

GLÓRIA DIAS SOARES VITORINO

**(RE)SIGNIFICANDO A LEITURA: DO TEXTO AO
HIPERTEXTO, DA PARÁFRASE À HIPERTEXTUALIDADE**

Dissertação apresentada ao MINTER (Mestrado Interinstitucional PUC Minas/UNILESTE/MG), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Língua Portuguesa e Literatura: Produção e Recepção de Textos, elaborada sob orientação da Prof^a Dr^a Maria de Lourdes Meirelles Matencio.

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
Belo Horizonte
2003

Dissertação defendida publicamente no Mestrado Interinstitucional da PUC Minas / UNILESTE/MG do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC Minas e aprovada pela seguinte Comissão Examinadora:

Profª Drª Ida Lúcia Machado (UFMG)

Profª Drª Ivete Lara Camargos Walty (PUC Minas)

Profª Drª Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orientadora)

Profª Drª Márcia Marques de Moraes (Unileste MG)

Coordenadora da Instituição Promotora

Profª Drª Sabrina Sedlmayer

Coordenadora da Instituição Receptora

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2003

Profª Drª Ivete Lara Camargos Walty

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Letras da PUC/ Minas

DEDICO este trabalho

a *José Carlos*, meu marido, porque soube aceitar e compreender minha opção, e, sobretudo, porque me ofereceu todas as condições para que eu pudesse realizá-lo;

a *Breno Augusto* e *Ana Carla*, meus filhos, sem os quais, provavelmente, eu não teria tido sequer a necessária motivação para iniciá-lo;

a *Jair Dias* e *Maria Dias*, meus pais, por me concederem a vida e pelo muito que me ensinaram;

a todos os *meus irmãos*, porque souberam compreender minhas ausências.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Prof^a. Dr^a Maria de Lourdes Meirelles Matencio

Obrigada, Malu, pela leitura cuidadosa do texto, pelos incisivos comentários, pelas valiosas sugestões e, principalmente, porque me conduziu em direção a uma estrada que tive que abrir com minhas próprias mãos. Afinal, onde estaria a experiência, sem as adversidades para a desenvolver ?

AGRADECIMENTOS

Agradeço

a Deus, porque me concedeu *vida e saúde* para finalizar este trabalho;

a todos os que possibilitaram as *condições de produção* deste estudo, e, de modo especial, aos alunos do curso de História, que, cooperativamente, realizaram as *atividades de leitura*;

ao corpo docente do MINTER, que me ofereceu o estímulo e o apoio necessários à viabilização deste projeto.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra e te
pergunta, sem interesse pela resposta pobre ou
terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Carlos Drummond de Andrade

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1- DO TEXTO AO HIPERTEXTO	10
1 INTRODUÇÃO.....	10
1.1 A PESQUISA	13
1.1.1 OBJETIVOS	13
1.1.2 SUJEITOS DA PESQUISA E SITUAÇÃO DA COLETA DE DADOS.....	15
1.1.3 ABORDAGEM E CONSTRUÇÃO DO <i>CORPUS</i>	18
1.1.4 A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	24
CAPÍTULO 2 - DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E PROCESSAMENTO TEXTUAL..	26
2 LINGUAGEM: UM ESPAÇO DE INTERAÇÃO ENTRE SUJEITOS SOCIAIS	26
2.1 DIALOGISMO: PRINCÍPIO CONSTITUTIVO DA LINGUAGEM E CONDIÇÃO DO SENTIDO DO DISCURSO... 31	31
2.1.1 DIALOGISMO E INTERAÇÃO VERBAL.....	34
2.1.2 DIALOGISMO: POLIFONIA E INTEXTUALIDADE.....	36
2.2 TEORIA POLIFÔNICA DE DUCROT	40
2.3 OS SUJEITOS: SERES DISPERSOS POR DISCURSOS HETEROGÊNEOS	42
2.4 TEXTO: LUGAR PRIVILEGIADO DE INTERAÇÃO.....	46
2.4.1 A RELAÇÃO AUTOR/ LEITOR E LOCUTOR/ ALOCUTÁRIO NA INTERAÇÃO EM LEITURA	49
2.5 LEITURA: ALÉM DA MATERIALIDADE LINGÜÍSTICA	52
2.6 HIPERTEXTO: MULTIPLICIDADE E PLURILINEARIDADE NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S)	61
2.7 GÊNEROS DO DISCURSO: PRODUTOS DA ATIVIDADE HUMANA DE LINGUAGEM	69
2.8 PROCESSAMENTO TEXTUAL: POSSÍVEIS ESTRATÉGIAS DE ABORDAGEM DO TEXTO.....	76
2.9 COSTE E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A COMPREENSÃO DO PROCESSAMENTO TEXTUAL	85
CAPÍTULO 3 - DA PARÁFRASE À HIPERTEXTUALIDADE	100
3 FATORES OPERACIONAIS NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S).....	100
3.1 DIMENSÕES <i>CONFIGURACIONAL E INTERACIONAL</i> DO(S) TEXTO(S).....	101
3.2 HIPERTEXTO: O TEXTO EM DIÁLOGO COM INSTÂNCIAS HIPERTEXTUAIS	105
3.3 PRODUÇÃO DE LEITURA: UM DIÁLOGO COM INSTÂNCIAS HIPERTEXTUAIS.....	122
3.4 LEITURA: SENTIDO(S) PREDETERMINADO(S) PELO SISTEMA E PELO(S) TEXTO(S).....	143
3.5 RELAÇÕES DIALÓGICAS E CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S): PRIMEIROS RESULTADOS.....	149

3.6 PRODUÇÃO DE LEITURA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE SIGNIFICADOS	152
3.7 CONFIGURAÇÃO FORMAL: UMA POSSÍVEL CHAVE DE LEITURA.....	171
CAPÍTULO 4 - (RE) SIGNIFICANDO A LEITURA.....	193
4 PROCESSAMENTO HIPERTEXTUAL: DESLOCAMENTOS, DESVIOS, CONTRAPONTO.....	193
4.1 O TEXTO NA SALA DE AULA: ESPAÇO DE PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS.....	194
4.2 TEXTO: UMA PROPOSTA DE <i>MULTIPLICIDADE</i> E DE <i>MULTILINEARIDADE</i> NA CONSTRUÇÃO DE SENTIDO(S).....	196
4.3 LEITURA: O TEMA COMO BASE PARA UMA REDAÇÃO ESCOLAR.....	205
4.4 HIPERTEXTUALIDADE: (RE) APROXIMANDO A LEITURA DE NOSSO PRÓPRIO ESQUEMA MENTAL.....	207
4.5 PRODUÇÃO DE LEITURA: PRODUÇÃO DO PRÓPRIO CONHECIMENTO.....	214
4.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
REFERÊNCIAS.....	223
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....	227
ABSTRACT	229

RESUMO

Neste trabalho, investigo indícios de possíveis mecanismos e procedimentos (re)ativados pelos sujeitos-leitores no processamento textual e trazidos à mostra em seus *registros de leitura*. Para essa tarefa, o *sujeito*, o *texto* e a *leitura* serão vistos à luz de concepções *sociointeracionistas* de linguagem desenvolvidas por Bakhtin e alguns de seus seguidores. O estudo tem como objetivo oferecer algumas perspectivas para a formação de leitores aptos a gerenciar, com competência, a complexidade de informações que circulam na sua área de atuação e formação, de modo que possam dar prosseguimento a seu próprio processo de aprendizagem, portanto, de construção de conhecimentos.

LINHA DE PESQUISA: Leitura e textualidade: efeitos de sentidos

PALAVRAS-CHAVE: Dialogismo
Hipertexto
Hipertextualidade

CAPÍTULO 1

DO TEXTO AO HIPERTEXTO

1 Introdução

Apresento, neste capítulo, a *hipótese* de trabalho e a *metodologia* utilizada na coleta e na organização dos dados desta dissertação que trata do *texto* e da *leitura* sob o foco de *concepções sociointeracionistas* desenvolvidas por Bakhtin e alguns de seus seguidores, envolvendo, sobretudo, o *fenômeno dialógico como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso*.

Este trabalho é resultado de um diálogo intenso com subsídios teóricos que abordam o *texto* e a *leitura* numa *concepção sociointeracionista* de linguagem como espaço da construção de *sujeitos sociais* e da própria linguagem e, ainda, como *atividade constitutiva* do homem, por natureza, *dialógica*.

Parto do pressuposto de que esses estudos apontam significativos caminhos para a (re)formulação de práticas de leitura nos espaços institucionais de educação formal, porque levantam questões fundamentais referentes ao processo de formação do leitor competente e, por conseguinte, permitem o questionamento de algumas práticas que já

vêm sendo realizadas, visando ao ensino/aprendizagem da leitura nessas instituições.

Minha intenção é que o trabalho ofereça algumas contribuições em relação à leitura, em situação de ensino/aprendizagem, conforme será discutido nos capítulos seguintes.

Para isso, levarei em conta concepções de texto advindas do entendimento de que a linguagem é uma *atividade de interação* em que forma e sentido são funções das *circunstâncias da enunciação* que levam à interação entre os sujeitos. Dessa perspectiva, todos os elementos da relação interlocutiva se integram num todo significativo e compatível com a situação de comunicação que é o texto. No texto, é que palavras e frases podem adquirir função e sentido e, em decorrência disso, no processamento textual, não há como considerar apenas o *código lingüístico*, concebido nos níveis *fonológico, sintático e semântico*. É necessário também que sejam levados em conta, como propõem diferentes autores, aos quais farei referência, os componentes das *condições de produção*, tais como o *contexto sociocultural*, a *situação imediata de comunicação*, o *suporte*, os *meios de circulação*, os *objetivos do produtor* e mesmo as *representações mentais* desse produtor face às expectativas de seu interlocutor, de modo que todos esses fatores sejam, realmente, vistos como significativos no momento da produção de leitura, porque favorecem um processamento hipertextual. Esse procedimento pode facilitar o estabelecimento de uma rede de relações

entre textos, o que pode levar à construção de novos significados, portanto, de conhecimentos.

Neste estudo, adotarei uma compreensão de leitura que admite *não haver textos totalmente explícitos*, pois o texto se constitui num conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do(s) sentido(s). Isso desencadeia a “mobilização de conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências” (Koch, 2002: 62).

A análise do *corpus* será realizada sob o foco do *fenômeno dialógico*. Serão consideradas algumas facetas do dialogismo, como a *intertextualidade*, a *polifonia* e outras *relações explícitas ou implícitas* que um texto mantém com outros textos.

Essas formas de entrada no texto privilegiam, na construção do(s) sentido(s), um constante movimento em variadas direções, além da recorrência a diversas fontes de informações textuais e/ou extratextuais e estão em conformidade com a concepção de processamento textual não-linear, não seqüencial, adotada neste trabalho, em que se concebe a hipótese de que toda leitura é multilinear e multisseqüencial, portanto, hipertextual. Desse ponto de vista, há uma abertura para que também se possa afirmar que todo texto é um hipertexto e a hipertextualidade uma

“operação através da qual um texto (dito *hipotexto*) insere-se sobre um texto anterior (dito *hipertexto*), sem que se trate de um comentário. Isso recobre os fenômenos de *transformação* (paródia, transformação, transposições), ou de *imitação* (...)” (Genette, *apud* Maingueneau, 2000: 88).

Do ponto de vista adotado, as concepções de *polifonia*, *intertextualidade* e *hipertextualidade* serão abordadas como facetas de um mesmo fenômeno da linguagem: o *dialogismo*.

Essas concepções são de amplo interesse, neste estudo, uma vez que a leitura será concebida como um *processo ininterrupto que envolve uma rede de textos e de sentidos construídos no jogo entre produção e recepção, num contínuo processamento hipertextual*.

Segundo esses pressupostos e, tendo como base os *registros de leitura* feitos pelos sujeitos da pesquisa, durante a aplicação de diferentes atividades de leitura, foi realizada análise de alguns aspectos da produção de leitura, especialmente, em busca de *indícios de possíveis mecanismos e procedimentos* (re)ativados pelos leitores no processamento textual.

1.1 A pesquisa

1.1.1 Objetivos

Este trabalho tem como objetivo oferecer algumas contribuições relativas ao processo de formação de leitores competentes nos espaços institucionais de educação formal. *Formar leitores aptos a gerenciar, com competência, a complexidade de informações que circulam na sua área de atuação e formação, de modo a selecionar as*

que sejam, realmente, relevantes para a construção do próprio conhecimento, tem sido um imperativo face à multiplicidade de estímulos, decorrentes da velocidade de produção e de divulgação de conhecimentos na era da informação. Soma-se a isso a facilidade de acesso simultâneo a essas produções, possibilitado pelos inovadores suportes tecnológicos da comunicação. Esse fato vem apontando para a necessidade de se pensar práticas mais significativas para a formação de um novo perfil de leitor. Associado a uma nova demanda advinda do crescimento recorde de instituições privadas de Ensino Superior no Brasil, nos últimos anos, segundo dados do Inep/MEC e IBGE disponíveis até 2001, esse quadro abre espaços para a formação de um novo perfil de aluno. Pode-se constatar, ainda, consultados os dados do perfil sócio-cultural dos alunos ingressantes na instituição pesquisada, a partir do Questionário de Informações Sócio-econômicas, preenchido por todos os alunos ingressantes na ocasião do vestibular, que muitos deles estão chegando à faculdade, após uma pausa considerável nos estudos.

Diante desse cenário, meu intuito é oferecer algumas contribuições no que se refere ao ensino/aprendizagem da leitura. Para isso, investiguei, tendo como base três *atividades de leitura* realizadas pelos *sujeitos* da pesquisa, alguns *vestígios dos mecanismos e procedimentos* de que se valem no processamento textual, os quais consideram significativos, a ponto de evidenciá-los em seus *registros de leitura*. Para essa tarefa, tomei como base concepções de *sujeito, texto e leitura* que se apóiam numa concepção *sociointeracionista* de linguagem,

cujos pressupostos teóricos, ao final, foram articulados aos resultados obtidos na pesquisa.

Meu principal objetivo é oferecer algumas perspectivas para o ensino da leitura que instiguem os sujeitos-leitores a *dar vazão aos desvios infundáveis, às instabilidades, às dissipações e aos emaranhados* em que cada vez mais os textos estão envolvidos. Espero, com esse procedimento, cooperar para a formação de leitores capazes de formular/reformular sua atitude face à própria atividade de leitura, a fim de que consigam um melhor desempenho frente à multiplicidade de textos com que se deparam, de modo que a leitura seja o “ponto de partida e de chegada que, por sua vez, é partida” (Geraldi, 2000) para a construção do próprio conhecimento.

Ao investigar em *registros de leitura* a relação existente entre registros escritos baseados numa diversidade e especificidade de gêneros textuais e registros escritos baseados num único texto verbal, a hipótese a partir da qual parto para o desenvolvimento deste trabalho é de que *a percepção da dialogia e de suas manifestações pelo leitor é um dos fatores determinantes para o processamento do texto*, portanto, para o ensino da leitura.

1.1.2 Sujeitos da pesquisa e situação da coleta de dados

Participaram da *atividade de leitura I*, 129 (cento e vinte e nove) alunos. Da *atividade II*, 105 (cento e cinco) alunos. Já da *atividade*

de leitura III, 64 (sessenta e quatro). Todos, no momento inicial da pesquisa, alunos dos três primeiros períodos do curso de História, um dos seis cursos de Licenciatura oferecidos pelo *centro universitário do interior de Minas Gerais*, no qual coletei os dados. Esses alunos foram distribuídos em grupos/atividades, conforme tabela a seguir:

GRUPOS/ATIVIDADE S	I	II	III
A	52	25	16
B	46	39	25
C	31	41	23
TOTAL	129	105	64

As letras A, B e C, na tabela anterior, dizem respeito aos alunos do primeiro, segundo e terceiro períodos, respectivamente. Desejo ressaltar que a escolha do curso de *História* deveu-se, especialmente, aos seguintes fatores: a) o curso escolhido me oferecia, na ocasião do início da pesquisa, oportunidade de coleta de dados em três períodos subseqüentes e isso poderia me permitir um acompanhamento de alunos em diferentes estágios de sua formação; b) muitos alunos desse curso não desenvolviam atividades de natureza acadêmica num período que variava de sete a quinze anos, às vezes mais, o que poderia me indicar diferentes níveis de dificuldades frente à atividade de leitura.

Esses alunos são trabalhadores nas mais diversas áreas, incluindo instituições escolares. Muitos residem em regiões distantes até 100 km do local de funcionamento do curso. A faixa etária varia entre 25 (vinte e cinco) e 35 (trinta e cinco) anos de idade. Isso indica que um

bom número desse grupo esteve, entre sete e quinze anos, distante de atividades escolares, conforme já assinalado.

A disciplina Língua Portuguesa, no momento, é oferecida nos dois primeiros períodos do curso pesquisado. O objetivo principal tem sido favorecer a construção da competência de sujeitos falantes/ouvintes e leitores/autores mais proficientes. Para o alcance desse objetivo, algumas *categorias* a serem analisadas, neste trabalho, vinham sendo, progressivamente, trabalhadas. Foram enfocadas, tangencialmente, as categorias *locutor/alocutário*, *intencionalidade*, *canal* e alguns fundamentos para a compreensão das *condições de produção e recepção* de texto(s), tais como a situação de interação prevista e os papéis sociais representados pelos interactantes, entre outros.

Devido à oferta da disciplina em apenas dois períodos do curso, não havia sido realizado, junto aos alunos, um estudo mais sistematizado sobre as *manifestações dialógicas* e suas implicações no processo de produção e recepção de textos. Esse é o principal motivo que me levou à escolha de *categorias* que, embora ainda não tivessem sido trabalhadas suficientemente na disciplina, são importantes neste estudo, já que são consideradas significativas, segundo os postulados teóricos adotados.

Quero justificar, neste momento, que também foram convidados a participar da pesquisa os alunos do terceiro período, embora eles não mais cursassem a disciplina Língua Portuguesa, uma vez que meu objetivo inicial foi estabelecer um paralelo entre os alunos

ingressantes e os recém-saídos do segundo período, de modo a investigar, ainda, possíveis avanços na aprendizagem da leitura entre os alunos que já haviam cursado as disciplinas Língua Portuguesa I e II, ambas previstas na grade curricular, para o primeiro e segundo períodos do curso, respectivamente.

1.1.3 Abordagem e construção do *corpus*

Para a construção do *corpus*, foram aplicadas três *atividades de leitura* aos *sujeitos* desta pesquisa. A essas atividades, denominei *atividades I, II, e III*, respectivamente. Esses exercícios foram realizados, individualmente, na própria sala de aula, com o acompanhamento do professor-pesquisador, no decorrer do ano de 2002. Há que se considerar que não houve tempo suficiente para que os alunos revisassem os próprios textos.

A *atividade I* consistiu num registro escrito que é fruto da leitura de quatro diferentes gêneros textuais que tratam da questão do *racionamento de energia* imposto pelo Governo Federal à população brasileira, em 2001. Esse assunto foi selecionado devido ao enorme impacto por ele provocado nos mais diversos segmentos da sociedade brasileira, gerando, no país, naquele momento, manifestações orais e escritas de naturezas variadas.

Para a realização dessa atividade, selecionei os seguintes gêneros textuais: um *miniconto*, uma *charge*, um *texto publicitário institucional* e uma *canção*. Os três primeiros textos escolhidos foram publicados em jornais de circulação nacional, como *Folha de São Paulo* e *Jornal do Brasil*. Já o quarto texto, uma *canção*, foi acessado na Internet.

Como tais textos emergem em *diferentes práticas discursivas*¹, além de se configurarem em *gêneros textuais diversificados, tipologicamente variados* e evidenciarem *opiniões e/ou pontos de vista diferentes* sobre o racionamento de energia no Brasil, pressupus que pudessem favorecer ao leitor a percepção dos *deslocamentos* que levam à *dispersão* que, normalmente, envolve um *processamento de leitura hipertextual*.

Antes de dar início a essa primeira atividade, visitei cada uma das classes, procurei interagir com os alunos participantes da pesquisa, esclarecendo-lhes o motivo da realização do exercício e ressaltando sua importância para o redimensionamento das práticas de leitura nos meios institucionais.

Na *atividade de leitura I*, os alunos foram convidados por mim a redigirem um texto em que analisariam *as possíveis relações de sentido* entre os textos previamente selecionados.

¹ Práticas discursivas, neste trabalho, são pensadas como variantes de *formações discursivas* que são, na verdade, “grupos sociais dentro dos quais podemos identificar conjuntos de gêneros textuais que, às vezes, lhes são próprios como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas” (Marcuschi, 2002: 24).

A *atividade de leitura II* trouxe uma proposta constituída de quatro questões, envolvendo gêneros textuais diversificados: *crônica*, *chamada jornalística*, *charge*, *carta do leitor* e *manchete*, todos abordando desmandos ocorridos em uma casa de detenção, em Taubaté, no interior de São Paulo. Esse assunto foi escolhido por mim por ter sido amplamente divulgado pela mídia impressa e televisual no momento próximo ao da coleta de dados.

Na primeira questão dessa atividade, ofereci para leitura apenas uma *crônica*, de Moacyr Scliar, entre as publicadas semanalmente no jornal *Folha de São Paulo*, escritas a partir de reportagens veiculadas no próprio jornal, *dado propositadamente omitido* aos alunos. Nesse caso, solicitei aos alunos apenas uma leitura do texto, não havendo, nessa proposta, qualquer orientação mais precisa.

Na segunda questão, apresentei o mesmo texto inicial, *acrescido da informação* de que se tratava de um texto construído a partir de um fato verídico, divulgado no próprio jornal. Além disso, solicitei que, ao resolver a questão, o aluno *levasse em consideração e apontasse a heterogeneidade de vozes presentes no texto*.

A terceira questão constituiu-se de uma série de informações escritas sobre possíveis manifestações dialógicas, além de explicitações e exemplificações sobre alguns mecanismos lingüísticos utilizados para apontar as diferentes vozes no interior do texto. Ao final, pedi aos leitores que, ao responderem à questão, considerassem as informações preliminares oferecidas.

Para a quarta questão, apresentei um grau de exigência maior. Ao primeiro texto, foram acrescentados novos gêneros textuais: *chamada jornalística*, *charge*, *carta do leitor* e *manchete*, todos tratando da mesma temática.

Para a *atividade de leitura III*, tomei como base um texto cuja especificidade é dispor de uma configuração formal híbrida, em que seqüências descritivas se alternam, com regularidade, a seqüências narrativas, de modo a se constituírem, mesmo isoladamente, dois novos gêneros textuais. Nessa atividade, foram trabalhadas quatro questões que buscavam favorecer a percepção de manifestações dialógicas pelo leitor.

Na primeira questão dessa atividade, foi apontada, inicialmente, a particularidade dos recursos lingüísticos do texto. Após, a possibilidade de sua circulação em novas práticas discursivas.

Na segunda questão, solicitei aos alunos que investigassem e registrassem a provável *intencionalidade* do texto e o *suporte* em que teria sido veiculado.

Os aspectos *sócio-comunicativos e funcionais* do texto foram ressaltados na terceira questão.

Já na quarta questão foi abordada explicitamente a ocorrência do fenômeno dialógico no texto. Nessa questão, solicitei aos leitores que *manifestações dialógicas* percebidas por eles fossem apontadas e exemplificadas.

Como se pode perceber pela descrição apresentada, o *corpus* deste trabalho consta de três agrupamentos (registros de leitura) de

textos que foram produzidos pelos alunos-leitores dos três períodos iniciais do curso pesquisado, durante as três *atividades de leitura* aplicadas.

Para a seleção dos *registros de leitura* utilizados como exemplificação, foram consideradas, especialmente, as *pistas lingüísticas* que denotam a presença dos mecanismos e procedimentos que os sujeitos-leitores consideraram significativos a tal ponto de trazê-los à mostra nas suas “respostas”.

Na realidade, neste trabalho, investiguei nos *registros de leitura* feitos pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, *traços, indícios, marcas, pistas, sinais* dos possíveis mecanismos de que se valeram esses diferentes leitores, no processamento de diferentes gêneros textuais.

Para isso, situei meu estudo num paradigma que considera o *dialogismo* um fenômeno lingüístico que favorece a construção de uma leitura hipertextual, porque considera a linguagem como uma *atividade interativa*, o que leva necessariamente a uma concepção processual da construção do sentido.

Isso me incita a refletir sobre a existência ou não de limites para a produção de significações, bem como sobre o modo como as *condições de produção de leitura*, bem como as *condições de produção do texto* (tempo, lugar, relações sociais, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas) interferem no processamento textual dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa.

Na verdade, o que procurarei examinar é em que medida o acesso a um repertório de textos que privilegiam as relações intertextuais, além de outras relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos, pode favorecer aos leitores a identificação desses fenômenos, levando-os, de fato, a uma construção de leitura deslinearizada, múltipla, e, com isso, a formular/reformular a própria atitude face à atividade de leitura e, conseqüentemente, face à realidade.

As categorias selecionadas para a análise do *corpus* foram: *intertextualidade temática, intencionalidade, sujeito falante, locutor, alocutário, enunciador, enunciatário, gêneros textuais, recursos lingüísticos, seqüências tipológicas e suporte (canal)*.

A escolha dessas categorias teve por objetivo favorecer a identificação de *possíveis procedimentos e mecanismos* que os sujeitos da pesquisa trazem à tona nos seus *registros de leitura* e, com isso, investigar se tais *categorias* contribuem para uma leitura de natureza hipertextual, que leve à produção de novos conhecimentos. Todos os exemplos a serem utilizados no relato deste trabalho foram codificados, de forma a preservar o anonimato dos *sujeitos* que contribuíram para a realização deste trabalho.

Na ordem de entrada dos exemplos no corpo da dissertação, será levada em conta a *categoria* analisada e a *representatividade* do texto no *corpus* e não o grupo a que se relaciona o exemplo.

1.1.4 A organização do trabalho

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos. Após este capítulo introdutório, apresento, no segundo, pressupostos teóricos apoiados numa concepção *sociointeracionista* de linguagem, tendo como base o *fenômeno dialógico como princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido discurso*, os quais contribuem para fundamentar meus questionamentos sobre o ensino da leitura nos meios institucionais.

Ainda no segundo capítulo, discuto, cotejando diferentes concepções de linguagem, aquela que me parece a mais adequada. Em seguida, remeto a estudos de Bakhtin (1999 - 2000) e de alguns de seus seguidores, como Ducrot (1987), que são relevantes para que se discuta o *fenômeno dialógico* e algumas de suas facetas, como a *intertextualidade*, *a polifonia e a hipertextualidade*. Isso é feito paralelamente aos estudos de Koch (1997 - 2002) também considerados significativos para a investigação desse fenômeno. Em seguida, para focalizar o texto, pontuo alguns estudos de Smith (1999), de Koch (1997 - 2002) e de Eco (1993), discutindo os possíveis distanciamentos e aproximações entre eles. Para sustentar o pressuposto de que todo texto é um hipertexto tomo, a princípio, os estudos de Lévy (2001) e de Koch (2002). Já para a discussão sobre os gêneros textuais, baseio-me nos estudos de Bronckart (1999) e de Marcuschi (2002). Finalmente, para a abordagem de alguns procedimentos que envolvem o processamento textual, recorro a estudiosos da Psicolinguística, como Kato (1999), da Linguística

Aplicada, como Kleiman (2001) e Coste (2002), e da Lingüística Textual, como Koch (2002). Todos esses estudos visam à construção de um referencial teórico que possibilite a *investigação de indícios, vestígios, marcas e pistas dos possíveis mecanismos e procedimentos de que se vale o leitor no processamento textual*.

No terceiro capítulo, são analisados, especialmente, alguns aspectos considerados relevantes pelos leitores, sujeitos da pesquisa, no processamento de *diferentes gêneros textuais, tipologicamente variados, como também o modo como percebem as relações intertextuais entre os textos lidos*. Examino, ainda, neste capítulo, os possíveis recursos de que esses leitores se utilizam nesse processo, levando-se em consideração seus *conhecimentos lingüísticos, enciclopédicos e sociointeracionais*. Outro aspecto a ser considerado por mim, nessa análise, é o modo como, possivelmente, o conhecimento de *gêneros textuais diversos*, instalados em diferenciadas *práticas discursivas*, interfere no processamento de sentido por diferentes leitores, em diferentes momentos.

No quarto capítulo, são discutidos os resultados obtidos à luz dos pressupostos teóricos adotados, bem como as implicações pedagógicas decorrentes dos resultados da pesquisa. O intuito dessa discussão é buscar alguns subsídios para um possível redimensionamento das práticas que envolvem o ensino da leitura na era da informação. Por fim, retomo, brevemente, os postulados teóricos adotados e as questões investigadas. Aponto, ainda, algumas contribuições propiciadas por este estudo e deixo algumas propostas de trabalho que poderão dar continuidade a esta pesquisa.

CAPÍTULO 2

DIALOGISMO, HIPERTEXTUALIDADE E PROCESSAMENTO TEXTUAL

2 Linguagem: um espaço de interação entre sujeitos sociais

Meu objetivo, neste capítulo, é discutir o fenômeno dialógico como princípio constitutivo da *linguagem e condição de sentido do discurso e, portanto, inerente ao texto*. Isso implica pensar em *espaços discursivos* que incluem, de um lado, autor do texto e “leitor-modelo” e, de outro, aluno e professor.

Esta seção será dedicada à discussão sobre as concepções de linguagem adotadas neste trabalho. Partirei da concepção que a focaliza como *atividade*, pois, vista assim, a linguagem é concebida como possibilitando aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de ações que desencadeiam nos indivíduos atitudes, reações, comportamentos, os quais podem estabelecer vínculos até então inexistentes. Não se reduz, portanto, à mera condição de *instrumento* em que o papel dos participantes da comunicação restringe-se apenas a *codificar* e a *decodificar* informações no próprio texto, onde tudo já teria sido dito e informado. Vista deste último modo, é como se a

língua(gem) fosse apenas um código para transmissão de informações explicitamente codificadas ou um sistema de sinais com função informativa, semanticamente autônomo, sem história e fora da realidade social dos falantes, o que configura uma visão de linguagem extremamente reducionista, pois a compreende apenas em termos estruturais, não se ocupando, por exemplo, dos processos que a constituem.

Para Marcuschi (1996), “a língua é muito mais do que um sistema de estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais com funções instrumentais”, pois, além de variar de acordo com o tempo e os falantes, é um fenômeno cultural e histórico que se fundamenta numa atividade social e cognitiva. Para o autor, “a língua se manifesta no uso e é sensível ao uso”, além de ser “variável, mutável, heterogênea” (Marcuschi, 1996). Considerá-la apenas como um código seria, então, pensá-la como um objeto exterior aos sujeitos, uma estrutura cujos aspectos formais seriam mais importantes que sua própria possibilidade de funcionamento e de significação. Assim, embora reconheça a linguagem como um instrumento de comunicação, pois, por meio dela, as pessoas se comunicam, trocam experiências, estabelecem laços, se compreendem, influenciam os demais, é preciso ressaltar que essas funções, ainda que importantes, não contemplam o comportamento humano como sendo livre, ativo, criador, sujeito a renovações que ultrapassam convenções e heranças.

Sendo assim, para que se alcance uma visão mais abrangente de linguagem, a partir da qual se possa contestar essa função puramente formalista, é importante que ela não seja vista apenas como mero receptáculo da cultura. Em vista disso, nesta pesquisa, assumirei uma concepção de linguagem tal como pressupõe Franchi (1977: 19), que a apreende como uma

“relação instável de interioridade e exterioridade, de diálogo e solilóquio: antes de ser para a comunicação, a linguagem é para a elaboração; e antes de ser para a mensagem, a linguagem é construção do pensamento; e antes de ser veículo de sentimentos, idéias, emoções, aspirações, a linguagem é um processo criador em que organizamos e informamos nossas experiências”.

Ao assumir essa perspectiva, procuro mostrar a linguagem como uma *atividade constitutiva*, que não se esgota no código lingüístico. Ao contrário, é uma *atividade* por meio da qual se constroem sentidos e que se torna concreta nos usos textuais mais diversos, tanto na modalidade falada quanto na escrita. A linguagem é vista, neste trabalho, como uma prática social que permite ao homem, além do domínio do intelecto, o controle sobre ele, o que o ajuda a construir a própria visão de mundo. Assim, é possível explicar alguns fenômenos, em que se incluem os mecanismos pelos quais os falantes *agem sobre a língua(gem), interagem com o outro, constroem sentidos, expressam sentimentos, idéias, ações e representam o mundo*. Assim considerada, pode-se afirmar que o sentido do que se diz não está objetivamente pré-construído no texto, ao contrário, o texto não é um

objeto fixo, fechado em si mesmo e, em virtude disso, é co-construído pelos sujeitos no momento da interação.

Nessa perspectiva, a linguagem, antes mesmo de possibilitar a comunicação entre os sujeitos, é uma condição necessária a partir da qual o homem gerencia os próprios pensamentos, constrói idéias que se reiteram, além de compor “passo a passo o quadro de referências de toda sua vida” (Humboldt, *apud* Franchi: 20).

A função de *transmitir informações* e de *instrumento de comunicação*, passa, então, a assumir um papel secundário. Em lugar de apenas transmitir experiências, idéias, informações, a linguagem as constitui, isto é, por meio da linguagem, o homem torna-se consciente de sua própria existência e posiciona-se diante de si mesmo e do mundo exterior. Esse ponto de vista abre espaços para o estudo das “relações entre as *formas* e seu *contexto de uso*, suas *condições de produção* e o *processamento mental* de todos esses elementos pelos sujeitos falantes” (Val, 1998: 83).

Nessa linha de pensamento, a atividade do(s) sujeito(s) é *constitutiva* e não *apropriadora* e, por meio dela, o sujeito se constitui, pois “esta atividade é, sim, realizada *com a língua*², mas também *em relação à língua, sobre a língua*” (Possenti, 2001: 65) (grifo meu). Para Possenti (*op. cit.*), esse é o distintivo, pois apropriação indica apenas um trabalho com a língua, já o conceito de constituição marca também a

² Esse autor usa o termo língua, mas, na verdade, seus estudos abrangem também a linguagem.

simultaneidade dessas ações. Isso significa que a língua é o resultado de um trabalho dos falantes e, sendo assim, tanto o *locutor* quanto o *interlocutor* são *trabalhadores*, portanto, não são sujeitos passivos ou seus meros apropriadores. Nesse novo paradigma, a língua(gem) é concebida como ação, como forma de atuação sobre o real e, portanto, permite ao indivíduo constituir esse real.

Acreditando nisso, desejo acrescentar às contribuições dos autores já discutidos, neste capítulo, os estudos de Bakhtin (1999 - 2000), com os quais esses autores dialogam, bem como tratar de suas conseqüências para os estudos da linguagem, de modo que o *princípio dialógico*, um dos aspectos mais relevantes de sua obra, seja focalizado em todas as manifestações da linguagem, havendo ou não diálogo no sentido restrito, o que equivale a atribuir à linguagem oral ou escrita uma dimensão profundamente interativa.

Em decorrência disso, a abordagem do texto, nesta pesquisa, será calcada em uma *concepção sociointeracionista* de linguagem, em que os *sujeitos* são vistos como *atores/construtores sociais*, o *texto* considerado como o próprio *lugar da interação* e os interlocutores, *sujeitos ativos* que, dialogicamente, nele se constroem e são construídos.

2.1 Dialogismo: princípio constitutivo da linguagem e condição do sentido do discurso

Tendo assumido uma concepção de linguagem como um sistema flexível que aceita e prevê variações, deslocamentos, inovações, tanto no plano formal quanto no semântico, bem como um sistema que se constitui e reconstitui pela ação de seus falantes, na interação, evidencia-se a necessidade de se ressaltar as implicações resultantes dessas premissas em relação ao papel do sujeito, especialmente, na recepção de textos, objeto de investigação desta pesquisa.

Em função dessa compreensão sobre a natureza da linguagem como um sistema de possibilidades de expressão, o que, certamente, remete a uma nova perspectiva para a abordagem do texto, vejo que, na seleção de procedimentos e estratégias que visem à formação do sujeito-leitor, faz-se necessário um tratamento especial em relação aos aspectos semânticos, pragmáticos e gramaticais, que objetivem à construção da competência dos alunos para manuseá-los, simultaneamente, de modo especial, na recepção dos diferentes *gêneros textuais*.

A seguir, discutirei alguns dos princípios que fornecem elementos para a abordagem do texto, segundo as perspectivas já mencionadas, pois esses pressupostos é que direcionarão, neste trabalho, novas propostas para a formação de um leitor competente.

Para atingir esse objetivo, recorrerei a um dos eixos do pensamento bakhtiniano. Trata-se de seus estudos relacionados às formas

e aos diferentes graus de representação do dialogismo constitutivo da linguagem, que fundamentam os processos de construção de sentido de que me ocuparei neste trabalho, primordialmente, do ponto de vista da recepção.

Em suas investigações, Bakhtin direciona seu pensamento e reflexões para, justamente, o contrário dos estudos saussureanos. Para o teórico russo, a concepção de linguagem tem como alicerce, necessariamente, o dialogismo, tema central em sua obra, que trata, especialmente, da relação entre o *eu* e o *outro*. Para esse filósofo, a palavra está sempre orientada para um interlocutor e um falante concretos, ambos situados social e historicamente. Para ele, a enunciação é de natureza social, visto que é um produto da interação entre sujeitos sociais.

Pensando dessa forma, Bakhtin (1999) nega um *eu* individualizado, propondo, em seu lugar, um *nós*, sujeito social, que é marcado por uma diferenciação ideológica. Esse *nós*, na verdade, se constitui na multiplicidade, como resultado da interação, fruto do enfrentamento entre o *eu* e o *outro*. Partindo desse postulado, a um sujeito humanista unitário, universal e atemporal da epistemologia racionalista, opõe-se, nas vertentes contemporâneas, um sujeito problematizado pela história, pela ideologia, pela psicanálise, o qual revela sua constituição clivada, descentrada e contraditória.

Com isso, pode-se inferir que o sujeito se depara com conflitos e contradições no próprio grupo ou fora dele. Tais fatos serão

mais incidentes no momento em que o indivíduo se coloca diante de usos específicos da língua nos mais diversos domínios discursivos e nas diferentes situações de interação, o que implica relações de domínio e poder.

Para o teórico russo, não há signo³ sem ideologia, o que, em princípio, significa que todo produto ideológico está inserido numa realidade como qualquer matéria, embora reflita e refrate uma outra realidade exterior a ele, em outras palavras, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (Bakhtin, 1999: 31).

A partir desse pressuposto, Bakhtin (1999) revida a concepção saussureana de língua como sendo um *objeto sincrônico abstrato*. Ao contrário, para esse autor, o signo é dialético, vivo, dinâmico. A dialética é que dá conta da aparente contradição entre a *unicidade* e a *multiplicidade* de significados para um mesmo signo.

Proponho que se leve em consideração todas essas reflexões, porque contribuem, efetivamente, para a compreensão do fenômeno dialógico, que será, neste trabalho, desdobrado em dois aspectos: o proveniente da *interação verbal* que se estabelece entre o *enunciador* e o *enunciatário* no espaço do texto e o decorrente das *vozes* que falam e

³ Signo, na perspectiva bakhtiniana, é tudo o que é ideológico. Para ele, um objeto por si mesmo não é um signo, mas pode ser percebido como signo, sem deixar de fazer parte de sua realidade material, ao passar a “refletir e a refratar (...) uma outra realidade” (Bakhtin, 1999:31).

polemizam no interior do texto e reproduzem o diálogo com outros textos.

Seguramente, essas questões ocupam um papel de destaque nos atuais estudos da linguagem, principalmente, porque permitem apontar para a natureza dialógica da linguagem, assim como para formas de representação dessa natureza.

2.1.1 Dialogismo e interação verbal

Na concepção bakhtiniana de dialogismo, fica em evidência a relação *eu – tu*, o que sugere o *subjetivismo* e a sua correlação de *subjetividade*. Para o teórico russo,

“toda palavra comporta *duas faces*. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o *produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*” (Bakhtin,1999:113).

Desse ponto de vista, a palavra é território comum do *locutor* e do *interlocutor*, embora Bakhtin (1999: 13) afirme que o locutor, em determinados momentos, é o único dono da palavra. Para ele, isso ocorre, por exemplo, no instante em que o locutor executa o ato fisiológico de materialização do som, embora não se possa aplicar a esse ato a categoria de propriedade, porque é puramente fisiológico. Já no caso da materialização da palavra como signo torna-se mais complicada a

questão da propriedade da palavra, pois o locutor não constrói a palavra, ele a extrai de um conjunto de signos disponíveis e socialmente compartilhados, cuja realização é inteiramente determinada pelas relações sociais. Essas relações concretizam-se na interação verbal realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. Na verdade, nessa perspectiva, a *interação verbal* é a realidade fundamental da língua e o diálogo considerado no sentido estrito é apenas uma das possíveis formas de *interação verbal*, uma vez que, em um sentido mais amplo, toda comunicação verbal de qualquer natureza é, essencialmente, dialógica. No caso do livro, por exemplo, o discurso escrito é, de certo modo, “parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala: ele responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc.” (Bakhtin, 1999: 123).

Isso ocorre, segundo o teórico russo, em todas as situações de enunciação, pois “qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma *fração* de uma corrente verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.” (Bakhtin, 1999: 123).

Para ele, não há como explicar a comunicação verbal desconsiderando o vínculo com a situação concreta. Para esse autor, “a língua vive e evolui historicamente *na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes*” (Bakhtin, 1999: 124).

Ora, se a língua é usada em contextos reais, em textos, e não em unidades isoladas, o seu ensino também deve levar em conta essa mesma premissa. Nesse caso, há necessidade de que muitas estratégias de que se vale a escola, tradicionalmente, na formação do sujeito-leitor, sejam diferentes daquelas que vêm sendo usadas, de modo a oferecer ao aluno suportes mais úteis para a construção dessa competência.

O que se constata, então, é que, na perspectiva bakhtiniana, o *dialogismo* só pode ser compreendido pelo deslocamento da concepção de sujeito, o que implica, ao invés de um *sujeito de centro*, aquele a quem se atribui a origem da palavra e a liberdade discursiva individual, um *sujeito histórico e ideológico*, constituído de diferentes (mesmo que duas) vozes sociais.

Daí procedem pelo menos duas das vertentes desenvolvidas pelas teorias da enunciação, na atualidade: uma *enunciação não-subjetivista* e uma *teoria dialógica da enunciação*, que focaliza o sujeito como sendo dividido, fragmentado, não se encontrando no *eu* ou no *tu*, mas no espaço que se cria entre ambos, tornando-se, assim, um efeito de linguagem.

2.1.2 Dialogismo : polifonia e intertextualidade

Outra perspectiva a considerar, em se tratando de *dialogismo*, é a que concebe o texto como “ponto de intersecção de muitos diálogos,

cruzamento das vozes oriundas de práticas de linguagem socialmente diversificadas” (Barros e Fiorin,1999: 04). Trata-se do diálogo entre textos. Desse ponto de vista, tudo o que é dito por um falante, por um enunciador, não pertence só a ele, uma vez que o discurso vem permeado por vozes de naturezas diversas. Segundo Bakhtin (1999), essas vozes, em algumas situações, mostram-se distantes, anônimas, imperceptíveis, quase impessoais e se juntam às vozes próximas que, simultaneamente, emergem no momento da fala. Nessa concepção dialógica bakhtiniana, ressalta-se, certamente, a relatividade da autoria individual, já que num texto tanto está presente a fala pessoal quanto a fala do outro, o que permite a interação. Tal concepção de texto como sendo dialógico vem atribuindo a esse objeto um lugar primordial nos mais recentes estudos da linguagem, ao contrário do caminho empreendido por outros estudos lingüísticos que tomaram a língua por objeto, começando pelas unidades mínimas até a dimensão da frase.

Ao considerar o dialogismo como inerente ao texto, ocorre a *primazia do intertextual sobre o textual*. A intertextualidade, então, “não é mais uma dimensão derivada, mas, ao contrário, a dimensão primeira de que o texto deriva” (*op. cit.*). Dessa perspectiva, o texto é visto como tendo a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos, sendo, por isso, atravessado pelo discurso do outro. Desse ponto de vista, a monofonia e a polifonia são meramente efeitos de sentido provenientes de estratégias e de procedimentos discursivos utilizados.

Isso remete à *heterogeneidade constitutiva* da linguagem que pode se apresentar sob uma forma *monofônica* ou *polifônica*. No caso do texto monofônico, ocorre, na verdade, uma ocultação, um abafamento das vozes (Barros e Fiorin, 1999: 06).

Há casos de adesão e não adesão às perspectivas polifonicamente introduzidas (Maingueneau, 1997: 76-92). Entre os casos de adesão, estão incluídos a pressuposição, alguns tipos de parafraseamento, a argumentação por autoridade, o uso do futuro do pretérito, entre outros. Já no caso em que o locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida, estão incluídos a negação; os enunciados introduzidos por *ao contrário*, *pelo contrário*, quando se opõem à perspectiva do enunciador 1, polifonicamente introduzida; as aspas de distanciamento com suas diversas funções e outros (*op. cit.*). Para que se compreenda melhor esse fenômeno, é importante ressaltar que não há coincidência plena entre as concepções de *intertextualidade* e *polifonia*.

Na *intertextualidade*, confirma-se a presença de um intertexto, marcando a *alteridade*. Já no caso da *polifonia* basta que ocorra a encenação. Isso significa que as diferentes vozes, que serão incorporadas ao texto, podem representar enunciadores reais ou até mesmo virtuais.

A partir daí, pode-se concluir que a concepção de *polifonia* recobre a de *intertextualidade*, isto é, todo caso de *intertextualidade* é um caso de *polifonia*, mas nem todos os casos de *polifonia* abrangem manifestações intertextuais. Para Koch (1997: 57),

“na intertextualidade, a *alteridade* é necessariamente atestada pela presença de um intertexto: ou a fonte é explicitamente mencionada no texto que o incorpora ou seu produtor está presente, em situações de comunicação oral; ou, ainda, trata-se de provérbios, frases feitas, expressões estereotipadas ou formulaicas, de autoria anônima, mas que fazem parte de um repertório partilhado por uma comunidade de fala. Em se tratando de polifonia, basta que a *alteridade* seja encenada, isto é, incorporam-se ao texto vozes de enunciadores reais ou virtuais, que representam perspectivas, pontos de vista diversos, ou põem em jogo ‘topoi’ diferentes, com os quais o locutor se identifica ou não”. (grifo meu)

Na verdade, um discurso se constitui na materialização de uma maneira social de se pensar uma questão, cujos pontos de vista são constituídos historicamente.

Dessa perspectiva, pode-se focar o texto como sendo

“um objeto heterogêneo que revela uma relação radical de seu interior com seu exterior; e desse exterior, evidentemente, fazem parte outros textos que lhe dão origem, que o predeterminam, com os quais dialoga, que retoma, a que alude, ou a que se opõe” (Koch, 1997: 46).

Já o modo como essa relação se estabelece, conforme explicitado anteriormente, ocorre de diferentes formas, uma vez que as diversas vozes de um texto podem se apresentar implícitas, isto é, por conta da memória do leitor, ou explícitas, quando se encontram claramente demarcadas no texto.

Ao tratar dessa questão, Koch (1997: 47) afirma que se trata de *intertextualidade em sentido amplo*, condição de existência do próprio discurso, o caso de múltiplas vozes não demarcadas no texto.

No caso de as vozes serem trazidas em cena, tendo seu lugar e limite explicitamente demarcados no texto, como a relação de um texto com outros textos previamente existentes, para Koch (*op.cit.*: 48) trata-se de *intertextualidade em sentido restrito*. Nesse caso, há a ocorrência de mecanismos lingüísticos diversos que delimitam as diferentes vozes no interior de um texto. Dentre eles, a negação, o discurso indireto, o uso de aspas e outros, além da não demarcação no texto das vozes mostradas como, por exemplo, no caso do uso do chamado discurso indireto livre.

Em se tratando de *intertextualidade em sentido restrito*, Koch (*op. cit*: 49) menciona a intertextualidade com intertexto alheio, com intertexto próprio (intra ou autotextualidade) ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico, como no caso dos provérbios e ditos populares. É importante ressaltar que tais reflexões são relevantes, neste trabalho, porque estão em conformidade com a concepção de *dialogismo* como *princípio constitutivo da linguagem*, o que sustenta a perspectiva adotada em relação ao texto como um objeto que possibilita a construção de sentidos, o que somente ocorre na interação entre sujeitos sociais.

2.2 Teoria Polifônica de Ducrot

Neste item, discutirei os estudos de Ducrot (1987), que contribuem de modo significativo para o estudo do fenômeno polifônico.

Esse teórico parte do pressuposto de que o enunciado é uma descrição de sua enunciação e, para essa descrição, o enunciado fornece indicações. A enunciação teria sua origem em um ou em vários sujeitos. Entre esses sujeitos, Ducrot (1987) evidencia a presença de pelo menos dois tipos de “personagens”: os *locutores* e os *enunciadores*. E, para distinguir *locutor* e *enunciador*, faz duas considerações.

Na primeira, faz um paralelo entre a figura do *locutor* e a do *sujeito falante*. O *locutor*, para esse teórico, corresponde à figura do narrador da teoria de Genette (*apud* Brandão, 1997: 58). Nesse caso, o *locutor* é o ser que no próprio sentido do enunciado é apresentado como seu responsável. Na verdade, é alguém a quem se deve imputar a responsabilidade do enunciado. Ele é tido como fonte do discurso. A ele, referem-se o pronome eu e as demais marcas da primeira pessoa. Desse ponto de vista, *locutor* e *sujeito falante empírico* não são necessariamente as mesmas entidades. O *locutor*, responsável pelo enunciado, dá existência, por meio deste, a *enunciadores* de quem organiza os pontos de vista e as atitudes. Já o *sujeito falante* é o ser *empírico*, o elemento da experiência, é o “produtor efetivo do enunciado e exterior à narrativa como o produtor é exterior ao sentido do enunciado” (Ducrot, 1987: 195).

Na segunda distinção, Ducrot (1987) estabelece um paralelo entre *locutor* e *enunciador*. O *locutor*, segundo esse teórico, é a figura da enunciação que representa a pessoa de cujo ponto de vista os acontecimentos são mostrados. É, portanto, aquele que fala. Já o

enunciador é o ser que se expressa através da enunciação, sem que para tanto lhe sejam atribuídas falas precisas, é aquele que vê, é o lugar de onde se olha. Para Ducrot (*op.cit.:* 192), se os enunciadores “‘falam’ é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando sua posição, sua atitude, mas não no sentido material do termo, suas palavras”. São eles os sujeitos dos atos ilocutórios. Conforme esse teórico (*op. cit.:*192), “O *enunciador* está para o *locutor* assim como a *personagem* está para o *autor*” (grifo meu). Para ele (*op.cit.:* 193), “o enunciador não é responsável pelo material lingüístico utilizado que é atribuído ao locutor, do mesmo modo que não se vê atribuída à personagem do teatro a materialidade do texto escrito pelo autor e dito pelos atores”.

Segundo Ducrot (*op.cit.:* 193), o fenômeno polifônico pode ocorrer tanto no nível do *locutor* quanto do *enunciador*. Todos esses conceitos vêm sendo utilizados pelos analistas do discurso e outros pesquisadores ao tratarem de polifonia como importante mecanismo de valor operacional. Todavia, os que recorrem a Ducrot não o fazem sem antes recuperar a noção de historicidade apresentada por Bakhtin. Valho-me desses estudos para a análise apresentada.

2.3 Os sujeitos: seres dispersos por discursos heterogêneos

Neste item, pretendo refletir sobre o fato de que a concepção bakhtiniana de sujeito corresponde à concepção dialógica da linguagem

já apontada anteriormente. Se a linguagem é o *lugar da interação*, o sujeito, em decorrência disso, é visto como uma *entidade psicossocial*, portanto, tem um *caráter ativo* na *interação*, na (re)produção do social. Isso ocorre porque “os sujeitos participam ativamente da definição da situação na qual se acham engajados” (Koch, 2002: 15). Os sujeitos, então, são *atores*, pois são eles que atualizam as imagens e as representações sem as quais inexistiria a comunicação. Em decorrência disso, a compreensão não é uma experiência psicológica da ação dos outros, mas uma atividade dialógica que diante de um texto gera outro(s) texto(s). Não se trata, assim, de um ato passivo, mas de uma resposta incisiva a um dito e/ou escrito, tratando-se, na verdade, de um real posicionamento diante do texto.

Essa atualização e representação serão determinadas pelas condições reais da *enunciação*, o que compreende a situação social mais imediata. Desse modo, a *enunciação* será vista por Bakhtin (1999) como um produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, ainda que não haja um interlocutor real, já que ele poderá ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence. A palavra, então, dirige-se a um interlocutor e poderá sofrer variações até mesmo no próprio grupo social, se houver entre os sujeitos uma relação hierárquica de superioridade ou de inferioridade.

Na verdade, para o pensador russo, toda palavra comporta duas faces, o que significa que não há um falante individualizado, mas um locutor que pressupõe o outro. Assim, trata-se de um processo dialógico,

só ocorrendo na *interação verbal*, num dado contexto. Dessa perspectiva, a *interação verbal* é que constitui a realidade fundamental da língua.

Ao considerar o *outro*, o teórico russo ressalta a participação do *outro* na constituição do sujeito e das identidades. Na realidade, trata-se de uma heterogeneidade que aponta para duas instâncias: o *outro* enquanto discurso e o *outro* enquanto interlocutor. Isso nos remete à dimensão dialógica como constitutiva da linguagem: “Eu sou na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade” (Bakhtin, 1999).

Dessa forma, os sujeitos participantes da interação, em um determinado contexto sociocognitivo, dialogicamente se constituem como *atores* sociais, por intermédio do texto, possibilitando a construção de sentido(s). Em relação a esse aspecto, é preciso salientar que, para Bakhtin, a consciência individual se constrói na interação, mas o mundo da cultura, que é um grande e infinito diálogo, tem primazia sobre o individual. Desse modo, o psiquismo não tem primazia sobre o mundo da cultura, conforme postulam alguns. Ao contrário, para Bakhtin (*op.cit.*), o homem toma consciência de si mesmo através do outro, pois dos outros é que recebe a palavra e mesmo a forma e o tom que serão tomados como ponto de partida para a construção da própria representação. Assim sendo, o mundo da cultura tem uma primazia sobre a consciência individual, que é, de fato, uma realidade semiótica, que se constitui nas relações dialógicas, já que o signo é, primordialmente, social e se

manifesta semioticamente. Isso significa que a produção de textos se dá num contexto sócio-histórico, em que um sujeito toma a palavra em resposta ativa a um já-dito, confirmando-se, assim, o mundo da cultura como um imenso diálogo. Para o pensador russo, nesse processo, há sempre dois sujeitos: o que analisa e o que é analisado. Ora, se isso ocorre, há uma clara relação entre sujeito/sujeito, ambos com a própria visão de mundo, com os próprios valores, os quais interagem, havendo, então, o encontro de duas consciências, as quais se constituem no interior dos grupos sociais.

Em relação ao sujeito, vale ressaltar seu caráter ativo. Isso significa que, para compreender textos é preciso que o sujeito realize uma *atividade*. Acredito que essa premissa pode esclarecer como, em um evento de interação, o sujeito tem uma ação livre e criadora, passível de, no mínimo, atualizar-se, indo além de pactos pré-estabelecidos. Sob o mesmo ponto de vista, pode também ter competência para dialogar com um texto não como um objeto pronto, pré-construído, nem mesmo como um “patrimônio” que se recebe por “sucessão hereditária”, ao contrário, valendo-se de uma ação criadora, a partir da qual estabelece relações, organiza informações, constrói sentido(s), deixa de ser um mero receptáculo de pré-construídos para se assumir como um agente capaz de vivenciar um processo criador. Essa é a perspectiva de sujeito de que me valho para, em seguida, fazer uma abordagem do texto, como um objeto de mediação entre os atores sociais que possibilita, em um determinado momento, o encontro entre o produtor do texto e o leitor, o qual, a partir

daí, (re)ativa mecanismos diversos de modo a levar a efeito o processamento textual, atualizando o texto.

2.4 Texto: o lugar privilegiado da interação

Neste item, pretendo realizar uma reflexão sobre texto baseada numa concepção de linguagem como uma atividade social organizada coletivamente e, em decorrência disso, a produção textual como o resultado de um trabalho individual e coletivo, que leva em conta tanto os aspectos sociais, como os conceituais e lingüísticos. Com os mais recentes estudos da Lingüística Textual, o texto começa a ser visto no seu próprio processo de planejamento, verbalização e construção (Koch, 1997), sendo concebido como “um lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais” (Koch, 2002: 09), perspectiva para a qual não havia lugar nas origens dos estudos da linguagem. Somente a partir do momento em que as orientações dos estudos lingüísticos passaram a levar em conta a natureza pragmática do texto é que esse objeto deixou de ser visto como sendo uma estrutura acabada, pronta, como se fosse um produto. Ele passa a ser considerado, então, nessa nova perspectiva, como um objeto não completamente explícito, mas como um conjunto de pistas que orientarão o leitor na construção de sentido(s). E, para essa tarefa, acredita-se que “o leitor terá de preencher lacunas, formular

hipóteses, encontrar alternativas”, como afirma Koch (*op.cit.*: 62). Para essa autora (1997: 22), texto é

“uma manifestação verbal constituída de elementos lingüísticos selecionados e ordenados pelos falantes, durante a atividade verbal, de modo a permitir aos parceiros, na interação, não apenas a apreensão de conteúdos semânticos, em decorrência da ativação de processos e estratégias de ordem cognitiva, como também a interação (ou atuação) de acordo com práticas socioculturais”.

Desse modo, o texto passa a ser encarado como o *lugar* da *interação* entre sujeitos sociais, se constituindo como tal no momento em que os interactantes, diante de uma manifestação lingüística, constroem para ela determinado(s) sentido(s), acionando uma complexa rede de fatores de ordem situacional, cognitiva, sociocultural e interacional. (Koch: 1997).

Abordá-lo desse ponto de vista significa considerar as teorias acionais, que vêem o texto como uma seqüência de atos de fala; as vertentes cognitivistas, que consideram o texto um fenômeno psíquico resultado de processos mentais; bem como a teoria da atividade verbal, segundo a qual ele é “parte de atividades mais globais de comunicação que vão muito além do texto em si, já que este constitui apenas uma fase deste processo global” (*op. cit.*: 21).

Dessa maneira, o texto pode ser concebido como parte de nossa atividade comunicativa, que abrange tanto os processos e as operações como as estratégias que ocupam um lugar na mente humana, as quais passam a atuar em momentos concretos de interação social.

Trata-se, na verdade, de uma atividade verbal, consciente, criativa e interacional. Como atividade verbal, o texto está a serviço de fins sociais e, por isso mesmo, inserido em contextos complexos de atividades e, por se tratar de uma atividade, ao mesmo tempo consciente e criativa, implica, por parte dos interactantes, o desenvolvimento de estratégias concretas de ação, assim como a seleção de recursos adequados à realização dos objetivos a que eles se propõem. Desse modo, é visto como uma atividade intencional porque o falante, a partir de determinadas *condições de produção*, dá a entender seus propósitos a outrem, através da manifestação verbal (*op. cit.:21*).

Adotando-se essa concepção de texto, bem como focalizando *a linguagem como uma atividade constitutiva e espaço de interação entre sujeitos sociais*, não mais se pode ver a compreensão como uma forma de se buscar o que foi *representado* no texto, nem tampouco como *decodificação de mensagens* emitidas por um emissor. Ao contrário, a compreensão será vista como

“uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, se realiza, evidentemente, com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (Koch, 2002:17).

Trata-se, principalmente, de uma atividade interacional, já que, no decorrer do processo de produção textual, envolve os interlocutores de diversas maneiras. Sendo assim, o *sentido* de um texto

não está pronto, acabado, mas *é construído* apenas na interação entre *co-enunciadores*.

2.4.1 A relação autor/ leitor e locutor/alocutário na interação em leitura

Assumir uma concepção *sociointeracionista* de texto não implica desconsiderar outros estudos a esse respeito, os quais, embora não se apóiem exatamente nas mesmas fontes de pesquisa, exercem relações de proximidade e até mesmo de complementaridade em relação ao objeto de estudo deste trabalho, por isso, proporei mais algumas reflexões sobre o texto.

Umberto Eco (1993), a partir da perspectiva da Semiótica, discute relevantes noções de texto, de autor e de leitor, denominando como *leitor-empírico* aquele que realiza uma leitura específica de um determinado texto e *leitor-modelo*, aquele que o texto pressupõe como seu leitor ideal.

Ao realizar tais reflexões, procura descrever as relações que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura. Esse posicionamento está em concordância com a concepção de linguagem como ação interindividual, que possibilita aos membros de uma sociedade a realização de ações diversas, bem como se aproxima da concepção de texto como sendo o *lugar da interação*, pois Eco (1993)

considera, em suas reflexões, a figura do *eu* (autor-modelo) e do *outro* (leitor-modelo) e, por isso, favorece a construção de condições propícias para que se analise as atividades de leitura.

Para o autor, o texto está repleto de vazios que precisam ser preenchidos pelos leitores e é tido por incompleto porque “postula a cooperação do leitor como condição própria de sua atualização”. Assim, é “um produto cujo destino interpretativo deve fazer parte de seu mecanismo gerativo” (*op.cit.:57*).

Para Eco (*op.cit.: 55*), “o texto está entretecido de espaços em branco, de interstícios a encher (...), porque um texto é um mecanismo preguiçoso que vive da mais valia de sentido que o destinatário lhe introduz”. Assim sendo, para esse autor, o texto requer um interlocutor como condição indispensável para a obtenção de sua potencialidade significativa, mais do que isso, um texto prevê seu leitor modelo, capaz de dar conta do processamento de sentido para o texto. Nesse aspecto, aproxima-se da concepção de linguagem como espaço de interação entre sujeitos sociais, que vem sendo adotada neste trabalho.

Para esse autor, o leitor-modelo é aquele que o texto pressupõe como seu leitor ideal, capaz de cooperar para a atualização textual como quem o produziu (autor-modelo), além de movimentar-se para interpretar o texto, conforme o produtor se movimentou para construí-lo.

Já o autor-modelo é o que executa estratégias de que fazem parte as previsões dos movimentos dos outros, durante o processo de

construção do texto. Assim, além de produzir o texto, esperando que exista o leitor-modelo, trabalha o texto, de modo a construir tal leitor.

Esse autor ressalta também que o texto é um artefato produzido por um determinado autor empírico e constituído por uma materialidade lingüística que não permite uma leitura qualquer, porque os vazios do texto não podem ser preenchidos sem que sejam considerados certos limites. Assim sendo, o próprio texto é que prevê seus leitores exemplares (não necessariamente empíricos).

Isso significa que os leitores têm papel ativo na produção do(s) sentido(s), durante a leitura, todavia os textos impõem limites às ações desses leitores. Entre esses limites estão, por exemplo, o fato de os textos estarem investidos de certas particularidades. Isso implica, no mínimo, um comportamento diferenciado do leitor diante da diversidade de gêneros textuais, por exemplo. Trata-se, na realidade, de se colocar como um sujeito “apto” a se posicionar diferentemente diante de cada texto, segundo os imperativos de cada um, pois não há como valer-se de idênticas estratégias de leitura, em se tratando, por exemplo, de uma *bula de remédio* e de um *miniconto*. Deve-se considerar, pelo menos, a diversidade de suportes e gêneros se se deseja alcançar a “plenitude” do texto.

Como se pode constatar, os estudos de Eco, mesmo se situando fora dos estudos da Lingüística Textual, revelam uma forte tendência a considerar os sujeitos da leitura como sujeitos ativos, além de atribuírem grande importância ao papel do autor (modelo) e do leitor (modelo) na

construção do(s) sentido(s), o que está em conformidade com a concepção de texto como *lugar de interação* entre sujeitos, ponto de vista já ressaltado anteriormente e que venho adotando neste trabalho.

Todas as premissas que levam em consideração a participação ativa do(s) sujeito(s) no processamento textual cumprem requisitos básicos que privilegiam uma nova abordagem de texto e, em decorrência disso, apontam para novas estratégias de leitura. Neste trabalho, isso é relevante, uma vez que busco a investigação dos mecanismos envolvidos na produção de leitura, porque pretendo, ao final, sugerir caminhos para as práticas de leitura, em situação de ensino, nos meios institucionais de educação formal.

2.5 Leitura: além da materialidade lingüística

Detenho-me, a seguir, nos estudos do pesquisador americano Smith (1999:105) que, ao discutir sobre o que não é leitura e não propriamente sobre o que é leitura, desaprova concepções de leitura como “identificação de palavras escritas” ou “apreensão dos pensamentos do autor”, pois acredita que tais conceitos são extremamente limitados.

Desse ponto de vista, o sujeito é *psicológico, individual*, dono de suas vontades e de suas ações. Trata-se de um sujeito *responsável pelo sentido*, dono de sua vontade e de suas palavras. *O texto, então, é*

um produto pronto, acabado, resultado das intenções de quem o produziu. Nesse caso, a produção do texto cabe a um sujeito individual, responsável por imprimir no texto o sentido, construindo uma *representação* mental, através da língua(gem). Esse sujeito deseja que essa representação seja apreendida pelo leitor. Já o papel do leitor, na *recepção*, é o de *captar* a mensagem e/ou idéias e informações *representadas* no texto.

Assim, a figura do produtor do texto ganha mais importância que a do leitor, porque é dele a responsabilidade de expressar claramente a mensagem que se deseja. Cabe ao leitor/ouvinte apenas o *papel passivo* de receber a mensagem e/ou idéias transmitidas no texto. Desse modo, abordar um texto do *ponto de vista da recepção* é descobrir qual a intenção do autor, o que ele quis dizer com o texto ou até mesmo que pensamentos pretendia veicular. Assim concebida, *a leitura é, meramente, a compreensão e interpretação da mensagem, das idéias, das informações e dos pensamentos do autor.*

Quando a leitura é vista apenas dessa perspectiva, não se considera que, no texto, há uma variedade de implícitos somente compreendidos no contexto sócio-cognitivo dos participantes da interação e que, no processamento textual, os processos e estratégias cognitivas são colocados em ação para realizar uma tarefa tão complexa como é a atividade de leitura.

Por outro lado, como um sujeito anônimo, o aluno é levado, na escola tradicional, a escrever composições e/ou redações escolares, que

são reproduções de lugares comuns e mostras de submissão a rígidas formalidades estruturais, em que abdica de qualquer autoria, mesmo porque não se considera a sua existência, não havendo, então, qualquer motivação para isso. Muitas vezes, esses textos revelam um enfrentamento entre o que o aluno teria realmente a dizer e o que desejam que ele diga (Val:1998).

Do ponto de vista da recepção, por sua vez, o aluno tem um único papel a exercer, o de *decodificador*. Para isso, precisa apenas conhecer o código, uma vez que o texto codificado é, supostamente, explícito. Em outras palavras, volto a repetir, o papel do leitor/ouvinte é, essencialmente, *passivo*. Ele apenas busca o sentido, mas baseado na intenção do autor do texto, negando-se a si mesmo. Assim, abordar o texto do ponto de vista da recepção, é desconsiderar sua exterioridade, aplicando ao texto procedimentos de análise das unidades da língua, não levando em conta o contexto sócio-histórico de sua produção. Nesse caso, como o sentido é tido como sendo imanente ao texto, passa a ser apenas um dado a ser inferido do texto pelo leitor. Basta, para isso, que ele domine o *código lingüístico*. Dessa forma, *a leitura é a decodificação do texto, cujo sentido está explícito no próprio texto*.

Smith (1999) aponta algumas razões segundo as quais a leitura não deve ficar em domínios assim tão restritos e destaca o fato de que o indivíduo que lê, lê desde um recital público de poesias a uma lista de preços. No entanto, infelizmente, como sabemos, na maioria das vezes,

na escola, lêem-se textos que só funcionam no contexto escolar, desconsiderando-se, assim, a leitura relacionada às práticas sociais.

Vários estudos, conforme já dito, têm trazido contribuições para que se rompa esse continuísmo tão ao gosto dos que se fecham a novas possibilidades, quer seja por mero comodismo quer se trate de convicções que ora não mais se sustentam.

Entre essas mais recentes contribuições, há que se considerar, por exemplo, a seleção de textos que podem e devem ser lidos, segundo os diversos níveis de ensino, uma vez que isso também impõe limites à leitura, além de sugerir que há espécies diferentes de leitura, conforme Smith (*op.cit.*). Isso implica, por exemplo, que ler uma poesia ou uma lista de preços seja algo totalmente diferente, o que, certamente, está em conformidade com os estudos que vêm sendo apresentados neste trabalho.

São muito significativas, também, as contribuições da Lingüística Textual, que coloca o texto como seu objeto de investigação, além de estudos como os da Teoria da Enunciação e os da Teoria dos Atos de Fala, que focalizam a linguagem como uma ação intersubjetiva.

No entanto, o que se constata é que embora a escola, nos últimos anos, ainda que timidamente, venha fazendo circular, em seu espaço, diferentes gêneros textuais, com funções distintas, chegando mesmo à variedade de textos verbais e não verbais, literários ou não, paradoxalmente, vêm dando a eles um tratamento, praticamente, uniforme. Como, em muitos casos, seguem-se manuais didáticos de

qualidade duvidosa, as leituras são conduzidas de forma inadequada ou até mesmo equivocada, não se considerando, principalmente, as *condições de produção* desses textos. O pressuposto básico é que, no mínimo, o leitor não faça uma mesma abordagem ao se colocar diante de um texto científico ou de um texto publicitário, por exemplo. Pressupõe-se, assim, uma particularidade do texto, o que implica diferentes propostas de leitura para diferentes gêneros textuais, ainda que veiculados nos mesmos suportes.

Para se chegar às concepções que tenho adotado, neste trabalho, é necessário refletir sobre o que há de comum e de divergente entre as diferentes situações de leitura. Ao tratar da leitura na educação (Smith: 1999), ressalta também que, nesse espaço, ela é freqüentemente associada a livros, muitas vezes, a livros clássicos, como se a única finalidade da leitura estivesse relacionada à leitura prazerosa do texto literário. Segundo o autor, julgam-se as crianças pela quantidade de livros que leram. Não são levados em conta livros-texto, trabalhos técnicos, dicionários, listas telefônicas, enciclopédias, registros, bibliografias e diversos textos aos quais têm acesso em seu cotidiano. Para Smith (1999), os livros tradicionais, na verdade, representam apenas uma parcela de nossa leitura do dia-a-dia. Para ele, lemos muito mais, pois a maioria dos alunos lê manchetes de jornais, reportagens, legendas de fotografias, artigos específicos, previsões meteorológicas, resultados esportivos e tantos outros diferentes textos.

Isso me leva a pressupor que, no espaço escolar, a leitura não pode ser relacionada apenas à leitura tradicional de livros, o que interessa à perspectiva que adoto neste trabalho. Embora Smith (*op. cit.*) tome, como ponto de partida, uma realidade diversa da realidade brasileira, sua reflexão é importante porque me incita a repensar as práticas de leitura que vêm sendo adotadas nos meios institucionais, não apenas as que se relacionam a textos veiculados num suporte tão tradicional como o livro, mas também as que envolvem a diversidade de textos em diferentes suportes. Isso, certamente, além de implicar novas concepções de texto, sugere também a introdução de novas práticas de leitura nos meios escolares.

Smith (*op.cit.*) destaca, ainda, que a leitura não se faz apenas a partir do que se encontra tradicionalmente escrito. Na realidade, para Smith (*op.cit.*), numa acepção mais ampla, em se tratando de possibilidades de atribuição de sentido, a leitura se estende também ao abstrato e metafórico, já que lemos o céu, o rosto, o olhar, folhas de chá, o clima, as intenções. Dessa perspectiva, a leitura é vista também como um processo de compreensão dos mais diversos fenômenos. No entanto, focalizarei, especialmente, o processamento de textos escritos e/ou imagéticos, devido às limitações que envolvem este trabalho.

Sem dúvida, os questionamentos e a análise feita por Smith (*op. cit.:110-111*) acerca da leitura nos mostram que, em qualquer situação de leitura, as pessoas lêem para fazer perguntas ao texto, embora nem sempre tenham consciência das perguntas que fazem e nem

mesmo de que as estão fazendo. Lembra, ainda, que as perguntas feitas pelos leitores a um texto não são sempre as mesmas, até porque, para esse teórico, *não haverá leitura, se o leitor não souber que tipo de pergunta deve fazer a cada tipo de texto* (grifo meu).

Para Smith (1999), ler é ter a habilidade de fazer ao texto perguntas relevantes e saber onde encontrar as respostas no texto, de modo a possibilitar a compreensão do que se lê. No entanto, é importante ressaltar que, ao tratar da atividade de leitura como sendo *procura de respostas* no texto, Smith (*op. cit.*) acaba sugerindo que o texto pode oferecer respostas prontas e não a serem construídas no processo de interação, cabendo, assim, ao leitor apenas o papel de “captar” a representação mental, juntamente com as intenções do produtor. Para mim, isso chega a ser um equívoco, pois a compreensão de um texto envolve na mesma medida o produtor e o leitor, uma vez que “estabelece-se (...) por meio da leitura um evento interativo entre autor e leitor, que é mediado pelo texto” (Matencio, 2001: 42). Dessa perspectiva, o processamento textual envolve igualmente texto/leitor/autor.

Com as devidas ressalvas, recorrerei na análise do processamento de leitura feito pelos alunos sujeitos desta pesquisa, a alguns dos mecanismos de leitura levantados por Smith (1999), como, por exemplo, aos que se referem à leitura da diversidade textual, já que os estudos desse teórico sugerem ao leitor que cada gênero textual exige novas perguntas, o que pode ser um bom começo para que se faça o processamento dos diversos gêneros textuais, tanto no ambiente escolar

como em outros espaços, embora creia que tal estratégia não deva privilegiar apenas a figura de um dos interactantes, uma vez que, em conformidade com o que venho assumindo neste trabalho, a linguagem é uma atividade social humana e, por isso, tanto as representações individuais como as coletivas se constituem nessa atividade. Isso se dá porque os sujeitos colocam suas representações individuais em confronto com as representações coletivas dos interactantes, as quais acabam por se estabilizar, gradativamente, à medida que vão sendo compartilhadas. Na atividade humana, tais representações, ao serem colocadas em enfrentamento, abrem espaços para o aparecimento dos textos, os quais se concretizam em gêneros, segundo a natureza dessas atividades humanas. Concebendo a leitura desse ponto de vista, parto da premissa de que os *sujeitos não são a fonte do sentido*, já que são *seres dispersos por discursos heterogêneos*. Considero que o sentido se constrói por um trabalho de rede de memória; sujeito e sentido não são “naturais”, “transparentes”, mas determinados historicamente e, por isso, devem ser pensados em seus processos de constituição (Ferreira, 1998: 202). Ao analisar a leitura sob essa perspectiva, vejo que não se pode pensá-la sob a ótica de uma concepção da univocidade, tampouco sob o mito da absoluta plurivocidade (*op. cit.*: 208).

Dessa perspectiva,

“a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua. Mas não será nunca ‘qualquer uma’ ” (Ferreira, 1998:208).

Observo que há um consenso entre muitos autores que vêm estudando o processamento textual como sendo múltiplo, plural e sujeito a condições sócio-históricas, não pré-existentes ao discurso, mas construídas no evento interativo, posicionamento com o qual compactuo. Além disso, alguns teóricos como Kato (1999) e Coste (2002), que serão discutidos, posteriormente, afirmam que leituras a partir de diferentes posicionamentos sejam igualmente possíveis. Para mim, além de possíveis, elas se realizam concomitantemente, em paralelo, *on line* e não seqüencialmente, conforme defendem alguns.

Em prosseguimento a essas reflexões, no próximo item, será discutida uma noção de texto como possibilidade de interação em tempo real, que leva em consideração o fato de a mente humana funcionar por meio de associações e não de ordenações hierarquizadas como propõem alguns pesquisadores, o que abre espaços para que se veja o texto como uma proposta de *multiplicidade e de plurinearidade* na construção de sentidos. Isso me instiga a ver o processamento textual como não seqüencial e, portanto, deslinearizado, o que me leva a assumir, neste trabalho, o pressuposto de que toda produção de leitura é, por natureza, hipertextual.

Mais do que uma simples mudança de perspectiva, isso significa refletir sobre o modo como uma nova concepção de leitura implica um novo direcionamento para seu ensino e, conseqüentemente, uma nova abordagem de texto, em que a leitura seja vista como uma atividade realmente significativa.

2.6 Hipertexto: multiplicidade e plurilinearidade na construção de sentido(s)

A idéia de hipertextualidade, segundo Lévy (2001), somente ocorre, nos meios acadêmicos, em 1945, quando Vannevar Bush, um célebre matemático e físico, no artigo *As We May Think*, trata dos sistemas de indexação e organização de informações em uso na comunidade científica, como sendo artificiais, uma vez que cada item é classificado com um único título e a organização de tais dados é meramente hierárquica (classes e sub-classes, etc.).

A essa reflexão, pode-se acrescentar um fragmento de Lévy (2001), em que o autor, baseando-se em Bush (1945, *apud* Lévy:30), afirma que a mente humana não funciona simplesmente por meio de ordenações hierarquizadas, mas através de associações já que

“pula de uma representação para outra ao longo de uma rede intrincada, desenha trilhas que se bifurcam, tece uma trama infinitamente mais complicada do que os bancos de dados de hoje ou sistemas de informação de fichas perfuradas existentes em 1945 ” (Bush *apud* Lévy, 2001: 30).

Somente nos anos sessenta é que Theodore Holm Nelson⁴ usou o termo *hipertexto* para expressar a idéia de *escrita não seqüencial e*

⁴ Nelson (1992: 49), num relato de memórias, lembra que ao buscar um nome para um invento que permitisse acessar os textos, escolheu o termo *hipertexto*. Para justificar essa escolha, assim se expressa: “Então pensei na palavra certa. *Hipertexto* foi uma escolha audaciosa: *hiper* – tem um odor ruim em alguns campos e pode sugerir agitação e patologia, como na medicina e psicologia. Mas em outras ciências *hiper* conota extensão e generalidade, como no *hiperespaço* matemático e esta foi a conotação que eu pretendi dar à idéia” (*apud* Marcuschi, 1999: 01).

não-linear em um sistema de informática que permite ao leitor o “acesso a um número praticamente ilimitado de outros textos a partir de escolhas locais e sucessivas, em tempo real” (Marcuschi, 1999: 01). É preciso considerar também que, nessa época, os computadores ainda não evocavam os bancos de dados, nem tampouco processavam textos.

Desse ponto de vista, o leitor ocupa um lugar importante, porque, além da interação em tempo real, pode definir o fluxo de sua leitura, tendo, assim, total autonomia diante do que lê, não se prendendo a uma seqüência que privilegie a linearidade, constituindo-se, então, como co-autor do texto.

Já segundo Lévy (2001:30), embora já estejamos no início do século XXI, ainda não encontramos hipertextos universais, mas apenas sistemas de porte médio, que atendem a campos bem específicos, como a edição de algumas obras de característica enciclopédica.

Mesmo que o leitor se encontre diante de tais limitações, essa nova forma de expressão permite que ele, clicando sobre uma palavra, construa um novo texto. O repertório de “hipertextos” é, dessa forma, criado pela experiência anterior do leitor, que pode fazê-lo pensar em fatos e/ou situações, as quais, de fato, não foram previstas pelo autor.

O que se constata é que, diante da escrita eletrônica, o leitor ocupa um espaço privilegiado, pois tem condição de interagir com o texto, sem se prender a uma estrutura fixa e nem mesmo a tópicos previamente estabelecidos pelo autor, passando, assim, a ser co-autor do texto. Para Marcuschi (1999: 01), o hipertexto se caracteriza como “*um*

processo de escritura/leitura eletrônica multilinearizado, multiseqüencial e indeterminado, realizado em um novo espaço” (grifo meu).

Decerto, uma das principais diferenças dessa leitura em relação à leitura de um livro tradicional é que, no caso do hipertexto veiculado num suporte eletrônico, não há qualquer rigurosidade, nem no que se refere à ordenação do que será lido, nem tampouco quanto à forma de entrada no texto. A liberdade é tamanha que é como se leitor estivesse diante de uma infinidade de discursos dispersos por imensas redes digitais.

Como não há, muitas vezes, correlação entre o que é acessado e os elementos interconectados, exige-se muito mais do leitor quanto à qualidade e à quantidade de conhecimentos prévios, além de competência e disciplina para que não se envolva em escolhas fugazes, desnecessárias e até mesmo inseqüentes. Na realidade, um hipertexto delega ao leitor a responsabilidade e a decisão da integração de conhecimentos, o que se trata de uma grande exigência (Marcuschi: 1999).

Tudo isso é, de fato, significativo. No entanto, desejo ir um pouco além a esse respeito, em se tratando do hipertexto, pois compactuo com Koch (2002: 61) o pressuposto de que “todo texto é um hipertexto” e não apenas os textos veiculados nesse suporte, sem dúvida, inovador. Visto assim, *todo texto é uma proposta de múltiplos sentidos*. Tal perspectiva é, acima de tudo, uma circunstância favorável para a

realização de um trabalho realmente inovador no que se refere às abordagens do texto pelo leitor.

Isso ocorre porque, numa proposta de leitura hipertextual, cabe ao leitor “integrar notas, citações, bibliografias, referências, imagens, fotos e outros elementos encontrados na obra impressa de modo eficaz, sem a sensação de que sejam notas, citações, etc.” (Marcuschi, 1999: 03).

Um dos interessantes questionamentos a esse respeito é a indagação sobre o seguinte: se todo texto é um hipertexto, concepção defendida neste trabalho, a recíproca é verdadeira? Pode-se afirmar que o hipertexto é um texto? Nesse caso, como avaliar sua textualidade? Trata-se de um gênero textual, mesmo não tendo uma estrutura definida, nem estabilidade? O hipertexto eletrônico é apenas uma tecnologia para ligação de muitos textos prévios? Seria ele uma tecnologia e técnica de produção textual, simultaneamente?

Segundo Marcuschi (*op. cit.*: 03), não há consenso sobre essas questões, mas é certo que o hipertexto veiculado num suporte eletrônico tem algumas especificidades. Aponto, a seguir, algumas características, as quais, segundo Marcuschi (*op. cit.*: 03), determinam a natureza do hipertexto veiculado no suporte eletrônico: a *não-linearidade*, que diz respeito à flexibilidade com a qual se pode lidar com os “nós” para que se estabeleçam as relações que constituem as redes; a *volatilidade*, não estabilidade em relação às escolhas e às conexões estabelecidas pelos leitores, o que confere ao hipertexto o caráter de virtualidade, devido à

natureza do suporte físico em que se apresenta; a *topografia*, ausência de hierarquia e de tópicos definidos, bem como ausência de limites definidos no seu desenvolvimento; a *fragmentariedade*, o não controle do tópico e do leitor, pois as ligações são constantes, breves, com possíveis retornos ou fugas; a *acessibilidade ilimitada*, pois não há limites quanto às relações que se pretende estabelecer; a *multissemiótica*, que diz respeito à possibilidade de acesso simultâneo a múltiplas linguagens; a *interatividade*, pois ocorre uma relação contínua do leitor-navegador com múltiplos autores em quase sobreposição em tempo real; a *iteratividade*, “que diz respeito à natureza intrinsecamente intertextual, marcada pela recursividade de textos ou fragmentos na forma de citações, notas, consultas, etc.” (*op. cit.*: 06).

Todas essas propriedades conferem ao hipertexto a virtualidade e a descentralização, que não se determinam apenas pelo desmembramento de um tópico, mas pelo deslocamento indefinido por tópicos. Diante disso, quais seriam as condições de textualidade do hipertexto, tendo em vista as especificidades apontadas anteriormente? Certo é que, para que se considere o hipertexto como texto, é necessário que a noção de texto em alguns de seus aspectos seja revista.

O hipertexto, por constituir-se de algumas particularidades, conforme visto, também coloca como necessária a redefinição de autor e de leitor: “já que ele é construído parcialmente pelos escritores que criam as ligações, e parcialmente pelos leitores que decidem os caminhos a seguir” (*op. cit.*: 09). Em relação a isso, o que se observa é que o papel

do leitor é um papel ativo, pois assume decisões, incorpora novos caminhos, acrescenta novas informações. Ocorre, assim, um descentramento do autor, conforme afirma Marcuschi (*op. cit.*:10):

“com o hipertexto, muda a noção de autor e de leitor, dando a impressão de uma autoria coletiva ou de uma espécie de co-autoria. A leitura se torna simultaneamente uma escritura, já que o autor não controla mais o fluxo da informação. O leitor determina não só a ordem da leitura, mas o conteúdo a ser lido. Embora o leitor usuário do hipertexto (hoje ele é também chamado de hipernavegador) não escreva o texto no sentido tradicional do termo, ele determina o formato da versão final de seu texto, que pode ser muito diversa daquela proposta pelo autor. É isto que sugere a idéia bastante forte da não-possibilidade de dois hipertextos idênticos ”.

Nesse caso, diante das sucessivas escolhas do leitor, a coerência terá um caráter bastante pessoal. A rigor, pode-se afirmar que o hipertexto não é um texto fisicamente realizado, mas uma virtualidade. Marcuschi (1999: 11) considera que assim como “o *hipertexto virtualiza o concreto, ele concretiza o virtual*” (grifo meu). Para esse autor, essa pode ser uma das diferenças essenciais entre o texto impresso e o hipertexto.

Embora haja quem se refira ao hipertexto como uma inovação em função das novas tecnologias, que permitem novas formas de textualidade, os mais recentes estudos da Linguística Textual vêm concebendo o texto como uma proposta de sentidos múltiplos e não de um sentido único, conforme já discutido.

Nesse caso, o hipertexto é um texto sujeito às mesmas condições básicas de textualidade, pelo menos do ponto de vista da recepção. Muitos textos, principalmente os acadêmicos, são plenos de referências, citações, notas de rodapé, que funcionam como *links*⁵, instigando o leitor para uma leitura deslinearizada, não seqüencial, o que coloca em questionamento a ocorrência de leituras plenamente lineares. Em relação a isso, no caso do hipertexto eletrônico, a diferença estaria, principalmente, no suporte, na forma e na rapidez do acessamento.

Pensando, agora, nos diferentes modos como a leitura pode acontecer, admito conforme Koch (2002: 62), que, uma vez que

“não existem textos totalmente explícitos e que o texto se constitui num conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido, e que, para realizar tal construção, ele terá que preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de ‘desencontros’ entre o dito e o não dito, tudo isso por meio de inferenciamentos que exigem a mobilização de seus conhecimentos prévios de todos os tipos, dos conhecimentos pressupostos como partilhados, do conhecimento da situação comunicativa, do gênero textual e de suas exigências, a compreensão terá de dar-se de forma não-linear”.

Pode-se afirmar que muitas características do hipertexto, especialmente a não-linearidade e a natureza polifônica e intertextual, são, na verdade, inerentes a todos os textos, pois, na construção do

⁵ *Links*, neste trabalho, serão vistos como “nós”, laços e conexões, de natureza lingüística ou não, através dos quais o leitor promove associações que favorecem o processamento hipertextual.

sentido, adotam-se direções variadas, usam-se fontes diversas de informação, ora textuais, ora extratextuais, perspectivas que vêm sendo postuladas pela Lingüística Textual há, no mínimo, uma década. Sendo assim, o que, de fato, pode ser visto como uma exclusividade do hipertexto é o uso da tecnologia, que permite ao leitor operar com textos múltiplos, integrando de forma bastante eficaz dados que também se encontram presentes no texto impresso, como, por exemplo, notas, citações bibliográficas, referências, imagens, fotos, etc. Isso permite ao leitor linearizar o que se encontra deslinearizado e mesmo deslinearizar o linearizado. Trata-se, assim, de uma “subversão de movimentos” e até mesmo de uma redefinição das funções dos constituintes textuais clássicos (Koch, 2002).

Dessa perspectiva, a compreensão *não se dá de forma seqüencial e linear*, pois “todo texto é um hipertexto – pelo menos do ponto de vista da recepção” (*op. cit.*: 61), porque todos os textos são carregados de *multiplicidade* e de *plurilinearidade* na construção de sentido(s).

A fim de avançar na reflexão sobre a atividade de leitura, na próxima seção, discutirei alguns estudos sobre os gêneros do discurso, especialmente os que o vêem como sendo uma “ferramenta”, um instrumento semiótico pelo qual os indivíduos agem em diferentes situações sociais.

2.7 Gêneros do discurso: produtos da atividade humana de linguagem

Parto do princípio de que os gêneros textuais são fenômenos históricos que se relacionam a aspectos culturais e sociais e, por conseguinte, estão em consonância com uma abordagem discursiva de linguagem, em que a língua é pensada como manifestação do discurso na enunciação, e decorrência das ações do homem em suas interações sociais. Vistos dessa forma, contrapõem-se à concepção que vem sendo dada, usualmente, ao texto quando se adota uma concepção de língua como sendo um sistema abstrato e já estruturado, com normas fixas e mesmo imutáveis.

Como concebo a língua como sendo mais que uma abstração e um sistema ordenado, do ponto de vista que adoto, os gêneros não estão sujeitos a uma classificação meramente estrutural, pois é necessário considerar também as marcas não lingüísticas da interação, o que leva ao imperativo de se considerar a situação de produção como parte constitutiva do gênero.

A concepção de Bakhtin (2000: 279) a respeito dos gêneros é a de que

“todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e o modo dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...). A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e

escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais – mas também e, sobretudo, por sua construção composicional. (...) Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”.

Sendo assim, não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que se constituem e atuam, aí implicadas as *condições de produção, de circulação e de recepção*. Para Bakhtin (2000:279), isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta.

Acrescentarei a essas reflexões os estudos de Bronckart (1999), que, por sua vez, retoma Bakhtin. Ao fazer isso, considerarei que, no processamento textual, o conhecimento da diversidade de gêneros é um dos aspectos importantes da leitura, porque os gêneros podem ser vistos como um princípio de estabilização das experiências comunicativas.

A esse respeito, compartilho com Bronckart (*op. cit.*) o pressuposto de que nos comunicamos por meio de textos, que se configuram em diversificados gêneros, os quais têm *relativa* estabilidade. Isso nos aponta para chaves de leitura diferentes, o que significa, por exemplo, que não se lê uma *notícia jornalística* ou um *artigo científico* como se lê um *poema* ou um *romance*. Cada gênero, em sua diversidade, sugere um novo pacto de leitura.

Paulino *et al* (2001: 37), ao se posicionarem sobre essa questão, afirmam que

“vários são os modelos que movem nossos pactos de leitura, a partir dos quais lemos de uma forma ou de outra, investindo diferentes significados nos textos: os veículos em que circulam os textos, os gêneros e espécies literárias, os mediadores da leitura e mais, muito mais”.

Ressaltam, ainda, que, para muitos leitores, alguns suportes, como o livro, são mais dignos de confiabilidade que outros, como o jornal, a ponto de muitos considerarem como sendo verídicas, duráveis e até mesmo sacralizadas algumas publicações só pelo fato de que se valem do suporte livro. Segundo Paulino *et al* (2001), isso chega a tal ponto que, para muitos, só é leitor quem lê livros.

Dando seqüência a esse raciocínio, devo ressaltar que, como sugere Bronckart (1999), há critérios para a classificação dos gêneros. Entre eles,

“critérios referentes ao tipo de atividade humana implicada (gênero literário, científico, jornalístico, etc.; critérios centrados no efeito comunicativo visado (gênero épico, poético, lírico, mimético, etc.); critérios referentes ao tamanho e/ou à natureza do suporte utilizada (romance, novela, artigo de jornal, reportagem, etc.); critérios referentes ao conteúdo temático abordado (ficção científica, romance policial, receita de cozinha, etc.). Além disso, muitos outros critérios são ainda possíveis” (Bronckart, 1999: 73).

Mesmo levando em consideração tais critérios, é preciso ressaltar o perigo de se categorizar os gêneros, partindo de uma

mentalidade normativa, reguladora e rotuladora, o que pode sugerir que os falantes estariam impossibilitados de criar, modificar, alterar um gênero, como se a estrutura composicional e o estilo fossem características de um gênero a que os falantes teriam que se sujeitar.

Para Marcuschi (2002: 20), “os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa”, ao contrário, “caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos”. Partindo desse princípio, esse autor compactua com o pressuposto de que o leitor é, primordialmente, um co-autor do texto que se deixa atravessar pelo texto, dialogando com ele, considerando-o uma estrutura não estagnada.

É preciso acrescentar, ainda, que, para alguns teóricos, o ato de classificar por si só é questionável e, em se tratando de gêneros textuais, isso não é muito diferente.

Para Marcuschi (2000: 05),

“a questão da classificação é controversa sob vários pontos de vista. As razões disso são muitas, por exemplo: (a) toda classificação é um recorte de fenômenos culturalmente determinados e não naturalmente constituídos; (b) toda classificação defronta-se com uma enorme variação nos fenômenos a classificar; (c) dificilmente uma classificação será definitiva e exaustiva, ou seja, toda classificação tende a ser parcial e provisória; (d) em muitos casos, como dos gêneros, a classificação é sobretudo uma nomeação de rotinas. Às vezes, a confusão é tal que numa dada realização lingüística não sabemos sequer se temos um ou dois textos ”.

Em seus estudos, Marcuschi (2002: 20-36) ressalta, também, a enorme quantidade de textos hoje existentes, tanto na oralidade quanto na escrita, devido, principalmente, às inovações tecnológicas.

Ao tratar da caracterização do texto como pertencente a este ou àquele gênero, mostra que, nesse caso, as funções comunicativas, cognitivas e institucionais têm um peso muito superior às particularidades lingüísticas e estruturais. Para esse autor, os gêneros devem ser contemplados em seus usos e condicionamentos sócio-pragmáticos, caracterizados como práticas sócio-discursivas. Para exemplificar seu raciocínio, o autor ilustra com reflexão sobre *artigo científico*, (Marcuschi, 2002: 20) afirmando:

“ um trabalho publicado numa revista científica ou num jornal diário não tem a mesma classificação na hierarquia de valores da produção científica, embora seja o *mesmo texto*. Assim, num primeiro momento podemos dizer que as expressões “*mesmo texto*” e “*mesmo gênero*” não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no *mesmo suporte*”.

Já em se tratando dos grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como, *o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a Internet*, esse autor mostra que esses novos canais propiciam o surgimento de gêneros cujas características são bastante peculiares, como *as teleconferências, as “cartas” eletrônicas (e-mails), os bate-papos virtuais, as aulas virtuais, as videoconferências e outros*, embora se saiba que todos eles se apóiem em gêneros já existentes. Na verdade,

não há nada de absolutamente novo, o que confirma a natureza dialógica da linguagem, premissa que venho assumindo neste trabalho.

Outro aspecto a considerar, em se tratando de gênero, é a questão da relação *forma e função* e de sua relevância na configuração final de um determinado texto.

A esse respeito, Marcuschi (*op. cit.*:21) assim se pronuncia: “em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos, serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio *suporte* ou o *ambiente* em que os textos aparecem é que determinam o gênero presente” (grifo meu).

O pressuposto básico é de que é impossível as pessoas se comunicarem a não ser por meio de gêneros. Assim sendo, “os gêneros textuais se constituem como ações sócio-discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo” (*op. cit.*: 22).

Vale ressaltar, ainda, que, como afirma esse teórico, *tipos textuais* e *gêneros textuais* não dizem respeito ao mesmo objeto. Os *gêneros* apresentam características sócio-comunicativas definidas por *conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica*, podendo ser inúmeros, como *telefonema, carta, bilhete, receita, culinária* e *outros*. Já os *tipos textuais* são em número reduzido embora também apresentem características particulares, como, por exemplo, *propriedades lingüísticas intrínsecas; seqüências lingüísticas* ou *seqüência de enunciados*, não sendo textos empíricos. Além disso, abrangem um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por

aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal, podendo ser designados por *narração, argumentação, descrição, injunção e exposição*.

Apoiando-se principalmente em Bronckart (1999), Marcuschi (2002) apresenta uma breve concepção de *tipo textual*, conforme se pode ler a seguir:

“usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teórica definida pela *natureza lingüística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*” (Marcuschi, 2002: 22-23). (grifo meu)

Pode-se constatar, a partir dos estudos sobre *gêneros textuais* já realizados, que tem havido uma ampla reflexão sobre esse assunto. Algumas vezes, os *gêneros* são tidos como *estruturas relativamente estáveis*. Nesse caso, ressalta-se a materialidade textual, o que, de certa forma, condiciona sua *produção, circulação e consumo*. Outras vezes, os *gêneros* são concebidos como *modelos cognitivos de produção e de recepção de textos*. Vistos dessa perspectiva, o que está em jogo é o fato de que o *processamento* do texto é *direcionado por essas representações conceituais* (Matencio, 2003:02), o que não impede que o leitor possa se valer disso apenas para dar o primeiro passo em direção à leitura hipertextual, promovendo outras articulações e deslocamentos no processamento textual. Ora são tidos como “*espécies de ‘contratos’ sociais de interação*” (*op. cit.*). O que se pode notar, na verdade, é que,

independentemente do modo como são vistos, há um ponto convergente nessas perspectivas: *os gêneros são uma realidade fundamental da linguagem (op. cit.)*.

2.8 Processamento textual : possíveis estratégias de abordagem do texto

Neste item, em busca de elementos que, associados aos já discutidos anteriormente, favoreçam a investigação de vestígios dos possíveis mecanismos e procedimentos de que se vale o leitor na atividade de leitura, discutirei alguns aspectos do processamento cognitivo da informação.

Para isso, considerarei como base as reflexões já realizadas ao longo deste capítulo, nas quais venho discutindo a linguagem sob uma perspectiva *sociointeracionista*, em que os sujeitos têm um caráter ativo na produção/ (re)produção do social, porque têm um papel atuante na definição da situação em que se encontram engajados, atualizando imagens e suas representações, sem as quais a comunicação não poderia existir. Em seguida, retomarei o pressuposto básico de que a linguagem é uma *atividade constitutiva*, por intermédio da qual o sujeito opera sobre a realidade e a constitui como um sistema de referências, de modo a tornar significativo os sistemas simbólicos, mediante os quais opera *com e sobre* a realidade.

Ao tratar disso, cotejarei estudos de Kato (1999), Kleiman (2001), Koch (1997) e Coste (2002), porque esses teóricos podem contribuir para minha reflexão sobre como a concepção que se tem acerca de um determinado objeto de estudo pode, efetivamente, implicar alterações na forma do tratamento dado ao fenômeno recoberto.

Inicialmente, recorrerei às reflexões feitas por Kato (1999) que, ao tratar dos modos de processamento da informação, investiga os dois tipos básicos de processamento textual a que os teóricos da leitura denominam de processamento *descendente* (*top-down*) e *ascendente* (*bottom up*).

Segundo Kato (1999: 62),

“para formas ou funções pouco familiares ou inteiramente desconhecidas, o processamento é basicamente ascendente (*bottom-up*), ao passo que para decodificar palavras, estruturas e conceitos familiares ou previsíveis no texto o processo privilegiado é o descendente (*top-down*)”.

Venho considerando, neste trabalho, a linguagem como sendo uma *atividade constitutiva* e um *espaço de interação* entre sujeitos sociais, o que significa que, na produção de sentido(s), são exigidas uma série de atividades cognitivo-discursivas. Sendo assim, detenho-me, neste item, na discussão sobre esses dois tipos de processamento para refletir sobre alguns indícios dos possíveis mecanismos envolvidos no processamento textual. Isso será feito a partir dos *registros das atividades de leitura* realizada pelos alunos do curso de *História*, de um

centro universitário do interior de Minas Gerais, sujeitos deste trabalho, conforme já anunciado.

Uma das questões de que Kato (1999) se ocupa em seus estudos diz respeito ao *processamento descendente* (da macro para a microestrutura) que, segundo essa autora, implica um processamento da informação de forma não-linear. Já o *processamento ascendente* (da micro para a macroestrutura) é o que se apóia fortemente na informação visual. No caso do leitor que prioriza o *processamento descendente*, o *input* visual fornece parte das informações. Para a autora, o *processamento descendente* pode ocorrer em níveis variados. Às vezes, se dá apenas a partir da letra inicial, do final da palavra, da extensão da palavra. Tais dados fazem com que o leitor acesse o seu léxico mental, algumas regras fonotáticas, grafêmicas ou regras de formação de palavras como *input* não visual. Kato (1999: 61-62) vai direcionando seus estudos, de modo a mostrar que há concepções de leitura, essencialmente, *ascendentes* e, particularmente, *descendentes*.

Já Kleiman (2001: 38-39) discute propostas de ensino de leitura que privilegiam formas de *interação*. Em primeiro lugar, aborda a leitura como *interação* dos níveis de processamento da escrita. Nesse sentido, desvendar o texto é perceber os diversos níveis ou fontes de interação que interagem entre si. Assim sendo, “o sujeito-leitor utiliza conhecimentos ortográficos, sintático-semânticos, pragmáticos, enciclopédicos para ter acesso ao texto” (Kleiman, 2001: 38), não numa dimensão hierarquizante, conforme propõe Kato (1999), já que todos os

níveis de conhecimento podem ser (re)ativados em qualquer momento, visando à construção do significado. Desse ponto de vista, o leitor é “caracterizado como sujeito cognitivo e o texto apenas como objeto formal” (Kato, 2001: 39). Isso implica que sujeito e texto delimitam as possíveis leituras de um texto.

Em segundo lugar, Kleiman (2001) aborda a *interação* do ponto de vista da pragmática, que trata das *condições de produção* da leitura, isto é, da relação locutor/interlocutor via texto num processo que se institui durante a atividade de leitura. Desse ponto de vista, os interactantes exercem, igualmente, um importante papel na produção de significados. Ao abordar esse assunto (Kleiman, 2001: 39) faz uma significativa reflexão sobre o papel do professor no que se refere ao ensino da leitura. Trata-se de colocar o professor como parte desse processo, já que *a ação do professor passa a ser constitutiva da leitura*, porque, muitas vezes, em situação de ensino/aprendizagem de leitura, sente necessidade de fornecer condições para que, de fato, se estabeleça a interlocução, o que implica um esvaziamento do papel do locutor (*op. cit.*: 40).

É exatamente a esse ponto que desejo me ater. Se venho considerando, desde o início deste trabalho, o texto como um hipertexto *interativo e receptivo* a outras vozes, as quais fazem parte desse texto e, de fato, são produzidas num contexto sócio-histórico e não por um sujeito psicológico apenas, interessa-me estudar o processamento textual visto a partir de uma perspectiva em que a leitura não pode ser vista

como compreendendo processamento *descendente* ou *ascendente*, mas, sim, como um constante movimento do leitor em várias direções, além de uma recorrência a fontes diversas de informação, textuais ou extratextuais.

Os estudos realizados por Koch (1997) também ressaltam importantes aspectos relativos a essa questão. Para Koch (*op. cit.*), diante de informações escritas, o leitor terá liberdade de escolher vários caminhos e fazer associações possíveis entre textos diversos, acionando três grandes sistemas de conhecimento: o *lingüístico*, o *enciclopédico* e o *sociointeracional*.

Responsável pela organização do material lingüístico na superfície textual, o *conhecimento lingüístico* compreende o conhecimento gramatical e o lexical, abrangendo o uso de recursos de coesão adequados tanto para a remissão quanto para a progressão textual. Por sua vez, o *conhecimento enciclopédico* encontra-se estocado na memória de cada indivíduo e, através dele, é que são criadas expectativas, produzidas inferências as mais diversas e, até mesmo, levantadas hipóteses a partir de um determinado tema. Já o conhecimento *sociointeracional* é visto como sendo referente a formas de interação através da linguagem e engloba os conhecimentos do tipo *ilocucional*, *comunicacional*, *metacognitivo* e *superestrutural*.

Para Koch (*op. cit.*: 28), “as estratégias de processamento textual implicam a mobilização ‘*on line*’ dos diversos sistemas de conhecimento”. Esse ponto de vista remete à concepção de texto como o

lugar da interação, onde se imbricam esses diversos sistemas de conhecimento, perspectiva a que venho dando prioridade no desenvolvimento deste trabalho. Dessa forma, a leitura se realiza, concomitantemente, em paralelo, *on line*, conforme postula Koch (*op. cit.*: 28).

Trata-se de o sujeito estar submetido, simultaneamente, à ação de estímulos diversos e a uma constante abertura de “janelas”, semelhante ao funcionamento da mente humana, conforme premissa da Ciência da Cognição, o conexionismo, referida por Koch (2002).

Desse ponto de vista, embora se possa constatar que os textos escritos, normalmente, são organizados sem superposição e numa certa ordem, não há como negar que, durante o processamento textual, os leitores recebem os mais diversos estímulos, tanto os provenientes do próprio texto, que não obedecem a um encadeamento, como os oriundos do uso no texto de *imagens, notas bibliográficas, notas de rodapé, negritos, ícones, símbolos, recursos gráficos específicos*, além dos que entram em paralelo pelos sentidos, funcionando como verdadeiros *links*, levando a uma leitura não contínua, não seqüencial. Visto assim “o hipertexto não está no fluxograma, mas no fluxo que se cria e auto-recria”, conforme afirma Caldas (2000: 02).

Pode-se integrar perfeitamente uma nota de rodapé à leitura que se está fazendo. Além disso, tantas outras situações podem ocorrer. No caso de uma leitura que envolva um suporte convencional, como o livro, uma pessoa pode abrir a porta do quarto em que me encontro no

momento em que leio e conversar comigo ou com alguém que esteja a meu redor; o próprio livro pode me levar a evocar outras leituras já realizadas, outros mundos; o telefone pode tocar e interromper minha leitura; um carro pode passar na rua em que moro, anunciando, em alto volume, uma “excelente” promoção; posso levantar os olhos e ver um cartaz à minha frente, divulgando um novo produto. Essas e tantas outras situações podem interferir no processamento textual, levando o leitor a fazer diferentes associações, muitas vezes não previstas pelo produtor do texto. Tudo isso nos mostra que os diversos sentidos humanos favorecem a entrada, em paralelo, de várias outras informações que nem mesmo se encontram registradas no texto, mas que impõem um desafio ao leitor, pois fazem com que um texto se distancie da linearidade da página e se pareça mais com uma rede, cabendo ao leitor, nesse caso, o papel de interconectar todos esses intertextos.

Sendo assim, não há como considerar, na perspectiva que adoto, uma possível regularidade da alternância dos direcionamentos de leitura ascendente e descendente durante o processamento textual, ainda que o texto se apresente linearmente, seqüencialmente.

Tudo isso me leva a crer na validade de se considerar que toda leitura é hipertextual, já que venho considerando, neste trabalho, a incompletude do texto como condição de existência do(s) sujeito(s) e do(s) sentido(s), que apenas se complementam na relação de *alteridade* entre o *eu* e o *outro*.

Vale ressaltar, ainda, quanto à discussão de Kato (1999), a enorme responsabilidade atribuída ao leitor, que é tido em sua obra como uma figura essencialmente ativa, que aciona estratégias diversas no processamento textual e não apenas decodifica palavras ou busca no texto informações, ao contrário, coopera intensamente para que o sentido seja construído. Essa perspectiva da construção de uma figura de leitor mais atuante, que não compactua, portanto, com o antigo papel de mero receptor de idéias e de informações é que é, de fato, relevante, segundo a perspectiva que venho adotando neste trabalho.

Relacionando o processamento textual ao trabalho com a leitura, Kato (1999) mostra-nos que, de um modo geral, um leitor mais amadurecido se vale dos dois processamentos de leitura, o que acaba apontando para uma perspectiva de leitura não-linear. Nesse ponto, o posicionamento teórico dessa autora oferece sustentação para que se veja a construção de sentido(s) como um trabalho ativo dos interlocutores que se realiza, sim, com base nos elementos presentes na superfície do texto, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes e sua (re)construção nos eventos comunicativos, o que está em conformidade com a concepção de processamento textual que já venho defendendo.

Depreende-se a partir dessas reflexões, em relação às possíveis abordagens da leitura, especialmente no contexto escolar, que é possível planejar estratégias de leitura e procedimentos didáticos variados que desenvolvam no aluno competências básicas para que se constitua como sujeito-leitor. Relaciona-se a isso o fato de que considero leitores mais

completos os que se valem, na produção de leitura, de adequadas estratégias cognitivas e metacognitivas, de modo a alcançar o máximo da potencialidade do texto. Por outro lado, não se pode creditar tal possibilidade ao acaso. Trata-se, sim, de desconsiderar o leitor como uma entidade passiva e, por isso, oferecer-lhe todos os mecanismos possíveis e cuidadosamente planejados para que a atividade de leitura se torne cada vez mais produtiva.

Adotando-se essa perspectiva, é preciso que a escola assuma seu papel de formadora de leitores, contribuindo para que o aluno consiga ver a leitura como um trabalho de construção de referências e o texto como um espaço em que o sentido não está previamente dado. Para isso, é necessário que cada indivíduo se coloque diante do texto de modo a realizar a leitura como uma atividade *seletiva, múltipla, interativa e consciente*. Ao adotar tal postura, considero que novos procedimentos e estratégias de abordagem do texto podem, decisivamente, contribuir para a construção de um leitor maduro.

No próximo item, tecerei mais algumas considerações sobre o processamento textual, refletindo sobre como a perspectiva que privilegia a interação social como fundamental no processo de construção de sentido(s) aponta para a possibilidade de construção de novas práticas de leitura e, portanto, de novas formas de compreensão da relação entre interação social e processos de construção de sentido(s). Discuto, especialmente, trabalho de Coste (2002), que diz respeito à

consideração das competências de que já dispõem os aprendizes, no ensino/aprendizagem da leitura.

2.9 Coste e sua contribuição para a compreensão do processamento textual

Considerando-se a leitura como uma atividade de produção de sentidos, em que o texto é visto como um

“conjunto de pistas, representadas por elementos lingüísticos de diversas ordens, selecionados e dispostos de acordo com as virtualidades que cada língua põe à disposição dos falantes, no curso de uma atividade verbal” (Koch,1997: 26),

discutirei, a seguir, de forma mais detalhada, alguns sistemas de conhecimento de que se valem os interactantes, durante a produção de leitura, a fim de compreender melhor como se dá o processamento textual, que esquemas mentais são acionados, quais conhecimentos são mobilizados pelo leitor.

Coste (2002) ao tratar dessa questão, discute a noção de *competência comunicativa*⁶, apontando alguns deslizes que apareceram, desde o momento em que a didática das línguas começou a se apropriar desse conhecimento.

⁶ Hymes (*apud* Coste, 2002:11) designa sob a expressão “competência comunicativa o conhecimento das regras psicológicas, culturais e sociais que comandam a utilização da fala num quadro social”.

Esse teórico, a princípio, refere-se ao fato de a *competência comunicativa* ter sido entendida por muitos apenas como a capacidade de uma participação competente em práticas conversacionais face a face, como o diálogo. Essa não é uma perspectiva atraente, pois essa competência não se restringe somente aos textos que são construídos em eventos comunicativos orais, mas aos textos em todas as suas manifestações.

Coste (*op. cit.*) discute, ainda, a tendência de se pensar a *competência comunicativa* como uma “totalidade única”. Desse modo, não se reconhece a competência própria de cada indivíduo, como se numa determinada língua todos os locutores tivessem igual *competência lingüística*, bem como se todos os falantes possuíssem a mesma *competência comunicativa*; não se leva em conta, assim, todas as particularidades de desempenho dos indivíduos, além de se considerar *competência comunicativa* e *competência lingüística* como se fossem complementares, como se estabelecessem apenas relação somativa. O problema constatado, nesse caso, conforme aponta Coste, é que esse ponto de vista desconsidera que a atividade de produção de sentidos, que é altamente complexa, requer a mobilização de uma variedade de saberes, a serem (re)construídos a cada evento comunicativo, e que tais saberes não são idênticos, mesmo em indivíduos de um mesmo grupo social, de forma que um novo sentido se constrói a cada nova interlocução, ainda que envolvendo o mesmo texto e o mesmo indivíduo.

Levando-se em consideração esse posicionamento de Coste (*op.cit.*), pode-se continuar sustentando o que já tenho feito desde o início, isto é, qualquer texto pode ser visto como um hipertexto, uma vez que um texto, mesmo não sendo veiculado em um suporte eletrônico, provoca no leitor reações diversas, leva-o a ativar sua tela mental e a produzir associações, além de incitar-lhe a imaginação e favorecer-lhe a construção de *links* com o próprio universo interior e com o mundo a seu redor.

Para Coste (2002), a relação entre competência comunicativa e lingüística não é de aproximação, mas de imbricação, o que implica ter em conta que a *competência comunicativa* abrange a competência lingüística. Embora reconheça que a gramática tem suas próprias leis, o autor considera que a *competência comunicativa* só pode assumi-las com finalidade pragmática, respeitando seus limites.

Essa é uma perspectiva que apresenta proximidade em relação aos estudos do processamento textual que venho discutindo neste trabalho, pois, para mim, um conceito-chave a esse respeito é o de leitor como “estrategista” (Koch, 2002), ou seja, aquele que mobiliza, *simultaneamente*, as *estratégias sociocognitivas, interacionais e textuais*. E, ao fazer isso, vai a todas as direções,

“*auto-organizando* o próprio texto, *se espalhando nos meandros* que ele mesmo vai criando, *atando e desatando nós*, *trazendo e levando informações*, *buscando desvios*, *disciplinando os fluxos*, *garantindo os sentidos*, *resolvendo as contradições*, *envolvendo-se numa hiperleitura* que não tem começo nem fim, pois o texto não se conclui com o ponto final (Caldas:2002)”. (grifo meu)

Nesse sentido, “qualquer ponto final é ilusão textual” (Caldas, 2002). Assim sendo, um texto provém de outros textos, e, por sua vez, leva a outros textos que não se fecham em si mesmos, já que darão continuidade a essa rede infinitamente móvel.

O próprio Coste (2002), ao tratar da imbricação de competências, faz algumas reflexões nesse sentido. Inicialmente, discute se a *competência lingüística* deve ser primeiro adquirida pelo aprendiz para que, após, ele busque a *competência comunicativa*. O autor acredita que não. Para ele, elas são desenvolvidas *simultaneamente*. Esse posicionamento compreende a hipótese de que o processamento textual ocorre em paralelo, isto é, *on line*, pelo menos no que se refere às *competências lingüística e comunicativa*.

Outro aspecto do qual trata Coste (*op. cit.*) é o de que a competência lingüística precisa ser adquirida, já que ela existe na comunidade primeira, que tem suas próprias regras de interação, as quais se alternam de uma cultura para outra. Dessa perspectiva, não se pode desvincular a competência lingüística de uma cultura e de uma língua dadas. Se a competência comunicativa for considerada a mais importante, Coste (*op. cit.*) acredita que estaremos agindo como se o único objeto do ensino fosse a aprendizagem de uma sintaxe e de um vocabulário.

Para esse teórico, a leitura é uma atividade comunicativa em qualquer idioma, por isso é possível distinguir nessa atividade alguns componentes da *competência comunicativa*. Dentre eles, a *capacidade*

lingüística (saberes relativos ao sistema lingüístico, como os morfológicos, os sintáticos, os fonológicos, os semânticos); a *capacidade textual* (saberes e habilidades relacionados aos discursos, aos enunciados, à retórica e à manifestação enunciativa da argumentação); a *capacidade referencial* (saberes e habilidades relativos a domínios de experiência e de conhecimento); a *capacidade de relação* (saberes e habilidades relativos às rotinas, às estratégias, aos regulamentos de trocas interpessoais em função das posições, papéis e intenção dos participantes); a *capacidade situacional* (saberes e habilidades relativos a outros fatores que podem interferir em escolhas operadas pelos usuários da linguagem (Coste, 2002: 15).

O que se concebe, então, desse ponto de vista, é que a leitura é uma atividade complexa, que envolve diversos saberes e habilidades, os quais, por sua vez, interferem no processamento textual. Isso indica que, quanto mais domínio o leitor tiver de um determinado assunto, mais detalhes poderão ser percebidos, mais inferências poderão ocorrer, mais redes de conhecimentos poderão ser utilizadas, o que o coloca numa situação privilegiada.

Tudo isso sugere pontos de articulação entre Coste (2002), que considera os diversos saberes e habilidades no processamento textual, e o sujeito bakhtniano, que só pode ser compreendido quando se leva em

conta que tais aspectos são construídos nas relações de interação dialógica entre o homem e seu meio sociocultural.

Ora, em que medida tais fatores implicarão variações no processo de ensino de produção de leitura, ou ainda, quais são os indícios de que esses possíveis componentes da *competência comunicativa* atuam para que se facilite ou não a produção de leitura? Isso é que é, de fato, relevante para este trabalho.

Coste (2002) discute, ainda, as formas de processamento textual a que Kato (1999) denomina *ascendente e descendente*. A essas formas de processamento, em seu trabalho, Coste (*op. cit.*) denomina, respectivamente, *semasiológica e onomasiológica*.

Segundo o autor, há leituras cuja ordem seria *semasiológica*, do signo ao sentido. Nesse caso, durante a atividade de processamento, a materialidade lingüística fornecida pelo texto levaria o leitor à decodificação e, a partir daí, à compreensão e à produção de sentido(s), o que seria o caso do exemplo 1, a seguir, texto produzido durante a realização da atividade I desta pesquisa, descrita anteriormente. Tal atividade diz respeito à leitura de quatro textos realizada em classe. Todos esses textos, previamente selecionados pelo professor, que se encontram analisados no capítulo 3, abordam o racionamento de energia no Brasil, ocorrido em 2001. Cada texto, por sua vez, se configura num

diferente gênero textual: *miniconto* (texto I), *charge* (texto II), *texto publicitário institucional* (texto III) e *canção* (texto IV).

Vejamos, a seguir, alguns *registros de leitura*, a começar pelo exemplo 1. Ressalto que as letras, em todos os exemplos selecionados, indicam o código do aluno-leitor, sujeito desta pesquisa.

Exemplo 1
Grupo B/Aluno FLG
<p style="text-align: center;">Apagão⁷</p> <p>Os textos I, II, III e IV estão inseridos em um mesmo contexto, os quais relatam de várias maneiras o mesmo assunto: O apagão.</p> <p>O texto I “Cortes”, refere-se aos transtornos que o apagão trará a uma senhora, que por não “respeitar” as regras do apagão, teve a cabeça raspada e o esposo eletrocutado por uma questão de “patriotismo”.</p> <p>No que se refere ao texto II, uma charge, relata o mesmo tema, mostrando que se o consumidor não economizar, o mesmo irá pagar pelo não racionamento.</p> <p>Ao texto III “Energia Brasil”, através de um texto informativo, expõe as razões pela qual toda população deverá cumprir o racionamento de energia, tendo assim as vantagens dos bônus de quem alcançar as devidas metas e os que não cumprirem, o aumento nas tarifas.</p> <p>Quanto ao texto IV texto “Apagão Hits”, faz uma sátira, um crítica bem humorada, enfocando o tema proposto, que é o apagão, com uma paródia musical.</p> <p>Os textos, de forma escrita diferenciada, está abordando o mesmo assunto.</p>

Observo que esse leitor ressalta, a princípio, aspectos mais genéricos dos textos que lhe foram oferecidos para a leitura, priorizando,

⁷ Os textos produzidos pelos sujeitos desta pesquisa não foram submetidos a correções de qualquer natureza, com o intuito de preservar a fidelidade ao original do registro realizado pelo aluno.

inicialmente, no registro que faz, elementos que estão mais relacionados à *capacidade lingüística* e à *capacidade textual*, segundo a perspectiva apontada por Coste (2002). Vejamos como isso ocorre:

Os textos I, II, III e IV estão inseridos em um mesmo contexto, os quais relatam de várias maneiras o mesmo assunto: o apagão.

Ao fazer afirmação de cunho generalizante, o aluno demonstra que percorreu os quatro textos, pois só assim poderia afirmar o que diz, especialmente, em relação ao assunto comum, porque, para que chegue a tal conclusão, é necessário que esse leitor, efetivamente, considere o *link* que lhe permite estabelecer relações de sentido entre os quatro textos – a *intertextualidade temática*. Nesse caso, trata-se de várias palavras e/ou expressões que pertencem ao mesmo campo conceitual, tais como *corte*, *apagão*, *energia* ou *luz* e outras. Esse, para mim, é um forte indício de que o aluno considera, na leitura que faz, as relações intertextuais, configurando-se, assim, tal fato como vestígio de uma leitura hipertextual, já que estabelece ligações entre os possíveis *links* que conectam os textos.

Em seguida, o aluno estabelece uma relação entre texto e mundo, o que está vinculado, considerando o que afirma (*op. cit.*), à sua capacidade referencial, conforme se pode ver a seguir:

O texto I “Cortes”, refere-se aos transtornos que o apagão trará a uma senhora, que por não “respeitar” as regras do apagão(...) por uma questão de “patriotismo”.

No que se refere ao texto II, uma charge, relata o mesmo tema(...)

Ao texto III “Energia Brasil”(...) expõe as razões pela qual toda a população deverá cumprir o racionamento(...)

Quanto ao IV texto “Apagão Hits”, faz uma sátira (...)

Percebe-se que deixa à mostra alguns *índices de polifonia*, tais como o uso de *aspas de distanciamento* em “respeitar” e “patriotismo”. Nesse caso, o leitor parece assumir um questionamento irônico em relação a questões de que trata o texto I. Além disso, traz para o texto os títulos com aspeamento como, em “Cortes, “Energia Brasil” e “Apagão Hitz”. Ao fazer isso, assinala o fato de que não é responsável por tais termos, apenas os traz para o texto. Desse ponto de vista, o texto do aluno vem perpassado por vozes das quais discorda ou as quais quer ressaltar, mostrando a relação dialógica que estabelece entre os textos. Ao recorrer a *links* lingüísticos, por sua vez, abre possibilidades para que ocorra uma conexão em cascata entre os textos, entrelaçando os discursos, de modo a permitir conclusões relativamente seguras, mas não finitas.

Nesse registro, o leitor partiu da materialidade textual que lhe foi oferecida, reiniciando percursos que pareciam concluídos, trazendo resíduos de um dado texto para um novo texto, o que evidencia indícios da natureza hipertextual de todo e qualquer texto.

Em prosseguimento a essa discussão, vejamos segunda orientação de leitura tratada por Coste (2002), denominada

onomasiológica. Para o autor, ela percorre o caminho oposto, porque vai do sentido ao signo. Nessa perspectiva, o sujeito-leitor, por uma escolha própria, prioriza as circunstâncias e as condições da troca, da experiência e dos conhecimentos de que dispõe, o que sugere proximidade com a capacidade de relação e capacidade situacional, para, em seguida, construir o sentido do texto, buscando a interpretação dos elementos e dos funcionamentos lingüísticos, os quais estariam mais próximos da capacidade lingüística e textual. É o que ilustra o exemplo a seguir:

Exemplo 2
Grupo C /Aluno LMF
Energia em foco
<p style="text-align: center;">Os textos referem-se ao problema energético no país. Cada um sob ótica de interpretação de necessidade em economizar energia elétrica.</p> <p style="text-align: center;">Os textos I, II e III, utilizam recursos cômicos e demonstram a insatisfação diante da falta de previsibilidade e da punição do governo pelo não cumprimento das medidas.</p> <p style="text-align: center;">O texto III utiliza linguagem mais formal; geralmente usada em reportagens direcionadas para um tipo de leitor conciso embora todos utilizam o mesmo tema para alcançar seus leitores.</p>

Observo, no exemplo 2, que, embora o leitor indique quais seriam, de seu ponto de vista, as idéias principais e gerais, conforme se vê em “*Os textos referem-se ao problema energético no país*”, por outro lado, não se preocupa em sustentá-las com fragmentos do texto. De qualquer forma, o aluno tenta estabelecer as conexões existentes entre os textos oferecidos à leitura, o que se confirma no 2º parágrafo em “*Os textos I, II, e III utilizam recursos cômicos*” (grifo meu).

Outro aspecto a considerar é a frequência com que, na produção de leitura, o leitor assume vozes, ainda que não demarcadas no texto, como ocorre, por exemplo, nesse caso, quando se afirma no 1º parágrafo “Cada um sob a ótica de interpretação de *necessidade em economizar energia elétrica*” (grifo meu). Ao dizer isso, referindo-se aos quatro textos, esse leitor demonstra ter caído ingenuamente nas malhas do poder de persuasão da campanha governamental *Energia Brasil*, pois, na verdade, apenas o *texto publicitário institucional* apresenta, realmente, tal perspectiva, conforme se pode observar em: “Os consumidores terão uma meta a cumprir: *reduzir* o consumo de energia em, no mínimo, 20%” (grifo meu). Observo que esse leitor denomina *economizar* o que, na realidade, trata-se de *reduzir, racionar*. Essas são ações diferentes, já que o racionamento, nesse caso, é fruto também do mau gerenciamento das fontes de produção de energia no Brasil e não apenas da ausência de chuvas, como se chega a ressaltar, no *texto publicitário*, em: “Infelizmente, neste ano, *a ausência de chuvas* foi das maiores das últimas décadas, prejudicando a oferta de energia” (grifo meu).

Isso evidencia o fato de que o leitor incorporou tão veementemente a campanha em favor do racionamento de energia feita, intensamente, no Brasil, em 2001, pelo Ministério das Minas e Energia, tanto na mídia televisual quanto na mídia impressa, que acabou não se dando conta da crítica ferina contra o racionamento obrigatório de energia imposto à população brasileira, sugerida nos textos I e II. Além

disso, no registro feito, mostra que tanto ele considera as relações intertextuais entre os textos, afirmando no último parágrafo que “*todos utilizam o mesmo tema para alcançar seus leitores*” como introduz polifonicamente, no seu enunciado, a voz de outro enunciador (o governo). Tal fato põe em evidência que, sem a *alteridade*, nenhuma leitura se realiza, o que é mais um argumento em favor da natureza multidimensional da produção de leitura.

Coste (2002) afirma que nenhuma das orientações de leitura – onomasiológica e semasiológica - pode ser considerada inadequada. Em outras palavras, os leitores ora analisados seguiriam apenas orientações de leitura diferentes, mas ambas igualmente possíveis. Afinal, como questiona Coste (*op. cit.:17*) : “Se toda leitura fosse sempre e somente do tipo onomasiológica, para que serviria ler?”. Em síntese, para esse autor, é importante admitir que ambas as orientações de leitura produzem sentido e que a leitura tem a aparência de uma relação de forças que pode ser de alternância. Para Coste (*op. cit: 17*), essa relação varia conforme os textos, os leitores, as circunstâncias, o projeto de leitura, a duração do ato de ler, o que apresenta acentuada proximidade com os estudos de Kato (1999).

Adotar esse raciocínio implicaria considerar que, nos exemplos 3 e 4, teríamos uma leitura igualmente proficiente. Vejamos o exemplo 3, em que o leitor evidencia vários *operadores de leitura*.

Exemplo 3
Grupo B/ Aluno DMC
<p>Os quatro textos, <i>abordam de maneiras diferentes</i> o problema causado pelo baixo índice de chuva; o racionamento de energia.</p> <p>O primeiro texto <i>mostra</i> os sacrifícios que estão sendo feito pelos brasileiros para economizar energia. Enquanto o segundo através de uma <i>charge</i>, <i>nos faz pensar</i> sobre as multas que serão dadas a quem não alcançar a meta de consumo de energia determinada pelo governo.</p> <p>Diferente dos textos I, II e IV, que tratam o tema com <i>humor</i>, o terceiro texto, em uma <i>linguagem formal</i>, <i>tenta levar o leitor a economizar energia</i> como se fosse um ato de patriotismo, e que atingindo a meta, receberá bônus, e o contrário levaria há uma “multa”. (grifo meu)</p>

Já o exemplo 4, a seguir, remete-nos a uma tradicional redação escolar.

Exemplo 4
Grupo C/Aluno CBN
<p style="text-align: center;">A Crise</p> <p>O Povo brasileiro teve a notícia em rede nacional de TV pelo nosso querido presidente, a bomba estorou mas uma vez nas mãos dos mais fraco os pobre que serão obrigados a economizar energia.</p> <p>O Presidente não pede exige para que a população economize energia, depois que não tem solução para evitar a crise, crise está que poderia ter sido evitada se os nosso governantes preocupassem realmente com a situação do país. Dá para ver que isto não ocorreu, a crise está ai e querendo ou não temos que economizar fazer o que?</p>

Embora seja fato que a leitura varia conforme os textos, os leitores, as circunstâncias e outras condições, acredito, quanto aos exemplos 3 e 4, que seria questionável afirmar que ambos os leitores conseguem desenvolver o registro da leitura com igual proficiência (ainda que não se considere o maior número de inadequações ao português padrão, em relação ao exemplo IV).

Em 3, ressalta-se, entre outros, a *intertextualidade temática* em “*Os quatro textos (...) abordam o racionamento de energia*”(grifo meu). Os diferentes propósitos de cada texto também são evidenciados com o uso de expressões tais como, “*mostra os sacrifícios*”, “*pensar sobre a multa*”, “*tratam o tema com humor*”, “*tentam levar o leitor a economizar energia*”. Há referências ao gênero “*charge*”, remetendo ao segundo texto, o que é, de fato, pertinente, além de recorrência a características específicas do registro lingüístico, como referência ao uso de “*linguagem formal*” no terceiro texto. Notam-se, ainda, evidências de polifonia com o aspeamento em “*multa*”, no último parágrafo.

Já em 4, o que se apresenta como sendo o resultado de uma leitura, na realidade, remete-nos à tradicional redação escolar, em que se faz a abordagem de um tema como se os textos dados tivessem sido utilizados como uma espécie de coletânea, a partir da qual se escreve algo para atender a uma solicitação, em que o aluno diz apenas aquilo que o professor deseja ouvir, mas não, necessariamente, o que teria a dizer.

Se é verdade como afirma esse teórico, que a leitura não tem um ritmo estável para um mesmo leitor, então, tal posicionamento nos mostra que, ao observarmos os exemplos 3 e 4, percebemos que o ritmo de leitura, sendo instável como ele afirma, poderia garantir a esses leitores, em uma nova instância, uma leitura mais amadurecida, pois esses leitores poderiam contar com outras variáveis que lhes favorecessem um melhor desempenho nessa tarefa.

Por fim, desejo ressaltar que, na análise apresentada no capítulo 3, a seguir, meu intuito é investigar *indícios, vestígios, marcas e pistas dos possíveis mecanismos e procedimentos de que se vale o leitor no processamento textual* e que foram evidenciados pelos alunos, sujeitos da pesquisa, nos *registros de leitura*, de forma que a análise desses dados possa oferecer algumas contribuições para o ensino/aprendizagem da leitura nos espaços institucionais de educação formal. Com esse procedimento, pretendo buscar um necessário redimensionamento no tratamento dado ao texto, nos meios institucionais de educação formal, especialmente do ponto de vista da recepção, de forma a considerar a prática de leitura, nesse espaço, como um processo de construção de competências lingüístico-discursivas que favoreça a formação de leitores autônomos, capazes de se constituírem como *sujeitos* da própria leitura.

CAPÍTULO 3

DA PARÁFRASE À HIPERTEXTUALIDADE

3 Fatores operacionais no processo de construção de sentido(s)

Início este capítulo retomando e justificando as *categorias* em que me baseio para investigar *indícios* que possam favorecer a compreensão dos *possíveis procedimentos e mecanismos* de que se valeram os sujeitos-leitores no processamento textual, a saber: *intertextualidade temática, intencionalidade, sujeito falante, locutor, alocutário, enunciador, enunciatário, gêneros textuais, recursos lingüísticos, seqüências tipológicas e canais (suportes)*, já enumeradas no primeiro capítulo.

Essas *categorias* foram selecionadas, principalmente, porque:

- evidenciam *um conjunto de dimensões relacionadas à atribuição de sentido ao texto;*
- favorecem a *percepção de conexões múltiplas, encadeamentos, inconstâncias, deslimites, configurações, desconfigurações e reconfigurações que envolvem o processamento textual;*

- evidenciam *procedimentos que facilitam o diálogo com instâncias hipertextuais*;
- focalizam o texto em seu *uso e funcionamento*;
- apontam para a *produção de leitura* e não apenas para a decodificação do texto.

Em síntese, como se pode observar, tais *categorias* tanto colocam em evidência *aspectos configuracionais* como *aspectos interacionais* do texto e, por essa razão, favorecem uma *leitura de natureza hipertextual*.

3.1 Dimensões *configuracional e interacional* do(s) texto(s)

Antes de dar início à análise dos textos dos alunos, descreverei as diferentes atividades nas quais eles os produziram. Começo, obviamente, pela primeira. Trata-se de uma pequena *coletânea de textos* que abordam o *racionamento de energia*, ocorrido no Brasil, em 2001. Embora façam referência a um mesmo assunto, os textos selecionados se configuram em *diferentes gêneros textuais*, bem como apresentam uma grande *diversidade de seqüências tipológicas*.

Conforme já explicitado no primeiro capítulo, esses textos foram lidos, simultaneamente, por alunos dos três primeiros períodos, do curso de *História*, de um centro universitário do interior de Minas Gerais. Inicialmente, eles foram convidados por mim a fazer a leitura de quatro textos, a partir do comando a seguir:

Leia os textos a seguir. A partir dessa leitura, **REDIJA** um texto em que você **ANALISE AS RELAÇÕES DE SENTIDO** entre os textos I, II, III e IV.

Texto I

Corte

A crise energética preocupa. Mas pode ser ocasião para o patriotismo. O dr. Arival estava histérico. Queria economia no lar. A mulher dele se chamava Gorete. Senhora muito religiosa. Impunha duas condições. O programa católico na TV. E o uso do secador de cabelo. “Não abro mão benzinho.” Aquilo pareceu falta de civismo ao professor aposentado. Com fúria, segurava uma tesoura. “O que prefere? Corte no cabelo ou corte na luz?” Chorando Gorete teve a cabeça raspada. Na TV, o papa emitia mensagens de paz. Arival gritava. “Desligue a TV.” Exaltou-se. “Desligue esse papa. Tira ele da tomada.” Foi cortar o fio. Não reparou que trovejara. Um raio eletrocutou-o na hora. Levando-o para o reino da luz. *Nada se poupa com alma nas trevas.*

Voltaire de Souza

Folha de São Paulo – Folha Ilustrada
Sexta – feira, 29 de maio de 2001

Texto II



Jornal do Brasil. 20 de maio de 2001.

Texto III

Energia Brasil

No Brasil, mais de 90% da energia é produzida nas hidrelétricas, que dependem de água em níveis adequados em seus reservatórios para gerar energia. Infelizmente, neste ano, a ausência de chuvas foi das maiores das últimas décadas, prejudicando a oferta de energia.

Por isso, os consumidores terão uma meta a cumprir : reduzir o consumo de energia em, no mínimo, 20%. Quem não cumprir as metas terá acréscimo nas tarifas, além de estar sujeito a corte do fornecimento.

No entanto, milhões de brasileiros poderão ganhar bônus e mesmo não precisar pagar sua conta de luz. Ou seja, 96,4% dos consumidores não pagarão mais se os objetivos forem cumpridos.

Estas foram as medidas mais justas encontradas para evitarmos, inicialmente, as indesejáveis interrupções no fornecimento de energia, uma possibilidade que, infelizmente, não está totalmente afastada.

Com a participação de toda a sociedade, venceremos mais este desafio. Afinal, o povo brasileiro sempre soube dar ao País sua contribuição nos momentos difíceis.

Eletronorte – Furnas Chesf – Energia Brasil – MME – Eletrobrás.
G. Federal

Texto IV

Apagão Hits

Cabou a luz
Os tarados vão atacar
na escuridão
vão paupar meu popô

estou
com tudo desligado
tô no meio
desse apagão

já que ninguém vê nada
vou tirar
esse melecão

botei a bunda na janela ai ai
tô esperando a vela ai ai
tomara que não acenda ela ai ai
senão eu posso me queimar

Programa Casseta e Planeta
http://www.globo.com/sistema/video.asp?casseta,ram/video/2001/88/apagaotophits_av.rm

Antes de proceder ao exame dos textos produzidos pelos alunos leitores, farei a análise dos textos que compõem a coletânea, segundo as *categorias* eleitas.

3.2 Hipertexto: o texto em diálogo com instâncias hipertextuais

Antes mesmo de um exame mais minucioso dos quatro textos apresentados aos alunos, pode-se observar a ocorrência da *intertextualidade temática*, pois todos abordam um *tema* comum – o *acionamento de energia* ocorrido no Brasil, em 2001. Nesse trabalho, *tema* corresponde ao que podemos intuitivamente exprimir como sendo o assunto de que trata o texto. Em relação a esses textos, afirmar que o *tema* é comum se torna possível porque o diálogo entre eles começa já a partir dos títulos: *Cortes, Energia Brasil, Apagão*, que remetem a um mesmo *campo conceitual*.

Considerando com Bakhtin (1999) que, nenhuma palavra é nossa, mas traz para si a perspectiva de outra voz, analisarei, a seguir, como isso ocorre nesses textos. Para isso, apresentarei, a princípio, alguns *fragmentos* da *Medida Provisória*, nº. 147, de 15 de maio de 2001, a partir da qual o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, doravante FHC, coloca-se na posição de *sujeito falante* e põe em cena um *locutor*, conforme veremos a seguir.

Medida provisória nº 2.147, de 15 de maio de 2001. Cria e instala a Câmara de Gestão da Crise de Energia Elétrica, do Conselho de Governo, estabelece diretrizes para programas de enfrentamento da crise de energia elétrica e dá outras providências. O Presidente da República no uso da atribuição que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a seguinte *Medida Provisória*

(grifo meu) com força de lei:

Art. 1º Fica criada e instalada a Câmara de Gestão da Crise de Energia Elétrica – GCE com o objetivo de propor e implementar medidas de natureza emergencial para compatibilizar a demanda e a oferta de energia elétrica, de forma a evitar interrupções intempestivas ou imprevistas do suprimento de energia elétrica.

Art. 2º À GCE compete:

- I. estabelecer e gerenciar o Programa Emergencial de Redução do Consumo de Energia Elétrica;
 - II. estabelecer e gerenciar o Programa Estratégico Emergencial de Energia Elétrica;
 - III. acompanhar e avaliar as conseqüências macro e microeconômicas da crise de energia elétrica e das medidas adotadas para seu enfrentamento;
 - IV. propor medidas para atenuar os impactos negativos da crise de energia elétrica sobre os níveis de crescimento, emprego e renda;
 - V. propor o reconhecimento de situação de calamidade pública;
 - VI. estabelecer limites do uso de energia elétrica;
- (...)

Art. 13 Esta Medida Provisória entra em vigor na data de sua publicação. Brasília, 15 de maio de 2001; 180º da Independência e 113º da República.

Fernando Henrique Cardoso; Pedro Malan; Alcides Lopes Tápias; José Jorge; Martus Tavares; José Sarney Filho; Pedro Parente; Alberto Mendes Cardoso; Gilmar Ferreira Mendes; Andrea Matarazzo (BRASIL, 2001 a)

A respeito do texto que será considerado, neste trabalho, como texto-fonte, nota-se uma série de procedimentos e escolhas quanto ao modo de estruturação, o lugar e o espaço escolhidos para a sua

veiculação, a fim de configurá-lo como uma *Medida Provisória*, isto é, um regulamento com força de lei.

Um texto como esse leva-nos a observar a posição do *locutor*, como remetendo a um exercício explícito do poder que emana de uma autoridade. Nesse caso, o então Presidente da República, FHC, que partilha esse poder com alguns membros de sua equipe, como Pedro Malan, Pedro Parente, Alcides Tápias e outros. Assim, vê-se que o lugar social de onde fala credita-lhe o direito de instituir-se como *sujeito falante* que se coloca no papel de um *locutor* (autoridade), conforme percebe-se em “*O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere, o artigo 62 da Constituição, adota a seguinte Medida Provisória, com força de lei*”. Na verdade, as *condições de produção*, isto é, a *dimensão interacional* do discurso em que se envolve essa sentença lhe confere a autoridade que dela emana.

Verifica-se, portanto, que há fatores exteriores à língua servindo como razão para se dizer uma coisa e não outra, de um certo modo e não de outro, por meio de um determinado *gênero textual* e não de outro. Isso, certamente, justifica a escolha do gênero *Medida Provisória* e não do gênero *crônica* ou *conto*, por exemplo.

Observa-se, ainda, que, no texto, predomina a força impositiva, o ato autoritário, evidenciado por *escolhas lexicais* muito específicas como *estabelecer, propor, impor, adotar, instalar, decidir* e outras. Dessa forma, há um jogo ambíguo da enunciação: o *eu* se apresenta travestido da objetividade de um *ele* como se fosse um referente, como

se pode constatar em "O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere (...)". Tudo isso parece se justificar pela emergência da situação vivenciada pelo país naquele momento, já que se trata de "enfrentamento da crise energética", "medidas de natureza emergencial", "de forma a evitar interrupções intempestivas ou imprevistas".

Da posição de Presidente da República e com o auxílio de membros de sua equipe, FHC põe em cena um *enunciador* que, exercendo o poder que emana da autoridade que lhe é conferida, exprime sua *posição* e não sua *fala* e impõe ao país o racionamento de energia, instaurando um *tu*, o povo brasileiro. Por sua vez, o povo brasileiro, nos diversos segmentos da sociedade, na posição de *enunciatário*, viu-se obrigado a acatar esse ato impositivo do governo, sob pena de submeter-se a pesadas multas. Então, (re)age de maneiras bem inusitadas, em diferentes *práticas discursivas*.

Veja-se, a seguir, como a natureza dialógica da linguagem vai se tornando cada vez mais evidente, conforme o texto-fonte vai se relacionando com os outros textos oferecidos para leitura na *atividade I*, já apresentados anteriormente, o que favorece o processamento hipertextual, por facilitar um processamento deslinearizado.

Os quatro textos analisados, nesta atividade, apresentam entre si *amplas relações de sentido*, ora *similares*, ora *dessemelhantes*.

Observa-se que, embora discutam uma *temática* comum, isso não se confirma, em se tratando da *intencionalidade*. Instalados em

diferentes *práticas discursivas* e caracterizados em *gêneros textuais* diversos, cada texto sugere uma nova *intencionalidade*.

Em relação ao texto I, *Cortes*, um *miniconto* publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 27.05.2001, usa-se esse modelo sociocognitivo para *ironizar, criticar e posicionar-se* a respeito da crise energética, no Brasil. Para isso, cria-se um *locutor* que, em seu turno, dá voz a três *enunciadores*. O *enunciador* 1 (E1), nesse caso, posiciona-se a respeito da crise de energia no país “*A crise energética preocupa. Mas pode ser ocasião para o patriotismo*”, antecipando, nesse caso, o jogo irônico de que vai se valer ao longo do texto para tratar do racionamento de energia. Em seguida, são colocados em cena mais dois *enunciadores*: Gorete, a esposa (enunciador 2 – E2) e Arival, o marido (enunciador 3 – E3). E2, exprimindo seu ponto de vista do lugar de esposa religiosa, que não abre mão da vaidade: “*Impunha duas condições. O programa católico na TV. E o uso do secador de cabelo*”; E3, do lugar de um professor aposentado, impositivo e tirano: “*O que prefere? Corte no cabelo ou corte na luz?(...) Desligue a TV. Desligue esse papa*”. E2 e E3 colocam em pauta a crise energética, uma situação real vivida pelo povo brasileiro, em 2001, ironicamente, em paralelo à crise no casamento. Por fim, a esposa tem o cabelo raspado pelo marido e ele, um final trágico, a morte por eletrocussão.

Ducrot (1987) mostra que, em textos como esse, pode-se contestar a tese da unicidade do *sujeito falante*. Conforme vimos, nesse texto, cria-se um *locutor* que se vale do discurso direto e indireto para

colocar em cena mais de uma voz. Isso deixa em evidência que, no texto I, há a presença de alguns personagens – *locutor*, E1, E2 e E3 – inscrevendo-se, assim, no texto índices de *polifonia*.

Já no caso do texto II, uma *charge*, de IQUE, publicada no *Jornal do Brasil*, em 20 de maio de 2001, relacionada ao texto anterior por um *tema* comum, a *intencionalidade* é, provavelmente, alertar os *enunciatários* para a relação de forças que se estabelecem entre dois grupos sociais – governo e povo. Esses grupos, por sua vez, se manifestam em duas *práticas discursivas* bastante específicas: o *discurso institucional* e o *jornalístico*, respectivamente. No segundo caso, o Governo Federal é representado pela *figura caricaturizada* do então Presidente Fernando Henrique Cardoso e o operário (povo), caracterizado pelo uso de *ferramenta de trabalho* e *boné*. Nessa *charge*, confirma-se a posição social de destaque de FHC, que impõe ao povo, na figura do operário, procedimentos já anunciados na *Medida Provisória*, de 15 de maio de 2001. Mesmo se valendo apenas do imagético, o *sujeito falante* cria dois *enunciadores*. FHC, enunciador – E1, cujo posicionamento é mostrado a partir do cargo que ocupa, apresenta-se, nesse espaço, também como aquele que pode exercer o poder. Já o operário – E2, nesse caso, coloca-se na incômoda posição de ter que acatar o que lhe é imposto, ainda que lhe custe – quem sabe – a própria vida. Nota-se que esse texto é dirigido a um *alocutário* virtual, mas instituído, o leitor do *Jornal do Brasil*. Na verdade, IQUE não fala, ele é falado através dos *enunciadores* de que se vale.

Em *Energia Brasil*, texto III, um *texto publicitário institucional*, publicado no *Jornal do Brasil*, em 20 de maio de 2001, a provável *intencionalidade* é sensibilizar os *enunciatórios* – consumidores – quanto à necessidade da redução do consumo de energia.

Tendo assumido que toda leitura é hipertextual, desejo salientar que esses textos vão se relacionando entre si e com o texto IV de tal forma que levam a *deslocamentos* que favorecem a vazão à não linearidade. Isso possibilitaria ao leitor estabelecer relações entre as diferentes dimensões textuais para a (re)construção da temática dos textos e de seus possíveis funcionamentos. Em III, o título *Energia Brasil* é um dos potenciais *links* lingüísticos que remetem à temática abordada. *Links*, conforme já vimos, diz respeito a *palavras, frases e/ou expressões, imagens, traços e outros dados* que, num dado texto, remetem a outros textos, com os quais dialogam, possibilitando a *interconexão* entre eles, permitindo ao leitor *desvios e saltos instantâneos* em várias direções, favorecendo a *leitura hipertextual*. O *sujeito falante* – novamente representado pelo Governo Federal e algumas instituições governamentais – cria um *locutor* que dá voz a um único *enunciador*, que parece criado sob medida para defender os interesses do governo e os de sua equipe. Esse *enunciador* instala os consumidores brasileiros como *enunciatórios*, transferindo-lhes a co-responsabilidade da redução do consumo de energia: “*Infelizmente*, neste ano, a *ausência de chuvas* foi das maiores das últimas décadas, prejudicando a oferta de energia. Por isso, *os consumidores terão uma*

meta a cumprir: reduzir o consumo de energia em, no mínimo, 20%” (grifo meu). Observa-se que, nesse caso, ocorre uma atitude subjetiva do *locutor* em face desse enunciado, ao se misturar ao *enunciador* para se fazer representar no texto.

Nota-se, claramente, como o texto está permeado de outras vozes, mesmo não havendo diálogo no sentido restrito. Como a linguagem tem uma dimensão profundamente interativa, toda enunciação é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal: “Qualquer texto se constrói como um mosaico de citações e é a absorção e transformação de um outro texto” (Kristeva, *apud* Koch, 1997: 48). Esse ponto de vista explica mais uma vez a heterogeneidade presente no texto III. Observa-se, por exemplo, que, no parágrafo inicial, o *locutor*, por intermédio do *enunciador*, apresenta dados estatísticos os quais, certamente, são provenientes de outra fonte (voz) – o IBGE. Para se estabelecer a meta de redução do consumo de energia em 20%, o *enunciador* recorre à autoridade que emana do *sujeito falante* que, em acordo anterior com sua equipe de governo, estabeleceu a meta que, agora, é dada a conhecer aos *enunciatários*, e, aproveitando-se desse poder, impõe: “*Quem não cumprir as metas terá acréscimo nas tarifas, além de estar sujeito a corte do fornecimento*”. Observa-se que não há, nesse momento, nenhuma co-responsabilidade assumida pelo *locutor* nessa fala. A perspectiva do *sujeito falante* é apenas trazida para o texto.

Nos três primeiros parágrafos, o *locutor* fala a partir da perspectiva da 3ª pessoa: “90% da energia é produzida nas hidrelétricas”

(1º parágrafo); “*os consumidores terão* uma meta a cumprir” (2º parágrafo); “*milhões de brasileiros poderão ganhar bônus*” (3º parágrafo); já no quarto parágrafo, fala sob a perspectiva de uma 1ª pessoa: “Essas foram as medidas encontradas para *evitarmos* (...) as indesejáveis interrupções (...)” (grifo meu).

Ao fazer isso, o *locutor* se confunde com o *sujeito falante* e até mesmo se coloca como *enunciatário*: nós – o governo, a equipe de governo e os consumidores. Para concluir, o *enunciador* vale-se da voz do senso comum: “*Afinal, o povo brasileiro sempre soube dar ao País sua contribuição*”. Constata-se que todas essas vozes fazem-se presentes no texto.

No texto IV, uma *canção*, *Apagão Hits*, acessado na Internet, há uma *resposta* à *Medida Provisória* do Governo Federal, de modo a satirizar o momento vivenciado pelo povo brasileiro. Embora em I e II também ocorra um posicionamento crítico diante da crise energética, isso se dá sob uma perspectiva menos irreverente, provavelmente, por serem gêneros textuais que emergem em outras *práticas discursivas*.

Em *Apagão Hits*, em primeiro plano, aponta-se uma visão do fenômeno racionamento de energia completamente diversa da que ocorre nos textos anteriores.

Assim, em “*Os tarados vão atacar, vou tirar esse meleção e botei a bunda na janela ai ai*”, fica fortemente evidenciado um discurso de irreverência e sagacidade em relação ao grave momento que o Brasil estava vivenciando – a crise de energia. Ressalta-se que esse

comportamento é muito comum quando o grupo *Casseta e Planeta* veicula seu posicionamento a propósito de questões de naturezas diversas na mídia televisual. Nesse caso, o *sujeito falante* – Casseta e Planeta –, na verdade, um *sujeito múltiplo*, representado por um grupo de sujeitos, cria um *locutor* que, em seu turno, coloca em cena dois *enunciadores*: um *ele* e um *eu*. Observa-se que, em E1 (ele), o *locutor* incorpora lingüisticamente, na sua fala, a fala de E1: “*Cabou a luz/ Os tarados vão atacar*”, caracterizando-se, assim, como um caso de polifonia de fronteira menos delimitada. Em E2 (eu), com o uso do *discurso direto* em: “*estou/com tudo desligado/ tô no meio/ desse apagão*”, apresentando uma linguagem bastante popular, já instituída por E1, o *sujeito falante*, por intermédio do *locutor* instituído, coloca em cena situações hilárias, trazendo para o texto vozes de segmentos mais populares da sociedade brasileira, sem, contudo, assumir por elas qualquer responsabilidade, provavelmente, devido à *formação discursiva* a que se relaciona, um irreverente programa humorístico de TV como o *Programa Casseta e Planeta*, cujos discursos são produzidos levando-se em conta diversos tipos de agentes que estão ligados a essa produção.

Acredito que a análise dos textos I a IV, focalizando, principalmente, o *dialogismo* como um fenômeno inerente a todos os textos e a *intencionalidade* e outras categorias que podem ser vislumbradas a partir da leitura de cada um deles, demonstra ser possível afirmar que, além do processamento de cada um deles permitir *desvios* e *saltos* que favorecem uma *leitura hipertextual*, o conjunto dos quatro

textos também pode se constituir numa proposta de *sentidos múltiplos* e não de um único sentido, funcionando, assim, como um *hipertexto*.

Passo, agora, a discutir mais duas *categorias: gêneros textuais e recursos lingüísticos*. Para a análise dessas *categorias*, tomarei como ponto de partida a perspectiva de Marcuschi (2002: 22), discutida no capítulo 2, que parte do pressuposto básico de que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *gênero*, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum *texto*”. Segundo Marcuschi (op. cit.:21-22), os gêneros textuais “surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” e “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais”.

A partir dessa perspectiva, podemos caracterizar o texto I como sendo um *miniconto*. Notam-se as peculiaridades dos *recursos lingüísticos* e da estrutura desse texto com a predominância de uma *seqüência narrativa* bastante concisa, restrita aos elementos narrativos essenciais, com economia de recursos, mas com enorme potencialidade significativa. Além disso, há *recursos lingüísticos* específicos, como o uso de *períodos muito curtos*, e, na maioria das vezes, *simples*, como em: “*O que prefere? Arival gritava. Desligue a TV. Exaltou-se*”, e outros como a *alternância de linguagem formal e informal*, observável em “*A crise energética preocupa. / Desligue esse papa. Tira ele da tomada*”, além da *demarcação diferenciada* do discurso direto por meio do *uso de*

aspas. Com isso, *quebram-se convenções* em relação ao uso do português formal no que se refere ao emprego da pontuação, o que se repete em relação à substituição da vírgula pelo ponto final entre as orações: “*Um raio eletrocutou-o na hora. Levando-o para o reino da luz*” (grifo meu) ou em “*O programa católico na TV. E o uso do secador de cabelos*”. Em *Cortes*, os conectivos selecionados são de natureza coordenativa como, por exemplo, *mas* e *e*. No entanto, há, no texto, uso de construções sintáticas menos freqüentes em situações informais, como ocorre nos casos de antecipação de alguns termos da oração conforme em “*Com fúria, segurava a tesoura*” ou “*Na TV, o papa emitia mensagens de paz*”. Em se tratando do emprego dos pronomes anafóricos, ocorre a mesma instabilidade. Ora se respeitam as convenções, como em *eletrocutou-o e levando-o*, ora se faz opção por uma total informalidade, conforme em “*Tira ele da tomada*”, na fala do personagem Arival. Esse jogo formal /informal parece estar em sintonia com o gênero em que o texto se configura e com o suporte escolhido para sua veiculação – o jornal –, o que, certamente, deve cooperar para que se alcance o leitor a que se destina. Pode-se dizer, ainda, que, na seleção lexical feita, há o emprego de um conjunto de palavras e/ou expressões que remetem o leitor ao *tema* abordado, como é o caso dos termos *crise energética, corte, luz e trevas*. São esses mesmos vocábulos que apontam para as *relações intertextuais* entre os quatro textos, porque funcionam potencialmente como *links* e favorecem ao leitor a interconexão entre esses textos.

Embora seja muito mais específico da *crônica*, a relação com um fato circunstancial, o trânsito do histórico para o literário pode ser facilmente percebido nesse texto. O racionamento de energia é o *factual* de onde se parte para o *ficcional*, o que traz para esse *miniconto* mais uma característica do gênero *crônica*, que é a relação do texto com o tempo em que se situa, além de sua previsível publicação em jornal.

Já o texto II, de IQUE, emerge numa nova *prática discursiva* e numa configuração muito específica – um texto puramente imagético. A publicação no *Jornal do Brasil*, um jornal diário de circulação nacional, amplia o público-alvo. A relação com o histórico, o posicionamento crítico, além de um *locutor* que não se instala verbalmente, são aspectos que me levam a caracterizá-lo como uma *charge*.

Para essa leitura, pressupõe-se um leitor que esteja disposto a cooperar para a atualização textual como fez quem o produziu, ao movimentar-se para construir o texto. Na ausência de texto verbal, a imagem caricaturizada do então Presidente da República num embate de força com a figura do operário leva o leitor ao *tema* abordado nos textos. Na medida em que esse leitor se dê conta de que o racionamento de energia é o tema tratado nessa *prática discursiva* tão peculiar, pode se valer disso para tecer estreitas relações com os demais textos, favorecendo o *processamento hipertextual*.

Um *texto publicitário institucional* é o gênero em que se configura o texto III, também publicado no *Jornal do Brasil*. Esse texto, como qualquer texto, pede uma estratégia diferente de leitura,

principalmente, por se tratar de um texto institucional e, nesse caso, visando a um amplo e variado público, todos os consumidores de energia do país, especialmente os que têm acesso a esse periódico. Como o jornal é um *suporte* em que se buscam informações específicas, a leitura, nesse caso, passa a ter um caráter mais operatório, funcional. O leitor de jornal, na maioria das vezes, quer obter informações de caráter bem particular. Há leitores que só lêem o *Caderno de Esportes*, assim como há leitores que se ocupam apenas do *Caderno de Economia*. Em função dessa especificidade, o leitor de jornal pode recorrer aos textos veiculados nesse *suporte* basicamente por meio de dois tipos de abordagem. A princípio, pode valer-se do pressuposto de que, por serem veiculados no jornal, são textos merecedores de crédito, portanto, objetivos e imparciais. Em outro caso, se for um leitor mais crítico, pode relativizar a pretensa objetividade do jornal e, então, atribuir pesos diferenciados a cada leitura feita, considerando-se aspectos pessoais como o próprio *conhecimento de mundo* ou o *posicionamento ideológico* do jornal lido. Em se tratando do texto III, acredito que há um fator que atribui a ele uma dimensão diferenciada, em relação a outros informes publicitários tão comuns nos jornais de hoje. Trata-se do peso da assinatura de grandes empresas, como *Eletronorte* e *Furnas*, e do próprio Governo Federal. Um leitor mais atento não lerá esse texto como sendo um ingênuo pedido de ajuda à população para que economize energia. Observa-se que, por meio da seleção de alguns *recursos lingüísticos*, ressaltam-se informações muito específicas. Com o uso de *dados*

estatísticos: “mais de 90 % de energia é produzida nas hidrelétricas” ou “96, 4 % dos consumidores não pagarão mais” (grifo meu), por exemplo, constrói-se uma estratégia de convencimento que pode impressionar até mesmo o leitor mais crítico. Novamente, o *campo conceitual* ao qual o texto remete, com *energia, hidrelétricas, água, reservatórios, chuvas, corte, luz*, confirma o *tema* comum aos quatro textos. Estabelecendo-se um paralelo entre a linguagem do texto I, *Cortes*, e a do texto III, *Energia Brasil*, nota-se o uso de uma linguagem mais formal, sem que se caia em purismos. Isso, provavelmente, se deve tanto a expectativas do Governo Federal quanto a de empresas estatais, de se aproximarem do enorme público que desejam e precisam alcançar: no mínimo, todos os leitores do jornal. De um lado, uma linguagem muito informal, possivelmente, não sugeriria a credibilidade de que precisam para persuadir seus leitores a economizarem energia, nem a força necessária para convencê-los a compactuarem com o governo a responsabilidade pela grave situação por que passava o País. Por outro lado, um português muito castiço poderia provocar um distanciamento entre locutor/alocutário. Já os articuladores *por isso, no entanto e estas*, nesse texto, sugerem relações de sentido mais específicas entre parágrafos, contrastando-se, nesse caso, com o texto I, em que a recuperação de algumas relações de sentido entre parágrafos ficam mesmo por conta do leitor, conforme em “*O dr. Arival estava histérico. Queria economia no lar*”, ou em “*Foi cortar o fio. Não reparou que trovejava*”.

Em relação ao último texto, *Apagão Hitz*, faz-se uso de uma *linguagem informal, popular, irreverente*, beirando ao grotesco, que se evidencia na *seleção lexical*, como ocorre em “*botei a bunda na janela ai*”. Trata-se de um texto que pode ser nomeado como sendo uma *canção*, por se tratar de um texto organizado em *versos, estrofes* e, popularmente, *musicalizado*. Observa-se que se estabelece uma *relação parodística* com *Esperando na janela*, de Gilberto Gil, música bastante popular no Brasil e também tema do filme *Eu, Tu, Eles*, de Walter Sales. Nota-se que, ao se relacionar com o texto fonte – *Medida Provisória*, de FHC – esse texto remete a uma nova *formação discursiva*, revelando um novo posicionamento a respeito do racionamento de energia, o que me leva a confirmar uma *relação intertextual, em sentido restrito* (Koch:1997), com essa música popular brasileira, além de se relacionar com os textos anteriores, por abordar a mesma temática.

Em relação a esse aspecto, acredito que o fato de se conhecer o gênero textual antecipadamente pode auxiliar o leitor a determinar o que buscar no texto, que está apenas atualizando um determinado gênero. Isso me leva a crer que quanto mais um texto faz referências explícitas ou implícitas a outros gêneros, ainda que envolvendo sistemas semióticos diferentes, como no caso da *charge*, mais ocorre a possibilidade de que o leitor, através dessa dependência mútua entre os textos, chegue a um *processamento* de leitura de caráter *hipertextual*.

Parto do pressuposto de que o *tipo textual* está relacionado à *natureza lingüística* de sua construção, conforme abordado no segundo

capítulo, o que implica que, dessa perspectiva, geralmente o texto é heterogêneo, por ser tipologicamente variado. Em relação aos textos analisados, ocorre, predominantemente, a *seqüência narrativa* em I e a *seqüência expositiva* em III e IV. Em I, embora haja predominância do tipo *narrativo*, ocorre o tipo *descritivo* em alguns momentos, conforme se pode observar em: “*Senhora muito religiosa*”.

Por meio do uso exclusivo do imagético, em II, tem-se que a linguagem não verbal se aproxima mais do tipo *expositivo*.

Há também a ocorrência do tipo *expositivo* em III, no 1º parágrafo: “*No Brasil mais de 90 % da energia é produzida nas hidrelétricas*”. No segundo e terceiros parágrafos, realiza-se o tipo *injuntivo*: “*Por isso, os consumidores terão uma meta a cumprir: reduzir o consumo de energia em, no mínimo, 20 %*”. Ocorre, por sua vez, o tipo *argumentativo* no 1º parágrafo: “*Infelizmente, neste ano, a ausência de chuvas foi das maiores das últimas décadas, prejudicando a oferta de energia*”.

Por fim, em *Apagão Hitz*, texto IV, o *expositivo* é predominante, conforme se constata em: “*estou /com tudo desligado/to no meio desse apagão/ já /que ninguém vê nada/vou tirar/esse melecão*”.

Considerando a ocorrência da *heterogeneidade tipológica* nos textos analisados (cf. Marcuschi: 2002), o leitor poderá se valer da diversidade tipológica para estabelecer em que medida essa heterogeneidade poderá levá-lo a construir uma leitura mais rica em

pormenores, fazendo com que essa diversidade funcione como orientadora da hiperleitura.

Finalmente, considerando-se *enunciado* como a manifestação concreta de uma frase, em situações de interlocução, a *enunciação* como um evento único e jamais repetido de produção do enunciado (Koch,1995:13) e as *condições de produção* como constitutivas desse fenômeno, convém lembrar que a mudança de *suporte*, visto aqui como o *canal*, o meio físico em que o texto é veiculado, pode interferir na forma de recepção do texto.

Três entre os quatro textos analisados foram veiculados num mesmo *suporte* – o jornal. Em todos os casos, trata-se de jornais de ampla circulação nacional, *Jornal do Brasil* e *Folha de São Paulo*. Apenas a *canção* foi veiculada num *suporte eletrônico* de comunicação – Internet. Essa pequena coletânea pode nos alertar para o fato de que o livro, um dos mais antigos e tradicionais suportes, vem dividindo espaço com variados canais, inclusive a Internet, um dos mais *recentes suportes tecnológicos* da comunicação.

3.3 Produção de leitura: um diálogo com instâncias hipertextuais

Com intuito de realizar uma análise de aspectos do processamento textual, especialmente do ponto de vista da recepção, examinarei, neste item, tendo como base os *registros de leitura* e as

categorias selecionadas, alguns *indícios dos possíveis mecanismos e procedimentos* colocados em ação pelos alunos, sujeitos desta pesquisa, durante a atividade de leitura. Trata-se de um trabalho a ser realizado cautelosamente, dada a quase impossibilidade de se comprovar empiricamente todas as marcas desses elementos.

Participaram da primeira atividade 129 (cento e vinte e nove) alunos. Da segunda, 105 (cento e cinco), já da terceira, 64 (sessenta e quatro) alunos, conforme especificado no primeiro capítulo. Esses alunos foram organizados em três grupos (A, B, C), de acordo com o período que cursavam no momento inicial da pesquisa.

Passo, a seguir, à análise dos resultados obtidos nas três atividades propostas. Em relação à atividade I, quanto à percepção entre *intertextualidade temática e relações de sentido*, no Grupo A (1º período), 66% se deram conta de que essa relação ocorrera. No Grupo B (2º período), o total chegou a 63%. Já no grupo C (3º período), 84% dos alunos estabeleceram as relações de sentido, comentando a recorrência do tema crise energética. Esses dados confirmam que a maioria dos leitores perceberam a relação de *intertextualidade* temática entre os textos lidos. Em geral, o Grupo C considerou, além da temática comum, o fato de os textos abordarem, de *forma* diferenciada, aquilo a que se propuseram, embora se constate que, para os alunos, *forma* parece remeter a *estilo*, especialmente.

Veremos, a seguir, como os alunos percebem nos textos lidos a provável *intencionalidade*, que tem a ver com os *fatores pragmáticos*

envolvidos na situação sócio-comunicativa, ao “empenho do produtor do texto em construir um discurso coerente e capaz de satisfazer os objetivos que tem em mente numa determinada situação comunicativa” (Val,1995:10). Assim, os objetivos podem ser vários: *denunciar, informar, contestar, provocar, sensibilizar* e tantos outros.

É importante ressaltar que os exemplos utilizados neste trabalho não foram selecionados por constarem de um ou outro grupo, mas pela *representatividade* em relação à *categoria* analisada. Em função disso, na ordem de entrada dos textos utilizados como exemplos *nem sempre levo em consideração o fato de pertencerem a este ou àquele grupo*, mas sim por serem de *interesse da categoria pesquisada* no referido item. Volto a salientar que, por não ser objetivo desta pesquisa, e, para manter a fidelidade dos registros, esses textos (exemplos) *não foram submetidos a correções de qualquer natureza*.

A esse respeito, o exemplo 5 é bastante representativo no *corpus* dentre os que se ocupam da provável *intencionalidade* dos textos, porque evidencia “formas diferentes” de abordagem do texto.

Exemplo 5
Grupo A/Aluno CAC
<p>O Racionamento</p> <p>Na realidade todos os quatro textos abordam sobre o racionamento de <i>formas diferentes</i>, Alguns de <i>formas irônicas</i> como o texto I, II, e outro de <i>forma séria</i> o texto III e o outro de <i>forma pejorativa e hilarica</i> texto IV.</p> <p>Mas <i>todos abordam</i> uma questão seria e real que estamos vivendo, que é <i>a crise de energia elétrica</i>. “O racionamento”. (grifo meu)</p>

Observo que esse aluno se preocupa em destacar aspectos que se referem aos diferentes propósitos dos textos. Ao fazer isso, evidencia *formas diferentes* de abordagem do texto. Verifica-se, assim, que, para ele, os textos analisados apresentam *formas irônicas* (a *intencionalidade* é ironizar), *forma séria* (a *intencionalidade* é informar algo importante) e *forma pejorativa e hilária* (a *intencionalidade* é criticar).

Consideremos, a seguir, mais um texto que ressalta essa *categoria* no Grupo B.

Exemplo 6
Grupo B/Aluno VVM
<p>Os textos em seus sentidos tem objetivo de <i>conscientizar</i> os brasileiros quanto ao apagão, problema este que afeta no dia-dia das pessoas. Eles vêm nos <i>esclarecer</i> as vantagens e desvantagens de economizar energia.</p> <p>O texto III tem seu sentido mais <i>informativo</i>, ao passo que os textos I, II, IV estão no sentido de <i>crítica, sátira e charge</i>.</p> <p>Enfim todos estão nos <i>favorecendo informações</i> de procedimentos em relação ao apagão. (grifo meu)</p>

No texto produzido pelo aluno, há muitas evidências de que, para esse leitor, todos os textos analisados apresentam a mesma *intencionalidade*: “Os textos em seus sentidos tem objetivo de *conscientizar* os brasileiros quanto ao apagão” e ainda “vêm nos *esclarecer* as vantagens e desvantagens de economizar energia” (grifo meu).

Ao final, afirma haver diferenças entre eles como, por exemplo, em: “O texto III tem seu sentido mais *informativo*, ao passo que os textos I, II, IV estão no sentido de *crítica, sátira e charge*”.

Parece-me que, para o aluno, *intencionalidade* relaciona-se tanto à *postura crítica* diante do fato (crítica, sátira) quanto ao *gênero*.

Outro exemplo representativo é o texto 7, porque considera a diversificada *intencionalidade* dos referidos textos, tendo, ainda, o cuidado de explicitar cada uma delas.

Exemplo 7
Grupo B/ Aluno LMAF
<p>Os quatro textos abordam o mesmo assunto que é sobre a crise da energia elétrica ocorrida no ano de 2001, só que de <i>formas distintas</i>, ou seja diferentes.</p> <p>No primeiro texto, <i>critica</i> essa crise através de uma estorinha com períodos curtos deixando bem claro a gravidade do problema que enfrentava o Brasil.</p> <p>No segundo texto, <i>faz uma crítica forte</i>, abordando sobre as medidas impostas pelo governo que atingiu em cheio o bolso do operário brasileiro.</p> <p>No terceiro texto, que é informativo, fala de uma maneira otimista, é um texto do governo para “animar”, “incentivar” a colaboração da população.</p> <p>No quarto texto, <i>relata</i> a crise através de uma paródia humorística.</p> <p>Todos os textos falam sobre a crise tentando de várias formas <i>alertar, informar e criticar</i> o dilema do “Apagão” ocorrido no Brasil em 2001. (grifo meu).</p>

Observo que esse aluno se refere à *intencionalidade* como sendo *formas distintas* e faz questão de ressaltá-la no seu registro de leitura, como em “No primeiro texto, *critica* essa crise através de uma estorinha com períodos curtos, deixando bem claro a gravidade do problema que enfrentava o Brasil”. Ao se referir ao texto II, afirma: “No segundo texto, *faz uma crítica forte*, abordando sobre as medidas impostas pelo governo que atingiu em cheio o bolso do operário

brasileiro”. Sobre o terceiro, diz: “No terceiro texto, que é informativo, fala de uma maneira otimista, é um texto do governo para *animar, incentivar* a colaboração da população”. Já a propósito do quarto texto, assinala: “No quarto texto *relata* a crise através de uma paródia humorística”. Além dessa enumeração, ao final, acrescenta: “Todos os textos falam sobre a crise tentando de várias formas *alertar, informar e criticar* o dilema do “Apagão” ocorrido no Brasil em 2001”. No entanto, na *escolha lexical* que faz, especialmente em relação aos verbos, deixa transparecer a *inconsistência* de sua leitura em relação à *intencionalidade*. Na verdade, esse leitor contrapõe os quatro textos e faz referência aos dois primeiros como sendo uma *crítica* à situação do racionamento de energia e aos dois últimos como se tratassem do mesmo fato, mas movidos por um uma certa *neutralidade*.

Constato, ainda, que muitos alunos usam o(s) vocábulo(s) “forma(s)” para nomear *intencionalidade*, conforme ocorre no exemplo 8.

Exemplo 8
Grupo C / QFW
<p>As relações de sentido nos textos é que tratam do mesmo assunto, sendo que uns de <i>forma informativa</i>, outro de <i>forma explicativa</i> e outro de <i>forma crítica</i>. <i>Mostra o quanto o brasileiro é capaz de ver as coisas ruins, de diversas formas</i>, sendo boas ou não, o brasileiro consegue, <i>demonstrar sensibilidade, respeito, compreensão de forma crítica e analisa os problemas que o seu país enfrenta</i>.</p> <p><i>Os textos conseguem relatar a veracidade dos fatos sem omitir o que realmente acontece no dia-a-dia do povo brasileiro</i> que consegue com muito esforço vencer as batalhas que surgem no dia-a-dia.</p> <p>E através dessa relação vista de <i>formas diferentes</i> é que faz o brasileiro encarar a vida de muitos ângulos, seja qual for a informação do textos, os mesmos serão para dizer o que cada um; haja da forma que melhor se enquadre no seu ritmo de vida. E os textos têm sentidos pois <i>conseguem transmitir de formas diferentes a mesma informação</i>.(grifo meu)</p>

Nesse caso, novamente a *intencionalidade* é mencionada como sendo “forma”: *forma informativa, forma explicativa, forma crítica*, conforme se constata em “As relações de sentido nos textos é que tratam do mesmo assunto, sendo que uns de *forma informativa*, outro de *forma explicativa* e outro de *forma crítica*”. Ao final, acrescenta “conseguem transmitir de *formas diferentes* a mesma informação”.

Após essas reflexões, observarei, a seguir, se os leitores atribuem alguma relevância à *figura do(s) interlocutores* nos *registros de leitura*. O que me interessa, nesse caso, é investigar se os alunos consideram significativo trazer para o *registro de leitura* a figura do *outro*.

Nos três últimos exemplos analisados, conforme se pôde constatar, as figuras do *locutor/alocutário* foram ignoradas pelos leitores nos seus *registros de leitura*. Provavelmente, não as consideraram como relevantes, a ponto de mencioná-las no texto. Na verdade, parece-me haver uma lacuna na formação desses leitores em relação a um ensino de leitura que evidencie as *condições de produção*, no que se refere às representações que os *interactantes* fazem de sua própria identidade: *Quem fala? Para quem fala? Em que contexto histórico-político-social? Quais os papéis representados pelos interlocutores? Quais as imagens recíprocas?* Esse pode ser um dos motivos que os levam a não dar a devida importância, em seu *registro de leitura*, à figura do(s) interlocutores que, sem dúvida, estão envolvidos no processo de produção de texto(s).

Entre os que participaram da pesquisa, são raras as leituras que privilegiaram esses aspectos. Entre elas, segue um texto representativo do pequeno grupo que tratou dessa questão.

Exemplo 9
Grupo B /Aluno JCVG
<p>A partir dos textos apresentados, nota-se que o assunto é único, porém contextualizado de formas diferenciadas, <i>cada um objetivando um leitor específico</i>.</p> <p>No texto apresentado no jornal Folha de S.P. mostra uma tragédia acontecida devido aos excessos no racionamento de energia. Logo adiante, no segundo texto mostra que o “vilão” da história é nosso presidente que dá um choque no bolso do cidadão.</p> <p>Já o texto do governo federal <i>estimula o cidadão a colaborar</i> no racionamento fazendo-o acreditar que é fundamental em todas as crises.</p> <p>O texto quatro fez uso de gírias, expondo o lado “sujo” da sociedade, que no apagão ficará à vista. (grifo meu)</p>

Fica evidente, no exemplo 9, que esse leitor usa a figura do *interlocutor* como um *operador* de leitura ao afirmar: “*cada um objetivando um leitor específico*”. Ao afirmar isso, parece reconhecer que, na construção do texto, “toda palavra comporta duas faces” (Bakhtin, 1999:113).

Em síntese, em relação à *intencionalidade*, foi possível constatar que poucos são os leitores que a mencionam no *registro de leitura*. Esse fato torna-se um importante ingrediente no que se refere à necessidade imperativa de se trabalhar no espaço acadêmico alguns conceitos básicos e estratégias de leitura significativas, de modo a formar sujeitos-leitores que dêem conta desse fenômeno e passem a considerá-lo não apenas intuitivamente no processamento textual.

Antes de proceder à análise das leituras feitas no que se refere à menção dos *gêneros textuais* nos *registros*, devo dizer que acredito não se poder falar de gêneros sem pensar nas mais variadas esferas da

atividade humana em que se constituem e atuam, aí implicadas as *condições de produção, de circulação e de recepção*.

Verificarei, a seguir, como essa questão foi abordada pelos alunos leitores. Evidencia-se em 10, a preocupação do aluno em apontar, no seu texto, a denominação dos *gêneros textuais*:

Exemplo 10
Grupo A / Aluno KRS
<p>Todos os textos retratam a crise de energia que o país está enfrentando.</p> <p>O texto I conta uma <i>história</i> um tanto cômica, quanto dramática, relatando o racionamento.</p> <p>O texto II é uma <i>charge</i> criticando o presidente, de modo que tudo que vem ocorrendo no país, é por falta de organização do mesmo.</p> <p>O texto III é um <i>texto informativo</i>, esclarecendo os motivos da falta de energia.</p> <p>O texto IV está expresso em forma de <i>poema</i>, com várias sátiras, criticando a falta de luz existente no país. (grifo meu)</p>

Observo que o *miniconto*, no exemplo 10, é denominado *história* por esse leitor, provavelmente porque detectou no texto I presença de personagens e seqüência de fatos, características estruturais das narrativas. No que diz respeito à preocupação em trazer para seu texto a nomeação dos gêneros, esse leitor ressalta sua competência textual que lhe permite, averiguar, nos textos, a predominância de algumas estratégias textuais e atribuir a elas relevância no *registro* que faz.

Ao nomear o texto II por *charge*, esse leitor parece demonstrar, além de um olhar especial para a diferenciação de determinados gêneros, um certo domínio em relação a um conjunto de saberes que o leva a

perceber, na materialidade lingüística oferecida, fenômenos a que outros leitores não dão importância nos seus *registros de leitura*.

Em relação ao texto III, *publicitário*, denomina-o de *texto informativo*. Para esse aluno, *informativo* parece tratar-se de um *gênero textual*. De qualquer forma, houve a percepção de que se trata de um processo particular de produção textual.

Em “O quarto texto está expresso em forma de *poema*”, no último parágrafo, a palavra *forma*, que, em outros textos, é utilizada ora para se referir a *intencionalidade* ora a estilo, nesse caso, parece remeter, realmente, à questão formal, como a disposição do texto em versos e estrofes, o que, sem dúvida, é um saber que favorece o processamento desse texto.

Nos textos produzidos pelos alunos dos três grupos, referências a *estratégias textuais e a recursos lingüísticos* foram muito escassas no *corpus*. No entanto, uma construção de significados que se apercebe do material lingüístico manuseado pelo produtor do texto, e, por nós mesmos, na apreensão dos significados que julgamos pretendidos é, de fato, relevante. Parece-me que muitos leitores vão à busca dos supostos objetivos do texto ou à procura de pistas que os levaram a produzir determinados sentidos, sem se preocuparem em desvendar outros possíveis significados vinculados à materialidade do texto. Muitas vezes, o retorno ao texto só se dá quando se instaura uma eventual dificuldade de compreensão. Na realidade, essa atitude deveria fazer parte da rotina de todo leitor, pois é preciso que se reconheça na materialidade do texto

e também em seu contexto de produção, recepção e circulação possibilidades para a construção de sentidos. Isso significa que o produtor do texto não constrói casualmente uma estrutura formal para o texto. Há, pois, enorme probabilidade de que esteja movido por circunstâncias que precisam ser consideradas na leitura. E isso precisa ser levado em conta, particularmente, no ensino/aprendizagem de leitura. A respeito da menção aos *recursos lingüísticos*, desejo ressaltar que os exemplos 11 a 21 constituem-se em exceções no *corpus*. Destacarei, inicialmente, fragmentos de alguns *registros de leitura* do Grupo A, nos exemplos 11, 12 e 13.

Exemplo 11
Grupo A / Aluno PG
(...) Cada autor se utiliza de um <i>tipo diferente de linguagem</i> para escrever sobre o assunto. Temos o primeiro texto em <i>forma de conto</i> . No segundo foi utilizada a <i>linguagem visual</i> . O terceiro texto é em <i>forma de linguagem referencial</i> e o quarto em <i>forma poética</i> (...)” (grifo meu)

Observo que o vocábulo *forma* que já havia sido utilizado, anteriormente, por outros leitores para fazer referência à *intencionalidade* e a *gêneros textuais* sugere, em 11, várias acepções. Observa-se que *tipo diferente de linguagem*, para o leitor, relaciona-se tanto a *forma de conto e linguagem visual como a linguagem referencial e forma poética*. Assim, o leitor deixa evidências de que, para ele, *tipo diferente de linguagem* não se relaciona a um único conceito. Em *linguagem visual e forma poética* remete a *estratégia textual*. Em *forma*

de conto diz respeito a gênero textual. Já em forma de linguagem referencial parece remeter à imanência de sentido no texto.

O texto do exemplo 12 também ressalta esse *link*.

Exemplo 12
Grupo A / Aluno LSC
(...) No I texto por exemplo o autor comunica numa <i>linguagem crítica e sobretudo inteligente</i> (...). O texto III “energia Brasil” o autor usa uma <i>linguagem que induz, monopoliza</i> e procura levar o leitor a uma aceitação do que está dizendo (...). Apagão Hits já usa uma <i>linguagem mais pejorativa</i> para criticar o governo. (grifo meu)

Apesar das afirmativas sobre possíveis estratégias textuais a serviço de determinada *intencionalidade*, como em “crítica/inteligente”, “induz/monopoliza/aceita” e “pejorativa/crítica”, faltam, no texto, exemplificações que justifiquem o que o leitor afirma. Caso isso tivesse ocorrido, o *registro de leitura* teria mais consistência, porque poderia fornecer mais pistas, sobretudo, na escrita, sobre os *links* que faz ao tratar de linguagem.

O texto do exemplo 13 mostra, tangencialmente, aspectos da estrutura formal do texto.

Exemplo 13
Grupo A / Aluno FSS
“(…) no texto III em forma de texto informativo (…) está presente a <i>linguagem verbal</i> , (...). No texto II (...) está presente a <i>linguagem não-verbal</i> , extremamente eficaz devido a velocidade de transmissão das mensagens ”. (grifo meu)

Em 13, na busca da construção de sentidos para o texto, esse leitor, embora trate de questões formais, não leva em consideração, no seu *registro de leitura*, *recursos lingüísticos* que poderiam e deveriam ter sido ressaltados por ele, ao abordar questões referentes à linguagem “verbal/não-verbal”.

Em prosseguimento a essa reflexão sobre referência às particularidades dos *recursos lingüísticos*, serão focalizados, a seguir, alguns fragmentos de *registros* do Grupo B. Vejamos como esse *operador de leitura* é mencionado em 14.

Exemplo 14
Grupo B / Aluno ACS
O terceiro texto nos mostra <i>dados estatísticos</i> e uma perspectiva nacional com relação a crise vivenciada. (grifo meu)

No exemplo 14, observo que o aluno faz referência ao emprego de *dados estatísticos* como um dos *links* para a produção de sentidos. Como o dado que menciona é um dos recursos argumentativos do texto, trazer à tona essa informação é abranger um aspecto do texto necessário à produção de determinadas inferências e deduções a respeito da crise energética vivenciada pelo Brasil naquele momento, o que é relevante para a produção de significados. *Registros de leitura* que não consideram informações dessa natureza podem ficar comprometidos, porque tendem a ser de *natureza parafrástica*. Já os *registros* que põem em evidência *links* básicos para a produção de sentido(s), ao ressaltarem significativas chaves de leitura com as quais se interage, além de ressaltarem a

natureza hipertextual da leitura, delineiam um perfil de leitores que, realmente, investem na(s) possibilidade(s) de significação do(s) texto(s).

O exemplo 15 figura entre os poucos que fazem referência à categoria *recursos lingüísticos*.

Exemplo 15
Grupo B / Aluno ORR
Os links lingüísticos ajudam a justificar , explicar, exaltar as questões inseridas nos textos como: <i>no entanto, Por isso, já que e outros.</i> (grifo meu)

Observo que esse leitor faz referência a alguns mecanismos gramaticais (conectivos) de que a língua dispõe para sugerir ao leitor determinadas relações de sentido. A menção a esses mecanismos lingüísticos mostra que ele os considera relevantes na construção de significados.

No fragmento 16, destaca-se um outro aspecto da materialidade do texto. Veja o enfoque dado aos *recursos lingüísticos*.

Exemplo 16
Grupo B/ Aluno VRBM
O texto I trabalha com <i>períodos curtos</i> , deixando bem explícito as suas idéias centrais através de um texto bem criativo que utiliza-se do humor com forma de persuadir o leitor. (grifo meu)

Ao mencionar no *registro de leitura* evidências da materialidade do(s) texto(s) lidos, como os “*períodos curtos* deixam bem explícitas idéias centrais do texto”, considera uma importante chave de leitura. No entanto, parece contar com a imanência de sentido (*idéias*

bem explícitas) no texto. Agindo assim, esse leitor parece sinalizar que seu *registro* está restrito aos limites da materialidade de um texto. E isso pode indicar uma limitação quanto à sua competência de interagir com o texto.

Nos exemplos 17 e 18, a seguir, também são trazidos à mostra alguns *recursos lingüísticos*.

Exemplo 17
Grupo B/ Aluno SHAC
Os textos abordam o mesmo assunto, só se divergem nas <i>palavras</i> que são empregadas vivenciado cada situação. (grifo meu)

Ao trazer para sua “resposta” essa chave de leitura demonstra que não só observa particularidades dos *recursos lingüísticos* que interferem na recepção, como também chega a ponto de considerá-los e justificá-los no próprio texto. Em 18, o “reconhecimento” desse operador também pressupõe um leitor mais atento.

Exemplo 18
Grupo B/Aluno APCA
Os textos mantêm uma <i>relação semântica</i> com os seus objetivos, que é atingir o povo brasileiro numa forma de conscientização e esclarecimento de questões relacionadas ao apagão. (grifo meu)

Esse leitor estabelece uma relação de sentido entre “relação semântica” e objetivos dos textos. Ao ressaltar essa chave de leitura, deixa à mostra a importância atribuída a esse *link*. Isso indica que se trata de um leitor, de fato, atento à materialidade do texto. Os exemplos

19, 20 e 21, do Grupo C, apresentados a seguir, estão entre as exceções do *corpus*, no que se refere à referência aos *registros de leitura*.

Exemplo 19
Grupo C / Aluno KS
“(...) no texto III é informativo um texto que segue as <i>normas gramaticais</i> , coesão, coerência e o texto IV e um estilo de musica onde <i>não se prende as normas da gramática.</i> ” (grifo meu)

Em 19, ao ressaltar questões formais, o leitor indica que, além de interagir com esses operadores, observa que estruturas formais dos textos são elementos que abrem espaços para a nomeação dos gêneros textuais, como em “normas gramaticais/texto informativo” e “ausência de normas/música”.

Em 20, *recursos lingüísticos* também são evidenciados.

Vejamos como isso ocorre:

Exemplo 20
Grupo C/ Aluno LMRC
O Primeiro texto foi publicado no jornal Folha de São Paulo, interliga informação e humor, a respeito do tema abordado, sem se preocupar com <i>dados científicos</i> , mas deixando claro a seriedade do problema. (grifo meu)

Nesse caso, o leitor, ao destacar a ausência de dados científicos no primeiro texto, sugere que se utilizou desse operador para fazer a seguinte dedução: informação e humor podem ser coerentes com um texto que aborda um assunto com caráter de seriedade.

O texto do exemplo 21 está entre os poucos que atribuem destaque aos *recursos lingüísticos*.

Exemplo 21
Grupo C/ Aluno LMSS
Os textos possuem o mesma tema, o que muda é a forma de transmissão, variando desde os <i>recursos lingüísticos</i> a sua estética. (grifo meu)

Em 21, o leitor deixa claro que, para ele, “mesmo tema” não implica o uso de “mesmos recursos lingüísticos”.

Nos três últimos exemplos, os leitores fazem referências a ingredientes significativos para a construção de significados, como formalidade/informalidade da língua(gem), recorrência a dados da realidade e remissão a formas lingüísticas. Uma leitura que contempla os *recursos lingüísticos* em seu uso e funcionamento, a ponto de trazê-los à tona no *registro de leitura*, mostra que esses leitores reconhecem na língua(gem) sua possibilidade de levar à construção de significado(s).

Ressalta-se, então, a necessidade de um efetivo trabalho em busca da produção de sentido(s), que se apóie em estratégias significativas de leitura, bem como em conceitos que envolvem essa atividade; na verdade, verifica-se a necessidade de ações específicas de trabalho com o texto, que levem em conta que a escolha de *estratégias textuais* e o uso dos mais diversos *recursos lingüísticos* podem refletir alguns objetivos e expectativas do produtor do texto, além de levar o leitor a inferências e deduções a partir dos textos.

Após essas reflexões e, considerada a pouca recorrência aos *recursos lingüísticos nos registros de leitura do corpus*, evidencia-se a necessidade de um efetivo esforço do professor no que se refere a um trabalho nesse sentido. Afinal, considerar as estratégias textual-discursivas no ensino/aprendizagem da leitura é um dos procedimentos que podem contribuir para a formação de competentes leitores.

Discuto, nos exemplos 22 e 23, como os alunos trataram, nos *registros de leitura*, os diferentes *tipos textuais*.

Exemplo 22
Grupo A / Aluno MDG
<p>Todos os quatro textos procuram demonstrar como esse problema afetou a vida cotidiana dos brasileiros, utilizando para isso a <i>linguagem narrativa, dissertativa</i> e a <i>linguagem não-verbal</i>. (grifo meu)</p>

Ao evidenciar elementos da materialidade dos textos lidos, tais como a *narração*, a *dissertação* e a *linguagem não verbal*, fica evidente que esse leitor trata de alguns aspectos de natureza lingüística que podem levar ao reconhecimento de *links* que favorecem a construção de significado(s). No entanto, ao colocar, num mesmo nível, elementos de abrangências diferentes, como *seqüências tipológicas* (narração, dissertação) e *estratégias textuais* (linguagem não-verbal), aponta uma lacuna no que se refere ao domínio de importantes conceitos que dizem respeito ao ensino/aprendizagem da leitura. Na verdade, essas chaves de leitura podem interferir na recepção dos textos. Afinal, tanto *seqüências*

tipológicas variadas quanto diferentes *estratégias textuais* podem resultar em novos gêneros textuais, portanto, novos significados.

Em 23, *gênero textual* e *tipo textual* são vistos segundo uma mesma concepção.

Exemplo 23
Grupo B / Aluno ALR
(...) os quatro textos diferem na forma de transmitirem o tema. Enquanto o texto I é um <i>miniconto</i> , o texto II é uma <i>charge</i> , o texto III um texto <i>dissertativo jornalístico</i> e o texto IV a <i>paródia</i> de músicas consagradas. (grifo meu)

Como se pode ver, ALR referencia *gênero textual* e *tipo textual* como se dissessem respeito ao mesmo conceito. Com isso, evidencia-se mais uma vez a demanda de se trabalhar, nos espaços institucionais de educação formal, conceitos que podem orientar melhor o leitor para a potencialidade de significação dos textos. Esse trabalho pode levar os leitores a atribuir a esses *operadores de leitura* a devida atenção, a ponto de ressaltá-los e diferenciá-los nos *registros de leitura*, o que, provavelmente, os levaria à construção de novos e diferentes significados.

Em 24, a concepção de *gêneros textuais* e *tipologias textuais* também são registradas como se tratassem de uma mesma *categoria*.

Exemplo 24 – Grupo C /Aluno GMA
No primeiro texto o autor usa um texto <i>narrativo</i> ; no segundo uma <i>charge</i> ; no terceiro uma <i>dissertação</i> e no quarto uma <i>sátira</i> . (grifo meu)

Como se observa, ocorre, em 24, fato semelhante ao mencionado no exemplo anterior. Para esse aluno, *texto narrativo e dissertação* são ambos *gêneros textuais*. Essas representações conceituais podem, além de direcionar o processamento textual, levar a diferentes efeitos de sentido e conduzir a diferentes leituras. E isso não deve ser ignorado no ensino/aprendizagem da leitura.

No caso dos quatro textos que compõem a atividade de leitura I, três foram publicados em jornais que, como se sabe, veiculam gêneros textuais de natureza diversa. Tanto são encontrados em um jornal uma *nota de falecimento*, uma *tirinha*, uma *errata* como uma *propaganda* ou um *editorial*.

Como vimos anteriormente, cada gênero textual, devido a suas particularidades, sugere novas estratégias de leitura, isso porque, embora os gêneros textuais não se caracterizem somente por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos, e sim por *aspectos sócio-comunicativos e funcionais*, não se pode desprezar a forma, que está vinculada às demandas das/nas práticas discursivas em que emergem. Em muitos casos, são as formas que determinam os gêneros e, em outros, as funções, mas poderá haver casos em que o próprio *suporte e/ou ambiente* em que os textos são veiculados determinarão o gênero.

É importante ressaltar que, considerada a atividade I, apenas o leitor EBA fez menção aos *suportes* em que foram veiculados os textos, expressando-se assim:

Exemplo 25
Grupo A / Aluno EBA
<p>Voltaire de Souza, texto I, <i>Folha de São Paulo</i>, em 29 de maio de 2001, comenta (...).</p> <p>Na charge de Ique, texto II, <i>publicada pelo Jornal do Brasil</i>, em 20 de maio de 2001, mostra (...)</p> <p>No texto IV, uma reprodução extraída do <i>Programa Casseta e Planeta</i>, possivelmente uma paródia (...). (grifo meu)</p>

Embora o leitor leve em conta os *suportes* em que foram veiculados três entre os textos trabalhados, conforme se vê no exemplo 25, observa-se que não se valeu, o quanto poderia, desse expediente como chave de entrada para a leitura do texto II, já que afirma em relação ao *miniconto*, texto I, que se trata de um *comentário*, o que não se confirma, pois se trata, na realidade, de um texto com predominância do tipo narrativo, vinculado ao “macrogênero” conto e relacionado ao discurso literário.

Observa-se, ainda, que, ao mencionar o modo de veiculação do texto IV, o leitor afirma que ele foi *extraído* do *Programa Casseta e Planeta*. Na verdade, conforme referência, o texto foi acessado na Internet. No entanto, nesse caso, não se pode ignorar a hipótese do aluno de que este texto tenha sido, primeiramente, apresentado nesse Programa de TV, antes de sair via Internet.

Nos Grupos B e C, não houve representatividade em relação a essa *categoria*, não estando, por isso, aqui retratada. Constata-se, assim, que, ao invés de os alunos considerarem cada vez mais os componentes

textuais à medida que avançam na sua formação como leitores, ao contrário disso, alguns operadores vão sendo deixados à margem.

Esse aspecto aponta mais uma lacuna a respeito do ensino/aprendizagem da leitura. Isso me leva ao pressuposto de que é preciso (re)tomar uma clara concepção de linguagem que sustente o trabalho do professor, no que tange ao ensino/aprendizagem da leitura.

3.4 Leitura: sentido(s) predeterminado(s) pelo sistema e pelo(s) texto(s)

Os casos de produções que, ao invés de resultarem numa análise das relações dialógicas entre os quatro textos, configuraram-se em tradicionais *redações escolares* foram bastante significativos e, por isso, serão discutidos nesta seção. *Registros de leitura* de 9 (nove) alunos do Grupo A, 14 (quatorze) alunos do Grupo B e 5 (cinco) do Grupo C, portanto, um total de 28 (vinte e oito) leitores que participaram da atividade I resultaram em produções muito frequentes no cotidiano escolar, isto é, uma *redação*, que se constitui, geralmente, de um título, a partir do qual se redige uma produção escrita.

Os exemplos apresentados a seguir figuram entre os textos que *não consideraram a proposta* – analisar as relações de sentido entre os quatro textos –, mas trazem *redações*, numa concepção tradicional dessa palavra. Isso parece demonstrar que esses alunos ainda relacionam a

leitura a uma atividade de interlocução com o professor e não com o texto.

Visto que o *corpus* me ofereceu, nos Grupos A, B e C, situações que se repetiram, julguei pertinente trazer à mostra um texto representativo de cada um desses grupos.

O texto 26 é um dos exemplos típicos do Grupo A, em que não se foge ao tema solicitado – racionamento de energia – mas também não se estabelecem as relações de sentido entre os quatro textos.

Exemplo 26
Grupo A/Aluno CFA
A importância da economia
<p>O país como já era esperado, sofreu um grande impacto com a notícia de total economia energética “De um momento para outro devido principalmente as condições “climáticas’ que não favoreceram nosso território com precipitações, fazendo com que nosso principal sistema de abastecimento, as hidrelétricas deixassem a desejar.</p> <p>A população têm, segundo pesquisas realizadas pelo governo em cada região do país contribuído para com a economia energética em grandes escalas, porque por mais que se tenha “passado” toda aquela impulsão inicial com medo do “apagão” hoje, a população também têm acompanhado e sentido no bolso e no dia-a-dia como é importante fazer a economia residencial partindo é claro de cada um</p> <p>Questões deste tipo sempre surgem como uma “problemática” que parece sem solução e por vezes injugável “mostrando que há soluções e saídas para os problemas</p> <p>Enfim o interessante destas questões tão sérias e atuais como esta é que a nação vista como um todo é capaz de conseguir alcançar “metas” e de economizar quando necessário. Talvez ou até mesmo seria certo que se a economia estivesse presente nos lares mesmo antes de situações que obrigassem como o “acionamento”, o que hoje acontece seria diferente e visto com outros olhos por muitos.</p>

Nesse caso, abordou-se, principalmente, o terceiro texto, Energia Brasil, um *texto publicitário institucional*, de responsabilidade do governo FHC. Tal texto, como visto anteriormente, aborda as questões climáticas como um dos fatores responsáveis pelo racionamento de energia e *sugere* ao povo que economize energia, caso contrário, se submeterá a multas e até mesmo a cortes no fornecimento.

Na abordagem feita pelo aluno, vale a pena observar que ele atribui à população brasileira a responsabilidade pelo sucesso desse projeto governamental: “A *população têm*, segundo pesquisas realizadas pelo governo em cada região do país *contribuído* para com a economia energética em grandes escalas”, ou ainda “seria certo que se a *economia estivesse presente nos lares* mesmo antes de situações que obrigassem como o ”racionamento” (grifo meu). Além disso, no parágrafo inicial, atribui o problema do racionamento vivenciado pelo povo brasileiro, em 2001, “às condições climáticas”, caindo ingenuamente no jogo argumentativo de que se valeu Pedro Parente e sua equipe, para convencer a população a economizar energia.

O exemplo 27 é representativo do grupo B entre os textos desse grupo que se mostraram inadequados em relação à proposta que solicitava a *análise das relações de sentido* entre os textos.

Exemplo 27
Grupo B/Aluno SNAO
Apagão Brasil
<p>O apagão trouxe grandes problemas para a população, havendo renúncia de seus desejos, principalmente para as empresas, que tiveram muitos prejuízos. As pessoas se sentiram oprimidas com a falta de respeito com os brasileiros, pois tiveram que fazer cortes nos gastos embora necessitasse deles.</p> <p>O pobre moço foi desligar a tomada, puxou o fio e se deu mal, quando o fio estourou em suas mãos, ficando apagado para sempre indo p/ o mundo das trevas.</p> <p>O governo culpou São Pedro, que não mandava chuva suficiente para encher os reservatórios, não admitiu que a culpa é dele próprio, que deveria ter se prevenido anos atrás, investido mais em energia, para que os brasileiros fossem poupados desse sofrimento, tendo que economizar 20% p/ atingir sua meta e ganhar bônus na conta seguinte, como o povo é bom e obediente, não é mesmo.</p> <p>Vândalos aproveitaram o momento pra atacar as pessoas, roubar, seqüestrar etc., achavam até bom as trevas, pois se a luz voltasse que pena estariam todos metidos em grande confusão.</p>

A estrutura formal desse texto corresponde à estrutura de uma tradicional *redação*. Há um título e, em seguida, o desenvolvimento do texto em quatro parágrafos, em que há predomínio da 3ª pessoa. Um aspecto a ser evidenciado é que, ao fazer isso, não remete o leitor à abrangência temática dos quatro textos. Nesse caso, o aluno faz um “resumo” dos textos apresentados para leitura, em cada um dos parágrafos, na mesma seqüência em que aparecem na proposta, o que demonstra que, embora tenha lido os textos, não faz o que foi pedido. Um outro ponto que desejo ressaltar diz respeito ao apagamento da própria voz e da voz do(s) autor(es). Não há como dizer que se trate do assunto abordado em cada um dos textos, a partir do próprio repertório de textos, já que o aluno apenas “resume” cada um deles. Ao mesmo

tempo, não se ocupa de dizer ao leitor as fontes (vozes) a partir das quais se pronuncia, como em “o apagão trouxe grandes problemas”, “o pobre moço foi desligar a tomada”, “o governo culpou São Pedro” e ainda em “vândalos aproveitaram o momento”. Assim, ao registrar sua leitura, o leitor deixa à mostra sua dificuldade em lidar com as diferentes vozes com as quais o texto dialoga e até mesmo com a própria voz. Em outras palavras, agindo assim, o aluno em situações de ensino/aprendizagem, oferece poucas condições para o professor intervir efetivamente no processo.

O próximo texto, exemplo 28, representativo do Grupo C, também demonstra uma interpretação particular da proposta, em que o aluno não segue o que se pediu, optando por discutir o tema comum aos diferentes textos.

Exemplo 28
Grupo C/Aluno PMMJ
<p>O meio do ano de 2001, sinalizou para mais um problema de infraestrutura existente em nosso país: a possibilidade de faltar energia elétrica e a utilização de “acionamento”.</p> <p>As autoridades competentes (?) do governo FHC tentaram uma esquiva para a origem do problema: “ a questão é religiosa pois São Pedro não enviou as chuvas que deveriam abastecer os reservatórios e com isso gerar energia. Precisávamos orar.”</p> <p>A questão, porém, é de verdadeiro descaso das autoridades quando do envolvimento em questões de planejamento. Investimento energético é custoso e não pode ser visto a curto prazo. Interessa sim, os investimentos eleitoreiros que se traduzirão com certeza na manutenção do poder pela atual classe dirigente.</p> <p>Enquanto tudo isso acontece, o povo brasileiro utilizando o conhecimento do senso comum e toda a nossa criticidade histórica analisa, cria e adota todas as possíveis soluções existentes.</p> <p>Vale tudo para resolver a crise energética do Brasil. Até brincar e fingir que está tudo bem na terra tupiniquim.</p>

Nesse texto, o leitor faz referência à figura do *locutor*, em: “As autoridades competentes (?) do *governo FHC* (...)” (grifo meu). Isso demonstra que PMMJ, nesse caso, não assume essa fala como sendo sua, mantendo, assim, um distanciamento do texto. Ao referenciar o *locutor* com a expressão “*autoridades competentes (?)*”, seguida pelo ponto de interrogação, sugere a ironia de que se vale para apresentar um juízo de valor sobre políticos brasileiros. A partir daí nota-se um posicionamento crítico a respeito da temática abordada, chega-se mesmo à ironia, em “*a questão é religiosa pois São Pedro não enviou as chuvas que deveriam abastecer os reservatórios*” ou ainda em “Vale tudo para resolver a crise energética do Brasil. Até brincar e fingir que *está tudo bem na terra tupiniquim*”(grifo meu), momento em que faz uma relação ao texto IV, *Apagão Hits*. Os demais textos não foram explicitamente contemplados nesse registro. Observo, ainda, que, em alguns momentos, ao tentar discutir o tema, acaba por assumir o senso comum: “São Pedro não enviou as chuvas”, “descaso das autoridades”, “investimentos eleitoreiros que se traduzirão (...) na manutenção do poder”, “terra tupiniquim”, além de outros.

Quanto às demais aproximações e/ou distanciamentos entre os quatro textos, não foram contemplados outros aspectos que priorizam essas relações nesse *registro*. Nota-se uma grande dificuldade desse leitor em manter um *registro de leitura* consistente – como texto-registro e em relação à proposta. Essa dificuldade foi comum a,

aproximadamente, 22% dos leitores que participaram da atividade I, conforme já dito.

3.5 Relações dialógicas e construção de sentido(s): primeiros resultados

Nesta seção, apresento síntese dos primeiros resultados obtidos a partir da análise dos *registros de leitura* dos alunos. Primeiramente, devo ressaltar que, na proposta da atividade I, intencionalmente, não apresentei direcionamentos específicos sobre o que desejava que os leitores considerassem. Apenas lhes solicitei que estabelecessem as *relações de sentido entre os quatro textos* que compõem a referida atividade, pois, na verdade, tratava-se de uma atividade de *caráter exploratório*. É preciso considerar, portanto, que a *ausência de um direcionamento preciso na proposta dessa tarefa pode ter sido um fator determinante dos resultados*, já que, para grande parte desses alunos, tratava-se da interação professor/aluno.

Acerca da leitura realizada pelos alunos, os dados indicam o seguinte:

- *Estratégias sociointeracionais*, que dizem respeito às formas de interação através da linguagem – *intencionalidade, canais, gêneros textuais, locutor/alocutário* – foram, freqüentemente, negligenciadas nas “respostas”.

- Para muitos leitores do *corpus*, esses não são *links* relevantes, a ponto de serem trazidos à mostra nos *registros de leitura*.
- *Estratégias textuais, recursos lingüísticos* e suas implicações na produção de significado(s) foram operadores não mencionados nos *registros de leitura* de muitos leitores do *corpus*.
- *Intertextualidade temática* é a dimensão do texto que mereceu a maior atenção dos leitores, como era de se esperar, considerando-se o que foi solicitado. Um expressivo número de leitores fez questão de mencioná-la nas suas “respostas”.
- O *não atendimento à proposta* é mais um dos fatores que merecem atenção. Ao invés de estabelecerem as relações de sentido entre os textos, 28 (vinte e oito) leitores valeram-se do tema oferecido para fazer uma redação.

Diante desse quadro, confirma-se a necessidade de propor estratégias de leitura significativas que contribuam para o ensino/aprendizagem da leitura, de modo a levar o leitor a apreender sobre a língua(gem) à medida que reflete sobre ela. Parece-me que a escola não vem se valendo o quanto poderia de tais estratégias e isso, possivelmente, se refletiu nos *registros de leitura* realizados pelos sujeitos da pesquisa.

É preciso levar em consideração, ainda, que a disciplina Língua Portuguesa consta na grade curricular apenas nos dois primeiros períodos do curso de *História* pesquisado, que muitos desses alunos estiveram fora da escola por um período que chega a sete anos ou mais e que, além disso, muitos freqüentam a faculdade após uma cansativa jornada de trabalho.

Consideradas essas questões, o desempenho desses alunos pode, até mesmo, ser considerado razoável, principalmente se for levado em conta que, nesses dois períodos, não se trabalha somente o ensino da leitura, mas também a produção de textos.

Todo o esforço empreendido na busca da compreensão das limitações e deficiências que porventura ofereçam entraves à formação desses leitores, alunos de um curso em que a leitura competente realmente é necessária para que se constituam como sujeitos-leitores verdadeiramente ativos, devo dizer que tudo valeu a pena, apesar dos percalços, que não foram poucos, desde a dificuldade em se conseguir um horário em que as atividades de leitura fossem realizadas sem que se ocupasse em demasia o espaço dos demais professores até mesmo a resistência de alguns alunos que, em nenhum momento, se dispuseram a participar das atividades de leitura.

Os resultados obtidos, já na primeira atividade, mostraram-me a necessidade de que sejam (re)pensadas condições mais adequadas para o ensino da leitura na formação desses alunos para que possam se formar como competentes leitores. Isso implicaria, a meu ver, desde o

(re)dimensionamento das práticas realizadas até o momento à reorganização da grade curricular, no que se refere à oferta da disciplina Língua Portuguesa.

Conforme veremos, nas propostas da atividade II, cujos resultados serão analisados a seguir, procurei oferecer, gradativamente, direcionamentos mais precisos para as atividades de leitura dos alunos.

3.6 Produção de leitura: um processo de construção de significado(s)

Com essa nova proposta de leitura, realizada em outubro de 2002, ocasião em que os alunos foram submetidos ao contato com um novo tema e uma maior diversidade de gêneros textuais, procurei investigar se orientações mais precisas quanto ao modo como deveriam ler atuariam ou não como elementos reguladores e/ou condicionantes da leitura.

Participaram da atividade de leitura II, 105 (cento e cinco) alunos, conforme já explicitado. Essa atividade constituiu-se de quatro questões que apresentaram, progressivamente, orientações mais precisas e específicas, de modo a ressaltar as *categorias* de análise, e envolveu cinco textos, publicados nos jornais *Folha de São Paulo* e *Estado de Minas*, no período de 23 a 26 de agosto de 2002. O primeiro texto será apresentado a seguir em parágrafos tradicionais, embora, para a atividade realizada em classe, tenha sido xerografado com o intuito de manter a

configuração formal própria do suporte em que foi veiculado, o jornal. Quero ressaltar que, nesse primeiro momento, o texto-base foi entregue aos alunos com o *corte proposital* de duas informações. A primeira, de caráter jornalístico, aparece nesse texto, no alto, à esquerda, em letras menores e em itálico, e diz respeito ao assunto e ao Caderno do jornal de onde se partiu para a construção da *crônica*, conforme se lê em:

Boneco de palha vigia prisão para a PM. Um boneco de palha vestido com uma farda da Polícia Militar foi encontrado anteontem em uma das guaritas do CDP (Centro de Detenção Provisória) de Taubaté, onde um policial deveria estar fazendo a segurança.

Cotidiano, 23.ago.2002

Por meio de um relato, de caráter jornalístico, nesse trecho, os leitores são informados de um fato realmente ocorrido na cidade de Taubaté, interior de São Paulo.

Já a segunda informação consta abaixo, à direita, em letras menores, e mostra ao leitor que se trata de um texto de ficção baseado em reportagens publicadas no jornal *Folha de São Paulo*, conforme se pode ler no fragmento seguinte:

O escritor Moacyr Scliar escreve às segundas-feiras, nesta coluna, um texto de ficção baseado em reportagens publicadas no jornal.

Todos os demais pormenores foram mantidos, inclusive a ilustração, que apresenta um boneco de palha estilizado. Inicialmente, foi apresentado para leitura o texto I, *No calmo mundo dos bonecos*,

publicado no jornal *Folha de São Paulo*, em 26 de agosto de 2002, no *Caderno Cotidiano*, página C2, com os cortes já explicitados.

Texto I

No calmo mundo dos bonecos

O primeiro boneco apareceu numa das guaritas. Fora colocado ali em caráter experimental, e assim ficou durante vários dias, sempre cuidadosamente observado. As conclusões desse trabalho preliminar foram satisfatórias, entusiasmantes mesmo. Para começar, o boneco passava o dia inteiro imóvel, sentado na mesma posição. Não se levantava, não abandonava o posto (nem mesmo para ir ao banheiro). Se, por acaso, surgia a necessidade de removê-lo da posição, ele revelava-se leve, facilmente transportável. O boneco não comia. E também não falava: ou seja, não reclamava, não reivindicava. Não era pago, mas isso não o abalava em nada.

A experiência prosseguiu com outros bonecos. De novo, os resultados foram animadores. Claro, de vez em quando, alguns imprevistos, por assim dizer, ocorriam. Por exemplo: camundongos fizeram um ninho na perna de um dos bonecos (que, mesmo assim, continuou firme em seu posto). A rigor, isso não seria um problema maior, mas a verdade é que roedores não podem ser tolerados nem mesmo numa prisão. Uma empresa de desratização foi chamada e, depois de algumas horas de tenaz combate (os camundongos relutavam em abandonar a confortável morada), foram postos a correr.

Num incidente um pouco mais lamentável, alguém (por descuido ou má-fé) deixou cair um fósforo aceso em outro boneco. Em se tratando de palha, as chamas rapidamente se propagaram e, em poucos segundos, o antes fiel guardião estava reduzido a um pequeno monte de cinzas. Mas a palha não chega a ser material escasso, de modo que, providenciada nova vestimenta, logo havia um boneco ocupando o posto do desaparecido.

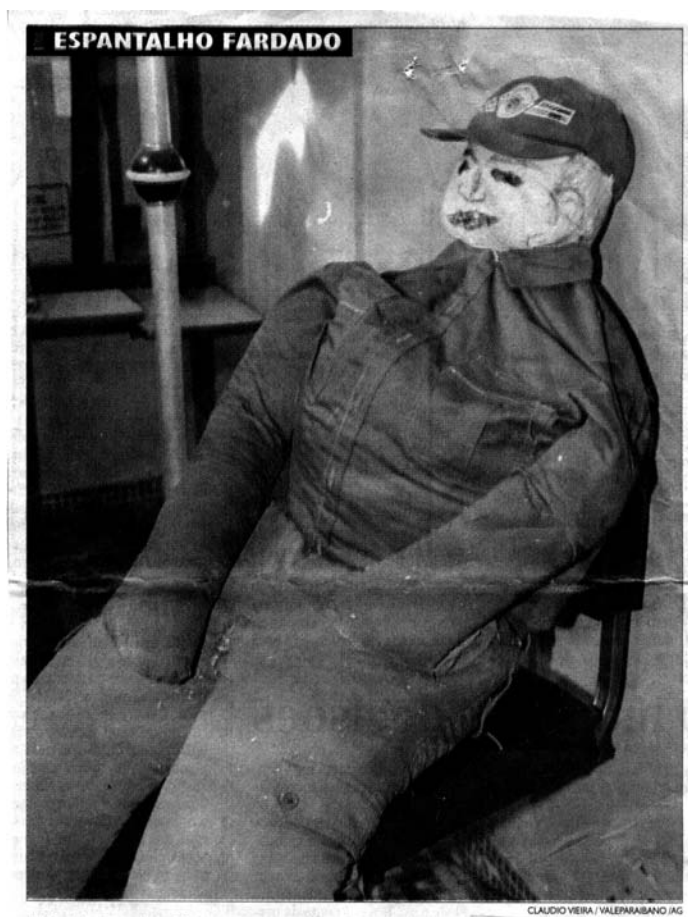
Em pouco tempo, a prisão estava entregue inteiramente aos bonecos de palha. E aí aconteceu o inevitável: os presos acabaram por perceber o que estava acontecendo. De início perplexos, discutiram o assunto e chegaram a uma posição comum: a substituição dos reclusos por bonecos de palha. Isso foi sendo feito gradualmente, mas com grande sucesso. Hoje a prisão está entregue aos bonecos de palha, guardiães e prisioneiros. O resultado é calma total. Não há brigas, não há rebeliões. Aquelas cenas dramáticas que a TV mostra ali não ocorrem. Ah, sim, e também não há fugas.

A prisão está sendo muito visitada. Muitos vão lá para admirar os bonecos, cujas faces foram confeccionadas com muito apuro e arte. Em todos os rostos, um sorriso. Fixo, permanente. O sorriso daqueles que habitam, para sempre, o melhor dos mundos possíveis.

Após, os alunos receberam para leitura o chamado texto I A, que é, na verdade, o mesmo texto I, *já acrescido das informações* que haviam sido omitidas anteriormente.

Considerando-se o conteúdo abordado no texto I, foram pré-selecionados os demais textos. Para essa seleção, foram considerados textos que se configuram em *gêneros textuais diferenciados* e mantêm a *mesma temática* já abordada no texto I, conforme será apresentado a seguir:

Texto II



■ Um boneco de palha (foto), vestido com uma farda velha da Polícia Militar de São Paulo, substituiu um policial na guarda de 735 presos em uma das torres de segurança do Centro de Detenção

Provisória de Taubaté, Vale do Paraíba. Ele foi descoberto pela juíza da Vara de Execuções Criminais, Sueli Zeraick Armani de Menezes, durante visita de rotina ao presídio.

CLAUDIO VEIRA / VALEPARAIBAHO.JAG

Texto III

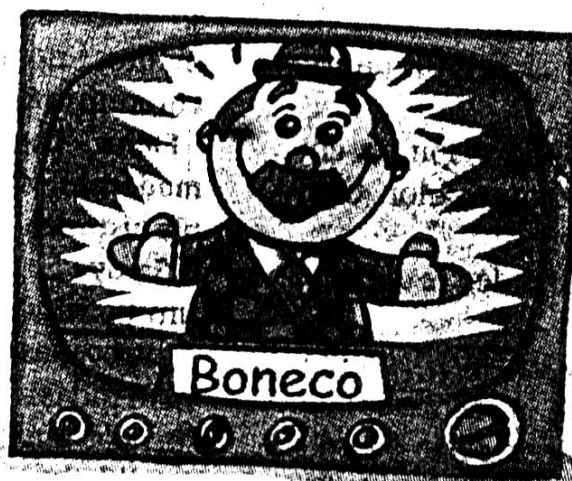


ESTADO DE MINAS - DOMINGO, 25 DE AGOSTO DE 2002

PÁGINA 8

Estado de Minas, Belo Horizonte, 25 de agosto de 2002

Texto IV



Bonecos

“Gostei da idéia dos bonecos da PM. Veio a calhar nesse momento tão importante do processo democrático brasileiro. Já que servem para vigiar criminosos perigosos, poderiam ser úteis para nos livrar de políticos chatos. Boa parte dos candidatos que estão nos perturbando diariamente, com as mesmas promessas de 50 anos atrás, deveria ser substituída por bonecos. Bonecos nas carreatas. Bonecos nos palanques. Bonecos na televisão (principalmente). Bonecos em vez de fotos nos jornais.

O brasileiro, no final das contas, por falta de opção, hábito ou masoquismo, vai acabar elegendo os mesmos de sempre. Bonecos evitariam as promessas utópicas e demagogas e poupariam nossos ouvidos.”

João Edson Floriano
(Araçatuba, SP)

Texto V



Apresentados os textos nos quais se baseia a atividade de leitura II, passo, a seguir, à descrição da segunda atividade. Na atividade de leitura II, cada texto foi sendo apresentado para leitura separadamente, de modo que cada nova questão pudesse oferecer aos leitores, gradativamente, um maior grau de *especificidade* e de *precisão* a propósito das relações de sentido entre os textos. Com essa estratégia, pretendi buscar mais subsídios, além dos já obtidos na realização da atividade I, que me auxiliassem na busca de vestígios dos possíveis *links* que esses leitores trariam à mostra, nos seus *registros de leitura*, consideradas as novas *condições de produção/recepção*.

Esta foi a primeira questão proposta:

REDIJA um texto, **CONSTRUINDO** a sua **LEITURA** de *No calmo mundo dos bonecos*.

O texto escolhido para a primeira atividade foi uma *crônica*, escrita por Moacyr Scliar. Na primeira questão, a informação de que o texto tinha sido produzido a partir do *factual* para o *ficcional* foi omitida por mim, propositalmente, conforme já disse. Meu intuito era investigar se os alunos manifestariam nos seus *registros* os *links* que foram omitidos.

Consultado o *corpus*, pude observar que *não consta* nos *registros de leitura* feitos relação explícita com as informações que haviam sido veiculadas tanto na mídia televisual como na mídia impressa, a propósito do assunto em foco. O que se pôde constatar é que a leitura construída resultou numa espécie de *texto escolar*, desses que aparecem em resposta a questões discursivas, abordando a temática sim, mas não ressaltando, explicitamente, a retomada da notícia divulgada em rede nacional pela TV e divulgada amplamente em jornais de circulação nacional. Desejo, no entanto, ressaltar que, apesar dessa omissão, nos *registros* podem ser percebidas, mesmo que timidamente, algumas marcas de manifestações hipertextuais.

Na análise seguinte, referente à atividade II, ressaltarei vestígios de manifestações dialógicas, à medida que puderam ser percebidos nos *registros de leitura* dos alunos. Como se tratou de uma atividade bem mais longa que a anterior, pois envolveu quatro questões

para cada leitor, para essa análise, selecionei os *registros de leitura* de um leitor do Grupo A, por se tratar de exemplo representativo dentre os *registros* de integrantes dos três grupos do *corpus* que mostram, progressivamente, como o mesmo leitor vai (re)agindo frente às especificidades de cada nova proposta sobre o mesmo tema. Na verdade, novos gêneros textuais sobre o tema escolhido, propostas de leitura cada vez mais precisas, além de um maior grau de “dificuldade” a cada nova questão. Vejamos como esse leitor “responde” à primeira questão:

Exemplo 29 a
Grupo A/Aluno VDAM
<p>Os bonecos faziam o que todo mundo queria, ficavam apáticos e quietos. Todo os anseios por tranqüilidade estavam realizados.</p> <p>Ao invés de guardas vigiando as prisões e presos cumprindo penas, havia só bonecos. Ambos por causa desse fato estavam livres sem ter o que se preocupar.</p> <p>As autoridades com os bonecos, podia falar que havia disciplina e calma no local. O número de rebeliões se reduziu a zero, o número de mortos, reféns e feridas idem. E tudo irá ser tranqüilo no calmo mundo dos bonecos.</p>

Ao ler o texto 29, pode-se dizer que a “resposta” do aluno é uma espécie de resumo da crônica, uma síntese do texto. No seu *registro de leitura*, o leitor ignora tanto a voz do autor quanto as vozes decorrentes da intertextualidade entre a crônica de Scliar e a mídia impressa ou televisual. No entanto, percebem-se outras manifestações dialógicas, como algumas vozes do senso comum correntes na sociedade

brasileira sobre a má gerência das prisões brasileiras em “*Os bonecos faziam o que todo mundo queria*” ou ainda em “*Ao invés de guardas vigiando as prisões e presos cumprindo penas, havia só bonecos*”. Ao fazer isso, esse leitor, na verdade, parece ler o texto, tendo em vista o *factual*, desconsiderando-se sua natureza *ficcional*. Em nenhum momento, destaca o fato de que, ao afirmar que “*As autoridades com os bonecos, podia falar que havia disciplina e calma no local*”, trata-se de um fato de natureza embora “inverossímil”, *factual*. O mesmo ocorre em “*O número de rebeliões se reduziu a zero, o número de mortos, reféns e feridas idem*”, pois, ao fazer tal afirmação, esse leitor parece demonstrar dificuldade em verbalizar o que percebe na leitura.

A segunda questão, que teve como base o texto II, foi a seguinte:

REDIJA um texto, **CONSTRUINDO** a sua **LEITURA** de *No Calmo mundo dos bonecos*, texto I (anexo). Ao resolver essa questão, procure apontar a heterogeneidade de vozes (pontos de vista) presentes no texto.

Ressalta-se, na proposta feita, uma *nova exigência* e um novo grau de *dificuldade* em relação ao já oferecido na primeira questão:

Procure apontar a heterogeneidade de vozes (pontos de vista) presentes no texto.

A leitura a ser apresentada a seguir, assim como a anterior, *não chega a cumprir* a solicitação feita a propósito de apontar as diversas vozes que permeiam o texto. É como se o aluno *estivesse respondendo a uma pergunta* sobre o texto. Vejamos como isso ocorre no exemplo que se segue:

Exemplo 29 b
Grupo A/Aluno VDAM
<p>O fato de uso de um boneco como vigia de uma penitenciária mostra o descaso das autoridades com a segurança pública. Usando esse boneco as autoridades não precisariam pagar salário e outros direitos.</p> <p>A presença desse boneco, estático e imóvel, deu oportunidade para que os marginais fugissem da prisão. Com isso podiam também planejar rebeliões.</p> <p>Não é só corrigindo isso que as autoridades vão se redimir. Há muito mais o que se fazer como construir um sistema penitenciário que seja seguro e que recupere o preso para a sua volta ao convívio social.</p>

Mesmo tendo sido oferecida a informação de que o texto foi baseado em reportagem publicada no mesmo jornal, o aluno ainda não conseguiu estabelecer, no *registro* feito, as possíveis relações intertextuais entre os textos lidos. Vê-se, no entanto, que o leitor, ao se manifestar sobre o referido assunto, também se deixa atravessar pelo discurso do senso comum, conforme se lê em “*descaso das autoridades com a segurança pública*”, “*um sistema penitenciário que seja seguro e que recupere o preso para sua volta ao convívio social*”. Entretanto, é

preciso ressaltar que, na primeira linha do último parágrafo, o leitor assume a própria voz frente ao tema discutido: “*Não é só corrigindo isso que as autoridades vão se redimir*”.

A terceira questão foi a seguinte:

Antes de resolver a QUESTÃO III, é importante que você leia as seguintes informações:

A. Todo texto tem a propriedade intrínseca de se constituir a partir de outros textos. Por isso, podemos afirmar que, na construção de um texto, nunca há um único autor, e sim vários. Isso leva-nos a concluir que um texto jamais é singular, e sim produto de uma criação coletiva.

B. Os indivíduos, em seus textos, defendem posições geradas no interior da sociedade em que vivem. Essas posições são mostradas por vozes demarcadas e/ou não demarcadas no texto.

C. Há diversos mecanismos lingüísticos que servem para apontar as diferentes vozes no interior de um texto, o que possibilita a percepção de diferentes pontos de vista.

D. Um dos mecanismos é a **negação**. Nesse caso, o locutor não adere à perspectiva introduzida polifonicamente. Veja o que ocorre no texto em estudo:

“A rigor, isso **não** seria um problema maior, mas a verdade é que roedores **não** podem ser tolerados, **nem mesmo** numa prisão” (grifo meu).

No exemplo mencionado acima, estão implicadas duas vozes. Uma que produz o enunciado afirmativo, Enunciador 1: “A rigor, isso seria um problema maior”. E a outra, Enunciador 2, que produz o enunciado negativo, conforme se pôde constatar no exemplo acima.

E outro recurso de linguagem bastante utilizado para a demarcação de diferentes vozes no texto é o discurso direto e o discurso indireto. Observe o fragmento seguinte:

“E aí aconteceu o inevitável: os presos acabaram por perceber o que estava acontecendo. De início perplexos, discutiram o assunto e chegaram a uma posição comum: a substituição dos reclusos por bonecos de palha”.(grifo meu)

Nesse caso, o locutor não dá a palavra aos presos, mas comunica a informação aos alocutários com a palavra deles (os presos). A fala dos presos chega, então, ao leitor por via indireta. A esse expediente, denominamos discurso indireto.

F. Há, ainda, vários outros recursos, os quais não foram comentados, bem como situações de vozes presentes no texto que não são demarcadas lingüisticamente.

Após a leitura feita, **REDIJA** um texto, **CONSTRUINDO** a sua leitura de No calmo mundo dos bonecos, texto I. Ao produzir o texto, leve em consideração as informações lidas.

Um dos textos representativos do *corpus* é o seguinte:

Exemplo 29 c
Grupo A /Aluno VDAM
O vigia vivo
<p style="text-align: center;">A colocação do boneco de palha como vigia revela-se uma situação cômica e desesperadora ao mesmo tempo.</p> <p style="text-align: center;">Cômica porque é uma situação extremamente inusitada e desesperadora porque revela um extremo descaso das autoridades com a segurança pública e conseqüentemente com a crescente violência que amedronta a população.</p> <p style="text-align: center;">Com esse péssimo serviço prestado à população, seria melhor pôr um boneco de palha no lugar desses profissionais, pelo menos o serviço seria menos ruim.</p>

Como se pode observar em 29 C, o fornecimento de informações mais precisas sobre algumas faces do fenômeno dialógico e a apresentação de alguns pressupostos teóricos na *nova proposta* de leitura, embora detalhados e sugestivos, *não atuaram* como elementos condicionadores do *registro de leitura*, já que, a seu modo, mais uma vez o aluno produziu um texto que a escola tradicional vem denominando texto dissertativo-argumentativo. Esse resultado parece-me um indício de que não basta *informar* aos leitores determinadas *categorias e conceitos*. Ao contrário, é preciso *formar* leitores.

Para responder à questão 4, ofereci como base o texto inicial (*crônica* de Scliar), mas, agora, em *correlação* com mais quatro gêneros textuais: *chamada, charge, carta do leitor e manchete*. Todos esses textos abordam a mesma temática do texto inicial. A questão IV consistiu na seguinte proposta:

Faça, agora, a leitura dos textos I, II, III, IV e V (anexo II). A seguir, registre abaixo a leitura feita. Ao fazer isso, **REDIJA** um texto, **ESTABELENDO AS RELAÇÕES DE SENTIDO** entre os textos lidos, de modo a **RESSALTAR** a *temática* abordada, os *gêneros textuais* em que se configuram, a *intencionalidade*, o tipo de *público* a que se direcionam, as diferentes *vozes* com as quais dialoga, os diferentes *pontos de vista* que eles manifestam, bem como os diferentes *recursos lingüísticos* utilizados na constituição dos diferentes textos.

Nessa questão, como se pode observar, deixei explícitos os *links* que desejava que fossem considerados pelos sujeitos da pesquisa. Isso foi feito com o intuito de investigar como essas *chaves de leitura* seriam levadas em conta nos *registros* e se sua explicitação, no comando, favoreceria a construção de um *registro de leitura* de natureza hipertextual.

O exemplo abaixo é representativo dentre as ocorrências mais frequentes no *corpus*, a partir da nova proposta de leitura, conforme já explicitado.

Exemplo 29 d
Grupo A/Aluno VDAM
<p><i>Ambos os cinco textos tratam da escolha de um boneco para vigiar a prisão de Taubaté ou seja uma visão crítica (mesmo sob forma diferentes) sob o episódio.</i></p> <p><i>Na intencionalidade o texto I, III e IV trata com humor enquanto o II e V a intenção é informar.</i></p> <p><i>Nos tipos de textos, o I é uma sátira em forma de conto, o II é um texto informativo e ilustrativo, o III e o VI satiriza tanto o episódio quanto os políticos e o V é uma manchete com um lead explicando o fato.</i></p> <p><i>Em relação ao público em que se direcionam o I se direcionam a um público mais sofisticado, o II a um público mais desinformado, o III e IV se direciona a pessoas mais descontraídas e o V a pessoas que desejam saber mais sobre o fato.</i></p> <p><i>Finalmente ambos os textos I, II e V são influenciados apenas pelo fato enquanto III e IV são também influenciados pelas críticas aos políticos do Brasil. (grifo meu)</i></p>

Nota-se, claramente, que a nova estratégia de leitura: *um dado texto apresentado em correlação temática com outros textos levou o aluno a produzir o melhor registro de leitura*, se comparado aos três anteriores (29 a, 29 b, 29 c).

Trata-se, inicialmente, de observar que a *intertextualidade temática* foi percebida e mencionada na leitura “*Ambos os cinco textos tratam da escolha para vigiar a prisão de Taubaté (...)*”.

Assim, embora o aluno não tenha nomeado tecnicamente o fenômeno, ele o percebeu, o que é um bom começo.

Outro aspecto importante levado em conta pelo aluno são os diferentes propósitos de cada um dos textos abordados nessa questão. Veja como esse aluno se referiu aos propósitos:

Exemplo 29 e
Grupo A/Aluno VDAM
Na <i>intencionalidade</i> o texto I, II e IV <i>trata com humor</i> enquanto o II e V <i>a intenção é informar</i> . (grifo meu)

Há, nesse caso, uma clara preocupação de trazer para o *registro* algumas peculiaridades dos cinco textos, no que se refere a um de seus aspectos sócio-comunicativos – a *intencionalidade*, tal como solicitado. Observo que esse leitor, ao tratar dos possíveis propósitos dos textos, coloca o *humor* e a *informação* como comuns ao texto II. Esse procedimento mostra que o leitor valoriza um importante operador de leitura. Pensar nos prováveis propósitos do(s) produtor(es) de texto(s) implica considerar o jogo de imagens e de representações que os interactantes fazem de si mesmos e do(s) outro(s). Isso, de fato, é

importante, porque conhecimentos compartilhados pelos interlocutores são elementos que podem condicionar a construção de sentido(s).

O texto do exemplo 29 f mostra que esse leitor considera e até mesmo nomeia alguns gêneros, assim como fizeram alguns leitores, no *registro de leitura* da primeira atividade.

Exemplo 29 f
Grupo A/Aluno VDAM
Nos <i>tipos de textos</i> , o I é uma sátira em forma de <i>conto</i> , o II é um <i>texto informativo</i> e ilustrativo, o III e o VI satiriza tanto o episódio quanto os políticos e o V é uma <i>manchete</i> com um lead explicando o fato. (grifo meu)

Esse trecho mostra que, embora se refira a *gêneros textuais* como *tipos de textos*, denominação ainda muito corrente nas escolas, o leitor percebe e faz questão de explicitar, pelo menos em dois momentos, que não se encontra diante dos mesmos gêneros, conforme em “*Uma sátira em forma de conto*” e “*o V é uma manchete*”. Observo, ainda, que, ao tratar dos gêneros, ressalta os prováveis *propósitos* de cada um deles. No entanto, no seu *registro*, deixa evidências, em alguns fragmentos, de que *propósitos* equivalem a gêneros: “*Nos tipos de textos, o I é uma sátira em forma de conto, O II é (...) informativo e ilustrativo, o III e o VI satiriza tanto o episódio (...)*”

Uma das conclusões a que se pode chegar a partir desse resultado diz respeito à necessidade de se reconhecer e de se experimentar novas estratégias de abordagem do texto. Ao que parece, é pouco provável que se melhorem os resultados no que se refere à

formação de leitores competentes, se persistirmos em manter somente o uso de estratégias que já vêm sendo rotineiramente usadas no espaço acadêmico. Uma questão que já vejo como crucial a partir desses resultados é que estratégias de leitura que especificam particularidades do texto como as que envolvem suas *condições de produção* e referências explícitas a *operadores* que fazem da leitura uma produção efetiva de sentidos precisam ter um espaço garantido na sala de aula.

Há um outro aspecto a ser discutido com relação às respostas dos alunos. Trata-se da referência do leitor à figura do *interlocutor*. Uma dessas ocorrências é a que figura no texto do exemplo 29 g.

Exemplo 29 g
Grupo A/Aluno VDAM
<i>Em relação ao público em que se direcionam o I se direcionam a um público mais sofisticado, o II a um público mais desinformado, o III e IV se direciona a pessoas mais descontraídas e o V a pessoas que desejam saber mais sobre o fato. (grifo meu)</i>

Veja-se como esse leitor refere-se, conforme solicitado, à figura dos prováveis *interlocutores* quando afirma “o I se direcionam a um *público mais sofisticado*, o II a um *público mais desinformado*, o III e IV se direciona a *pessoas mais descontraídas* e o V a *pessoas que desejam saber mais* sobre o fato. Ao fazer esses *links*, demonstra considerar que, efetivamente, o produtor do texto pode se valer de *diferentes estratégias textuais e lingüísticas*, propositalmente selecionadas por ele, com o intuito de alcançar *diferentes públicos*. Isso

confirma que esse leitor não só considera a figura de leitores-modelos, como também assume como significativo ressaltar suas características no seu *registro de leitura*.

Nos resultados obtidos na análise das *respostas* relativas à atividade II, pude constatar que:

- oferecidas novas *condições de produção de leitura*, o leitor, de fato, tende a ir mais adiante, fazendo uma leitura mais atenta a diferentes aspectos do texto.

No entanto, apenas um *registro de leitura* mais cuidadoso não garante ao leitor produção de novos conhecimentos. Na realidade, é preciso que ocorra, na atividade de leitura, a interação entre autor/texto/leitor. Não basta, então, oferecer *novas condições de produção de leitura*, que, nesse caso, dizem respeito a um trabalho com a leitura que considere o *fenômeno dialógico* como um elemento constitutivo do sentido. De um lado está o texto, fruto de um trabalho de produção do autor/locutor; do outro, está o leitor/alocutário, que se constitui como tal, não no *reconhecimento de sentidos*, mas na *produção de sentidos*.

3.7 Configuração formal : uma possível chave de leitura

Passo, agora, a analisar *registros de leitura* representativos da atividade de leitura III, da qual participaram 64 (sessenta e quatro) alunos. Para essa tarefa, parto do pressuposto de que o professor não pode ensinar um processo cognitivo, mas pode construir oportunidades que permitam seu desenvolvimento, principalmente em se tratando dos aspectos que envolvem estratégias de processamento textual que sejam orientadas pela experiência social e cognitiva do sujeito.

Conforme já disse, no terceiro momento da coleta de dados, foi apresentada aos alunos uma terceira atividade de leitura, de modo a despertar nesses leitores, principalmente, a percepção de algumas *instâncias hipertextuais*. Essa atividade teve como base o texto a seguir, sem título, publicado na *Revista Capricho*, em maio de 1994, cujas partes negritadas foram mantidas conforme constam no original. A particularidade de sua estruturação formal é o fato de ser um texto marcado pela alternância de *sequências narrativas e descritivas*, de tal forma que, mesmo isoladas, tais seqüências continuam mantendo autonomia e, curiosamente, configurando-se em dois novos gêneros textuais, que emergem em duas novas práticas discursivas, o que pode favorecer a construção de novos sentidos. Essas são algumas das razões pelas quais o texto a seguir foi selecionado por mim.

Leia o texto a seguir para responder às questões 1 a 6.

O coração é um músculo com várias cavidades, localizado no centro do tórax.

Eu tinha acabado de chegar ao Colúmbia, danceteria de São Paulo, ali entre a Augusta e a Estados Unidos. A função do coração é bombear sangue para o corpo, suprindo as células com nutrientes e oxigênio. **Logo que cheguei tomei uma cerveja. Me encostei no balcão e procurei por algum conhecido. Ninguém.**



Uma parede muscular chamada septo divide o coração em dois lados, o direito e esquerdo. Válvulas dividem cada um desses lados em duas câmaras: átrio e ventrículo. **Passei do primeiro ambiente do Colúmbia para o próximo. Cumprimentei algumas pessoas e resolvi dar uma espiada no terceiro e último ambiente: a pista de dança.** Quando o músculo cardíaco se contrai, ele força a passagem de sangue dos átrios para os ventrículos — e destes para fora. **Forcei os olhos para enxergar algo, mas a estroboscópica já estava a toda. Voltei quase surdo e um pouco cego para o segundo ambiente.** O sangue oxigenado, vindo dos pulmões, flui das veias pulmonares para o átrio esquerdo e, através da aorta, para todas as partes do corpo. **Estava sentado sozinho na mesinha do canto, tomando outra cerveja, quando, vindo lá da entrada, você passou pela porta. Cabelo curto, vestido vermelho, botas pretas.** Sangue desoxigenado, retornando dos tecidos do corpo, flui da veia cava para o átrio direito, depois para o ventrículo direito e, através da artéria pulmonar, para os pulmões — de forma a ser reoxigenado. **Você logo foi para a pista de dança e, através de várias pessoas (a casa lotou de uma hora para outra), seguiu seu vestido. De forma que vi perfeitamente quando começou a dançar sozinha, à direita da pista.** O batimento cardíaco se dá através da seguinte seqüência: diástole do átrio, sístole dos átrios e finalmente sístole dos ventrículos. **A minha aproximação se deu através da seguinte seqüência: firmeza do olhar, doçura nos olhos e finalmente passos desajeitados bem ao seu lado.** O coração, em repouso, bate de sessenta a noventa vezes por minuto, mas a frequência cardíaca pode atingir mais de duzentos batimentos por minuto durante exercício físico. **Dançamos, dançamos, dançamos. A alça do seu vestido caía a toda hora.**

Você ajeitava a alça de vez em quando (menos do que deveria, mais do que eu gostaria), mas sua mão sempre voltava a ficar em volta do meu pescoço e, dessa maneira, continuávamos dançando, dançando, dançando. A frequência cardíaca também sobe em caso de excitação e situações de estresse. **Eu não estava nem um pouco estressado. Nem você. Mas meu coração vibrava quase tanto quanto as caixas de som.** Sentia a batida dos graves bem aqui no meio do meu peito: Isso é grave, pensel. Atenção pericárdio fibroso, pericárdio seroso e cavidade pericárdica. Atenção epicárdio, miocárdio, endocárdio e trabécula. Atenção frágeis paredes do meu coração. **Preparem-se. Estamos saindo do Colúmbia. Estamos — a garota de vestido vermelho e eu — passeando de carro, ficando apaixonados em alta velocidade, por essas artérias e veias da cidade.**

Marcelo Pires. Revista Capricho. Nº 4
Abril de 1994.

Tendo como base esse texto, as questões da atividade III foram elaboradas de modo a privilegiar estratégias de leitura que ressaltam os *diferentes aspectos e dimensões do texto*, bem como suas *condições de produção/recepção/circulação* que podem atuar como os *links* que vêm sendo focalizados por mim neste trabalho. As questões foram as seguintes:

1. No texto, há escolhas de *recursos lingüísticos* muito peculiares que indicam o uso de *domínios discursivos* diferentes, por parte do autor, ao tratar do assunto. **EXPLICITE** e **EXEMPLIFIQUE** essa afirmativa.
2. **INVESTIGUE** e **REGISTRE** abaixo os dados solicitados.
 - a. a *intencionalidade* (objetivo) do autor;
 - b. o *suporte* utilizado;
 - c. *público* a que se direciona o texto.
3. Segundo Marcuschi (2002, p.21), os gêneros não se caracterizam, nem se definem, por aspectos formais, sejam eles estruturais ou lingüísticos e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais.

Nesse caso, em que *gênero textual* se configura o texto ora analisado?
4. Levando-se em consideração que “*Todo texto é um intertexto*”, **EXPLIQUE** e **EXEMPLIFIQUE** a ocorrência do **fenômeno dialógico** (intertextualidade)⁸ no texto em foco.

Pressupus que, com tal procedimento, levaria o leitor a uma atividade de leitura mais consciente, reflexiva e intencional. Tendo metas definidas, em princípio, saberia por que está lendo e compreenderia mais facilmente o que lê, podendo recorrer a procedimentos diversos. Agindo assim, considerei que o leitor poderia

⁸ Na atividade III, item 4, só foi indicada entre parênteses uma face do dialogismo (intertextualidade) que havia sido trabalhada em classe até o momento da realização da atividade. Outras manifestações dialógicas, no entanto, foram investigadas nos registros de leitura.

levar em conta, no seu *registro*, os *operadores de leitura* ressaltados na questão (*recursos lingüísticos, intencionalidade, suporte, gênero textual, intertextualidade*).

Vejamos, a seguir, análise de *registros de leitura*, do Grupo A, a propósito da primeira questão, da qual participaram 16 (dezesesseis) alunos. O resultado foi o seguinte: 44% *mencionaram e exemplificaram* os *recursos lingüísticos*. Outros 44% trouxeram, na resposta, menções a respeito do uso de *recursos lingüísticos*, mas *não os exemplificaram*. Já 12 % não chegaram a responder ao que foi solicitado.

Do Grupo A, analiso, inicialmente, um exemplo representativo dentre os que atenderam ao solicitado. Vejamos como o leitor, a seguir, considera importante *registrar e exemplificar* em sua “resposta” questões de natureza lingüística.

Exemplo 30
Grupo A/ Aluno ESSE
<p>O texto traz uma mistura de <i>vocabulário científico e jovem</i>, dando a ele um <i>gênero popular</i> especialmente <i>voltado para quem é estudante</i>. Além disso, <i>sua formatação é em forma de contrastes (negrito/normal)</i> separando de início o texto em dois, unindo-os no final. Ex. “<i>Eu não estava nem um pouco... Atenção frágeis paredes do meu coração. Preparem-se.</i>” (grifo meu)</p>

Em 30, a referência aos *recursos lingüísticos*, como em “vocabulário científico”, “formatação em forma de contrastes” e “exemplificações” serviram-lhe como chaves para referenciar *gênero*, como em “gênero popular”, e público-alvo, ou em “voltado para quem é estudante”. Com esses dados, o leitor poderia chegar facilmente aos *domínios discursivos*, embora, *no seu registro*, não tenha feito isso.

Os textos dos exemplos 31 e 32 estão entre os que trazem para seu *registro* alguns operadores de leitura, mas *não os exemplificam*.

Exemplo 31
Grupo A/ Aluno GMD
O autor utiliza-se de <i>domínios discursivos diferentes</i> , adotando <i>linguagem coloquial</i> e, ao mesmo tempo, a <i>linguagem científica</i> totalmente voltada para uma informação exata. (grifo meu)

Em 31, o leitor mostra que, para ele, o fator determinante das práticas discursivas é a *formalidade/informalidade* da linguagem. Um aspecto a ser salientado nessa abordagem é que o leitor considera os diferentes registros utilizados do texto como se estivessem a serviço de uma “informação exata”. Assim, ao se valer dessa importante chave de leitura projetou uma dificuldade no que se refere à utilização desse referencial para “ler”, realmente, o texto.

Veamos como o exemplo 32 confirma esta ocorrência: *explica*, mas *não exemplifica* as afirmações que faz.

Exemplo 32
Grupo A /Aluno FN
Sim, o autor usa de <i>recursos lingüísticos com domínios discursivos diferentes</i> , sendo este científico. (grifo meu)

O leitor FN confirma o que havia sido colocado na questão proposta, mas só especifica um dos possíveis domínios – o científico – e não o exemplifica. Ressalta-se, nesse registro, uma incoerência. Para esse leitor, os *domínios discursivos* parecem ser, simultaneamente, “diferentes e único”. Acredito que se o leitor se valesse da

exemplificação, provavelmente, não chegaria a essa conclusão. Com isso, fica à mostra sua dificuldade para utilizar esse operador e fazer inferências mais consistentes sobre os possíveis domínios discursivos em que emergem o(s) texto(s) que, nesse caso, são o científico e o literário.

Vejamos, a seguir, análise de *registros de leitura*, do Grupo B, a propósito da primeira questão, da qual participaram 25 (vinte e cinco) alunos. O resultado foi o seguinte: 48% *mencionaram e exemplificaram os recursos lingüísticos*. 28% trouxeram, na resposta, menções a respeito dos *recursos lingüísticos* diferenciados, mas *não os exemplificaram*. Os demais, 24%, não chegaram a responder ao que foi solicitado.

O texto do exemplo 33, do Grupo B, está entre os que se ocuparam de *explicitar e exemplificar* as peculiaridades dos *recursos lingüísticos* no texto em foco.

Exemplo 33
Grupo B/Aluno SED
Os <i>recursos lingüísticos</i> são <i>distintos</i> nos textos um tem uma <i>linguagem científica</i> específicas da área de medicina (...o <i>batimento cardíaco</i> se dá através seqüência:..) <i>O outro texto é narrativo</i> e o autor fala dos acontecimento de uma noite em uma danceteria e não existe <i>nada de especial no recurso Linguístico</i> com <i>essão</i> as palavras (<i>cardiovasculares</i>) no finalzinho do texto. (grifo meu)

Nesse registro, fica claro que o leitor não só traz, para seu texto, referência aos *recursos lingüísticos*, mas também os confirma com alguns exemplos. Ao registrar no texto exemplificações sobre linguagem científica, marcada entre parênteses, o aluno traz para o próprio texto dados, muitas vezes, não considerados nos *registros de leitura* anteriores. Esse leitor evidencia *links* que, de fato, podem favorecer a

construção de significado(s), porque são *chaves de leitura* que ressaltam estratégias de que se valeu o produtor do texto, provavelmente, para alcançar determinados propósitos. No entanto, é preciso dizer que tais dados, provavelmente, só foram trazidos para o *registro* em atendimento ao claro comando dessa atividade: *explícite e exemplifique os recursos lingüísticos*.

Vejamos, a seguir, mais uma ocorrência dessa mesma natureza registrada no grupo B.

Exemplo 34
Grupo B/ Aluno AFLM
<p><i>Partes do texto estão em negrito:</i> “Eu tinha acabado de chegar ao Colúmbia...”</p> <p><i>Períodos longos:</i> “Sentia a batida dos graves bem aqui...”</p> <p><i>Linguagem científica</i> (medicina): “Uma parede muscular chamada septo...”</p> <p><i>Linguagem popular:</i> “Logo que cheguei tomei uma cerveja. me encostei no balcão”. (grifo meu)</p>

Em 34, podemos observar um outro *registro de leitura* que indica um leitor bastante atento à materialidade do texto. Veja-se que, em primeiro lugar, ressalta uma visão “panorâmica” do texto, ao afirmar “*partes do texto estão em negrito*”. Logo em seguida, se preocupa em apontar algumas particularidades do texto, tais como “*períodos longos*”, “*linguagem científica*”, “*linguagem popular*”. Nesse caso, ressalta-se um *registro de leitura* de natureza de natureza descendente – *top down*. É interessante observar que, mesmo um *registro* de natureza seqüencial, não descarta a hipótese que venho defendendo, neste trabalho. Para mim,

a atividade de leitura (recepção) não se pauta na linearidade, pois é multilinear e multisseqüencial, embora, no *registro de leitura*, o leitor possa escolher diferentes caminhos, ao registrá-la.

O texto do exemplo 35, a seguir, traz referências a dois *diferentes domínios*, mas o leitor não recorre, no registro que faz, aos *recursos lingüísticos*.

Exemplo 35
Grupo B/ Aluno CDMF
<p>O autor retrata <i>dois domínios</i>, o Primeiro é no qual ele começa retratando um <i>domínio científico</i> no qual explica as funções e órgãos do corpo humano. E o <i>segundo domínio</i>, é um relato de um homem que conhece uma mulher numa danceteria, um <i>texto literário</i>. (grifo meu)</p>

Esse leitor não se contenta em apenas explicitar os dois *domínios* que percebe – o científico e o literário. Sobre cada um deles, tece pequenos comentários com o possível propósito de justificar sua “descoberta”. Para ele, o científico relaciona-se a “*funções e órgãos do corpo humano*” e o literário, a “*um relato de um homem que conhece uma mulher numa danceteria*”. Essa dedução mostra que, para esse leitor, os *recursos lingüísticos* não se encontram à deriva no texto. Ao contrário, prestam-se, no mínimo, para indicar uma pista ao leitor – *novos usos dos recursos lingüísticos, novos domínios discursivos*.

O texto do exemplo 36, a seguir, está entre os que *não atenderam* ao solicitado.

Exemplo 36
Grupo B /Aluno OGM
<p><i>Um recurso que ele usa é o coração estar localizado no centro do tórax.</i></p> <p><i>O outro recurso que o autor usa é a localização da danceteria Columbia, danceteria de São Paulo entre a Augusta e a Estados Unidos. O autor usou de dois recursos diferentes mas com o objetivo de explicar o coração e a localização que ele se encontra. (grifo meu)</i></p>

Do ponto de vista desse leitor, as operações lingüísticas do texto lido prestam-se para “explicar e localizar” algo (coração/danceteria) num determinado espaço: “no centro do tórax”, “entre a Augusta e a Estados Unidos”, respectivamente. Parece-me que, para ele, as seqüências descritivas/narrativas do texto-base o ajudam a buscar a provável *intencionalidade* do autor. Os *domínios discursivos* não foram contemplados nesse *registro*.

A análise do *corpus* revela que, no Grupo C, questão 1, da qual participaram 23 (vinte e três) alunos, 39% não só *mencionaram* como também *exemplificaram* alguns *recursos lingüísticos*. Outros 39% fizeram referências, no *registro*, aos *recursos lingüísticos*, *embora não os tenham exemplificado*. Já os demais, 22%, não apresentaram respostas condizentes com a questão proposta.

O exemplo 37, a seguir, está entre os textos daqueles leitores que *mencionaram e exemplificaram* o uso de *recursos lingüísticos*, no seu *registro de leitura*.

Exemplo 37
Grupo C/Aluno NRD
<p style="text-align: center;"><i>Discurso acadêmico (científico)</i>- “... A função do coração é bombear sangue para o corpo, suprindo as células com nutrientes e oxigênio” (...)</p> <p style="text-align: center;"><i>Discurso literário</i> (narrativa cotidiana, conto)... “Logo que cheguei tomei uma cerveja. Me encostei no balcão e procurei por algum conhecido. Ninguém”. (...)</p>

Nesse exemplo, é possível constatar que o leitor reconhece e faz questão de mencionar, no seu texto, especificidades da linguagem e sua relação com diferentes *domínios discursivos*: acadêmico(científico) e literário. Ao fazer essa afirmativa, traz para o texto exemplificações para “justificar” o que diz. Além disso, tendo como base a “linguagem” do discurso literário, faz outro *link* – nomeia o gênero literário: narrativa cotidiana, conto.

Vejamos, a seguir, uma ocorrência no *corpus* representativa entre os leitores que optam por *mencionar*, mas *não* propriamente *exemplificar*, no *registro de leitura, recursos lingüísticos*.

Exemplo 38
Grupo C /Aluno JMS
<p style="text-align: center;">O autor se utiliza de <i>termos em negrito</i> para <i>diferenciar</i> a sua fala. Também faz o uso da linguagem <i>formal e informal</i> e essas possibilitam ao leitor a <i>identificar o lugar e onde</i> as pessoas falam, além de <i>explicitar</i> a intertextualidade contida nele. (grifo meu)</p>

Nesse caso, verifico que o leitor se vale desse *operador de leitura* para fazer algumas deduções. Destaco, inicialmente, como sendo a mais significativa, a que diz respeito à representação que faz do autor,

tendo como base a natureza da linguagem: “*a linguagem possibilita ao leitor identificar o lugar e onde as pessoas falam*”, uma vez que isso é que, de fato, lhe foi perguntado. Marca, ainda, explicitamente, que “negrito, linguagem formal e informal” estão, no texto, a serviço da *intencionalidade*: “diferenciar, identificar, explicitar”.

O exemplo 39 mostra uma ocorrência no *corpus* entre os leitores que não responderam adequadamente ao que lhes foi solicitado.

Exemplo 39
Grupo C/ Aluno RSM
O Autor através desse texto vem, primeiro nos <i>informar explicar</i> sobre a <i>ciência do corpo humano</i> , principalmente sobre as doenças do coração. Segundo o texto vem <i>demonstrar</i> através de um <i>romântico relato</i> as situações das quais passam o coração. Nesse caso um <i>amor sendo encontrado numa danceteria</i> . O amor aí pode ser considerado uma “doença” do coração. (grifo meu)

A questão que resultou na “resposta” 39, conforme já vimos, solicitava ao leitor que explicitasse e exemplificasse uma provável relação entre *recursos lingüísticos e domínios discursivos*. Ao ler o *registro* desse leitor, é possível verificar que, ao mencionar “ciência do corpo humano”, “romântico relato”, “amor (...) encontrado numa danceteria”, realmente, “leu” o texto, ateve-se à sua materialidade, à(s) sua(s) possibilidade(s) de significar, no entanto, não “leu” a pergunta feita. É possível verificar que os *recursos lingüísticos* lhe serviram como chave para pensar, não sobre *domínios discursivos*, mas sim sobre os prováveis propósitos (*intencionalidade*) do autor: “informar, explicar, demonstrar”.

Face ao resultado da análise da primeira questão, posso afirmar que a maioria dos alunos atenderam ao solicitado. Isso sugere que a concepção de *recursos lingüísticos* parece ter sido assimilada pelo grupo. No entanto, esses leitores *não se valeram desse link* (operador) na construção de um *registro de leitura de natureza hipertextual*, o que lhe possibilitaria uma leitura mais crítica do texto.

Vejamos, a seguir, alguns dados que resultaram da análise da segunda questão da atividade III. Nessa questão, conforme vimos, solicitei aos leitores que investigassem e registrassem no espaço indicado três operadores de leitura: *suporte*, *público-alvo*, *intencionalidade*.

Consultado o *corpus*, pude constatar que 100% dos leitores do Grupo A apontaram adequadamente o *suporte*. Quanto ao *público-alvo* o resultado também foi muito bom, pois 92% dos leitores fizeram referências coerentes em relação a esse item. Sobre a provável *intencionalidade* do texto, 46% das ocorrências foram adequadas.

Em relação aos leitores do Grupo B, 60% dos alunos apontaram adequadamente o *suporte*. Quanto ao *público-alvo* o resultado também foi muito bom. 92% dos leitores fizeram referências coerentes em relação a esse item. Sobre a provável *intencionalidade* do texto, 44 % das ocorrências foram adequadas.

Em relação aos leitores do Grupo C, 87% dos alunos apontaram adequadamente o *suporte*. Quanto ao *público-alvo*, pude constatar que 74% dos leitores fizeram referências *coerentes* em relação a esse item. Já

sobre a provável *intencionalidade*, apenas 26% das ocorrências foram adequadas.

Face a esses dados, pude constatar que o Grupo A apresentou os melhores resultados nessa questão. Foi possível observar que o Grupo B, em relação ao A, divergiu no que diz respeito ao item *suporte*. Parece-me faltar a certos leitores do Grupo B o domínio de alguns conceitos básicos sobre esse *operador de leitura*, uma vez que alguns identificaram *suporte* como sendo “coração”, “corpo físico”, “boate”, “cidade de São Paulo”, “partes do corpo e suas funções”, o que remete à noção de órgãos do corpo humano, espaço e lugar. Já outros citaram “ciência e cotidiano”, “fábula”, “texto informativo”. Para esses leitores, *suporte* diz respeito a *prática discursiva* e *gênero textual*, respectivamente. Há, ainda, referência a “dados científicos” para nomear *suporte*.

O Grupo C, apesar de ter apresentado melhores resultados em relação a *suporte*, não teve o mesmo desempenho no que diz respeito aos itens *público-alvo* e *intencionalidade*. Nesse grupo, há leitores que identificaram *público-alvo* como sendo “profissionais e estudantes da área de saúde e até mesmo frequentadores de boate”. Outros sequer responderam à questão. Quanto à *intencionalidade*, os índices mostram *registros de leitura* pouco consistentes, tais como “mostrar ao leitor que todo texto é um ajuntamento de outros textos”; “mostrar o funcionamento de algumas partes do nosso corpo”; “(...) comparar narrando”; “informar” e outros. Esses resultados me levam a pressupor que, infelizmente, pistas significativas de leitura vão sendo deixadas de lado

à medida que esses leitores avançam na área específica de sua formação acadêmica.

Passo a analisar, a seguir, a terceira questão, que diz respeito à identificação do *gênero textual*. Para 44% dos leitores do Grupo A, o gênero analisado é uma mistura de texto “informativo/popular”. 37% dos leitores afirmaram que se trata de “artigo, conto, texto jornalístico”. Já 19% dos leitores optaram por não responder a essa questão.

Quanto ao Grupo B, 20% nomearam o gênero como sendo “científico/literário”. Outros 20% disseram tratar-se de texto “científico/informativo”. 16% identificaram o texto como “artigo/conto”. 12% afirmaram que se trata de “narração/descrição/dissertação”. Já 24 % optaram por não responder a essa questão.

Os demais deram respostas evasivas.

A análise dos dados do Grupo C aponta os seguintes resultados: 39% afirmaram que se trata de “texto narrativo”. Outros 35% classificaram o texto como “artigo/anúncio/conto/crônica”. 13% afirmaram que se trata de “texto informativo/ dissertativo/popular”. Já 9% declararam ser um “texto científico”. Houve, ainda, leitores que deixaram essa questão em aberto.

Diante desse quadro, pude constatar uma *dispersão generalizada em relação à concepção de gênero textual* nos três grupos. Há dados que remetem à noção *gêneros*, à noção de *tipologia textual* e até mesmo à concepção de *domínio discursivo*. Fica evidente que, para os

três grupos, um conceito de gênero mais sistemático está por ser construído.

Vejam, a seguir, a análise dos *registros de leitura*, com base na quarta e última questão. Nesse item, foi solicitado aos alunos que *explicassem* e *exemplificassem* a ocorrência do fenômeno dialógico (intertextualidade) no texto em foco.

A análise dos *registros* do Grupo A evidenciou os seguintes resultados: apenas um aluno (6%) faz uma reflexão mais aproximada sobre o que lhe foi solicitado (explicar/exemplificar). 38% dos alunos registraram parcialmente a solicitação (explicar). Já 56% dos alunos não conseguiram responder à pergunta.

O leitor, a seguir, é o único desse grupo que faz um registro mais coerente com o que se pediu.

Exemplo 40
Grupo A/Aluno CLS
<p><i>A intertextualidade consiste justamente em produzir um texto seu utilizando outros textos (textos de outrem). Aqui o autor ao narrar a sua noite (conto) sente a necessidade de reforçar esta narrativa (tão emocionante foi) que introduziu no seu texto um texto científico.</i></p> <p><i>Ex. texto do autor</i> : A alça do seu vestido caia a toda hora (...) e dessa maneira, continuávamos dançando dancando, dançando.</p> <p><i>Texto de outro (científico)</i>: A frequência cardíaca também sobe em caso de excitação e situações de estresse. (grifo meu)</p>

Em 40, um aspecto a ser salientado é o fato de que esse leitor considera a *intertextualidade* como sendo um fenômeno específico da produção, conforme se pode observar em “*a intertextualidade consiste justamente em produzir um texto seu utilizando outros textos (textos de*

outrem)”. No entanto, ao selecionar o que considera relevante para exemplificar sua afirmativa, traz à mostra fragmentos dos textos que têm a ver com a *intertextualidade tipológica* e não propriamente com a *intertextualidade* em sentido mais restrito, conforme havia sido solicitado na questão examinada. Vale-se, ainda, das expressões “texto do autor/texto de outro”, os quais, como afirma, dizem respeito a “conto” e “texto científico”, respectivamente. Esses exemplos parecem confirmar seus pressupostos sobre a relação de sentido entre *intertextualidade*, *tipologia textual* e *gênero textual*.

Os demais alunos, 94%, ora tentaram explicar o fenômeno intertextual, ora o ignoraram. Aqueles que o consideraram valeram-se de expressões, tais como “no texto há intertextualidade, pois o autor intercala o texto *científico* com o *jovial*”; “todo texto é um intertexto, já que dentro de suas informações ou mensagens, *há evidências de outro tema* abordado” ou ainda em “a intertextualidade ocorre em todo o texto (...) o ponto mais alto desta intertextualidade ocorre ao final (...) em que *o autor funde as duas linguagens* do texto” (grifo meu). Ao que me parece, mesmo não trazendo exemplificações, esses leitores estão se referindo à alternância de *tipologias textuais*. Quanto aos que ignoraram a *intertextualidade*, no seu *registro*, usaram expressões como “funções do coração”; “como o coração funciona”; “texto formal e explicativo”; “anatomia do coração” e outros. Parece-me que, mesmo se atendo a questões de natureza lingüística e textual, os alunos não conseguem relacioná-las a essa face do fenômeno dialógico – a intertextualidade.

No que se refere à análise dos *registros* do Grupo B, foram evidenciados os seguintes resultados: 16% dos leitores fizeram uma reflexão mais coerente sobre o que lhes foi solicitada (explicar/exemplificar). 24% dos alunos realizaram parcialmente a solicitação (explicar). Já 60% dos alunos não conseguiram responder à pergunta.

O texto do exemplo 41, a seguir, é uma ocorrência representativa entre os que se aproximam do que lhes foi solicitado.

Exemplo 41
Grupo B/ Aluno BFJ
<p>Partindo-se do princípio que <i>um texto sempre deriva de outro</i> e nele existem pequenos argumentos de outros que são utilizados pelo autor, para ali formar sua contextualidade, <i>é possível entender que um texto seja um intertexto, isto é, nele está contido outro.</i></p> <p>Quando <i>há uma polaridade de expressões que culminam numa só</i> e atendendo o proposto como: “A frequência cardíaca também ... situações de estresse. E não estava... tanto quanto as caixas de som”. (grifo meu)</p>

Nesse registro, o leitor traz à tona uma concepção de *intertextualidade* como sendo um “processo de derivação entre textos” e “presença de um texto em outro texto”. Embora “derivação entre textos” não seja exatamente uma concepção de intertextualidade com a qual concorde, não posso desconsiderar o que diz esse leitor. No entanto, observo que, ao trazer o exemplo em seu *registro*, faz referência a outros estudos (domínios discursivos) e a própria concepção acaba ficando à deriva. Parece-me que o aluno domina, com algumas restrições, uma

concepção “teórica” sobre essa face do dialogismo, mas ainda não a apreendeu a ponto de “enxergá-la” no *registro de leitura* que faz.

O texto do exemplo 42 é também representativo do Grupo B. Trata-se de um registro que mais se aproxima do que havia sido solicitado aos leitores.

Exemplo 42
Grupo B/ Aluno OJD
<p>Na parte que não está em negrito, o autor tenta passar para o leitor uma <i>linguagem técnica</i>, falando sobre o funcionamento do coração. “ <i>O coração é... do tórax.</i>”</p> <p>Na parte que está em negrito o autor <i>narra</i> um episódio, mas no fim também ele fala que seu coração bateu forte: “ <i>mas meu coração... quanto as caixas de som</i> ”.</p> <p>(...) um texto com praticamente dois assuntos que <i>no fim se convergem</i>.</p> <p>(...) <i>o texto se direciona a jovens e adultos com boa interpretação de texto.</i></p> <p><i>Outros textos estão presentes no texto em estudo, seja mais ou menos visível</i>, mas desde que haja uma organização, uma lógica nas palavras colocadas pelo autor, <i>o texto é um objeto heterogêneo</i>. Exemplo: nas últimas linhas quando o autor fala : “ <i>sentia a batida ... Preparem-se</i>”. E logo depois completa com a sua parte em negrito. “<i>Estamos saindo... e veias da cidade</i>”. Ao meu ver foi aí nesse momento que <i>houve um diálogo maior entre as partes do texto.</i>(grifo meu)</p>

A meu ver, os destaques acima confirmam a presença de uma leitura mais produtiva, em relação aos demais *registros* analisados. Vale a pena observar que esse leitor: *esboça um desejo de sustentar as afirmativas que faz, recorrendo a fragmentos do texto* (§ 1, 2, 5); *não só faz referência ao público, mas também às suas especificidades* (§ 4); *apresenta domínio de algumas concepções teóricas e tenta exemplificá-las* (§ 5); *reconhece e faz referências explícitas ao fenômeno dialógico*

como inerente à linguagem (§ 5); percebe e menciona o entrelaçamento entre os textos (§ 5); faz uso de aspas de distanciamento (§ 1, 2, 5).

Ao ressaltar esses aspectos, não estou querendo dizer que se trata de uma leitura ideal, mesmo porque, na perspectiva que adoto, esse tipo de leitura não existe. Destaco esses *links* porque vejo neles um espaço bastante fértil para que se construa um leitor ativo. Essa conclusão, de certa forma otimista, no entanto, não me desobriga a retomar uma posição que venho defendendo desde o início. A produção de leitura só ocorre, realmente, quando autor e leitor se encontram num lugar chamado texto e, a partir desse encontro, novos sentidos emergem. Admito que esses são dados significativos, mas ainda não foi o bastante para que o próprio aluno se juntasse ao texto e lhe propiciasse, no seu *registro de leitura*, um diálogo com o texto, o que poderia levar esse leitor à construção de novos conhecimentos.

Os demais alunos, 84%, ora tentaram explicar o fenômeno intertextual, ora o ignoraram, assim como os leitores do grupo A. Aqueles que o consideraram valeram-se de algumas expressões, como “diálogo”; “um texto é um pouco de outro texto”; “fenômeno dialógico”; “todo texto tem como origem um pré-texto” e outras. Quanto aos que ignoraram a *intertextualidade*, no seu *registro*, usaram expressões tais como “criar um texto jovem/informar”; “relatar o sistema biológico”; “mostrar mudança de ambiente” e outros. Parece-me que, para esses leitores, *intertextualidade* remete à *intencionalidade*.

Já em se tratando da análise dos *registros* do Grupo C, foi possível constatar os seguintes resultados: 17% dos leitores fizeram uma reflexão mais significativa (explicar/exemplificar) sobre o que lhes foi solicitado. 30% dos alunos registraram parcialmente (explicar) a solicitação. Já 53% dos alunos não conseguiram responder à questão.

No grupo C, o texto do exemplo 43 está entre os registros mais significativos sobre a questão proposta.

Exemplo 43
Grupo C/ Aluno CMAS
<p><i>O texto é um intertexto por apresentar dois tipos de narração, sendo um científico quando enfoca a função do coração: “... A função do coração é bombear sangue para o corpo...”, e literário quando descreve a trajetória de um encontro amoroso., quando é relatado no texto: “...Mas meu coração vibrava quase tanto quanto as caixas do som.” Sendo que a narrativa se “encaixa” uma na outra de acordo com a frase “... ficando apaixonados em alta velocidade, por essas artérias e veias da cidade.” (grifo meu)</i></p>

Para esse leitor, *intertextualidade* diz respeito à alternância, no texto, de dois *domínios discursivos* – o científico e o literário. Isso fica ainda mais evidente quando, ao final, diz que “a narrativa (científica/literária) se encaixa uma na outra”. Observo que, mesmo alguns leitores que fazem um *registro de leitura* mais coerente com a proposta dada, não dominam alguns conceitos básicos sobre essa face do dialogismo. Evidencia-se, assim, uma lacuna no que diz respeito ao ensino/aprendizagem de leitura, quando não se considera, no *registro*, a primazia do intertextual sobre o textual.

Assim como grande parte dos leitores dos grupos A e B, 83% dos alunos do Grupo C ora tentaram explicar o fenômeno intertextual, ora o ignoraram. Aqueles que o consideraram valeram-se de expressões também muito usuais nos grupos A e B. Quanto aos que ignoraram a *intertextualidade*, no seu *registro*, assim como os leitores dos grupos A e B, os alunos do Grupo C apresentaram dados que evidenciam a *intencionalidade* e não a *intertextualidade*. Assim, considerados os três grupos, não se pode dizer que a concepção de *intertextualidade* vem sendo utilizada adequadamente nos *registros de leitura*, mesmo porque há indícios de que, para muitos leitores, parece tratar-se de um conceito ainda em construção.

Conforme vimos, na atividade I, cuja proposta de leitura foi mais generalizante, os resultados mostraram que, considerados os três grupos, a maioria dos alunos ressaltaram a *intertextualidade temática* como um dos *links* entre os textos, embora muitos outros *operadores de leitura* não tenham sido mencionados nos *registros*. Na atividade II – subdividida em quatro questões com orientações, gradativamente, mais específicas – o resultado foi cada vez melhor à medida que as propostas de leitura também dispunham de um direcionamento mais preciso. Já a análise dos resultados da atividade III – cujo texto apresenta uma configuração formal muito particular – os resultados apresentaram nuances significativas nos *registros de leitura* das quatro questões propostas: quanto à segunda questão, os resultados foram muito bons; quanto à primeira e à terceira, os dados obtidos foram regulares; já no

que diz respeito à quarta questão, os resultados significativos se apresentaram muito abaixo dos resultados obtidos nas três primeiras.

Como foi amplamente discutida desde o início desse trabalho, a leitura é uma atividade que envolve interlocutores que interagem entre si, segundo condições socioculturais. Meu intuito, ao aplicar as três atividades de leitura, foi *instigar os sujeitos-leitores a perceberem alguns laços, “nós”, links que favorecem conexões múltiplas, estimulam a não-linearidade, dialogam com instâncias hipertextuais, consideram as condições de produção/recepção e, por isso, podem levar o leitor à produção de leitura, portanto, de conhecimentos*. Acredito que essas dimensões da leitura investigadas, neste trabalho, podem apontar alguns caminhos para o ensino/aprendizagem da leitura nos espaços institucionais de educação formal, contribuindo, assim, para a formação de leitores competentes. Essa primeira análise dos resultados me oferece, assim, alguma sustentação para defender aquilo em que, de fato, acredito: há reais possibilidades de um trabalho significativo voltado para o ensino/aprendizagem da leitura, a partir dos pressupostos teóricos adotados.

CAPÍTULO 4

(RE)SIGNIFICANDO A LEITURA

4 Processamento hipertextual: deslocamentos, desvios, contrapontos

Neste capítulo, retomo alguns resultados obtidos nesta pesquisa, relacionando-os aos princípios teóricos e metodológicos adotados e às hipóteses levantadas, com o objetivo de apresentar algumas perspectivas para a abordagem do texto à luz desses postulados teóricos, de forma a contribuir para a formação de leitores competentes. Do ponto de vista adotado, competentes são os leitores que dão conta de gerenciar a diversidade de textos com os quais terão que lidar no seu cotidiano, de forma que consigam estabelecer, a partir deles, relações reticulares que levem à produção de novos conhecimentos.

Conforme já assinalado, neste trabalho, venho me baseando numa concepção *sociointeracionista* de linguagem. Essa escolha implica, é certo, novas concepções de *sujeito, texto e leitura*, que contribuem para que se compreenda o texto como uma *proposta de multiplicidade e de plurilinearidade na construção de sentidos* e, por isso, podem favorecer a produção de uma *leitura hipertextual*.

Vários são os fatores que apontam para a necessidade de que a escola não se distancie dessa nova realidade. Dentre eles, estão as *novas formas de apropriação do texto, a velocidade com que são produzidos novos conhecimentos, os novos suportes, a presença da TV na grande maioria dos lares brasileiros, a veiculação de notícias na Internet em tempo real, o intenso diálogo da mídia com os fatos contemporâneos, a própria noção de verdadeiro* (O que está registrado? ou O que é mostrado ao vivo na TV?).

Em outras palavras, é necessário contribuir para que se reflita sobre a necessidade de se fazer circular no espaço da sala de aula, pelo menos, parte da diversidade textual que, numa rapidez jamais vista, vem sendo produzida e veiculada nos últimos anos e, com esse procedimento, fazer emergir *os deslocamentos, os desvios, os contrapontos* que favoreçam o processamento hipertextual. Na próxima seção, retomarei essas questões, de forma a discutir alguns aspectos representativos dos postulados adotados nesta pesquisa.

4.1 O texto na sala de aula: espaço de produção de conhecimentos

Ao discutir diferentes vertentes dos estudos da linguagem, no segundo capítulo, meu objetivo foi justificar por que, neste trabalho, fiz a escolha pela concepção *sociointeracionista*. Como disse, adoto essa concepção de linguagem, principalmente, porque considera o fenômeno

dialógico como a ela inerente e, desse ponto de vista, os *sujeitos*: a) exercem um papel fundamental na *recepção* de textos; b) constroem o(s) sentido(s) e consideram o outro como quem desempenha um importante lugar na constituição dos significados; c) têm um papel ativo tanto na produção do social como na interação; d) são atores sociais, que (re)produzem o social na medida em que participam ativamente da situação na qual se acham engajados. Ora, se meus estudos foram alguns *procedimentos e mecanismos que envolvem a recepção do texto e que podem favorecer o processamento hipertextual*, ficaria, então, inviável abordar o texto como uma *proposta de multiplicidade e de multilinearidade na construção de sentidos*, segundo algumas vertentes, nas quais a categoria *texto* sequer é mencionada.

Uma concepção de texto que leva em conta *a diversidade de suportes, as diferentes práticas discursivas, sua instabilidade, seus diferentes propósitos, seus inúmeros recursos textuais e extratextuais* e outros aspectos é um procedimento que, de fato, pode facilitar aos leitores a percepção de facetas do fenômeno dialógico como a *intertextualidade*, a *polifonia* e outras *manifestações dialógicas*.

O dialogismo pode deixar marcas perceptíveis no material verbal e não-verbal que podem ser consideradas para o ensino/aprendizagem da leitura, se o propósito é formar leitores que dêem conta de *estabelecer relações reticulares* entre textos de diferentes naturezas e, a partir dessas relações, que favorecem um processamento de leitura de natureza hipertextual, *construir novos conhecimentos*.

Conforme vimos, os resultados da pesquisa mostram que o professor pode instigar, no trabalho com o texto, o desejo de completude, jamais a ser alcançado plenamente, é verdade, mas que favorece *os confrontos, as contraposições, os desejos, as paixões, as (re)construções e os deslocamentos* e, por isso, a própria construção do conhecimento, mediada por essas relações.

4.2 Texto: uma proposta de *multiplicidade* e de *multilinearidade* na construção de sentido(s)

Meu objetivo é apresentar, neste item, a síntese dos resultados obtidos na pesquisa, tendo como base os princípios teóricos e metodológicos adotados e a hipótese levantada, a começar pela *atividade I*. Minha intenção é ressaltar os *links* que sujeitos-leitores trouxeram à tona nos seus *registros de leitura*, o que evidencia alguns operadores que já consideram significativos na atividade de leitura. Ao fazer isso, algumas dificuldades concernentes às *categorias* analisadas também ficarão à mostra. Pretendo, com isso, articular esses resultados a propostas significativas para o ensino/aprendizagem da leitura, às quais denominarei *atitudes produtivas na leitura*, expressão que compartilho com Geraldi (2000).

Do ponto de vista adotado, *intencionalidade* diz respeito às *atitudes, aos objetivos e às expectativas* do produtor do texto. A análise do *corpus*, a respeito dessa *categoria*, mostra que:

- os leitores assumem concepções muito diferenciadas para *intencionalidade*. Ora é vista como *forma* (séria, irônica, pejorativa, informativa, etc) de abordagem do texto, ora se refere a *objetivos* (informar, ironizar, criticar, etc) do texto. Em outros momentos, *intencionalidade* e *gênero textual* dizem respeito ao mesmo conceito (crítica, sátira, charge, etc). Por fim, há grupos que a vêem como *intertextualidade*.

Diante desse quadro, é importante que, no ensino/aprendizagem de leitura, sejam pensadas *atitudes produtivas de leitura*, tais como:

- Considerar o texto não como um produto pronto, acabado e limitado à própria materialidade. Ao contrário, é preciso que se leve em conta a “dimensão interpessoal na escrita” (Kleiman, 2001:29), pois essa é uma dimensão constitutiva da linguagem.
- Ao analisar textos, levar em consideração que a figura do “outro” tem uma participação na constituição dos sujeitos e das identidades. Isso aponta tanto para o “outro” enquanto discurso como para o “outro” enquanto receptor.

O *sujeito falante*, neste trabalho, é visto como um ser da experiência, enquanto o *locutor* é uma ficção discursiva. É tido também como o responsável pelo enunciado e dá existência, através justamente do enunciado, a *enunciadores* de quem ele organiza os pontos de vista e as atitudes. O *enunciador*, por sua vez, é o ser que se expressa através da enunciação. Dessa forma, certos enunciados envolvem uma pluralidade de responsáveis e englobam indivíduos diferentes.

A respeito desse operador de leitura, consultado o *corpus*, os dados evidenciam que:

- nos registros de leitura, constituem-se em exceção casos de referência às figuras dos “responsáveis” pelo texto. Parece-me que esse *link*, para muitos leitores, pode não ser tão significativo, a tal de ponto de merecer atenção especial em suas “respostas”.

Esses resultados apontam para a necessidade de o professor preencher essa lacuna, valendo-se de algumas *atitudes produtivas na leitura* tais como:

- Ao trabalhar a leitura, levar em conta as *condições de produção* dos textos como: “*tempo, lugar, papéis representados pelos interlocutores, imagens recíprocas, relações sociais, objetivos visados na interlocução*”, (Koch,1995:13-14) (grifo meu), como sendo informações relevantes para a compreensão de situações que envolvem a produção de significado(s).

- Valer-se de textos disponíveis no universo cultural cujas *condições de produção, circulação e consumo*, funcionem como condicionadores para novas leituras.
- Levar em conta uma concepção dialógica da linguagem que, por sua vez, assume o pressuposto da “*incorporação do outro no texto do autor*” (Kleiman, 2001:30) (grifo meu), o que nos leva a pensar em novas estratégias para o ensino da escrita, portanto, da leitura.
- Atentar para o fato de que o repertório dos leitores, no espaço escolar, não é de inteira responsabilidade do desejo do leitor, mas, muitas vezes, do que lhe é oferecido para leitura.

O *gênero textual* é visto, neste trabalho, como uma unidade enunciativo-discursiva que emerge em práticas sociais institucionalizadas. Ao retomar a análise do *corpus*, em busca de referências implícitas ou explícitas dos sujeitos da pesquisa a essa *categoria*, pude constatar que:

- os alunos, em sua maioria, na atividade I, em que se esperava que se fizesse referência a esse *link*, não levaram esse dado em conta nos *registros* feitos.

Ao evidenciar esse resultado, não estou querendo afirmar que dar nomes a *gêneros textuais* é uma questão crucial para a produção de sentido(s), nem mesmo garante um diálogo pleno com o texto. Esse fato

pode ser um indício de que muitos leitores não consideraram significativo evidenciá-lo nos seus *registros* de leitura.

A meu ver, a pouca relevância dada nas “respostas” a esse operador de leitura ou a ignorância desse conceito pode desencadear uma perda em relação a um diálogo produtivo com o texto, uma vez que cada gênero estruturado discursivamente emerge num contexto social determinado que supõe uma capacidade de ação do interlocutor para seu uso efetivo e eficaz. Partindo-se desse pressuposto, *o texto é um objeto que vai se constituindo e reconstituindo no momento da interação*. Com esse resultado, vejo a necessidade de se trabalhar com os alunos algumas categorias-chave para que, progressivamente, construam uma visão mais perspicaz diante do texto.

Algumas *atitudes produtivas na leitura* poderão contribuir para o preenchimento desse vazio no que se refere ao domínio dos elementos necessários para a leitura dos *gêneros textuais*:

- Estabelecer relações de sentido entre gêneros textuais variados, considerando-se as implicâncias advindas da concepção de se olhar o texto em seu *uso e funcionamento*.
- Analisar o funcionamento das relações que se manifestam em textos, os quais, por sua vez, configuram-se em gêneros textuais variados e em diferentes práticas discursivas, de forma a conceber a linguagem como dialógica e vinculada à interação verbal, por isso, o lugar das relações sociais.

- Investigar em gêneros textuais diversos as estruturas, estilos e temas que refletem os grupos sociais em que emergem, pois “a prática social é constitutiva da linguagem” (Kleiman, 2001:29).
- Considerar que, no ensino da leitura, os usuários da língua já dispõem, muitas vezes, de conhecimentos prévios sobre o processo de produção e de recepção dos gêneros que circulam em determinadas práticas discursivas.
- Levar em conta que os gêneros são suportes para a circulação de significados em várias esferas sociais. Como as relações sociais evoluem, os significados poderão sofrer implicações dessas mudanças, decorrentes “das transformações sociais, de novos procedimentos de organização e acabamento da arquitetura verbal e de modificações do lugar atribuído ao ouvinte” (Koch, 2002:54).
- Considerar que as formas de ação e interação social humanas permitem a produção e a reprodução de temas e formas discursivas (gêneros) que refratam e refletem temas e formas possíveis em situações e momentos sócio-historicamente determinados.
- Discutir os gêneros textuais, levando-se em conta sua relativa estabilidade e constante transição decorrentes de questões sócio-históricas em que se encontram envolvidos.

Como já vimos, parto do seguinte princípio: os *gêneros textuais* não se definem nem se caracterizam apenas por *recursos textuais e lingüísticos*, mas não se pode desprezar tais aspectos.

A esse respeito, os resultados obtidos apontam para o seguinte:

- menções explícitas sobre particularidades dos *recursos lingüísticos* foram, realmente, escassas. Além disso, os leitores que reconhecem essas chaves de entrada no texto não se preocupam em sustentá-las com exemplificações nos *registros de leitura* que fazem.

Na concepção adotada, *tipologia textual* diz respeito à natureza lingüística da composição de um texto: *seqüência narrativa, descritiva, argumentativa, expositiva e injuntiva*. Nesse caso, não se trata de textos empíricos, mas de seqüências lingüísticas ou de enunciados. Nos resultados da análise, pude constatar que:

- foram trazidas para as “respostas” dos sujeitos-leitores questões de natureza lingüística, embora tenha sido pouco significativo o número de alunos que fez questão de mencionar, no seu texto, essa chave de leitura, o que poderia favorecer-lhe a construção de novos conhecimentos.

Em se tratando de *recursos textuais/lingüísticos e de tipologia textual*, minha proposta é pensar algumas *atitudes produtivas na leitura*, tais como:

- Criar expectativas sobre o gênero textual e sobre o conteúdo a ser abordado, valendo-se da natureza lingüística do texto e de sua relevância para a produção de novos significados.

- Ao trabalhar o texto, vê-lo como um objeto cuja materialidade não se deve desprezar, pois entre as “características básicas dos tipos textuais está o fato de eles serem definidos por seus traços lingüísticos predominantes” (Marcuschi, 2002:27).

Do ponto de vista assumido, *suporte* (canal) é o meio físico por meio do qual o texto é veiculado. A respeito dessa categoria, os resultados da pesquisa mostram que:

- considerada a atividade I, apenas 1(um) aluno, do Grupo A, mencionou o *canal*. Já nas atividades II e III, a menção adequada a essa chave de leitura foi muito boa nos três grupos.

Algumas *atitudes produtivas na leitura* poderão ser colocadas em ação, de forma a melhorar ainda mais esse índice, tais como:

- Analisar em textos previamente selecionados sua dimensão social-discursiva, considerando-se que o texto move-se frente a um objeto como o *canal*. Assim sendo, “*mesmo texto*” e “*mesmo gênero*” não são necessariamente equivalentes (Marcuschi, 2002: 21).
- Ao se colocar diante de um hipertexto veiculado num suporte eletrônico como a Internet, valer-se da desestabilização

de concepções de autor e leitor que esse suporte desencadeia para distanciar-se da linearidade da página e constituir uma verdadeira rede que favoreça o processamento hipertextual.

- Estimular no leitor a percepção de que o mundo está passando por uma mudança em relação aos referenciais para o acesso à informação. Até mesmo a idéia de *verdadeiro* como *palavra impressa* em livros ou jornais, uma *imagem ao vivo na TV* ou uma *notícia em tempo real na Internet*, nos permitem construir novos referenciais em relação ao mundo, à vida e aos valores.

- Facilitar o acesso a *gêneros emergentes*, como as *teleconferências*, as *reportagens ao vivo*, as *cartas eletrônicas*, os *bate-papos virtuais*, as *aulas virtuais*, com o intuito de investigar como se ancoram em gêneros já existentes, quais suas características próprias, considerando-se esses dados para que o leitor faça uso de todo esse referencial para a produção de sua própria leitura de mundo.

- Confrontar gêneros textuais que, na sua constituição, apresentam uma configuração híbrida, de modo a considerar essa questão como objeto de estudo, com o intuito de investigar as mesclas de funções e formas que caracterizam a

subversão e em que medida interferem na produção de significado(s).

- Considerar como objetos de investigação aspectos sócio-comunicativos e funcionais que caracterizam gêneros textuais cuja presença é marcante em alguns suportes tecnológicos, como a televisão, o rádio, o jornal, a revista e a Internet.
- Estabelecer confronto entre um mesmo texto que tenha sido publicado em diferentes suportes e investigar até que ponto as expressões *mesmo texto* e *mesmo gênero* teriam alguma equivalência, no que se refere a formas e funções e até que ponto esses dados são pistas relevantes para a produção de significado(s).

4.3 Leitura : o tema como base para uma redação escolar

Todos os textos do *corpus* cujos registros, efetivamente, não atenderam à proposta solicitada foram incluídos no grupo de tarefa não realizada. Em relação a esse fato, os estudos realizados apontaram os seguintes resultados:

- 28 (vinte e oito) alunos não realizaram a primeira atividade aplicada de forma a atender ao que lhes foi proposto: fazer uma leitura dos textos, considerando-se suas relações de sentido;
- esse grupo ocupou-se de fazer uma redação escolar, do tipo dissertativo/argumentativo, abordando o tema dos textos, ao invés de uma produção de leitura que levasse em conta as relações de sentido nos textos selecionados para a referida atividade;
- parte desse universo, ao fazer a “redação”, comentou apenas um dos textos oferecidos;
- há um grupo que se valeu dos textos de apoio para construir uma redação escolar. E, ao fazer isso, não fez qualquer recorrência, no seu texto, às categorias então focalizadas.

Com o intuito de se reverter esse quadro, é importante implementar *atitudes produtivas na leitura*, tais como:

- Possibilitar ao aluno atividades orais e escritas de *produção de leitura* que considerem as regularidades/irregularidades lingüísticas, textuais e discursivas dos gêneros textuais.
- Discutir *propostas de leitura*, levando-se em consideração questões discursivas, interativas e enunciativas que envolvem o processo de recepção de textos.
- Discutir enunciados, em busca da apreensão de sentidos, levando-se em consideração os recursos lingüísticos utilizados pelo produtor do texto, bem como suas prováveis expectativas.
- Valer-se de conhecimentos estabelecidos social e culturalmente sobre ações a serem realizadas em determinadas situações de leitura.

4.4 Hipertextualidade: (re)aproximando a leitura de nosso próprio esquema mental

Do ponto de vista adotado, ler é construir significado(s). E a leitura não se dá de forma linear, conforme se pensava antes, nem se dá pela simples exposição dos alunos a um texto. Ao contrário, não há

limites para a imaginação, pois, no texto, há vários *links* que conduzem os leitores, intuitivamente e/ou conscientemente, a caminhos para novas *janelas*. Isso distancia o leitor da linearidade da página, de modo a considerar que as relações de sentido se estabelecem como uma verdadeira *rede*. Partindo-se desses pressupostos, foi oferecida aos leitores a **atividade de leitura II**, constituída de 4 (quatro) questões, a partir de um novo tema, de outros textos e de comandos acrescidos de informações parciais sobre as *condições de produção* dos textos oferecidos para leitura.

A análise das questões 1, 2 e 3, dessa atividade, apontou os seguintes resultados:

- a oferta de um texto cujo assunto havia sido veiculado, recentemente, na mídia televisual e impressa parece não ter sido um procedimento suficiente para que os leitores o considerassem nos registros de leitura;
- novas exigências na proposta de leitura e mais informações sobre o texto em foco (*suporte* e a regularidade da coluna de Scliar no jornal *Folha de São Paulo*) não foram elementos suficientes para que os leitores considerassem a heterogeneidade de vozes presentes no texto. Muitos se valeram apenas da intertextualidade de conteúdo entre a crônica e o fato jornalístico de que ela se originou;

- a oferta de informações mais detalhadas sobre o possível diálogo do texto com outras vozes, na atividade de leitura II, também não se constituiu como um referencial suficiente para que os leitores ativassem mais conhecimentos nos registros escritos que fizeram.

Tendo em vista esses resultados, elaborei uma quarta questão, conforme já mencionado. Acrescentei ao texto-base – crônica de Scliar – mais quatro textos que abordavam o mesmo assunto e se configuravam em diferentes gêneros textuais (*chamada jornalística, charge, carta do leitor e manchete de jornal*). Além disso, no enunciado, deixei explícitas as *categorias* que gostaria que fossem consideradas.

Os dados obtidos na análise indicam que o resultado da leitura, no que diz respeito a essa questão, foi bem melhor que os anteriores, pois os leitores:

- perceberam evidências e vestígios do fenômeno dialógico;
- constataram algumas peculiaridades no que diz respeito ao empenho do produtor do texto ao abordar o mesmo tema com novos objetivos. Consideraram, então, aspectos sócio-comunicativos do texto;
- nomearam, quase com precisão, os gêneros textuais;
- não ignoraram a figura dos interlocutores.

No entanto, como se pôde constatar, os sujeitos-leitores não se valeram o quanto poderiam desse expediente para explicitarem, em seus *registros*, a *rede de relações* que estabeleceram, de forma a evidenciar a construção de novos significados. Esses resultados indicam a necessidade da presença de um mediador que os leve a se engajar na própria rede de conhecimentos. No entanto, segundo Kleiman (2001:47),

“as deficiências do sistema educacional na formação de sujeitos plenamente letrados não decorrem apenas do fato de o professor não ser um representante pleno da cultura letrada (...) nem das falhas num currículo que não instrumentaliza o professor para o ensino. As falhas acredito são mais profundas pois são decorrentes dos próprios pressupostos que subjazem ao modelo de letramento escolar”.

Diante disso, é preciso pensar a leitura como atividade de rotina em sala de aula, a partir de novos pressupostos teóricos. Afinal, os resultados da pesquisa mostraram que, se devidamente instigados, os alunos tendem a reagir de forma mais responsiva frente aos textos. Mas não bastam apenas novas propostas de leitura, casualmente, conforme ocorreu durante as investigações. É preciso pensar em *atitudes produtivas na leitura*, visando ao ensino/aprendizagem da leitura, tais como:

- Instigar os leitores a buscar nos textos lidos as possíveis marcas da intertextualidade e da polifonia em recursos lingüísticos e textuais que apontam para a não unicidade do

sujeito falante, de forma a levar o aluno a se valer desses recursos para produzir a própria rede de conhecimentos.

- Envolver os leitores na rede de textos de que se constitui um texto, de forma que se estabeleçam entre eles as possíveis conexões e novos significados.
- Oferecer aos leitores um maior repertório de textos sobre um determinado assunto, de forma a provocar mais deslocamentos, confrontos e contraposições sobre assuntos variados.
- Considerar a natureza dialógica de todo e qualquer texto, de modo a considerar que o olhar do leitor sobre o texto depende do quanto de informações ele já dispõe sobre um determinado assunto.
- Favorecer ao aluno a confirmação ou não das próprias expectativas a respeito de um determinado texto, a partir do que já se sabe sobre outros textos parecidos.
- Instigar o aluno para que realize conexões entre os “nós” da rede, levando-o a estabelecer *links* que se entrelacem a outros já existentes, por meio de um trabalho com a diversidade

de gêneros textuais, de forma que essa atividade se configure como um espaço de construção de conhecimentos.

- Estabelecer relações de semelhanças e dessemelhanças entre vários gêneros textuais, de modo a desencadear a realização de relações reticulares entre um texto e vários outros textos, para que a leitura se constitua como o lugar potencial da construção de novos conhecimentos.

Todas essas atitudes podem contribuir para a formação de leitores ativos, porque estarão engajados na construção da própria rede de conhecimentos.

Como foi amplamente discutido neste trabalho, a leitura é uma atividade que envolve interlocutores que interagem entre si, segundo condições sócio-culturais. A partir desse princípio, ao apresentar aos leitores a *atividade de leitura III*, tendo como base um texto cuja configuração é mesclada por duas seqüências tipológicas (descritiva/narrativa), que podem funcionar como novos gêneros textuais, em novas práticas discursivas, meu intuito foi oferecer aos sujeitos-leitores um amplo repertório de textos, para que eu pudesse, a partir dessa estratégia, investigar como reagiriam a essa proposta nos *registros de leitura*, ou seja, de quais *links* se valeriam nas suas “respostas”. Os resultados obtidos, em relação à atividade III, mostraram que:

- os leitores identificaram facilmente *público alvo* e *suporte*;
- *intencionalidade, intertextualidade e gênero textual* são conceitos ainda em aberto e/ou em construção para a maioria dos leitores.

Os resultados gerais da análise, consideradas as três atividades de leitura aplicadas, mostraram que o leitor pode (re)agir melhor frente a um dado texto quando há propostas de leitura que o ajudam a se situar melhor diante do(s) texto(s); quando os próprio(s) texto(s) dispõe(m) de algumas características que funcionam como desencadeadoras dos múltiplos significados de que pode estar investida a produção de leitura. No entanto, isso só poderá resultar em maiores benefícios para a formação de leitores se, a essas dimensões do texto, forem simultaneamente associadas reflexões básicas sobre *operadores de leitura* que podem favorecer a multiplicidade de sentidos, portanto, de conhecimentos.

4.5 Produção de leitura: produção do próprio conhecimento

Venho partindo do princípio básico de que *competentes são aqueles leitores que dão conta de gerenciar a produção de textos de diferentes gêneros que circulam em seu domínio de atuação e formação, de forma a produzir o próprio conhecimento*. Frutos dos novos suportes tecnológicos da comunicação e da velocidade com que novos conhecimentos são produzidos e veiculados, a quantidade de textos à disposição dos alunos é tamanha que, se novas estratégias de leitura não forem colocadas em ação no espaço da sala de aula, com uma certa urgência, dificilmente, conseguiremos construir um leitor que “sobreviva” a esse “caos” de informações que vêm se instalando diante dele e que teimam em fugir a seu controle.

Os resultados da pesquisa indicam que é preciso (re)dimensionar o ensino da leitura para que se consiga construir leitores competentes, de forma a contribuir para que se dêem conta de que essa é uma competência que deverão continuar construindo por toda a vida.

Ao professor, cabe cooperar para que isso se efetive, fomentando *atitudes produtivas de leitura* que permitam ao leitor avançar, progressivamente, no sentido de perceber que os textos podem se atualizar em gêneros textuais variados, em diferentes práticas discursivas, como uma proposta de produção de significados que somente se constroem na *interação* entre *sujeitos sociais*.

Essas reflexões me levam a pensar na necessidade de se proporem *projetos* para o ensino da leitura que tenham como principal meta a formação de leitores, para que saibam lidar com as grandes demandas provenientes da contemporaneidade e que, no mínimo, as instituições de educação formal contemplem o investimento numa formação continuada dos professores que já trabalham com o ensino da leitura, de modo que:

- Possam assumir a incumbência da própria formação como leitores proficientes, bem como da formação de seus alunos.
- Haja envolvimento no processo de formação continuada de professores das diferentes disciplinas para que estejam, no mínimo, interligados por um interesse comum: *o ensino da leitura como um elemento chave para a produção de conhecimentos.*
- A leitura seja vista como objeto de trabalho de *todo o corpo docente* e não apenas do professor de Língua Portuguesa, de forma a desencadear um ambiente favorável para que esse propósito alcance pleno êxito.
- Sejam levados em conta interesses *coletivos*.

- Sejam criados *grupos de estudos* pautados num trabalho, essencialmente, democrático.
- Seja considerada a necessidade da *busca ininterrupta da autonomia* do professor e do leitor, que só se constrói no cotidiano.

Essas propostas contribuem para que os caminhos para a *práxis* se movimentem num processo contínuo. Em paralelo a essas ações, pode-se, também, desenvolver um *trabalho mais sistematizado com os gêneros textuais*, que considere os seguintes aspectos:

- Os gêneros selecionados não devem ser somente os tipicamente escolares, mas os que emergem nas mais *diferentes formações discursivas* e pressupõem ação e intervenção do interlocutor para seu uso efetivo e competente, pois os gêneros constituem a realidade fundamental da linguagem.
- Os gêneros são codificados sócio-historicamente por uma determinada cultura e como objeto material, pois envolvem uma materialidade lingüística que, por sua vez, se manifesta em diferentes formas de textualização.

- Um trabalho que investigue, relacione e discuta as *características formais e aspectos funcionais dos gêneros textuais* que circulam nas principais *formações discursivas* (*discurso religioso, institucional, jurídico, jornalístico, literário e outros*), de forma que se consiga abranger a heterogeneidade e a complexidade do rico repertório de gêneros textuais já relativamente estabilizados e/ou emergentes.
- O assunto a ser trabalhado para as atividades com o gênero na sala de aula deve facilitar e até mesmo provocar a *controvérsia, a não unanimidade e o conflito*, e ser, sobretudo, interessante. É considerado interessante o tema que *pode favorecer a progressão no desenvolvimento das competências e habilidades* dos alunos, no que se refere à produção de leitura e, por conseguinte, de conhecimentos.

Em relação ao trabalho com os gêneros textuais acima proposto, nenhum desses aspectos deve se constituir apenas em textos ou temas que se elegem para as aulas, pois, se assim for, os textos e os temas passarão a ser meramente meios para estimular operações mentais e não “um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos” (Geraldi,2000:170).

Pensando na formação de leitores competentes, desejo sugerir mais uma possibilidade de trabalho com a leitura, que poderá ser somada

às já apontadas anteriormente. Farei isso a partir do seguinte pressuposto: *conhecer o própria trajetória de leitura*, bem como *a de outros leitores*, pode ser uma das mais significativas formas de se perceber o quanto a leitura pode forçar espaços de libertação e autonomia. Acredito que seja um dos mais significativos trabalhos para o ensino da leitura aquele que se baseia na *construção de um memorial de leitura e no estudo e análise de documentos e obras que retratam o processo de formação de outros leitores*. Esse enfoque, a meu ver, propiciará *comparações, contrapontos, correlações, construções e desconstruções* que ajudarão os alunos a desvendar os principais mecanismos que favorecem a formação de leitores, de modo que, progressivamente, alcancem o domínio desses instrumentos de apropriação da leitura.

A esse respeito, é preciso que fique claro que, independentemente dos critérios de que cada professor possa se valer para o ensino da leitura, certamente, será necessário levar em conta que o objetivo primordial é ajudar o aluno a desenvolver sua *competência para estabelecer relações e conexões entre os quase ilimitados “nós” da rede que compõe o nosso imenso universo cultural, de modo a produzir o próprio conhecimento*. Assim sendo, é papel do professor trabalhar atividades significativas de leitura, de forma a levar o aluno a uma autonomia progressiva, considerando-se o perfil de leitor que se deseja construir.

4.6 Considerações finais

Como pôde ser visto, desde o início deste trabalho, venho me pautando numa concepção *sociointeracionista* de linguagem, envolvendo, sobretudo, a dialogia e suas possíveis manifestações, com o intuito de buscar alguns caminhos para um ensino da leitura nos meios institucionais que contemple uma abordagem significativa do texto que, realmente, contribua para a formação de um leitor competente. Na realidade, todo o enfoque dado ao texto e à leitura, neste trabalho, deve-se apenas a um único propósito: *contribuir para a formação de um leitor capaz de tecer a própria rede de conhecimentos.*

Ao pensar assim, foi necessário direcionar o foco do trabalho para o processamento textual do *ponto de vista da recepção* para que eu pudesse, por meio dos *registros de leitura*, verificar alguns vestígios que me auxiliassem na busca de respostas para as seguintes questões: *Quais são os links de que os alunos já se valem nos seus registros de leitura? Esses links abrem caminhos para a produção de um diálogo desses leitores com o texto? Esse diálogo é evidenciado nos seus registros de leitura? Se evidenciado, resulta na produção de novos conhecimentos?* Não se trata, naturalmente, de uma tarefa fácil, já que esses dados não podem ser comprovados empiricamente, mas apenas sugeridos nos textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa.

Escolhido o caminho, a tarefa seguinte foi analisar os *registros de leitura*. Nesse trabalho, muitos dados puderam ser percebidos,

segundo as *categorias* previamente estabelecidas, conforme já discutido. Com base na análise desses dados, pude constatar que ainda há muito por fazer em se tratando de um ensino desejável de leitura, embora algum progresso dos alunos já tenha sido vislumbrado nos textos produzidos, conforme visto na análise realizada.

A conclusão a que chego é que o ensino da leitura precisa se voltar para a formação de indivíduos letrados no sentido pleno da palavra. A esse respeito, Kleiman (2001:55) mostra que um modelo ideológico de letramento “permitiria a relativização, por parte do professor, daquilo que ele considera como universalmente confiável ou válido”. Assim, diante de demandas cada vez maiores e diversificadas em relação ao uso da leitura nas práticas sociais contemporâneas, é preciso que o professor se ocupe de formar leitores que continuem o próprio processo de aprendizagem e, para isso, um dos caminhos é a produção de leitura que, por sua vez, implica produção de conhecimentos. No entanto, paradoxalmente, não é necessário se apropriar de todas as informações disponíveis, mesmo porque isso é impossível, mas é preciso estar preparado para lidar com todas aquelas que, em algum momento, se fizerem necessárias para a própria formação e atuação.

Pode-se, então, perceber que um ensino mais significativo de leitura, em instituições que se propõem a ser espaços de construção de conhecimentos, é uma possibilidade que vale a pena ser considerada. Para essa tarefa, no entanto, não basta desejar que o aluno seja leitor, é

preciso trabalhar para que ele se forme leitor, considerando-se “a pluralidade e a diferença” (Kleiman, 2001:58).

Vários estudos sobre a leitura já vêm sendo empreendidos ao longo dos últimos anos. Em contrapartida, as exigências em relação à qualidade da leitura são também cada vez maiores e nem sempre as estratégias utilizadas vêm resultando na formação dos leitores que se deseja construir.

Neste trabalho, essas reflexões foram pensadas para que sejam somadas às já existentes, pois não se deve esperar que, sozinho, o aluno desenvolva toda a sua potencialidade como leitor. Ao contrário, é preciso abrir espaços para “situações conflitivas na aula” (Kleiman, 2001:55), de modo a favorecer uma leitura crítica da realidade. Além disso, formar leitores é um dos papéis de responsabilidade da escola, não somente da disciplina Língua Portuguesa, mas também de outras disciplinas.

É importante lembrar ainda que qualquer trabalho nesse sentido precisa ser contínuo, ininterrupto e progressivo e isso precisa ser garantido, de forma que se alcance uma participação efetiva e prazerosa dos alunos nesse processo.

Devido às limitações que me foram impostas pelo recorte feito neste trabalho, não cheguei a examinar questões discursivas que envolvem o processo de recepção de textos e nem mesmo as práticas de leitura que vêm sendo desenvolvidas em aulas que não sejam as de Língua Portuguesa. Mas acredito ser necessário desenvolver estudos que investiguem essas questões, de forma a dar continuidade a esta pesquisa,

uma vez que as evidências mostram que não há mais como considerar o ensino da leitura como território exclusivo do professor de português, se o que se deseja é buscar a competência no uso da linguagem, de modo a construir sujeitos-leitores capazes de *estabelecer conexões e relações significativas entre objetos, fatos e conceitos* envolvidos nesse emaranhado de conhecimentos que nos enreda a todos. Há, ainda, outras questões em aberto e que merecem ser investigadas, por exemplo, a oferta ou não de leitura nos *espaços institucionais de educação formal* e na *comunidade* em geral; a existência/não existência de *espaços não institucionais* que favorecem a formação de leitores na comunidade; a existência/não existência de projetos de leitura na *própria instituição*, em *outras instituições* e na *comunidade* em geral; as *preferências de leitura* de determinados grupos sociais e as *implicâncias dessa preferência*; o estudo do *processo de formação de pessoas* publicamente reconhecidas como leitoras competentes; *estudos monográficos* sobre determinados aspectos de determinadas práticas de leitura, dentro ou fora do espaço institucional.

Acredito que todas as propostas feitas, neste trabalho, para o ensino da leitura, aliadas a outros esforços que envolvem o processo de formação de leitores poderão, de fato, contribuir para a construção de leitores que estejam conscientes de que deverão investir, continuamente, no próprio processo de formação.

REFERÊNCIAS

1. ANDRADE, Carlos Drummond. **Antologia Poética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1978. p.175.
2. BAKHTIN, M. {Volochinov}. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Trad. LAHUD M. & VIEIRA Y. F. São Paulo: HUCITEC, 1999. (original de 1929).
3. _____. Os gêneros do discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. Trad. PEREIRA, Maria E.G. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 277-326.(original de 1979).
4. BARROS, Diana Luz Pessoa e FIORIN, José Luiz (orgs.). **Dialogismo, Polifonia e Intertextualidade**. São Paulo: Edusp, 1999.
5. BONECO de palha vigia prisão para a PM. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 23 ago 2002. Folha Cotidiano.
6. BRANDÃO, Helena Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
7. BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Medida Provisória nº 2.147, de 15 de maio de 2001**. Cria e instala a Câmara de Gestão da Crise de Energia Elétrica, do Conselho de Governo, estabelece diretrizes para programas de enfrentamento da crise de energia elétrica e dá outras providências. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil/03/MPV/2147.htm>> Acesso em 22 jul. 2001a.
8. _____. Ministério das Minas e Energia. Energia Brasil. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 20 maio 2001c. Peça publicitária do Governo Federal.
9. BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. Tradução MACHADO, Anna Rachel e CUNHA Péricles. São Paulo: EDUC, 1999.

10. CALDAS, Alberto Lins. **Do texto ao hipertexto**. Disponível em <<http://uniro1.unir.br/>>, primeira/artigo 22.html. Acesso em 2 jul.2002.
11. CASSETA E PLANETA. **Apagão hits**. Disponível em <<http://www.globo.com/sistema/video.asp?casseta.ram/video/2001/188/apagãotophits>> Acesso em 22 jul.2001.
12. COSTE, D. Leitura e Competência Comunicativa. In GALVES, C. (Org.). **O texto: leitura & escrita**. Campinas: Pontes, 3ª edição, 2002. p.11-30.
13. DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.
14. ECO, Umberto. **Leitura do texto literário - Lector in fabula – A cooperação interpretativa nos textos literários**. (Trad. Mário Brito). Lisboa: Presença, 1993.
15. ESPANTALHO fardado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 agos. 2002.
16. FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discursivo: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Puccinelli Eni (org). **A Leitura e os leitores**. São Paulo: Pontes, 1998. p.201-208.
17. FLORIANO, João Edson. Bonecos. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 26 ago 2002. Opinião.
18. FRANCHI, Carlos. **Linguagem – atividade constitutiva**. In: Almanaque Cadernos de Literatura e Ensaio. São Paulo: Brasiliense, 1997. N°5.
19. GERALDI, J.W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 1-115.
20. IQUE. Sem título. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 20 maio 2001.
21. KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
22. KLEIMAN, Ângela. **Leitura ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes: 2001.
23. _____. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

24. KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, SP: Contexto, 1995.
25. _____. **O texto e a construção dos sentidos**. São Paulo: Contexto, 1997.
26. _____. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
27. LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**. Trad. COSTA, Carlos Irineu. São Paulo, SP: Editora 34 Ltda, 2001.
28. MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso**. Tradução de INDURSKY, Freda. Campinas, SP: Pontes, 1997.
29. _____. **Termos-chave da Análise do Discurso**. Tradução de BARBOSA, Márcio Venício e LIMA Maria E. Torres. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.
30. MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Nove teses para uma reflexão sobre a valorização da fala no ensino de língua**. Conferência apresentada no Seminário Regional sobre Parâmetros Curriculares Nacionais, de 25 a 27 de junho de 1996. UFPE, Recife.
31. _____. **Linearização, cognição e referência: o desafio do hipertexto**. Comunicação apresentada no IV Colóquio da Associação Latinoamericana de Analistas do Discurso. Santiago, Chile, 5 a 9 de abril 1999.
32. _____. **Gêneros textuais: o que são e como se classificam**. Recife: UFPE, 2000a. (Inédito).
33. _____. **O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula**. In: *Linguagem & Ensino*. Recife, 2001.
34. _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva et al (orgs.). **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
35. MATENCIO, M. L. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/aluno**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
36. _____. **Referenciação e retextualização de textos acadêmicos: um estudo do resumo e da resenha**. Projeto de Pesquisa/FAPEMIG. Belo Horizonte: PUC Minas, 2003.

37. PAULINO *et al.* **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato, 2001.
38. PIRES, Marcelo. Sem título. **Revista Capricho.** Rio de Janeiro, 1994.
39. POSSENTI, Sírio. **Discurso, Estilo e Subjetividade.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
40. SALVADOR, S. Sem título. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 ago.2002. Caderno Opinião, p.2.
41. SCLIAR, Moacyr. No calmo mundo dos bonecos. *Folha de São Paulo.* São Paulo, ago.2002. Folha Cotidiano, C1.
42. SMITH, Frank. **Leitura Significativa.** Tradução NEVES, Beatriz Affonso. Porto Alegre: Artmed, 1999.
43. SOUZA, Voltaire. Cortes. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 29 maio de 2001. Folha Ilustrada.
44. VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e Textualidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1995.
45. _____. **O que é produção de texto na escola.** In: Presença Pedagógica, mar. abr.1998. Vol.4.Nº.20.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

1. BRAIT, Beth (org.). **Estudos enunciativos no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2001.
2. BRANDÃO, Helena Nagamine(org.). **Gêneros do discurso na escola**. São Paulo: Cortez, 2001.
3. _____. **Introdução à Análise do Discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.
4. CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e Ensino**. Belo Horizonte: Betânia, 1999.
5. DUBOIS, Jean et al. **Dicionário de Lingüística**. Tradução de BLIKSTEIN, Izidoro (Coord.). São Paulo: Cultrix, 1997.
6. ECO, Humberto. **Interpretação e superinterpretação**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
7. _____. **Seis passeios no bosque da ficção**. São Paulo, Companhia das Letras, 2001.
8. FRANÇA, Junia Lessa et al. **Manual para normalização de publicações técnico-científicas**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2001.
9. GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e Ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.
10. HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
11. ILARI, Rodolfo. **Introdução à Semântica**. São Paulo: Contexto, 2001.
12. _____. **Introdução ao estudo do léxico**. São Paulo: Contexto, 2002.

13. KLEIMAN, Ângela. **Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura.** Campinas, SP: Pontes, 1992.
14. _____. Ângela. **Oficina de leitura.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
15. _____. Ângela B. e MORAES, Sílvia E. **Leitura e interdisciplinaridade.** Campinas. SP: Mercado de Letras, 2002.
16. LÉVY, Pierre. **O que é virtual?** Tradução de NEVES, PAULO. São Paulo: Editora 34, 1996.
17. NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al(orgs.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1999.
18. ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto.** Campinas, SP: Pontes, 2001.
19. PAIVA et al. **No fim do século: a diversidade.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
20. PAULINO *et al.* **Intertextualidades: teoria e prática.** Belo Horizonte: Lê, 1998.
21. RAMAL, Cecília Ramal. **Educação na Cibercultura.** São Paulo, SP: Artmed, 2002.
22. ROJO, Roxane(org.). **A prática de linguagem em sala de aula.** São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.
23. SAUSSURE, Ferdinand de Saussure. **Curso de Lingüística Geral.** Trad. CHELINI, Antônio, PAES, José Paulo e BLIKSTEIN, Izidoro. São Paulo: Cultrix, 1996.
24. SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura.** Porto Alegre: Artmed, 1998.
25. VAN DIJK, Teun. **Cognição, discurso e interação.** São Paulo: Contexto, 2000.
26. WALTY, Ivete Lara Camargos et al. **Palavra e imagem: leituras cruzadas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ABSTRACT

In the work, I investigate indications of possible mechanisms and procedures (re)activated by the subjects in the textual processing, evidenced by their reading registers. For this task, the subject, the text, and the reading will be analyzed considering the sociointeractionist conceptions of language developed by Bakhtin and some of its followers. This study's objective is to offer some perspectives for the formation of apt readers capable of managing, with ability, the complexity of information that circulates in their social context. They can follow their own proper process of learning and, therefore, construction of Knowledge.

Key Words: Dialogism

Hypertext

Hypertextuality