approach include and amplify the student's perspective in the letters man's word.

To attend the objectives, we use like theoretical support studies from Ângela Kleiman (1989), Eni Orlandi (1988) and Van Dijk (1992) that give importance the reading in the cognitive perspective, affective and social.

The work's result can be checked in the creation of different pedagogic proposal of literature of the humorous texts, always worked since theoretical sedimental chosen.

We hope to be contributing to a significative literature.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof^o Dr. Luiz Antônio Ferreira pela dedicação demonstrada na orientação desta Dissertação;

À Prof^a Dra. Mercedes Fátima de Canha Crescitelli pela colaboração na qualificação;

À Prof^a Dra. Elza Kioko Nakayama Menoke Murata pela colaboração prestada na qualificação;

Ao Governo do Estado de São Paulo pelo apoio financeiro.

Agradecimentos especiais ao meu marido Wagner, aos meus filhos Ana Beatriz e Matheus e à minha querida mãe Ana que esteve com meus filhos durante a minha ausência.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO 1. História da Leitura e do Leitor	
1.1.História da Leitura.....	15
1.2.História do Leitor.....	24
CAPÍTULO 2. Concepções sobre Leitura	
2.1 Leitura na escola	30
2.2 Leitura como interação.....	34
2.3 Pressupostos Teóricos da Leitura	37
2.4 Análise do Discurso.....	41
2.5 Tópicos de Pragmática.....	48
2.6 Estratégias de Leitura.....	52
CAPÍTULO 3. Considerações sobre o Humor	
3.1 Humor.....	59
3.2 Termos e Textos Humorísticos.....	64
CAPÍTULO 4. Propostas de Leitura de textos humorísticos com ênfase nas abordagens de Gênero Textual	
4.1 Abordagens de Gêneros.....	73
4.2 Vertentes Norte-Americanas de Gêneros	78
4.3 Propostas de atividades de Leitura envolvendo diversos Gêneros Textuais	81
CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

A fundação americana chamada *National Endowment for the Art* fez uma importante e séria pesquisa em 2004 sobre a leitura (Veja, 2004). Essa pesquisa constatou que quem lê por prazer tem uma vida muito mais saudável e longa do que aqueles que não têm esse hábito. As pessoas que têm o hábito da leitura vivem mais felizes porque conseguem resolver problemas com muito mais facilidade do que aqueles que não lêem. Estes últimos demonstraram uma capacidade de raciocínio muito inferior aos primeiros.

Os diversos programas de avaliação realizados em 2004 como Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), coordenados pelo MEC, bem como o Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) mostram que os números que medem o nível de compreensão de textos de nossos alunos são desanimadores.

Esses resultados nos levam à conclusão que, na escola, privilegiamos a leitura que decodifica as palavras, ao invés da leitura que leva à compreensão de textos. Se continuarmos ensinando apenas a decodificação das palavras, nosso aluno continuará com grandes dificuldades para o seu desenvolvimento intelectual. Essas dificuldades crescem, principalmente, por três razões: a clientela que frequenta essa escola não apresenta perfil de leitores; é oriunda, em grande parte, de pais analfabetos e, finalmente, os professores, que deveriam ser os maiores aliados dos alunos, estão, como afirma Kleiman (1989):

"mal informados em relação ao processo, ao leitor, e às estratégias que levam ao domínio do processo para assumir o ensino de leitura com segurança e, sobretudo, com coerência."

Lembrando da escola como um local de aprendizagem, enfatizamos que os educadores não podem negar as condições de acesso aos conhecimentos das informações necessárias para a autonomia do educando. Sem esquecer dos conhecimentos adquiridos ao longo da vida, defendemos a idéia de que os conhecimentos transmitidos proporcionam um

amadurecimento do educando em relação à compreensão e participação na sociedade. Esses conhecimentos, no entanto, só poderão ser concretizados por meio da leitura.

De acordo com Kleiman (1989), é na leitura que o aluno realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor e de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, sistema de escrita, etc. Ainda segundo a autora, não se trata de decodificar o texto, palavra por palavra, mas sim de uma atividade que adquire compreensão por meio dos sentidos constituídos nos textos. A decodificação, como se sabe, é apenas um dos procedimentos que o leitor utiliza quando lê. A leitura fluente, no entanto, envolve várias estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível a proficiência.

O ensino da leitura e da escrita na escola tem sido motivo de discussão sobre a necessidade de melhorar a qualidade da educação no país. Os baixos índices referidos anteriormente estão diretamente ligados à dificuldade que os profissionais da educação têm em ensinar a ler e a escrever. Assim, para revertermos esse quadro, os professores precisam entender que a leitura e a escrita não bastam. É preciso envolver os alunos com as diferentes práticas letradas existentes em nossa sociedade.

Ao fazerem uso das habilidades de leitura e de escrita que circulam no nosso cotidiano, os alunos estarão cada vez mais aptos a responder as demandas sociais existentes. É nesse contexto que se forma um leitor competente.

A formação do leitor competente supõe alguém que consiga ler não somente o que está escrito nas linhas, mas, principalmente, nas entrelinhas; que relacione o que leu com outros textos já lidos e que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos ao texto que lê. Para atingir esses objetivos, os professores precisam oferecer a seus alunos uma diversificação cada vez maior de gêneros textuais, pois não se formam bons leitores trabalhando com um só gênero textual e muito menos com o uso único do livro didático.

Defendemos a idéia de que a primeira e, talvez, a mais importante estratégia didática para a prática de leitura, é o trabalho com as diferentes abordagens de gêneros textuais.

É preciso considerar que cada texto possui características que exigem um tratamento diferenciado. Assim há textos que podem ser lidos por partes, por se tratarem de material destinado à busca de informações necessárias a determinados momentos. Há textos

que precisam ser lidos devagar para que haja uma maior compreensão das idéias e há aqueles que são lidos rapidamente apenas pelo prazer de ler.

Conceitos errôneos sobre a leitura única também devem ser eliminados, já que toda leitura pode admitir mais de uma interpretação, pois nem sempre o significado está dado no texto. Diferentes interpretações podem fazer sentido e são até necessárias como é o caso de bons textos literários.

Para tornar os alunos leitores proficientes, para desenvolver a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura, os professores podem usar diversas estratégias de leitura que os levem à compreensão do texto. Para isso, esse profissional deve ser cada vez mais qualificado, ter amplo conhecimento na área das ciências humanas, ter forte orientação para as práticas reflexivas e capacidade de inovação. Reflete-se assim o pensamento do suíço Phillippe Perrenoud (2000) que diz:

"A escola daqui a 25 anos, pode ser ainda menos igualitária e ainda menos eficaz que hoje, se não fizermos nada para enfrentar e resolver seus problemas com nossas próprias mãos. Uma vontade política forte e duradoura pesará mais do que a fé no progresso."

Qualquer mudança educacional, no entanto, só vai ocorrer mediante a transformação da escola atual, já que a experiência mostra que

"a escola é muito dificilmente modificável, a partir da sua própria lógica. A maior parte das aprendizagens significativas realizam-se fora da escola, de modo informal, e será fecundo que a escola possa ser contaminada por essas práticas educativas que, hoje, nos aparecem como portadoras de futuro." (Rui Canário, 2001:23)

Na escola, considera-se muito a transformação dos escritos em sons e vice-versa. As práticas de letramento nesse ambiente desenvolvem apenas uma pequena parcela das capacidades leitoras exigidas pela nossa sociedade, sobretudo, as que se referem às leituras

lineares e literais em que se exploram, principalmente, a localização de informação em textos, as repetições ou cópias de questionários.

Em nossa pesquisa, buscamos criar condições para que, por meio da leitura de textos humorísticos, o aluno amplie seu repertório cultural, uma vez que *“A aprendizagem da leitura é fundamental para a integração do indivíduo no seu contexto sócio-econômico e cultural”* (Cattani & Aguiar,1988:24).

Faremos nosso trabalho atentando ainda ao que nos diz Chartier (1987) sobre a importância de

“identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada ou dada a ler. Dessa forma, as percepções do social não são de forma alguma discursos neutros; antes produzem estratégias e práticas sociais escolares, políticas que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, a legitimar um projeto ou uma proposta reformadora, ou, ainda, para justificar para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas.”

Pensando nessa realidade social constituída, acreditamos que o respeito à bagagem cultural que o leitor traz é imprescindível. A bagagem cultural de um leitor é constituída por suas experiências com o mundo sociocultural, político e econômico em que vive. Desentendimentos e desencontros entre professor e aluno se encontram justamente na falta de respeito em relação ao conhecimento que o aluno traz à escola. Os conhecimentos do aluno determinam suas inferências na leitura. A produção de sentidos dada nessas inferências é muito mais produtiva e eficiente que a maior parte das atividades desenvolvidas na escola como os exercícios repetitivos e a técnica de decifração.

São, pois, objetivos deste trabalho:

- contribuir para as pesquisas sobre leitura no ambiente escolar, uma vez que a consideramos essencial ao desenvolvimento do aluno;

- mostrar que a motivação da leitura por meio da construção de sentido, apoiada em determinadas estratégias cognitivas como elementos facilitadores, capacita o leitor a compreender o que lê;
- ampliar o conhecimento da língua por meio de diferentes abordagens de gêneros textuais, uma vez que acreditamos que essas abordagens abrangem e aumentam a perspectiva de vida do aluno em um mundo letrado;

Para atender aos objetivos propostos, elaboramos, no último capítulo, atividades de leitura com diferentes gêneros textuais humorísticos, nas quais o leitor, para compreender o texto, utiliza seus conhecimentos prévios a fim de poder levantar predições para o que será lido, uma vez que, na leitura, a predição torna-se indispensável, pois é a partir das hipóteses levantadas que o leitor constrói o sentido do texto.

Alguns motivos determinaram a construção desta dissertação. O primeiro deles partiu da leitura de uma entrevista dada pelo historiador inglês Maxwell, à revista Veja, em fevereiro de 2000. No pequeno trecho que provocou o desejo e o interesse em desenvolver uma pesquisa que envolvesse a leitura, o humor e a produção de sentidos, Maxwell afirmava:

“O Brasil é um país de cétricos, de pessoas que gostam de fazer piadas com tudo. Isso é bom. Veja os alemães que levaram a sério seus líderes e acabaram arrastados por um deles para uma aventura macabra como foi o nazismo.” (Veja, edição 1689, n1 8, p.12).

O uso do humor tem, então, a intenção de aliar o ensino à diversão. O segundo motivo vem do fato de que, inseridos nesse quadro caótico em que se encontra o ensino da leitura nas escolas, resolvemos apresentar algumas propostas a fim de motivar o aluno a ler e, conseqüentemente, ampliar o conhecimento da língua por meio da leitura de diversos textos humorísticos de diferentes autores.

O procedimento metodológico adotado configura-se na criação de diferentes atividades pedagógicas de leitura de textos humorísticos, a partir da sedimentação teórica escolhida.

Como suporte teórico, nosso trabalho ancora-se nos estudos de Ângela Kleiman (1989), Eni Orlandi (1988) e Van Dijk (1992) que enfatizam a leitura em uma perspectiva cognitiva, afetiva e social.

Alguns trabalhos sobre motivação da leitura já foram realizados, porém, nosso trabalho se diferencia pela ênfase dada às estratégias diversificadas usadas nas atividades sugeridas. O uso de gêneros textuais humorísticos é mais um fato inovador em nossa pesquisa. Pretendemos, então, nesta dissertação discutir vários aspectos da leitura que possam auxiliar o trabalho do professor em uma busca incansável para a formação de um cidadão consciente, crítico e atuante.

Esta dissertação está organizada nas seguintes partes:

- Introdução – apresenta a justificativa do tema escolhido, os procedimentos metodológicos e a organização desta pesquisa;
- Capítulo 1 – aborda a história da leitura e a história do leitor, visto que não cremos ser possível falar de leitura sem falar da sua formação e da de seus participantes;
- Capítulo 2 – trata de concepções teóricas a respeito da leitura e de suas relações com a construção do sentido;
- Capítulo 3 – faz considerações sobre o Humor e os sentidos que provocam o riso;
- Capítulo 4 – apresenta algumas atividades de leitura a partir das diferentes abordagens de gêneros textuais humorísticos, sempre com base na construção de sentido obtida por meio das estratégias estudadas;
- Conclusão;
- Bibliografia.

CAPÍTULO 1- HISTÓRIA DA LEITURA E DO LEITOR

Apresentamos, neste capítulo, uma breve história da leitura e do leitor principalmente porque acreditamos que não podemos falar sobre leitura sem fazer menção à sua formação e à de seus participantes. Procuramos também esclarecer algumas variantes da leitura em épocas distintas, uma vez que reconhecemos que as diferentes maneiras de ler podem nos ajudar a compreender e modificar nossas atividades educativas em função de uma busca significativa para um ensino de boa qualidade.

1.1. História da Leitura

Para a criação deste capítulo, valemo-nos dos estudos de Chartier (1998) e Certeau (1994), reconhecidos teóricos sobre o ato de ler. Iniciaremos a história da leitura a partir do significado da palavra “ler”. De acordo com Chartier (1998), vários verbos foram usados para significar o ato de ler. Verbos como *nemein* e seus compostos (*ananemis*, *epinemein*) significam ler no sentido de “distribuir” o conteúdo da escrita, por isso está sempre relacionado com a leitura oral; *anagnoskein*, por sua vez, indica ler com sentido de “reconhecer”, de “decifrar” as letras e suas seqüências em sílabas, palavras, frases; já verbos como *dierchomai* e *diexeimi* designam um texto percorrido, atravessado do começo ao fim e, portanto, lido com muita profundidade.

Partindo dessas diferenças de significados, Michel de Certeau (1994) defende o leitor que questiona, que participa, que cria. Para esse autor, a criatividade deve estar presente no leitor porque é com ela que se aprende a caminhar sozinho e se adquire uma certa independência. Essa independência, porém, não se faz presente em sujeitos passivos, que nada fazem e que, por essa razão, estão sempre assujeitados a alguém ou a algo. Assim, o autor afirma:

“Antes de serem escritores, fundadores de um espaço próprio, herdeiros dos lavradores de outrora, porém, no solo da linguagem, escavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam pelas terras alheias, nômades caçando

furtivamente pelos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para deles gozar. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um espaço e multiplica sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se previne contra o desgaste do tempo (esquecemo -nos dele e de nós próprios), ela não conserva ou conserva mal o que adquiriu e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.” (Certeau,1994: 05)

Encontramos nesse trecho duas idéias fundamentais à nossa pesquisa. A primeira se refere a uma leitura que não está inscrita no texto e que, por esse motivo, depende de outros dados tais como autor, editor, objetivos e interpretação dos leitores. A segunda idéia se relaciona ao fato de que o texto só existe porque tem alguém que vai lê-lo e que, por isso, vai atribuir-lhe um significado.

As idéias que iremos abordar, neste capítulo, se referem às diversas maneiras de ler que caracterizavam as sociedades ocidentais desde a Antiguidade. Essas maneiras de ler são determinadas pela heterogeneidade dos grupos de uma comunidade. Assim, falar na história das práticas de leitura é, sem dúvida, falar das histórias dos objetos escritos e das palavras leitoras. Nesse sentido, a leitura é reconhecida por gestos, espaços e hábitos que distinguem as comunidades de leitores, as tradições de leitura e as maneiras de ler.

O reconhecimento das várias maneiras de ler inicia-se com os modos de utilização, de compreensão e de apropriação dos textos. O conhecimento das distâncias culturais de uma determinada sociedade também é fundamental ao estudo da leitura, pois é assim que se compreende o motivo pelo qual, em determinado local e ambiente, a posse desigual do livro, a hierarquia das bibliotecas e até mesmo a temática de algumas coleções são tão diferenciadas.

Como acreditamos que a história das maneiras de ler é importante para nossa pesquisa porque traz informações que podem ser úteis ao nosso trabalho, abordaremos, em primeiro plano, essas diferentes maneiras de ler.

A leitura em voz alta, por exemplo, tinha a função de transmitir algo àqueles que não conseguiam decifrar o código escrito e consolidar as formas de sociabilidade como a convivência letrada. De acordo com Chartier (1998), no mundo antigo, na Idade Média e

nos séculos XVI e XVII, a prática da leitura oralizada era necessária porque os textos eram escritos em *scriptio continua* (escrita sem o espaço entre as palavras). A leitura em voz alta surgiu, portanto, para facilitar a compreensão de um texto escrito que não podia ser compreendido sem a sua pronúncia. Nesse período, ler era colocar a voz à disposição do que estava escrito, pois o leitor, nesse contexto, era considerado um simples instrumento à disposição do outro.

Foram as grandes quantidades de textos e a experiência do teatro que possibilitaram o aparecimento de uma nova leitura: a leitura silenciosa. Reservada a uma minoria elitizada, como os poetas dramáticos, esse tipo de leitura se fazia presente nas cartas, nos documentos e nas mensagens. Sua forma e situação também eram bastante diversificadas, uma vez que cada leitura tinha um objetivo diferente. O teatro, por exemplo, exigia que os atores memorizassem o texto, traduzindo-o em uma escrita vocal.

Inicialmente, a leitura era uma prática exclusiva das classes elevadas e acontecia de maneira privada. Os livros eram guardados em residências particulares de uma sociedade extremamente culta. Devido ao crescente empréstimo do livro, esse espaço exclusivo e reservado foi, aos poucos, se transformando em bibliotecas. Com o progresso da alfabetização, muitas pessoas aprenderam a ler. O número significativo de leitores criou uma demanda muito grande por livros. Essa demanda cresceu, principalmente, por causa da criação de bibliotecas públicas, da oferta de textos novos destinados a novas faixas de leitores e da produção e distribuição de um tipo diferente de livro, o *codex*, mais adequado às necessidades dos novos leitores e às diferentes práticas de leitura.

O *codex* substituiu o rolo a partir do século II d.C., tornando-se um instrumento mediador entre a leitura na Antiguidade e as maneiras de ler na Idade Média. Os cristãos, tanto os do oriente quanto os do ocidente, adotaram o códice (*codex*), sobretudo, porque não estavam mais satisfeitos em terem em sua clientela somente leitores habituados ao livro-rolo. Eles queriam mais, queriam atingir um público alfabetizado diferente, de diferentes níveis sociais e culturais, ou ainda, os de instrução média ou baixa.

Mesmo com o uso do códice, as estratégias e modalidades de leitura não modificaram de imediato, uma vez que os próprios cristãos continuaram com o tradicionalismo da leitura, ou seja, os livros continuaram sendo copiados ou trocados entre os fiéis e a leitura continuava sendo individual ou mesmo mediada pela voz de um leitor

nas reuniões comunitárias.

Aos poucos, o códice assumiu diferentes formatos e espessuras e foi se transformando, passando do livro de fácil manejo ao mais volumoso, resultando assim em diferentes modos de leitura. No seu primeiro momento, o códice era o instrumento de uma leitura ágil, livre em seus movimentos. Mais tarde, porém, na Antiguidade, época de inquietações sociais e espirituais preocupada em salvar, organizar e conservar a dupla herança pagã e cristã, sua capacidade foi utilizada ao máximo, tornando-se um livro de dimensões excessivamente imponentes e enormes, sendo utilizado não para ser lido e sim para ser consultado e citado.

Diferentemente do “rolo”, que era feito em várias colunas e mostrava um aspecto panorâmico da leitura, no códice, a parte do escrito oferecido ao leitor era predeterminada pelo tamanho da página fechada que impedia uma visão contínua da obra. Esse fato favorecia uma leitura fracionada, ora mais longa, ora mais breve.

Mais tarde, o códice tornou-se norma, visando não mais a uma recepção individual do texto, mas regulada por módulos interpretativos. Passou-se de uma leitura extensiva de muitos textos a uma leitura intensiva, de poucos textos, sobretudo a Bíblia. Na Antiguidade, foi no códice e, portanto, no livro e na leitura, que se baseou toda a autoridade, desde as hierarquias eclesiásticas e a sociedade leiga até o núcleo familiar.

De acordo com Chartier (1998), em cada época, a história das maneiras de ler permite encarar de forma nova e original um traço constitutivo da história e da identidade nacional: o peso das interdições impostas pela Contra-reforma católica, as formas próprias do Iluminismo alemão, a construção das relações entre as classes (e entre os sexos) nas sociedades protestantes da Inglaterra e da América.

Foi assim, por exemplo, com Menocchio em “O Queijo e os Vermes” (1987), de Carlo Ginzburg. Menocchio era um moleiro que começou sua jornada, pela palavra, de participação na cultura universal. Indignado com o domínio autoritário da igreja e do uso de uma língua – o latim – elitizada e elitizante, começou a duvidar, a questionar e a negar esse domínio. Sua maior ambição era divulgar as novas idéias provocadas pelas leituras que realizou. O moleiro dizia, por exemplo, que não acreditava que o Espírito Santo governava a igreja: *“Os padres nos querem debaixo de seus pés e fazem de tudo para nos manter quietos, mas eles sempre ficam bem.”* (Ginzburg, 1987: 41)

Em suas viagens (imaginárias) e diálogos com a leitura, Menocchio criava seus próprios conceitos a respeito do imaterial e os materializava por meio de metáforas, valendo-se de elementos de seu cotidiano. Sua sede de exteriorizar o que pensava foi maior que a força da inquisição. O moleiro pagou com a própria vida a ousadia de *ser* e de *pensar*.

Esse personagem nos interessa porque apresenta uma história de vida que rompe fronteiras e assume novos riscos. Os livros que tomava emprestado determinaram suas práticas interpretativas. O personagem compõe o cenário de uma imagem de descoberta da leitura e dos sentidos. No contexto de sua trajetória, podemos desvendar algumas das concepções de aprendizagem de leitura e discutir a questão da interpretação.

O autodidatismo do personagem de Ginzburg (1987) nos revela o desafio de uma cruzada muito maior que a criação de novos métodos, estratégias ou atividades de leitura: a retomada do percurso da aquisição da leitura como meio para dialogar com o mundo, para satisfazer desejos, compartilhar novas descobertas e compreender como se revela o sujeito de uma história e de um tempo.

Segundo Chartier (1988), a sociedade do escrito, do texto, do livro foram sociedades da leitura. Mas a leitura, ainda segundo esse autor, não é uma invariante antropológica sem historicidade.

O aumento da leitura e a diversificação de leitores proporcionaram o aparecimento de uma literatura de grande consumo, ou de entretenimento, não enquadrada nos gêneros tradicionais: poesia de evasão, paráfrases de obras épicas, pequenos tratados de culinária e de esportes, obras eróticas, entre outros. Esses escritos interessavam a todos os tipos de leitores, fossem eles de instrução média ou cultos. As barreiras culturais entre os leitores nem sempre acabavam em escolhas diferenciadas de leituras. Como todos liam mais ou menos as mesmas obras, as diferenças estavam apenas nas maneiras de ler, de compreender e de apreciar o texto.

A diversificação de leitores inscreveu o romance em uma matriz cultural que não é a dos seus principais destinatários. Por isso esses textos eram gradativamente apreciados por um público intelectualmente menos preparado, que se contentava apenas com a apreensão das situações essenciais de amores, aventuras e fantasias. Desse modo quando os leitores revelavam apenas uma instrução média, apresentavam-lhes textos de nível inferior, reduzidos a elementos essenciais do romanesco ou do fantástico com a finalidade de

seduzi-los pela emoção de uma trivial sensualidade. Assiste-se, então, a uma degradação do modelo originário do *volumen* literário, cujo objetivo era a difusão ampla, em forma vulgarizada, para camadas sociais pouco instruídas.

Chartier (1998) revela que a alta Idade Média herdou da Antiguidade uma tradição de leitura que abarcara as quatro funções dos estudos gramaticais: *lectio*, *emendatio*, *enarratio* e *judicium*. *Lectio* era o processo pelo qual o leitor decifrava o texto, identificando seus elementos (letras, sílabas, palavras e frases). *Emendatio* era a prática que exigia que o leitor/professor corrigisse o texto contido no exemplar. *Enarratio* consistia na tarefa de reconhecer as características do vocabulário, das figuras retóricas e literárias, sobretudo, e em interpretar o conteúdo do texto. *Judicium* correspondia aos exercícios de avaliar as qualidades estéticas ou o valor moral e filosófico do texto.

Esse enfoque redutor da língua durou muito tempo em virtude da crença em que o homem deveria se preocupar somente com a linguagem da palavra divina. Nesse tempo, somente podiam ocupar cargos de monges, os cristãos que soubessem ler. O Livro de Salmos passou a ser a “cartilha” para ensinar a ler e a escrever e também servia de teste para avaliar o nível de alfabetização do leitor.

Os humanistas, enfatiza Chartier (1988), consideravam esse modo de ver um erro sistemático. Procuravam resgatar os clássicos, lendo diretamente os textos originais. O tópico da polêmica humanista (até o século XVI) foi a necessidade de romper a barreira que a antiga ordem havia interposto entre o leitor e o texto. O objetivo dos humanistas era “derrubar o muro da leitura errada para que o leitor tivesse acesso aos autores antigos como eles realmente foram, pessoas que viveram num determinado tempo e lugar.” Os historiadores descreveram os humanistas como pessoas que liam os clássicos como realmente eram, como inovadores. Mas, na verdade, os humanistas liam de muitas formas, dependia da intenção de quem estava lendo.

O aparecimento da imprensa facilitou a Reforma, pois acelerou a circulação dos textos, ampliando o número de tiragens e reduzindo os custos de cada cópia. Tudo isso, contudo, não teve um impacto tão imediato porque a população era amplamente analfabeta. Os livros impressos ganharam progressivamente feições próprias à medida que os impressores se familiarizam com as novas técnicas o que coincide com a revolta de Lutero contra a pregação das indulgências.

Foi nos anos de 1530-1540, ainda segundo Chartier (1998), que ocorreram profundas modificações nas bibliotecas devido à redução no preço dos livros. O tamanho médio cresceu de maneira significativa e os manuscritos finalmente deram lugar aos textos impressos.

A difusão do protestantismo coincidiu com a chamada “guerra dos panfletos”, primeiros instrumentos a alertar a opinião pública utilizando a imprensa. Nos países que permaneceram fiéis à igreja tradicional, essa pregação acontecia de forma mais discreta e utilizando uma linguagem menos radical por meio de “pequenos livros de devoção.”

Houve grande preocupação em dispor a Bíblia em língua vernácula. Lutero dava grande importância à publicação em língua vulgar, pois dizia que “os papistas ocultaram as palavras do sacramento e nos ensinaram que não se devia deixar que os leigos as compreendessem”. No entanto como as línguas vernáculas estavam sempre em evolução e o latim servia como comunicação internacional, os primeiros textos da Reforma alemã são passados para o latim e depois para as outras línguas.

Lutero manifestava-se sempre contra a oferta demasiada de livros inúteis e pregava que era melhor ler poucos livros, porém, de qualidade. Após a guerra dos camponeses, entretanto, ele passou a defender o controle da igreja sobre o acesso à Bíblia. Para ele, o acesso à escola tinha por função formar uma elite capaz de dirigir uma sociedade civil e religiosa. Depois os reformadores tornaram-se mais prudentes e passaram a promover a leitura, agora de livros mais simples, conservando o controle da intervenção doutrinária.

Temos, então, que a Reforma Protestante conservou a oralidade, pois a religião dependia, sobretudo, da pregação. Foi ainda nessa Reforma que o acesso à Bíblia continuou limitado, a leitura popular não era incentivada e o uso da leitura silenciosa permaneceu restrito. Há, porém, que se constatar algumas mudanças na Reforma Protestante como o aparecimento do primeiro movimento de confiança na relação com o escrito, surgindo dessa forma o contato mais cotidiano com o livro, aproximando assim, os caminhos de acesso à leitura silenciosa.

Na Contra-Reforma, o Concílio de Trento (1545-1563) reafirmou a importância da tradição ao lado da Bíblia e consolidou a distinção dos papéis dos clérigos e dos fiéis. Quanto ao livro impresso, estabeleceu-se um controle rigoroso dos que tratam das coisas

sagradas, bem como a submissão de impressores e livreiros a exame e aprovação da autoridade eclesiástica local. A leitura da Bíblia só poderia ser feita com permissão por escrito do bispo ou do inquisidor e mediante conselho de vigário ou confessor. Nesta época, a leitura só era permitida aos homens “piedosos”.

Em 1593, Clemente VIII retirou dos bispos ordinários todo o poder de dar licença para ler ou possuir Bíblias vulgares ou outras partes da Sagrada Escritura, tanto do Novo quanto do Velho Testamento, em qualquer língua que tivessem sido editadas. Nos séculos que se seguiram ao Concílio de Trento, Chartier (1998) relata que os clérigos eram instruídos pela leitura de uma lista relativamente extensa de obras que lhes eram recomendadas, pela recomendação de horários fixos de estudos e pelas conferências eclesiásticas. Os clérigos liam obras de teologia moral, textos destinados ao exercício do ministério e textos de meditação espiritual. A maioria deles fabricava uma igreja organizando as práticas ortodoxas e eliminando a superstição.

Do século XVI ao XVII, o aumento de leitores foi considerável graças ao progresso da escolarização. A pastoral do escrito, que distribuiu maciçamente imagens, pequenas brochuras ou folhetos, também contribuiu para o aumento da leitura. Esse aumento refletiu-se na diversificação das publicações que iam da sofisticação à simplificação, da complexidade ou dificuldade de leitura à facilidade. As publicações e reedições do século XVIII revelaram uma produção literária edificante destinada a servir de guia aos fiéis no caminho da salvação e, com frequência, era redigida pelos jesuítas.

Os métodos e usos no ensino do catecismo variaram tanto quanto os manuais destinados aos padres e mestres até a catequese se generalizar no século XIX. Foi nesse século também que o público leitor do mundo ocidental atingiu a alfabetização em massa. Considerada “era de ouro do livro”, a produção em massa de ficção popular integrou novos leitores aos públicos nacionais consumidores de livros e contribuiu para unificar e homogeneizar tais públicos.

Ainda no século XIX, a diferença entre as taxas de alfabetização masculina e feminina diminuiu. Surgiram as revistas para mulheres, porém o papel da leitora ainda era o de guardiã dos bons costumes, da tradição e do ritual familiar. A leitora era considerada pelos editores como uma consumidora de romances. A expansão da educação primária na Europa do século XIX estimulou o crescimento de um novo público leitor: as crianças. A

educação de uma criança da classe operária vinha sempre em segundo lugar, frente às necessidades de economia familiar. As crianças aprendiam a reconhecer as palavras, uma a uma, em cartões.

Atualmente, a representação do escrito modificou muito, pois os textos representados em livros, jornais, revistas ou até mesmo a tela de computador aparecem em arquiteturas diferenciadas como fichário eletrônico, banco de dados, tabelas, gráficos, etc.

A representação do escrito na tela, por exemplo, também redefine a materialidade das obras, quebrando o elo que existia entre o objeto impresso (ou manuscrito) e o texto que ele veicula. Assim o leitor, e não mais o autor ou o editor, tem o domínio sobre o contorno ou a aparência do texto que ele quer que apareça na tela. Temos aí todo o sistema de identificação e de manejo transformados por um leitor, de acordo com sua necessidade e seu propósito de leitura.

Ao ler em um livro ou em uma tela de computador, o leitor de hoje ainda mantém uma certa postura do leitor da Antiguidade que lia um *volumem*, um rolo. Ambos fazem uma leitura vertical e ambos são dotados de referências presentes no *codex* como paginação, índice, tabelas, etc. A diferença está no fato de que o leitor, principalmente aquele que usa o computador, pode ler, consultar, estudar qualquer texto não importa qual seja sua forma ou localização espacial original.

O leitor de hoje pode também ser considerado um autor da escrita ou um co-autor, porque pode, se quiser, transformar os textos que lê constituindo novos fragmentos, fazendo recortes do que lê, anotando as idéias principais, deslocando ou recompondo os textos em múltiplas operações.

Apesar de todas essas diversidades e dinamismos da leitura, nosso processo de alfabetização encontra-se em lento crescimento percentual, com um número significativo de analfabetos. As causas da permanência do analfabetismo em grandes áreas do mundo não estão relacionadas apenas à baixa renda, mas também a razões políticas e ideológicas.

Verificamos, porém, que a prática de ler e interpretar está de acordo com o momento histórico vivido ou, conforme afirma Nunes (1998:32):

“O sujeito leitor se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura, pois o homem já esteve na Idade Média localizado no espaço religioso e na modernidade pode ser localizado entre o espaço literário e o científico.”

1.2.História do Leitor

Existe entre a leitura e o leitor uma ligação muito profunda, já que o autor espera sempre que haja um público que leia seus textos. Os dois elementos citados têm uma história sendo, portanto, fundamentais para a produção de sentidos.

Refletindo sobre a história da leitura, Orlandi (1988) aponta dois fatores importantes para sua aprendizagem. O primeiro fator se refere ao ensino da leitura em uma escola que se autodenomina crítica. O segundo fator está relacionado ao fato de a leitura ser um processo cujo mecanismo é essencial para a análise do discurso, pelo menos, no que diz respeito às condições de produção e às condições sócio-históricas que precisam estar presentes.

Ainda segundo a autora, as condições da compreensão da leitura envolvem sempre o “eu-aqui-agora” numa situação que engloba os representantes do ambiente escolar, sejam eles os professores, os alunos, os livros didáticos e outros. Dessa forma podemos dizer que os sujeitos são classificados como locutor, enunciador e autor. No processo de recepção temos o alocutário, um destinatário e um leitor. Esses elementos estão sempre presentes na leitura, pois em um texto escrito, há alguém que o leia, um lugar onde possa ser lido e a interpretação dada de acordo com o momento, já que um mesmo texto pode ser lido de uma forma hoje e amanhã de outra, tudo depende do momento histórico ao qual ele se relaciona.

O ensino da leitura também deve contar com a própria história do leitor, uma vez que suas experiências proporcionam a compreensão de um texto. As leituras de textos diversos orientam e alargam as possibilidades de continuação de sentidos e por isso dizemos que o aspecto previsível de determinadas leituras encontra-se enraizado na história de leitura do texto e na história de leitura do leitor. Se o leitor, porém, não tiver nenhuma experiência de leitura, ele sempre terá dificuldades para entender qualquer texto, mesmo

que esse seja muito simples.

Na escola, as previsões diversas de leitura para um texto são descartadas, simplesmente pelo fato de que a maioria dos textos que lá circulam são retirados do livro didático e, portanto, já vêm com uma previsão única estabelecida.

Segundo Orlandi (1988) os diversos termos relacionados à leitura que se faz na escola tem uma certa familiaridade com determinadas instâncias ideológicas. Quando os professores avaliam seus alunos por meio de provas, exercícios ou testes, temos o chamado domínio jurídico. É em virtude desse domínio que os alunos, a fim de obterem benefícios como boas notas, silenciam sua própria leitura em detrimento da leitura de outros. Já termos como “empréstimo, troca, venda”, pertencem ao domínio econômico e administrativo.

Orlandi (1988) afirma que o processo de leitura é legitimado de diferentes formas nas instituições e, por isso, podemos dizer que cada instituição tem um agente propagador de ideologias. Na escola, por exemplo, a função dos envolvidos no processo educacional poderia ser resumida na função do crítico, pois são eles que escolhem e avaliam a importância de um texto, atribuindo a este um sentido considerado “o desejado” para a leitura.

A leitura é também a construção de significados, por meio dos quais se verificam os implícitos e as relações de sentido entre o que o texto diz e o que os outros textos dizem, a partir da intencionalidade do autor e das possibilidades de interpretação por parte do leitor. É nessas relações de sentido que encontramos a intertextualidade, ou seja, a relação de um texto com outros existentes, como um dos processos que contribuem para a legibilidade do texto. Em relação a isso, Roland Barthes (1988:54) diz:

“O texto redistribui a língua. Uma das vias dessa desconstrução é permutar textos, farrapos de textos, que existiram ou existem em volta do texto considerado e dentro dele; todo texto é intertexto; outros estão presentes nele, em diversos níveis, sob formas diversas.”

Diante dessas informações, não podemos admitir certas radicalizações que circulam nas escolas em relação ao ato de ler. Expressões do tipo “entender ou não entender” não podem mais circular nesse local. Confirmando essa idéia, Orlandi (1988:9)

afirma que “a leitura é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

A leitura constitui, desse modo, uma atividade subjetiva realizada pelo sujeito que possui, além do contexto histórico, experiência de mundo, saberes, crenças e desejos. Todos esses elementos são determinados pelo grupo em que se está inserido ou pela forma como se apreende a realidade. Todavia a escola continua presa ao modelo estruturalista para o qual ler equivale a decodificar. Nas salas de aula, considera-se um bom leitor aquele que lê em voz alta, aquele que respeita a pontuação.

Atualmente, discute-se muito a alfabetização das crianças das classes populares. Alguns educadores e especialistas crêem que as classes populares provenientes de lares onde não há o hábito da leitura e da escrita não atingem os níveis de conceitualização necessários à construção da escrita. Crenças como essas deram origem a políticas educacionais de extinção da reprovação no ensino fundamental, através da implantação da progressão continuada das crianças pelos oito anos de escolarização, permitindo aos alunos um tempo maior para o domínio da leitura e da escrita (SEE, 2000). Desse modo julgamos muito importante apresentarmos alguns aspectos do estudo etnográfico feito por Ezpeleta e Rockwell (1992) sobre a vida cotidiana dos grupos populares.

O estudo em questão foi iniciado em 1989 e teve a participação de quatorze crianças com idade entre três e nove anos em um bairro periférico da cidade de São Paulo. As crianças foram ouvidas durante dois anos, duas vezes por semana, durante quatro horas que tinham para brincar, passear e conversar.

As crianças utilizaram a linguagem oral para falar de suas vidas, da vida dos outros, dos seus desejos, dos seus medos e também para contar histórias, acontecimentos, incidentes e notícias da vida cotidiana do bairro. Elas circulavam por todo o bairro fazendo trocas verbais, atividades coletivas diversas que iam além do grupo familiar, constituindo, dessa forma, espaços de sociabilidade variáveis.

As narrativas feitas por essas crianças constituíam a identidade do bairro, pois traçavam percursos, trajetórias, situando-se no tempo e no espaço, constituindo, por meio de seus relatos, um campo de significações e sentidos. Percebeu-se, no estudo, que as funções sociais da escrita estavam presentes em suas falas que se complementavam com os

textos que circulavam no local.

Textos escritos como as contas de água e de luz, panfletos de supermercados, recortes de jornal, revistas, certidão de nascimento, álbum de fotografia do casamento dos pais com várias anotações, álbum do bebê com escritos dos primeiros anos de vida, contas de materiais de construção, cartas, gibis e outros comprovaram que as situações de leitura aparecem em decorrência do contexto, das circunstâncias e de práticas de leitura bastante diversificadas. Todos esses documentos escritos ganham sentido na vida das crianças porque fazem parte do contexto de uso e, por esse motivo, adquirem uma importância muito grande em suas vidas.

Documentos escritos provenientes da escola não adquirem o mesmo sentido para essas crianças, pois, durante o estudo, elas pediram ajuda às pesquisadoras por não entenderem e nem mesmo decifrarem certas tarefas escolares. Existe, por parte das crianças, muita insegurança em relação às atividades escolares, pois não conseguem vinculá-las com os usos cotidianos que fazem da escrita e da leitura.

As crianças, no entanto, demonstraram reconhecer um certo sentido na escola, pois acreditam que é nela que se aprende a ler e a escrever, que se aprende a calcular. Todavia, diante de algumas tarefas escolares, elas menosprezam-se, afirmando até que “não têm cabeça para a escola”.

Ezpeleta e Rockwell (1989) constataram, por meio das transcrições das falas das crianças, que há uma separação muito grande entre as políticas de leitura e escrita dentro da escola e fora dela. As crianças reconhecem a escola como um ambiente de aprendizagem, porém se vêem distantes dela por não estabelecerem nenhuma relação direta entre o que estudam e o que vivenciam.

Diante de tais informações, não podemos afirmar que essas crianças pertencem a uma cultura oral isolada da sociedade e, muito menos, diante de um grupo à margem do sistema escrito, pois se confirmou, seja pela oralidade ou por documentos escritos já citados, a existência de práticas de leitura e de escrita entre as classes populares. Há a circulação de uma variedade de textos escritos, pois as várias formas de existência social da escrita fazem parte da vida de todos. A leitura, nesse contexto, é vista não como um ato de decodificação, mas sim como um ato de compreensão, que envolve conhecimento de mundo, conhecimento de práticas sociais e conhecimentos lingüísticos. Sendo assim,

“à medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita, um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática da leitura e da escrita, não necessariamente adquirem competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais de escrita...” (Soares, 1998:44)

É dessas ações que surgem os diferentes tipos e níveis de letramento da população em geral. Esses níveis, no entanto, estão relacionados com as condições sociais, culturais e econômicas dos alunos. Nossa intenção aqui é alertar o professor para a promoção dessas condições.

Ezpeleta e Rockwell (1992) constataram que a distância existente entre as práticas escolares de leitura e a escrita são decorrentes do modo artificial como se opera a linguagem. As autoras comprovaram o que acontece hoje, em nossas escolas, ou seja, a pouca prática de leitura no ambiente escolar ocorre, principalmente, em virtude da não compreensão, por parte dos leitores, dos textos que lhes são oferecidos. Na maioria das vezes, os alunos são obrigados a ler textos que nada têm a ver com seu universo.

Além desses fatores, a aprendizagem da leitura na escola não acontece de uma hora para outra, é preciso tempo. Esse tempo, porém, é exatamente o processo pelo qual os leitores precisam passar para dar sentido ao que lêem. Respostas imediatas não são possíveis de serem dadas por alguém desmotivado e sem prática de leitura.

Diante dessa constatação, defendemos a idéia de que as novas concepções de leitura e escrita devem incentivar os diferentes aspectos envolvidos nos usos diversos que o mundo moderno tem feito da escrita. Se a escola é um ambiente propício à aprendizagem e, às vezes, único veículo de interação dos alunos com textos, o professor, como parte integrante desse veículo, precisa oferecer textos de qualidade e práticas de leituras eficazes que podem, por sua vez, transformar nossa realidade e formar leitores competentes.

A história da leitura, portanto, vai muito além do texto, porque lida com pelo menos uma instituição (a escola), uma técnica (a escrita) e uma tecnologia que abarca desde

os rolos de pergaminho até as diferentes linguagens eletrônicas. Como os processos de fixação da escrita se transformam com o tempo, a história da leitura também consiste na história das possibilidades de ler.

Dessa forma, concordamos com Chartier (1998:66) que afirma:

“A atividade da escola, somada à difusão da escrita enquanto forma socialmente aceita de circulação de bens e à expansão dos meios de impressão, faculta a existência de uma sociedade leitora. Mas, para que isso ocorra, é preciso que a escola seja atuante, isto é, que se valorize a educação enquanto fator de ingresso à sociedade e ascensão; que a escrita seja, ela mesma considerada um bem, propriedade que atesta a existência de outras propriedades e que se julgue a impressão de textos escritos como um negócio lucrativo.”

A leitura pode até se manifestar individualmente, porém é resultante da concepção que a sociedade formula para as classes e as pessoas que a compõem. Por essa razão nos deparamos com tantas políticas de leitura. Tais políticas costumam valorizar a leitura como idéia, porém seu sucesso depende de outros fatores, pois como vivemos em uma sociedade capitalista, não podemos nos esquecer de que esta é constituída por interesses diversos dentre os quais os da indústria de livros e maquinários, bem como dos produtores de softwares e hardwares. Uma história da leitura faz parte, portanto, da história da sociedade capitalista.

A história da leitura, enfim, mostra o pensamento dos leitores, desde a sua formação como membros da sociedade até suas ações como participantes e consumidores de obras escritas. Por esse motivo, defendemos a idéia de que a história da leitura do mundo deve ser sempre reescrita, a fim de que possamos ter conhecimentos suficientes para transformarmos a nossa realidade.

CAPÍTULO 2- CONCEPÇÕES SOBRE LEITURA

Abordaremos, neste capítulo, tópicos como Leitura na escola, Leitura como interação, Pressupostos Teóricos da Leitura, Análise do Discurso, Pragmática e as Estratégias de Leitura.

Nossa intenção é transmitir os diferentes modos como a leitura vem sendo realizada de forma a privilegiar o ato de ler como construção de sentidos.

Como sabemos que nenhuma teoria sozinha dá conta de solucionar o problema do ensino e da motivação para a leitura, buscamos na Análise do Discurso, também chamada de AD, o auxílio necessário para viabilizar a construção de sentidos do texto pelo leitor.

No penúltimo tópico, trataremos do estudo da relação entre leitura e redação, no âmbito dos estudos pragmáticos, pois acreditamos que a pragmática atravessa o conjunto de pesquisas que tratam do sentido e da comunicação para se interessar pelo uso que os usuários fazem dos enunciados.

Finalizamos o presente capítulo abordando alguns aspectos cognitivos, sociais e interacionais nas estratégias de leitura que podem auxiliar o professor no seu trabalho com os alunos.

2.1 Leitura na escola

Na escola, as atividades feitas continuam desgastantes, pois há um uso muito grande de tarefas maçantes como cópias, exercícios repetitivos, decifração de palavras, procura de dígrafos, grifos gramaticais e outros. A leitura feita dessa forma é considerada cansativa e sua aprendizagem, portanto, constatada como ineficiente.

Um dos principais responsáveis pelo processo educacional, o professor, continua atuando na sala de aula como o único dono do conhecimento. É ele, portanto, que escolhe o conteúdo, as atividades, as leituras e os exercícios a serem trabalhados. O aluno, nessa situação, é um ser passivo porque atende aos pedidos do professor, tornando-se assim, um ser incapaz de criar, de analisar, de compreender e de posicionar-se criticamente diante de algum fato.

Toda essa situação diagnosticada só poderá ser revertida se tivermos um ensino focado no aluno, nas suas necessidades, nos seus interesses, nas suas dúvidas e se levarmos em conta também suas experiências pessoais, seus conhecimentos e suas expectativas de vida.

Nossa proposta inicia-se, portanto, na ampliação do conhecimento da língua, enfatizando não mais os componentes frasais ou as categorias analíticas e sim a construção de sentido do texto. Por isso usamos o estudo do discurso sempre relacionado à situação de uso e ao contexto, considerando subjetividade do sujeito. Se considerarmos a situação pedagógica como discurso, teremos uma visão dinâmica dos interlocutores, da partilha de conhecimentos que fazem e da troca de experiências. É dessa forma, acreditamos, que os sujeitos envolvidos poderão produzir sentidos em suas vidas.

Os textos usados na escola também envolvem o processo de aprendizagem. Nesse ambiente, privilegia-se muito um só gênero textual, em especial, os gêneros literários. Essa pouca familiaridade que o aluno tem com outros gêneros é consequência da ausência do contato com eles.

A maioria dos textos usados na escola não condiz com a realidade do aluno. Assim ele quase nunca encontra sentido no que lê. Quando é obrigado a ler, o aluno, por não ter familiaridade com o texto, demora muito tempo para compreendê-lo. A demora, às vezes, é até inútil, visto a não-adequação do texto. O tempo que o aluno leva para ler um texto é exatamente o processo de adaptação pelo qual ele precisa passar para dar sentido ao que lê. Para quem não tem prática de leitura, o entendimento de um texto é uma tarefa muito difícil.

Quando os professores permitirem a seus alunos o acesso às informações da situação de enunciação, do momento histórico-social, dos enunciadores, da intencionalidade e do tipo de discurso, esses últimos conseguirão relacionar os pressupostos e subentendidos que o levarão à compreensão da leitura. Essas informações serão facilmente assimiladas por meio de um ensino baseado em uma pluralidade de gêneros textuais. É dessa pluralidade que nasce o processo de interação efetiva entre os componentes de uma dada situação de leitura.

O trabalho do professor deve primeiro considerar sempre o aluno como um ser ativo, participante do processo educacional. Deve, em seguida, propor um número

considerável de gêneros textuais, a fim de que o aluno possa fazer cada vez mais leituras, ampliando o seu conhecimento e a sua capacidade de avaliar e dar sua opinião a respeito de um determinado fato. O professor deve ainda considerar as diversas leituras que o aluno faz e não sobrepor apenas a sua como a única correta.

É nesses momentos que, aliados a essas considerações, enfatizamos mais uma vez o uso de várias estratégias que possam atuar como elementos facilitadores na construção dos sentidos do texto, afinal, quando lê e compreende um texto, o aluno se sente motivado a buscar outras leituras.

Ao professor cabe ainda levar em conta as diferentes fases por que passam as crianças. Sabendo que toda ação, todo movimento, pensamento ou sentimento responde a uma necessidade, o professor precisa lembrar que não só os adultos, mas também as crianças

“só executam alguma ação exterior ou mesmo inteiramente interior quando impulsionado por um motivo e este se traduz sempre sob a forma de uma necessidade (uma necessidade elementar ou um interesse, uma pergunta, etc.)”. (Piaget, 1996:84)

O aluno leitor não responde a nada que não lhe diz respeito. Ele pode até ler o texto que o professor pedir, mas se esse não lhe interessa, não vai haver compreensão. Aliar o texto proposto à vida do aluno é uma forma de permitir que uma determinada atividade se desenvolva. Os textos propostos devem, então, atender a uma necessidade do aluno, seja para a busca de informação, seja para o entretenimento, seja para a busca de um conhecimento específico ou outros. Cabe, pois, ao professor pensar, a princípio, no tipo de leitura que melhor se adequa a seus alunos, considerando, é claro, o estágio de desenvolvimento em que se encontram.

É comum a comparação que educadores fazem do aluno de hoje com o aluno de tempos atrás. Essa comparação não deve mais prevalecer no meio escolar, pois as práticas socioculturais, que se relacionam com aquilo que as pessoas fazem e com o que está acontecendo nas estruturas sociais onde elas vivem, mudaram muito. As estruturas sociais sofreram e sofrem muitas alterações. Assim, o mundo em que vivemos caracteriza-se por

várias mudanças: na sociedade, na família, no trabalho, na economia, na educação, na tecnologia e outras, tornando nossa realidade mais complexa.

Essas mudanças atingiram e atingem nosso processo educacional. O fracasso escolar, o mal-estar, o conflito, a desordem, a violência, a exclusão e as dificuldades de integração que constatamos em nossas escolas, além da já falada ausência de sentido da experiência escolar para uma porção significativa de jovens, são resultados dessas mudanças.

A proposta de uma aprendizagem significativa só poderá ser alcançada se conseguirmos unir os conteúdos da vida do aluno com os conteúdos da vida da escola. O mundo do aluno tem que ser o mesmo mundo da escola, pois não dá mais para separar. A consideração da linguagem e da cultura do aluno não pode mais ser colocada em segundo plano. Se a escola não conseguir reverter essa situação, perderá, cada vez mais, o seu sentido de preparar o cidadão para o trabalho e, principalmente, para a vida.

O aluno traz, hoje, culturas diversas, fragmentadas, abertas, flexíveis, instáveis. São, portanto, diferentes dos nossos primeiros alunos. Ao se depararem com uma escola homogênea, sistematizada, estruturada, esses alunos, por terem características avessas a ela, acabam não se adequando ao sistema proposto, tendo como resultado uma aprendizagem insignificante.

Os professores não podem mais se limitar a ensinar e sim propor, cada vez mais, novos desafios que motivem o aluno a pensar, a se interessar, a se mobilizar diante de algum fato e a desenvolver conhecimentos significativos para a sua própria vida. Por isso concordamos com Antônio Nóvoa (1992: 24) quando diz:

“neste século, devido à complexidade do fenômeno educativo, à diversidade das crianças que estudam e aos dilemas morais e culturais que seremos chamados a enfrentar, teremos de repensar o horizonte ético da profissão. Precisamos reconhecer, com humildade, que há muitos dilemas para os quais as respostas do passado já não servem mais e as do presente ainda não existem. Ser professor no século XXI é reinventar um sentido para a escola, tanto do ponto de vista ético quanto cultural.”

Algumas dificuldades no ensino são resultados dessa falta de sentido. Na maioria das vezes, nossos alunos se sentem sozinhos no que diz respeito à educação. Ele só faz o que lhe pedem e não é ouvido em nenhum momento. Como não consegue se fazer presente ele se rebela contra o sistema, por isso é natural que ele não corresponda às expectativas do professor.

A questão proposta por vários educadores como o “protagonismo juvenil” deve ser vista com seriedade por parte dos professores. Uma proposta visando a motivar o adolescente a penetrar no mundo da leitura deve considerar as dificuldades e as dúvidas que esse indivíduo tem. Um aluno que questiona tudo precisa saber da necessidade de sua formação intelectual. Portanto, a leitura pode ajudá-lo a encontrar respostas para as suas inquietações, mostrando-lhes as coisas do mundo que, com certeza, ele desconhece, pois as suas experiências são muito pequenas se comparadas as que os textos trazem.

Nem todas as informações transmitidas pela escola vão interessar aos alunos. Certo, porém, é que algumas vão. O seu interesse pelas leituras é que os motivarão a fazer outras leituras, capaz de satisfazer suas necessidades, sejam elas quais forem. Ainda que leia para responder um exercício, para se divertir, para se informar, é lendo que se conhece o prazer de ler e a importância desse ato.

2.2 Leitura como interação

Uma vez ressaltada a importância da leitura na escola, enquanto elementos de construção intelectual do educando e como fator fundamental para o estudo de qualquer disciplina, é necessário pensar nos textos oferecidos aos alunos.

Dessa forma, ressaltamos que a construção do conhecimento por meio de textos humorísticos de diferentes gêneros requer uma relação interacionista, pois é da aproximação do sujeito com o objeto desconhecido que o sujeito constrói seu conhecimento. Coll (1992:187) afirma: “*O construtivismo, o relativismo e o interacionismo, aplicados ao processo de aquisição de conhecimentos, conferem à aprendizagem escolar características cujas implicações são de enorme transcendência.*”

Considerando que, com exceção de alguns fatores, os conteúdos disciplinares trabalhados na escola só podem ser apreendidos por meio da leitura, perseguimos uma perspectiva mais ampla em relação ao seu desenvolvimento nesse ambiente.

Em nossa prática escolar, não estamos garantindo o uso social da leitura, pois não levamos em consideração seus vários usos na vida real das pessoas enquanto cidadãos inseridos em uma comunidade letrada. A escola, portanto, não está dando conta daquelas três funções básicas da leitura: a leitura de lazer ou fruição, a leitura para aquisição de informações e a leitura para estudo e trabalho (Geraldi,1984).

A prática escolar da leitura continua estereotipada e unidirecional, pois continuamos presenciando o uso único e exclusivo do livro didático, instrumento, muitas vezes, desvinculado de uma aprendizagem significativa. A proficiência leitora e o senso crítico do leitor só poderão ser alcançados se houver um trabalho constante, contínuo e variado de leitura. A diversidade de leituras acompanhada de um trabalho sério, dedicado e permanente permite que os leitores vivenciem diferentes experiências, ficando, portanto, cada vez mais familiarizados com a língua escrita em suas várias manifestações e nos mais diversos contextos.

Ao interagir com seus semelhantes, o homem sempre utiliza um tipo de convenção adequada à comunicação. A escrita é um meio dessa convenção, portanto para sua decifração e compreensão só pode haver a leitura.

Na visão de Smith (1991), a leitura é um pensamento estimulado pela língua escrita em que a atividade mental centra-se na compreensão de um texto escrito. Afirma ainda o autor:

“a leitura é uma atividade construtiva e criativa, tendo quatro características distintas e fundamentais: é objetiva, é seletiva, é antecipatória e é baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle”. (op.cit.:17)

No diálogo que mantém com o “outro”, o sujeito estabelece uma interação. A interação é, então, mediada pela comunicação expressa por meio de um discurso que pode ser confirmado ou negado pelo interlocutor/ leitor. Nesse processo de captação e atribuição

de sentidos, a autonomia do leitor pode ser conferida por meio da sua capacidade de reconhecer intertextualidades e de formular outras leituras com argumentação fundamentada em marcas textuais.

Quando lê, o leitor utiliza atitudes e esquemas conceituais, por isso, é fundamental, para a compreensão de um texto, o acordo que faz com o autor sobre a linguagem que ambos utilizam. A linguagem é vista, nesse contexto, como uma forma de ação dotada de intencionalidade, veiculadora de ideologia, caracterizando-se, portanto, pela argumentatividade. Essa seria uma razão para justificar um estudo sobre a argumentação, pois como afirma Koch (1984:70):

“os professores devem ter a preocupação básica de levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social: faz-se preciso, para tanto, que ele se torne apto a compreender, analisar, interpretar e produzir textos verbais.”

Ao interagirmos por meio da linguagem, buscamos sempre algum objetivo, ainda que esse seja um desabafo ou o convencimento de algo. O uso da linguagem é, portanto, essencialmente argumentativo, uma vez que procuramos dotar nossos enunciados de determinada força argumentativa.

Como reforça Benveniste (1989), ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de interagir socialmente, instituindo-se como EU e constituindo, ao mesmo tempo, como interlocutor, o outro, que é, por sua vez, constitutivo do próprio EU, por meio do jogo de representações e de imagens recíprocas que entre eles se estabelecem (Benveniste,1989).

2.3- Pressupostos Teóricos da Leitura

Neste tópico, abordaremos a leitura sob um enfoque cognitivista, a fim de buscarmos fundamentos teóricos para as atividades apresentadas no último capítulo. Como processo complexo que envolve o pensamento e a linguagem, as bases para seu entendimento repousam nas teorias da cognição humana e nas contribuições das teorias da linguagem.

Sendo assim, para entender o processamento mental que o leitor faz na leitura, o interessado nesse assunto deve recorrer à Psicologia Cognitiva, à Linguística e à Psicolinguística, disciplina que cuida das questões de aquisição da linguagem. Deve-se também considerar conceitos referentes à questão do conhecimento e da linguagem, bem como o papel da memória e o problema da visão.

Segundo Kleiman (1989), a compreensão de um texto só é possível quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios, utilizando seus esquemas mentais que, por sua vez, são ativados por meio da memória de longo prazo e da memória de curto prazo. No primeiro tipo de memória, estão armazenadas as experiências vividas e os conhecimentos acumulados durante a vida. Já no segundo tipo, também chamado de memória de trabalho, está armazenado o uso eficaz de estratégias de processamento de texto. Para a compreensão efetiva de um texto, o leitor faz ainda uso de suas competências linguística e comunicativa.

Como se vê o processo de apresentação da leitura é mesmo complexo, assim como é complexa toda atividade que requer do ser humano a capacidade para assimilar informações novas. Essas informações novas só serão adquiridas mediante o uso de alguns elementos indispensáveis tais como a percepção, a atenção e a memória.

Kleiman (1989) afirma que um leitor proficiente lê em média duzentas palavras por minuto, desde que o assunto lido seja familiar, caso contrário, a leitura não flui, não acontece. Essa familiaridade com o texto chamada de conhecimento anterior funciona como ponto de partida para a assimilação de outras informações que podem estar ou não relacionadas ao texto que se está lendo no momento.

A maneira com que os olhos se movimentam durante a leitura também influi no seu desempenho. A movimentação dos olhos não é feita de forma contínua, pois eles percorrem a folha escrita fazendo algumas pausas que possibilitam ao leitor captar o que

está escrito. Quando o leitor lê, volta seus olhos para as imagens gráficas por meio do que se convencionou chamar de “sacadas ópticas”. Esses pulos que os olhos dão podem ser rápidos ou lentos, dependendo sempre do grau de dificuldade que o texto apresenta. Quando o assunto é fácil, os olhos se deslocam com maior rapidez. Se não o for, a fixação levará mais tempo.

Quando os olhos levam um espaço de tempo maior para o reconhecimento de uma figura gráfica, eles passam por um período de adaptação. Esse período é necessário para assimilar o que se vê. Após a adaptação a essa nova situação, é que haverá o reconhecimento e, conseqüentemente, a acomodação das informações lidas.

O leitor que lê, normalmente, sem movimentar seus lábios é considerado um bom leitor, por ser capaz de operacionalizar muitas das habilidades necessárias para a prática de leitura. A habilidade de leitura, portanto, só se faz presente quando o indivíduo é capaz de fazer uma auto-organização, passando por diversas adaptações, ou seja, quando tem a oportunidade de ler os mais diferentes gêneros textuais referentes às múltiplas áreas do conhecimento humano, até chegar à construção do seu conhecimento.

Além de conter todos esses elementos citados, um discurso compreensível deve obedecer às condições do progresso e da coerência, ou seja, deve constituir um texto. De acordo com Goodman (1990), as características do texto tais como a forma gráfica e a diagramação das páginas contribuem bastante para auxiliar o leitor a compreendê-los. Se o texto apresenta caracteres confusos, com certeza, trará dificuldades para sua compreensão.

Todo texto é também caracterizado por uma textualidade revelada nas ligações presentes entre as intenções, as idéias e as unidades lingüísticas. O conceito de intenção, por exemplo, é fundamental como atividade convencional, pois a interpretação e compreensão de um enunciado são feitos por meio dela. Diante disso, acreditamos que o sentido lingüístico deve ser entendido não só como diferenças entre as estruturas, mas como a direção para onde esse enunciado aponta.

Em relação ao enunciado, Ducrot (1987) ressalta que para descrever o discurso de alguém, não basta só indicar o que a pessoa disse, mas também em que nível ela o disse. O sentido explícito constitui apenas um nível semântico que pode apresentar outros níveis de significação implícitos. Além disso, existe um implícito introduzido por si mesmo no discurso e um implícito relativo interno ao que o locutor quer dizer, ou seja, existem os

pressupostos e os subentendidos.

Ducrot (1987) define o pressuposto referindo-se à natureza de um elemento semântico veiculado pelo enunciado, enquanto o subentendido caracteriza a forma pela qual um elemento semântico é introduzido no sentido. Como cada enunciado pode ter muitos significados dentro de contextos variados, fazer uma descrição semântica da língua é uma tarefa muito difícil. A pressuposição relaciona-se com as construções sintáticas gerais, motivo pelo qual também é definida como componente lingüístico no qual, evidentemente, descreve-se o valor semântico dessas construções. O mesmo argumento não pode ser empregado em relação aos subentendidos, pois sua relação com a sintaxe não aparece com facilidade. O subentendido permite acrescentar alguma coisa sem dizê-la, ao mesmo tempo em que ela é dita, dependendo sempre da interpretação do ouvinte.

Dentro dessa concepção, consideramos o pressuposto como um produto do componente lingüístico e o subentendido como reflexão do destinatário sobre as circunstâncias de enunciação. A oposição entre pressuposto e subentendido reproduz a distinção de dois níveis semânticos, o da significação (frase) e o do sentido (enunciado): pressuposto e subentendido se diferenciam pelo fato de não terem sua origem no mesmo momento de interpretação. Conforme Ducrot (1987), o pressuposto está colocado no nível do ato ilocucional (aquilo que está inscrito na frase) e o subentendido, no nível do perlocucional (ligado às circunstâncias da enunciação).

Essas informações são importantes à nossa pesquisa porque toda atividade de interpretação funda-se na suposição de que quem fala tem determinadas intenções. Essas intenções, porém, nem sempre são transparentes. Isso ocorre com certa frequência nos textos humorísticos, nos quais a alusão e a ironia devem ser explicadas nos atos de fala. Conhecer o significado literal das palavras de uma língua é importante, porém, mais importante ainda é saber que esses empregos variam de acordo com as intenções do falante e as circunstâncias de sua produção.

Quando pronuncia um enunciado, o locutor assume seu conteúdo se comprometendo com a verdade enunciada, de modo que não é possível separar a análise das asserções do sujeito-enunciador, ainda que este esteja totalmente ausente da cadeia lingüística.

A partir dessas considerações, definimos a modalidade como necessária à

compreensão de enunciado e também como expressão da subjetividade de um enunciador que assume, com maior ou menor força, o que enuncia, ora comprometendo-se, ora afastando-se, seguindo normas determinadas pela comunidade em que se insere. Sobre a modalidade na perspectiva comunicativa, Orecchioni (1977:37) afirma:

“a presença de indicadores modais pode orientar a compreensão, convidando o interlocutor a interpretar o enunciado e, então, julgar a verdade/falsidade da asserção. Entretanto, a própria ausência do modal (enunciados assertivos) faz parte da intencionalidade subjacente: causar no enunciatário a impressão de objetividade e neutralidade, argumentando a favor da veracidade do conteúdo assertado”.

Para decidirmos qual o melhor significado para um determinado enunciado, precisamos ultrapassar nossas experiências e elaborar hipóteses que necessitam ser justificadas. As hipóteses constituem a condição necessária para a existência de uma descrição semântica das línguas naturais, no entanto, para que isso seja possível, é preciso ir além dos conhecimentos lingüísticos e chegar até as informações referentes às diferentes utilizações da linguagem. Dessa forma, Rodriguez (1998:52) declara:

“Pensar na produção de sentidos como um processo simbólico (inconsciente) de produção de interpretação do real e do próprio sujeito, determinado por condições históricas (ideológicas) específicas, significa pensar que os sentidos podem mudar, pois não há necessidade (divina ou natural) para que eles sejam como são. Significa, conseqüentemente, pensar que as sociedades podem ser outras e que as políticas são contingentes. Considerar a determinação interpretativa, simbólica do sentido constitui, dessa forma, a única via para evitar uma postura conservadora e estabelecer uma perspectiva histórica da linguagem e da realidade humana, pois essa é a única forma de contemplar realmente a possibilidade de mudanças, sendo a história, por definição, aquilo que muda (ou que pode mudar).

História que não se confunde com a cronologia de fatos, mas que se define como produção de sentidos sobre o real, que determina essa cronologia, determinando a constituição dos sujeitos e a conformação das sociedades e das políticas pelas quais se regem.”

Mais importante que a somatória de significados dos termos lingüísticos é a organização profunda do texto que deve ser vista pelo leitor, já que:

“o fato de a comunicação escrita ser uma comunicação diferenciada dá ao leitor uma posição inteiramente distinta daquela de simples receptor ou mesmo de decodificador da mensagem. O trabalho de leitura é, em grande parte, um processo de produção de sentido no qual o texto participa mais como um conjunto de obrigações (que o leitor toma mais ou menos em consideração) do que como estrita mensagem.” (Hébrard, 1996:37)

Nessa perspectiva, Hébrard (1996) expõe uma tendência sociointeracional da leitura que vê o processo de contato entre leitor e texto como um momento de produção de sentidos determinado pelo conhecimento que o leitor possui do sistema lingüístico e dos fatores pertinentes à sua constituição como ser no mundo possuidor de uma história.

2.4 - Análise do discurso

Estudaremos, neste tópico, o conceito de leitura do ponto de vista da Análise do Discurso. Nossa intenção aqui é mostrar que além dos aspectos cognitivos, existem outros fatores que, direta ou indiretamente, precisam estar presentes nas leituras de textos.

Orlandi (1988) apresenta dois fatores primordiais para a produção e construção de sentido: o caráter interno e externo da leitura. O caráter interno trata dos fatores que contribuem para a produção da escrita e dos sentidos por parte do leitor. O caráter externo, por sua vez, trata do modo como os leitores apreendem e compreendem o que está sendo

dito.

A Análise do Discurso (AD) entende que o leitor pode ler bem qualquer produção se levar em conta a historicidade dos fatos, a história do texto e a sua própria história. Se o leitor não levar em conta essas considerações nada fará sentido.

De acordo com a AD, quanto à emissão de mensagens, os sujeitos são classificados como locutor, enunciador e autor. O locutor corresponde ao “eu” do discurso. O enunciador identifica a posição do sujeito que estabelece a perspectiva da enunciação. Já o autor é a origem das informações exteriores ao texto. É por meio do autor, portanto, que os leitores tomam contato com o social. Quanto ao processo de recepção, o alocutário corresponde ao “tu”, ou seja, a quem o discurso se dirige. O destinatário é sempre o outro. O leitor é o indivíduo que assume a leitura considerando sempre uma ordem social e um lugar específico. Cabe então ao leitor fazer uma leitura com coerência e assumir sua posição frente ao texto.

De acordo com Orlandi (1988), a AD apresenta dois tipos de relações que determinam, direta ou indiretamente, o valor da mensagem: o contexto de enunciação e o contexto sócio-histórico. Esses dois elementos agem de forma positiva para que o leitor e a mensagem possam interagir. O contexto de enunciação se apresenta de forma definível e repetível e, como traz várias formulações na enunciação, é também chamado de interdiscurso. O contexto sócio-histórico traz ao leitor a possibilidade de elaborar sua exposição a partir da instância enunciativa, ou seja, a partir do “eu-aqui-agora.” No processo de leitura, todos esses elementos estão sempre presentes, pois se há um texto escrito, há alguém que o leia e um lugar onde pode ser realizada a leitura.

A AD, então, explica como os sentidos são produzidos na materialidade da língua em um determinado contexto histórico. A construção de sentidos, ou melhor, a noção de interpretação tem uma ligação muito próxima com o sujeito porque seu conhecimento da linguagem e seu conhecimento do mundo se modificam ao longo do tempo. Como vimos, no primeiro capítulo, as sociedades mudam de acordo com as diferentes épocas, haja vista a representação que o sujeito medieval fez da linguagem e de sua relação com o mundo, com o saber das coisas determinadas pela religião.

Orlandi (1988) afirma que, no pensamento religioso ou no pensamento natural, a interpretação está fora da constituição do sentido. No pensamento religioso, os sentidos

eram dados por Deus, através da revelação a sujeitos autorizados como o Papa e o clero. A igreja administrava e estabelecia dogmas, aos quais todos os indivíduos deviam se assujeitar. Interpretar aí consiste em encontrar sentidos já dados por Deus, e só aqueles que estivessem autorizados podiam fazê-lo. Uma interpretação diferenciada era vista como uma heresia, pois se afastava do verdadeiro. O intérprete nessas condições era candidato à fogueira, haja vista o que ocorreu com Menocchio.

Já no pensamento intitulado “natural”, os sentidos são dados pela natureza, representados por sujeitos autorizados como os cientistas, pois são eles que traduzem objetivamente os dados naturais. A Ciência formaliza esses dados, estabelecendo leis sobre as quais os sujeitos devem se assujeitar. Há então, uma nova forma de Direito que dá lugar a uma crença menos visível. Interpretar, nesse contexto, consiste em não interpretar, mas em encontrar sentidos já dados pela natureza e são, portanto, os cientistas que o sabem fazer. Pensamento religioso e pensamento natural têm em comum a manutenção da necessidade na explicação dos sentidos e da realidade humana.

Os sentidos também são vistos por Van Dijk (1992) como ideologias já que essas:

“são modelos conceituais básicos de cognição social, partilhados por membros de grupos sociais, constituído por seleções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo.” (Van Dijk:1992:54)

O tema “ideologia” interessa à nossa pesquisa por ter a função cognitiva de organizar as representações sociais do grupo, orientando suas práticas sociais e suas produções escritas. Como cada grupo tem seus interesses, organizam-se hierarquicamente em função da posição social que ocupam e dos objetivos que pretendem alcançar. Assim ao usarmos o termo discurso, temos como proposta considerar o uso da linguagem como forma de prática social e não como atividade individual. O discurso é uma prática de representação e de significação, por isso a constituição e construção do mundo em verdadeiros significados.

Vinculado a várias práticas sociais (econômicas, políticas, culturais e ideológicas),

o discurso estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas entre as quais circulam as relações de poder. Como prática ideológica, o discurso constitui, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder.

Os discursos são usados de acordo com o ambiente e por isso são investidos, política e ideologicamente, de formas particulares, de modo a atender a todos. Esse conhecimento é de extrema importância à nossa pesquisa, visto que trabalharemos com diferentes gêneros textuais que são considerados instrumentos de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Quando os ambientes e as práticas são naturais, as posições do sujeito são vividas como complementares. Em diferentes circunstâncias sociais, as posições de sujeito e as práticas discursivas podem ser contraditórias.

O discurso particular usado como prática discursiva focaliza os processos de produção, distribuição e consumo textual. Como esses processos são sociais, exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares nos quais o discurso é gerado. Conforme Orlandi (1988), a produção e o consumo são de natureza parcialmente sociocognitiva, porque envolvem processos cognitivos de produção e interpretação textual que são baseados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas. É por esse motivo que cada texto é produzido de acordo com um contexto social específico. A força de interpretação de um texto faz parte do seu significado interpessoal, da ação social que realiza e dos atos de fala que desempenha.

Van Dijk (1996) também se refere a outras propostas de interpretação de textos. Uma dessas propostas deu origem ao modelo geral de memória baseado em trabalhos sobre memória semântica. Categorias textuais como coerência local e global, macroestrutura e superestrutura foram analisadas de acordo com seus papéis no processamento textual. Surgem, dessa forma, os pressupostos básicos chamados de pressupostos cognitivos e pressupostos contextuais que tratam das principais noções e componentes teóricos do modelo, estabelecendo relações com outros modelos de discurso usados pela lingüística e pelas ciências sociais.

Algumas informações a respeito dos pressupostos cognitivos são necessárias. De acordo com Van Dijk (1996), a construção, na memória, com base em informações visuais e lingüísticas é chamada de pressuposto construtivista. A suposição de dados visuais e

verbais é chamada de pressuposto interpretativo. Ao processamento gradual de informações chamamos de *pressuposição on-line*.

Acontecimentos reais ou eventos discursivos podem construir uma representação mental significativa para os leitores que têm um conhecimento mais geral a respeito do que está acontecendo. Informações cognitivas sobre acontecimentos tais como crenças, opiniões, atitudes, motivações, objetivos e outros podem ser consideradas pressuposições cognitivas do processo. O leitor, dessa forma, terá três tipos de informações a saber: as informações sobre os próprios acontecimentos, as informações da situação ou contexto e as informações das pressuposições cognitivas. Como não existe uma ordem fixa entre as informações que entram e suas interpretações, pode acontecer de essas últimas serem compreendidas tardiamente.

As habilidades que as pessoas têm de usar informações de forma flexível e de diversos tipos é chamada por Van Dijk (1996) de *pressuposto estratégico*. O processamento do discurso é um processamento estratégico no qual uma representação mental na memória é construída a partir do discurso, usando informações externas e internas com o objetivo de interpretar o discurso.

Nos pressupostos contextuais, as dimensões sociais do discurso interagem com as dimensões cognitivas. Em outras palavras, o modelo cognitivo deverá dar conta do fato de que o discurso é um processo funcional dentro do contexto social. Esse modelo é chamado de *pressuposto da funcionalidade*. É nele que os usuários da língua constroem uma representação do texto e do contexto social. Ambas as representações interagem entre si.

A forma e a interpretação dos textos são considerados como funções do ato de fala pretendida pelo ato de enunciação. Temos, então, o chamado *pressuposto pragmático* de um modelo de processamento de discurso. O pressuposto pragmático é visto também como um pressuposto interacionista porque locutor e alocutário têm motivações, propósitos ou intenções ao interagirem.

Os modelos, porém, nunca estão completos, pois cada discurso envolve diferenças cognitivas e lingüísticas. Os usuários de uma língua podem ser muito diferentes. Podem dispor de diferentes papéis sociais, diferentes conhecimentos, diferentes crenças, podem ainda pertencer a diferentes sexos, ter diferentes níveis de escolaridade e daí por diante. Como cada um desses usuários possui também diferentes discursos, não podemos aceitar a

idéia de um processo de compreensão única, visto que a compreensão varia sempre de acordo com as diferentes situações, diferentes usuários da língua e diferentes tipos de discurso.

Usamos diversos tipos de informação como unidades sintáticas ou semânticas, mas o modelo opera em fatias mais complexas. Assim, o processamento do discurso parte das unidades de palavra, do nível inferior, para as unidades de temas gerais. A compreensão de uma palavra em uma oração depende da sua estrutura funcional, tanto no nível sintático quanto no nível semântico. Isso significa que, ao invés de operarmos com um modelo estrutural convencional de processamento, operamos com um modelo estratégico.

Variamos as estratégias de acordo com nosso conhecimento de mundo e com nossos objetivos. Há estratégias que adquirimos com pouca idade, como é o caso da compreensão de palavras e orações. Outras estratégias, no entanto, são adquiridas com mais idade, como é o caso das estratégias esquemáticas de compreensão de artigos psicológicos.

A estratégia geral tem como objetivo a construção que fazemos de um texto na memória episódica. Ativamos e atualizamos a compreensão de um discurso mediante nossas experiências prévias e nossos modelos de bases textuais que temos armazenado na memória episódica. Esse procedimento chamado de estratégia geral é visto por Van Dijk (1996) como modelos situacionais. São, portanto, os modelos situacionais que permitem alimentar informações sobre o tipo de situação, o tipo de discurso e os objetivos gerais que são processados na memória de curto prazo.

Dado o exposto, cremos que o uso do conhecimento seja estratégico, pois ele depende 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.

Ao afirmarmos que o processamento textual é estratégico, queremos também dizer que os usuários da língua realizam passos interpretativos concentrados, efetivos, eficientes, flexíveis. Ao fazermos pequenos cortes no material que vai entrando em nossa memória, construímos hipóteses interpretativas. Se, ao lermos o texto verificarmos a ausência dessas hipóteses, realizamos operações de reinterpretção.

Van Dijk & Kintsch (1983) consideram essas estratégias do tipo procedural, isto é, estratégias de uso dos vários tipos de conhecimento que temos armazenado na memória.

Conforme esses autores, quando lemos ou ouvimos um texto, construímos, na memória episódica, uma representação textual definida em termos de conceitos e proposições.

Os usuários da linguagem entenderão o texto, se forem capazes de construir (ou recuperar) o modelo satisfatório de discurso, ou seja, as pessoas, quando lêem um texto, não constroem apenas uma representação dele. Elas “imaginam” do que trata o texto. Um modelo de situação é a noção cognitiva que dá conta desse tipo de imaginação em que os usuários da língua se empenham quando compreendem o discurso. Ele é o registro episódico de nossas situações particulares.

Às vezes, quando iniciamos uma leitura, não temos nenhum modelo na memória, mas, aos poucos, enquanto lemos, adquirirmos informações do contexto, do sumário, do título e conseguimos fazer certas adivinhações possíveis sobre tópicos a serem encontrados no texto. Recuperamos, assim, modelos de situações similares e a instanciação de *frames*, de modo que a informação extraída passa a ser usada para construir o novo modelo.

A teoria dos *frames* surgiu com o pesquisador Minsky, nos anos 60. A sua idéia, a princípio, era apenas encontrar uma forma mecânica de armazenar dados na memória de computadores. Os *frames* foram definidos por esse autor como modelos globais contendo conhecimento do senso comum a respeito de um conceito central; estabeleceriam, desse modo, as relações das coisas como sendo componentes de um todo, sem contudo, estabelecer uma ordem ou uma seqüência de caráter lógico ou temporal.

Os modelos, portanto, fornecem a base de conhecimento referencial vital para a compreensão do discurso. Assim, se os fatos estiverem relacionados no modelo, as seqüências de frases que denotam esses fatos serão coerentes.

Os textos são considerados coerentes em relação ao modelo quando os usuários são capazes de construir ou recuperar, na memória, um modelo satisfatório. Compreensão e coerência são, dessa forma, subjetivas e variáveis. A cada vivência do mesmo tipo de situação, nossos modelos são atualizados e ou reformulados, o que implica o crescimento de nosso conhecimento episódico. Enquanto as representações são semelhantes, os modelos construídos a partir do texto são diferentes, porque nossas convicções, crenças, atividades e conhecimentos prévios são mobilizados durante o processamento textual.

São os modelos de situação que, segundo Van Dijk (1992):

- fornecem a base referencial (extralingüística) para os processos referenciais;

- suprem a grande quantidade de informação implícita;
- fornecem informações importantes sobre a ordenação temporal ou condicional dos fatos em cada situação, bem como sobre fatos e categorias não-expressos no texto, mas por ele pressupostos;
- na produção, fornecem o ponto de partida para a construção do plano semântico do texto;
- na compreensão, são o referencial básico para a construção da coerência;
- permitem explicar como se dá a aquisição e o uso de conhecimentos (episódicos), a compreensão, a recordação de textos, a produção de resumos, bem como a subjetividade e a construção de sentido.

Interessante ao nosso trabalho é saber que os modelos de contexto, usados para monitorar eventos comunicativos, englobam todo o conhecimento sociointeracional mobilizado nos discursos e contextos interacionais, inclusive o conhecimento relativo aos gêneros textuais e sua adequação aos múltiplos tipos de situações sociais.

2.5 - Tópicos de Pragmática

Nosso objetivo, neste segmento, é apresentar algumas vertentes teóricas da Pragmática, assim como trabalhar a relação estabelecida entre leitura e redação no âmbito dos estudos pragmáticos, pois o conhecimento dessa disciplina é necessário ao estudo que fazemos na elaboração das atividades de leitura com gêneros, uma vez que esses

“... são formas textuais estabilizadas e socialmente situadas e, além disso, ou talvez, por isso mesmo, sua definição não é necessariamente lingüística, mas de natureza sócio-comunicativa, cujos parâmetros são fundamentalmente pragmáticos e discursivos.
(Marcuschi,2001:22)

Procurando os sentidos dos textos de acordo com os sistemas de signo, a pragmática é uma disciplina que considera não só o contexto, mas também os costumes, as regras sociais e os usos lingüísticos de cada falante. Sendo assim, a interpretação de um

discurso é feita pelas análises sintática, semântica e, principalmente, pragmática, ou seja, é preciso saber quem disse o quê, com qual intenção o disse e em que circunstâncias o disse. Os sentidos do texto são, então, determinados pelo uso que os interlocutores fazem das linguagens, tendo em vista a ação que uns exercem sobre os outros.

A língua em uso, os códigos simbólicos, os processos cognitivos e as pressuposições que o locutor faz do conhecimento de mundo que ele e o alocutário partilham são elementos indispensáveis ao texto. Por isso afirmamos que todos os membros de uma comunidade lingüística partilham de um sistema de regras interiorizadas.

Quando produz um texto, o autor/produtor pressupõe que o leitor/ouvinte tenha determinados conhecimentos textuais, situacionais e enciclopédicos. Como os textos produzidos não são totalmente explícitos, o autor/produtor faz um certo balanceamento do quanto precisa explicitar para o leitor compreender o texto. O leitor, por sua vez, busca em seu conhecimento de mundo, a melhor forma para dar sentido ao texto que lê. Para isso, portanto, esforça-se na busca de um fio condutor de pensamento que o conduza a uma estrutura coerente.

O tratamento da linguagem, então, quer em termos de produção, quer em termos de recepção, precisa da interação produtor/ouvinte/leitor. Dessa forma Charolles (1978) afirma:

“ Em geral, o receptor dá um crédito de coerência ao produtor: supõe que seu discurso seja coerente e se empenha em captar essa coerência, recobrando lacunas, fazendo deduções, enfim, colocando a serviço da compreensão do texto todo conhecimento de que dispõe.”(Charolles,1978:38)

Nossos sistemas de pensamento e de linguagem apresentam uma coerência própria porque é concebido por alguém que se quer fazer entender e que, por isso mesmo, não pode ser incoerente. É preciso saber, todavia, que somente um contexto amplo do uso das palavras é que nos pode proporcionar uma compreensão do que se diz.

Cinco contextos são propostos por Parret (1996): o co-texto como contexto, o

contexto existencial, o contexto situacional, o contexto acional e o contexto psicológico.

O Estruturalismo, o Distribucionalismo e a Gramática Gerativo-Transformacional não conseguiram ultrapassar o nível das sentenças chegando apenas a uma semântica do significado. A Gramática do Texto, a Análise do Discurso e a Semântica é que criaram técnicas para analisar unidades mais amplas do todo lingüístico. Coesão e coerência, portanto, não podem mais ser estudadas apenas como categorias puramente gramaticais. O co-texto deve ser considerado contextualmente.

Quando leitor e escritor produzem sentido relacionando a língua ao contexto referencial, temos um deslocamento da Semântica para a Pragmática, pois quem fala, quem compreende e sua localização espaço-temporal devem ser considerados como índices do contexto existencial.

O contexto situacional mostra que as situações são classes amplas de determinantes sociais que dão formas às propriedades convencionais de unidades textuais amplas e às estruturas argumentativas e persuasivas do discurso. É nesse contexto que os papéis desempenhados pelos participantes do esquema da comunicação impõem restrições à produção e compreensão de conteúdos comunicativos.

No Contexto Acional, as situações que determinam a significação dos fragmentos discursivos são infinitas. As ações lingüísticas são consideradas subclasses específicas dessas situações.

O contexto psicológico, por sua vez, é aquele relativo à atividade mental realizada em procedimentos de produção e compreensão.

As condições sociais desses procedimentos operam sobre bases cognitivas, ou seja, são relevantes na medida em que os participantes conseguem interpretar a força ilocutória de uma sentença. A força específica de determinado enunciado será definida se o contexto comunicativo fornecer informações. De acordo com Van Dijk (1992), essas informações podem vir da análise das estruturas dos enunciados (determinadas por regras gramaticais), das propriedades paralingüísticas (ênfase, entonação, tom, gestos, movimentos corporais, etc), da observação real do contexto comunicativo (presença de objeto, pessoas, etc), dos conhecimentos armazenados na memória, das crenças derivadas de atos de fala, da semântica e de outros tipos de conhecimento de mundo.

Ainda, segundo o autor, alguns atos de fala são mais ou menos convencionais

porque quase sempre se caracterizam pelos mesmos rituais. As condições necessárias à sua adequação, no entanto, não são determinadas apenas pelo nosso conhecimento de mundo, mas também pela nossa organização mental.

A determinação definitiva de um ato de fala ocorre depois de relacionarmos e compreendermos as informações trazidas por um enunciado. A compreensão pragmática se dá paralelamente ao processo relativo de compreensão semântica no qual os discursos e conhecimentos prévios (semânticos) do contexto são importantes para a interpretação de cada sentença.

O conhecimento do contexto geral onde é realizada a interação, bem como o conhecimento das particularidades desse contexto, é que determinam se um ato de fala é apropriado ou não. Para compreender um ato de fala, o ouvinte deve fazer uma auto-análise do contexto. É comparando as suposições do falante com seu próprio auto-conhecimento que o ouvinte conseguirá tal efeito.

Analisar o contexto, porém, é tarefa nada fácil, visto que, para tanto, há que se observar as ações realizadas em diferentes contextos que, por sua vez, variam de acordo com as convenções, os princípios causais e demais restrições sobre as seqüências de ações.

Não sabemos exatamente como a representação do contexto é realmente construída durante a interação, nem como as informações perceptuais combinam-se com todos os tipos de inferências e atualizações de *frames*. Não sabemos como todos os tipos de informações no vas são organizadas, armazenadas e combinadas com conhecimentos já adquiridos. Finalmente, não sabemos como as informações interiores e exteriores são mapeadas sobre representações das categorias e estruturas do contexto social.

Van Dijk (1992) afirma que a maior dificuldade reside no fato de que, na produção e compreensão dos atos de fala, também precisamos de *insights* sobre as complexas relações entre a análise contextual e a análise textual. Afirma ainda que estamos no primeiro estágio da compreensão do complexo domínio interdisciplinar entre língua, ações, significados, cognição e estruturas sociais.

Em vista do que foi mencionado, acreditamos que o professor, com o objetivo de desempenhar o seu papel de modo satisfatório, deve ter todo o conhecimento teórico apresentado, a fim de que possa transpô-lo para uma situação didática em sala de aula.

2.6- Estratégias de leitura

Defendemos, neste tópico, o uso de diversas estratégias de leitura que possam auxiliar o aluno-leitor a ler. Enfatizamos aqui os aspectos cognitivos e a natureza estratégica do ato de ler, dada a variedade da função social da leitura em virtude do seu propósito diferenciado.

De acordo com Van Dijk & Kintsch (1983), o termo “estratégia” foi amplamente utilizado nos estudos da ciência da cognição. Os autores em questão também nos dão a informação de que a noção de estratégia foi introduzida nos estudos lingüísticos nos anos 70, com a finalidade de auxiliar o processamento das sentenças. Inicialmente sua noção foi utilizada na análise sintática, mais tarde, porém, atingiu outros níveis como as informações textuais, as informações internas e externas e os fatores contextuais.

Autores como Kleiman (Texto e Leitor:Aspectos Cognitivos da Leitura), Van Dijk (Cognição,discurso e interação), Goodman (O processo da leitura) e Smith (Compreendendo a leitura) definem estratégia como uma ação, uma melhor forma de agir que visa a atingir um objetivo.

Segundo Kleiman (1989), se o aluno consegue decodificar um texto escrito, se consegue fazer uso das informações sintáticas presentes em um texto quando lê e, se já tem uma aprendizagem suficiente de aquisição da linguagem e, mesmo assim, não consegue compreender o que lê, essas dificuldades ocorrem em função das estratégias utilizadas para esses fins. Assim, no sentido de auxiliar o ensino na escola pública a ter uma melhor eficácia na atividade de leitura, a autora sugere a utilização do conhecimento prévio como estratégia, para desenvolver, no aluno, a prática de leitura. É por meio do conhecimento prévio que o leitor encontra as informações não explícitas que farão com que ele depreenda os sentidos do texto. Essas informações, por sua vez, são fornecidas por meio das inferências atribuídas ao texto.

Entende-se por inferência aquilo que se usa para estabelecer uma relação, não explícita no texto, entre dois elementos desse texto. Isso ocorre a partir do momento em que buscamos na memória, que é nosso repositório de conhecimentos, o que é relevante ao assunto, por meio dos elementos formais que o texto apresenta.

Dentre os vários níveis de conhecimento que interagem entre si para ser

instaurada a compreensão, Ângela Kleiman (1989) destaca três: o conhecimento lingüístico, o textual e o de mundo.

O conhecimento lingüístico é o conhecimento da língua em seus vários aspectos, envolvendo a pronúncia, o léxico e as regras em geral. Esse conhecimento desempenha um papel central no processamento do texto, pois permite a identificação das categorias e das funções dos segmentos ou frases, necessárias para a compreensão de um texto.

O conhecimento textual se refere aos diversos tipos de texto e às diversas formas discursivas, englobando também o conjunto de noções e conceitos acerca do próprio texto. Do ponto de vista da estrutura, com suas características específicas, estão presentes a narração, a exposição e a descrição. Os textos também podem ser classificados de acordo com a interação entre autor e leitor e, sob esse ponto de vista da interação, podemos distinguir os discursos narrativos, descritivos e argumentativos.

O conhecimento de mundo, por sua vez, extrapola o lingüístico e desempenha papel decisivo no estabelecimento de coerência. Se o texto tratar de coisas conhecidas, o sentido será adquirido facilmente.

Já o conhecimento partilhado faz referência à maneira como cada um de nós vai armazenando os conhecimentos na memória a partir de nossas experiências pessoais. Kleiman (1989) afirma que é impossível duas pessoas partilharem exatamente do mesmo conhecimento de mundo. Todavia, para uma boa interpretação, é preciso que os dois sujeitos tenham uma parcela de conhecimentos comuns. Quanto maior for essa parcela, menor será a necessidade de explicitude do texto, pois o receptor será capaz de suprir as lacunas por intermédio das inferências.

Os objetivos propostos para uma determinada leitura também são muito importantes para a formulação de hipóteses. Como o texto não é um produto pronto, o leitor faz hipóteses que o ajudam a estabelecer seu sentido. Uma vez que o leitor consegue formular hipóteses de leitura utilizando seu conhecimento prévio a partir de elementos formais como título, subtítulo, datas, fontes e ilustrações, a leitura passará a ter o caráter de verificação de hipóteses, possibilitando a compreensão.

No ambiente escolar, professores e alunos usam o dicionário como uma estratégia de leitura. O uso do dicionário, porém, só é considerado o melhor método para aprendizagem do léxico em dois casos: quando se trata do significado de palavras-chaves

repetidas e quando se trata de itens lexicais cujo significado exato é essencial. Segundo Kleiman (1992), quando a compreensão do texto não depender da definição exata da palavra, outras abordagens, que imitam a maneira natural de aprender palavras, são mais adequadas para a aprendizagem do vocabulário. A autora chama essa abordagem de *Inferência Lexical*.

Assim, o ensino da inferência lexical como uma das formas de aprender novas palavras é uma proposta válida quando está aliado a um bom programa de ensino de leitura. Este, por sua vez, deve apresentar o outro lado da questão, isto é, mostrar que significados aproximados não bastam para nos expressarmos, que as palavras devem ser o retrato mais fiel possível do conceito que queremos expressar.

O conceito de *Inferência Lexical* depende de outros conceitos para ser compreendido. O contexto e as pistas lingüísticas, por exemplo, são necessários para explicar aos alunos o processo pelo qual aprendemos as palavras, paulatinamente, mediante a análise e incorporação dos contextos em que elas se inserem, pois é assim que construímos o conhecimento.

Kleiman (1992) ressalta que os tipos de contextos que auxiliam a inferência de significados a serem discutidos são o de definição, explicação através de exemplos, sinonímia ou substituição, paralelismo através de comparação ou contraste, conotação mediante efeito cumulativo e classificação. A continuação de uma leitura após uma palavra desconhecida deixa claro o significado desta porque a definição se faz presente.

Ensinar o aluno a analisar o contexto à procura de pistas implica ensinar a fazer uma leitura não-linear, isto é, continuar a leitura, mesmo se houver uma incompreensão momentânea, inclusive voltando no texto, relendo, pois o contexto pode elucidar o problema. É também na chamada “conotação” que, por meio dos efeitos e associações que as palavras sugerem por pertencerem ao mesmo campo semântico, que se torna possível adivinhar o significado aproximado.

O leitor proficiente faz escolhas baseando-se em predições quanto ao conteúdo do livro. Essas predições estão apoiadas no conhecimento prévio, tanto sobre o assunto (conhecimento enciclopédico), quanto sobre o autor, a época da obra (conhecimento social, cultural, pragmático), ou o gênero (conhecimento textual). Por isso a necessidade do contato com um universo amplo e diversificado de textos.

Na visão de Van Dijk (1992), as estratégias fazem parte do conhecimento geral, representando o conhecimento procedural que se possui sobre a compreensão do discurso (texto), tanto falado quanto escrito. Por essa razão, necessitam ser apreendidas e reaprendidas. Com base nisso, o autor entende que o conhecimento humano se manifesta em forma de estratégias. Essa manifestação depende, no entanto, dos objetivos traçados pelos usuários, da quantidade de informações disponíveis no texto e no contexto, do nível de processamento ou do grau de compreensão exigido pela leitura.

A leitura feita na escola, para ser bem sucedida, exige dos responsáveis um estabelecimento de objetivos para a sua realização, pois só assim os alunos leitores se sentirão mais motivados em apreender a leitura, assim como terão perspectivas maiores em relação a outros textos.

Em Van Dijk (1992), encontramos a definição de várias estratégias. As estratégias proposicionais, por exemplo, possibilitam ao leitor fazer o reconhecimento das estruturas fônicas e gráficas no nível da frase. Elas se baseiam no significado das palavras e das estruturas das orações extraídas da memória semântica.

Com relação às estratégias de coerência local, Van Dijk (1992) estabeleceu uma conexão significativa entre sentenças do discurso, pelo fato de essas sentenças estarem ligadas umas às outras por meio de fatos do mundo possível relacionados pela condição ou inclusão. Essa estratégia está presente quando o leitor procura as possíveis ligações existentes entre uma sentença e os fatos inerentes a ela, pois, em uma seqüência de orações, há sempre vestígios que identificam passagens já mencionadas e isso facilita a compreensão de um texto.

O estabelecimento da coerência local ocorre na memória de curto prazo, segundo a monitoração geral do sistema de controle e, conseqüentemente, sob a esfera de ação de uma macroproposição. As macroproposições apresentam caracteres flexíveis que têm como objetivo levar o leitor a desvendar o texto logo nas primeiras proposições.

Em relação às estratégias esquemáticas, podemos afirmar que estas atribuem às histórias um esquema narrativo, que consiste em uma estrutura hierárquica de categorias convencionais, tais como situação, complicação e resolução. Esses esquemas chamados de superestrutura do texto fornecem a sintaxe completa para o significado global, isto é, para a macroestrutura do texto.

Para compreendermos melhor os conceitos relativos à estrutura do texto, é importante pensarmos nele como tendo dois aspectos globais profundos, que não pertencem à superfície: um relativo à construção de um significado que seria a *macroestrutura*; outro relativo à construção de uma armação sustentadora do assunto que estaria ligada ao gênero e seria a *superestrutura*.

Perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto que, basicamente, é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção é chegar ao íntimo, à personalidade através da interação. É uma abstração que se fundamenta nas outras. Quando o aluno leitor percebe como a estrutura lingüística dá suporte ao pensamento e às intenções do autor, ele consegue ler criticamente. Se ele apenas souber como classificar partes dessa estrutura, a conscientização lingüística crítica é impossível.

Nas estratégias de produção textual, tanto o ouvinte quanto o locutor têm acesso a diferentes tipos de informações a cada ponto de compreensão do processo de produção, considerando também as estratégias diferenciadas. Tanto em produção quanto em compreensão, temos um número de estratégias estilísticas que permitem que o usuário da língua faça opções lingüísticas entre maneiras alternativas de expressar mais ou menos o mesmo significado.

Van Dijk (1992) se refere ainda aos princípios da coerência usados como estratégias. O princípio da recorrência, por exemplo, diz respeito aos elementos que permitem juntar uma frase com a outra como os pronomes, as substituições lexicais e as retomadas de inferências. O princípio da progressão traz a coerência de um texto feita por meio do seu desenvolvimento acompanhado de uma informação semântica constantemente renovada, pois a repetição constante da própria matéria deve ser evitada. Outro princípio, o da não-contradição, faz referência a elementos semânticos não introduzidos no texto para não haver algo que contradiga um conteúdo apresentado. O princípio da relação, por sua vez, determina que um texto coerente deve apresentar, no seu mundo de representação, fatos relacionáveis, ou seja, para uma seqüência ser admitida como coerente, terá de apresentar ações, estados ou eventos que sejam congruentes com o tipo de mundo representado nesse texto. O conhecimento desses princípios de coerência permite aos professores uma nova apreciação dos textos produzidos pelos alunos, garantindo uma

melhor correção e, conseqüentemente, uma motivação maior para outras leituras.

Com base em vários modelos cognitivos, as modernas teorias de leitura enfatizam, cada vez mais, as estratégias de leitura a serem consideradas no desenvolvimento da proficiência. Essas estratégias são, então, definidas como operações mentais de que o leitor lança mão para processar a informação visual, utilizando, de forma interativa e também compensatória, todos os conhecimentos necessários para atribuir sentido ao que lê.

Consideradas de natureza interna, portanto de difícil observação e controle, as estratégias cognitivas são inconscientes e se desenvolvem a partir do início da aquisição da leitura, aperfeiçoando-se com o tempo e a prática o que conduz o leitor a uma automatização de boa parte dos processamentos.

Essas estratégias estão presentes quando usamos elementos formais do texto para fazer as ligações de um contexto, ou seja, quando usamos o já comentado processo inferencial. As regras que regem as estratégias cognitivas funcionam não só no nível semântico, mas também no nível sintático, orientando o processo de segmentação. As estratégias cognitivas são, portanto, operações para o processamento do texto que se apóiam no conhecimento das regras gramaticais (regras sintáticas e semânticas de nossa gramática, interna ou implícita, que nada tem a ver com a gramática escolar) e no conhecimento do vocabulário.

As estratégias de natureza mais externa, também chamadas de estratégias metacognitivas, são mais fáceis de serem observadas e controladas, exigindo do leitor um monitoramento mais consciente. É a partir dessas estratégias que o leitor experiente tem duas características básicas que tornam a sua leitura uma atividade consciente, reflexiva e intencional: em primeiro lugar, ele lê porque tem algum objetivo em mente; em segundo lugar, compreende o que lê e recorre a diversos procedimentos para tornar o texto inteligível quando não consegue compreender.

Para Smith (1991), o aprendizado da leitura só é possível por meio de estratégias. O autor chama a atenção para o fato de que não há nenhum sentido em alguém aprender algo sem que isso seja por meio do seu significado. Acredita que o melhor elemento estratégico no aprendizado da leitura é aquele que o leitor utiliza sem estar preocupado em agarrar as palavras, ou seja, quando busca o sentido do texto sem se preocupar em fazer o reconhecimento de palavras isoladas.

Na visão de Goodman (1987), as estratégias metacognitivas mais importantes, com base no modelo psicolinguístico de leitura são, a predição, a seleção, a inferência, a confirmação e a correção.

É na predição que o leitor mostra sua capacidade de antecipar-se ao texto. Na seleção, o leitor tem a habilidade de selecionar os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura. Na inferência, como já dissemos anteriormente, o leitor completa a informação utilizando as suas competências lingüística e comunicativa, o seu conhecimento conceptual e seus esquemas mentais ou conhecimentos prévios. A confirmação, por sua vez, é utilizada para verificar se as predições e as inferências estão certas ou se precisam ser reformuladas. Por último, a correção se faz presente quando não se confirma a predição e o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas sempre na tentativa de encontrar sentido no que lê.

Consideramos, enfim, que a motivação da leitura deve ser proposta por meio dessas perspectivas textuais que envolvam experiências de leitura com os mais variados tipos de textos, pois o emprego eficaz das estratégias de leitura está intimamente relacionado com o tipo de texto que se lê e o propósito de leitura que se tem em mente. Acrescentamos a isso o uso de uma seleção variada de textos que tenham, sobretudo, conteúdos significativos para a vida do aluno, da sua comunidade e da sua cultura. O conteúdo do texto deve, ainda, partir de assuntos presentes em seu cotidiano e caminhar em direção a outros horizontes.

As estratégias apresentadas podem servir à intensificação da leitura, pois como afirma Smith (1991):

“...a leitura é, basicamente, uma questão de crescentes retornos. Quanto mais as crianças são capazes de ler – ou são ajudadas a ler – mais provavelmente descobrem e estendem essas estratégias por si mesmas.” Smith (1991:178)

CAPÍTULO 3 - CONSIDERAÇÕES SOBRE O HUMOR

A elaboração deste capítulo tem como objetivo apresentar alguns aspectos históricos sobre o Humorismo, visto que ele vem sendo estudado desde a Antiguidade, porém com características variadas que podem ser muito úteis para sua compreensão nos dias atuais.

Nossa pesquisa se apóia em estudos de Pirandello (O Humorismo) de Possenti (Os humores da língua) e de Verena (O riso e o risível na história do pensamento).

Partindo da constatação do quanto é difícil motivar o aluno a ler, escolhemos os textos humorísticos como ponto de partida para um encontro cada vez mais amigável e interativo entre texto e leitor.

Apresentaremos também alguns conceitos de determinados gêneros textuais como as piadas, as charges e as histórias em quadrinhos. Julgamos que outros textos trabalhados como a crônica, a fábula e a propaganda não precisam de tais estudos. Nossa intenção é utilizar esses textos de modo a despertar o prazer de ler favorecendo, assim, novas leituras.

3.1. O Humorismo

De origem latina, a palavra “humor” significa líquido, fluido, humores do corpo humano como o sangue, a linfa, a bílis, enfim, as seivas da vida. Sua origem etimológica é abordada aqui com a intenção de se obter fundamentos que comprovem que tal fenômeno não pertence só ao homem moderno.

No Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha, o termo humorismo tem o significado de “disposição do Espírito” (Século XV), “veia cômica, ironia” (1899), ou em um sentido material que “contém líquido em um corpo organizado, umidade ou vapor”. Consta ainda, no dicionário, a informação de que, na Antiguidade, todo humor corporal era considerado objeto de doença.

Em seu *Libro Del cartegiano*, (in: uma história cultural do humor, p.18) Castiglione esclarece a diferença entre “a graça do conteúdo” e a “graça da forma”. A graça do conteúdo se refere ao ato de contar casos ou histórias pitorescas. A graça da forma, por sua vez, se refere à criação de comentários engraçados e trocadilhos. O autor apresenta

ainda outro tipo de humor que é o trote, sobre o qual faz a advertência de que rir e imitar os outros, principalmente as pessoas de boa formação, eram atos indecorosos e indecentes.

Na Antiguidade, o humor foi estudado de forma muito organizada. No livro “A Poética”, de Aristóteles, encontramos a informação de que Cícero (De Oratore) fez uma primeira análise sistemática do assunto o que gerou o primeiro vocabulário romano de humor.

Cícero evitava utilizar recursos que não fossem muito aceitáveis para os padrões da época. Tudo o que pudesse exceder às regras e às boas maneiras do período era desprezado. Ele tinha, portanto, como preocupação maior, fazer humor para a classe mais abastada. A finalidade era o divertimento, conforme ele próprio afirmava, “sem perder a dignidade”.

Na Antiguidade, então, os filósofos e os retóricos preocupavam-se em fazer humor para um determinado segmento social. Já, na Idade Média, os monges e outros teólogos é que estabeleciam as regras, pois, do ponto de vista moral e teológico, o riso era “considerado prejudicial ao bom cristão”, uma vez que o afastava dos ensinamentos religiosos propostos. A igreja, que, nessa época, mostrava-se muito rígida, proibia os católicos de rirem, permitindo-lhes apenas um riso contido, controlado por suas normas. Os religiosos garantiam aos católicos que a renúncia ao riso os levaria ao verdadeiro paraíso.

Ainda em relação ao humor, Leon Eliachar, na IX Exposição Internacional de Humorismo realizada na Europa – Itália, 1956 – definiu o humorismo da seguinte forma:

“Humorismo é a arte de fazer cócegas no raciocínio dos outros. Há duas espécies de humor: o trágico e o cômico. O trágico é o que não consegue fazer rir, o cômico é o que é verdadeiramente trágico para se fazer.”

Pirandello (1996) também pesquisou a origem e a formação do termo “humor” e descobriu que, embora o humorismo tenha existido desde a Antiguidade, é a natureza dividida do homem moderno que melhor o caracteriza.

Se, na Antiguidade, o humor era visto como objeto de doença, na atualidade adquiriu outro valor, pois o vemos como remédio para nossos males. Vários estudos

confirmam que o riso provocado pelo humor tem ajudado pacientes em estados terminais a se recuperarem ou, pelo menos, a terem maiores momentos de paz. Com a evolução da humanidade, a palavra humor, ou mesmo humorismo, foi passando por um processo de transformação. Sua significação, agora, traduz outras formas de observar o universo. Tantas palavras, hoje utilizadas em um sentido, tiveram significação totalmente diferente no passado.

De acordo com Pirandello (1996), várias definições foram dadas ao humorismo, porém a única certeza a que se chegou foi a seguinte:

“é difícilimo dizer o que realmente é, pois ele tem infinitas variedades e tantas características que, quando se quer descrevê-lo, em geral, arrisca-se a sempre se esquecer de alguma.” (op.cit:36)

Atualmente, percebemos que os textos humorísticos não se preocupam em diferenciar as várias concepções obtidas, pois houve uma inversão muito grande dos valores da nossa sociedade. Sendo assim, é comum encontrarmos nos textos humorísticos uma necessidade de apontar falcatruas realizadas por alguns cidadãos da nossa classe elitizante, principalmente os que se referem ao nosso meio político. Perceberemos claramente o dito na charge analisada no próximo capítulo.

Ainda em relação a esse assunto, Sírío Possenti em sua obra “Os humores da língua”, afirma “*Se o humor não é sempre crítico, certamente o é o humor político –pelo menos na maior parte de suas manifestações.* (Possenti, 1998: 109)

Quando aborda a política em seus textos, o humorista torna-se também um crítico. Essa idéia é verdadeira, pois, na medida em que o escritor apresenta fatos ocorridos em nossa realidade (ainda que esses fatos estejam um tanto distorcidos), compreendemos nela imagens em contrastes com o que sabemos ou com o que não conseguimos enxergar da maneira com que o humorista o faz.

Assim, de acordo com Pirandello (1996),

“o se, esta partícula que pode se inserir feito cunha em qualquer acontecimento, para desagregá-lo, é o grande instrumento do humorismo, que consiste no sentimento do contrário, provocado pela especial atividade da reflexão, reflexão esta que é o contrário do sentimento, embora acompanhando-o passo a passo como a sombra que persegue o corpo.” (Pirandello,1996:72)

Apesar dessa maneira de não-enxergar, ou mesmo de não ter a coragem de pronunciar ou pensar da forma como o humorista apresenta seus textos, o humor faz surgir em nós, leitores, uma reflexão dos nossos pensamentos, das nossas idéias. Em uma obra humorística, a reflexão que parece estar escondida se põe como um juiz, na medida em que analisa um fato, decompondo-o até sua imagem. É dessa análise, dessa decomposição que surge o chamado sentimento do contrário. A reflexão, assim, assume a sua especial atividade e interrompe o movimento espontâneo que organiza as idéias e as imagens em sua forma harmoniosa.

De acordo com Pirandello (1996), as obras humorísticas são decompostas, interrompidas, entremeadas por contínuas digressões. Essas digressões não derivam somente do bizarro ou do capricho dos escritores, mas são exatamente as necessárias conseqüências do turbamento e das interrupções do movimento organizado das viagens. As viagens, as idéias associadas pela assimilação apresentam-se em contraste, ou seja, cada imagem desperta e chama as contrárias que, naturalmente, dividem o espírito o qual, irrequieto, obstina-se em encontrar o estabelecimento das relações mais impensadas.

O humor evidencia uma atitude intelectual do autor que produz o seu texto com uma postura reflexiva e consciente. Além disso, o humor chama a atenção do leitor para uma possível manifestação da linguagem. A maioria dos estudos sobre o humor trata de questões fisiológicas, psicológicas e sociológicas. Poucos, no entanto, referem-se aos aspectos lingüísticos envolvidos no humor.

Mesmo sabendo que sempre há novas considerações a respeito do humorismo a serem relatadas, ficamos com o ponto de vista de Millôr Fernandes (1985) que diz:

“Inextirpável no ser humano, mesmo o mais sensível, o gosto perverso de contar piadas sobre minorias (no Brasil, negros, judeus, portugueses, bichas), grupos já discriminados pela natureza (anões, corcundas, aleijados), pessoas marcadas por características dramáticas (caolhos, capengas, manetas), ou com defeitos ridicularizáveis (gago, fanho, surdo) etc.

Quanto aos grupos étnicos, as piadas no Brasil se referem desprimorosamente a argentinos (que por sua vez nos chamam de macaquitos), franceses, porém, preferencialmente, de tratam judeus, portugueses e negros.

Mas, reparem bem, vocês já viram portugueses contando piadas de português. É comuníssimo judeu contar piadas de judeu, mas eu, pelo menos, não me recordo de negro contando piada de negro. A explicação me parece simples: a piada sobre português (burrice) ou sobre judeu (principalmente argentarismo) é perfeitamente assimilável. A sobre negro (vagabundo, ladrão, primata) é dolorosamente ofensiva, humilhante, não assimilável pelos, sem trocadilhos, alvos. Com a palavra teólogos, psicólogos, antropólogos e demais ociólogos.” (in: Diário da Nova República, p.171)

Enquanto o sociólogo descreve a vida social por meio de suas observações exteriores, o humorista, por meio da sua sensibilidade, descreve as aparências do ser humano mostrando que estas se diferenciam do seu íntimo. A representação íntima do ser humano é que torna o texto humorístico um texto engraçado, pois, quando lemos aquilo que não ousaríamos dizer, o riso surge quase que instantaneamente.

O humorista, quando escreve, baseia-se nas particularidades da vida, mostrando a sua variedade e complexidade, contradizendo, às vezes, até asperamente, aquelas simplificações dadas à vida humana, obrigando-nos a ações, a pensamentos e sentimentos contrários a toda aquela lógica harmoniosa dos fatos e dos caracteres concebidos pelos escritores comuns. Essa busca pelas particularidades mais íntimas e detalhadas, se comparada às idéias idealizadoras de um texto comum, acabam, certas vezes, parecendo vulgares, porém com extremas inovações que provocam o humor.

Abordando assuntos polêmicos que fazem parte da vida em sociedade como sexo,

política, racismo e outros, os humoristas traduzem a dificuldade do ser humano em lidar com esses temas. Usando esses assuntos, o humorista acaba subvertendo os padrões, o que traz, como consequência, o riso que extrapola, solta o que está presente no seu mais profundo ser. Rimos porque jamais falaríamos sobre o que estamos lendo ou sentindo. Sendo assim o texto humorístico utiliza diversas estratégias argumentativas que nos permite questionar a inconsciência dos sujeitos desse discurso. Valendo-se desses procedimentos, o discurso humorístico abre espaço para uma reflexão sobre o funcionamento do próprio discurso tendo o sujeito como objeto da própria história e não mais como simples sujeito.

Essa participação do sujeito-leitor faz-nos entender que nem todo humor é sempre progressista. O que caracteriza o humor é o fato de que ele permite dizer alguma coisa mais ou menos proibida, mas não necessariamente crítica, no sentido corrente, isto é, revolucionária, contrária aos costumes arraigados em nossa sociedade. O humor pode também ser extremamente reacionário quando é a forma de manifestação de um discurso veiculador de preconceitos, caso em que acaba sendo contrário a costumes que são, de alguma forma, bons ou, pelo menos, razoáveis, civilizados, como os tendentes ao igualitarismo, sem dúvida melhores que os seus contrários.

3.2 Termos e Textos Humorísticos

Uma vez caracterizado o humor, ficam as dúvidas sobre as relações desse com a comédia, o cômico, o riso e a piada.

Pirandello (1996) tentou estabelecer as diferenças entre o cômico e o humor. Percebendo que as diferenças são muito difíceis de serem nominalizadas, acabou definindo o humor de forma mais ampla, ou melhor, definiu-o como qualquer mensagem que busca o riso. Sua definição foi dada como a única forma de estender as investigações da Antiguidade até os dias atuais. O cômico, para ele, está ligado ao jogo, ao gosto do homem pela brincadeira e pelo riso. Aspectos ridículos da realidade física e social são sempre tratados com comicidade. O humor, ao contrário, cria sempre uma reflexão, uma vez que para entendê-lo faz-se necessária a ativação de vários tipos de conhecimentos.

Citado por Verena (1999) em sua obra "O riso e o risível", Joachum Ritter (1974),

professor das universidades de Kiel e Münster, revela que o cômico está sempre ligado ao riso porque é determinado pelo sentido de existência daquele que ri. O riso, nesse contexto, revela o desvio e o indizível que fazem parte da existência. Na visão de Ritter (1974), o riso é o movimento positivo e infinito que duvida sempre da razão e que mantém o nada na existência estando, assim, ligado aos caminhos seguidos pelos homens para encontrar e explicar o mundo. O riso nos faz reconhecer, ver e apreender a realidade que a razão não consegue mostrar.

Verena (1999) faz algumas considerações sobre o riso e o risível no que diz respeito à linguagem. Afirma o autor que não se conhece a totalidade da história do pensamento do riso de forma que, ao comentar sobre esse assunto, corre-se sempre o risco de não identificar todas as questões relevantes para seu estudo.

Como o riso é sempre comparado ao inconsciente, podemos dizer que é a partir do impensado, do indizível, que o pensamento sério se desprende de seus limites. Em alguns casos, o riso torna-se também o carro-chefe de um movimento de redenção do pensamento, como se a filosofia não pudesse mais se estabelecer fora dele. O filósofo, diz Ritter (1974), “coloca o boné do bufão” para se instalar no único refúgio de onde ele ainda pode apreender a essência do mundo. O riso e o cômico são literalmente indispensáveis para o conhecimento do mundo e para a apreensão da realidade plena.

Georges Bataille (1953) defende o uso da palavra experiência, uma vez que ela é essencial porque faz valer o efeito preciso do riso, do êxtase, da angústia, etc, indispensáveis para que se fale seriamente do não-saber. Sua filosofia do não-saber passa a ser uma experiência refletida, já que torna esses efeitos conscientes. O autor afirma *“Quando falo agora de não-saber, quero dizer essencialmente isto: que não sei nada e que, se ainda falo, é apenas na medida em que tenho conhecimentos que não me levam a nada. (Bataille, 1953:48)*

Verena (1999) cita ainda em sua obra o fato de que, para Freud (1905), o objeto do riso em geral – o chiste, a ação cômica, o humor, etc. – opõe-se à razão e à crítica, pois o impensado, o indizível, o não-sério situam-se em um espaço, teoricamente estabelecido, que os torna passíveis de serem pensados e nomeados pela razão. Situar o riso e o risível como opostos à apreensão consciente do mundo não é suficiente, pois o lugar em que se situam é dizível pelo pensamento racional, uma vez que o impensado passa a ser acessível

pelo viés da psicanálise. O riso é carregado de uma espécie de verdade mais verdadeira e de realidade mais real do que aquelas que nosso pensamento pode apreender. O riso e o risível remetem, então, ao não-sentido (nonsense), ao inconsciente, ao não-sério, que existem apesar do sentido, do consciente e do sério. Para saber rir é preciso saber situar-se no espaço do impensado, indispensável para apreender a totalidade da existência.

Quanto ao risível, Verena (1974) o define como sendo o objeto do riso em geral, ou seja, aquilo de que se ri – seja a brincadeira, a piada, o jogo ou a sátira.

Diversos estudos e teorias feitos sobre o riso abordam o fato de que diferentes disciplinas das ciências humanas tentaram “levar o riso a sério”, porém sua interpretação como prazer e desprazer é freqüente em todas as teorias estudadas.

O fato de o riso nem sempre ser associado à expressão de alegria ou malícia em relação àquele de quem se ri impede que lhe dêem um valor positivo. O estudioso do riso, ao situá-lo entre as variadas manifestações de libertação da ordem estabelecida, pode sentir-se embaraçado, pois depende diretamente da forma pela qual a sociedade ou a linguagem é concebida. O lugar atribuído ao riso e ao risível é, então, determinado pela sociedade de acordo com o momento histórico e a situação. Quando pressupõe a idéia de um sistema, de uma ordem ou de uma norma, o lugar do riso é, em geral, o da desordem ou da transgressão.

O fato de o riso e o risível constituírem um espaço de transgressão ou subversão não é de todo importante. Importante ao nosso trabalho é saber que ambos pressupõem o estabelecimento de um nível metacomunicativo, ou de um *frame*, no interior do qual tudo o que se passa é um jogo. Nesse contexto, a linguagem não faria parte da ordem, da estrutura social, das convenções lingüísticas, ao contrário, ela seria movente, sujeita a mudanças, aberta a possibilidades e a outros poderes de significação.

A teoria do riso é ainda defendida por Freud no seu conhecido estudo “O chiste e sua relação com o inconsciente” (1905) como semelhante ao sonho. A origem do prazer no chiste é o jogo com as palavras e os pensamentos na infância que cessam, tão logo, a crítica ou a razão declara sua ausência de sentido. O chiste, então, luta contra a razão e a repressão, a agressão e a obscenidade – etapas que correspondem aos denominados chistes inofensivos e tendenciosos. Na categoria dos chistes inofensivos, temos os chistes de reflexão que conduzem nosso pensamento e nosso raciocínio para certa direção. Já nos

chistes tendenciosos, o prazer decorre da possibilidade de pensar sem as obrigações de usar a razão ou o julgamento crítico. Em ambos, o prazer resulta da economia do esforço intelectual.

Os escritores humorísticos escrevem seus textos valorizando aspectos como a subversão e a inovação. O fato de uma pessoa cair, por exemplo, é explorado pelo humorista como uma subversão, já que essa pessoa não se comportou de acordo com as normas humanas. Esse rompimento com as regras, com as normas é explorado por meio de recursos metafóricos e lingüísticos. A inovação está presente quando o humorista coloca em seu texto fatos novos ou novas maneiras de ver acontecimentos velhos, sem preconceitos, sem estereótipos ou mesmo sem ter a repetição do que já se sabe.

Ao usarmos, em nossa proposta, textos humorísticos como crônicas, fábulas, propagandas, piadas, charges ou histórias em quadrinhos, pretendemos ampliar nossas reflexões acerca de todo o processo de leitura. Para uma melhor compreensão desses três últimos gêneros textuais, abordaremos nos próximos itens algumas informações que julgamos necessárias.

a- A piada

Confunde-se muito o termo “piada” com o termo “chiste”.A respeito do chiste, Jane de Almeida em seu livro “Achados Chistosos”, diz:

“o chiste pode ser encontrado em diversos domínios textuais, com seus exageros ou não, desde que cumpra a sua função que é a de estabelecer a sua capacidade de inverter o sentido das coisas, pois existe nele um jogo intencional de aproximar os significados dentro de um contexto e envolver o leitor em um processo cognitivo-sociológico para que ele possa apreender de forma crítica o seu universo, sem perder a capacidade de uma leitura produtiva, por meio de uma escrita construtiva.” (Jane de Almeida,1988:17)

O chiste é visto, então, como um produto da fantasia que melhor permite entender

o que o escritor pretende transmitir em seus textos, pois colabora para uma consciência crítica, desde que seja permeado por conhecimentos lingüísticos compartilhados em um processo interacional e social.

O termo piada, porém, é definido no dicionário Aurélio como “Dito espirituoso e engraçado, pilhéria”. A piada diferencia-se do chiste porque possui uma posição hierarquicamente inferior, com a finalidade, muitas vezes, de apenas fazer trocadilhos sem preocupar-se em estabelecer uma visão crítica do universo.

Em nosso trabalho privilegiaremos as piadas por serem um dos textos humorísticos mais conhecidos. Tratando de assuntos controversos como sexo, política, racismo, loucura, morte, defeitos físicos, instituições, casamentos, igreja, línguas e outros, as piadas nos interessam por podermos relacioná-las aos vários aspectos da língua abordados nesta dissertação. Ao trabalharmos com a Análise do Discurso, por exemplo, as piadas nos oferecem material importantíssimo, porque apresentam as condições de produção necessárias à compreensão de um texto. Quando nos referimos ao produtor do texto, as piadas são representativas da idéia de que, embora não tenha um autor definido, podemos chegar ao seu autor pelas marcas da subjetividade que sempre estão presentes nos textos.

Com as piadas, poderemos confirmar que a codificação de uma palavra não é o suficiente para seu entendimento, porque a língua, nesse contexto, traz sempre dois sentidos que devem ser interpretados pelo leitor. A participação do leitor é indispensável, pois é ele quem vai analisar, processar e inferir no texto a fim de chegar ao seu verdadeiro sentido. Fazendo paralelos com textos com mais de um sentido, aspecto tão comum nas piadas, podemos estudar a questão da intertextualidade e heterogeneidade dos discursos. Os criadores de uma piada aproximam-se do leitor utilizando elementos que representam a realidade social. Para isso, recorrem aos diversos recursos textuais já comentados, ou seja, recursos cognitivos, sócio-interacionais, textuais, de formulação, de referenciação, de balanceamento do explícito/implícito e outros.

O leitor, por sua vez, a fim de compreender uma piada, precisa movimentar-se no texto, ou seja, precisa buscar no seu repertório de conhecimentos aquilo que pode auxiliá-lo na construção do sentido do texto.

b- Charges

A palavra “charge” tem origem francesa e significa carregar, exagerar. Geralmente de teor político, a charge focaliza fatos que cercam a nossa realidade. De acordo com Rabaça & Barbosa (1978), a charge tem como objetivo maior a crítica humorística de um acontecimento político específico.

Nossa intenção ao abordar esse tipo de texto é provocar o interesse do aluno leitor utilizando os dois elementos presentes nesse gênero, ou seja, usando as imagens e o texto escrito. A imagem, nesse caso, seria mais um artifício a provocar o interesse do leitor que, diante da ilustração, sente-se curioso e motivado a continuar a leitura. As diferentes linguagens presentes nas charges, sejam essas, verbais ou não-verbais, além de provocarem o humor, suscitam um posicionamento crítico do leitor que se vê envolvido com fatos da nossa realidade.

Para compreender uma charge, o leitor deve estar sempre atualizado com as notícias mais importantes do seu país e deve ainda fazer um esforço para perceber a seriedade e a ridicularização do texto. Seus efeitos de sentido são promovidos por esses momentos opostos, porém bem próximos, que possibilitam, juntos, um riso sobre nossa atualidade. A percepção de pequenas diferenças também é necessária, pois muitas vezes as estratégias do autor estão nesse jogo que faz entre as linguagens. Para Rabaça & Barbosa (1978), uma boa charge deve estar sempre atualizada e ir diretamente ao assunto que chame a atenção do público-leitor.

Por terem natureza icônica, poderemos também trabalhar aspectos como a interdiscursividade, principalmente porque tal fator estabelece relações entre o texto base e outros textos produzidos. Dessa forma alarga-se a concepção de intertextualidade, geralmente focalizada apenas no âmbito da linguagem verbal, permitindo a confluência entre sistemas semióticos diferentes.

Quando usa a figura de um personagem político, o autor da charge acaba trabalhando com duas imagens opostas – a imagem real do ser apresentado e a imagem que o personagem finge ser. Trabalhando com essa dualidade, o escritor da charge acaba rompendo uma imagem instituída da seriedade.

Um aspecto muito importante para nós que trabalhamos com a charge é saber que,

como lida com fatos já apresentados ao público, ela proporciona ao leitor ter acesso a uma outra visão apresentada sobre esses fatos, além de transmitir a informação de uma maneira engraçada, distorcida. O sucesso do humor desse tipo de texto depende do conhecimento textual e discursivo do leitor, pois se isso não ocorrer, não há o humor.

c- As Histórias em Quadrinhos

Ao apresentarmos como terceira proposta de trabalho o uso das Histórias em quadrinhos, temos como intenção, mostrar que as imagens e o texto escrito presentes nelas, além de também causarem o humor, possibilitam uma aprendizagem significativa porque trazem, além de informações importantíssimas, um vocabulário enriquecido e uma comunicação eficiente. Todos esses elementos contribuem para a formação do hábito da leitura. As histórias em quadrinhos têm um caráter globalizado e, portanto, podem ser usadas em qualquer nível escolar sejam quais forem seus temas.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEIs) e os PCNs também destacam a importância das HQs quando sugerem outras mídias na sala de aula, como “cinema, televisão, jornal e as histórias em quadrinhos”.

De certa forma, pode-se dizer que as histórias em quadrinhos vão ao encontro das necessidades do ser humano, na medida em que utilizam fartamente um elemento de comunicação (imagem gráfica) que esteve presente na história da humanidade desde os primórdios. Assim, quando o homem das cavernas gravava duas imagens, uma dele mesmo, sozinho e outra incluindo um animal abatido, poderia estar, na realidade, vangloriando-se por uma caçada vitoriosa, mas também registrando a primeira história contada por uma sucessão de imagens. Embora as figuras das cavernas atendessem satisfatoriamente às necessidades de comunicação do homem primitivo, elas logo se mostrariam insuficientes para acompanhar o desenvolvimento humano.

De acordo com Barbosa (2004), a formulação dos primeiros alfabetos guardou estreita relação com a imagem daquilo que se pretendia representar, constituindo o que se conhece como escrita ideográfica. O alfabeto fonético permitiu ampliar quase que ao infinito as possibilidades de composição e transmissão de mensagens e atingir um grau de

comunicação que o desenho, isoladamente, não conseguia atingir.

As histórias em quadrinhos têm sua origem no século XVIII. É possível afirmar que seu florescimento começou nos Estados Unidos, no final do séc. XIX. Em 1920, as publicações periódicas conhecidas como *comic books*, já traziam os super-heróis. A segunda Guerra Mundial ajudou a aumentar essa popularidade, com o engajamento fictício dos heróis no conflito bélico. No final da grande guerra, apareceram, nas histórias em quadrinhos, histórias de terror e suspense. O período de pós-guerra foi propício para a criação de desconfiança em relação aos quadrinhos.

Segundo Barbosa (2004), Fredric Wertham encontrou espaço privilegiado para uma campanha de alerta contra os pretensos malefícios que a leitura de histórias em quadrinhos poderia trazer aos adolescentes norte-americanos. Baseados nos atendimentos que fazia de jovens problemáticos, o Dr. Wertham passou a publicar artigos em jornais e revistas, ministrar palestras em escolas, participar de programas de rádio e televisão nos quais sempre salientava os aspectos negativos dos quadrinhos e sua leitura.

Posteriormente, Wertham reuniu suas observações em um livro denominado “A sedução dos inocentes”, publicado em 1954, que foi um grande sucesso de público e marcou, durante décadas, a visão dominante sobre os quadrinhos. Devido ao impacto das denúncias do Dr. Wertham, de professores, mães e bibliotecários, além de grupos religiosos das mais diferentes tendências, não tardou para que todos os produtos das indústrias dos quadrinhos passassem a ser vistos como “deletérios”, exigindo uma vigilância rigorosa por parte da sociedade.

Logo após a publicação de livro do Dr. Wertham, a *Comic Magazine Association of América* sentiu a necessidade de elaborar um código que passou a vigorar para todas as revistas de histórias em quadrinhos. Após esse código, as histórias em quadrinhos caminharam para a mediocridade. Qualquer discussão sobre o valor estético e pedagógico das histórias era descartada nos meios intelectuais e as raras tentativas acadêmicas de dar algum estatuto de arte aos quadrinhos logo seriam encaradas como absurdas.

A barreira pedagógica contra as histórias em quadrinhos predominou por muito tempo. Somente nas últimas décadas do século XX é que as histórias em quadrinhos passaram a ter um novo *status*, recebendo um pouco de atenção das elites intelectuais. Passaram a ser aceitas como uma forma de manifestação artística com características

próprias. Nos anos 50, na China comunista, o governo utilizou fartamente a linguagem das HQs em campanhas educativas enfocando representantes da nova sociedade que se pretendia estabelecer no país. Só na década de 1970, na Europa, é que surgiu a utilização dos quadrinhos como apoio ao tratamento de temas escolares de forma lúdica.

No Brasil, buscavam aproximar as HQs das grandes obras literárias. A inclusão das HQs em materiais didáticos começou de forma tímida. A evolução dos tempos funcionou favoravelmente à linguagem das HQs, evidenciando seus benefícios para o ensino e garantindo sua presença no ambiente escolar formal. Recentemente, em muitos países, os próprios órgãos oficiais de educação passaram a reconhecer a importância de se inserir as histórias em quadrinhos no currículo escolar, desenvolvendo orientações específicas para isso.

Hoje, as Histórias em Quadrinhos, além de estarem presentes na sala de aula, estão presentes também na nossa vida pública, seja por meio de uma propaganda, de uma prova de concurso público, da leitura de um jornal ou revista, enfim, de todos os meios escritos. Considerada de fácil manuseio, as Histórias em Quadrinhos animam pessoas de todas as idades, desde crianças até idosos, favorecendo sempre momentos de interação e de conhecimentos variados.

CAPÍTULO 4- PROPOSTAS DE ATIVIDADES DE LEITURA

ENVOLVENDO DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS

Acreditamos que o aprendizado da língua ocorre mediante seu uso e suas funções. É crença moderna que os usos e as funções da língua só serão efetivamente aprendidos a partir de um uso crescente e diferenciado de gêneros textuais.

Nosso objetivo, neste capítulo, é mostrar que o uso de diversos gêneros textuais pode levar o aluno a ampliar as suas manifestações orais e escritas. Retomamos aqui conceitos apresentados por Bakhtin (Os gêneros do discurso), Marcuschi (Gêneros Textuais: definição e funcionalidade), Scheneuwly & Dolz (Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino) e Bronckart (Atividades de linguagem, textos e discursos). Cremos que os conhecimentos transmitidos por esses autores poderão auxiliar o professor a trabalhar com seus alunos de modo a torná-los mais aptos a exercer sua cidadania realizando, dessa maneira, ligações inteligentes, produtivas e vantajosas entre os textos e seus contextos de uso.

Apresentaremos também algumas atividades para a motivação da leitura nas escolas públicas do estado de São Paulo, tendo como apoio o uso de textos humorísticos de diferentes gêneros.

4.1 Abordagens de Gêneros

Os estudos sobre gênero ainda se encontram em fase de desenvolvimento e de busca de definições teóricas e metodológicas.

Inicialmente usados pela retórica e pela teoria literária, os gêneros se dividiam em dois grupos: os clássicos e os modernos. Dos clássicos faziam parte o lírico, o épico e o dramático. Dos modernos faziam parte o romance, a novela e o conto.

O primeiro a revelar uma concepção diferenciada de gênero foi Mikhail Bakhtin (1979). Segundo esse autor, todos os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis. Tais características,

contudo, formam diferentes gêneros textuais ou gêneros discursivos, que são, por sua vez, caracterizados por três aspectos básicos: o tema, o modo composicional e o estilo.

As características estáveis são, então, determinadas pelos contextos sociais e históricos. Isso quer dizer que as formas textuais estão sempre sujeitas a alterações em sua estrutura porque dependem do contexto de produção e dos falantes/ouvintes que atribuem sentidos ao que ouvem. Considerando que cada ser envolvido em um processo de comunicação tem um objetivo diferente a ser alcançado e que cada situação varia de acordo com o contexto apresentado, entendemos que são muitas as formas dos gêneros textuais.

Além de serem inúmeras, as formas dos gêneros textuais são diversificadas porque servem as situações vivenciadas. Assim, a fim de sermos compreendidos, prestamos muita atenção no que falamos, na pessoa para quem falamos e na finalidade que temos quando falamos. Esses elementos nos levam a uma variedade enorme de escolhas de enunciados e, portanto, de gêneros.

Sempre que usamos a fala ou a escrita para nos comunicarmos, antecipamos uma visão do texto. Isso ocorre por causa do conhecimento prévio dos modelos de gêneros a que tivemos acesso durante nossas vidas. O professor deve estar atento a esses detalhes, pois quando propõe um trabalho com um gênero desconhecido pelo aluno, o mesmo não conseguirá entender o texto.

A expansão dos gêneros possibilitará uma ampliação cada vez maior em relação ao conhecimento, à criatividade e à inovação, tendo como conseqüência a participação ativa de um sujeito que aprende a construir a sua própria linguagem. Diante disso, Maingueneau (1998) afirma:

“ Todo gênero de discurso está associado a uma certa organização textual, que cabe à lingüística textual estudar. Manejar um gênero do discurso é ter consciência mais ou menos clara dos modos de encadeamento de seus constituintes sobre diferentes níveis: de frase a frase mas também em suas grandes partes.”
(Maingueneau,1998:54)

Se propusermos aos nossos alunos um trabalho com respostas de uma carta, teremos o gênero carta; se apresentarmos uma pesquisa para a turma, teremos o gênero seminário; se trocarmos um determinado conhecimento sobre culinária, teremos o gênero receita; se criarmos um texto em verso, teremos o gênero poesia, se propusermos o trabalho com jornal, teremos vários outros gêneros e assim sucessivamente.

É importante lembrar que novos gêneros surgem a cada dia, principalmente em decorrência do avanço da informática. Sabendo que nossos alunos estão cada vez inteirados com a informática, o professor não pode esquecer de inserir em suas aulas os gêneros que aparecem nas diversas mídias, em especial, a mídia virtual.

É fato, enfim, que para uma participação atuante na sociedade, os professores devem expor seus alunos a diferentes gêneros textuais, pois como usuários de linguagens letradas, os alunos não só dominam o código escrito para decifrar palavras, mas compreendem e produzem estrategicamente textos com variadas metas comunicativas. Sobre isso, Bakhtin afirma:

“A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros de discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa”.
(op.cit,1979:32)

Marcuschi (2001) também destaca o conceito de domínio discursivo para designar uma esfera da atividade humana. Nesse sentido, encontramos vários discursos cujas atividades não abrangem um gênero em particular, mas dão origem a vários deles. Segundo o autor, os gêneros que são ensinados na escola são objetos de ensino em que são levadas em conta as capacidades de linguagem dominantes dos indivíduos tais como narrar, relatar, argumentar, expor, descrever, entre outras.

As variedades das atividades baseadas nos gêneros ampliam, diversificam e enriquecem a capacidade dos alunos não só em produzir textos orais e escritos, mas também em ler, ouvir e compreender outros textos.

Baseados nas idéias de Mikhail Bakhtin (1979), Bernard Schneuwely (1999), Joaquim Dolz (1998), Jean Paul Bronckart (1999) também fizeram vários estudos sobre os gêneros .

Professor da Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade de Genebra, Schneuwly (1999) define os gêneros como instrumentos de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, principalmente no que se refere à produção e compreensão de textos orais ou escritos. Para ele, o uso de um instrumento possibilita exercer uma ação lingüística sobre a realidade. Dois efeitos são considerados como resultado desse uso: a ampliação da capacidade individual do usuário e a ampliação do seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual o instrumento é utilizado.

Ao tratar sobre o conceito de gênero no contexto escolar, Scheneuwly afirma que esse é construído pela própria escola quando usado como instrumento mediado pelo professor, aluno e conteúdo.

Todos os gêneros que usamos nos foram transmitidos sócio-historicamente, ou seja, aprendemo-los com o momento e com a situação vivida. Como são construídos nas diferentes esferas da vida social, os gêneros atravessam várias histórias e por isso possuem várias vozes intercaladas. Assim, Bakhtin (1979) afirma:

“as formas da língua e as formas típicas de enunciados, isto é, os gêneros do discurso, introduzem-se em nossa experiência e em nossa consciência conjuntamente e sem que sua estrutura seja rompida. Aprender a falar é aprender a estruturar enunciados.” (op.cit,1979:46)

Também referindo-se as experiências adquiridas ao longo da vida, Bronckart (1999) afirma que as realizações dos indivíduos são apontadas como verdadeiras capacidades adquiridas. A capacidade de ação faz referência à adaptação a que o sujeito se submete tendo em vista o contexto apresentado. A capacidade discursiva diz respeito à mobilidade e flexibilidade dos discursos apresentados. A capacidade lingüístico-discursiva refere-se à mobilidade, flexibilidade das unidades lingüísticas no texto.

O uso dos gêneros é, então, determinado pelas capacidades da linguagem usada para nos comunicar. Por isso o gênero está sempre relacionado ao contexto e à intenção comunicativa. Dessa forma, Bronckart (1999:28) conclui:

“a escolha do gênero deverá, portanto, levar em conta os objetivos visados, o lugar social e os papéis dos participantes. Além disso, o agente deverá adaptar o modelo do gênero a seus valores particulares, adotando um estilo próprio, ou mesmo contribuindo para a constante transformação dos modelos.”

Ao considerarmos as idéias de Bakthin e Bronckart, quando se referem à linguagem como atividade social, histórica e cognitiva, lembramos que essas são ações da nossa realidade e, portanto, não há mais como aceitar o ensino de produção de textos baseado na trilogia narração, descrição e dissertação.

Quando trabalham seguindo essa trilogia, os professores transmitem a idéia errônea de que narrar e descrever são ações mais fáceis do que dissertar. Infelizmente, isso ainda é comum em nossas escolas, haja vista que a própria dissertação é sempre reservada às séries finais.

Na perspectiva dos gêneros, contudo, essa visão é contrariada, pois o aluno acaba entrando em contato com outros gêneros, adquirindo um resultado mais satisfatório de produção e interpretação de texto.

A diversidade textual deve, enfim, ser divulgada cada vez mais, pois é por meio dela que conseguiremos atender as diversas manifestações da linguagem. Diferentes gêneros textuais são, então, necessários para conduzir diferentes atividades sociais. Como as estruturas sociais são diversificadas, os gêneros textuais se diversificam e adquirem formas e significados variados.

Os indivíduos, em determinadas ações de linguagem, confrontam suas representações lingüísticas com outras já estabilizadas, mudando, adaptando e transformando os gêneros que conhecem em função de uma comunicação apropriada. É nessa visão interacionista que texto e contexto são sempre analisados em conjunto.

Presentes em todos os aspectos de nossa vida, seja na escola ou fora dela, os gêneros representam nossa realidade lingüística, cultural e social.

Observar os textos que circulam na sociedade e as situações em que são empregados pode ser o início do trabalho do professor. Se ele conseguir manter uma proximidade com essa realidade, manterá o interesse de seus alunos. Em relação aos textos que circulam em nossa sociedade, Koch (2003) diz:

“O contato com os textos da vida cotidiana, como anúncios, avisos de toda a ordem, artigos de opinião, catálogos, receitas médicas, prospectos, guias turísticos, literatura de apoio à manipulação de máquinas, etc., exercita a nossa capacidade metatextual para a construção e intelecção de textos.” (Koch,2003:53).

O contato com diferentes gêneros textuais é tão importante que é defendido nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como necessários à identificação e reflexão que o aluno faz dos mecanismos lingüísticos e extralingüísticos que formam o processo comunicativo. Destacamos, porém, que de nada vale o ensino de gêneros ou de qualquer outra prática educativa se não houver um professor qualificado.

Nas aulas de leitura, é fundamental que o aluno-leitor seja considerado não só como um compreendedor de textos, mas também como produtor. No entanto, para que isso seja possível, a leitura deve basear-se em propostas interativas da língua.

4.2 Vertentes Norte-Americanas de Gêneros

Nosso objetivo, neste tópico, é destacar as principais idéias dos estudiosos mais representativos dos gêneros das vertentes norte-americanas: Carolyn Miller (1984), Charles Bazerman (2005), Aviva Freedman & Peter Medway (1994) e a Escola Swalesiana representada por John M.Swales (1990) e Vijay K.Bhatia (1993).

Apesar de se intitular “Americana”, a escola tem em seu grupo estudiosos de diversas nacionalidades que possuem em comum a defesa de um enfoque retórico e antropológico avesso ao formalismo e ao estruturalismo.

Carolyn Miller (1984), teórica de muito destaque nas teorias relativas às concepções de gênero, defende que a compreensão do gênero contribui com o modo como interagimos, interpretamos e criamos textos particulares. Para ela, a classificação de um discurso não tem nenhuma importância se comparada aos aspectos social e histórico do mesmo.

Dessa forma, os gêneros são para Miller como artefatos culturais que resultam das ações inseridas sócio-historicamente. A ação social que se dá com base em padrões de ação conjunta recorrente se tipifica em gêneros como ações retóricas. Assim, entendendo os gêneros como ações retóricas baseadas em situações recorrentes, deve-se admitir que eles são ações retóricas completas com um contorno identificável. É assim que reconhecemos um poema ou uma aula como um gênero.

Se compararmos essa abordagem com as abordagens baseadas na gramática, na coesão e nas modalidades tradicionais de organização retórica, veremos que ela é muito mais significativa ao trabalho dos educadores porque propõe uma formação mais significativa no que se refere ao exercício da cidadania. A ação é, então, usada de acordo com o objetivo a ser alcançado no texto.

Os gêneros textuais, nesse contexto, são considerados eventos comunicativos e formas de ação social que operam como parte integrante da sociedade na qual fazemos parte. É a partir dessa posição que podemos identificar aspectos relativos à sua circulação, conceitualização, descrição e análise.

Bazerman (2005) defende a apresentação de métodos para analisar como a produção, a circulação e o uso ordenados de textos constituem e organizam os grupos sociais. O autor explica que uma das maneiras de coordenar melhor nossos atos de fala relacionando-os uns com os outros é agir de modo típico. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadoras emergem como gêneros. Ao criarmos formas tipificadas ou gêneros, também somos levados a tipificar as situações nas quais nos encontramos.

Esse processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam certas ações em determinadas circunstâncias, e de uma compreensão padronizada de determinadas situações, é chamado tipificação. É claro que,

mesmo no interior de formas padronizadas, as pessoas podem expressar suas características individuais.

Bazerman (2005), contudo, define gêneros como formas típicas de usos discursivos da língua desmembradas de formas anteriores. Em suas palavras:

“ gêneros são o que nós acreditamos que eles sejam, isto é, são fatos sociais sobre os tipos de atos de fala que as pessoas podem realizar e sobre os modos como elas os realizam. São tão somente os tipos que as pessoas reconhecem como sendo usados por elas próprias e pelos outros.” (op.cit:31)

Freedman e Medway (1994) ressaltam a precisão de uma nova abordagem sobre textos ou uma nova retórica ligada também à análise das formas de poder exercidas por meio de textos.

Swales (1990), por sua vez, revela que o maior responsável pela identidade dos gêneros é o seu propósito comunicativo. Seguindo diversas influências, esse autor se apóia em estudos da Análise do Discurso, da sociolinguística, da antropologia cultural, de abordagens situacionais, de abordagens funcionais e de abordagens de escrita em contexto. Para ele, uma das características que definem os membros de uma comunidade discursiva é a familiaridade que possuem com gêneros específicos que são usados como facilitadores para uma determinada comunicação.

Bhatia (1993) refere-se ao gênero como atividade multidisciplinar em três segmentos: a teoria da análise dos gêneros, a análise do gênero em ação e a análise dos gêneros no ensino de língua. O autor refere-se ainda ao gênero como um exemplo do alcance, com sucesso, de um propósito comunicativo específico usando-se o conhecimento convencionalizado dos recursos lingüísticos e discursivos. Para ele, as regularidades típicas da organização de uma comunicação precisam ser vistas como cognitivas em sua natureza, pois refletem as estratégias que os membros de uma comunidade usam para a construção e

compreensão daquele gênero. Essa estrutura reflete o conhecimento social acumulado e convencional disponível para uma dada sociedade discursiva.

Os participantes dessa escola, em geral, são importantes à nossa pesquisa porque focalizam as relações entre texto e contexto, dando ênfase à qualidade dinâmica dos gêneros, mostrando que esses não são fossilizados, pois evoluem, transformam-se e, às vezes, até decaem. São importantes também porque propagam a idéia de que os diferentes gêneros textuais permitem ao leitor a possibilidade de ampliar as diversas situações comunicativas presentes em um mundo globalizado como o nosso.

4.3. Propostas de Atividades de Leitura envolvendo diversos Gêneros Textuais

Os pressupostos teóricos apresentados em nossa pesquisa são aplicados em alguns trabalhos que englobam diferentes gêneros textuais humorísticos, privilegiando sempre a construção do sentido do texto.

Com relação à seleção dos textos, propomos uma escolha baseada na diversificação dos mesmos em função das diferentes práticas sociais que vivenciamos. Acreditamos que essa riqueza contribui para o amadurecimento do aluno-leitor.

O desenvolvimento dos trabalhos pode ser proposto em várias etapas como :

- leitura individual;
- leitura oral (pelos alunos);
- levantamento de predições (pelos alunos);
- levantamento de dificuldades (pelo professor);
- releitura do texto para verificação das predições;
- discussão do texto (com o professor);
- reprodução do texto (atividade ligada à redação ou dramatização).

Os professores podem, ainda, sugerir a seus alunos que utilizem as diversas estratégias de leitura (ativação do conhecimento prévio; seleção, antecipação e localização de informações; verificação de inferências e antecipações realizadas, articulação de índices textuais e contextuais; redução de informação semântica: construção e generalização de informações e outras).

Após a leitura do texto, o professor pode solicitar ao aluno que faça uma releitura do texto a fim de que essa possa lhe possibilitar o levantamento de novas predições, uma vez que o seu conhecimento prévio é suficiente para compreendê-lo. O professor pode também fazer perguntas e comentar sobre as respostas do aluno. É dessa forma que o aluno ratifica ou retifica sua posição final em relação ao texto, construindo desse modo, o sentido do texto.

PRIMEIRA ATIVIDADE: GÊNERO CRÔNICA

Iniciaremos nossa primeira atividade com a estratégia que denominamos “predição”. A predição é uma estratégia que desperta o interesse do aluno em relação ao texto sugerido. Para desenvolvê-la, sugerimos que o aluno faça primeiro uma leitura individual do texto e, em seguida, levante previsões sobre ele. É apresentando suas previsões que o professor conseguirá detectar dificuldades que lhe darão uma orientação sobre os textos que servirão de apoio para o trabalho de ampliação do conhecimento.

O conhecimento prévio também será usado, pois quando lemos um texto, buscamos em nossa memória aquilo que consideramos relevante para a sua compreensão.

Para mostrar como o texto pode ser explorado, sem perder de vista a perspectiva da leitura como construção do sentido, os professores devem auxiliar seus alunos a usarem todo o conhecimento prévio que têm, a fazerem inferências, desvendando assim a intencionalidade do autor. Para isso, começaremos nossa primeira atividade com o texto “Uns perus pro seu juiz”, de Ruth Rocha.

Uns perus pro seu juiz

Era uma vez seu Porfírio.

Era uma vez seu Candinho.

Vizinhos de cerca, colegas de escola, vagos parentes.

Seu Porfírio, briguento como ele só.

Brigava com os parentes por causa de heranças, brigava com os vizinhos por causa de limites de terra, brigava até com os filhos por causa de dinheiro.

Seu Candinho, o contrário.

Amigo de todo mundo, resolvia seus problemas com conversas, com prosa, com jeitinho.

Um dia seu Candinho recebeu uma herança de um parente afastado.

Seu Porfírio ficou morrendo de inveja. Começou a falar mal de seu Candinho a todo mundo.

- Bonzinho? Pois sim! Estes são os piores...

Seu Candinho fez que não sabia e foi vivendo.

Então seu Porfírio inventou que o riacho que passava pelas duas fazendas era dele só e desviou o curso do riacho. Seu Candinho ficou sem água.

Aí Seu Candinho ficou zangado.

Procurou o advogado dele, doutor Alex, e mandou uma ação em cima do seu Porfírio.

A demanda se arrastou, com uns tais de embargos, uns tais de recursos, até que o julgamento foi marcado.

Seu Candinho foi procurar o advogado:

- Seu doutor, o senhor não achava bom se a gente mandasse aí uns perus pro seu juiz? Será que não facilitava as coisas?

O advogado botou a mão na cabeça:

- Que é isso, seu Candinho? O juiz é o doutor Honório, o juiz mais severo do Estado! Se o senhor manda um presente para ele, ele é capaz de dar ganho ao seu Porfírio só pra mostrar como ele é honesto...

Seu Candinho saiu dali pensando...

No dia do julgamento estava todo mundo nervoso. Menos seu Candinho:

- Não se preocupem, nós vamos ganhar. Podem ter certeza... Não carece de ninguém ficar nervoso...

Doutor Honório chegou de cara fechada, como se estivesse zangado com alguma coisa, não cumprimentou ninguém.

O julgamento foi rápido e realmente seu Candinho ganhou.

Seu Porfírio foi condenado a pagar um dinheirão ao seu Candinho e ainda teve de voltar o rio pra onde ele estava.

Seu Candinho deu uma bruta festa pra comemorar.

E então, com um sorriso muito malandro, ele perguntou ao doutor Alex:

- Viu como foi bom mandar uns perus pro seu juiz?
- O quê? O senhor mandou os perus pro juiz?
- Mandei sim, doutor, mandei sim. Só que eu mandei no nome do seu Porfírio...

(ROCHA, Ruth. Caderno de histórias. Ática: São Paulo, 1993)

O texto analisado pertence ao gênero crônica, narrativa que retrata acontecimentos do nosso cotidiano. Esse gênero é muito compreendido pelos alunos, pois geralmente os assuntos presentes fazem parte de suas vidas. O trabalho contínuo com gêneros como esse possibilita ao aluno um crescimento em relação ao conhecimento, à criatividade e à inovação. Todos esses itens são essenciais para que o aluno-leitor aprenda a construir a sua própria linguagem.

Nosso trabalho de construção de sentidos começa pela exploração do próprio título, a partir da relação intertextual que nosso conhecimento de mundo nos permite estabelecer.

As estratégias proposicionais baseadas no significado extraído da memória semântica possibilitam ao leitor fazer o reconhecimento das estruturas fônicas e gráficas, permitindo, dessa forma, interpretações subjacentes às palavras, abrindo perspectivas de construções de sentido. Isso pode ser confirmado com o uso do título “Uns perus pro seu juiz”, pois o leitor, a partir da sua memória semântica, consegue compreender que o texto trata de elementos inseridos em um contexto rural (perus), sendo os personagens principais moradores do interior envolvidos em um contexto judicial (juiz).

Outro elemento importante no texto é o vocabulário. Expressões como “ação, demanda, embargos e recursos” podem até não fazer parte do conhecimento lingüístico dos alunos, porém a compreensão se dá mediante ao contexto utilizado, ou seja, o leitor consegue relacionar essas palavras com o contexto judicial em que se encontra a história. A Inferência Lexical, então, torna possível a compreensão de determinados conceitos quando

o professor orienta seus alunos a procurar “pistas lingüísticas” por meio de uma leitura não-linear, voltando ao texto se for preciso.

Nas estratégias de coerência local, encontramos uma ligação das sentenças por meio dos fatos ocorridos. Essa estratégia permite que o leitor entenda os acontecimentos mediante passagens já mencionadas. No texto, isso ocorre quando o leitor busca em sua memória de curto prazo, os fatos que explicam o resultado do julgamento. Assim, na passagem em que se mostra a felicidade de Candinho, o leitor consegue compreender o resultado da ação (causa ganha para Seu Candinho) por causa da proposta de suborno que ele fez ao advogado Alex. Comprova-se aí que *“o estabelecimento estratégico da coerência local exige que o usuário da língua procure, de maneira eficiente, pelas possíveis ligações entre os fatos denotados pelas proposições.”*(Van Dijk:1992:48) São, então, os fatos mencionados anteriormente que facilitam a compreensão do texto.

Quanto às estratégias metacognitivas, podemos citar a predição que o leitor faz, a partir da informação que obtém sobre Seu Porfírio (vizinho briguento), de que novos conflitos ocorrerão em decorrência do temperamento deste.

Ao fazer uma leitura compartilhada, o professor pode também questionar os alunos quanto ao sentido do texto, sugerindo que eles usem a inferência, pois por meio do seu conhecimento prévio, eles antecipam o que vai acontecer. Isso se faz presente no texto quando a “corrupção” (a compra da sentença judicial) se confirma. É preciso lembrar que a inferência é também determinada por uma boa parte da subjetividade do leitor. O conhecimento prévio, porém, não pode ultrapassar os limites do aceitável e para que isso não ocorra, o professor conduz uma leitura de acordo com o texto. O texto sempre oferece pistas lingüísticas e extralingüísticas as quais temos de levar em conta por possibilitarem a recuperação do conteúdo textual.

Como o texto analisado é uma crônica humorística, cremos que seu objetivo maior se encontra na estratégia metacognitiva denominada “correção”, pois o humor acontece na inversão das ações dos personagens (Seu Porfírio, vizinho briguento, se torna a vítima do então “bonzinho” Seu Candinho). Com isso, é na correção que o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses para compreender o que lê. É nessa estratégia que acontece o inesperado, porque Seu Candinho, amigo de todo mundo, usa a desonestidade para vencer a ação sobre Seu Porfírio.

Para provocar a comicidade, a autora desse texto faz com que a história surpreenda as expectativas dos leitores e conta com a cooperação e o conhecimento deles que, em busca do sentido, transpõem os elementos da superfície textual, procurando atingir os implícitos, ao realizar inferências (o conhecimento da corrupção, tão presente em nossa sociedade).

O humor dessa crônica é revelado pelo sentimento do contrário proposto por Pirandello (1996). Isso quer dizer que durante a leitura analisamos os fatos ocorridos por meio da reflexão que fazemos diante das ações ocorridas. É essa reflexão que interrompe a organização das nossas idéias causando o riso.

Ler, então, não significa simplesmente saber o que está dito no texto, mas saber o que não está dito literalmente. Isso, porém, não se faz com adivinhações e sim com um trabalho sério do professor que pode utilizar, de acordo com as dificuldades dos alunos, as estratégias mais eficientes para a atribuição de significados do texto e, em especial, nesse texto, reconhecer as intenções da autora que, nesse caso, levam ao riso. Isso pode ser feito seguindo os passos relatados anteriormente: leitura individual por parte dos alunos, leitura oral do texto por parte de alguns alunos e até do professor, orientação e discussão do texto por parte do professor e troca de idéias entre ambos: professor e aluno.

SEGUNDA ATIVIDADE: GÊNERO FÁBULA

Nossa segunda atividade é com o gênero fábula. De acordo com o Dicionário Etimológico de Antônio Geraldo da Cunha, a fábula é uma narrativa curta, de acontecimentos fictícios, que tem dupla finalidade: ensinar e divertir. A fábula é, em si, uma narrativa alegórica cujo recurso estilístico é a personificação ou prosopopéia.

A raposa e as uvas

De repente a raposa, esfomeada e gulosa, fome de quatro dias e gula de todos os tempos, saiu do areal deserto e caiu na sombra deliciosa do parreiral que descia por um precipício a perder de vista. Olhou e viu, além de tudo, à altura de um salto, cachos de uvas

maravilhosos, uvas grandes, tentadoras. Armou o salto, retesou o corpo, saltou, o focinho passou a um palmo das uvas. Caiu, tentou de novo, não conseguiu. Descansou, encolheu mais o corpo, deu tudo que tinha, não conseguiu nem roçar as uvas gordas e redondas. Desistiu, dizendo entre dentes, com raiva: “Ah, também, não tem importância. Estão muito verdes”. E foi descendo, com cuidado, quando viu à sua frente uma pedra enorme. Com esforço empurrou a pedra até o local em que estavam os cachos de uva, trepou na pedra, perigosamente, pois o terreno era irregular e havia o risco de despençar, esticou a pata e... conseguiu!

Com avidez colocou na boca o cacho inteiro. E cuspiu. Realmente as uvas estavam muito verdes!

Moral: a frustração é uma forma de julgamento tão boa como qualquer outra.

(FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*. Rio de Janeiro:Nórdica,1985)

Esse texto de Millôr Fernandes nos conduz a uma leitura que traz à tona todo nosso conhecimento de mundo. Ao compararmos situações vividas por personagens “imaginários” (os animais, em especial, nas fábulas), reconhecemos em suas ações fatos vivenciados por nós, seres humanos. Os conhecimentos fictícios apresentados nas fábulas chamam a atenção do leitor porque fazem parte do seu dia-a-dia. A interação texto-leitor é inevitável, uma vez que o leitor consegue transpor para a fábula todo o seu conhecimento de mundo.

O gênero fábula está ainda associado a uma certa organização textual. Os modos de encadeamento das idéias, onde é apresentada a moral da história, por exemplo, é um fato corrente em todos os textos desse gênero. Nessa fábula de Millôr Fernandes percebemos, por meio de seus elementos lingüísticos, a questão da intertextualidade. Em relação à intertextualidade, Bakthin (1979:98) afirma:

“todos os enunciados, tanto na forma oral quanto na escrita, do mais breve turno numa conversa a um artigo científico ou romance, são demarcados por uma mudança de falante e são orientados retrospectivamente para enunciados e falantes

anteriores. Desse modo cada enunciado é um elo na cadeia da comunicação”.

O trabalho com as fábulas pode, então, começar pela intertextualidade, já que é por meio dela que podemos analisar e evidenciar os conhecimentos obtidos durante nossas experiências de vida. Quando estabelecemos comparações entre as lições que aprendemos na vida com as lições de moral especificadas nas fábulas, compreendê-las com eficiência e significabilidade.

A leitura de uma fábula requer do leitor um processo de decifração que deriva do seu conhecimento prévio, o qual, como já sabemos, deriva de outros níveis de conhecimento. O leitor só conseguirá decifrar esse tipo de texto se buscar no seu repertório de conhecimentos fatos relevantes à compreensão. Isso ocorre quando o leitor reconhece que já vivenciou uma situação semelhante à relatada na fábula (a crença de que as uvas estavam verdes só veio quando colocou-as na boca e sentiu o gosto).

Os elementos que possibilitam uma previsibilidade da leitura são determinados pelas condições de ordem sócio-histórica em que a leitura foi produzida. Não é à toa que Orlandi (1988:25) afirma: “*toda leitura tem sua história*”, ou melhor, as leituras que prevemos para um texto, ainda que não se realizem por completo, são determinadas pelas possibilidades que fazemos das novas ou diferentes leituras desse mesmo texto.

No que se refere aos sentidos dados ao texto, lembramos que esses só serão concretizados quando houver uma ligação do texto com o contexto de uso. Sendo assim, se o leitor não relacionar a situação apresentada na fábula com a sua experiência de vida, dificilmente compreenderá esse gênero textual.

Segundo Orlandi (1988), quando se refere à Análise do Discurso, o leitor só lê bem qualquer produção quando leva em conta a historicidade dos fatos, a história do texto e a sua própria história. Sendo assim, quando reconhece o fato do texto ter como personagem “a raposa”, símbolo de astúcia e inteligência, o leitor reconhece a situação favorável para esse. Quando reconhece o gênero “fábula”, o leitor já sabe que trata-se de uma lição de moral. Quando recorre a sua experiência de vida, ao seu conhecimento de mundo, reconhece que já vivenciou a ação retratada na fábula “julgamento feito por meio da frustração confirmada” e por isso mesmo compreende o texto.

O humorista Millôr Fernandes traduz nessa fábula a dificuldade que o ser humano tem em lidar com os temas humanos. Por meio do tema “desconfiança”, o humorista subverte os padrões estabelecidos pela sociedade e provoca o riso.

Essa fábula escrita por Millôr Fernandes é também chamada refábula. Podemos considerar a “refábula”, então, como um novo gênero, uma vez que temos uma modificação, uma transformação das fábulas antigas em fábulas modernas e contemporâneas.

TERCEIRA ATIVIDADE: GÊNERO ANÚNCIO PUBLICITÁRIO

Entre os gêneros textuais mais acessíveis à população, está o gênero publicitário. A relevância de se estudarem gêneros publicitários, como a propaganda, pode ser argumentada pela condição promocional da cultura contemporânea, segundo Wercick (1991), que estabelece uma estreita ligação entre a propaganda, os valores sociais e seu papel ideológico.

O objetivo do trabalho com esse gênero é verificar o modo pelo qual o discurso publicitário, como gênero discursivo com múltiplas faces, necessita de um olhar teórico-metodológico por parte dos professores, a fim de que, nas aulas de leitura, os diferentes efeitos de sentido da linguagem empregada nesses textos possam ser resgatados pelo aluno leitor.

Vejamos então o anúncio de um produto de limpeza:

Considerada um gênero específico da mídia, o anúncio publicitário acima atua na divulgação do produto de limpeza “Harpic”, tentando enfatizar sua importância para aqueles que possam vir a utilizá-lo. Para persuadir o público, a propaganda acima foi formada por um texto cuidadosamente selecionado em seus componentes lingüísticos e visuais. Dessa forma, a análise do discurso de uma publicidade ou propaganda poderá levar o leitor a avaliar melhor o que lhe está sendo oferecido e, possivelmente, as ideologias que subjazem às propostas feitas pela apresentação do produto anunciado.

Ao trabalhar com textos publicitários, o professor pode pedir aos seus alunos que leiam o texto mencionado com uma atenção especial ao discurso estabelecido. O estudo lingüístico de um anúncio publicitário fornece subsídios pertinentes para a análise do texto em relação ao contexto de situação, às funções e aos significados que os interlocutores desejam dar a suas interações verbais. O próprio enunciado “Fujam.Fujam todos” faz uma interação com os interlocutores e relaciona-se à metafunção interpessoal. Quando procura um produto como esse, o leitor-consumidor espera a eficiência do mesmo. Quando lê o anúncio, o leitor, diante das informações dadas, dá credibilidade ao que está escrito, acreditando na eficiência do produto, pois segundo a linguagem usada “Se você ler este anúncio no banheiro, os germes vão entrar em pânico.”

Além da sua função social, a ideologia transposta no discurso permite que o leitor conheça os interesses e a organização das representações sociais dos grupos que a formam. Por meio de uma leitura minuciosa, o leitor acaba percebendo um certo exagero na linguagem empregada. Frases como “disse o germe à beira da morte no vaso sanitário” transmitem ou querem transmitir a eficiência do produto anunciado.

Dependendo do produto anunciado, o discurso varia e muito, pois seguem determinações que estabelecem, mantêm e transformam as relações de poder. Quando o professor orienta seus alunos a perceberem essas questões que envolvem também os processos de produção, distribuição e consumo, o aluno consegue ter uma visão crítica da situação apresentada, escolhendo melhor aquilo que lhe é oferecido. É claro que essa criticidade só vem por meio de muitas análises textuais.

As referências aos ambientes econômicos, políticos e institucionais também são importantes para o leitor interpretar o texto de acordo com a ação social que realiza e os atos de fala apresentados. Isso ocorre quando o produto é apresentado a uma clientela

específica: empregadas domésticas e donas de casa. A linguagem simples é empregada para atingir esse determinado público-consumidor, assim, expressões como a forma de tratamento “você” estabelece um clima de informalidade entre as partes.

A leitura atenta dessa publicidade mostra que o sentido é construído com a articulação do verbal a outras linguagens e que muitos são os fatores que contribuem para a construção dos sentidos: a forma, a cor, a utilização de recursos do tipo diagramação, dentre tantos outros. A forma da embalagem, forma de uma arma de fogo, demonstra ser esse um instrumento de ataque ou defesa.

Nas propagandas, os publicitários buscam a adesão do consumidor com muita voracidade, por isso o professor deve fornecer aos alunos possibilidades para que eles descubram a intencionalidade dessa propaganda.

Segundo Kleiman (1996:45), a interpretação de pistas locais e contextuais, em uma unidade coerente, implica uma intencionalidade do autor. Prossegue a autora:

“Salientar essas pistas para o aluno é o primeiro passo para ele poder atribuir-lhe uma função nessa dimensão, para depois, o próprio aluno fazer análises semelhantes de outros textos. Novamente, a tarefa é mais abstrata, porém fácil de desenvolver, desde que o aluno entenda a leitura como comunicação e interlocução, isto é, o texto foi escrito para dizer, e mediante o dizer, fazer; persuadir, chocar, enganar.”

Para que o aluno perceba a relação entre a função do elemento textual e a intencionalidade do autor, é importante um trabalho contínuo de interpretação de texto. Essa tarefa não é simples, porém, pode ser facilitada se o professor oferecer exemplos de análises que ajudarão o aluno a percebê-la em outros textos.

É importante ao nosso trabalho salientar que, na leitura de propagandas, há que se levar em conta que esse gênero textual, como qualquer manifestação discursiva, representa uma determinada realidade. Como professores, devemos sempre chamar a atenção de nossos alunos para a importância de desenvolvermos habilidades críticas em relação ao uso

da linguagem de modo a não efetuarmos uma leitura passiva dos textos que circulam na sociedade.

No contexto escolar, o discurso publicitário demanda ainda, por parte do aluno leitor, uma mobilização de saberes múltiplos por meio dos quais a leitura se tornará mais produtiva e mais enriquecida.

QUARTA ATIVIDADE: HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Nosso objetivo, nesta quarta atividade, é trabalhar com os gêneros histórias em quadrinhos porque acreditamos que elas auxiliam o ensino trazendo várias informações e mostrando que palavras e imagens juntas ensinam de forma mais eficientes.

Analisaremos, nesta atividade, uma história em quadrinhos com o personagem de Mauricio de Sousa conhecido como Chico Bento. Trabalharemos com o tema “variação lingüística”, porque temos a intenção de demonstrar ao aluno que a língua não é homogênea e varia em diferentes aspectos.

Em relação à variação lingüística, a única aceita como correta no espaço escolar, até a década de 70, era a norma culta. Assim a escola empenhava-se em “corrigir” a fala do aluno. Ao desconsiderar a linguagem própria de cada indivíduo, oriunda do grupo social a que ele pertence, a escola desvaloriza, inclusive, os aspectos culturais inerentes a cada uma dessas variações. O fato de a escola ensinar a língua padrão é justificável, pois os alunos precisam ter domínio sobre ela. Porém é necessário combater o preconceito no que se refere a considerar uma variação “certa” e outra “errada”, uma “melhor”, outra “pior”. O que precisa ficar claro é que a linguagem deve ser adequada ao seu objetivo, tendo em vista o contexto e os interlocutores a que se destina.

A variação lingüística é muito interessante no que diz respeito a dados lingüísticos. Com ela, podemos detectar problemas ligados ao preconceito e à discriminação. A dialetologia mostra que esses problemas podem ocorrer no nível espacial (variação geográfica), entre as diferentes classes sociais (variação social), no que se refere a faixas de idades diferentes (variação de idade), bem como no nível das diferenças entre a fala da mulher e do homem (variação de sexo) entre outras tantas.

Para tratar desse tema, trabalharemos com os quadrinhos abaixo:

A leitura dos quadrinhos acima confirma que o uso da língua não corresponde à norma culta. Nos quadrinhos específicos do Chico Bento, pode-se comparar a diferença lingüística e aspectos da sociedade a partir do modo como retratam essa realidade.

O mais relevante é que o usuário se conscientize de que é preciso buscar a adequação idiomática, ou seja, adquirir o controle capaz de calibrar a sua expressão em consonância com as diversas situações da vida e do intercâmbio social.

Temos ainda, nesses quadrinhos, as marcas de uma variante regional, sendo que o humor está centrado na ambigüidade presente na palavra “carro-di-boi”, pois Chico Bento entende que o carro deveria ser dirigido pelo boi e não por ele.

Sendo a escola um ambiente de aprendizagem, antes de iniciar qualquer proposta de leitura, o professor deve lidar com as variedades lingüísticas dos seus alunos, aproveitando as “diferentes falas” de forma produtiva, ou seja, transformando-as em mais uma oportunidade de interação e aprendizagem.

O professor pode facilitar o acesso à norma culta por meio do contato, da interação com diferentes textos e diferentes linguagens. Se o professor tiver como objetivo a ampliação da competência lingüística do aluno, estará estimulando seu “falar/dizer” o

mundo criticamente, confrontando, assim, por meio de várias oportunidades, a linguagem do aluno com a que a escola oferece, afinal Borba (1984:66) afirma:

“ é sabido que a língua valoriza as pessoas socialmente e as dificuldades no uso do idioma causam muitos prejuízo. Há uma faixa da população que não usufrui dos mais elementares bens sociais a que tem direito (casa, comida, remédio, lazer...) por falta de instrução e de esclarecimento, e tudo isso se faz pela língua nacional”.

A língua não existe separada da cultura ou da civilização que ela representa na maior parte de suas manifestações. Assim, acreditamos que os falantes cultos, por terem uma maior consciência da variação lingüística, acabam se adequando as várias situações de comunicação. São eles que, em função da sua cultura lingüística, estão aptos a empregar a linguagem segundo os seus vários usos.

A língua culta é usada por pessoas escolarizadas e é no próprio ambiente escolar que, às vezes, propaga-se o preconceito lingüístico. O próprio professor, despreparado, não respeita a língua popular dos seus alunos e acaba impondo a sua língua culta. O aluno que não domina a língua culta, que é a língua da gramática normativa, ao sentir o desprezo à sua própria língua, se isola e não participa do processo de comunicação em sala de aula.

De fato, o verdadeiro trabalho do professor de línguas seria respeitar a bagagem cultural dos alunos, aproveitando seus conhecimentos culturais e inserindo, aos poucos e por meio de textos variados, a língua culta como uma nova modalidade a ser aproveitada. No contato com outros tipos de linguagens, o aluno, gradativamente, aprende sem imposição e passa a perceber o quanto ele tem a ganhar com esses novos conhecimentos.

Quando o aluno lê as histórias em quadrinhos de Chico Bento, pode inicialmente não conhecer o contexto onde acontece a história. Mais tarde, porém, o leitor reconhece que trata-se de um contexto rural, onde as pessoas utilizam uma variação lingüística diferente se comparada à variação usada na cidade. Assim, o leitor elabora hipóteses para a compreensão do texto. Uma das primeiras hipóteses elaboradas nesses quadrinhos faz referência ao “carro-di-boi”. O carro de boi é um veículo muito usado no campo e serve

justamente para ser levado, conduzido pelo boi, por isso a sua nomenclatura. O personagem Chico Bento provavelmente não entendeu a utilização do presente que ganhou e permitiu que seu boi desfrutasse das comodidades do carro.

As hipóteses de leitura dessa história em quadrinhos constituem a condição necessária para a existência de uma descrição semântica da língua e por isso Rodriguez afirma “*para fazer uma interpretação possível do texto, é preciso ir além dos conhecimentos lingüísticos e chegar até as informações referentes às diferentes utilizações da linguagem*” (Rodriguez,1998:52).

Os atos de fala usados nos quadrinhos acima, só são compreendidos quando há uma análise geral do contexto utilizado. Como a história acontece em um espaço rural, o contexto é compreendido mediante o conhecimento que o leitor tem da linguagem usada nesse ambiente.

É preciso que o professor ao trabalhar com esse gênero textual, ou especificamente com quadrinhos do Chico Bento, tenha em mente que o ensino de língua materna, hoje, põe em evidência o que se entende por educação lingüística. Essa investe na conscientização acerca da adequação idiomática de acordo com o contexto para que o aluno adquira o saber lingüístico e possa escolher adequadamente as modalidades a usar, sempre de acordo com a situação apresentada.

QUINTA ATIVIDADE: GÊNERO CHARGE

Neste trabalho, retomamos conceitos intertextuais e polifônicos propostos por Bakhtin que considera como realidade fundamental da língua a interação verbal realizada por meio da enunciação. A polifonia, traço caracterizador do gênero charge, permite perceber um jogo de vozes contrastantes provocador do riso, assumindo a posição de texto humorístico.

Apresentamos agora a análise de uma charge que comprova alguns de nossos estudos sobre a língua. Apesar de pequena quanto ao formato, essa charge pode ser tão rica quanto qualquer outro texto opinativo. O texto que analisaremos, a seguir, é de Cláudio e foi retirado do jornal *Folha da Tarde* do mês de maio de 2005.

A fim de compreender uma charge, o professor deve auxiliar seu aluno-leitor a ficar atento às estratégias que o ajudarão nesse processo. Duas relações intertextuais podem ser percebidas no texto em questão:

- um contexto onde o assunto é o valor do salário mínimo;
- o valor do salário mínimo é visto pelo povo como insuficiente.

Os dois contextos apresentam a idéia de que o salário mínimo sempre vai ser miserável e os políticos nunca vão fazer nada para mudar esse valor. A caracterização do valor do salário mínimo como miserável é vista pelo assessor do presidente como uma resposta confortável para o seu questionamento, pois uma vez que o povo sempre está insatisfeito com o valor do salário mínimo, qualquer alteração no seu valor é desnecessária.

O motivo do humor está ligado ao fato de a resposta ser distorcida pelo assessor do presidente que imagina que o povo “só sabe reclamar” e, por isso, não adiante falar em valores. A intertextualidade e a interdiscursividade acontecem a partir do momento em que há uma relação direta da charge com notícias veiculadas pela mídia. Dessa forma o jogo polifônico da charge (idéia de que o salário mínimo é uma miséria) e os contextos intra e intericônico (expressões do povo sobre o valor do salário mínimo) se relacionam causando o humor.

A leitura requer do leitor movimentos que envolvem a percepção do que é sério e do que é ridículo. O valor do salário mínimo é uma questão séria sendo até motivo de campanhas eleitorais. Já o modo como os políticos tratam desse assunto, o salário mínimo, é lamentável porque não levam nada a sério.

Retomando alguns conceitos intertextuais e polifônicos, percebemos que a charge de Cláudio retoma textos anteriores com opiniões estabelecidas. Assim, ao perguntar ao povo sobre o valor do salário mínimo, o assessor obtém uma resposta que carrega uma opinião que atravessa várias gerações, ou seja, a ideia que o salário é insuficiente para cobrir as despesas de um cidadão está arraigada há décadas. O reflexo dessa visão de mundo é conhecido por todos os cidadãos brasileiros.

A charge analisada apresenta um assunto que tem sempre o mesmo conceito, ou seja, o salário mínimo sempre vai ser uma miséria e os políticos sempre vão ser os mesmos, pois vão sempre defender seus interesses e não os direitos do povo. Ao apresentar o político como alguém que não se preocupa com a sociedade, o autor da charge acaba fazendo uma crítica a ele.

O gênero charge pode ser usado pelo professor como um instrumento a mais para ampliar, diversificar e enriquecer a capacidade do aluno não só em produzir textos orais e escritos, mas também em ler, ouvir e compreender outros gêneros.

SEXTA ATIVIDADE – GÊNERO PIADA

Começaremos nosso trabalho com o gênero piada lembrando que, em processo interacional, os sujeitos ocupam posições estabelecidas pela sociedade da qual fazem parte. É nessa situação que os sujeitos produzem, ou melhor, repetem um discurso “já dito”, uma vez que não foram eles quem o criou.

Como já vimos, o discurso é produzido sempre em condições dadas e pré-estabelecidas em uma determinada formação discursiva. Assim, as piadas são interessantes ao nosso trabalho porque, com elas, podemos comprovar que o sujeito do discurso é, na verdade, um estrategista na medida em que utiliza várias estratégias para ser compreendido e mesmo para compreender.

Nossa intenção aqui é destacar o papel do sujeito no discurso e demonstrar que ele, estrategicamente, deixa vestígios nos textos que produz. Com o auxílio dos textos humorísticos, pretendemos demonstrar que o sujeito deixa marcas de sua subjetividade, ou do seu não assujeitamento.

Analisamos e comprovamos nossas idéias com a piada abaixo:

“De manhã, o pai bate na porta do quarto do filho:

- Acorda, meu filho. Acorda, que está na hora de você ir para o colégio.

Lá de dentro, estremunhado, o filho respondeu:

- Pai, eu hoje não vou ao colégio. E não vou por três razões: primeiro, porque eu estou morto de sono; segundo, porque eu detesto aquele colégio; terceiro, porque eu não agüento mais aqueles meninos.

E o pai respondeu lá de fora:

- Você tem que ir. E tem que ir, exatamente, por três razões: primeiro, porque você tem um dever a cumprir; segundo, porque você já tem 45 anos; terceiro, porque você é o diretor do colégio.”

(Anedotinhas do Pasquim. Rio de Janeiro: Codecri, 1981.p.8)

O uso do gênero piada é um exemplo do alcance, com sucesso, de um propósito comunicativo específico, o riso. Para atingir esse propósito, o autor da piada usou um conhecimento convencionalizado dos recursos discursivos.

A piada de Pasquim, por exemplo, trabalha com um texto construído a partir de modelos muito estereotipados, conhecidos, em que é possível perceber a presença da subjetividade. No início da história, ao acordar o filho, percebemos a função do pai, ou seja, ele é aquele que orienta e cobra seu filho uma posição de responsabilidade. O filho, por sua vez, faz um papel irresponsável e subordinado, quer dizer, ele é aquele a quem o pai tem sempre de chamar a atenção para uma determinada tarefa, no caso, ir à escola. Isso tudo para mostrar que cada ser humano tem um papel a representar na sociedade em que se encontra.

A sociedade nos transmite e nos cobra certos valores. No discurso do outro, aprendemos a elaborar nosso próprio discurso. Se isso não acontece, não conseguimos nos relacionar com o próximo, pois não haverá interação verbal e o conflito se torna inevitável. O papel social do filho “diretor” não permite que ele tome uma decisão como a

apresentada. A instituição “escola”, por sua vez, não permite um diretor irresponsável. O rompimento desses fatos estabelecidos e consolidados é que causam o humor.

O humor dessa piada está justamente na inversão de papéis. O filho, sendo diretor do colégio, não poderia tomar a atitude de se afastar da instituição, independentemente de suas razões. Quando se rompe com as idéias estigmatizadas, apresenta-se o humor. O autor desse texto criou o humor a partir dos fatos inovadores, ou seja, quando colocou o papel do diretor da escola representando o aluno, acabou trocando o discurso de ambos.

O autor usou uma linguagem específica com a finalidade, inclusive, de enganar o leitor. Frases iniciais como “Acorda, que está na hora de ir para o colégio” possibilitam ao leitor apenas uma compreensão: a obediência ao pai em fazer determinadas tarefas. Quando entendemos que esse “ir ao colégio” é uma função não do aluno e sim do diretor, chegamos ao riso pela inversão dos dados transmitidos, uma vez que o pai não precisaria chamar o diretor do colégio para cumprir suas funções. Quando modifica a linguagem e as ações de determinados indivíduos, o autor desse gênero humorístico, a piada, utiliza estratégias de uma interpretação previsível e leva o leitor a uma resposta contrária à esperada pelo texto, causando, portanto, o humor.

Nessa perspectiva, o conceito de interpretação, que como tal representa uma teoria para o entendimento do processo de compreensão a partir de condições racionais, consiste, de um lado, em perceber como o texto revela o seu sentido e, de outro, em observar como constituir um certo sentido, a partir do objetivamente inscrito na superfície lingüística.

A compreensão do conteúdo implícito do texto é sustentada por dois pressupostos: o primeiro deles sobre a língua e o segundo sobre o texto. A língua, como atividade interacional, é sempre estratégica e intencional. Representa, assim, uma atividade social cooperativa e adequada às diversas situações de uso. Porém, ao se apropriar dela, o usuário não recorre apenas ao seu conhecimento do sistema lingüístico, mas a outros domínios de conhecimento de ordem cognitiva e social que o faz produzir textos. Nesse sentido, a produção textual visa à interação por meio da linguagem e a compreensão se dá como um processo interpretativo que instancia a construção de um sentido possível.

Percebemos nessa piada de Pasquim, o que disse Orlandi (1988) sobre a aprendizagem da leitura, ou seja, as condições de produção e as condições sócio-históricas. O autor da piada produz o texto com a intenção de divertir. Para isso, portanto, ele inverte o

papel social do personagem principal: o diretor não quer ir à escola porque está com sono, detesta o colégio e não suporta os outros meninos. A história do leitor é, então, fundamental à compreensão do texto, uma vez que compreende a ação citada pela sua experiência de vida.

CONCLUSÃO

Neste trabalho, procuramos mostrar que os baixos índices de compreensão de leitura apresentados por diversos órgãos avaliativos (Saresp, Saeb, Enem e outros) são resultados de um trabalho pouco eficiente que vem sendo feito em nossas escolas.

Como já dissemos anteriormente, a maior parte das atividades feitas na escola são cansativas e repetitivas como é o caso das cópias, dos exercícios repetitivos, da procura de classes gramaticais e outras.

Apesar de alguns avanços promovidos pelos programas de capacitação de professores como a Teia do Saber, o Ler para Aprender, os PECs e tantos outros, a leitura continua pouco significativa a nossos alunos.

A leitura que propomos em nossa pesquisa é possível de ser ensinada e de ser motivada. Para tanto, os professores precisam oferecer a seus alunos diversas estratégias que facilitem a compreensão do texto que lhe é oferecido, considerando sempre a construção do sentido do texto pelo leitor, as estratégias utilizadas, o contexto, o conhecimento prévio do leitor e a diversidade de gêneros textuais. As estratégias usadas são, na verdade, ferramentas que nos auxiliam na compreensão do texto.

A defesa de um conhecimento maior de gêneros textuais é essencial para o desenvolvimento de estratégias de leitura, pois conhecendo a função social dos textos, os tipos de discurso que neles predominam e as formas como eles são estruturados, o leitor pode chegar a compreendê-los de maneira mais eficaz.

A fim de tornar nossos trabalhos mais animados e motivadores, propomos atividades elaboradas com diversos gêneros textuais humorísticos.

O trabalho com gêneros textuais humorísticos é mais uma opção do professor que pode utilizá-lo para criar situações que motivem os alunos a aprender pelo prazer. A esse respeito, diz Rubem Alves (1981):

“ A aprendizagem, deveras, vai se instaurando com a capacidade para sentir o praze, o prazer da contemplação da natureza, o fascínio perante os céus estrelados, a sensibilidade tátil ante as coisas que nos tocam, o prazer da fala, o prazer das estórias e das fantasias, o prazer

da comida, da música, do fazer das estórias e das piadas... “ Afinal de contas, não é para isto que vivemos, o puro prazer de estar vivos? (...) E creio mais: que é só do prazer que surge a disciplina e a vontade de aprender. É justamente quando o prazer está ausente que a ameaça se torna necessária.” (op.cit, 1981:89)

Os textos humorísticos foram fontes de extrema importância para se entender algumas etapas do processo de criação textual, apesar da imensa complexidade que envolve a construção de um texto, bem como os mecanismos que acionam as inferências sociocognitivas que interagem na realização da produção dos sentidos.

Esperamos que, à medida que o aluno-leitor se envolva com a leitura, possamos atingir nosso objetivo que é a formação de novos leitores. Isso quer dizer que não estaremos formando apenas leitores, mas, acima de tudo, leitores críticos, uma vez que *‘O ato de ler abre novas perspectivas à criança, permitindo-lhe posicionar-se criticamente diante da realidade.’* (Cattani & Aguiar, 1988:24)

Dentro da concepção de que a produção textual não pode ser um ato isolado, destituído de qualquer vínculo com o universo sócio-cognitivo e interacional, seguimos certas teorias voltadas para tais procedimentos.

Finalizamos nossa dissertação defendendo a idéia de que para as propostas de ensino/aprendizagem da leitura que tornam o aluno um leitor autônomo, o professor precisa, antes de tudo, conhecer toda teoria apresentada como sustentação para o seu trabalho na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Jane. *Achados Chistosos- da psicanálise na escrita de José Simão*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. São Paulo: Cortez, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. In: Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- _____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 1992.
- _____. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rebelais*. São Paulo, Hucitec, 1995.
- BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.
- BARTHES, Roland . *Intertextualidade, norma e legibilidade*. In: Galves, C., Orlandi, Eni e Otoni, P. (org). *O texto: escrita e leitura*. Campinas: Pontes, 1988.
- BHATIA, V.K. *Analysing genre: language use in professional settings*. London: Longman, 1993.
- BAZERMAN, Charles. *Atos de fala, Gêneros Textuais e Sistemas de Atividades: como os textos organizam atividades e pessoas*. In: *Gêneros textuais, tipificação e interação*. Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005.
- BEAUGRANDE, R., DRESSLER, W. *Introduction to text linguistics*. London: Longman, 1981.
- BENVENISTE, É. *Problemas de Lingüística Geral II*. São Paulo: Ed. Pontes, 1989.
- BORBA, Francisco da Silva. *Introdução aos estudos lingüísticos*. São Paulo: Companhia editora nacional, 1984
- BRONCKART, J.P. *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sócio discursivo*. São Paulo, Educ, 1999.
- CANÁRIO, Rui. *Escola e Exclusão Social*. São Paulo, Educa: 2001.
- CAVALCANTE, Marilda do Couto. *Interação Leitor-Texto: Aspectos de Interpretação Pragmática*. Campinas: Editora da Unicamp, 1989.
- CAVALLO, Guglielmo e CHARTIER, Roger. *História da Leitura no Mundo*

- Ocidental*, vol.1.São Paulo:Ática, 1998.
-
- História da Leitura no Mundo*
Ocidental,vol.2.São Paulo:Ática, 1998.
- CATTANI, Maria Izabel & AGUIAR, Vera T. Leitura no 11 Grau: proposta dos currículos,
in:*Leitura em Crise na Escola*.Mercado
Aberto. Editora,91 edição.PortoAlegre:1988
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes. 1994.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Difel edit. Lisboa:
1987.
-
- Práticas de leituras*.São Paulo:Estação Liberdade, 1996.
- COLL. César. *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo:Cortez,1992.
- COLLARES, Cecília A.L; MOYSES, Maria Aparecida. *Preconceitos no cotidiano
escolar,ensino e medicalização*.
São Paulo:Cortez, 1996.
- COSTA VAL, M. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. São Paulo: Pontes, 1987.
- EZPELETA,Justa.; ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*.São Paulo:Cortez,1989.
- FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*. Rio de janeiro: Nórdica,1985.
- FIORIN, José Luiz. “O Texto Como Objeto Histórico”,in: BASTOS, Neuza Barbosa(org.),
Língua Portuguesa: Teoria e Método, São Paulo: Educ, p.67-78, 2000.
- FREEDMAN, Aviva and MEDWAY, Peter. Locating genre studies: antecedents and
prospects. *Genre and the new rhetoric*.
London, 1994.
- GERALDI, J.Wanderley. Prática da Leitura de textos na escola. In: Geraldi, J.W.(org). *O
texto na sala de aula- leitura e produção*.Cascavel: Assoeste,
p.77-88, 1984.
- GINZBURG, Carlo. *O Queijo e os Vermes*. São Paulo: Cia.Das Letras, 1987.
- GOODMAN, Keneth. O processo da leitura- considerações a respeito das línguas e do
desenvolvimento. In: Ferreiro, E. e Palácio, M. *Os Processos de
Leitura e Escrita -novas perspectivas*. Porto Alegre,Artes Médicas,
p.11-22,1987.

- HÉBRARD, Jean. “O Autodidatismo Exemplar: Como Valentim Jamerey-Duval aprendeu a ler?” In CHARTIER, Roger. *Práticas da Leitura*, São Paulo: Estação Liberdade, p.35-74, 1996.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor. Aspectos Cognitivos da Leitura*. Campinas: Pontes, 1992.
- _____. *Leitura – Ensino e Pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes, 1996
- KOCH, Ingedore G. Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*, Editora Contexto, Coleção caminhos da lingüística: São Paulo, 2000.
- _____. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 2000.
- _____. *Argumentação e Linguagem*. Cortez: São Paulo, 1984.
- _____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de Pesquisa*. Uma Introdução, São Paulo: EDUC, 2002.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Pragmática para o discurso literário*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- _____. *Termos-chaves da Análise do Discurso*. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- MARCUSCHI, LA. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. DIONÍSIO, A . P et al. Gêneros textuais e Ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In: Signorini. I. (org). Investigando a relação oral/escrito. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- _____. *Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo*. Leitura: Teoria e Prática, Ano 4, Nº 5, junho, 1989.
- MEURER. J.L. *O Conhecimento de gêneros textuais e a formação do profissional da Linguagem*. FORTKAMP, M.B.M. e TOMITCH, L.M.B (org). *Aspectos da Lingüística Aplicada*. Florianópolis: Insular, 2002.
- _____. ROTH. Désireé Motta. *Gêneros Textuais e práticas discursivas*. Edusc, 2002.
- MILLER, Carolyn R. *Genre as social action*. Quarterly journal of Speech, 1984.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental.
Parâmetros Curriculares Nacionais,
Introdução. Brasília: MEC, 1997.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote,
1992.
- NUNES, José Horta. “Aspectos da Formação Histórica do Leitor Brasileiro na Atualidade”,
in ORLANDI, Eni (org.). *A Leitura e os Leitores*, Campinas, São
Paulo: Pontes, p.25-46, 1998.
- ORECCHIONI, Catherine Kerbrat. *La enunciación. De la subjetividad em el lenguaje*.
França, Edicial Universidad, 1977.
- ORLANDI, Eni (Org.) *A Leitura e os Leitores*. Campinas: Pontes, 1988.
- _____ *A Linguagem e seu Funcionamento*. São Paulo: Brasiliense, 1998.
- _____ *Discurso & Leitura*. Campinas: Pontes, 1988
- PARRET, Herman. *Enunciación e Pragmática*. Campinas: Edit.Univ, 1996.
- PATTO, Maria Helena S. *A produção do fracasso escolar*. 2ª ed. São Paulo: Casa do
Psicólogo, 1997.
- PERRENOUD, Phillippe. *Dez Novas Competências para Ensinar*. Artmed:2000.
- PIAGET, Jean. *Biologia e Conhecimento*. 2º ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- PIRANDELLO, Luigi. (trad. Dion Davi Macedo). *O Humorismo*. São Paulo: Editora
Experimento, 1996.
- POSSENTI, Sírio. *Os humores da língua*. Campinas: Editora Mercado de Letras, 1998.
- _____ *Discurso, Estilo e Subjetividade*. Campinas: Pontes, 1995.
- PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis de fala*. 9.ed. São Paulo: EDUSP, 2000.
- RABAÇA, C. A. & BARBOSA, G. *Dicionário de Comunicação*. Rio de Janeiro: Codecri,
1978.
- RODRIGUEZ, Carolina. “Sentido, Interpretação e História.” In ORLANDI, Eni (org). *A
Leitura e os Leitores*, Campinas: Pontes, p.47-58, 1998.
- ROJO, R. *A prática de linguagem em sala de aula - praticando os PCNs*. São Paulo:
EDUC, 2001.
- SCHNEUWLY, Bernard & DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de
Linguagem aos objetos de ensino. *Revista*

- Brasileira de Educação*, nº11, p.5-16, 1999.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO- SÃO PAULO. A construção da proposta pedagógica da escola. A escola de Cara Nova. Planejamento. São Paulo,2000.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. “Leitura:Produção Interacional de Conhecimentos”, In BASTOS, Neuza Barbosa(org).*Língua Portuguesa-História,Perspectivas,Ensino*.São Paulo:EDUC, p.135- 152, 1998.
- SMITH, Frank. *Compreendendo a Leitura- uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Autêntica: Belo Horizonte, 2001.
- SWALES, J.M.Genre analysis – setting the scene. In: *English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- TREVISAN, Eunice. *Leitura: Coerência e Conhecimento Prévio*. Santa Maria: Ed. UFSM, 1992.
- VAN DIJK, Teun A. *La Ciência Del Texto*. Barcelona: Paidós, 1996.
- _____. *Cognição, discurso e interação*. São Paulo: Contexto, 1992.
- VEJA. Revista. Edição nº 1868, nº 34, 25 agosto 2004. Editora Abril.
- VERENA, Alberti. *O riso e o risível na história do pensamento*. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar. FGV, 1999.
- W.KINTSCH & VAN DIJK. *Strategies of Discourse Compreehesion*. Nova York: Acedemic Press, 1983.