

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Prof. Célio Antonio Sardagna

Prof.^a Jackeline Maria Beber Possamai



UNIASSELVI

2016



UNIASSELVI

Copyright © UNIASSELVI 2016

Elaboração:

*Prof. Célio Antonio Sardagna
Prof^a. Jackeline Maria Beber Possamai*

*Revisão, Diagramação e Produção:
Centro Universitário Leonardo da Vinci – UNIASSELVI*

Ficha catalográfica elaborada na fonte pela Biblioteca Dante Alighieri
UNIASSELVI – Indaial.

372.4

S244e Sardagna; Célio Antônio

Estratégias de leitura/ Célio Antônio Sardagna; Jackeline Maria
Beber Possamai : UNIASSELVI, 2016.

165 p. : il.

ISBN 978-85-7830-982-4

1. Leitura. I. Centro Universitário Leonardo da Vinci

APRESENTAÇÃO

Prezado(a) acadêmico(a)!

Como proposta de reflexão, leitura e estudo, apresentamos o caderno da disciplina de Estratégias de Leitura, procurando atender às necessidades do(a) acadêmico(a), futuro(a) professor(a), tendo em vista os desafios que se apresentam para o ensino, particularmente na área de linguagem.

A concepção deste estudo tem por princípio atividades de leitura voltadas para a formação de um sujeito capaz de interagir com a realidade desse século.

Para tanto, o caderno apresenta conceitos sobre a prática e atividade de leitura e a sua reflexão no que se refere às estratégias, interação entre leitor/autor e texto, intertextualidade, relação entre leitura e escrita, práticas de leitura em sala de aula e análise do texto literário, como meio de ampliar as habilidades de sua leitura e levá-lo a estabelecer relações entre os textos, bem como perceber a importância da leitura e da literatura para a formação humana.

Ao final de cada tópico, apresentamos o resumo do conteúdo e propomos a realização de uma autoatividade que envolve exercícios de fixação, questionários, produção de textos, relatos etc. Com isso, a pretensão é que, você, acadêmico(a), entre em contato direto com esse objeto de ensino, tenha práticas e interlocuções concretas nessa modalidade de interação, de modo a favorecer a sua aprendizagem.

Bons estudos!

Prof. Célio Antonio Sardagna
Prof.^a Jackeline Maria Beber Possamai



Você já me conhece das outras disciplinas? Não? É calouro? Enfim, tanto para você que está chegando agora à UNIASSELVI quanto para você que já é veterano, há novidades em nosso material.

Na Educação a Distância, o livro impresso, entregue a todos os acadêmicos desde 2005, é o material base da disciplina. A partir de 2017, nossos livros estão de visual novo, com um formato mais prático, que cabe na bolsa e facilita a leitura.

O conteúdo continua na íntegra, mas a estrutura interna foi aperfeiçoada com nova diagramação no texto, aproveitando ao máximo o espaço da página, o que também contribui para diminuir a extração de árvores para produção de folhas de papel, por exemplo.

Assim, a UNIASSELVI, preocupando-se com o impacto de nossas ações sobre o ambiente, apresenta também este livro no formato digital. Assim, você, acadêmico, tem a possibilidade de estudá-lo com versatilidade nas telas do celular, *tablet* ou computador.

Eu mesmo, UNI, ganhei um novo *layout*, você me verá frequentemente e surgirei para apresentar dicas de vídeos e outras fontes de conhecimento que complementam o assunto em questão.

Todos esses ajustes foram pensados a partir de relatos que recebemos nas pesquisas institucionais sobre os materiais impressos, para que você, nossa maior prioridade, possa continuar seus estudos com um material de qualidade.

Aproveito o momento para convidá-lo para um bate-papo sobre o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE.

Bons estudos!



BATE SOBRE O PAPO ENADE!



Olá, acadêmico!

Você já ouviu falar sobre o **ENADE**?

Se ainda não ouviu falar nada sobre o ENADE, agora você receberá algumas informações sobre o tema.

Ouviu falar? Ótimo, este informativo reforçará o que você já sabe e poderá lhe trazer novidades.



Vamos lá!

Qual é o significado da expressão ENADE?

EXAME NACIONAL DE DESEMPENHO DOS ESTUDANTES

Em algum momento de sua vida acadêmica você precisará fazer a prova ENADE.



Que prova é essa?

É **obrigatória**, organizada pelo INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Quem determina que esta prova é obrigatória... O **MEC – Ministério da Educação**.

O objetivo do MEC com esta prova é o de avaliar seu desempenho acadêmico assim como a qualidade do seu curso.



Fique atento! Quem não participa da prova fica impedido de se formar e não pode retirar o diploma de conclusão do curso até regularizar sua situação junto ao MEC.

Não se preocupe porque a partir de hoje nós estaremos auxiliando você nesta caminhada.

Você receberá outros informativos como este, complementando as orientações e esclarecendo suas dúvidas.



Você tem uma trilha de aprendizagem do ENADE, receberá e-mails, SMS, seu tutor e os profissionais do polo também estarão orientados.

Participará de webconferências entre outras tantas atividades para que esteja preparado para #mandar bem na prova ENADE.

Nós aqui no NEAD e também a equipe no polo estamos com você para vencermos este desafio.

Conte sempre com a gente, para juntos mandarmos bem no ENADE!



SUMÁRIO

UNIDADE 1: TEXTO E O LEITOR	1
TÓPICO 1: O SENTIDO DA LEITURA	3
1 INTRODUÇÃO	3
2 A LITERATURA EM SALA DE AULA	3
3 LER É CONSTRUIR SIGNIFICADOS	5
4 AS PALAVRAS E SEUS SIGNIFICADOS	6
RESUMO DO TÓPICO 1.....	10
AUTOATIVIDADE	12
TÓPICO 2: CONCEPÇÃO DE LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	13
1 INTRODUÇÃO	13
2 A LEITURA PELO OLHAR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO	13
RESUMO DO TÓPICO 2.....	19
AUTOATIVIDADE	20
TÓPICO 3: LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO.....	21
1 INTRODUÇÃO	21
2 O AUTOR, O LEITOR E O TEXTO	22
LEITURA COMPLEMENTAR.....	24
RESUMO DO TÓPICO 3.....	28
AUTOATIVIDADE	29
TÓPICO 4: RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS ENTRE LEITURA E ESCRITA	31
1 INTRODUÇÃO	31
2 O QUE É LETRAMENTO?.....	31
3 AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA.....	34
LEITURA COMPLEMENTAR.....	39
RESUMO DO TÓPICO 4.....	41
AUTOATIVIDADE	42
UNIDADE 2: ESTRATÉGIAS DE LEITURA.....	43
TÓPICO 1: A LEITURA CRÍTICA E AS ETAPAS DE LEITURA	45
1 INTRODUÇÃO	45
2 O LEITOR CRÍTICO	46
3 MANEIRAS DE EFETUAR UMA LEITURA CRÍTICA	49
4 ETAPAS DE LEITURA	50
LEITURA COMPLEMENTAR.....	51
RESUMO DO TÓPICO 1.....	54
AUTOATIVIDADE	55
TÓPICO 2: PREVISÃO/ANTECIPAÇÃO, LEITURA PONTUAL E RESUMO	57
1 INTRODUÇÃO	57

2 PREVISÃO/ANTECIPAÇÃO	58
3 LEITURA PONTUAL	65
4 RESUMO	67
RESUMO DO TÓPICO 2.....	71
AUTOATIVIDADE	72
 TÓPICO 3: SISTEMATIZAÇÃO E ESQUEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES	73
1 INTRODUÇÃO	73
2 SISTEMATIZAR E ESQUEMATIZAR INFORMAÇÕES	73
2.1 ESQUEMATIZAR	75
2.2 SISTEMATIZANDO INFORMAÇÕES A PARTIR DE UM ORGANOGRAMA	76
RESUMO DO TÓPICO 3.....	78
AUTOATIVIDADE	79
 TÓPICO 4: A COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS	81
1 INTRODUÇÃO	81
2 A ATIVIDADE DE COMPARAR OS TEXTOS.....	81
2.1 COMPARANDO OS TEXTOS.....	82
LEITURA COMPLEMENTAR.....	89
RESUMO DO TÓPICO 4.....	93
AUTOATIVIDADE	94
 UNIDADE 3: SITUAÇÕES E POSSIBILIDADES DE LEITURA	95
 TÓPICO 1: LEITURA E INTERTEXTUALIDADE	97
1 INTRODUÇÃO	97
2 O DIÁLOGO ENTRE OS TEXTOS	97
RESUMO DO TÓPICO 1.....	101
AUTOATIVIDADE	102
 TÓPICO 2: ESCOLA: UM LUGAR PRIVILEGIADO DE LEITURA.....	103
1 INTRODUÇÃO	103
2 REFLETINDO SOBRE A LEITURA NA ESCOLA	103
LEITURA COMPLEMENTAR.....	105
RESUMO DO TÓPICO 2.....	111
AUTOATIVIDADE	112
 TÓPICO 3: OS NÍVEIS DE LEITURA	113
1 INTRODUÇÃO	113
2 A ANÁLISE DA NARRATIVA NA PERSPECTIVA DOS NÍVEIS DE LEITURA.....	113
2.1 OS NÍVEIS DE LEITURA	114
RESUMO DO TÓPICO 3.....	127
AUTOATIVIDADE	129
 TÓPICO 4: O DESAFIO DE FORMAR LEITORES	133
1 INTRODUÇÃO	133
2 OS CAMINHOS DA LEITURA PROFICIENTE E AUTÔNOMA	133
3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE LEITURA	136
3.1 UTILIZANDO OS GÊNEROS EM SALA DE AULA	138
3.2 UMA PROPOSTA DE LEITURA UTILIZANDO O CONTO INFANTIL.....	141
3.3 A LEITURA DE IMAGENS.....	144
3.4 APRESENTANDO ALGUMAS OFICINAS.....	149

LEITURA COMPLEMENTAR.....	152
RESUMO DO TÓPICO 4.....	157
AUTOATIVIDADE	158
REFERÊNCIAS.....	159

O TEXTO E O LEITOR

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade, você estará apto(a) a:

- refletir sobre a importância da literatura e da leitura na formação do cidadão;
- elaborar atividades de leitura e escrita;
- compreender a relação entre o autor, o leitor e o texto;
- analisar a indissociabilidade entre leitura e escrita.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você poderá dispor de atividades que o(a) auxiliarão na fixação do conteúdo.

TÓPICO 1 – O SENTIDO DA LEITURA

TÓPICO 2 – CONCEPÇÃO DE LEITURA

TÓPICO 3 – LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO

TÓPICO 4 – RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS ENTRE LEITURA E ESCRITA

O SENTIDO DA LEITURA

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma atividade primordial no contexto do mundo atual. Ela desperta hábitos, pensamentos e desenvolve a dimensão lógica e racional própria do ser humano, ao longo de toda a sua existência.

O ato da leitura converge para o desenvolvimento do espírito crítico, pois a sua prática modela a personalidade do indivíduo. Significa dizer que a leitura tem a função de ser mediadora do mundo, pois se lê “[...] para entender o mundo, para viver melhor”. (LAJOLO, 1982, p. 7).

Ao ler, desencadeamos mecanismos de organização e de estrutura inerentes ao texto. Mas, a atividade de leitura não deve restringir-se somente ao nível formal de apreensão do texto, ela deve ser entendida como uma atividade reflexiva, de experiência de vida e desenvolve uma racionalidade e uma concepção de mundo. Assim, neste tópico, teremos oportunidade de efetuar uma reflexão acerca da literatura e do processo de leitura.

2 A LITERATURA EM SALA DE AULA

A literatura, por ser expressão artística e por refletir a complexidade do ser humano, do mundo e das relações existenciais, apresenta-se misteriosa, enigmática e fascinante. Esta arte nasce do trabalho do escritor, é criação individual e, geralmente, apresenta temas ligados à sociedade, à cultura e aos conflitos do homem. É pela literatura que podemos “viajar” nas páginas do tempo e dialogar com pessoas de épocas distantes. É na atividade de leitura do literário que está a possibilidade de conhecer o ambiente, a civilização, a mitologia, o conhecimento e o imaginário que se constitui pela literatura. Isso porque o escritor expressa a época vivida por ele. É a arte da escrita, cuja maneira constitui um conhecimento pessoal e também manifesta a vida social e a cultura de um povo nos diferentes momentos da história.

A literatura é essencial ao homem, pois essa atividade estimula a criatividade, atua sobre a mente e faz refletir sobre os fatos da vida, ajudando o leitor a lidar com os medos, anseios, sonhos e frustrações, de modo a enriquecer a própria experiência de vida.

Na educação, de modo geral, é pretensão estimular a reflexão sobre a busca de propostas do ensino da literatura, com vistas a fornecer subsídios para se lidar com mais entusiasmo, satisfação, interesse e alegria no que se refere à leitura, atualmente tão em baixa entre crianças, adolescentes e jovens.

Nessa perspectiva, é preciso atentar para o fato de que grande parte dos alunos do Ensino Fundamental e Médio não gostam de leitura, há os que até repudiam esse ato. Tal constatação, sabendo que estamos lidando com a literatura, e que esta passa, necessariamente, pelo ato de ler, deve nos levar a repensar a prática pedagógica no que concerne às atividades literárias na escola, buscando a aplicação de estratégias diversificadas.

No contexto atual de educação, objetiva-se conquistar os alunos e fazer deles leitores conscientes em relação às obras da literatura brasileira e universal. Quando falamos em leitores conscientes, trazemos presente também a ideia de alunos mais humanizados. Nesse sentido, consideramos pertinentes as palavras de Antônio Cândido (1995, p. 249), ao comentar a literatura com um fator importante de humanização:

[...] Entendo aqui por humanização [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Trata-se, com base nas palavras do comentador precedente, de empreender esforços no sentido de dotar o leitor da capacidade de se apropriar da literatura. Por extensão, poder-se-ia também pensar não apenas em alguém que seja capaz de ler poesia, drama ou narrativas, mas, sim, em alguém que desses gêneros textuais se aproprie efetivamente por meio da experiência da leitura e escrita.

Essa experiência, dita literária, caracteriza-se somente pelo contato efetivo com o texto. Somente dessa maneira será possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor. Este, por sua vez, estimulado, contribui com sua própria visão de mundo nessa interação de leitura.

Através da experiência que passa a ser construída a partir dessa troca de significados, ao leitor é possibilitada a ampliação dos seus horizontes, o questionamento frente ao texto literário, o encontro da sensibilidade, a reflexão, ou seja, um tipo de conhecimento que, objetivamente, não pode ser medido. O prazer da leitura passa, então, a ser equiparado com o conhecimento, participação e formação humana.

3 LER É CONSTRUIR SIGNIFICADOS

É importante que se compreenda a leitura como um processo ativo. O indivíduo, ao ler o texto, constrói o significado. É como se ambos entrassem num diálogo, em que o objetivo final é a comunicação e esta só se faz pela interação.

Esse conceito de diálogo é apresentado por Bakhtin (1981) que enfatiza a linguagem, em dois princípios: o interdiscurso, que se constitui pelo diálogo entre os diferentes discursos, e o da alteridade estabelecida pela interação entre o “eu” e o “outro”.

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas, é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas pode-se compreender a palavra ‘diálogo’ num sentido mais amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta, de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja. (BAKHTIN 1981, p. 123).

Bakhtin concebe o mecanismo de interação no processo comunicativo que se dá pela ação recíproca entre os interlocutores que se constituem no leitor e no texto. O leitor é um participante ativo no processo da leitura, considerado como um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, pela sua experiência cognitiva, cultural e linguística. O texto, por sua vez, “[...] não é um objeto, sendo, por essa razão, impossível eliminar ou neutralizar nele a segunda consciência, a consciência de quem toma conhecimento dele”. (BAKHTIN, 1997, p. 333).

O leitor confirma ou rejeita as suas hipóteses e assimila a nova informação, ajustando-a àquela que já possui. Nessa perspectiva, quanto maior a experiência cultural do indivíduo, maior será a sua eficácia no processo de leitura, que, por sua vez, trará novas informações culturais. Essa visão da construção dos sentidos está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais, às quais os sujeitos têm acesso ao longo de seu processo histórico de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciado que representam o assunto, que é objeto da interlocução e orientam a interação.

Para Bakhtin (1981) são estes modos de relação entre os interlocutores que vão determinar os aspectos pertinentes ao gênero discursivo, assim como o tema, a forma composicional e o estilo do texto ou discurso. A prática da leitura representa um fenômeno social, ou seja, o trabalho realizado por meio da leitura e da produção de texto é muito mais que decodificação de signos linguísticos. É um processo de construção de significado e atribuição de sentidos; é uma atividade que ocorre no meio social através do processo histórico da humanização. Nesse sentido, o trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo. A linguagem, por sua vez, constitui-se na representação social, “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. (BAKHTIN, 1981, p. 95). Desse modo, o leitor realiza seu mundo e amplia seu horizonte de compreensão. Numa interação entre os locutores, é instaurado o espaço de uma discursividade. Leitores e autores confrontam-se e definem-se nesse contexto de discurso individual, e o processo de leitura é configurado a partir dessas condições de produção.

4 AS PALAVRAS E SEUS SIGNIFICADOS

Sobre o texto, é importante enfatizar as reflexões sobre a leitura, no que se refere à importância na formação do sujeito, às possibilidades de organização textual, à interação entre o autor e o leitor cuja atividade desencadeia leituras e releituras, ampliando a visão de mundo daqueles que as realizam.

Nesse sentido, a leitura, segundo Orlandi (2000), pode ser entendida em sua acepção mais ampla, como atribuição de sentidos, pois as palavras ultrapassam seus limites de significação e conquistam novos espaços e novas possibilidades. O escritor escolhe e subverte as palavras para que produzam um efeito para além da sua significação objetiva, procurando aproximá-las do imaginário. Explora as possibilidades linguísticas e as manipula no nível semântico, fonético e sintático.

Nessa perspectiva, quando o autor de um determinado texto utiliza o sentido literal, está empregando o sentido básico e usual da palavra ou expressão. Esse pode ser compreendido sem ajuda do contexto, ou seja, quando uma palavra ou enunciado se apresenta em sua verdadeira acepção, adquire, pois, um valor denotativo. Ex.: o homem estava morrendo de fome. O sentido literal se constitui quando dizemos que o homem estava morrendo porque não se alimentava.

O sentido figurado, por sua vez, se refere à utilização das palavras ou expressões em situações particulares de uso. Daí a dizer que a palavra tem valor conotativo, pois seu significado é ampliado. Neste caso, dependendo do contexto em que é empregada, sugere ideias que vão além de seu sentido básico. Ex.: o vento acariciava as espigas. A palavra acariciava está em sentido figurado, porque neste contexto significa que o vento passava devagar.

Como podemos observar, o reino das palavras é farto. Elas são proferidas de maneira natural. No entanto, quanto ao sentido figurado, as palavras podem ultrapassar seus limites de significação e adentrar em um espaço polissêmico. Repare essa questão no poema de Carlos Drummond de Andrade:

Procura da poesia

Não faças versos sobre acontecimentos.
Não há criação nem morte perante a poesia.
Diante dela, a vida é um sol estático,
não aquece nem ilumina.

As afinidades, os aniversários, os incidentes pessoais não contam.
Não faças poesia com o corpo,
esse excelente, completo e confortável corpo, tão infenso à efusão lírica.

Tua gota de bile, tua careta de gozo ou de dor no escuro
são indiferentes.

Nem me reveles teus sentimentos,
que se prevalecem do equívoco e tentam a longa viagem.
O que pensas e sentes, isso ainda não é poesia.

Não cantes tua cidade, deixa-a em paz.
O canto não é o movimento das máquinas nem o segredo das casas.
Não é música ouvida de passagem, rumor do mar nas ruas junto à linha de
espuma.

O canto não é a natureza
nem os homens em sociedade.
Para ele, chuva e noite, fadiga e esperança nada significam.
A poesia (não tires poesia das coisas)
elide sujeito e objeto.

Não dramatizes, não invoques,
não indagues. Não percas tempo em mentir.
Não te aborreças.
Teu iate de marfim, teu sapato de diamante,
vossas mazurcas e abusões, vossos esqueletos de família
desaparecem na curva do tempo, é algo imprestável.

Não recomponhas
tua sepultada e merencória infância.
Não osciles entre o espelho e a
memória em dissipação.
Que se dissipou, não era poesia.
Que se partiu, cristal não era.
Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.

Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e concentrada
no espaço.

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?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em desprezo.

FONTE: ANDRADE, Carlos Drummond de. **Reunião**: 10 livros de poesia. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1971.

Segundo o autor o mais importante para poesia é saber utilizar as palavras. O poema de Carlos Drummond nos convida à aproximação e à contemplação das palavras que, segundo ele, "têm mil faces e são secretas". Talvez porque escritor saiba lidar com essa forma especial da linguagem ou talvez porque ele esteja imbuído do poder da criação, conforme sugere o poema, uma capacidade inventiva que, sem dúvida, abre as portas e permite a nós, leitores, trilharmos os caminhos da imaginação.

Ao poeta cabe usar sua magia e explorar a riqueza da palavra em seu caráter polissêmico. A arte de fazer poesia é dar um sentido inusitado às palavras, é chegar mais perto e contemplá-las e lapidá-las.

FIGURA 1 – PROCURA DA POESIA



FONTE: Disponível em: <<http://bloguedospoetas.blogspot.com.br/2011/09/carlos-drummond-de-andrade-procura-da.html>>. Acesso em: 28 mar. 2013.

Outra questão no poema faz menção à polissemia, que se refere à multiplicidade de sentidos de uma palavra ou locução. Para Orlandi (2000, p. 7), “poderíamos fazer uma longa enumeração de sentidos que se podem atribuir à própria noção de leitura. E o que delimita esses sentidos é a ideia de interpretação e de compreensão”.

Para a autora é preciso assumir uma perspectiva discursiva na reflexão sobre leitura, alguns fatos se impõem em sua importância. Orlandi (2000, p. 8) considera importante “pensar a produção de leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada”.

Além disso, pondera que a leitura e escrita fazem parte do processo de instauração do(s) sentido(s), e de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história. Afirmar ainda Orlandi (2000, p. 8) “de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente”, bem como o fato de que há variados modos de leitura e estes estão relacionados aos efeitos de leitura de cada época e segmento social.

RESUMO DO TÓPICO 1

Neste tópico, caro(a) acadêmico(a), estudamos muitos fatores relacionados à leitura e literatura, os quais apresentamos, em seguida, resumidamente:

- A literatura é expressão artística e reflete a complexidade do ser humano, do mundo e das relações existenciais. Esta arte nasce do trabalho do escritor, é criação individual e, geralmente, apresenta temas ligados à sociedade, à cultura e aos conflitos do homem.
- A experiência literária caracteriza-se somente pelo contato efetivo com o texto. Dessa maneira, é possível experimentar a sensação de estranhamento que a elaboração peculiar do texto literário, pelo uso incomum da linguagem, consegue produzir no leitor.
- O prazer da leitura é equiparado ao conhecimento, participação e formação humana.
- A leitura é uma atividade primordial no contexto de mundo atual, já que desperta nas pessoas hábitos, pensamentos e desenvolve a dimensão lógica e racional própria do ser humano, ao longo de toda a sua existência.
- O ato da leitura converge para o desenvolvimento do espírito crítico, pois a sua prática modela a personalidade do indivíduo.
- O indivíduo, ao ler o texto, constrói o significado. É como se ambos entrassem num diálogo, em que o objetivo final é a comunicação.
- O leitor é considerado como um ser ativo que constrói o seu próprio conhecimento, considerando a sua experiência cognitiva, cultural e linguística.
- O leitor confirma ou rejeita as suas hipóteses e assimila a nova informação, ajustando-a àquela que já possui.
- A visão da construção dos sentidos está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais, às quais os sujeitos têm acesso ao longo do processo histórico.
- A prática da leitura representa um fenômeno social, ou seja, o trabalho com a leitura e a escrita adquire o caráter sócio-histórico do diálogo.
- O conceito de diálogo, apresentado por Bakhtin, enfatiza a linguagem em dois princípios: o interdiscurso, que se constitui pelo diálogo entre os diferentes discursos, e o da alteridade estabelecida pela interação.

- Leitores e autores confrontam-se e definem-se no contexto de discurso individual. O processo de leitura é configurado a partir dessas condições de produção.
- O sentido literal pode ser compreendido sem ajuda do contexto, ou seja, quando uma palavra ou enunciado se apresenta em sua verdadeira acepção, adquire um valor denotativo.
- O sentido figurado se refere à utilização das palavras ou expressões em situações particulares de uso. Daí a dizer que a palavra tem valor conotativo, pois seu significado é ampliado.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a)! Com base no que foi estudado no Tópico 1, responda:

- a) Por que a literatura é considerada um fator de humanização?
 - b) Como Bakhtin concebe o mecanismo de interação no processo comunicativo?
 - c) Qual é a diferença entre sentido literal e sentido figurado?
 - d) O que é polissemia?
- 2 Considere o poema de Drummond, a procura da poesia, apresentado neste tópico. Em sua opinião, o que o autor quer dizer quando pergunta: Trouxeste a chave?

CONCEPÇÃO DE LEITURA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

Foi-se o tempo em que a leitura era classificada como um processo em que se tentava desvendar o conteúdo do texto, com o objetivo de que se apresentasse de modo transparente, ou seja, a informação estava no texto. Por sua vez, o leitor desempenhava um papel secundário, cuja função era apenas decodificar letras, palavras e frases para chegar à informação que o texto lhe dava. Nessa concepção de leitura, Irismar Oliveira Santos-Théo (2003, p. 1) afirma que “[...] ler consiste num conhecimento baseado principalmente na habilidade de memorizar determinados sinais gráficos (as letras)”.

No presente tópico, buscaremos efetuar uma reflexão do modo (ou dos modos) de conceber a atividade da leitura no contexto escolar ou fora dele.

2 A LEITURA PELO OLHAR DA ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

Contrariando a ideia de que a totalidade da informação reside no texto, surge a leitura como um processo interativo, o qual pressupõe o leitor como participante desse processo e suas experiências de vida são tão importantes quanto aos dados do texto. Nesse tipo de leitura, prioriza-se o papel do leitor, uma vez que ele constrói o significado do texto, trazendo para esta tarefa certa quantidade de informações e ideias, conhecimento de mundo e inferências. Na concepção de Coracini (1995, p. 14), nessa leitura, “[...] vista como interação entre os componentes do ato da comunicação escrita, o leitor, portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos acionaria seus conhecimentos prévios e os confrontaria com os dados do texto, ‘construindo’, assim, o sentido”.

No final da década de 1960, Hans Robert Jauss formulou a teoria denominada Estética da Recepção, cuja pretensão era abordar em seus estudos a história da literatura. O teórico não comungava com as ideias da escola positivista ou idealista para a elaboração de uma história literária, porque segundo ele, não estavam embasadas em estudos históricos e estéticos, gerando, desse modo, uma lacuna entre a literatura e a história.

Assim, Jauss (1994) se opunha ao pensamento marxista e formalista da Crítica Sociológica, à Nova Crítica, ao Formalismo russo e ao Estruturalismo. Ao criticar a teoria literária marxista, o estudioso argumenta que seus representantes concebem o texto literário como resultado dos fenômenos sociais. Esse modo impossibilitaria

a emissão de um juízo de valor sobre uma obra literária por ela representar tão somente a estrutura social e não a estética. Além disso, a visão marxista concebe o leitor como parte integrante da estrutura social presente na ficção.

Já, os estudos dos formalistas afirmam que o texto literário é autônomo e autossuficiente no que se refere à interpretação, ou seja, seus elementos internos estão relacionados e não necessita de uma referência externa e independe, portanto, dos dados históricos e da biografia do autor. Assim, no dizer de Jauss, (1994. p. 19), “a arte passou a ser percebida como um fim em si mesma e, ao renunciar ao conhecimento histórico, transformou a crítica de arte num método racional e, ao fazê-lo, produziu feitos de qualidade científica duradoura”. Na visão formalista, o leitor é apenas um sujeito que consegue, a partir das pistas textuais, diferenciar e compreender a forma e o procedimento do autor.

Nesse sentido, para o Jauss (1994), as duas teorias concebem o fato literário pelo viés da representação e da produção e desconsideram a dimensão da leitura e do efeito, aspectos privilegiados pela Estética da Recepção. As ideias desse estudioso apresentam uma visão pautada na historicidade da obra literária, cuja conexão de fatos tem por base a interação entre leitor e o texto.

Daí dizer que os estudos de Jauss (1994) levam em conta não somente as obras e seus autores, mas também os seus leitores. O objeto de investigação da teoria da recepção é o leitor, que assume um papel imprescindível tanto na questão estética quanto na histórica. Dito de outro modo, o leitor é aquele pelo qual o autor destina a obra literária.

Sob o olhar da estética da recepção, o foco de investigação do texto se concentra na história das sucessivas leituras por que passam por ele, e que se realizam de um modo diferenciado, isso se deve ao fato de que

a obra literária não é um objeto que exista por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser atemporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p. 25).

O leitor, nessa perspectiva, é compreendido como um elemento integrante da obra de arte literária. Ao privilegiar a recepção, o teórico concebe o texto literário como algo que abarca a dimensão estética e a social. A literatura seria, então, um sistema construído pela produção, recepção e comunicação, portanto, seria a relação entre autor, obra e leitor.

Assim, a pessoa que lê estaria apta a receber informações e conhecimentos, cuja premissa é sustentada no fato de que a leitura é um momento que conduz ao aprendizado, mas, também, é uma interação, já que o leitor acrescenta os seus conhecimentos ao texto. A experiência de vida do leitor é importante para o ato da leitura, porque dela depende a compreensão e exige do mesmo não somente o conhecimento linguístico, mas também o conhecimento de mundo.

No entanto, há que se considerar que dependendo do leitor, no que se refere ao contexto da leitura literária, o horizonte de expectativas pode ser satisfeito ou quebrado por uma determinada obra. Desse modo, o texto é evidenciado enquanto houver interação com o leitor, através das expectativas e referências que são resultantes do conhecimento prévio que este último possui no que se refere ao gênero, à estrutura, ao tema, bem como as questões que envolvem a linguagem poética, a pragmática. É uma relação dialógica que se estabelece no ato da leitura.

É certo dizer então que a estética da recepção é fundamentada no conceito de expectativas, ou seja, como o texto aparece ao leitor esteticamente. Nesse caso, a prática da leitura é realizada na medida em que o leitor estiver aberto a novas possibilidades, sem presunção e disposto a aprender.

Também Roman Ingarden (1965, p. 47), outro integrante da Estética da Recepção, enfatiza essa questão sobre o ato da produção e o ato da leitura, que segundo ele se dá pela relação entre escritor ou pelo leitor, “de pontos de indeterminação e de esquemas potenciais de impressões sensoriais”. Tais esquemas estão na obra, cujo trabalho do escritor se transforma em objeto estético do leitor.

Já, o teórico Wolfgang Iser (1979) se refere aos esquemas como um preenchimento criativo, ou seja, são os leitores que completam as lacunas de sentidos trazidas pelo texto. É um “diálogo” que se estabelece entre leitor e texto. No momento da leitura, as referências e os horizontes históricos do leitor e do texto são desencadeados que, por vezes, estão defasados ou são diferentes. Para que haja a comunicação, é preciso a fusão dos conhecimentos do texto e leitor.

Nesse contexto, a leitura pressupõe um processo cognitivo e social, cujo fluxo de informação está no texto e no seu leitor. Este faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e nas informações contidas, confirmando ou não suas previsões. Num modelo interacional, o significado não se encontra somente no texto e nem na mente do leitor, mas é alcançado através da interação entre o leitor e o autor, através do texto.

Nesse pensamento, a leitura envolve também a descoberta e a elaboração de possibilidades de sentidos, ou seja, acontece uma relação do leitor com o texto, uma interpretação, e, por consequência, uma interação. Nessa interação, é necessário deixar que o texto também nos sensibilize e fale. Há, necessariamente, a existência do diálogo, ou seja, devemos “conversar” com o texto, a partir do nosso modo de conceber o mundo para dele extrairmos o significado a partir de nosso mundo de compreensão. Para Santos-Théo (2003, p. 3):

[...] a leitura deve ser considerada uma atividade de construção dos sentidos de um discurso do “eu” com o “outro”, mediatizados pelo mundo. [...]. A sua compreensão está ligada a significações e à força que elas assumem no uso comunicativo.

Na relação do leitor com o texto, está a possibilidade de moldar a consciência do indivíduo, capacitando-o criticamente de modo a inseri-lo no mundo da leitura. Na descoberta de sentido, em que o texto se constrói e se relaciona com outro texto, o leitor é provocado a modificar sua realidade, entendida como um processo mutável permanente. Para confirmar essa ideia, Santos-Théo (2003, p. 2) enfatiza que a leitura

[...] tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, direcionadas ao futuro, dispostas a valorizar o planejamento e aceitar princípios técnicos e científicos. Esse tipo de pessoa é o que permite um maior e mais eficaz desenvolvimento social. São abertas às iniciativas comunitárias de progresso e melhoria social.

Com base nessa reflexão, o mundo não é mais imposto ao leitor como possibilidade de adaptação, mas é apresentado como um desafio pela ação transformadora e humanizadora do sujeito que lê.

Caro(a) acadêmico(a)! Como complemento às informações e reflexões aqui apresentadas, acerca do processo de leitura, tomemos parte do texto **O ato de ler**, de autoria de Irismar Oliveira Santos-Théo, o qual aborda a relação que se estabelece entre o autor e o leitor, bem como os tipos de leitura, como possibilidade de melhor compreensão e aproveitamento do ato de ler. Bom proveito!

Tipos de Leitura

Segundo Calvino (2000), a primeira leitura que se faz de qualquer texto é a *sensorial*, isto é, o leitor, ao tomar em suas mãos uma publicação, trata-a como objeto em si, avaliando seu aspecto físico e a sensação tátil que desperta. Essa atitude é um elemento importante do nosso relacionamento com a realidade escrita. Observe o cuidado gráfico com que são apresentadas as revistas nas bancas: cores, formas e embalagens procuram atrair o interesse do comprador.

Com os livros acontece a mesma coisa: basta entrar numa livraria para perceber que todos aqueles volumes expostos e dispostos constituem uma mensagem apelativa aos nossos sentidos. Além disso, há quem sinta muito prazer em possuir livros, acariciando-os e exibindo-os como objetos artísticos: são os bibliófilos. Como exemplo de bibliófilo, podemos citar José Mindlin, um apaixonado pelo livro que, além de adquiri-los onde quer que estejam, é um leitor que “ganha o dia” equilibrando desejo e mania; a mania saborosa de manusear e ler os livros que tem, numa relação de “amor incurável”. Segundo Mindlin (2002), o livro é “um mágico artefato [...] que nos abre portas, fantasias e mundos”. Isso reforça uma das muitas conclusões sobre o ato de ler, a ideia de que o fascínio pela leitura nos leva a entender que “a vida de toda pessoa é única, uniforme e compacta como um cobertor enfechado”. (CALVINO, 2000, p. 111).

A *leitura sensorial* do texto escrito é uma primeira etapa do nosso processo de decodificação. À leitura sensorial costuma-se seguir a chamada

leitura emocional, a que se usa a sensibilidade. É quando passamos conhecimento do texto propriamente dito, percorrendo as páginas e travando contato com o conteúdo. Leitura, então, gera emoção.

A história pode ser emocionante ou tediosa, o artigo ou matéria pode fazer rir ou irritar, os poemas podem ser fáceis ou difíceis de ler, agradáveis ou complicados e aborrecidos. Normalmente, a leitura emocional conduz a apreciações do tipo “gostei”/ “não gostei”, sem maiores pretensões analíticas. É uma experiência descompromissada, da qual participa nosso gosto e nossa formação.

A *leitura emocional* costuma ser criticada, sendo, muitas vezes, chamada de superficial. Essa avaliação tem muito de racionalismo e nem sempre é verdadeira.

Quando optamos por ler um romance de ficção científica, por exemplo, por pura distração, podemos entrar num universo cujas relações nos apresentam uma realidade diferente da nossa, capaz de nos levar, sem grandes floreios intelectuais, a pensar sobre o nosso mundo. O mesmo pode acontecer com revistas em quadrinhos e outros textos considerados “menos nobres” e que, na verdade, sugerem e possibilitam profundas reflexões. Isso não significa, no entanto, que não há publicações que investem na nossa vontade de descansar a cabeça, oferecendo-nos um elenco de informações e ideias que reforçam os valores sociais dominantes.

A *leitura sensorial* e a *emocional* fornecem subsídios importantes para a realização de um terceiro tipo de leitura, a *intelectual*. Essa leitura não deve ser vista como uma forma de abordar os textos, reduzindo-os a feixes de conceitos incapazes de despertar qualquer prazer. Ela começa por um processo de análise que procura detectar a organização do texto, percebendo como ele constitui uma unidade e como as partes a relacionam para formar essa unidade. É essa análise que temos praticado em nosso livro: ela é muito importante para facilitar sua compreensão dos mecanismos de funcionamento da língua escrita. E esse trabalho pode despertar muito prazer intelectual.

A *leitura intelectual* não se limita a analisar os textos. Na realidade, o que se fundamenta é a consciência permanente de que todo texto é um ato de comunicação, respondendo, portanto, a um projeto de quem o produz. Em outras palavras, a leitura é intelectual quando o leitor nunca perde de vista o fato de que aquilo que está lendo foi escrito por alguém que tinha propósitos determinados ao fazê-lo. Procurar detectar esses propósitos, juntamente com a informação transmitida e com a estrutura do texto, é fazer uma leitura intelectual satisfatória. Essa proposta de *leitura intelectual* refere-se principalmente a textos informativos, como os que encontramos em jornais, revistas, livros técnicos e didáticos. São textos que requerem uma abordagem crítica permanente, pois apresentam sempre traços que indicam as intenções de quem escreve e publica.

Também os textos publicitários devem ser incluídos nesse grupo, bem como aqueles escritos para apresentação oral (rádio ou audiovisual, televisão). É importante ressaltar que a *leitura intelectual* implica uma atitude crítica, voltada não só para a compreensão do “conteúdo” do texto, mas principalmente ligada à investigação dos procedimentos de quem o produziu.

FONTE: SANTOS-THÉO, I. O. Tipos de Leitura. **Revista de Educação CEAP**, Salvador ano 11, n. 41, p. 59-66, jun. 2003.

De acordo com o texto apresentado, o ato de ler não é simplesmente uma atividade receptiva. A sua compreensão está ligada às significações e à força que elas assumem no uso comunicativo. O leitor sensível à criação poética “interage” com o autor na medida em que interpreta, ou seja, possui o aspecto prático e sabe ler as entrelinhas, fomentando a consciência crítica. Na relação com outro texto e ao interpretar o universo de cada autor e obra, o leitor deixa sua posição passiva de receptor da mensagem, passando a construtor de novos saberes.

RESUMO DO TÓPICO 2

Neste tópico, caro(a) acadêmico(a), você estudou itens importantes acerca do processo de leitura. Para uma melhor assimilação, apresentamos o resumo a seguir:

- A leitura é um processo cognitivo e social. O fluxo de informação está no texto e no seu leitor.
- O leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e nas informações contidas, confirmando-as ou rejeitando-as.
- No modelo interacional, o significado não reside no texto e nem na mente do leitor. Ele é alcançado a partir da interação entre o leitor e o autor através do texto.
- A leitura envolve a descoberta e elaboração de possibilidades de sentidos, ou seja, acontece uma relação do leitor com o texto, uma interpretação e, por consequência, uma interação.
- Na relação entre leitor e texto emergem consciências capazes de inserir criticamente os leitores no mundo.
- O leitor é desafiado a transformar sua realidade num processo de modificação permanente, em que o texto se constrói e se dissolve em outro texto.
- Houve um tempo em que a leitura era classificada como um processo em que se tentava desvendar um conteúdo, ou seja, a informação estava no texto e o leitor desempenhava um papel secundário, cuja função era apenas decodificar letras, palavras e frases.
- Hans Robert Jauss formulou a teoria denominada Estética da Recepção. Em seus estudos pretendia abordar a história da literatura.
- O objeto de investigação da Teoria da Recepção é o leitor, que assume um papel imprescindível tanto a questão estética quanto para a histórica.
- Pela estética da recepção, o leitor é compreendido como um elemento integrante do texto, ou seja, o fluxo de informação está no texto e no seu leitor.
- O leitor faz previsões sobre o texto com base em seus conhecimentos prévios e nas informações contidas, confirmando-as ou rejeitando-as.

AUTOATIVIDADE



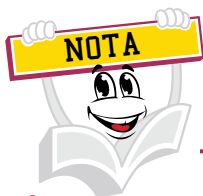
- 1 Com base no tópico estudado, elabore a sua concepção de leitura.
- 2 O que é a leitura com base na Estética da Recepção?
- 3 Com base no texto: tipos de leitura, de autoria de Irismar Oliveira Santos-Théo, faça considerações acerca da leitura intelectual.

LEITURA: UM PROCESSO INTERATIVO

1 INTRODUÇÃO

Como parte do processo literário, o texto, em sua trajetória dentro de uma cultura, sofre diversas leituras e, sobre ele, são atribuídas significações historicamente produzidas, conduzido por uma dinâmica que independe do autor.

O texto é, ao mesmo tempo, contemporâneo do autor e de seus mais variados leitores. A cada leitura, ele estará dotado de uma dimensão de interpretação, a sua historicidade: aquela que lhe determina uma diversidade de significações; a sua história é a de suas leituras, ou seja, várias possibilidades interpretativas, ampliando a complexidade desse processo.



A historicidade do texto literário se refere a um sentido de vida, de permanência, de diálogos que a própria literatura trava dentro dela mesma, dando saltos, provocando rupturas, morrendo e renascendo. O termo historicidade difere de historiografia da literatura, cujo significado é meramente descritivo e classificatório. (JAUSS, 1994, p. 40).

Essa tarefa indica que antes e depois do texto existem momentos distintos, ou seja, o autor é o gerador de determinada produção escrita e o leitor, por sua vez, dota o referido texto de significado, trazendo-o para a ampla rede de discursos que circulam socialmente. De outro modo, o texto seria: “[...] um monte de papel cheio de borrões de tinta”. (SARTRE, 1948, p. 24). Ainda na opinião do autor, a “escritura e leitura são as duas faces de um mesmo fato histórico, e a liberdade à qual o escritor nos incita não é uma pura consciência abstrata de ser livre”. (SARTRE, 1948, p. 57).

No presente tópico, buscaremos uma reflexão acerca do processo de interação que existe entre as partes envolvidas no processo de leitura: o autor, o leitor e o texto.

2 O AUTOR, O LEITOR E O TEXTO

Como objeto cultural, o texto tem uma existência física que pode ser apontada e delimitada: um romance, uma epopeia, um filme, um anúncio, um conto ou uma música, e se destina ao olhar, à consciência e à interpretação do leitor. Nessa medida em que constitui uma proposta de significação, o texto é, no dizer de Barthes (1973, p. 82):

[...] um tecido sempre tomado por um produto, um véu todo acabado, por trás do qual se mantém, mais ou menos oculto, o sentido, nós acentuamos agora no tecido, a ideia gerativa de que o texto se faz, se trabalha através de um entrelaçamento perpétuo; perdido nesse tecido – nessa textura – o sujeito se desfaz nele, qual uma aranha que se dissolvesse ela mesma nas secreções construtivas de sua teia.

O significado do termo “rede” que Barthes utiliza pode ser entendido como um agrupamento de termos em contínua relação com outros, em novas produções discursivas. O texto, sob essa ideia, é uma espécie de teia de linguagem que interliga o produto do trabalho literário a outros discursos. Nesse sentido, o texto encontra, no leitor, uma experiência que se abre a múltiplas direções e que estabelece ligações com o mundo de significados sempre em expansão.

Barthes prioriza a atividade de leitura e adiciona significados em um sistema sempre crescente e em expansão. Em **O prazer do texto**, o mesmo enfatiza seu trabalho de análise numa dinâmica de atração leitor *versus* texto, sobretudo no sentido de que o texto transforma o leitor em prisioneiro e em trabalhador do que lê. “É prazeroso ler”, diz Barthes, e é dessa maneira que o autor descreve a relação entre o texto e seu leitor: “[...] É assim que tenho os meus melhores pensamentos, que invento melhor o que é necessário para o meu trabalho. O mesmo sucede com o texto: ele produz em mim o melhor prazer se consegue fazer-se ouvir indiretamente”. (BARTHES, 1973, p. 35).

Em sua argumentação, Barthes possibilita novos percursos de leitura, que adicionam outros significados aos já conhecidos, ou seja, transforma o leitor em outro autor, ou produtor de texto. Como sugere esse teórico, “[...] o texto me escolheu, através de toda uma disposição de telas invisíveis, de chicanas seletivas: o vocabulário, as referências, a legibilidade”. (BARTHES, 1973, p. 38).



“Chicana”, conforme o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa, significa abuso dos recursos, sutilezas, manobras capciosas, trapaças, tramoias. (HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009).

Na perspectiva de Barthes e Sartre, o texto não existe antes de sua leitura, e esta não se constitui em algo de aceitação passiva, mas, no seu processo, o leitor ativa mecanismos que constroem significados. O leitor, no contato com o texto, resgata seu conhecimento linguístico, ideológico, os interesses e opiniões, o conhecimento prévio de mundo, enfim, seu universo individual, que é diferente de um indivíduo para outro. Todos esses elementos centrados no sujeito leitor interferem no seu diálogo com o texto de maneira a determinar o tipo de leitura que o mesmo fará num determinado momento. Kleiman (2000, p. 25) esclarece essa relação da seguinte maneira:

[...] A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto, é um processo inconsciente do leitor proficiente.

Dito de outro modo, para que o processo de interação com o texto seja favorável, é preciso que o leitor desencadeie conhecimentos que já possui para a constituição de sentidos.

Por meio da inferência, o leitor participa ativamente do processo de leitura de modo a negociar o significado com o texto. Essa atribuição de sentidos é adequada, de acordo com as expectativas de um determinado grupo de leitores no seu cotidiano, pois o mesmo objeto pode ser compreendido sob diversos aspectos, existindo, portanto, um constante jogo de interação nas atividades de leitura. Por sua criticidade, o leitor escolhe, organiza, lida com o texto pelo sentido que constrói e pela tomada de posição frente ao mesmo.

Nessa perspectiva, a leitura possibilita a reflexão e a recriação, ou seja, um caminho que se abre à existência do homem para que, nessa relação com o texto, sejam construídos possíveis e novos sentidos. No processo de interação entre autor, texto e leitor os sentidos são constituídos e se acomodam a cada leitura de maneira múltipla. Pela interpretação, o leitor se compreende no mundo e passa a existir e ganhar personalidade à medida que descobre e vivencia os sentidos mediados por esse mundo.



Unidade 2.

Abordaremos, com mais ênfase e separadamente, as estratégias de leitura, na

LEITURA COMPLEMENTAR

Caro(a) acadêmico(a), para complementar as informações e conteúdos abordados nessa Unidade, apresentamos um texto retirado do livro **Teoria Literária - Uma Introdução**, de Terry Eagleton, o qual trata da Teoria da Recepção.

[...] A TEORIA DA RECEPÇÃO

Terry Eagleton

A teoria da recepção examina o papel do leitor na literatura e, como tal, é algo bastante novo. De forma muito sumária, poderíamos periodizar a história da moderna teoria literária em três fases: uma preocupação com o autor (romantismo e séc. XIX); uma preocupação exclusiva com o texto (Nova Crítica) e uma acentuada transferência da atenção para o leitor, nos últimos anos. O leitor sempre foi o menos privilegiado desse trio – estranhamente, já que sem ele não haveria textos literários. Estes textos não existem nas prateleiras das estantes: são processos de significação que só se materializam na prática da leitura. Para que a literatura aconteça, o leitor é tão vital quanto o autor.

A obra literária existe apenas como algo que o teórico polonês Roman Ingarden chama de uma série de *schemata*, ou direções gerais, que o leitor deve tornar realidade. Para isso, ele abordará a obra com certos “pré-entendimentos”, um vago contexto de crenças e expectativas dentro das quais as várias características da obra serão avaliadas. Com a continuação do processo de leitura, porém, essas expectativas serão modificadas pelo que ficamos sabendo, e o círculo hermenêutico – passando da parte ao todo e retornando à parte – começará a se solucionar. Esforçando-se por estabelecer um senso coerente a partir do texto, o leitor selecionará e organizará seus elementos em todos coerentes, excluindo alguns e destacando outros, “concretizando” certos itens, de certas maneiras; tentará manter juntas as diferentes perspectivas da obra, ou passará de uma perspectiva a outra, para criar uma “ilusão” integrada. Aquilo que ficamos sabendo na página 1 desaparecerá e será resumido na memória, talvez para ser condicionado de maneira radical pelas informações que receberemos mais tarde. A leitura não é um movimento linear progressivo, uma questão meramente cumulativa: nossas especulações iniciais geram um quadro de referências para a interpretação do que vem a seguir, mas o que vem a seguir pode transformar retrospectivamente o nosso entendimento original, ressaltando certos aspectos e colocando outros em segundo plano. À medida que prosseguimos a leitura, deixamos de lado suposições, revemos crenças, fazemos deduções e previsões cada vez mais complexas; cada frase abre um horizonte que é confirmado, questionado ou destruído pela frase seguinte. Lemos simultaneamente para trás e para frente, prevendo e recordando, talvez conscientes de outras concretizações possíveis do texto que a nossa leitura negou. Além do mais, toda essa complicada atividade é realizada em muitos níveis ao mesmo tempo, pois o texto tem “segundos e primeiros planos”, diferentes pontos de vista narrativos, camadas alternativas de significado, entre as quais nos movemos constantemente.

Wolfgang Iser, da chamada Escola de Constância da estética da recepção, cujas teorias ora examinamos em grande parte, fala, em *O ato da leitura* (1978), das “estratégias” adotadas pelos textos e dos “repertórios” de temas e alusões familiares que eles encerram. Para ler, precisamos estar familiarizados com as técnicas e convenções literárias adotadas por uma determinada obra; devemos ter certa compreensão de seus “códigos”, entendendo-se por isso as regras que governam sistematicamente as maneiras pelas quais ela expressa seus significados. Lembramos o aviso do metrô de Londres de que falamos na introdução: “Cachorros devem ser carregados na escada rolante”. Para compreender esse aviso, tenho de fazer muito mais do que simplesmente ler as palavras uma após a outra. Preciso saber, por exemplo, que essas palavras pertencem ao que poderia ser chamado de “código de referência” – que o aviso não é apenas algo decorativo para distrair os passageiros, mas refere-se ao comportamento de cães e passageiros reais, numa escada rolante real. Devo mobilizar meu conhecimento social geral para reconhecer que o aviso foi colocado ali pelas autoridades, que essas autoridades têm o poder de punir os transgressores, que eu, fazendo parte do público, estou implicitamente sendo avisado, e nada disso é evidente nas palavras do cartaz, em si. Ou seja, tenho de recorrer a certos códigos e contextos sociais para compreendê-lo adequadamente. Mas também tenho de colocar esse conhecimento em correlação com certos códigos e convenções de leitura.

Portanto, compreendo o aviso interpretando-o em termos de certos códigos que parecem adequados; mas para Iser não é isso o que acontece ao se ler literatura. Se houvesse uma perfeita adequação entre os códigos que governavam as obras literárias e os códigos que aplicamos à sua interpretação, toda literatura seria tão pouco inspiradora quanto o aviso do metrô londrino. Para Iser, a obra literária mais eficiente é aquela que força o leitor a uma nova consciência crítica de seus códigos e expectativas habituais. A obra interroga e transforma as crenças implícitas com as quais a abordamos, “desconfirma” nossos hábitos rotineiros de percepção e com isso nos força a reconhecê-los, pela primeira vez, como realmente são. Em lugar de simplesmente reforçar as percepções que temos, a obra literária, quando valiosa, violenta ou transgride esses modos normativos de ver e com isso nos ensina novos códigos de entendimento. Existe aqui um paralelo com os formalistas russos: no ato da leitura, nossas suposições convencionais são “desfamiliarizadas”, objetificadas a ponto de podermos criticá-las, e com isso, revê-las. Se modificamos o texto com nossas estratégias de leitura, ele simultaneamente nos modifica: como os objetos de um experimento científico, ele pode dar uma “resposta” imprevisível às nossas “perguntas”. Toda a função da leitura é, para um crítico como Iser, levar-nos a uma autoconsciência mais profunda, catalisar uma visão mais crítica de nossas próprias identidades. É como se aquilo que lemos, ao avançarmos por um livro, seja nós mesmos.

A teoria da recepção de Iser baseia-se, de fato, em uma ideologia liberal humanista: na convicção de que na leitura devemos ser flexíveis e ter a mente aberta, preparados para questionar nossas crenças e deixar que sejam modificadas. Mas o humanismo liberal de Iser, como a maioria dessas doutrinas, é menos liberal do que parece à primeira vista. Ele diz que um leitor com fortes

compromissos ideológicos provavelmente será um leitor inadequado, já que tem menos probabilidade de estar aberto aos poderes transformativos das obras literárias. Isso deixa implícito que, para sofrermos uma transformação às mãos do texto, devemos em primeiro lugar ter convicções muito provisórias. O único leitor adequado já teria de ser liberal: o ato de ler produz a espécie de sujeito humano que esse ato também pressupõe. Isso é paradoxal ainda sob um outro aspecto: se nossas convicções forem assim tão superficiais, seu questionamento e subversão pelo texto não serão realmente muito significativas. Em outras palavras, nada de muito importante terá acontecido. O leitor não terá sido radicalmente modificado, mas simplesmente devolvido a si mesmo, como um sujeito mais completamente liberal. Tudo, em relação ao sujeito leitor, é passível de questionamento no ato da leitura, exceto que tipo de sujeito (liberal) ele é: esses limites ideológicos não podem ser criticados de modo algum, pois todo o modelo ruiria. Nesse sentido, a pluralidade e a abertura do processo de leitura são possíveis porque pressupõem um certo tipo de unidade fechada que sempre permanece: a unidade do sujeito leitor, que é violada e transgredida apenas para ser devolvida, de modo mais completo, a si mesma.

O tipo de leitor que a literatura afetará mais profundamente é o que já está equipado com a capacidade e as relações “adequadas”; aquele que é eficiente em operar certas técnicas de crítica e reconhecer certas convenções literárias. Mas este é precisamente o tipo de leitor que menos precisa ser atingido. Tal leitor é “transformado” desde o início, e está pronto a arriscar-se a novas transformações, exatamente por essa razão. Para ler “eficientemente” a literatura, devemos exercer certas capacidades críticas, que sempre são definidas de maneira problemática. Mas são precisamente essas capacidades que a “literatura” não poderá colocar em questão, porque a sua existência depende delas.

Aquilo que definimos como obra “literária” estará sempre relacionada de perto com aquilo que consideramos técnicas críticas “adequadas”: uma obra “literária” significará, aproximadamente, a obra que pode ser utilmente esclarecida por esses métodos de indagação. Aquilo que obtemos da obra dependerá em grande parte daquilo que primeiramente nela colocamos, e não há muito espaço aqui para qualquer “questionamento” profundo do leitor. Iser parece evitar esse círculo vicioso ressaltando o poder que a literatura tem de romper e transfigurar os códigos do leitor; mas isso, em si, como já dissemos, supõe implicitamente o mesmo tipo de leitor “dado” que ela espera criar pela leitura. O circuito fechado entre o leitor e a obra reflete a condição fechada da instituição acadêmica da Literatura, à qual só podem concorrer certos tipos de textos e de leitores.

As doutrinas do eu unificado e do texto fechado sublinham subrepticamente, a abertura evidente de grande parte da teoria da recepção. Roman Ingarden supõe dogmaticamente que as obras literárias formam todos orgânicos, e que o leitor, completando-lhes as “indeterminações”, completa também essas harmonia. O leitor deve ligar os diferentes segmentos e camadas da obra de uma maneira “adequada”, à semelhança dos livros infantis que trazem figuras para serem coloridas de acordo com as instruções do fabricante. Para Ingarden, o texto

já vem com suas indeterminações, e o leitor deve concretizá-lo “corretamente”. Isso limita bastante a atividade do leitor, reduzindo-o por vezes a pouco mais do que uma espécie de “pau para toda a obra” literário, capaz de completar qualquer indeterminação. Iser muito mais liberal, concedendo ao leitor um maior grau de participação no texto: diferentes leitores têm liberdade de concretizar a obra de diferentes maneiras, e não há uma única interpretação correta que esgote o seu potencial semântico. Essa generosidade, porém, é condicionada por uma instrução rigorosa: o leitor deve construir o texto de modo a torná-lo internamente *coerente*. O modelo de leitura de Iser é fundamentalmente funcionalista: As partes devem ser capazes de se adaptar coerentemente ao todo.

Ao mesmo tempo, porém, a “abertura” da obra é algo a ser gradualmente eliminado, à medida em que o leitor passa a construir uma hipótese de trabalho capaz de explicar e tornar mutuamente coerentes o maior número possível dos elementos dessa obra.

As indeterminações textuais apenas nos estimulam a aboli-las, substituí-las por um significado estável. Na expressão reveladoramente autoritária de Iser, elas devem ser “normalizadas”, ou seja, domesticadas e sujeitadas a uma firme estrutura de sentido. O leitor, ao que parece, empenha-se tanto em lutar com o texto quanto em interpretá-lo, esforçando-se para fixar o seu potencial “polissemântico” anárquico em uma estrutura controlável. Iser fala abertamente da “redução” desse potencial polissêmico a alguma forma de ordem – uma maneira curiosa, poderíamos pensar, de um crítico “pluralista” falar. Se isso não for feito, o sujeito leitor unificado será prejudicado, tornar-se-á incapaz de voltar a si mesmo como uma entidade bem equilibrada, na terapia “autocorretiva” da leitura.

Alguns estudiosos e críticos de literatura podem se preocupar com a possibilidade de um texto literário não ter um único significado “correto”, mas provavelmente não serão muitos a ter essa preocupação. É mais certo que se deixam seduzir pela ideia de que os significados de um texto não estão encerrados nele como o dente de siso está na gengiva, esperando pacientemente pela sua extração, mas sim que o leitor tem algum papel ativo nesse processo. Nem se preocupariam com a ideia de que o leitor não chega ao texto culturalmente virgem, por assim dizer, imaculadamente livre de envolvimento social e literários anteriores, como um espírito totalmente desinteressado ou como uma folha em branco, para a qual o texto transferirá as suas próprias inscrições. De modo geral, admite-se hoje que nenhuma leitura é inocente, ou feita sem pressupostos. Poucas pessoas, porém, levarão às últimas consequências as implicações dessa culpa do leitor.

FONTE: Adaptado de: EAGLETON, Terry: **Teoria da literatura** – uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 103-123.

RESUMO DO TÓPICO 3

Caro(a) acadêmico(a), neste tópico, você estudou aspectos relacionados ao autor, ao texto e ao leitor. Estes são apresentados, resumidamente, a seguir:

- O texto tem uma existência física, podendo ser um romance, uma epopeia, um filme, um anúncio, um conto ou uma música e se destina à interpretação do leitor.
- O texto é uma espécie de teia de linguagem, que interliga o produto do trabalho literário a outros discursos.
- O texto encontra no leitor uma experiência que se abre a múltiplas direções e que estabelece ligações com o mundo de significados sempre em expansão.
- O texto não existe antes de sua leitura e esta não se constitui em algo de aceitação passiva, mas, no seu processo, o leitor ativa mecanismos que desconstroem e constroem significados.
- O leitor, no contato com o texto, resgata seu conhecimento linguístico, partilhado, ideológico, os interesses e opiniões, o conhecimento prévio de mundo, enfim, seu universo individual, que é diferente de um indivíduo para outro.
- No processo de interação entre autor, texto e leitor são constituídos os sentidos e estes, por sua vez, se acomodam a cada leitura.
- O leitor utiliza recursos para atribuir significado ao texto, ou seja, as estratégias de seleção, de antecipação, de inferências e de verificação.

AUTOATIVIDADE



- 1 Para Barthes, o texto pode ser entendido como um agrupamento de termos em contínua relação com outros, em novas produções discursivas. Você concorda com essa assertiva? Comente.
- 2 Relate os conhecimentos que o leitor resgata para atribuir significado ao texto.
- 3 Leia e sintetize as ideias contidas no texto da Leitura Complementar que você considera relevantes.

RELAÇÕES INDISSOCIÁVEIS ENTRE LEITURA E ESCRITA

1 INTRODUÇÃO

Das nossas reflexões já efetuadas, foi possível, entre outras coisas, depreender que o processo de leitura se dá a partir de uma associação de fatores primordiais (o leitor, o autor e o texto). Cada um destes fatores mantém uma relação de interdependência entre si, ou seja, um não pode prescindir do outro.

No presente tópico, efetuaremos um aprofundamento acerca da indissociabilidade existente, principalmente no contexto escolar, entre o processo de leitura e de escrita.

2 O QUE É LETRAMENTO?

De acordo com Santos-Théo (2003, p. 3), o ato de ler é “[...] um processo de reconstrução de significados que interligam um texto ao conhecimento e às experiências anteriores, à intenção, ao propósito e às expectativas dos educandos”. Assim, do ponto de vista do ensino, a leitura passa a ser mais do que a reconstrução do significado de um texto.

Ao que parece, à escola é atribuída a função de “ensinar” aos alunos a escrita, a leitura e o cálculo.

[...] A escola assume a responsabilidade de iniciar a criança no processo de alfabetização [...] e de aperfeiçoar sua leitura. [...] A preparação do leitor efetivo passa pela adoção de um comportamento em que a leitura deixe de ser atividade ocasional para integrar-se à vida do sujeito como necessidade imperiosa, de que decorrem prazer e conhecimento. (SARAIVA, 2001, p. 23).

Nessa concepção, a escola deveria proporcionar aos estudantes, mediante o convívio com textos, o desenvolvimento pleno das capacidades inerentes ao letramento, bem como atitudes e valores que os promovam e os transformem em indivíduos capazes de criar hábitos culturais.

Sobre o letramento, Magda Soares (2001) faz alusão ao fato de que a população, embora alfabetizada, não domina as habilidades de leitura e de escrita, necessárias para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita. A autora parte do pressuposto de que a falta de competências de leitura e de escrita prejudica a inserção do indivíduo no mundo social e no trabalho.

No seu entender, uma prática pedagógica voltada ao letramento pressupõe o desenvolvimento da comunicação oral, da leitura e da escrita, de maneira contextualizada. Desse modo, desenvolveria no indivíduo a criticidade, o que lhe permitiria interagir, efetivamente, com os textos que circulam socialmente.

Nas últimas décadas a educação passou por transformações, especialmente no que se refere à concepção do ensino que se quer para o indivíduo, enquanto parte integrante da sociedade. Em função disso, as discussões que envolvem a alfabetização e o letramento passaram a ser uma constância no contexto educativo.

Por muito tempo, o termo alfabetização foi utilizado pelos estudiosos para se referirem ao processo de ensino e aprendizagem da língua àqueles que, tendo frequentado a escola, saíam dela, sabendo ainda que, minimamente, ler e escrever.

Desse modo, alfabetizar pressupõe o aprendizado do cálculo e do alfabeto, este como código de comunicação. De maneira mais abrangente, o termo define um processo pelo qual o indivíduo se utiliza dos sinais gráficos para escrever e os identifica, através da leitura.

FIGURA 2 – ALFABETIZAR LETRANDO



FONTE: Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur29/silvia.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

O fenômeno da alfabetização se resume na aquisição das habilidades mecânicas de codificação e decodificação. No dizer de Soares (2001, p. 19), o “alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e a escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura e da escrita, incorporando as práticas sociais que as demandam”.

Na citação, a autora distingue o sentido de alfabetização e de letramento, pois, já houve um tempo em que o conceito sobre os dois termos foi confundido, ou seja, alfabetização era sinônimo de letramento. Se a alfabetização é um processo de aquisição do código linguístico, o letramento pressupõe o exercício efetivo e competente da escrita e da leitura, que implica a capacidade para atingir os diferentes objetivos e as exigências contínuas da sociedade.

Ainda que haja certa sobreposição acerca dos dois conceitos, é importante distingui-los, mas também aproximá-los. A diferenciação é necessária porque o conceito de letramento, por vezes, tem sido utilizado de maneira equivocada nas instituições de ensino, desvirtuando, desse modo, a especificidade do alfabetizar. Por sua vez, a aproximação é necessária porque o processo de alfabetização é alterado e reconfigurado no campo do conceito de letramento. Em função desse evento paralelo e simultâneo que, sem dúvida, se complementa, a alfabetização incorpora a experiência do letramento em virtude de como este último concebe o ensino da língua escrita.

Para encerrar as reflexões sobre o letramento, apresentamos um poema escrito por uma estudante norte-americana.

O QUE É LETRAMENTO?

Letramento não é um gancho
em que se pendura cada som enunciado,
não é treinamento repetitivo
de uma habilidade,
nem um martelo
quebrando blocos de gramática.
Letramento é diversão é
leitura à luz de vela, ou lá fora,
à luz do sol.
São notícias sobre o presidente,
o tempo, os artistas da TV
e mesmo Mônica e Cebolinha
nos jornais de domingo.
É uma receita de biscoito,
uma lista de compras, recados colados na geladeira,
um bilhete de amor,
telegramas de parabéns e cartas de velhos amigos.
É viajar para países desconhecidos,
sem deixar sua cama,
é rir e chorar
com personagens heróis e grandes amigos.
É um atlas do mundo, sinais de trânsito, caças ao tesouro,
manuais, instruções, guias e orientações em bulas de remédios,

para que você não fique perdido.
Letramento é, sobretudo, um mapa do coração do homem,
um mapa de quem você é, e de tudo que você pode ser.

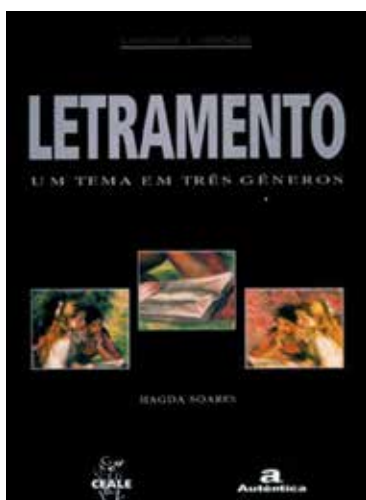
(Autora: **Kate M. Chong**)

FONTE: Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/moderna/didaticos/ef1/artigos/2004/0014.htm>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

De acordo com o poema, o letramento pressupõe o domínio da leitura e escrita que extrapolam meramente a decodificação de palavras, ou seja, ela vai ao encontro do que é proposto por Soares (2001), ou seja, é um ensino que desenvolve habilidades de compreensão do contexto de mundo e estabelece uma relação de diálogo e de significado.



Quer saber mais sobre esse assunto?



Leia as reflexões constantes no livro intitulado Letramento: um tema em três gêneros, 2001, de autoria de Magda Soares.

3 AQUISIÇÃO DA LEITURA E ESCRITA

O processo de aquisição da leitura e da escrita inicia antes do que geralmente imaginamos. Mesmo sem frequentar a escola, a criança em contato com a escrita, pensa e formula hipóteses, como maneira de compreender o que significa determinada palavra.

Essas hipóteses evoluem desde a fase pré-silábica, na qual ainda não há intenção de representar através da escrita os aspectos sonoros da fala, até chegar ao padrão alfabético, aquele no qual a criança associa sons falados a letras escritas. Dessa maneira, quando a criança faz rabiscos no papel e lhes atribui significado, está escrevendo, ou seja, está fazendo uma atividade investigativa sobre a escrita, que será importante para que ela possa evoluir gradativamente em sua aprendizagem. Por isso, essas tentativas devem ser incentivadas e reforçadas.

O educador, por sua vez, deve pesquisar constantemente e atualizar-se sobre teorias e estudos, a fim de compreender a origem desse processo, reunindo subsídios que possam solucionar as dificuldades e dúvidas que, eventualmente, possam surgir. Nesse processo de aprendizagem da escrita, é necessária muita leitura e busca de informações, a fim de que o professor possa melhor refletir e compreender acerca do processo de leitura e escrita.

É primordial que a escola promova a leitura como prática cotidiana. Dessa maneira, assume um papel determinante na fase do relacionamento precoce com o livro, cujo gosto pode vincular-se aos hábitos do indivíduo. Os PCN (2001) enfatizam a importância da leitura e afirmam que no ambiente escolar merece espaço privilegiado, para que o leitor efetive suas estratégias e possa transformar-se num leitor proficiente.

A atividade de leitura, quando planejada, acabaria refletindo na escrita, recurso expressivo que amplia o repertório linguístico, dentre outros na aprendizagem da língua. Mais uma vez, enfatiza-se o papel do professor e da escola na medida em que, nesse ambiente de “suposta leitura”, o aluno aprimora, interpreta e (d)escreve o mundo.

Outro aspecto a se salientar é que, na escola, aprende-se a ler para, efetivamente, ler fora dela, ou seja, na família, no trabalho, no grupo social. Isso nos coloca o desafio de fazer a leitura extrapolar sua finalidade estritamente pedagógica. Na escola, o professor é o parceiro, o mediador, o articulador de muitas e diferentes leituras, de muitos e diferentes textos. Agindo assim, é o responsável pela interdisciplinaridade, na medida em que faz incursões pelos diferentes campos do conhecimento.

Esse trabalho implica desvendar os argumentos de cada texto, sem nenhum vínculo com as rotinas burocratizadas da escola, tornando o ato da leitura um momento único, com vistas à fantasia, à criação, à elaboração de novos textos, ao questionamento, à reflexão, levando, dessa maneira, o leitor a posicionar-se criticamente diante de um texto.

É fato que o bom andamento das atividades de leitura e de escrita também está relacionado a atividades de pré-leitura, ou seja, num primeiro momento, as inferências sobre o texto. Num segundo momento, acontece a leitura efetiva do texto, através da qual o leitor-aluno elabora seleções semânticas para a adequada interpretação. Outra maneira de tornar esse processo dinâmico em sala de aula

é favorecer a leitura compartilhada, de maneira que professor e alunos façam previsões sobre o texto, esclareçam dúvidas e ideias.

E ainda, seria possível, por exemplo, ler os mais variados tipos de texto, confrontando-os com outros textos. Nessa atividade de leitura, o professor cria expectativas e interesses nos alunos e, sobretudo, favorece novas situações pedagógicas que contribuem para a escrita.

Nesse sentido, o professor pode lançar mão de outros objetos de leitura e não somente o texto literário. Pode utilizar uma pintura, uma gravura ou um quadro, que também são constituídos de linguagem, ou seja, os alunos procedem a leitura de uma obra de arte e, em seguida, transcrevem expressando o significado do que foi lido. Ou ainda, valer-se de filmagens, dramatizações, saraus literários, debates, textos jornalísticos, paródias, recursos de multimídia para desenvolver atividades que levem à reflexão, à discussão e à reprodução escrita dos vários textos, suscitando, desse modo, no aluno, o prazer e o gosto pela leitura e composição.

No trabalho de escrita, sugere-se a produção de textos na perspectiva centrada nos gêneros, uma vez que favorece o contato do aluno com a diversidade textual, que circula socialmente, inclusive aquela de opinião. Porém, é preciso o bom senso e o entendimento do professor, para que a atividade da produção escrita seja gradativa. Periodicamente, o professor retoma esse estudo, aprofunda-o e amplia-o, de acordo com a série e com a maturidade dos alunos, com suas habilidades linguísticas e com o tema de seu interesse.

É possível ainda realizar leituras a partir da intertextualidade estabelecida pelo texto lido, o que amplia o conhecimento do leitor sobre o sistema literário – e outros que frequentemente se valem de elementos da literatura. A intertextualidade tem por característica o fato de os textos dialogarem entre si. Podemos encontrar elementos intertextuais na literatura bem como em outros textos de expressão.



Unidade 3.

Caro(a) acadêmico(a)! O assunto sobre a intertextualidade será retomado na

Observa-se, portanto, a importância de criar no ambiente escolar, situações que favoreçam a leitura e, consequentemente, a escrita, as quais permitirão muitas atividades a partir de textos literários ou não, por alunos que têm vivências, habilidades e valores diferentes. Cabe ao professor, pois, possibilitar ao aluno a própria maneira de interpretar e reescrever o que compreende.

Paulo Freire, no livro **A Importância do Ato de Ler** (1997), argumenta que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Ele também enfatiza a importância crítica da leitura e da escrita, destacando o papel do professor, cujo fazer deve ser vivenciado dentro de uma prática concreta de construção da história, inserindo o aluno num processo criador, em que ele é sujeito.

Segundo Freire (1997), o ato de ler é caracterizado pela experiência existencial. Primeiramente, o sujeito lê o mundo em que se move, para depois ler a palavra. No entanto, nem sempre, na escola, essa leitura corresponde àquela realidade especial que o educando conhecia: sua perspectiva, sua primeira leitura de palavras e letras, suas descobertas cotidianas na convivência com os seus familiares não mais é considerada no âmbito escolar, ou seja, sua história deixa de ter importância.

Nessa relação com o texto, um leitor, como um ser crítico, reage, problematiza e questiona, fazendo com que sua leitura e sua história sejam ouvidas e partilhadas. Assim, conforme Juracy Assmann Saraiva (2001, p. 27),

[...] a importância da relação aluno-texto expressa-se de modo ainda mais significativo quando se conjuga ao desafio de apropriação do código escrito. Aí a leitura é mais do que uma descoberta e revelação: é posse da linguagem enquanto forma-substância que conduz à autocompreensão e ao estabelecimento de mais ricas relações interpessoais.

Na perspectiva apontada por Saraiva, o leitor/aluno, através da reflexão, forma os referenciais e os sentidos indiciados no texto, encontrando novas possibilidades de existência no mundo e com o mundo, que se configuram e se constituem no processo de aquisição da escrita.

Para reforçar a ideia da importância da leitura e da escrita, transcrevemos, a seguir, algumas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais que podem ser desenvolvidas na escola:

LÍNGUA ESCRITA: USOS E FORMAS

Prática de leitura em sala de aula

- Escuta de textos lidos pelo professor.
- Atribuição de sentido, coordenando texto e contexto (com ajuda).
- Utilização de indicadores para fazer antecipações e inferências em relação ao conteúdo (sucessão de acontecimentos, paginação do texto, organização tipográfica etc.).

- Emprego dos dados obtidos por meio da leitura para confirmação ou retificação das suposições de sentido feitas anteriormente.
- Utilização de recursos para resolver dúvidas na compreensão: consulta ao professor ou aos colegas, formulação de uma suposição a ser verificada adiante etc.
- Uso de acervos e bibliotecas:
 - busca de informações e consulta a fontes de diferentes tipos (jornais, revistas, enciclopédias etc.) com ajuda;
 - manuseio e leitura de livros na classe, na biblioteca e, quando possível, empréstimo de materiais para leitura em casa (com supervisão do professor);
 - socialização das experiências de leitura.

Prática de produção de texto

- Produção de textos:
 - considerando o destinatário, a finalidade do texto e as características do gênero;
 - introduzindo progressivamente os seguintes aspectos notacionais:
 - * o conhecimento sobre o sistema de escrita em português (correspondência fonográfica);
 - * a separação entre palavras;
 - * a divisão do texto em frases, utilizando recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial, ponto final, exclamação, interrogação e reticências;
 - * a separação entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, mediante a utilização de dois-pontos e travessão ou aspas;
 - * a indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumerações;
 - * o estabelecimento das regularidades ortográficas (inferência das regras) e a constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - * a utilização, com ajuda, de dicionário e outras fontes escritas impressas para resolver dúvidas ortográficas;
- Introduzindo progressivamente os seguintes aspectos discursivos:
 - a organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero;

- a substituição do uso excessivo de “e”, “aí”, “daí”, “então” etc. pelos recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita e expressões que marcam temporalidade, causalidade etc.;
- utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação, com orientação.

FONTE: Adaptado de: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: SEF/MEC, 2001. p. 114-116.

De acordo com os PCN, a atividade de leitura em sala de aula é uma possibilidade de trabalho proveitoso e se constitui uma prática das mais valorosas, pois permite o acesso às mais variadas formas de interação verbal. Essas atividades oferecem a oportunidade de lidar com a escrita com vistas à autonomia do aluno. Em se tratando de recursos expressivos, a inserção no mundo da escrita amplia as possibilidades linguísticas, abrindo caminhos para a aprendizagem da língua.

LEITURA COMPLEMENTAR

A RELAÇÃO ENTRE LEITURA E REDAÇÃO

Eni Pulcinelli Orlandi

A relação – autor/leitor – se faz através dos modelos ideais de escrita e leitura, ou das suposições que os interlocutores fazem a respeito de suas relações recíprocas com esses modelos. Quer dizer: a relação se faz tendo como referência padrão aquilo que deve ser o bem escrito e a boa leitura (ou o bom autor e o bom leitor).

A leitura é um dos elementos que constituem o processo de produção da escrita. Podemos observar dois aspectos da relação leitura/escrita que podem ser operacionalizados por uma proposta escolar:

1. A leitura fornece matéria-prima para a escrita: o que se escreve.

Em termos de significação, verifica-se aí o processo de sedimentação de sentidos: é porque são lidos de uma certa forma e compreendidos de uma maneira determinada que os sentidos adquirem unidade, têm um uso comum.

Aqueles que são considerados os leitores competentes – e, em toda sociedade, há mecanismos para instituí-los – têm uma função determinante para o processo de cristalização de sentidos, homogeneização de usos. Esses sentidos sedimentados são a matéria-prima de leituras posteriores e também de redações.

O professor pode ter a tarefa importante de explicitar a história desses sentidos.

2. A leitura contribui para a constituição dos modelos: o como se escrever.

Quanto a isso, é preciso questionar como o aprendiz vai operar com os modelos. Trata-se de lhe dar condições de elaborar sua relação com os modelos. Ele pode produzir textos de acordo com o modelo ou pode modificá-lo. Não é, pois, uma relação automática, mas tensa.

Esta é a outra face do processo. E pode ser vista em seu aspecto mais usual que é o de que, afinal, quem lê, lê um texto produzido de uma certa maneira, num certo contexto, tendo uma certa forma, fazendo parte de uma certa tradição cultural com suas formas valorizadas, seus modelos etc.

Interessa-me, entretanto, focalizar um outro aspecto: a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno.

Também aqui há modelos mediando: como se faz um resumo, uma dissertação, uma resenha etc.?

Essa forma (resumo, resenha etc.) produzida não é o reflexo direto da leitura. Cabe perguntar qual é a relação entre a leitura e a redação, o resumo etc. Um mau resumo revela uma má leitura? Ou um mau domínio dessa forma de escrita?

O professor deve prestar atenção a essa relação para distinguir esses processos – que necessariamente andam juntos – no aluno.

Em geral, então, a produção (oral ou escrita) é o meio pelo qual se tem acesso à leitura do aluno. Embora seja uma relação indireta, é aí que se pode verificar a história do leitor em relação às significações, aos modelos (etc.) de que ele tem domínio.

Outro fator que eu gostaria de observar, e que distingue leitura e redação, é o fato de que o aprendiz lê todas as épocas, mas escreve, automaticamente, na sua (e a sua). E não desconhecemos que há uma escrita de época, que incorporamos mais ou menos inconscientemente, que revela a nossa absorção (ou, mais raramente, ruptura) de modelos no contexto sócio-histórico em que vivemos.

FONTE: Adaptado de: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo/Campinas: Cortez/Unicamp, 2000. p. 89-91.

RESUMO DO TÓPICO 4

Caro(a) acadêmico(a)! Neste tópico foram estudados conteúdos relacionados à indissociabilidade entre leitura e escrita. Agora, para uma melhor assimilação apresentamos o resumo.

- Alfabetizar define um processo pelo qual o indivíduo se utiliza dos sinais gráficos para escrever e os identifica, através da leitura. Desse modo, a alfabetização é um processo de aquisição do código linguístico e o letramento é o exercício efetivo e competente da escrita e da leitura, que implica a capacidade para atingir os diferentes objetivos e as exigências contínuas da sociedade.
- O ato de ler é um processo de reconstrução de significados que interligam um texto ao conhecimento, às experiências, à intenção, ao propósito e às expectativas do sujeito.
- A atividade de leitura acaba refletindo na escrita, recurso expressivo que amplia o repertório linguístico, dentre outros na aprendizagem da língua.
- O ato da leitura implica desvendar os argumentos de cada texto, sem nenhum vínculo com as rotinas burocratizadas da escola, tornando um momento único com vistas à fantasia, à criação, à elaboração de novos textos, ao questionamento, à reflexão.
- Outro processo dinâmico, em sala de aula, é favorecer a leitura compartilhada, na qual professor e alunos fazem previsões sobre o texto, elucidam dúvidas e resumem ideias.
- O professor pode lançar mão de outros objetos de leitura e não somente o texto literário. Pode utilizar, por exemplo, uma pintura, uma gravura ou um quadro, que também são constituídos de linguagem.
- No trabalho de escrita, sugere-se a produção de textos na perspectiva centrada nos gêneros, uma vez que põem o aluno em contato com a diversidade textual, que circula socialmente, inclusive aquela de opinião.
- É importante criar, no ambiente escolar, situações que favoreçam a leitura e a escrita caracterizadas por interações abertas e democráticas.
- Na relação com o texto, um leitor, como um ser crítico, reage, problematiza e questiona, fazendo com que sua leitura seja ouvida e partilhada.
- A leitura se constitui uma prática das mais valorosas, porque permite o acesso às mais variadas formas de interação verbal.
- A inserção no mundo da escrita amplia as possibilidades linguísticas, abrindo caminhos para a aprendizagem da língua.

AUTOATIVIDADE



Caro(a) acadêmico(a), para que possa compreender melhor os conteúdos deste tópico, procure responder às autoatividades que seguem.

- 1 Com base no que foi discutido nesse tópico, indique as atividades de leitura e de escrita que poderiam ser desenvolvidas na sala de aula.
- 2 Além do texto escrito, enumere outros objetos de que o professor pode lançar mão na atividade de leitura.
- 3 Paulo Freire argumenta que a leitura da palavra é precedida da leitura do mundo. Comente essa assertiva.
- 4 Defina alfabetização e letramento.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade, você estará apto(a) a:

- diferenciar as estratégias que podem ser utilizadas no processo de leitura;
- utilizar, na prática pedagógica, em diferentes ocasiões e necessidades, estratégias variadas de leitura;
- refletir sobre a necessidade de utilização de cada estratégia;
- sistematizar e resumir informações contidas nos textos;
- analisar o texto através da previsão/antecipação e da leitura pontual;
- conhecer aspectos acerca da comparação entre os textos.

PLANO DE ESTUDOS

A presente unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você encontrará atividades que o(a) auxiliarão na fixação do conteúdo.

TÓPICO 1 – A LEITURA CRÍTICA E AS ETAPAS DE LEITURA

TÓPICO 2 – PREVISÃO/ANTECIPAÇÃO, LEITURA PONTUAL E RESUMO

TÓPICO 3 – SISTEMATIZAÇÃO E ESQUEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

TÓPICO 4 – A COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

A LEITURA CRÍTICA E AS ETAPAS DE LEITURA

1 INTRODUÇÃO

Esta unidade tem como propósito debater algumas estratégias de leitura que são tratadas em estudos sobre esse tema. Enfatizaremos a leitura crítica, etapas de leitura, previsão, antecipação, leitura pontual, releitura, sistematização e esquematização de informações.

Parece oportuno, também, antes de adentrar nas especificidades do tema, apresentar uma definição de leitura e de estratégias de leitura.

Se analisarmos os conceitos de leitura, ver-se-á que “ler” nasce do verbo latino *legere*, cujo significado é “percorrer com a vista (o que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. (cf. DICIONÁRIO AURÉLIO). Seguindo esta linha de pensamento, tem-se também a definição dada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001, p. 53):

[...] A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto [...]. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão, na qual os sentidos começam a ser construídos antes da leitura propriamente dita.

Diante disso, pode-se depreender que a leitura é um processo de compreensão do texto. A partir desse pressuposto, é possível entender que para a efetivação do processo utilizamos estratégias.



Conceituando estratégia

Segundo o Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa (2009), a palavra “estratégia” pode ser definida como o conjunto de finalidades, metas ou diretrizes para atingir os objetivos que são definidos para a realização de determinada situação. O conceito de estratégia está associado à escolha de um rumo ou a um caminho a que se quer chegar.

Desse modo, ESTRATÉGIAS DE LEITURA são métodos ou técnicas dos quais se valem os leitores a fim de adquirirem a informação, ou ainda procedimentos e atividades que são escolhidas para facilitar o processo de compreensão da leitura.

Entende-se, com isso, que o leitor precisa “[...] dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão. [...] Também se supõe seja um processador ativo do texto”. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Seguindo esse raciocínio, passamos, em seguida, à análise da primeira estratégia de leitura proposta nesta unidade, qual seja, a leitura crítica.

2 O LEITOR CRÍTICO

Conforme foi possível perceber na parte introdutiva, o ato de ler implica o desenvolvimento da capacidade de compreensão das ideias do autor do texto. Subjaz a este ato, também, a necessidade de avaliar e questionar seus argumentos, bem como as evidências utilizadas para dar suporte aos argumentos e questionamentos efetuados pelo texto.

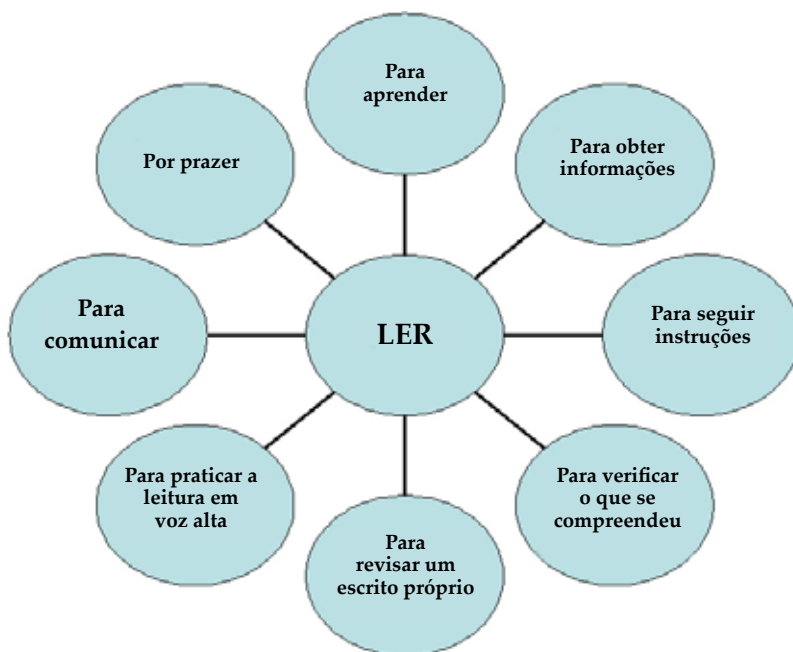
Este mesmo leitor precisa trazer, em si, a capacidade de criar e justificar as próprias opiniões diante do texto e dos seus argumentos. Acerca disso, Kleiman (1996, p. 92) enfatiza que

[...] perceber a estrutura do texto é chegar até o esqueleto, que, basicamente, é o mesmo para cada tipo textual. Processar o texto é perceber o exterior, as diferenças individuais superficiais; perceber a intenção, ou melhor, atribuir uma intenção ao autor, é chegar ao íntimo, à personalidade, através da interação.

Entendemos, então, que ler criticamente um texto é saber ler nas entrelinhas, estabelecer um diálogo entre leitor e autor, no qual o primeiro responde ao texto e, ao mesmo tempo, o questiona. Com relação à leitura crítica, Nelly Novaes Coelho (2000, p. 39) salienta que é a “[...] capacidade de reflexão em maior profundidade, podendo ir mais fundo no texto e atingir a visão de mundo ali presente”.

Afinal, a leitura pressupõe várias atividades, conforme podemos observar na figura a seguir:

FIGURA 3 – LEITURA PRESSUPÕE VÁRIAS ATIVIDADES



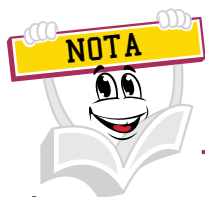
FONTE: Os autores

Um processo de leitura nessa linha concebe a linguagem como um meio de interação, ou seja, além de exteriorizar o pensamento, comunica informações, realiza ações, através de sua atuação sobre o leitor.

No que se refere ao processo educativo, é esse tipo de interação que a escola deveria promover por ser um lugar de suposta leitura. Nesse sentido, essa visão de linguagem contribui para o desenvolvimento de diferentes habilidades linguísticas, ajudando o sujeito/aluno a ampliar o uso da língua de modo eficiente. Para que este processo se efetive, inicialmente, caberia ao educador propor aos seus educandos diferentes atividades que envolvam a leitura, tais como:

- destacar a questão principal que está compreendida em cada capítulo ou seção;
- descobrir conceitos e suas descrições que estejam contidos nas diferentes partes do texto;
- extrair conclusões;
- separar trechos confusos e falácias;

- pontuar evidências;
- isolar opiniões contidas no texto sobre determinado tema/assunto;
- extrair suposições/problemáticas presentes ao longo do texto;
- observar implicações importantes acerca dos argumentos apresentados no texto;
- estabelecer relações com outros textos.



Falácia é uma maneira de argumentar que tem a aparência de ser verdadeira, podendo até convencer o desatento, mas se trata de um raciocínio incorreto. (SIEGEL, Norberto; TOMELIN, Janes Fidelis. Filosofia geral e da educação. Indaiat: GRUPO UNIASSELVI, 2007 p. 76).

Assim, no que diz respeito a uma abordagem de leitura dentro de um processo crítico, é cada vez mais premente a necessidade de preparar os educandos para a construção de significados que vão muito além do simples sentido denotativo do texto. Façamos eco, aqui, às palavras de Jean Foucambert (1994, p. 30):

[...] ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça do outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. [...] Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu.

De fato, isso nos permite dizer que somos leitores críticos quando conseguimos ler o dito, aquilo que é evidente nas palavras do texto, mas também conseguimos passar além disso, sabendo efetuar uma leitura do que está omitido, apontar motivos (avaliar), perceber as intencionalidades do texto (o que chamamos de fazer inferências), identificar causas e consequências dos fatos tratados ao longo do mesmo, e tirar conclusões. Valeria dizer, então, que “[...] ler é compreender e que compreender é, sobretudo, um processo de construção de significados sobre o texto que pretendemos compreender.” (SOLÉ, 1998, p. 44).

3 MANEIRAS DE EFETUAR UMA LEITURA CRÍTICA

Efetuar uma leitura de maneira crítica significa questionar o que se lê. Pode-se chamar isso de leitura em que o leitor se sente necessariamente envolvido com o texto, capaz de lê-lo, ou melhor, compreendê-lo, seja de maneira autônoma ou apoiado em leitores mais experientes.

Quando falamos em leitura crítica, fazemos referência “[...] àquela que realizamos enquanto leitores experientes e que nos motiva, é a leitura na qual nós mesmos mandamos: relendo, parando para saboreá-la ou para refletir sobre ela, pulando parágrafos... uma leitura íntima, e por isso, individual”. (SOLE, 1998, p. 43).

O leitor que se encontra nesse contexto já está no processo de criticidade, já é capaz de “dialogar” com o texto; é, por isso, um leitor crítico. Isto significa que é necessário pensar e compreender sobre o que o escrito diz e sobre as estratégias utilizadas para entreter o leitor. Isto implica uma decisão, qual seja, concordar ou discordar do que está contido no texto. No dizer de Coelho (2000, p. 40), “[...] o convívio do leitor crítico com o texto literário deve extrapolar a mera fruição de prazer ou emoção e deve provocá-lo para penetrar no mecanismo da leitura”.

Para assumir tal postura, é necessário ativar uma gama de conhecimentos prévios de leitura. Inicialmente, é importante que se aborde dentre outros:

- A estrutura de argumentação do texto. Nesse caso, é preciso que se efetue um levantamento da modalidade discursiva.
- A veracidade e a credibilidade das evidências apresentadas como “fatos”.
- A análise das estratégias. Neste ponto, é importante analisar-se o uso da linguagem de cunho emocional.
- A escolha da linguagem, palavras e conotações. São muitas as alternativas à disposição de um autor.
- Análise, por fim, de possíveis estereótipos (étnicos, religiosos, culturais de um modo geral) e o caráter de parcialidade (político-partidária, cultural etc.)

A leitura de textos pressupõe que o leitor lance mão de diversos tipos de conhecimento. Kleiman (1989) menciona o conhecimento linguístico, textual e de mundo, considerando-os indispensáveis para que o leitor construa o sentido do texto.



O conhecimento linguístico refere-se às palavras, estruturas frasais; o conhecimento textual relaciona-se com os tipos e estruturas textuais e o conhecimento de mundo faz alusão ao conhecimento adquirido ao longo da vida. Vide KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

Os três aspectos preconizados por Kleiman corroboram para as inferências e compreensão de pressupostos, permitindo ao leitor ativar pistas que auxiliam a interpretação do texto, preenchendo as lacunas e tornando o texto plurissignificativo. A leitura é um processo no qual “[...] o leitor é um sujeito ativo que processa o texto e lhe proporciona seus conhecimentos, experiências e esquemas prévios”. (SOLÉ, 1998, p. 18).

4 ETAPAS DE LEITURA

A leitura crítica envolve a capacidade de entendimento das ideias contidas no texto, e o leitor, por sua vez, avalia e questiona os argumentos e as evidências. Para efetuar esse tipo de leitura, é preciso que sejam desenvolvidas habilidades no sujeito, sendo o mesmo capaz de interagir de maneira proficiente com os mais variados tipos de texto, como também estabelecer relações sobre a época passada e a realidade atual. Para tanto, sugere-se a realização de uma leitura que extrapole a simples decodificação de sílabas ou palavras isoladamente, mas, que, além disso, a leitura passe por etapas de decodificação, compreensão, interpretação e retenção.

A primeira etapa, a decodificação, pressupõe uma leitura superficial, sendo fundamental efetuar a mais de uma vez num mesmo texto. É nesse momento que o sujeito/leitor deve anotar as palavras desconhecidas para achar um sinônimo, para que possa prosseguir na próxima etapa de leitura, a compreensão do que foi lido.

Por sua vez, a compreensão refere-se ao sentido do texto lido. Durante esse processo, o leitor deseja saber do que trata o texto e qual a tipologia usada. O mesmo, supostamente, faz considerações acerca da intenção do autor e tenta resumir em duas ou três frases a essência do texto. Na etapa de compreensão, o leitor poderá encontrar as respostas no próprio texto, através das pistas contidas e nas inferências que são desencadeadas no ato da leitura. Segundo Angela Kleiman (2000, p. 25), “[...] essencial à compreensão é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes do texto num todo coerente”.

Na terceira etapa de leitura, o sujeito interpreta uma sequência de ideias ou acontecimentos explícitos ou implícitos. Uma boa interpretação garante a atribuição de sentidos, os quais dependem do leitor. Nessa etapa, o mesmo “[...] faz o texto falar e, embora esse estabeleça limites às possibilidades interpretativas, é o leitor quem o reconstitui, vinculando as significações à sua condição de sujeito histórico e culturalmente determinadas”. (SARAIVA, 2001, p. 2).

Na última etapa, o indivíduo retém as informações levantadas nas fases anteriores. Com a retenção, o mesmo é capaz de fazer analogias e comparações, reconhece o sentido de linguagens figuradas e as entrelinhas. Nessa concepção, o sujeito leitor reflete sobre a importância do que foi lido e estabelece um paralelo com seu cotidiano, aprendendo, desse modo, a fazer suas próprias análises críticas. A habilidade de retenção do texto pressupõe o processo das etapas de leitura, sem alterar a ordem, pois o sujeito, primeiramente, decodifica, depois compreende, interpreta e, finalmente, retém as informações. Todo esse processo faz a diferença na atividade de leitura na sala de aula.

Por isso, as etapas de leitura devem fazer parte do contexto escolar e poderiam ser adotadas como uma metodologia para essa atividade. É um fazer do professor mediador no sentido de levar a refletir, levantar hipóteses e inteirar-se sobre o conteúdo do texto. Essa é a base de uma preparação da aprendizagem de leitura que serve também para formar leitores pensantes e críticos, que sabem resolver e posicionar-se frente aos textos.

No dizer de Kleiman (2000, p. 11), “[...] conhecendo o professor as características e dimensões do ato de ler, menores serão as possibilidades de propor tarefas que trivializam a atividade de ler, ou que limitem o potencial do leitor de engajar suas capacidades intelectuais”. Desse modo, o aluno poderá ser atraído para o bom hábito da leitura e, conseqüentemente, para a produção textual.

LEITURA COMPLEMENTAR

Caro(a) acadêmico(a)! Como maneira de complementar os conteúdos abordados nesta unidade, apresentamos texto extraído do documento **Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**, do MEC.

QUE LEITORES SOMOS

A leitura do texto literário é, pois, um acontecimento que provoca reações, estímulos, experiências múltiplas e variadas, dependendo da história de cada indivíduo. Não só a leitura resulta em interações diferentes para cada um, como cada um poderá interagir de modo diferente com a obra em outro momento de leitura do mesmo texto. Isso fica muito evidente quando assistimos a um filme ou a uma peça de teatro, por exemplo, pois assim que saímos da sala em geral

perguntamos ao acompanhante: “E aí, gostou?”. É comum termos opiniões de imediato diferentes, ou termos nos detido em aspectos às vezes ignorados pelo outro. É da troca de impressões, de comentários partilhados, que vamos descobrindo muito outros elementos da obra; às vezes, nesse diálogo mudamos de opinião, descobrimos uma outra dimensão que não havia ficado visível num primeiro momento. No cinema ou no teatro, esse *dialogismo*, essa *polifonia* que captamos na obra, são mais observados pelos expectadores, pois esses gêneros implicam uma recepção coletiva, há uma plateia que num mesmo momento assiste a uma mesma obra.

Por outro lado, a arte verbal pede hoje um outro tipo de leitura, individual, silenciosa (ela já foi coletiva em outros tempos e feita em voz alta), exigindo no mais das vezes uma disponibilidade maior de tempo. Também não é comum estarmos, dois ou três amigos ou conhecidos, lendo o mesmo livro no mesmo momento (a não ser que se trate desses *best-sellers* que provocam uma febre coletiva de leitura). Entretanto, quando é possível compartilhar impressões sobre o texto lido (a escola também poderia propiciar essas oportunidades), agimos do mesmo modo como quando acabamos de assistir a um filme: evidenciamos a particularidade de nossas leituras com apreciações individualizadas sobre personagens, narradores, enredo, valores etc., emitimos o nosso ponto de vista, nossas impressões sobre vários aspectos da leitura – todas elas *legítimas*, portanto.

É claro que podemos generalizar essas observações à recepção de qualquer outro tipo de manifestação artística. Nossa fruição de uma obra de arte é sempre única e não se repete. Seremos outros num outro momento, e com certeza nossa leitura também será diferente: *tudo flui*.

Fatores linguísticos, culturais, ideológicos, por exemplo, contribuem para modular a relação do leitor com o texto, num arco extenso que pode ir desde a rejeição ou incompreensão mais absoluta até a adesão incondicional. Também conta a familiaridade que o leitor tem com o gênero literário, que igualmente pode regular o grau de exigência e de ingenuidade, de afastamento ou aproximação.

Umberto Eco identifica dois tipos básicos de leitores. “O primeiro é a vítima, designada pelas próprias estratégias enunciativas, o segundo é o leitor crítico, que ri do modo pelo qual foi levado a ser vítima designada”. (ECO, 1989, p. 101). Quer dizer, leitor vítima em princípio seria aquele mais interessado em “o que” o texto conta, uma vítima do enunciado, e o leitor crítico em “como” o texto narra, também interessado no modo de enunciação. Entretanto, podemos ser simultaneamente tanto um tipo quanto o outro, e ainda muitos outros dentro do arco, dependendo das situações e das finalidades da leitura. Às vezes queremos mesmo um tipo de obra que nos faça esquecer as mazelas do dia a dia, e para isso recorreremos a leituras mais leves, a um policial ou a um livro de suspense, gêneros mais propensos a “capturar” o leitor, que os percorre avidamente até o final para descobrir o culpado, sem se preocupar muito – ainda que as possa perceber – com as inconsistências da narrativa e todos os seus problemas de construção.

Assim como, mesmo apreciando filmes de arte, pode-se ficar preso ao folhetim televisivo ou perder o sono com os “enlatados” da madrugada. Ou seja, mesmo sendo leitor crítico e conhecendo as artimanhas da arte de narrar, não quer dizer que se desfrute apenas da “alta literatura” – em inúmeras situações cotidianas e psíquicas recorremos a níveis diversos de fruição.

Não obstante a multiplicidade e os diferentes níveis de leitura, um leitor crítico pode ser, pois, também um leitor vítima. Entretanto, pode um leitor predominantemente vítima ser um leitor crítico? Sobretudo, poderá ele ser um leitor de obras mais complexas e mais elaboradas esteticamente? Como leitores críticos, adquirimos a enorme liberdade de percorrer um arco maior de leituras, o que faz toda a diferença. Qual o perigo de sermos apenas leitores vítimas? O perigo é consumirmos obras que busquem agradar a um maior número de leitores, oferecer ao leitor uma gama já consumida de elementos, aquela literatura voltada para o consumo de que falamos, desprovida de potencial de reflexão, que apenas confirma o que já sabemos, e que por isso nos entretém, sacia nossa necessidade mais imediata de fantasia.

FONTE: BRASIL. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 67-69.

RESUMO DO TÓPICO 1

Caro(a) acadêmico(a), através do estudo deste tópico, você pôde perceber que:

- A leitura não é simplesmente decodificação dos sinais escritos sobre o papel, mas, sim, um ato interpretativo.
- Nesse ato, merece destaque o papel do leitor, já que este realiza um trabalho ativo, construindo o significado do texto.
- Estratégias de leitura são métodos e técnicas das quais se valem os leitores a fim de terem facilitado o processo de compreensão do texto escrito.
- Ler um texto de maneira crítica é buscar nas entrelinhas as intenções do autor e dialogar com ele.
- O processo de leitura crítica requer uma concepção de linguagem como um meio de interação entre os envolvidos nesse processo: autor, texto e leitor.
- É imprescindível que se prepare, no contexto escolar, o aluno à leitura crítica – aquela que vai muito além do sentido denotativo do texto.
- A leitura deve extrapolar a simples decodificação de sílabas ou palavras isoladamente e, além disso, passa por etapas de decodificação, compreensão, interpretação e retenção.
- A decodificação pressupõe uma leitura superficial, sendo fundamental efetuarla mais de uma vez num mesmo texto.
- A compreensão refere-se ao sentido do texto lido e, durante esse processo, o leitor deseja saber do que trata o texto e qual a tipologia usada.
- Na terceira etapa da leitura, o sujeito interpreta uma sequência de ideias ou acontecimentos explícitos ou implícitos. Uma boa interpretação auxilia a atribuição de sentidos.
- Na retenção, o sujeito é capaz de fazer analogias e comparações, reconhece o sentido de linguagens figuradas e as entrelinhas. O sujeito leitor reflete sobre a importância do que foi lido e estabelece um paralelo com seu cotidiano, aprendendo, desse modo, a fazer suas próprias análises críticas.
- As etapas de leitura devem fazer parte do contexto escolar e poderiam ser adotadas como metodologia para a atividade de ler. É um fazer do professor mediador no sentido de levar a refletir, levantar hipóteses e inteirar-se sobre o conteúdo do texto.



Caro(a) acadêmico(a)! Para que você possa fixar melhor o conteúdo deste tópico e avaliar a sua compreensão, é importante resolver a seguinte autoatividade:

- 1 Leia o texto que segue e, com base na etapa de compreensão de leitura, elabore uma síntese do texto.

Viagens

Olímpio tinha negócios em Belém. Pelo menos uma vez por semana, ia a Belém. As viagens eram longas e cansativas, sobretudo para ele, que não conseguia dormir no avião. Ficava inteiramente insone, prestava atenção nos outros passageiros dormindo, e tinha inveja daquela segurança, daquele temor que os fazia dormir. Conscientemente não sentia medo, só que não conseguia dormir. Encostava a cabeça no vidro frio da janela e olhava a escuridão da noite lá fora. O barulho dos motores varando o mundo fechado e sem fim da noite.

Às vezes havia lua e estrelas, mas a solidão pesava fundo. Ficava horas olhando a luz de navegação da asa, o fogo do motor que a luz do dia não deixava ver. Uma casquinha de noz boiando, entregue a forças invisíveis. Não tinha medo, no bojo do avião ia anotando friamente as sensações. Não contava a solidão, quando esgotava todas as lembranças e o poço era vazio, levantava-se e ia conversar com a aeromoça. Muitas vezes a aeromoça também dormia. Foi assim que conheceu o comandante. Este, como ele, não dormia. Foi assim que conheceu o comandante, que fazia aquela linha há três anos.

FONTE: DOURADO, Autran. **Solidão solitude**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. p. 150.

PREVISÃO/ANTECIPAÇÃO, LEITURA PONTUAL E RESUMO

1 INTRODUÇÃO

Conforme já enfatizado, a leitura deve fazer parte do nosso cotidiano e do cotidiano da sala de aula, ultrapassando os limites da decifração dos sinais gráficos impressos sobre o papel. Mais do que isso, ela deveria ser vista como promotora de novos saberes, através do encontro entre os envolvidos nesse processo.

No ato da leitura, no intuito de buscar a melhor maneira de compreender o texto, ou não somente isso, mas, de extrair dele significado, recorre-se a variadas estratégias. Por sua vez, a escola deve promover estes procedimentos, devendo, o professor, conhecer os processos cognitivos, sociais e culturais que são acionados pelo leitor no ato de leitura, desempenhando estes importância fundamental. Nessa concepção, “[...] o ensino de estratégias de compreensão contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender”. (SOLÉ, 1998, p. 72).

Com base nas estratégias de leitura, o professor define o objetivo da mesma, atualiza os conhecimentos que já possui, elabora atividades relacionadas à previsão, à inferência e ao resumo, cujo fazer tem por base a participação e a interação do aluno.

Neste tópico, dar-se-á continuidade à reflexão sobre as principais estratégias de leitura das quais pode lançar mão o educador no âmbito da sala de aula para promover a compreensão textual e a formação leitor. Para tanto, refletiremos acerca da previsão/antecipação, leitura pontual e resumo.

2 PREVISÃO/ANTECIPAÇÃO

A leitura pode ser considerada um ato comunicativo, cujos leitores e autores estão posicionados socialmente, politicamente, culturalmente e historicamente, em que os valores e crenças são por eles projetados dentro do texto. Dessa maneira, depreende-se que tanto o ato de leitura como da produção envolve uma prática social, segundo Moita Lopes (1989).

Por sua vez, a linguagem textual é carregada de significado e dessa proposição decorre a importância da arte literária por ser capaz de situar o indivíduo diante do contexto social, favorecer a percepção de pontos de vista e estimular a criatividade. Com base nisso, pode-se, na escola, desenvolver estratégias diversificadas de leitura.

Primeiramente, o professor discute com o seu aluno o objetivo da leitura. Como uma das estratégias, o conhecimento prévio contribui para o aluno relacionar o que já sabe com o que vai ler. Importante, também, é buscar a interação entre este último e o texto, através da criação de expectativas, de previsões e ou antecipações sobre o que será lido. Sobre isso, Kleiman (2000, p. 11) afirma que “[...] o esforço para compreender o texto escrito mediante análise e segmentação é aquele que subjaz às estratégias de processamento do texto”.

O processo de previsão/antecipação consiste na formulação de hipóteses sobre algo que poderá suceder no texto. Enquanto o sujeito lê, as previsões feitas podem estar de acordo com o texto ou não. Se as previsões forem localizadas, a informação contida no texto integra-se aos conhecimentos do leitor. Nessa perspectiva, o jogo da leitura pressupõe a percepção de pistas que são deixadas no texto e também os conhecimentos prévios do leitor. No dizer de Solé (1998, p. 25), é um processo em que o leitor antecipa e verifica as previsões que o levam à compreensão textual.

Essas estratégias utilizadas na leitura favorecem a análise da estrutura das palavras e do sentido do texto. Alguns conhecimentos desencadeados pelo sujeito podem facilitar a antecipação, sendo eles: os aspectos linguísticos, o assunto tratado, o significado, a historicidade e o conhecimento prévio. Assim, Kleiman (2000, p. 13) comenta que:

[...] o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza justamente diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.

Na concepção de Kleiman, esses conhecimentos não fazem parte do texto, mas pertencem ao leitor e corroboram para esclarecer o conteúdo textual. Daí a dizer que a atividade compreensiva acontece durante a leitura. A interpretação do texto é perpassada pelo conhecimento que o leitor tem acerca do assunto, ou seja, pelo conhecimento adquirido ao longo da vida e mediante a interação com outros níveis de conhecimentos.

Isabel Solé explica que não fazemos previsões somente nos romances policiais ou textos narrativos ou histórias completas, como muitas vezes é comum. A previsão ocorre com o leitor diante de qualquer tipo de texto, e sobre qualquer um de seus componentes. “Para realizá-la, baseamo-nos na informação proporcionada pelo texto, naquela que podemos considerar contextual e em nosso conhecimento sobre a leitura, os textos e o mundo em geral”. (SOLÉ, 1998, p. 25).

É através do processo de previsão e/ou antecipação que o leitor pode imaginar o que poderá suceder no texto e verificar os indicadores existentes dentro do mesmo. Em outras palavras, é no fato de levantar hipóteses durante a leitura que o leitor favorece a sua compreensão. Caso esta não ocorra, o mesmo pode dar-se conta de que é preciso empreender novas ações para resolver a situação. Por isso, a leitura pode ser vista como um “[...] processo constante de elaboração e verificação de previsões que levam à construção de uma interpretação”. (SOLÉ, 1998, p. 27).

A seguir, nominamos algumas fontes de previsões que são estabelecidas por Collins e Smith (1980 apud SOLÉ, 1998, p. 28):

- A atribuição de características permanentes (bonito, sedutor, antipático) ou temporárias (contente, furioso, triste) aos personagens dessas narrações. Esperamos que alguém sedutor se comporte de determinada maneira, e o fato de que uma protagonista fique furiosa nos faz prever o pior.
- As situações em que personagens se movem. Uma situação de euforia em um determinado personagem permitirá imaginar sua reação ante um problema concreto.
- As relações que se estabelecem entre os personagens e o fato de que os objetivos que eles perseguem convirjam ou divirjam abertamente. Se dois irmãos consideram que cada um deles deve ser o herdeiro universal do patrimônio familiar, com exclusão do outro, pode-se esperar que entrem em conflito.
- A confluência de objetivos contraditórios em um mesmo personagem. Imaginemos a protagonista de um romance, que recentemente teve um bebê, recebendo convite para um cruzeiro – sem crianças – que há tempo desejava realizar.

- Uma mudança brusca de situação: o protagonista se arruína, ou recebe uma herança, ou é enviado durante uma temporada, por problemas de trabalho, para um país asiático.

Ainda de acordo com o que sugerem Collins e Smith (apud SOLÉ, 1998), se o sujeito lançar mão da estratégia de previsão e do conhecimento que ele já traz, poderá fazer inferências, criar hipóteses e efetuar previsões acerca do texto.

Por sua vez, no tocante à antecipação, Isabel Solé (1998, p. 105) propõe maneiras de aplicar essa estratégia no processo de leitura na sala de aula:

- Dar alguma explicação geral sobre o que será lido. Não se trata tanto de explicar o conteúdo, mas de indicar a temática aos alunos para que possam relacioná-la a aspectos de sua experiência prévia.
- Ajudar os alunos a prestar atenção a determinados aspectos do texto que podem ativar seu conhecimento prévio. [...] Serão destacados os indicadores considerados mais oportunos, e pode ser muito útil discutir o que o grupo já sabe do texto.
- Incentivar os alunos a exporem o que já sabem acerca do texto. Trata-se [...] de substituir a explicação do professor pela dos alunos.

Percebemos, assim, que o sujeito/aluno, ao ler, pode tornar-se alguém que toma parte do processo de leitura de maneira ativa, ou seja, pode participar, efetuando suas próprias previsões no desenvolvimento do texto, criando imaginações acerca de como o mesmo finaliza.

Ainda, no que se refere ao processo educativo, para melhor concretizar esta estratégia de leitura, Solé (1998, p. 89) argumenta que, se o professor se vale dessas estratégias, permite que seus alunos interpretem e compreendam os textos escritos de forma competente. Ao utilizar a estratégia de previsão e antecipação, o mesmo estará lançando mão de uma atividade bem elaborada de leitura, com o objetivo de melhorar a compreensão do texto. Isto pode ser feito por meio da leitura mediada pelo educador, com intervalos para discussão e exposição de ideias para debate com o grande grupo.

Com base na estratégia de previsão, a autora efetua uma divisão em seis momentos, assim considerados:

- 1) A concepção e motivação que professores e alunos têm sobre a leitura.
- 2) A leitura na escola: o modo de lidar com essa atividade como instrumento de aprendizagem, informação e deleite.
- 3) O objetivo da leitura (o professor deve ser leitor para motivar seus alunos).
- 4) A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva.
- 5) A atividade de leitura deve significar para as crianças uma finalidade que elas possam compreender e compartilhar.
- 6) Antes da leitura, o professor deveria pensar na complexidade que a caracteriza e, simultaneamente, na capacidade que as crianças têm para enfrentar essa complexidade.

Segundo Solé (1998), essas reflexões antes da leitura contribuem para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem produtivos. Aprender a ler é uma das melhores experiências para o indivíduo. Quando domina a leitura, o sujeito abre a possibilidade de adquirir conhecimentos, desenvolver raciocínios, participar ativamente da vida social, alargar a visão de mundo, do outro e de si mesmo. Essas possibilidades decorrem do contato dos alunos com o texto, ou seja, quando lhes é ensinado a estabelecer previsão e inferência, estratégias que emanam na prática da leitura e que devem ser propostas pelo professor no lidar com o texto. Se usadas com clareza, previsão/antecipação e inferência exigem que o leitor acione conhecimentos prévios, como ideias, hipóteses, visão de mundo e de linguagem sobre o assunto.



A INFERÊNCIA se dá em decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto. (KLEIMAN, 2000, p. 25).

Através da aplicação destas e de outras estratégias, entende-se que seja possível ativar os vários conhecimentos e, assim, chegar mais facilmente ao momento da compreensão global do texto. Para que, de fato, isso seja possível, é preciso, conforme expõem os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (2001, p. 55): “[...] oferecer aos alunos inúmeras oportunidades de aprenderem a ler usando os procedimentos que os bons leitores utilizam. É preciso que antecipem, que façam inferências a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem”.

Aplicando a estratégia de previsão e antecipação

Caro acadêmico! No intuito de auxiliar a compreensão da estratégia de previsão e antecipação de leitura, apresentamos o conto: **O homem nu**, de Fernando Sabino (2001), como uma proposta de atividade.

Inicie estimulando a curiosidade, proponha as seguintes questões:

- a) Trata-se de um texto de ficção ou uma reportagem?
- b) Por que será que o homem estava nu?
- c) Quem é ele?
- d) Quem conta a história?
- e) Será um texto engraçado ou triste?

FIGURA 4 – PREVISÃO E ANTECIPAÇÃO



FONTE: Disponível em: <<http://www.4shared.com/photo/UtHowKPb/crianC3A-7alendo.html>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Lembre-se de que é importante enfatizar o título, pois ele pode revelar o assunto, antecipar fatos e provocar a curiosidade. Depois de ouvir a opinião dos alunos, sugerimos que anotem as previsões feitas. Em seguida, proceda com eles a primeira leitura do texto, procurando reproduzir ao máximo o tom usado pelas personagens. Vamos à leitura!

O homem nu

Ao acordar, disse para a mulher:

— Escuta, minha filha: hoje é dia de pagar a prestação da televisão, vem aí o sujeito com a conta, na certa. Mas acontece que ontem eu não trouxe dinheiro da cidade, estou a nenhum.

— Explique isso ao homem — ponderou a mulher.

— Não gosto dessas coisas. Dá um ar de vigarice, gosto de cumprir rigorosamente as minhas obrigações. Escuta: quando ele vier a gente fica quieto aqui dentro, não faz barulho, para ele pensar que não tem ninguém. Deixa ele bater até cansar — amanhã eu pago.

Pouco depois, tendo despido o pijama, dirigiu-se ao banheiro para tomar um banho, mas a mulher já se trancara lá dentro. Enquanto esperava, resolveu fazer um café. Pôs a água a ferver e abriu a porta de serviço para apanhar o pão. Como estivesse completamente nu, olhou com cautela para um lado e para outro antes de arriscar-se a dar dois passos até o embrulhinho deixado pelo padeiro sobre o mármore do parapeito. Ainda era muito cedo, não poderia aparecer ninguém. Mal seus dedos, porém, tocavam o pão, a porta atrás de si fechou-se com estrondo, impulsionada pelo vento.

Aterrorizado, precipitou-se até a campainha e, depois de tocá-la, ficou à espera, olhando ansiosamente ao redor. Ouviu lá dentro o ruído da água do chuveiro interromper-se de súbito, mas ninguém veio abrir. Na certa a mulher pensava que já era o sujeito da televisão. Bateu com o nó dos dedos:

— Maria! Abre aí, Maria. Sou eu — chamou, em voz baixa.

Quanto mais batia, mais silêncio fazia lá dentro.

Enquanto isso, ouvia lá embaixo a porta do elevador fechar-se, viu o ponteiro subir lentamente os andares... Desta vez, era o homem da televisão!

Não era. Refugiado no lanço da escada entre os andares, esperou que o elevador passasse, e voltou para a porta de seu apartamento, sempre a segurar nas mãos nervosas o embrulho de pão:

— Maria, por favor! Sou eu!

Desta vez não teve tempo de insistir: ouviu passos na escada, lentos, regulares, vindos lá de baixo... Tomado de pânico, olhou ao redor, fazendo uma pirueta, e assim despido, embrulho na mão, parecia executar um ballet grotesco e mal ensaiado. Os passos na escada se aproximavam, e ele sem onde se esconder. Correu para o elevador, apertou o botão. Foi o tempo de abrir a porta e entrar, e a empregada passava, vagarosa, encetando a subida de mais um lanço de escada. Ele respirou aliviado, enxugando o suor da testa com o embrulho do pão.

Mas eis que a porta interna do elevador se fecha e ele começa a descer.

— Ah, isso é que não! — fez o homem nu, sobressaltado.

E agora? Alguém lá embaixo abriria a porta do elevador e daria com ele ali, em pelo, podia mesmo ser algum vizinho conhecido... Percebeu, desorientado, que estava sendo levado cada vez para mais longe de seu apartamento, começava a viver um verdadeiro pesadelo de Kafka, instaurava-se naquele momento o mais autêntico e desvairado Regime do Terror!

— Isso é que não — repetiu, furioso.

Agarrou-se à porta do elevador e abriu-a com força entre os andares, obrigando-o a parar. Respirou fundo, fechando os olhos, para ter a momentânea ilusão de que sonhava. Depois experimentou apertar o botão do seu andar. Lá embaixo continuavam a chamar o elevador. Antes de mais nada: "Emergência: parar". Muito bem. E agora? Iria subir ou descer? Com cautela desligou a parada de emergência, largou a porta, enquanto insistia em fazer o elevador subir. O elevador subiu.

— Maria! Abre esta porta! — gritava, desta vez esmurrando a porta, já sem nenhuma cautela. Ouviu que outra porta se abria atrás de si.

Voltou-se, acuado, apoiando o traseiro no batente e tentando inutilmente cobrir-se com o embrulho de pão. Era a velha do apartamento vizinho:

— Bom dia, minha senhora — disse ele, confuso. — Imagine que eu...

A velha, estarecida, atirou os braços para cima, soltou um grito:

— Valha-me Deus! O padeiro está nu!

E correu ao telefone para chamar a radiopatrulha:

— Tem um homem pelado aqui na porta!

Outros vizinhos, ouvindo a gritaria, vieram ver o que se passava:

— É um tarado!

— Olha, que horror!

— Não olha não! Já pra dentro, minha filha!

Maria, a esposa do infeliz, abriu finalmente a porta para ver o que era. Ele entrou como um foguete e vestiu-se precipitadamente, sem nem se lembrar do banho. Poucos minutos depois, restabelecida a calma lá fora, bateram na porta.

— Deve ser a polícia — disse ele, ainda ofegante, indo abrir.

Não era: era o cobrador da televisão.

FONTE: SABINO, Fernando. **Os cem melhores contos do Século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001, p. 249.

DEPOIS DA LEITURA

Considere o fato de que o narrador conta a história em 1ª pessoa. Há também o diálogo expresso pelo discurso direto. Chame a atenção para as informações sobre o autor e sobre a estrutura do texto. Atente que o humor do conto tem como base a mentira, ou seja, a personagem simula uma situação para enganar um cobrador.

Verificando as hipóteses:

Examine as previsões feitas pelos alunos e peça que as apresentem oralmente, de modo descontraído.

3 LEITURA PONTUAL

Existe, hoje, o consenso de que a leitura é um processo que envolve a forma como o leitor se relaciona com o texto. É um processo de interação que utiliza as estratégias, pontuando elementos importantes do texto, com vistas a facilitar a compreensão. Como mais uma estratégia, a leitura pontual pode ser utilizada para identificação da informação contida no texto, ou seja, é uma maneira de priorizar o essencial do pouco relevante.

Essa estratégia tem como objetivo realizar alguma tarefa escolar ou alguma pesquisa de cunho pessoal para a busca de informações, como é o caso dos temas estudados nas mais variadas disciplinas. Com esse intuito, o sujeito-aluno aumenta a confiança em si enquanto leitor e encoraja-se para aceitar desafios cada vez mais complexos. Daí a importância da realização da leitura voltada para esse fim, dentro da escola.

A leitura pontual permite ao estudante avaliar o nível de compreensão do texto lido. Isto é realizado por meio da identificação de trechos compreendidos e daqueles não compreendidos. Esse processo exige uma intervenção do professor ou ainda uma informação fornecida por outro estudante que tenha atingido a plena compreensão. Feita a leitura individual, a história é recontada, enfatizando informações relevantes. O processo de discussão é importante, pois desenvolve habilidades de comunicação e organização, com especial atenção para o vocabulário, para identificação da ideia central, e para a socialização do conhecimento adquirido.

Poderíamos dizer que um leitor que lança mão da leitura pontual é capaz de realizar uma atividade baseada na busca dos próprios interesses, a exemplo de uma pesquisa. Tal estratégia é utilizada para uma finalidade específica, com vistas ao estudo de um texto/livro, à elaboração de um trabalho de pesquisa, à reescritura, ao estudo de conteúdos para provas ou concursos, à elaboração de resenhas e sínteses etc.

A partir dessa estratégia, o leitor consegue destacar pontos relevantes do texto, para dele se apropriar e passa a conhecer o conteúdo textual através de tópicos elencados. Nesse sentido, Citelli (1999, p. 49) afirma que “[...] ler (e escrever) não é apenas uma questão de domínio do sistema da língua, mas de participação no processo dialógico, interlocutivo, que permite a recuperação, atualização e realização de textos marcados pelas várias experiências culturais que nos circundam”.

Visto sob esta ótica, o texto é o resultado da ação de entrelaçar partes a fim de formar um todo, o que não pode ser concebido como um processo pronto, acabado. É um processo de interlocução, num confronto entre leitor e texto, que interagem para a formação de um terceiro elemento, que é a compreensão.

Quando fazemos referência ao ato de ler, podemos depreender também a necessidade e, neste caso, a leitura com o objetivo de localizar algum dado ou

alguma informação que interessa ao leitor. Isabel Solé (1998, p. 93) afirma que esse tipo de leitura caracteriza-se por “[...] ser muito seletiva, à medida que deixa de lado grande quantidade de informações como requisito para encontrar a necessária”.

Nesse sentido, a estratégia de leitura pontual torna-se uma aliada, especialmente se o texto não é familiar, ou seja, de difícil compreensão. Outro aspecto é o fato de o leitor buscar no texto um grande número de informações, acumulando-as de tal forma que esbarrará nos limites da capacidade da memória. Mais uma vez salientamos a importância dessa estratégia.

Para compreensão de um texto, a estratégia da leitura pontual é significativa e funcional: lê-se porque é preciso, sendo necessário, também, controlar a própria compreensão. Por isso, essa leitura é importante, pois leva crianças, jovens e adultos a melhorar suas habilidades e familiarizar-se progressivamente com um determinado conteúdo. Significa desvendar o texto na perspectiva da leitura pontual e utilizá-la para poder ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento.

Fazemos a leitura pontual quando pretendemos localizar alguma informação que nos interessa. No dizer de Isabel Solé, (1998, p. 93), “o ensino da leitura para obter informação precisa requer o ensino de algumas estratégias, sem as quais este objetivo não será atingido”. Trata-se de uma leitura que busca dados importantes e se despreza outros. Exemplo dessa leitura é a consulta em jornais ou *sites* para extrair outras informações sobre um filme e para descobrir em que cinema e horário ele será projetado.



Filme: Anjos da Lei: Gênero: Ação, Comédia - 109 min.



SINOPSE: Entre 1987 e 1991, a série Anjos da Lei fazia sucesso na programação da Fox e consagrava o então jovem Johnny Depp na carreira de ator. 25 anos depois, chegava aos cinemas a adaptação da comédia de ação, protagonizada por Jonah Hill (O Homem que Mudou o Jogo) e Channing Tatum (Querido John). Na trama, os melhores amigos na época do colégio Schmidt (Hill) e Jenko (Tatum) se tornaram parceiros improváveis durante a Academia de Polícia. Designados para trabalhar disfarçados sob o comando do Capitão Dickson (Ice Cube), eles trocam as armas por mochilas e se infiltram numa área dominada por jovens. No entanto, voltar para a escola não será tão fácil como parece, já que os jovens de hoje em dia são bem diferentes do que eles foram. Assim, tudo o que Schmidt e Jenko pensavam saber sobre ser um adolescente – o sexo, drogas e rock’n’roll – está errado. O filme tem direção de Phil Lord e Chris Miller (dupla de Tá Chovendo Hambúrguer) e conta com participação especial de Johnny Depp.

Aplicando a leitura pontual

No caso da sinopse e suponhamos que temos a intenção de assistir ao filme poderíamos levar em consideração que:

Trata-se de um filme com ação e comédia.

Está em cartaz no Shopping Iguatemi.

Existem três sessões.

É protagonizado por Jonah Hill e conta com participação especial de Johnny Depp.

4 RESUMO

Ao efetuar a leitura de um texto escrito, o leitor busca formular, na sua mente, uma síntese do que ele considera mais importante do texto. Se tomarmos como exemplo uma operação comumente realizada no âmbito da sala de aula, ao solicitarmos que ele (o aluno) comente algo que foi lido, em muitas situações ouviremos comentários iniciados por “em resumo”, “em síntese”, “em suma”. Isto permite dizer que a elaboração de um resumo do texto mantém estreita ligação com a estratégia necessária para estabelecer o tema de um texto, buscando gerar ou identificar a ideia principal.

No resumo, são apresentados, de maneira concisa, pontos relevantes de um texto. Resumir facilita a compreensão global do texto, pois implica a seleção e destaque, de forma clara e sintética, de informações importantes. Sintetizar os principais pontos auxilia no entendimento do conteúdo, já que o sujeito aprende a elaborar questões sobre o texto.

É importante lembrar que essa estratégia de leitura também auxilia no estudo de textos complexos e extensos, favorecendo a obtenção de um nível de compreensão melhor. A atividade de resumo pode ser aplicada a qualquer tipo de texto, em qualquer momento da leitura e em todos os ambientes em que esta é desenvolvida, especialmente na escola.

Nesse espaço, o professor pode valer-se dessa estratégia gradativamente, propondo alguns passos para a sua efetivação: primeiramente, é necessário lembrar aos alunos que resumir não é copiar trechos isolados do texto. O resumo é uma sequência menor do que o texto original, contém ideias principais e detalhes importantes. Para organizar um resumo, é preciso que o aluno leia o texto na íntegra, selecione os itens e informações relevantes, lance mão da leitura pontual, capte as ideias principais, sublinhe os termos essenciais, prepare um esboço. Depois disso, o mesmo pode fazer o resumo propriamente dito, usando frases curtas e diretas. Sempre que possível, o aluno deve utilizar suas próprias palavras. Para finalizar essa atividade, o professor pode propor a socialização de cada resumo, através da leitura.

Outra maneira de ativar este processo poderia ser o de lançar oralmente questões aos educandos, tais como: “qual o tema deste capítulo?” “Identifique as principais ideias tratadas no texto.” “Você poderia apresentar resumidamente o que leu até este momento?” Teríamos, neste caso, quase um resumo, pois a apresentação do tema e das ideias fundamentais do texto são a base para a criação do mesmo. No que se refere ao resumo, Solé (1998, p. 143) enfatiza que “[...] este requer uma concretização, uma forma escrita e um sistema de relações”.

Assim, para a realização de resumos, a partir de parágrafos de um texto, é importante:

- encontrar o tema do parágrafo;
- ignorar informações repetidas;
- agrupar as ideias principais e englobá-las;
- elaborar uma frase que sintetize o parágrafo, contendo todas as informações importantes.

Nesse sentido, ainda de acordo com o proposto por Solé (1998), o resumo de um texto poderia ser visto como aquilo que o leitor considera a ideia principal, ou melhor, aquilo que o texto transmite, em conformidade com os seus propósitos de leitura.

No âmbito da sala de aula, parece ser de grande importância ensinar aos educandos a elaborar resumos dos conteúdos lidos. Esta prática não está somente relacionada às aulas de língua portuguesa, mas, sim, às mais variadas disciplinas do currículo. O resumo é, assim, um instrumento importante para a aprendizagem, uma autêntica estratégia de elaboração e organização do conhecimento.

No contexto educativo, o professor exerce um papel relevante ao propor não somente a leitura, mas também ao lançar mão de procedimentos que proporcionem a compreensão do conteúdo textual. Desse modo, a utilização de estratégias seria uma forma de possibilitar ao estudante desenvolver estruturas procedimentais que implementem seu desempenho na atividade de leitura.

A partir do que foi apresentado neste tópico, é importante frisarmos que a leitura pontual, o resumo, a previsão/antecipação tomam por base os propósitos do leitor, os objetivos para os quais o mesmo procura o texto e, dentro deste, determinadas informações. Nessa concepção, tais estratégias respondem às necessidades de aprendizagem e se caracterizam por apresentarem interações de modo a favorecer a leitura – compreensão e interpretação do conteúdo – bem como a própria produção textual, na medida em que, quando o sujeito/leitor ativa essas estratégias, põe em prática a escrita.

Considerando-se esses aspectos, as estratégias de leitura abrem novas perspectivas para uma leitura eficaz, possibilitando ao sujeito transpor suas dificuldades, pois, gradativamente, o mesmo se torna independente. Esse leitor passa a sentir que, por trás das letras, existe um mundo que deve ser explorado através da leitura.

Para resumir, é preciso sublinhar o que é mais importante:

A técnica de sublinhar é utilizada em uma leitura informativa ou de estudo, pois auxilia a fixar os conteúdos e os significados do texto. Para tanto, é preciso identificar os fatores textuais mais importantes. Por isso, sublinhar é utilizar traços horizontais embaixo da palavra ou expressão quando se quer reter uma informação. Para o desenvolvimento dessa atividade é preciso: efetuar uma primeira leitura a fim de que possamos compreender o assunto e dúvidas que surgiram durante a leitura. Vejamos, por exemplo, um texto jornalístico:

Quadro 'O Grito', de Edvard Munch, é vendido por US\$ 120 milhões.

A obra O Grito, de Edvard Munch, foi vendida em um leilão nesta quarta-feira (2) por US\$ 120 milhões – ultrapassando, assim, os US\$ 106,5 milhões de "Nu, Folhas Verdes e Busto" de Pablo Picasso, o máximo alcançado até agora por um quadro em um leilão. Especialistas previam que a pintura, uma das quatro versões produzidas pelo artista escandinavo e a única de propriedade privada, pudesse arrecadar até US\$ 150 milhões. "Acho que chegará aos US\$ 150 milhões", disse o especialista Nicolai Frahm, da Frahm Ltda. Outros especialistas independentes sugeriram que o preço final fosse ficar em torno de US\$ 125 milhões.

"Esta é a primeira vez que temos uma obra tão icônica à venda", disse Frahm. "Essa pintura é muito mais famosa do que o artista jamais foi."

FONTE: Jornal Folha - 2/05/2012 - 21h:12.

FIGURA 5 – *O GRITO* – QUADRO DE EDVARD MUNCH, 1893, CUJA TÉCNICA É ÓLEO SOBRE TELA, TÊMPERA E PASTEL SOBRE CARTÃO



FONTE: Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/O_Grito>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Depois da primeira leitura é necessário reler o texto e identificar a ideia principal, os detalhes importantes e os termos técnicos, para em seguida sublinhar as ideias centrais e as palavras-chaves. Para cada palavra não compreendida, deve-se consultar o dicionário e, se necessário anotar o significado para melhor entendimento do texto. E por fim, deve-se reconstruir o texto, em forma de esquema ou resumo, baseando-se nas palavras sublinhadas.

Vejamos o resumo com base no que foi sublinhado.

O quadro *O Grito*, de Edvard Munch foi leiloado por 120 milhões de dólares. É a primeira vez que temos uma obra tão importante à venda, cuja pintura é muito mais famosa do que o próprio artista.

Nesta perspectiva, o resumo ajuda compreender a estrutura sintética e entender o significado do que se leu, ou seja, a técnica é indispensável para elaboração de esquemas e sínteses textuais.



Caro(a) acadêmic(a)! Por falar em resumo, preste atenção que, ao final de cada tópico, apresentamos uma síntese de todos os assuntos abordados.

RESUMO DO TÓPICO 2

Caro(a) acadêmico(a), no presente tópico, você teve oportunidade de estudar aspectos de previsão/antecipação, leitura pontual e o resumo, para os quais revemos alguns itens.

- No ato da leitura, é muito importante buscar a melhor maneira de compreender o texto e extrair dele o significado, recorrendo-se a variadas estratégias.
- No âmbito escolar, o educador precisa lançar mão de estratégias que permitam ao educando a reflexão acerca das maneiras como é utilizada a linguagem dentro do texto.
- A previsão consiste na formulação de hipóteses sobre algo que poderá suceder no texto ou o que será explicado que, nem sempre, pode ocorrer. Neste caso, o que se esperava que ocorresse passa a ser substituído por outro. O jogo do leitor consiste em perceber as pistas que são deixadas pelo autor e, sobre elas, formular hipóteses.
- É sabido que a compreensão de um texto é perpassada também pelo conhecimento prévio que o leitor tem acerca do assunto, o que chamamos de antecipação.
- Se o leitor é detentor de certo conhecimento acerca do tema tratado no texto, não será um mero receptor passivo, mas, ao contrário, a leitura torna-se uma atividade caracterizada pelo engajamento e uso do conhecimento, o que atribui maior sentido e uma interpretação mais aprofundada do texto.
- Aquele que lê para realizar alguma tarefa escolar ou para alguma pesquisa de cunho pessoal para a busca de informações, encontra-se no processo de leitura pontual, dito também de leitor independente.
- É importante a aplicação da estratégia da leitura pontual, com vistas a levar crianças, jovens e adultos a melhorar suas habilidades e familiarizar-se, progressivamente, com ela, adquirir o hábito de ler e utilizar a leitura para poder ter acesso a novos conteúdos de aprendizagem nas mais diversas áreas do conhecimento.
- A elaboração de um resumo do texto mantém estreita ligação com a estratégia necessária para estabelecer o tema, buscando gerar ou identificar a ideia principal, bem como os detalhes secundários.
- O resumo é um instrumento importante para a aprendizagem, uma autêntica estratégia de elaboração e organização do conhecimento.



Para uma melhor fixação do conteúdo estudado neste tópico, leia o texto que segue e procure efetuar a atividade proposta:

“Você já viajou pela Itália de trem? Se não viajou, não sabe o que está perdendo, com momentos de muita confusão, também com momentos muito engraçados. Fomos passar nossas férias lá. Porém, fizemos um roteiro das cidades que queríamos conhecer, comprando passagens de primeira classe, para todos nós. Não queríamos problemas em país desconhecido. Assim, chegaríamos e poderíamos seguir nosso roteiro, sem perder tempo e com muito conforto, mas as coisas não funcionam organizadamente. Acontece que os italianos também estavam em um mês de férias e, como fazemos aqui, loucos para seguirem em direção à praia, sentido sul do país. E, claro, seguir de trem, porque esse é o meio de locomoção mais usado por lá. Você não faz ideia do que isso significa: trens lotados, tão lotados, que é comum metade da família conseguir entrar e metade ficar do lado de fora do trem, gritando loucamente para o maquinista parar o trem.”

FONTE: AGUIAR, Eliane. Texto especialmente escrito para o livro didático. In: ANGELO, Débora de; AGUIAR, Eliane. **Língua Portuguesa**. 6ª Série/7º Ano. Brasília: CIB-Cisbrasil, 2007. p. 29.

- 1 Com base na estratégia de antecipação e a partir da leitura desse texto, que continuidade você daria a esse texto?
- 2 Pense na situação do transporte coletivo brasileiro. O que ele tem de semelhante com o caso mencionado no texto de Eliane Aguiar? Procure estabelecer um comparativo.
- 3 Extraia as principais ideias do texto e, a partir delas, efetue o resumo.

SISTEMATIZAÇÃO E ESQUEMATIZAÇÃO DE INFORMAÇÕES

1 INTRODUÇÃO

A compreensão textual envolve a necessidade de ativação de diferentes esquemas mentais, além da aplicação de variadas estratégias, segundo a necessidade do indivíduo leitor, conforme as já apontadas anteriormente. No presente tópico, lançaremos o olhar em dois pontos importantes da compreensão textual, aplicáveis, principalmente, na leitura que é efetuada no âmbito escolar, ambiente no qual a leitura deveria ser privilegiada. Trata-se da sistematização e da esquematização das informações presentes nos textos que compõem o rol da leitura, não somente nas aulas de língua portuguesa, mas na leitura que faz parte de todas as disciplinas escolares.

2 SISTEMATIZAR E ESQUEMATIZAR INFORMAÇÕES

O processo de sistematização e esquematização envolve, basicamente, a ideia de reduzir o texto em partes que se completam entre si. De um modo mais claro e prático, poder-se-ia falar da organização, da sistematização de toda a informação através de um esquema, ou de um resumo do texto, que poderia ser utilizado para uma melhor compreensão. Ao tratar-se de um texto que compõe uma disciplina como Geografia, História, Ciências etc., poderia ser utilizada tal sistematização e esquematização num processo de revisão final dos conteúdos estudados.

Trata-se da organização das ideias centrais presentes no texto, a sua redução a partes menores, que envolvem atividades em que o aluno é capaz de extrair informações principais do texto e reelaborá-lo através de relatos escritos ou mentalmente. O processo de sistematização e esquematização de informações depende de uma ampla compreensão do texto, devendo o leitor ser capaz de extrair desse mesmo texto ideias principais e detalhes considerados primordiais à sua compreensão.

O uso da estratégia de sistematização favorece a criação do hábito do planejamento. O aluno poderá tomar nota do que lê, especialmente quando se tratar de trabalhos de pesquisa sobre determinado assunto ou mesmo numa atividade de análise de um texto literário. Dessa forma, ele cultivará o hábito de organização.

Através da esquematização de informações, o aluno estrutura diferentes ideias do texto para que possa redigir o resumo ou explicar o conteúdo do mesmo. O esquema é elaborado, portanto, pelos itens importantes, permitindo estabelecer uma ordem que os torna mais compreensíveis. “O esquema também nos permite economia e seletividade na codificação de nossas experiências, isto é, no uso das palavras com as quais tentamos descrever para outras nossas experiências”. (KLEIMAN, 2000, p. 23). O esquema de informações pode ser apresentado com o uso de margens, flechas ou chaves. No que se refere à leitura, essa estratégia pode facilitar e formar critérios para selecionar o material a ser lido.

Se o aluno tiver uma pesquisa bibliográfica a fazer, por exemplo, deve considerar os seguintes pontos no que se referem à:

- escolha do material de acordo com o tema proposto;
- leitura do texto, com destaque para os itens relevantes e esquematização, anotações e resumo;
- compreensão dos principais focos destacados;
- elaboração do trabalho com base no texto lido.

Por sua vez, sistematizar informações significa organizar todos os conteúdos que vão ser examinados numa dada leitura, utilizando-se, para isso, as ferramentas de estudo. A sistematização de informações contribui para a realização de uma leitura compreensiva dos conteúdos, tornando-a mais eficiente e produtiva.

Na atividade de sistematizar informações, ideias são ordenadas, com vistas à elaboração de uma síntese. A transcrição pode ser redigida em uma ficha manualmente ou digitada e salva em um computador. Esses métodos facilitam o aprendizado, pois uma ficha bibliográfica e/ou um arquivo são recursos que auxiliam o estudante a armazenar as informações nas pesquisas efetuadas. Sobre o fichamento, Umberto Eco (2002, p. 96) afirma que “[...] a ficha mais comum é a de leitura: ou seja, aquela em que você anota com exatidão todas as referências bibliográficas concernentes a um livro ou artigo, explora-lhe o conteúdo, tira dele citações-chaves, forma um juízo e faz observações”. Portanto, ao fazerem parte do cotidiano escolar, devem favorecer as interações educativas, especialmente as de leitura.

Nesse sentido, ao lidar com atividades que envolvam essa estratégia, o aluno/leitor poderia capacitar-se para a percepção de pormenores textuais, poderia efetuar as suas primeiras inferências interpretativas acerca do texto que está experimentando. A esse respeito, comenta ainda Umberto Eco (1984, p. 109) que “[...] dificilmente nos aproximamos de um texto sem fazer previsões ou avançar suposições sobre a natureza do emissor e sobre as circunstâncias em que o texto foi emitido”. A compreensão textual mantém direta relação com o processo

de interação entre o texto e o leitor, que trazem consigo jogos como interação, negociação de significado, choques interpretativos e produção de sentido.

O processo de sistematização e esquematização de informações, como atividade a ser desenvolvida na sala de aula, pressupõe a mediação do professor no sentido de orientar o aluno para a capacidade de extrair as ideias principais do texto, objetivando a recriação textual. Conforme o que expõe Solé (1998, p. 138), “[...] encontrar a ideia principal é uma condição para que os alunos possam aprender a partir dos textos, para que possam realizar uma leitura crítica e autônoma”.

Assim sendo, o processo de leitura com a elaboração de esquemas e sistematização de informações, do qual estamos tratando, requer um trabalho planejado pelo professor com vistas à formação de um aluno/leitor proficiente.

2.1 ESQUEMATIZAR

Um esquema contém as palavras-chave, pelas quais é possível gerar conhecimento. É semelhante a um esqueleto porque destaca o essencial do assunto. Na elaboração, algumas características devem ser ressaltadas e observadas: fidelidade ao texto original, estrutura lógica do assunto, adequação, funcionalidade e utilidade. Observemos o exemplo a seguir:

A água no mundo

A água é muito importante para a nossa vida. Ela está presente em muitas atividades do nosso dia a dia. Em nossa higiene diária, quando tomamos banho, lavamos as mãos antes das refeições, escovamos os dentes etc. Está presente também em nosso lazer, quando nos refrescamos no rio, nas praias ou nas piscinas. A água também é fundamental para a hidratação do nosso corpo quando a bebemos e outros líquidos. Utilizamos também nas tarefas domésticas, como lavar roupas, limpar pisos etc.

Há muita coisa, a saber, a respeito da água, ela está presente nos menores movimentos do nosso corpo, como no piscar de olhos. Afinal, somos compostos basicamente de água em mais de 70% do nosso corpo.

A água é um elemento essencial para a nossa vida, mas a água potável não estará disponível infinitamente, ela é um recurso limitado. A água também se encontra ameaçada pela poluição, pela contaminação e pelas alterações climáticas que o ser humano vem provocando, trazendo grande perigo para a saúde e bem-estar do homem. Por isso cada um de nós deve usar a água com mais economia.

FONTE: Disponível em: <<http://www.smartkids.com.br/especiais/agua>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Elaboração de esquema

Lembre-se de que um esquema exige a leitura do texto para demarcação da ideia principal, para em seguida delinear os fatos ligados entre si. O esquema facilita a memorização e explica um texto. Para isso, podem ser utilizadas linhas, setas, círculos colchetes, dentre outros símbolos.

A água no mundo:

- É muito importante para a nossa vida;
- Está presente em muitas atividades do nosso dia a dia;
- Faz parte da nossa higiene diária;
- É fundamental para a hidratação do nosso corpo;
- Somos compostos basicamente de água.

A água potável é um recurso limitado:

- Está ameaçada pela poluição, contaminação e pelas alterações climáticas;
- Devemos usar a água com mais economia.

Desse modo, o esquema viabiliza a apresentação do texto e destaca os elementos de maior importância. Sua finalidade é facilitar a memorização de informações, facilitando a compreensão.

2.2 SISTEMATIZANDO INFORMAÇÕES A PARTIR DE UM ORGANOGRAMA

Neste caso lemos as informações a partir de palavras, ou figuras, depois organizamos o texto, ou seja, sistematizamos de maneira que o texto elaborado tenha concordância com o original. Assim, o texto apresenta as ideias de outros recursos linguísticos.

Veja a sistematização de um texto a partir do organograma, na figura a seguir:

FIGURA 6 – SISTEMATIZAÇÃO DE UM TEXTO



FONTE: Disponível em: <http://www.colegiosafr.com.br/colégio/ler_noticia.php?id=25>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Com base no organograma, pode-se dizer que a escola, como instituição social, é um ambiente em que o aluno aprende e amplia o conhecimento. Presume-se que, por ser democrática e aberta à diversidade, o aluno aprende a ouvir, participar, cooperar, a ser solidário e consciente de seus direitos, deveres e responsabilidades. Em outras palavras, ganha a chance de tornar-se um cidadão do mundo e agir em sociedade.



RESUMO DO TÓPICO 3

Caro(a) acadêmico(a), no presente tópico, você teve a oportunidade de estudar aspectos importantes do processo de leitura, os quais revemos, resumidamente, a seguir.

- O processo de sistematização e esquematização envolve, basicamente, a ideia de reduzir o texto em partes que se completam entre si. Fala-se da organização, da sistematização de toda a informação através de um esquema, ou de um resumo do texto.
- O processo de sistematização e esquematização de informações poderia ser aplicado ao leitor proficiente, pois depende de uma ampla compreensão do texto, quando o leitor é capaz de extrair deste mesmo texto ideias principais e detalhes considerados primordiais.
- Sistematizar e esquematizar informações requer organizar informações textuais importantes, a fim de que esse mesmo leitor tenha condições de reelaborar o mesmo texto.
- A compreensão textual mantém direta relação com o processo de interação entre o texto e o leitor, que trazem consigo jogos como interação, negociação de significado, choques interpretativos e produção de sentido. Esta última depende muito do leitor, das informações que ele acumulou durante a sua história de leitura.



Caro(a) acadêmico(a)! Para que você possa melhor fixar o conteúdo deste tópico, apresentamos, a seguir, uma atividade. Procure resolvê-la com base no que você estudou.

- 1 Leia o texto que segue. Em seguida, faça um esquema das informações relevantes presentes no texto para reelaborá-lo, resumidamente.

Os pobres. A fome, doenças e epidemias.

As cidades da Idade Média eram também habitadas por inúmeros pobres, e essa pobreza é, certamente, um dos pontos negros daquilo que chamamos de Idade Média “má”.

Apesar dos progressos da cultura agrícola e das profissões ligadas à alimentação, a comida era desigual entre os ricos e pobres, senhores e servos. A fome, que atingia frequentemente as cidades, também não era rara no campo, onde também havia pobres. Ela diminuiu no século XIII, mas voltou no século XIV. Alimentar os famintos e os pobres tornou-se, então, um dos mandamentos da igreja: era, primeiramente, uma obrigação dos clérigos, mas também um dever dos senhores e dos ricos e ainda, não podemos esquecer, dos reis.

Foi principalmente no setor da alimentação, para dar uma resposta à fome, que a Idade Média se esforçou para desenvolver a caridade e a solidariedade. Os clérigos atribuíram à palavra *caritas* seu sentido tradicional, que é “amor”.

Na Idade Média, a imagem de Jesus que teria vivido como mendigo estava muito presente e, no século XIII, quando surgiram nas cidades os dominicanos e os franciscanos, suas ordens foram chamadas de “ordens mendicantes” – o que, na época, na maioria das vezes, era compreendido como um elogio.

O modo de tratar os doentes era complicado. Durante muito tempo (de fato, durante toda a Idade Média, e muito tempo depois), eles eram tratados, principalmente, com remédios populares (ou seja, quase sempre com rituais mágicos – gestos, fórmulas, poções, “filtros”, unguentos, aos quais eram atribuídos poderes de cura). É preciso que se diga: nas regiões não cristãs, os homens e as mulheres que aplicavam esses tratamentos eram considerados feiticeiros e feiticeiras. Nas terras cristãs, a feitiçaria era proibida, mas havia “curandeiros” cristãos, a quem Deus havia dado um saber e não – em todo caso, oficialmente – um poder. As pessoas mais ricas (senhores e burgueses) eram quase sempre tratadas por médicos judeus, pois os judeus possuíam conhecimentos de medicina vindos da Antiguidade.

Mas também nesse aspecto, a partir do século XIII, a medicina fez grandes progressos e foi criado um curso de medicina na universidade. Houve, então, uma faculdade de medicina em Paris, mas a maior universidade medieval nessa área foi a de Montpellier, no sul da França.

FONTE: Adaptado de: LE GOFF, Jacques. **A Idade Média explicada a meus filhos**. Tradução de Hortência Santos Lancaster. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

A COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

1 INTRODUÇÃO

Nos tópicos precedentes, analisamos a importância do ato de ler, seja no âmbito da sala de aula ou fora dela. É possível demonstrar o entendimento do texto reproduzindo-o, dando a ele um novo sentido. Nessa perspectiva, apresentamos o processo de comparação entre as versões de um texto.

No presente tópico, abordaremos essa estratégia de leitura que também pode ser aplicada em sala de aula e que contribui para a construção de sentido, favorecendo, assim, a leitura.

2 A ATIVIDADE DE COMPARAR OS TEXTOS

O ensino da leitura na sala de aula, hoje, implica o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão, interpretação de diferentes tipos e gêneros textuais, escritos em diferentes épocas.

É o desenvolvimento dessas habilidades que os professores deveriam perseguir, além de buscar responder, na escolha dos textos para leitura e atividades de produção de texto, aos interesses e características das crianças e jovens de hoje, para que também possam descobrir o prazer da leitura e o prazer da escrita. Eis aqui o grande desafio para a formação de leitores competentes.

Assim, a leitura já efetuada de um texto e os modos que os leitores leem compõem o importante papel da construção de sentidos. Temos, assim, a estratégia de comparação, entendida como a reformulação do sentido dado pelo texto-fonte para a produção de um novo texto. É um retorno aos mesmos espaços do dizer, produzindo diferentes formulações. É a resignificação do “velho”, ou melhor, do texto já lido, articulando informações novas e antigas.

Para realizar essa atividade, é necessária a pesquisa, já que ela pressupõe a recriação. Segundo esse preceito, é através da modificação que se chega à recriação da obra, é uma reinterpretação. Esse tipo de atividade atualiza os personagens, o contexto social e histórico, introduz novas personagens, novas figuras e ambientes, dando a essa comparação o caráter do contexto do aluno. Conforme Orlandi (2000, p. 36), “[...] reside nesta prática a criatividade, que implica a ruptura do processo de produção da linguagem, irrompendo sentidos diferentes, e a criatividade, que contribui para a produção da variedade”.

Assim, o foco do ensino da leitura, dentro da sala de aula, deveria estar centrado na produção de sentido: “no aprofundamento da capacidade de compreensão, na produção e reprodução textual, tomando-se, para isso, como base, a releitura, atribuindo a esta, portanto, novos sentidos. Seguindo essa lógica, entra o domínio do gênero na situação comunicativa, ou seja, no ensino da capacidade de linguagem”. (KOCH, 2002, p. 55). É certo dizer então que a leitura de livros de literatura é recomendável, pois o contato com esses textos aproxima a criança com uma linguagem carregada de significados e estimula o gosto pelo ler.

2.1 COMPARANDO OS TEXTOS

Caro(a) acadêmico(a)! Você conhece a história original de Chapeuzinho Vermelho? Pois bem, como maneira de melhor esclarecer a comparação, apresentamos a seguir dois exemplos desse processo, ou seja, a história de Chapeuzinho Vermelho dos Irmãos Grimm e de Rubem Alves. Procure comparar as personagens e a relação estabelecida entre o antigo e o novo, para confirmar o quanto é significativa essa estratégia dentro da atividade de leitura.

Chapeuzinho Vermelho

Era uma vez, uma menina tão doce e meiga que todos gostavam dela. A avó, então, a adorava, e não sabia mais que presente dar a criança para agradá-la. Um dia ela presenteou-a com um chapeuzinho de veludo vermelho.

O chapeuzinho agradou tanto a menina e ficou tão bem nela, que ela queria ficar com ele o tempo todo. Por causa disso, ficou conhecida como Chapeuzinho Vermelho.

Um dia sua Mãe lhe chamou e lhe disse:

- Chapeuzinho, leve este pedaço de bolo e essa garrafa de vinho para sua avó. Ela está doente e fraca, e isto vai fazê-la ficar melhor. Comporte-se no caminho, e de modo algum saia da estrada, ou você pode cair e quebrar a garrafa de vinho e ele é muito importante para a recuperação de sua avó.

Chapeuzinho prometeu que obedeceria a sua mãe e pegando a cesta com o bolo e o vinho, despediu-se e partiu.

Sua avó morava no meio da floresta, distante uma hora e meia da vila.

Logo que Chapeuzinho entrou na floresta, um Lobo apareceu na sua frente.

Como ela não o conhecia nem sabia que ele era um ser perverso, não sentiu medo algum.

- Bom dia Chapeuzinho - saudou o Lobo.

- Bom dia, Lobo - ela respondeu.
- Aonde você vai assim tão cedinho, Chapeuzinho?
- Vou à casa da minha avó.
- E o que você está levando aí nessa cestinha?
- Minha avó está muito doente e fraca, e eu estou levando para ela um pedaço de bolo que a mamãe fez ontem, e uma garrafa de vinho. Isto vai deixá-la forte e saudável.
- Chapeuzinho, diga-me uma coisa, onde sua avó mora?
- A uns quinze minutos daqui. A casa dela fica debaixo de três grandes carvalhos e é cercada por uma sebe de avelheiras. Você deve conhecer a casa.

O Lobo pensou consigo: "Esta tenra menina é um delicioso petisco. Se eu agir rápido posso saborear sua avó e ela como sobremesa".

Então o Lobo disse:

- Escute Chapeuzinho, você já viu que lindas flores há nessa floresta? Por que você não dá uma olhada? Você não está ouvindo os pássaros cantando? Você é muito séria, só caminha olhando para frente. Veja quanta beleza há na floresta.

Chapeuzinho então olhou a sua volta, e viu a luz do sol brilhando entre as árvores, e viu como o chão estava coberto com lindas e coloridas flores, e pensou: "Se eu pegar um buquê de flores para minha avó, ela vai ficar muito contente. E como ainda é cedo, eu não vou me atrasar".

E, saindo do caminho entrou na mata. E sempre que apanhava uma flor, via outra mais bonita adiante, e ia atrás dela. Assim foi entrando na mata cada vez mais.

Enquanto isso, o Lobo correu à casa da avó de Chapeuzinho e bateu na porta.

- Quem está aí? - perguntou a velhinha.
- Sou eu, Chapeuzinho - falou o Lobo disfarçando a voz - Vim trazer um pedaço de bolo e uma garrafa de vinho. Abra a porta para mim.
- Levante a tranca, ela está aberta. Não posso me levantar, pois estou muito fraca. - respondeu a vovó.

O Lobo entrou na casa e foi direto à cama da vovó, e a engoliu antes que ela pudesse vê-lo. Então ele vestiu suas roupas, colocou sua touca na cabeça, fechou as cortinas da cama, deitou-se e ficou esperando Chapeuzinho Vermelho.

E Chapeuzinho continuava colhendo flores na mata. E só quando não podia mais carregar nenhuma é que retornou ao caminho da casa de sua avó.

Quando ela chegou lá, para sua surpresa, encontrou a porta aberta.

Ela caminhou até a sala, e tudo parecia tão estranho que pensou: "Oh, céus, por que será que estou com tanto medo? Normalmente eu me sinto tão bem na casa da vovó...".

Então ela foi até a cama da avó e abriu as cortinas. A vovó estava lá deitada com sua touca cobrindo parte do seu rosto, e, parecia muito estranha...

- Oh, vovó, que orelhas grandes a senhora tem! - disse então Chapeuzinho.

- É para te ouvir melhor.

- Oh, vovó, que olhos grandes a senhora tem!

- É para te ver melhor.

- Oh, vovó, que mãos enormes a senhora tem!

- São para te abraçar melhor.

- Oh, vovó, que boca grande e horrível a senhora tem!

- É para te comer melhor - e dizendo isto o Lobo saltou sobre a indefesa menina, e a engoliu de um só bote.

Depois que encheu a barriga, ele voltou à cama, deitou, dormiu, e começou a roncar muito alto. Um caçador que ia passando ali perto escutou e achou estranho que uma velhinha roncasse tão alto, então ele decidiu ir dar uma olhada.

Ele entrou na casa, e viu deitado na cama o Lobo que ele procurava há muito tempo.

E o caçador pensou: "Ele deve ter comido a velhinha, mas talvez ela ainda possa ser salva. Não posso atirar nele".

Então ele pegou uma tesoura e abriu a barriga do Lobo.

Quando começou a cortar, viu surgir um chapeuzinho vermelho. Ele cortou mais, e a menina pulou para fora exclamando:

- Eu estava com muito medo! Dentro da barriga do lobo é muito escuro!

E assim, a vovó foi salva também.

Então Chapeuzinho pegou algumas pedras grandes e pesadas e colocou dentro da barriga do lobo.

Quando o lobo acordou tentou fugir, mas as pedras estavam tão pesadas que ele caiu no chão e morreu.

E assim, todos ficaram muito felizes.

O caçador pegou a pele do lobo.

A vovó comeu o bolo e bebeu o vinho que Chapeuzinho havia trazido, e Chapeuzinho disse para si mesma:

“Enquanto eu viver, nunca mais vou desobedecer minha mãe e desviar do caminho nem andar na floresta sozinha e por minha conta”.

FONTE: *Chapeuzinho Vermelho* - Coleção Grandes Clássicos. Ed. Girassol, 3ª edição.



Chapeuzinho Vermelho é uma das mais conhecidas narrativas dos clássicos infantis. De tradição oral, o conto é apresentado em diferentes versões, traduções e adaptações. Foi publicado pela primeira vez no ano de 1697, pelo escritor francês Charles Perrault. Uma das versões mais conhecidas e traduzidas foi escrita em 1812, pelos Irmãos Grimm.

Chapeuzinho vermelho de Rubem Alves

Era uma vez uma jovem adolescente a quem todos conheciam pelo apelido de Rúbia. Rúbia é uma palavra derivada do latim, *rubeus*, que quer dizer vermelho, ruivo. Rúbia era ruiva. Ruiva porque tingira o seu cabelo castanho que ela considerava vulgar. Ela pensava que uma ruiva teria mais chances de chamar a atenção de um empresário de modelos que uma morena. Morenas há muitas. O vermelho dos seus cabelos era confirmado pelo seu temperamento: ela era fogo e enrubescia quando ficava brava. [...]

Rúbia morava com sua mãe numa linda mansão no condomínio "Omegaville". Pois numa noite, por volta das 10 horas, sua mãe lhe disse: "Rubinha querida, quero que você me faça um favor..." Rúbia pensou: "Lá vem a mãe de novo". E gritou: "De jeito nenhum. Estou vendo televisão...". "Mas eu ia até deixar você dirigir o meu BMW...", disse a mãe. Rúbia se levantou de um pulo. Para guiar o BMW ela era capaz de fazer qualquer coisa. "Que é que você quer que eu faça, mamãezinha querida?", ela disse. "Quero que você vá levar uma cesta básica para sua vovozinha, lá no Parque Oziel. Você sabe: andar de BMW, depois das 10 da noite, no Parque Oziel é perigoso. Os sequestradores estão à espreita..." [...].

Rúbia já estava saindo da garagem com o BMW quando sua mãe lhe gritou: "A cesta básica! Você está se esquecendo da cesta básica!" Com a cesta básica no BMW Rúbia foi para a casa da vovozinha, no Parque Oziel. Foi quando o inesperado aconteceu. Um pneu furou. Até mesmo pneus de BMWs furam. Rúbia se sentiu perdida. Com medo, não. Ela não tinha medo. O problema era sujar as mãos para trocar o pneu. Foi quando uma Mercedes se aproximou dirigida por um senhor elegante que usava óculos escuros. Há pessoas que usam óculos escuros mesmo de noite. A Mercedes parou e o homem de óculos escuros saiu. "Precisando de ajuda, boneca", ele perguntou? "Claro", ela respondeu. "Preciso que me ajudem a trocar o pneu furado". "Pois vou ajudar

você" disse o homem. "Você precisa de proteção. Esse lugar é muito perigoso. A propósito, deixe que me apresente. Meu nome é Crescêncio Lobo, às suas ordens". Aí ele se pôs a trocar o pneu cantarolando baixinho uma canção que sua mãe lhe cantara: "Hoje estou contente, vai haver festança, tenho um bom petisco para encher a minha pança..." Rúbia, olhando para o Crescêncio Lobo, pensou: "Que homem gentil e prestativo! E ainda canta enquanto trabalha... É dono de uma Mercedes! Acho que minhas orações foram atendidas!" "Pronto", ele disse. "Para onde você está indo, boneca?" "Vou levar uma cesta básica para minha avó." "Pois eu vou segui-la para protegê-la..." E assim, Rúbia, sorridente sonhadora, se dirigiu para a casa de sua avó escoltada por Crescêncio Lobo.

Ao chegar à casa da avó Crescêncio Lobo se surpreendeu. Pensou que ia encontrar uma velhinha, parecida com a avó de Chapeuzinho Vermelho. Que nada! Era uma linda mulher, uma senhora elegante, fina, de voz suave, inteligente. Logo os dois estavam envolvidos numa animada conversa, Crescêncio Lobo encantado com o suave charme e a inteligência da avó, a avó encantada com o encantamento que Crescêncio Lobo sentia por ela. Crescêncio Lobo pensou: "Se não fossem essas rugas, ela seria uma linda mulher..." Rúbia percebeu o que estava rolando, e foi ficando com raiva, vermelha, até que teve um ataque histerico. Como admitir que Crescêncio Lobo preferisse uma velha a uma adolescente? Começou a gritar, e por mais que os dois se esforçassem, não conseguiram acalmá-la. Passava por ali, acidentalmente, uma viatura do 5º Distrito Policial. Os policiais, ouvindo a gritaria, imaginaram que um crime estava acontecendo. Pararam a viatura e entraram na casa. E o que encontraram foi aquela cena ridícula: uma adolescente ruiva, desgrenhada, gritando como louca, enquanto a avó e o Crescêncio Lobo tentavam acalmá-la. Os policiais perceberam logo que se tratava de uma emergência psiquiátrica e, com a maior delicadeza, (os policiais do 5º DP são sempre assim. Também pudera! O delegado chefe trabalha ouvindo música clássica!) convenceram Rúbia a acompanhá-los até um hospital para ser medicada. Rúbia não resistiu porque ela já estava encantada com a força e o charme do policial que a tomava pela mão. Afinal, aquele policial era lindo e forte!

Quanto à avó e ao Crescêncio Lobo, aquela noite foi início de uma relação amorosa maravilhosa. Crescêncio Lobo percebeu que não há cara de adolescente cabeça-de-vento que se compare ao estilo de uma senhora inteligente e experiente. E a avó, que ouvira de uma feminista canadense que o melhor remédio para a velhice são os galletos ao primo canto, entregou-se gulosamente a esse hábito alimentar gaúcho. Crescêncio Lobo pagou-lhe uma plástica geral e a avó ficou novinha. E viveram muito felizes, por muitos anos. Quanto à Rúbia, aquela crise foi o início de uma feliz relação com o policial do 5º DP, que tinha um mestrado em psicologia da adolescência...

FONTE: Texto extraído do jornal "Correio Popular" – Campinas, edição de: 2 de maio de 2002.

No que se refere à comparação, é importante que o professor, enquanto leitor, tenha sensibilidade de perceber os possíveis objetos dos quais pode se valer nessa atividade, cujo processo depende de pesquisa e estímulo.

Na perspectiva da comparação de textos, poder-se-ia dizer que ela mantém estreita relação com a intertextualidade. Para melhor esclarecer, Citelli (1999, p. 48) explica que os textos dialogam uns com os outros, derivando desse processo a importância de desenvolvermos a consciência de que nossos próprios textos resultam desse diálogo. Por isso, “[...] escrever ou ler com alguma eficiência é também o resultado do grau de inserção nas relações intertextuais”.

Assim, a intertextualidade favorece a comparação, já que o leitor ativa certos mecanismos que o levam a compreender eventos que estão dentro do texto. Pode, ainda, a partir do diálogo com outros textos, compreender melhor o sentido do texto que lê.

A comparação de versões de texto tem por objetivo valorizar a leitura de textos literários de qualidade e uma prática coordenada pelo professor que fará intervenções para que os alunos percebam aspectos, como, por exemplo, os recursos linguísticos, o tema e o contexto. Com essa atividade, é possível analisar os dois textos e aproximar a linguagem escrita ao aluno.

Desse modo, a comparação das duas versões do conto Chapeuzinho Vermelho, deve ser planejada. Primeiramente o professor deve organizar o espaço e a disposição das crianças para apresentação dos textos, oferecendo informações que servem para a contextualização de ambos. Também pode lançar mão da estratégia de previsão e antecipação, com intervenções antes da leitura.

Sabemos que a história de Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm (1997), permite interpretações e comparações, ou seja, nas conversas com as crianças, o professor pode enfatizar os aspectos retóricos do primeiro texto. Além disso, o grupo poderá perceber a forma que os acontecimentos são narrados nos dois textos. Pode-se direcionar a atividade para que as crianças percebam como os autores descrevem suas falas e intenções.

Desenvolvimento da atividade

As situações inerentes a essa atividade são as seguintes:

Leitura feita pelo professor do conto Chapeuzinho Vermelho, dos Irmãos Grimm, explorando os aspectos linguísticos. Em seguida, o professor procede a leitura do conto de Rubem Alves, para as possíveis comparações e análise. Ao iniciar a atividade, o professor orienta as crianças de forma a assegurar que as narrativas sejam compreendidas e apreciadas.

Com base nessa atividade, o professor pode:

- Fomentar discussões sobre o que foi lido e enfatizar a beleza de certas expressões ou fragmentos dos textos.
- Confrontar interpretações e pontos de vista.
- Levar os alunos a estabelecer relações entre o conteúdo dos textos e recordar os últimos acontecimentos narrados.
- Controlar as antecipações de acordo com o desenrolar da narrativa.

- Comparar as personagens, ambientes e situações das narrativas apresentadas.
- Reconhecer os recursos linguísticos adotados pelos dois autores.

No caso da narrativa dos Irmãos Grimm, o professor pode chamar a atenção, reler algumas descrições e conversar sobre a linguagem e os efeitos que ela produz no leitor, ou seja:

- Como o autor descreve o lobo no início da história?
- Que recursos o autor utiliza para descrever a floresta?
- O que o lobo diz à menina quando eles se encontram pela primeira vez?
- Que maneira o lobo usou para fingir ser a avó de Chapeuzinho?
- Onde se localiza a casa da avó?
- O que fez Chapeuzinho perceber que a avó estava com um aspecto muito esquisito?

Dando prosseguimento à atividade de comparação de textos o professor agiliza a análise do segundo conto. Depois da sua leitura e contextualização, os alunos são incentivados a conversar sobre o texto de Rubem Alves. É certo que estabelecerão relações de comparação com a outra versão, verificando as semelhanças e diferenças. O professor pode enfatizar observações em outros aspectos, como, por exemplo, o contexto social apresentado pelo autor. Do ponto de vista do conteúdo, o foco é diferente a menina é adolescente e respondona. A mãe lhe pede que vá casa da vovó de BMW; a vovó era, conforme o texto, “uma linda mulher, uma senhora elegante, fina, de voz suave, inteligente”. Além das evidentes diferenças, o professor pode continuar discutindo aspectos do texto e propor um levantamento dos fatos que permanecem nas duas destacando o estilo de cada autor, como base em questões do tipo:

Como os autores descreveram a Chapeuzinho em cada uma das narrativas?

A mamãe pede para Chapeuzinho Vermelho levar comida à vovó. O que diz a mãe agora, nesta segunda versão?

As recomendações da mãe são diferentes nos dois contos?

Chapeuzinho Vermelho se encontra com o lobo no bosque e Rúbia quem encontra? Como cada autor relata esse encontro?

Chapeuzinho caminha pela floresta. Como o cenário é descrito?

E Rúbia de que maneira vai ao encontro da vovó?

Há diferenças nas perguntas e respostas em comparação com as narrativas?

Quais são as principais diferenças?

Para avaliação dessa atividade, o professor pode acompanhar a aprendizagem das crianças, nas situações de leitura e produção de texto. É importante que os alunos continuem refletindo sobre os aspectos da linguagem dos contos clássicos, comparando as diferenças em outros contos.



Caro(a) acadêmico(a)! Se você quiser expandir essa atividade, sugerimos, ao final, a exibição do filme “Deu a louca no Chapeuzinho Vermelho”. Nesse sentido, incentive a observação de como o autor utilizou o texto original para criar o filme.

A seguir apresentamos a leitura complementar de autoria de Isabel Solé, cujo conteúdo faz reflexões sobre os objetivos da leitura. Aproveite!

LEITURA COMPLEMENTAR

Os objetivos de leitura de acordo com Isabel Solé

Ler é muito mais do que possuir um rico cabedal de estratégias e técnicas. Ler é, sobretudo, uma atividade voluntária e prazerosa, e quando ensinamos a ler devemos levar isso em conta. As crianças e os professores devem estar motivados para aprender e ensinar a ler. Assim, é importante distinguir situações em que “se trabalha” a leitura e situações em que simplesmente “se lê”. Na escola, ambas deveriam estar presentes, pois ambas são importantes, além disso, a leitura deve ser avaliada como instrumento de aprendizagem, informação e deleite. O professor deve mostrar-se um apaixonado pela leitura, porque é muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais.

Para encontrar sentido no que devemos fazer – neste caso, ler – a criança tem de saber o que deve fazer – conhecer os objetivos que se pretende que alcance com sua atuação –, sentir que é capaz de fazê-lo – pensar que pode fazê-lo, que tem os recursos necessários e a possibilidade de pedir e receber a ajuda precisa – e achar interessante o que se propõe que ela faça. Um fator que contribui para o interesse da leitura de um determinado material consiste em que este possa oferecer ao aluno certos desafios. Trata-se de conhecer e levar em conta o conhecimento prévio das crianças, com relação ao texto em questão e de oferecer a ajuda necessária para que possam construir um significado adequado sobre ele – o que não deveria ser interpretado como explicar o texto, ou seus termos mais complexos, de forma sistemática. As situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler, quando se aproxima do cantinho da biblioteca ou recorre a ela, ou aquelas outras em que, com o objetivo claro – resolver uma dúvida, um problema ou adquirir a informação necessária para determinado projeto.

Não se pode pedir que o aluno para o qual a leitura se transformou em um espelho que lhe devolve uma imagem pouco favorável de si mesmo tenha

vontade de ler. Só com a ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática enfadonha para alguns e poderá se converter naquilo que sempre deveria ser: um desafio estimulante. Portanto, motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: Fantástico! Vamos ler! mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação – situações de leitura silenciosa, por exemplo.

Para que vou ler? Os objetivos dos leitores com relação a um texto podem ser muito variados e trataremos de alguns objetivos gerais cuja presença é importante na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola.

Ler para obter informação precisa

É a leitura que realizamos quando pretendemos localizar algum dado que nos interessa. Este tipo de leitura caracteriza-se pelo fato de que, na busca de alguns dados, ocorre concomitantemente o desprezo por outros. Exemplos de tais leituras são a busca de um número telefônico em uma lista; a consulta do jornal para descobrir em que cinema e horário será projetado um filme a que queremos assistir; a consulta de um dicionário ou de uma enciclopédia, etc. o ensino da leitura para obter informação precisa requer o ensino de algumas estratégias, sem as quais este objetivo não será atingido. É preciso conhecer a ordem alfabética e saber que as listas telefônicas, os dicionários e as enciclopédias (embora nem todas) estão organizados conforme essa ordem; também se deve saber que os jornais destinam páginas especiais aos espetáculos e que geralmente existe um índice para mostrar o número da página em que se encontra a informação buscada.

Ler para seguir instruções

Neste tipo de tarefa, a leitura é um meio que deve nos permitir fazer algo concreto: ler as instruções de um jogo, as regras de uso de um determinado aparelho, a receita de uma torta, as orientações para participar de uma oficina de experiências etc. Quando se lê com o objetivo de “saber como fazer...”, é absolutamente necessário ler tudo e compreendê-lo, como requisito para atingir o fim proposto. Nestes casos, uma vantagem inegável é que a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional; a criança lê porque é preciso, e, além disso, tem a necessidade de controlar sua própria compreensão. Não é suficiente ler, mas garantir a compreensão do que leu.

Ler para obter uma informação de caráter geral

Esta é a leitura que fazemos quando queremos “saber de que se trata” um texto, “saber o que acontece”, ver se interessa continuar lendo... Neste tipo de leitura não somos pressionados por uma busca concreta, nem precisamos saber

detalhadamente o que diz o texto; é suficiente ter uma impressão, com as ideias mais gerais. Pode-se dizer que é uma leitura guiada, sobretudo pela necessidade do leitor de aprofundar-se mais ou menos nela.

Ler para aprender

É quando a finalidade consiste de forma explícita em ampliar os conhecimentos de que dispomos a partir da leitura de um texto determinado. Este texto pode ter sido indicado por outros, ou também pode ser fruto de uma decisão pessoal, isto é, lemos para aprender um texto selecionado depois de ler para obter uma informação geral sobre vários textos. Sabemos que quando o aluno lê para aprender sua leitura possui características diferentes das formas de ler dominadas por outros objetivos. Isto é, quando se estuda, pode-se realizar uma leitura geral do texto para situá-lo em seu conjunto, e depois as ideias que ele contém são aprofundadas. No caso da leitura, o leitor sente-se imerso em um processo que o leva a se autointerrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever os novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes, a sublinhar, a anotar... Quando se lê para estudar, é comum – e de grande ajuda – elaborar resumos e esquemas sobre o que foi lido, anotar todas as dúvidas, ler o texto ou outros que possam contribuir para a aprendizagem etc. quando lemos para aprender, as estratégias responsáveis por uma leitura eficaz e controlada atualizam-se de forma integrada e consciente, permitindo a elaboração de significados que caracterizam a aprendizagem. É importante ainda que o aluno conheça detalhadamente os objetivos que se pretende atingir.

Ler para revisar um escrito próprio

Quando lê o que escreveu, o autor/revisor revisa a adequação do texto que elaborou para transmitir o significado que o levou a escrevê-lo; neste caso a leitura adota um papel de controle, de regulação, que também pode adotar quando se revisa um texto alheio, mas não é a mesma coisa. Quando leio o que escrevi, sei o que queria dizer e tenho que me pôr simultaneamente em meu lugar e no do futuro leitor, isto é, você. No contexto escolar, a autorrevisão das próprias redações escritas é um ingrediente imprescindível em um enfoque integrado do ensino da leitura e da escrita, útil para capacitar as crianças no uso de estratégias de redação de textos.

Ler por prazer

Neste caso, o leitor poderá reler um parágrafo ou mesmo um livro inteiro tantas vezes quantas for necessário; poderá saltar capítulos e voltar a eles mais tarde; o que importa, quando se trata deste objetivo, é a experiência emocional desencadeada pela leitura. É fundamental que o leitor possa ir elaborando critérios próprios para selecionar os textos que lê, assim como para avaliá-los e criticá-los.

Ler para comunicar um texto a um auditório

Este tipo de leitura é própria de grupos de atividades restritos (ler um discurso, um sermão, uma conferência, uma aula magistral; ler poesia em uma

apresentação). Sua finalidade é que as pessoas para as quais a leitura é dirigida possam compreender a mensagem emitida, e para isso, o leitor pode utilizar toda uma série de recursos – entoação, pausas, exemplos não lidos, ênfase em determinados aspectos... – que envolvem a leitura em si e que estão destinados a torná-la amena e compreensível. Neste tipo de leitura, os aspectos formais são muito importantes; por isso, um leitor experiente nunca lerá em voz alta um texto para o qual não disponha de uma compreensão, ou seja, um texto que não tiver lido previamente, ou para o qual não dispuser de conhecimentos suficientes. A leitura eficaz em voz alta requer a compreensão do texto, como ocorre com a leitura rápida, que é produto e não um requisito da compreensão.

Ler para praticar a leitura em voz alta

Pretende-se que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, pronunciando adequadamente, respeitando as normas de pontuação e com a entoação requerida.

Ler para verificar o que se compreendeu

Consiste em que alunos e alunas devam dar conta da sua compreensão, respondendo a perguntas sobre o texto ou recapitulando-o através de qualquer outra técnica. Uma visão ampla da leitura, e um objetivo geral que consista em formar bons leitores não só para o contexto escolar, mas para a vida, exige maior diversificação nos seus propósitos, nas atividades que a promovem e nos textos utilizados como meio para incentivá-la.

É sempre bom lembrar que é preciso ler com algum propósito e que o desenvolvimento da atividade de leitura deve ser relacionada com algum propósito. No caso de ler por ler, não é adequado ficar fazendo depois perguntas sobre o que se leu. Se for preciso depois resumir o que leu, será bom que os alunos o saibam, porque lerão de forma diferente. É preciso levar em conta também que o propósito de ensinar as crianças a ler com diferentes objetivos é que, com o tempo, elas mesmas sejam capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados.

Com relação ao aluno, tudo que pode ser feito antes da leitura tem a finalidade de:

Suscitar a necessidade de ler, ajudando-o a descobrir as diversas utilidades da leitura em situações que promovam sua aprendizagem significativa. Proporcionar-lhe os recursos necessários para que possa enfrentar com seguranças, confiança e interesse a atividade de leitura.

Transformá-lo em todos os momentos em leitor ativo, isto é, em alguém que sabe por que lê e que assume sua responsabilidade ante a leitura.

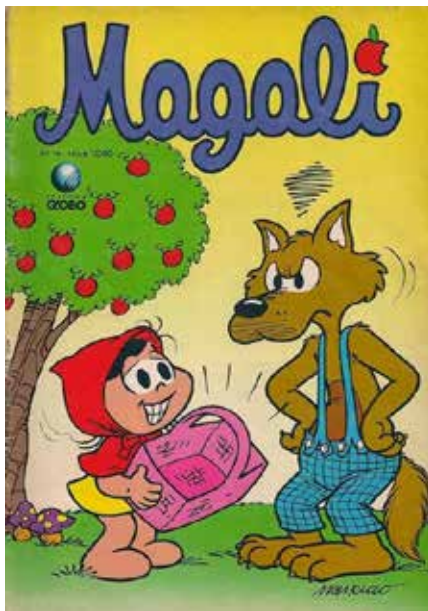
RESUMO DO TÓPICO 4

Caro(a) acadêmico(a)! No presente tópico, você teve oportunidade de estudar aspectos importantes do processo de releitura, os quais revemos, resumidamente, em seguida.

- O ensino da leitura na sala de aula, hoje, implica o desenvolvimento de habilidades de leitura, compreensão, interpretação de diferentes tipos e gêneros textuais, escritos em diferentes épocas.
- A estratégia de comparação pode ser entendida como a reformulação do sentido dado pelo texto-fonte para a produção de um novo texto. É a resignificação do “velho”, ou melhor, do texto já lido, articulando informações novas e antigas.
- Esse tipo de atividade atualiza os personagens, o contexto social e histórico, introduz novas personagens, novas figuras e ambientes, dando a essa comparação o caráter do contexto do aluno.
- O foco do ensino da leitura, dentro da sala de aula, deveria estar centrado na produção de sentido: no aprofundamento da capacidade de compreensão, na produção e reprodução textual, tomando-se, para isso, como base, a comparação, atribuindo a esta, portanto, novos sentidos.
- A intertextualidade favorece a comparação, já que o leitor ativa certos mecanismos que o levam a compreender eventos que estão dentro do texto.
- A comparação de versões de texto tem por objetivo valorizar a leitura de textos literários e a percepção de aspectos, como os recursos linguísticos, o tema e o contexto.



Caro(a) acadêmico(a)! Observe a imagem a seguir. Com base no conteúdo, efetue as atividades:



FONTE: MAGALI, nº. 18, fevereiro, 1990, Editora Globo.

- 1 Você já imaginou se Chapeuzinho Vermelho fosse Magali, a personagem comilona de Maurício de Sousa? Magali mostra a cesta de lanches ao Lobo.
 - a) Por que está vazia?
 - b) Compare a expressão facial dos dois. O que sugere cada uma delas?
- 2 A capa dessa revista sugere uma história diferente da versão original.
 - a) Em que o comportamento de Magali difere do comportamento de Chapeuzinho Vermelho?
 - b) Nessa história, quem seria a personagem mais faminta, o Lobo ou a Magali?
- 3 A capa da revista em quadrinhos poderia sugerir uma comparação entre os textos? Comente.

SITUAÇÕES E POSSIBILIDADES DE LEITURA

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

A partir do estudo desta unidade, você estará apto(a) a:

- ampliar a interpretação do texto através da intertextualidade;
- refletir sobre a leitura na escola e suas práticas;
- analisar um texto na perspectiva dos níveis de leitura;
- compreender o conceito de leitor proficiente e autônomo;
- conhecer a leitura imagética, como mais uma possibilidade interpretativa.

PLANO DE ESTUDOS

Esta unidade está dividida em quatro tópicos. No final de cada um deles, você encontrará atividades que o(a) auxiliarão na fixação do conteúdo.

TÓPICO 1 – LEITURA E INTERTEXTUALIDADE

TÓPICO 2 – ESCOLA: LUGAR PRIVILEGIADO DE LEITURA

TÓPICO 3 – OS NÍVEIS DE LEITURA

TÓPICO 4 – O DESAFIO DE FORMAR LEITORES

LEITURA E INTERTEXTUALIDADE

1 INTRODUÇÃO

O conceito que nos remete a uma relação entre as diversas áreas do saber é a intertextualidade, uma inserção com outros textos que permitem significados diversos. A intertextualidade concerne “[...] aos fatores que fazem a utilização de um texto dependente do conhecimento de outro(s) texto(s)”. (VAL, 1993, p. 15). Assim, quanto mais lemos, mais conhecimento intertextual será acumulado.

Muitas são as metáforas utilizadas para esclarecer o conceito de texto: rede, tela, teia, entrelaçamento e trama. Contudo, importa entendermos que um texto não é apenas um mero agrupamento de letras, palavras ou frases, mas um instrumento que provoca em cada leitor uma visão diferente da realidade. Mais ainda, é o texto o objeto que coloca o autor em contato com o mundo através do leitor.

O que vale para o presente tópico é o texto como dimensão escrita com abrangência aos fatores literários, por ser a leitura o principal instrumento para que o aluno possa conseguir a apreensão das informações do mundo. Nesse contexto, o contato do aluno com vários textos, havendo a possibilidade de relação entre os mesmos, contribui na aquisição de saber e de sua formação.

2 O DIÁLOGO ENTRE OS TEXTOS

Na gama de significados dos textos literários, percebe-se que o homem observa o que já foi feito no processo de literatura e que, por isso, a intertextualidade é inerente ao contexto de criação dessa arte e remete a uma relação entre os textos, pela agregação de um com outro. Os textos da tradição literária podem ser reiterados com as diferentes retomadas que deles se fazem, ou seja, enquanto sistemas de significantes são constituídos de vários sistemas significantes anteriores. Segundo Mikhail Bakhtin (1997, p. 41):

[...] a literatura não é produzida como objeto de estudo estanque, imanente e cristalizado, mas, sim, como constante diálogo entre textos e culturas, constituindo-se a partir de permanentes processos de retomadas, empréstimos e trocas. Ao estudar o romance do século XIX, esse autor apresenta a noção de *dialogismo* - diálogo ao mesmo tempo interno e externo à obra, que estabelece relações com as diferentes vozes internas e com os diferentes textos sociais.

Na concepção de Bakhtin, a intertextualidade perpassa tanto o texto quanto o leitor, na medida em que há um processo de dialogismo nessa interação. Segundo esse pensador, é nas diferentes vozes – diálogo entre texto e leitor – e nos diferentes textos sociais que está o elemento intertextual.

Por sua vez, com base em Bakhtin, Julia Kristeva (1974) instituiu o conceito de intertextualidade com o objetivo de agregar, numa única expressão, as ideias desse teórico em relação ao dialogismo textual. Desde então, o termo tem sido usado frequentemente pelos críticos da literatura.

Kristeva, nesse sentido, sugeriu uma mudança na ideia estabelecida sobre o autor como única fonte do texto. Assim, “[...] todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto”. (1974, p. 64). A noção de intertextualidade proposta por ela se constitui uma nova maneira de ler e refletir sobre e com os textos.

Dessa forma, o tema, as referências, as alusões, as epígrafes, as paráfrases, os personagens e conexões são algumas das formas de intertextualidade. Segundo Compagnon (2003, p. 110), “[...] certamente encontraríamos a noção de intertextualidade por muitos outros caminhos, na rede que liga os elementos da literatura”.

A intertextualidade considera todo e qualquer texto, sem rejeitar os clássicos conceitos de autoria, ou seja, a mesma descarta a ideia do texto como totalidade fechada e autossuficiente e coloca em seu lugar o fato de que toda obra literária ocorre efetivamente na presença de outros textos. Ainda no dizer de Kristeva (1974, p. 98), “[...] o texto literário se insere no conjunto dos textos: é uma escritura réplica de um outro texto”. A totalidade de um texto é uma “rede” ilimitada de conexões, associações, fragmentos, textos e contextos. À luz da intertextualidade, o ato de escrever é sempre uma interação e uma reescrita que traz ou desloca textos ou traços de vários outros.

A intertextualidade parece dar continuidade a determinados textos. Uma leitura é o reencontro e o diálogo com outras leituras; é um ingresso no jogo textual, pois os leitores lidam com “[...] esperanças, temores, hábitos da sensibilidade, da imaginação e até mesmo da percepção; enfim, aos costumes e valores recebidos, a todo um mundo que o autor e leitor têm em comum”. (SARTRE, 1948, p. 59).

Em razão disso, a intertextualidade torna-se um mecanismo de leitura, na medida em que pode favorecer um entendimento e/ou sua interpretação. A literatura vale-se amplamente do recurso intertextual, daí encontrarmos na produção literária poemas com ideias de outros poemas, personagens em diálogo com outros personagens, quadros dialogando com a literatura, propagandas que se utilizam da linguagem artística.

Como estratégia de leitura, a intertextualidade é uma maneira de explorar o texto, extraindo elementos, personagens ou temas utilizados nas várias produções textuais. Esse lidar com o texto literário é uma oportunidade de realizar em sala de aula diversas atividades de leitura.

Nesse trabalho, o professor utiliza os recursos expressivos como a forma, níveis de linguagem, metáforas, símbolos, personagens, tema etc., cuja interpretação é condicionada por um determinado contexto social e histórico. O confronto de vários textos, buscando elementos intertextuais, permitirá um diálogo do presente com o passado, com a visão de mundo e com modo de lidar com a linguagem.

O professor, além de propor aos alunos a leitura de textos que apresentem elementos intertextuais, pode ainda propor atividades com obras de artes, propagandas, filmes, músicas etc. Basta que ele pesquise e selecione materiais que podem ser utilizados em sala de aula para esse trabalho.

Para ilustrar melhor o conteúdo apresentado sobre a intertextualidade, apresentamos os poemas de autoria de Carlos Drummond de Andrade, Chico Buarque e Adélia Prado, que reafirmam a ideia do diálogo entre os textos. Ao lermos esses três poemas, observamos que apresentam muitos pontos comuns. O texto de Drummond foi escrito primeiro, os outros dois, publicados anos depois, tomam-no como modelo, citando alguns de seus versos e reiterando o tema.

Com licença poética	
Quando nasci um anjo esbelto, desses que tocam trombeta, anunciou: vai carregar bandeira. Cargo muito pesado pra mulher, esta espécie ainda envergonhada. Aceito os subterfúgios que me cabem, sem precisar mentir. Não sou tão feia que não possa casar, acho o Rio de Janeiro uma beleza e ora sim, ora não, creio em parto sem dor.	Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina. Inauguro linhagens, fundo reinos - dor não é amargura. Minha tristeza não tem <i>pedigree</i>, já a minha vontade da alegria, sua raiz vai ao meu mil avô. Vai ser coxo na vida é maldição pra homem. Mulher é desdobrável. Eu sou. FONTE: PRADO, Adélia. Bagagem. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

Poema de sete faces

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na
vida.

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus,
pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.

Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do
bigode.

Meu Deus, por que me
abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma
solução.

Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o
diabo.

FONTE: ANDRADE, Carlos Drummond
de. Poema de sete faces. In: _____.
Poesia e prosa. 5. ed. Rio de Janeiro:
Nova Aguilar. 1979, p. 70.

Até o Fim

Quando nasci veio um anjo safado
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

Inda garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim

Eu bem que tenho ensaiado um progresso
Virei cantor de festim
Mamãe contou que eu faço um bruto
sucesso
Em Quixeramobim
Não sei como o maracatu começou
Mas vou até o fim

Por conta de umas questões paralelas
Quebraram meu bandolim
Não querem mais ouvir as minhas
mazelas
E a minha voz chinfrim
Criei barriga, minha mula empacou
Mas vou até o fim

Não tem cigarro, acabou minha
renda
Deu praga no meu capim
Minha mulher fugiu com o dono da venda
O que será de mim?
Eu já nem lembro pr'onde mesmo
que vou
Mas vou até o fim

Como já disse, era um anjo safado
O chato dum querubim
Que decretou que eu tava
predestinado
A ser todo ruim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim

FONTE: BUARQUE, Chico Buarque: Letra e Música.
São Paulo: Cia das Letras, 1989.

RESUMO DO TÓPICO 1

Caro(a) acadêmico(a), neste tópico você teve oportunidade de aprender acerca da intertextualidade. Para assimilar melhor esse conteúdo, apresentamos, a seguir, um resumo do conteúdo estudado.

- A intertextualidade é inerente à produção literária e remete a uma significação e uma relação entre os textos, principalmente pela agregação de um com outro.
- De acordo com Júlia Kristeva, todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto.
- Referências, alusões, epígrafes, paráfrases, personagens, conexões são algumas das formas de intertextualidade.
- Pela intertextualidade, o ato de escrever é sempre uma interação e uma reescrita que traz ou desloca textos ou traços de vários textos.
- A intertextualidade torna-se um mecanismo de leitura, na medida em que pode favorecer um entendimento e/ou sua interpretação.
- A literatura vale-se do recurso intertextual, daí encontrarmos na produção literária poemas com ideias de outros poemas, personagens em diálogo com outros personagens, quadros dialogando com a literatura, propagandas que se utilizam da linguagem artística.
- Na estratégia de leitura, a intertextualidade aparece como uma maneira de explorar o texto, extraindo elementos, personagens ou temas utilizados nas várias produções textuais.
- Nesse trabalho, o professor utiliza os recursos expressivos como a forma, níveis de linguagem, metáforas, símbolos, personagens, tema etc., cuja interpretação é condicionada por um determinado contexto social e histórico.



1 Leia os poemas e em seguida efetue as atividades propostas:

Meus oito anos Oh! Que saudades que tenho Da aurora da minha vida, Da minha infância querida Que os anos não trazem mais! Que amor, que sonhos, que flores, Naquelas tardes fagueiras À sombra das bananeiras, Debaixo dos laranjais! [...] Casimiro de Abreu	Meus oito anos Oh! Que saudades que eu tenho Da aurora de minha vida Das horas De minha infância Que os anos não trazem mais Naquele quintal de terra Da Rua de Santo Antônio Debaixo da bananeira Sem nenhum laranjais [...] Oswald de Andrade	Ai que saudade... Ai que saudades que eu tenho Da aurora da minha vida, Da minha infância querida Que os anos não trazem mais.. Me sentia rejeitada Tão feia, desajeitada, Tão frágil, tola, impotente, Apesar dos laranjais. [...] Ruth Rocha
---	--	---

Oswald de Andrade e Ruth Rocha estabelecem intertextualidade com o texto de Casimiro de Abreu. Com base nisso, responda:

- Que elementos intertextuais são reiterados nos poemas de Oswald de Andrade e Ruth Rocha?
- Nos três poemas há um elemento comum e que poderia se configurar também no tema. Comente.

ESCOLA: UM LUGAR PRIVILEGIADO DE LEITURA

1 INTRODUÇÃO

O ato de ler pressupõe a descoberta de situações, no sentido de que o leitor possa tornar-se um ser contextualizado com o mundo. A leitura pode ser efetuada a qualquer momento, em ambientes variados, na observação do que temos à nossa volta.

O ambiente escolar constitui-se lugar privilegiado de interação da leitura, uma vez que, por meio das diferentes linguagens, comporta as inúmeras formas de expressão presentes na imaginação humana. No contato com as diferentes linguagens, o aluno apropria-se dos recursos de textualidade que lhe permitem expressar-se com maior clareza e criatividade.

Neste tópico, abordaremos a leitura na escola e as implicações que esse ato envolve para a formação do leitor proficiente, para favorecer a descoberta de sentido e contribuir para a aquisição da habilidade de escrita.

2 REFLETINDO SOBRE A LEITURA NA ESCOLA

Infelizmente, dentro da escola, a leitura se desenvolve em meio a críticas ao ensino, de modo geral. O que se percebe é uma falta de humanização do sistema educativo, quando se centraliza o saber ao invés de o educador ajudar a desenvolver habilidades em seus alunos. A escola deveria estabelecer como prioridade a leitura e, dessa maneira, poderia constituir-se em subsídio para a produção de textos. Por sua vez, uma prática de leitura e de criação de textos remeteria à literatura, pois é ela quem oferece essas oportunidades.

A literatura humaniza, proporciona prazer intelectual. Através dela, podemos tomar gosto pelas ideias, encontrar repouso e renovação. Ler ensina a pensar e perceber que cada ideia faz parte de um texto em sua totalidade, mas também é um fragmento que permite compor outros textos.

Dessa forma, para que o trabalho de leitura e de literatura faça parte do contexto escolar, é necessário o uso de recursos e materiais que respeitem a realidade dos alunos. Esse trabalho exige formas de mediação do professor com vistas ao conhecimento e à interação durante o processo do ensino da leitura.

O professor pode lançar mão, nesse sentido, de modos produtivos no desenvolvimento de suas atividades relacionadas a uma proposta de trabalho mais concreta, sem que haja uma simples transferência de conhecimentos com formas diferenciadas de leitura e escrita.

Maria da Glória Bordini (1989) apresenta métodos para o encaminhamento pedagógico da leitura, para a busca de informações, recriação do texto, identificação dos elementos do processo comunicativo, diferentes linguagens e, finalmente, o impacto da obra sobre o leitor. Dessa maneira, são diversas as possibilidades de exploração da leitura na sala de aula:

[...] usando a linguagem de modo a impressionar o ouvido e a imaginação do leitor, [...] a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento não do mundo – que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode agir em relação ao mundo e aos outros homens. (BORDINI, 1989, p. 13).

Nesse contexto, a escola deve adotar uma postura crítica e criativa, para se ampliar o sistema de referências culturais e simbólicas, de modo a atribuir sentido a toda e qualquer prática de leitura. Essa proposta também é sugerida por João Wanderley Geraldi. No dizer deste autor, na relação que estabelecemos com o texto, teremos várias leituras, como, por exemplo: de informação, de atividade, de fruição e de pretexto.

Sobre a leitura como pretexto, afirma Geraldi (2002 p. 97) não haver problema no fato de um texto ser utilizado para uma determinada prática escolar. Assim sendo, a questão residiria na maneira como a escola lida na relação com os modelos constantes nos livros didáticos, especialmente nas atividades que utilizam o texto como pretexto para identificar aspectos da gramática. Tal prática estaria somente ligada às estratégias relacionadas a exercícios repetitivos de interpretação de leitura. No entanto, o autor chama a atenção para o fato de que o texto tem um compromisso social de formação do leitor proficiente e que, por isso, vai além da pretensão do ensino de regras gramaticais.

A leitura, se bem-sucedida na escola, cumpre sua função de despertar o interesse, desenvolve no aluno a capacidade de ler o mundo e forma o leitor competente. Esse leitor é capaz de desencadear seu aspecto cognitivo/psicológico no esforço de construir sentidos, não só pelo que está escrito, mas também por conta de suas experiências adquiridas com as leituras anteriores.

LEITURA COMPLEMENTAR

Caro(a) acadêmico(a)! Para complementar os conteúdos abordados nesta unidade, apresentamos o texto sobre prática de leitura, de autoria de João Wanderley Geraldi, como maneira de acrescentar subsídios aos seus estudos acerca da leitura. Bom proveito!

A PRÁTICA DE LEITURA

João Wanderley Geraldi

Antes de qualquer sugestão metodológica, é preciso conceituar leitura dentro do quadro esboçado até aqui, sem trair a concepção de linguagem que subjaz a essas considerações iniciais.

Para Marisa Lajolo (1982ab, p. 59), “Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significado, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista”.

Creio não trair a autora citada se disser que a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor mediado pelo texto. Encontro com o autor, ausente, que se dá pela sua palavra escrita. Como o leitor, nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações, “o sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”. (AUTHIER-REVUZ, J., p. 104).

O autor, instância discursiva de que emana o texto, se mostra e se dilui nas leituras de seu texto: deu-lhe uma significação, imaginou seus interlocutores, mas não domina sozinho o processo de leitura de seu leitor, pois este, por sua vez, reconstrói o texto na sua leitura, atribuindo-lhe a sua (do leitor) significação.

É por isso que se pode falar em leituras possíveis e é por isso também que se pode falar em leitor maduro e

[...] maturidade de que se fala aqui não é aquela garantida constitucionalmente aos maiores de idade. É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo o que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida. (LAJOLO, M., ab, p. 53).

Como coadunar essa concepção de leitura com atividades de sala de aula, sem cair no processo de simulação de leituras?

Não me parece que a resposta seja simples. Se fosse assim, não haveria razão para tantos encontros de professores, tantos textos que tematizam a própria leitura. Qualquer que seja a resposta, no entanto, estará lastreada numa concepção de linguagem, já que toda a metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria de compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados na sala de aula (conforme FISCHER, 1976). No nosso caso, como compreendermos e interpretarmos o fenômeno *linguagem* embasará a resposta ao problema.

É desnecessário dizer que este texto não pretende dar a resposta, mas uma resposta. E a leitura desta, para sermos coerentes com a concepção de leitura recém-delineada, se transformará em respostas. Por mais que eu fuja da resposta que quero dar, fazendo uma citação ali, alertando o leitor para o “desnecessário dizer” mas dizendo, não posso fugir de dar uma resposta, sob pena de estar simulando, agora, a produção de um texto tornando-o “redação escolar”.

Marilena Chauí, em conferência proferida no Primeiro Fórum da Educação Paulista utilizou excelente imagem: o diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera testemunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das leituras possíveis.

Leitores, como nos colocamos ante o texto? Longe de querer estabelecer uma tipologia de vivências de leituras, gostaria de recuperar da nossa experiência concreta de leitores as seguintes possíveis posturas ante o texto:

- a leitura – busca de informações;
- a leitura – estudo do texto;
- a leitura – pretexto;
- a leitura – fruição do texto.

Diante de qualquer texto, qualquer uma dessas relações de interlocução com o texto/autor é possível. Mais do que o texto definir suas leituras possíveis, são os múltiplos tipos de relações que com eles nós, leitores, mantivemos e mantemos, que o definem.

A leitura – busca de informações

A característica básica dessa postura ante o texto é o objetivo do leitor: extrair do texto uma informação. Se esse objetivo pode definir a interlocução que se está estabelecendo no processo da leitura, outros objetivos definem o porquê de se estabelecer a própria interlocução. Ou seja, para que extrair informações?

Observando textos colocados à disposição dos estudantes por grande parte dos livros didáticos de “comunicação e expressão”, pode-se constatar que tais textos não respondem a qualquer “para quê”. Consequentemente, o único

“para que lê-lo” que o estudante descobre de imediato é responder as questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura.

Nesse sentido, leituras realizadas em outras disciplinas do currículo (história, geografia, ciências etc.) são menos artificiais do que as realizadas nas aulas de língua portuguesa; está um pouco mais claro para o aluno o “para quê” extrair informações X ou Y do texto, ainda que a resposta tenha sido autoritária e artificialmente imposta pelo processo escolar (a avaliação, por exemplo).

Responder o “para quê” ler um texto, buscando nele informações, é uma questão prévia não só desse “tipo” de leitura, mas de toda a atividade de ensino: ensinamos para quê? Os alunos aprendem para quê? As respostas envolvem uma perspectiva política, do professor e do aluno. Registro-as e suspendo-as: não por serem importantes, mas por serem cruciais. E só a resposta justifica o estarmos pensando em leitura, escola, interlocução etc.

Duas formas podem orientar, em termos metodológicos, esse tipo de leitura: a busca de informações com roteiro previamente elaborado (pelo próprio leitor ou por outro) e a busca de informações sem roteiro previamente elaborado. No primeiro caso, lê-se o texto para responder as questões estabelecidas; no segundo caso, lê-se o texto para verificar que informações ele dá. Em ambos os casos, é prefacial a questão do “para quê” ter muitas informações.

Dois níveis de profundidade podem ser perseguidos: extrair informações da superfície do texto ou extrair informações de nível mais profundo.

Uma “leitura – busca de informações” não precisa ser necessariamente aquela que se faz com textos de jornais, livros científicos etc. Também com o chamado texto literário essa forma de interlocução é possível. Pense-se, por exemplo, na leitura de romances para extrair deles informação a propósito do ambiente da época, da forma como as pessoas, por intermédio dos personagens, encaravam a vida etc.

A leitura – estudo do texto

Infelizmente, é preciso novamente reconhecer que a “leitura – estudo do texto” é mais praticada em aulas de outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa que, em princípio, deveriam desenvolver precisamente as mais variadas formas de interlocução leitor/texto/autor.

Embora a “leitura – estudo do texto” possa ser uma forma de interlocução também com a obra de ficção.

Um roteiro que me parece suficientemente amplo e ao mesmo tempo útil, no estudo do texto, é especificar:

- a tese defendida no texto;
- os argumentos apresentados em favor da tese defendida;

- os contra-argumentos levantados em teses contrárias;
- coerência entre tese e argumentos.

Cada um desses tópicos pode ser desdobrado em outros, pondo em questão tanto a tese defendida quanto a veracidade e a validade dos argumentos apresentados. Assim, é possível que nossa leitura nos leve a concordar – em princípio – com a tese defendida mas não com os argumentos arrolados, e assim por diante.

Esse tipo de interlocução não é privativo do texto dissertativo. Podem-se “estudar” narrativas, verificar pontos de vista defendidos por personagens e contrapostos por outros, etc.

A leitura do texto – pretexto

“Pretexto” envolve uma rede muito grande de questões. Pretexto para o aluno (aquele que, sendo o aprendiz, deveria dirigir sua aprendizagem); pretexto para o professor.

Dramatizar uma narrativa, transformar um poema em coro falado, ilustrar uma história, são apenas três dos múltiplos pretextos que podem definir o tipo de interlocução do leitor/texto/autor. Não me alongo na listagem; “manuais de criatividade” estão repletos de “sugestões” para serem reproduzidas, se para tanto nos acudirem engenho e arte.

O que se quer salientar é que a leitura do texto como pretexto para outra atividade define a própria interlocução que se estabelece. Não vejo por que um texto não possa ser pretexto (para dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos etc.). Antes pelo contrário: é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos. Prefiro discordar do pretexto e não do fato de o texto ter sido pretexto.

A leitura – fruição do texto

No sistema capitalista, de uma atividade importa seu produto. A fruição, o prazer, estão excluídos (para que alguns e somente alguns possam usufruir à larga). A escola, reproduzindo o sistema e preparando para ele, exclui qualquer atividade “não rendosa”: lê-se um romance para preencher uma “famigerada” ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação (Você foi mal na prova? Castigo: ler o romance Z, até o dia D. Depois, férias...).

Está no interior dessa mesma ideologia da atividade produtiva a questão sempre levantada por professores, bem-intencionados, relativa à avaliação de uma atividade: “Se não exijo nada como resultado dessa leitura, como vou saber se o aluno leu?”

Com “leitura – fruição de texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define esse tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado.

À primeira vista, essa seria a forma de relação exclusiva com o texto literário, feita pelo cidadão comum (não aluno, não professor de língua, não profissional da linguagem). Vou um pouco mais longe: ela não é exclusiva do texto literário. Por que se lê jornal? Para se (manter) informar(do): a informação pela informação. A gratuidade da informação disponível, de que poderemos ou não fazer uso. É uma forma de interlocução distinta daquela que denominamos aqui “leitura – busca de informações”. O “para quê” tem resposta circular: informar-se para informar-se, pelo prazer gratuito de estar informado.

É óbvio que essa gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber, frequentemente gera outras vantagens...

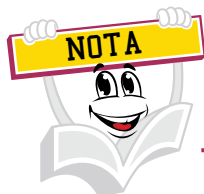
Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”. Para tanto, é necessário recuperar da nossa vivência de leitores três princípios:

- **O caminho do leitor:** nossa história de leitores não começou pelo “monumento literário”. O primeiro livro não foi o de ontem ou aquele sobre que ouvimos uma conferência na semana passada. O respeito pelos passos e pela caminhada do aluno enquanto leitor (que se faz pelas suas leituras, como nos fazemos leitores por nossas leituras) é essencial. Nessa caminhada, é importante considerar que o enredo enreda o leitor.
- **O circuito do livro:** que livro estamos lendo hoje? Provavelmente aquele de que me falou um amigo, que já o leu ou aquele de que lemos uma resenha etc. Isto é, lemos os livros de que tivemos notícia, dependendo de quem foi nosso informante. Parece-me que os livros fazem, fora da escola, um circuito que passa por relações de vários tipos que mantemos com diferentes pessoas. Nenhum não profissional da linguagem lê um romance, por exemplo, por obrigação. Creio que a saída prática do professor de língua portuguesa é criar esse mesmo circuito entre seus alunos, deixando-os ler livremente, por indicação de colegas, pela curiosidade, pela capa, pelo título etc. No microcosmo da sala de aula, é possível criar esse mesmo circuito, e talvez não sejamos nós, professores, os melhores informantes para nossos alunos. Rodízios de livros entre alunos, bibliotecas de sala de alunos, biblioteca escolar, frequência a bibliotecas públicas são algumas das formas para iniciar esse circuito.
- **Não há leitura qualitativa no leitor de um livro:** a qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos

– enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós? A título de curiosidade, principalmente para aqueles que buscam argumentos que possam justificar esse ponto de vista: em breve levantamento feito em dez números da revista *Istoé*, na seção de livros, em resenhas de obras de ficção, obtive os seguintes resultados: em 26 resenhas, assinadas por doze diferentes críticos, para tratar do livro que estavam resenhando, foram citados outros livros, autores, personagens de outras obras, numa variação de zero a treze. As resenhas estão assinadas por críticos e escritores de renome e os dados me parecem mostrar que esses leitores “são o que são” porque não leram apenas o livro que resenharam.

Espero que esses apontamentos a propósito da leitura de textos e de sua prática na escola cumpram o fim a que se destinam: uma interlocução honesta com seus possíveis leitores. E honesta, aqui, não tem nenhum sentido moralista. Honesta porque só se concretizará com o outro-leitor que o complementarará por sua palavra.

FONTE: Adaptado de: GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002. p. 91-99.



Para saber mais sobre esse assunto, recomendamos a leitura da obra completa do livro *O texto em sala de aula*, organizado por João Wanderley Geraldi e que apresenta ainda textos de Ligia Chiappini de Moraes Leite, Haquira Osakabe, Sírio Possenti, Lilian Lopes Martin da Silva, Maria Nilma Goes da Fonseca e Luiz Percival Leme Britto.

RESUMO DO TÓPICO 2

Caro(a) acadêmico(a)! Neste tópico, você pôde estudar itens importantes acerca da atividade de leitura no âmbito escolar. Para uma melhor compreensão, apresentamos, em seguida, um resumo.

- A escola deveria estabelecer como prioridade a leitura e poderia se constituir em subsídio para a produção de textos. Uma prática de leitura e de criação de textos remeteria à literatura, pois é ela quem oferece essas oportunidades.
- A literatura humaniza, proporciona prazer intelectual. Através dela, podemos tomar gosto pelas ideias, encontrar repouso e renovação.
- Ler ensina a pensar e perceber que cada ideia faz parte de um texto em sua totalidade, mas também é um fragmento que permite compor outros textos.
- Para que o trabalho de leitura e de literatura faça parte do contexto escolar, é necessário o uso de recursos e materiais que respeitem a realidade dos alunos, exigindo formas de mediação com vistas a estabelecer um maior conhecimento e interação da criança durante o processo do ensino da leitura.
- São vários métodos para o encaminhamento pedagógico da leitura: busca de informações, recriação do texto, identificação dos elementos do processo comunicativo, diferentes linguagens.
- A leitura, se bem-sucedida na escola, cumpre sua função de despertar o interesse, desenvolve no aluno a capacidade de ler o mundo e forma o leitor competente.
- O leitor competente é capaz de desencadear o seu aspecto psicológico no esforço de construir sentidos, não só pelo que está escrito, mas também por conta de suas experiências adquiridas com as leituras anteriores.



Caro(a) acadêmico(a)! Como proposta de atividade, leia o texto a seguir:

Vitamina C

A vitamina C ou ácido ascórbico é uma molécula usada em muitas reações nas células do corpo humano. Além disso, é um poderoso antioxidante e pode ser usado para transformar os radicais livres, que são prejudiciais ao organismo e colaboram para o envelhecimento precoce das células, em formas inativas.

O consumo regular de vitamina C traz vários benefícios, entre eles:

- Favorece a formação dos dentes e ossos.
- Ajuda a resistir às doenças.
- Previne gripes, fraqueza muscular e infecções. Este ponto é disputado, havendo estudos que não mostram qualquer efeito de doses aumentadas.
- Ajuda o sistema imunológico e a respiração celular, estimula as glândulas suprarrenais e protege os vasos sanguíneos.

Por não ser produzida pelo organismo, a carência de vitamina C surge quando não há um consumo suficiente. A falta de vitamina C causa uma doença conhecida por escorbuto.

As principais fontes de vitamina C são: morango, melão, laranja, limão, acerola, couve, abacaxi, mamão, manga, caju, pimentão, maracujá, tomate, repolho cru, goiaba, kiwi, camu-camu, batata, entre outras, sendo a acerola a fonte de maior potencial – trinta vezes mais rica em Vitamina C que a laranja.

A recomendação de consumo de vitamina C para um indivíduo adulto é de aproximadamente 60 mg/dia. Esta quantidade pode ser facilmente obtida no consumo de 1 unidade de kiwi, 1 xícara de chá de melão picado, 1 xícara de chá de morango, 1 copo (200 ml) de suco de laranja, 1 xícara de chá de couve e meia xícara de brócolis.

A vitamina C é bastante sensível à luz e ao calor, por isso para ingerir uma quantidade maior de vitamina, deve-se consumir o alimento fonte imediatamente após o preparo ou corte.

FONTE: Extraído e adaptado de: <www.centrum.com.br/Vitaminas>. Acesso em: 31 mar. 2013.

1 A partir da leitura desse texto e com base na proposta por João V. Geraldi, extraia e redija as informações mais importantes.

OS NÍVEIS DE LEITURA

1 INTRODUÇÃO

Todos os textos são dotados da possibilidade de sentidos, mas, especialmente, os literários é que respondem às expectativas do leitor, sob o ponto de vista polissêmico, polifônico e dialógico. A literatura é capaz de retratar aspectos da realidade do homem, representando o particular, com objetivo de atingir uma significação mais ampla.

A linguagem literária representa uma visão típica da existência humana. O que importa não é apenas o fato sobre o qual se escreve, mas as maneiras de o homem pensar e sentir esse fato.

Aos lermos um romance, um conto ou uma crônica, observamos que o autor procura retratar o homem, seu ambiente, suas alegrias, emoções e angústias. Ele transforma a linguagem criando outra realidade, um universo de sua observação, criatividade e inventividade. Nesse sentido, o texto literário é a manifestação concreta e individual das ideias que circulam entre os indivíduos e constitui-se de características e especificidades.

Neste tópico, efetuiremos uma reflexão acerca do texto literário, apresentando também uma análise de um conto de Machado de Assis, do ponto de vista dos níveis de leitura.

2 A ANÁLISE DA NARRATIVA NA PERSPECTIVA DOS NÍVEIS DE LEITURA

Por conta da possibilidade de interpretação, o texto literário oferece ao leitor uma gama de sentidos possíveis, diferente daquele sentido rígido e único encontrado em um texto informativo, por exemplo.

No texto literário, pode-se dizer que, tradicionalmente, apontam-se três gêneros: lírico que, quanto à forma, pode apresentar-se em verso e em prosa. Seu conteúdo é subjetivo, predominando os sentimentos e emoções do poeta e o artista reflete a si mesmo. Dramático, que é literatura em poesia ou prosa, para representação. Por sua vez, o gênero épico refere-se à narrativa, em forma de verso ou prosa; é um texto objetivo e impessoal, caracterizado pela presença de um narrador. Nas grandes epopeias, a narrativa contava os feitos heroicos de

um povo. Dentre as principais epopeias em verso, destacamos: *Ilíada* e *Odisseia*, do escritor grego Homero; *Eneida*, do escritor latino Virgílio; *Os Lusíadas*, de Camões; *A Divina Comédia*, do italiano Dante Alighierie epopeia brasileira, *O Uruguai*, de Basílio da Gama. O gênero épico manifestado em prosa envolve as modalidades da narrativa de ficção, segundo Afrânio Coutinho (1978, p. 179):

[...] A ficção distingue-se da história e da biografia, por estas serem de fatos reais. A ficção é produto da imaginação criadora, embora, como toda a arte, suas raízes mergulhem na experiência humana. Mas o que a distingue das outras formas de narrativa é que ela é uma transfiguração ou transmutação da realidade, feita pelo espírito do artista, este imprevisível e inesgotável laboratório. A ficção não pretende fornecer um simples retrato da realidade, mas antes criar uma imagem da realidade, uma reinterpretação, uma revisão. É o espetáculo da vida através do olhar interpretativo do artista, a interpretação artística da realidade.

Lembre-se de que a narrativa pode apresentar-se como romance, novela, conto, crônica, anedota, fábula. Nessas modalidades, temos representações da vida comum, de um mundo individualizado e particularizado, ao contrário das grandes narrativas épicas, marcadas pela universalidade e pela representação de grandes heróis de deuses.

Estabelecer limites e ou definições precisas entre essas modalidades não é tarefa fácil, mas podemos identificar algumas características que marcam cada uma dessas formas narrativas. Dentre essas formas, destacamos o conto que, por apresentar uma narrativa curta, caracteriza-se por registrar um momento significativo na vida de um personagem. De acordo com Proença Filho (2003, p. 45):

[...] o conto oferece uma amostra da vida, através de um episódio, um flagrante ou instantâneo, um momento singular e representativo. Constitui-se de uma história curta, simples, com a economia de meios, concentração da ação, do tempo e do espaço.

No conto há um foco narrativo centrado numa personagem ou no narrador. O conflito e a situação se desenvolvem através de situações breves. Essa narrativa condensa todos os elementos do romance. Enquanto que no romance a trama se dissolve na multiplicidade de ações, no conto ela se revela ao leitor de forma mais rápida e surpreendente.

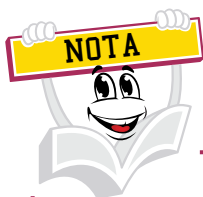
2.1 OS NÍVEIS DE LEITURA

O modo como lemos pode nos levar a ações superficiais em termos de leitura, que se configura o primeiro nível, ou seja, aquele em que decodificamos as palavras do texto. Por outro lado o processo de leitura pode ser complexo, pois permite uma análise acurada dos fatos.

Nessa perspectiva, Fiorin e Platão (2001, p. 37) apresentam os níveis de leitura como sendo três: Segundo estes autores, o texto admite três planos distintos na sua estrutura: a primeira é o superficial, em que surgem os significados concretos e diferentes. “É nesse nível que se instalam no texto o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas”. (2001, p. 37). A segunda estrutura é a intermediária, na qual são definidos os valores “com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo”. Para Fiorin e Platão (2001, p. 37), é na estrutura profunda, a terceira, onde estão os significados mais abstratos. “É nesse nível que se podem postular dois significados abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto inteiro”.

Significa dizer que ler é uma atividade que vai além da interpretação dos símbolos gráficos e dos códigos. Afinal ler é retirar informações, é desenvolver hábitos que motivem essa atividade, é ampliar horizontes e compreender o mundo. Para que isso se efetive, é preciso que o leitor mantenha um comportamento ativo frente à leitura. “Ao primeiro contato com um texto qualquer, por mais simples que ele pareça, normalmente o leitor se defronta com as dificuldades de encontrar unidade por trás de tantos significados que ocorrem na sua superfície”. (FIORIN; PLATÃO, 2001, p. 35).

A fim de que você possa compreender como se estabelecem os níveis de leitura, apresentamos uma atividade que pode ser explorada em sala de aula. Nesse sentido, propomos a leitura e análise do conto **A Causa Secreta**, de Machado de Assis, um texto organizado com ideias e informações, cujos elementos geram um sentido.



Caro(a) acadêmico(a)! Releia o caderno de Literatura Infantojuvenil, cujos conteúdos contemplam a proposta de análise e os principais elementos de uma narrativa, além da abordagem do texto literário e não literário. Procure retomar os conceitos para aplicá-los na análise do texto que apresentaremos como autoatividade, no final desse tópico.

A causa secreta

Machado de Assis

Garcia, em pé, mirava e estalava as unhas; Fortunato, na cadeira de balanço, olhava para o teto; Maria Luísa, perto da janela, concluía um trabalho de agulha. Havia já cinco minutos que nenhum deles dizia nada. Tinham falado do dia, que estivera excelente — de Catumbi, onde morava o casal Fortunato,

e de uma casa de saúde, que adiante se explicará. Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem rebuço.

Tinham falado também de outra coisa, além daquelas três, coisa tão feia e grave, que não lhes deixou muito gosto para tratar do dia, do bairro e da casa de saúde. Toda conversação a este respeito foi constrangida. Agora mesmo, os dedos de Maria Luísa parecem ainda trêmulos, ao passo que há no rosto de Garcia uma expressão de severidade, que não lhe é habitual. Em verdade, o que se passou foi de tal natureza, que para fazê-lo entender, é preciso remontar à origem da situação.

Garcia tinha-se formado em medicina, no ano anterior, 1861. No ano de 1860, estando ainda na Escola, encontrou-se com Fortunato, pela primeira vez, à porta da Santa Casa; entrava, quando o outro saía. Fez-lhe impressão a figura; mas, ainda assim, tê-la-ia esquecido, se não fosse o segundo encontro, poucos dias depois. Morava na rua de D. Manoel. Uma de suas raras distrações era ir ao teatro de S. Januário, que ficava perto, entre essa rua e a praia; ia uma ou duas vezes por mês, e nunca achava acima de quarenta pessoas. Só os mais intrépidos ousavam estender os passos até aquele recanto da cidade. Uma noite, estando nas cadeiras, apareceu ali Fortunato, e sentou-se ao pé dele.

A peça era um dramalhão, cosido a facadas, ouriçado de imprecações e remorsos; mas Fortunato ouviu-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho. No fim do drama, veio uma farsa; mas Fortunato não esperou por ela e saiu; Garcia saiu atrás dele. Fortunato foi pelo beco do Cotovelo, rua de S. José, até o largo da Carioca. Ia devagar, cabisbaixo, parando às vezes, para dar uma bengalada em algum cão que dormia; o cão ficava ganindo e ele ia andando. No largo da Carioca entrou num tálburi, e seguiu para os lados da praça da Constituição. Garcia voltou para casa sem saber mais nada.

Decorreram algumas semanas. Uma noite, eram nove horas, estava em casa, quando ouviu rumor de vozes na escada; desceu logo do sótão onde morava, ao primeiro andar, onde vivia um empregado do arsenal de guerra. Era este, que alguns homens conduziam, escada acima, ensanguentado. O preto que o servia, acudiu a abrir a porta; o homem gemia, as vozes eram confusas, a luz pouca. Deposto o ferido na cama, Garcia disse que era preciso chamar um médico.

– Já aí vem um, acudiu alguém.

Garcia olhou: era o próprio homem da Santa Casa e do teatro. Imaginou que seria parente ou amigo do ferido; mas, rejeitou a suposição, desde que lhe ouvira perguntar se este tinha família ou pessoa próxima. Disse-lhe o preto que não, e ele assumiu a direção do serviço, pediu às pessoas estranhas que se

retirassem, pagou aos carregadores, e deu as primeiras ordens. Sabendo que o Garcia era vizinho e estudante de medicina pediu-lhe que ficasse para ajudar o médico. Em seguida contou o que se passara.

– Foi uma malta de capoeiras. Eu vinha do quartel de Moura, onde fui visitar um primo, quando ouvi um barulho muito grande, e logo depois um ajuntamento. Parece que eles feriram também a um sujeito que passava, e que entrou por um daqueles becos; mas eu só vi a este senhor, que atravessava a rua no momento em que um dos capoeiras, roçando por ele, meteu-lhe o punhal. Não caiu logo; disse onde morava, e, como era a dois passos, achei melhor trazê-lo.

– Conhecia-o antes? Perguntou Garcia.

– Não, nunca o vi. Quem é?

– É um bom homem, empregado do arsenal de guerra. Chama-se Gouvêa.

– Não sei quem é.

Médico e subdelegado vieram daí a pouco; fez-se o curativo, e tomaram-se as informações. O desconhecido declarou chamar-se Fortunato Gomes da Silveira, ser capitalista, solteiro, morador em Catumbi. A ferida foi reconhecida grave. Durante o curativo ajudado pelo estudante, Fortunato serviu de criado, segurando a bacia, a vela, os panos, sem perturbar nada, olhando friamente para o ferido, que gemia muito. No fim, entendeu-se particularmente com o médico, acompanhou-o até o patamar da escada, e reiterou ao subdelegado a declaração de estar pronto a auxiliar as pesquisas da polícia. Os dois saíram, ele e o estudante ficaram no quarto.

Garcia estava atônito. Olhou para ele, viu-o sentar-se tranquilamente, estirar as pernas, meter as mãos nas algibeiras das calças, e fitar os olhos no ferido. Os olhos eram claros, cor de chumbo, moviam-se devagar, e tinham a expressão dura, seca e fria. Cara magra e pálida; uma tira estreita de barba, por baixo do queixo, e de uma têmpora a outra, curta, ruiva e rara. Teria quarenta anos. De quando em quando, voltava-se para o estudante, e perguntava alguma coisa acerca do ferido; mas tornava logo a olhar para ele, enquanto o rapaz lhe dava a resposta. A sensação que o estudante recebia era de repulsa ao mesmo tempo que de curiosidade; não podia negar que estava assistindo a um ato de rara dedicação, e se era desinteressado como parecia, não havia mais que aceitar o coração humano como um poço de mistérios.

Fortunato saiu pouco antes de uma hora; voltou nos dias seguintes, mas a cura fez-se depressa, e, antes de concluída, desapareceu sem dizer ao obsequiado onde morava. Foi o estudante que lhe deu as indicações do nome, rua e número.

– Vou agradecer-lhe a esmola que me fez, logo que possa sair, disse o convalescente.

Correu a Catumbi daí a seis dias. Fortunato recebeu-o constrangido, ouviu impaciente as palavras de agradecimento, deu-lhe uma resposta enfatiada e acabou batendo com as borlas do chambre no joelho. Gouvêa, defronte dele, sentado e calado, alisava o chapéu com os dedos, levantando os olhos de quando em quando, sem achar mais nada que dizer. No fim de dez minutos, pediu licença para sair, e saiu.

– Cuidado com os capoeiras! disse-lhe o dono da casa, rindo-se.

O pobre-diabo saiu de lá mortificado, humilhado, mastigando a custo o desdém, forcejando para esquecê-lo, explicá-lo ou perdoá-lo, para que no coração só ficasse a memória do benefício; mas o esforço era vão. O ressentimento, hóspede novo e exclusivo, entrou e pôs fora o benefício, de tal modo que o desgraçado não teve mais que trepar à cabeça e refugiar-se ali como uma simples ideia. Foi assim que o próprio benfeitor insinuou a este homem o sentimento da ingratidão.

Tudo isso assombrou o Garcia. Este moço possuía, em gérmen, a faculdade de decifrar os homens, de decompor os caracteres, tinha o amor da análise, e sentia o regalo, que dizia ser supremo, de penetrar muitas camadas morais, até apalpar o segredo de um organismo. Picado de curiosidade, lembrou-se de ir ter com o homem de Catumbi, mas advertiu que nem recebera dele o oferecimento formal da casa. Quando menos, era-lhe preciso um pretexto, e não achou nenhum.

Tempos depois, estando já formado, e morando na rua de Mata-Cavalos, perto da do Conde, encontrou Fortunato em uma gôndola, encontrou-o ainda outras vezes, e a frequência trouxe a familiaridade. Um dia Fortunato convidou-o a ir visitá-lo ali perto, em Catumbi.

– Sabe que estou casado?

– Não sabia.

– Casei-me há quatro meses, podia dizer quatro dias. Vá jantar conosco domingo.

– Domingo?

– Não esteja forjando desculpas; não admito desculpas. Vá domingo.

Garcia foi lá domingo. Fortunato deu-lhe um bom jantar, bons charutos e boa palestra, em companhia da senhora, que era interessante. A figura dele

não mudara; os olhos eram as mesmas chapas de estanho, duras e frias; as outras feições não eram mais atraentes que dantes. Os obséquios, porém, se não resgatavam a natureza, davam alguma compensação, e não era pouco. Maria Luísa é que possuía ambos os feitiços, pessoa e modos. Era esbelta, airoso, olhos meigos e submissos; tinha vinte e cinco anos e parecia não passar de dezenove. Garcia, a segunda vez que lá foi, percebeu que entre eles havia alguma dissonância de caracteres, pouca ou nenhuma afinidade moral, e da parte da mulher para com o marido uns modos que transcendiam o respeito e confinavam na resignação e no temor. Um dia, estando os três juntos, perguntou Garcia a Maria Luísa se tivera notícias das circunstâncias em que ele conhecera o marido.

– Não, respondeu a moça.

– Vai ouvir uma ação bonita.

– Não vale a pena, interrompeu Fortunato.

– A senhora vai ver se vale a pena, insistiu o médico.

Contou o caso da rua de D. Manoel. A moça ouviu-o espantada. Insensivelmente estendeu a mão e apertou o pulso ao marido, risonha e agradecida, como se acabasse de descobrir-lhe o coração. Fortunato sacudia os ombros, mas não ouvia com indiferença. No fim contou ele próprio a visita que o ferido lhe fez, com todos os pormenores da figura, dos gestos, das palavras atadas, dos silêncios, em suma, um estúrdio. E ria muito ao contá-la. Não era o riso da dobrez. A dobrez é evasiva e oblíqua; o riso dele era jovial e franco.

– Singular homem! pensou Garcia.

Maria Luísa ficou desconsolada com a zombaria do marido, mas o médico restituiu-lhe a satisfação anterior, voltando a referir a dedicação deste e as suas raras qualidades de enfermeiro; tão bom enfermeiro, concluiu ele, que, se algum dia fundar uma casa de saúde, irei convidá-lo.

– Valeu? perguntou Fortunato.

– Valeu o quê?

– Vamos fundar uma casa de saúde?

– Não valeu nada; estou brincando.

– Podia-se fazer alguma coisa; e para o senhor, que começa a clínica, acho que seria bem bom. Tenho justamente uma casa que vai vagar, e serve.

Garcia recusou nesse e no dia seguinte; mas a ideia tinha-se metido na cabeça ao outro, e não foi possível recuar mais. Na verdade, era uma boa estreia para ele, podia vir a ser um bom negócio para ambos. Aceitou finalmente, daí a dias, e foi uma decepção para Maria Luísa. Criatura nervosa e frágil, padecia só com a ideia de que o marido tivesse que viver em contacto com enfermidades humanas, mas não ousou opor-se-lhe, e curvou a cabeça. O plano fez-se e cumpriu-se depressa. Verdade é que Fortunato não curou de mais nada, nem então, nem depois. Aberta a casa, foi ele o próprio administrador e chefe de enfermeiros, examinava tudo, ordenava tudo, compras e caldos, drogas e contas.

Garcia pôde então observar que a dedicação ao ferido na rua de D. Manoel não era um caso fortuito, mas assentava na própria natureza deste homem. Via-o servir como nenhum dos fâmulos. Não recuava diante de nada, não conhecia moléstia aflitiva ou repelente, e estava sempre pronto para tudo, a qualquer hora do dia ou da noite. Toda a gente pasmava e aplaudia. Fortunato estudava, acompanhava as operações, e nenhum outro curava os cáusticos. Tenho muita fé nos cáusticos, dizia ele.

A comunhão dos interesses apertou os laços da intimidade. Garcia tornou-se familiar na casa; ali jantava quase todos os dias, ali observava a pessoa e a vida de Maria Luísa, cuja solidão moral era evidente. E a solidão como que duplicava o encanto. Garcia começou a sentir que alguma coisa o agitava, quando ela aparecia, quando falava, quando trabalhava, calada, ao canto da janela, ou tocava ao piano umas músicas tristes. Manso e manso, entrou-lhe o amor no coração. Quando deu por ele, quis expedi-lo para que entre ele e Fortunato não houvesse outro laço que não o da amizade; mas não pôde. Pôde apenas trancá-lo; Maria Luísa compreendeu ambas as coisas, a afeição e o silêncio, mas não se deu por achada.

No começo de outubro deu-se um incidente que desvendou ainda mais aos olhos do médico a situação da moça. Fortunato metera-se a estudar anatomia e fisiologia, e ocupava-se nas horas vagas em rasgar e envenenar gatos e cães. Como os guinchos dos animais atordoavam os doentes, mudou o laboratório para casa, e a mulher, compleição nervosa, teve de os sofrer. Um dia, porém, não podendo mais, foi ter com o médico e pediu-lhe que, como coisa sua, alcançasse do marido a cessação de tais experiências.

– Mas a senhora mesma...

Maria Luísa acudiu, sorrindo:

– Ele naturalmente achará que sou criança. O que eu queria é que o senhor, como médico, lhe dissesse que isso me faz mal; e creia que faz...

Garcia alcançou prontamente que o outro acabasse com tais estudos. Se os foi fazer em outra parte, ninguém o soube, mas pode ser que sim. Maria

Luísa agradeceu ao médico, tanto por ela como pelos animais, que não podia ver padecer. Tossia de quando em quando; Garcia perguntou-lhe se tinha alguma coisa, ela respondeu que nada.

– Deixe ver o pulso.

– Não tenho nada.

Não deu o pulso, e retirou-se. Garcia ficou apreensivo. Cuidava, ao contrário, que ela podia ter alguma coisa, que era preciso observá-la e avisar o marido em tempo.

Dois dias depois – exatamente o dia em que os vemos agora –, Garcia foi lá jantar. Na sala disseram-lhe que Fortunato estava no gabinete, e ele caminhou por ali; ia chegando à porta, no momento em que Maria Luísa saía aflita.

– Que é? perguntou-lhe.

– O rato! O rato! exclamou a moça sufocada e afastando-se.

Garcia lembrou-se que, na véspera ouvia ao Fortunato queixar-se de um rato, que lhe levava um papel importante; mas estava longe de esperar o que viu. Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira. Garcia estacou horrorizado.

– Mate-o logo! disse-lhe.

– Já vai.

E com um sorriso único, reflexo de alma satisfeita, alguma coisa que traduzia a delícia íntima das sensações supremas, Fortunato cortou a terceira pata ao rato, e fez pela terceira vez o mesmo movimento até a chama. O miserável estorcia-se, guinchando, ensanguentado, chamuscado, e não acabava de morrer. Garcia desviou os olhos, depois voltou-os novamente, e estendeu a mão para impedir que o suplício continuasse, mas não chegou a fazê-lo, porque o diabo do homem impunha medo, com toda aquela serenidade radiosa da fisionomia. Faltava cortar a última pata; Fortunato cortou-a muito devagar, acompanhando a tesoura com os olhos; a pata caiu, e ele ficou olhando para o rato meio cadáver. Ao descê-lo pela quarta vez, até a chama, deu ainda mais rapidez ao gesto, para salvar, se pudesse, alguns farrapos de vida.

Garcia, defronte, conseguia dominar a repugnância do espetáculo para fixar a cara do homem. Nem raiva, nem ódio; tão somente um vasto prazer, quieto e profundo, como daria a outro a audição de uma bela sonata ou a vista de uma estátua divina, alguma coisa parecida com a pura sensação estética. Pareceu-lhe, e era verdade, que Fortunato havia-o inteiramente esquecido. Isto posto não estaria fingindo, e devia ser aquilo mesmo. A chama ia morrendo, o rato podia ser que tivesse ainda um resíduo de vida, sombra de sombra; Fortunato aproveitou para cortar-lhe o focinho e pela última vez chegar a carne ao fogo. Afinal deixou cair o cadáver no prato, e arredou de si toda essa mistura de chamusco e sangue.

Ao levantar-se deu com o médico e teve um sobressalto. Então, mostrou-se enraivecido contra o animal, que lhe comera o papel; mas a cólera evidentemente era fingida.

– Castiga sem raiva, pensou o médico, pela necessidade de achar uma sensação de prazer, que só a dor alheia lhe pode dar: é o segredo deste homem.

Fortunato encareceu a importância do papel, a perda que lhe trazia, perda de tempo, é certo, mas o tempo agora era-lhe preciosíssimo. Garcia ouvia só, sem dizer nada, nem lhe dar crédito. Relembrava os atos dele, graves e leves, achava a mesma explicação para todos. Era a mesma troca das teclas da sensibilidade, um diletantismo *sui generis*, uma redução de Calígula.

Quando Maria Luísa voltou ao gabinete, daí a pouco, o marido foi ter com ela, rindo, pegou-lhe na mão e falou-lhe mansamente:

– Fracalhona!

E voltando-se para o médico:

– Há de crer que quase desmaiou?

Maria Luísa defendeu-se a medo, disse que era nervosa e mulher; depois foi sentar-se à janela com as suas lãs e agulhas, e os dedos ainda trêmulos, tal qual a vimos no começo desta história. Não de lembrar-se que, depois de terem falado de outras cousas, ficaram calados os três, o marido sentado e olhando para o teto, o médico estalando as unhas. Pouco depois foram jantar; mas o jantar não foi alegre. Maria Luísa cismava e tossia; o médico indagava de si mesmo se ela não estaria exposta a algum excesso na companhia de tal homem. Era apenas possível; mas o amor trocou-lhe a possibilidade em certeza; tremeu por ela e cuidou de os vigiar.

Ela tossia, tossia, e não se passou muito tempo que a moléstia não tirasse a máscara. Era a tísica, velha dama insaciável, que chupa a vida toda, até deixar um bagaço de ossos. Fortunato recebeu a notícia como um golpe; amava deveras a mulher, a seu modo, estava acostumado com ela, custava-lhe

perdê-la. Não poupou esforços, médicos, remédios, ares, todos os recursos e todos os paliativos. Mas foi tudo vão. A doença era mortal.

Nos últimos dias, em presença dos tormentos supremos da moça, a índole do marido subjugou qualquer outra afeição. Não a deixou mais; fitou o olho baço e frio naquela decomposição lenta e dolorosa da vida, bebeu uma a uma as aflições da bela criatura, agora magra e transparente, devorada de febre e minada de morte. Egoísmo aspérrimo, faminto de sensações, não lhe perdoou um só minuto de agonia, nem os pagou com uma só lágrima, pública ou íntima. Só quando ela expirou, é que ele ficou aturdido. Voltando a si, viu que estava outra vez só.

De noite, indo repousar uma parenta de Maria Luísa, que a ajudara a morrer, ficaram na sala Fortunato e Garcia, velando o cadáver, ambos pensativos; mas o próprio marido estava fatigado, o médico disse-lhe para repousar um pouco.

– Vá descansar, passe pelo sono uma hora ou duas: eu irei depois.

Fortunato saiu, foi deitar-se no sofá da saleta contígua, e adormeceu logo. Vinte minutos depois acordou, quis dormir outra vez, cochilou alguns minutos, até que se levantou e voltou à sala. Caminhava nas pontas dos pés para não acordar a parenta, que dormia perto. Chegando à porta, estacou assombrado.

Garcia tinha-se chegado ao cadáver, levantara o lenço e contemplara por alguns instantes as feições defuntas. Depois, como se a morte espiritualizasse tudo, inclinou-se e beijou-o na testa. Foi nesse momento que Fortunato chegou à porta. Estacou assombrado; não podia ser o beijo da amizade, podia ser o epílogo de um livro adúltero. Não tinha ciúmes, note-se; a natureza compô-lo de maneira que lhe não deu ciúmes nem inveja, mas dera-lhe vaidade, que não é menos cativa ao ressentimento. Olhou assombrado, mordendo os beiços.

Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranquilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.

FONTE: ASSIS, Machado. A Causa Secreta. In: _____. **Várias histórias**. São Paulo: Ática, 1998. p. 53-63.



O escritor Joaquim Maria Machado de Assis nasceu no Rio de Janeiro, em 1839. Os críticos de literatura costumam dividir a obra machadiana em duas fases distintas. Na primeira fase, o autor apresenta em seus escritos características da escola romântica. Na segunda, a realista, apresenta uma narrativa voltada à análise psicológica, buscando compreender os mecanismos que comandam os atos do ser humano, ou seja, o autor teceu uma teia de observação, analisando-o psicologicamente.

Machado de Assis recria a vida com uma dosagem de humor e de tragédia, fazendo uso da descrição minuciosa para melhor explicar o que acontece, além de apontar e explicitar aspectos psicológicos e sociais das personagens, suas reflexões interiores, suas lembranças do passado e o meio em que vivem.

Considerando os níveis de leitura propostos, podemos depreender as seguintes estruturas:

1º Nível de leitura – estrutura superficial

Personagens

Fortunato é um senhor rico, de meia-idade e casado que demonstra interesse pelos feridos e doentes.

Garcia é o protagonista e médico.

Maria Luísa é a mulher de Fortunato.

Texto e narrador

O texto em prosa inclui-se no gênero conto por ser uma narrativa breve, feita em terceira pessoa, por um narrador onisciente que conhece o pensamento das personagens e interfere no texto com comentários, intrometendo-se na história, fazendo digressões, cujo recurso se caracteriza pelo diálogo entre o narrador e o leitor, marca do estilo machadiano. No primeiro parágrafo, presenciamos a apresentação dos personagens Garcia nervoso, Fortunato absorto e Maria Luísa nervosa. Os dois primeiros parágrafos estão no tempo presente. Do terceiro parágrafo em diante e após o incidente com o rato, acontece um retorno no tempo da narrativa, a fim de revelar a verdade de Fortunato. Desse modo, a sucessão dos acontecimentos não respeita a ordem cronológica. O narrador relata como Garcia e Fortunato se conheceram, começando a descrição por um fato que já aconteceu, criando certo suspense. Por vezes, essa narrativa utiliza a técnica do *flashback* quando o autor retrocede no tempo para relatar algo já ocorrido. Em outras passagens, existe a narração no presente e contemporânea da ação.

Ambiente: Catumbi, local da residência do casal Fortunato e uma casa de saúde.

2º Nível de leitura – estrutura intermediária

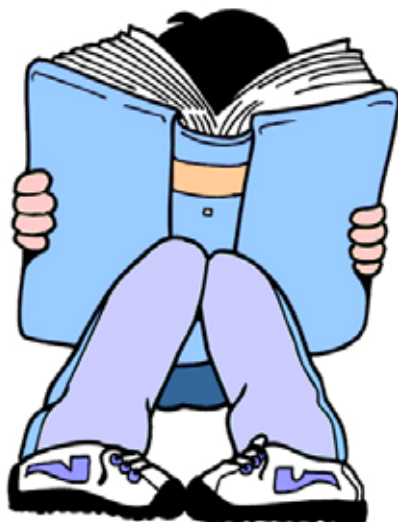
O conto centra-se em efeitos que poderiam ocasionar um determinado impacto ao leitor. Influenciado por correntes da época, apresenta o cientificismo como um meio de mostrar a realidade. Garcia percebe em Fortunato, por ocasião do teatro, algo de suspeito no comportamento, hipótese que vem confirmada no incidente com o empregado do arsenal de guerra, quando Fortunato, ao auxiliar um médico que atendia o ferido, demonstra grande interesse pelo paciente, não sendo essa atitude bem compreendida por Garcia, ou seja, o comportamento de Fortunato deixa-o perplexo e confuso. Após os encontros e outros que se sucedem, não esclarecem a Garcia, recém-formado médico, a natureza comportamental de Fortunato. Os dois formam uma sociedade e fundam uma casa de saúde – a convite de Fortunato – que acabaria por satisfazer os desejos ocultos de Fortunato que vai demonstrando tendências sádicas, torturando animais, fato que atordoa a esposa. Quando ela morre, Fortunato presencia o amigo beijar atesta da mulher e derreter-se em choro, saboreando o momento de dor do amigo que lhe traía.

3º Nível de leitura – estrutura profunda

Esse conto é dotado de emoção e suspense, diluído numa prioridade: a análise psicológica das personagens, em especial de Fortunato, que demonstra tendências sádicas. É um relato sobre a perversão de um homem que sente prazer com a dor alheia, vivenciada com animais e seres humanos. O escritor chama a atenção à face negativa do homem, à face má da natureza humana explorada através dos labirintos da alma que é desnudada, mostrando a crueldade, a ingratidão, o egoísmo, o adultério e a vaidade.

Maria Luísa personifica a mulher da sociedade da época, ou seja, submissa e se apaixona pelo amigo do marido. Mas ela e o médico são discretos e escrupulosos. Fortunato, no entanto, não se abala com a possibilidade do triângulo amoroso, ao contrário, aproveita-se daquela dor “deliciosamente longa” e, desse modo, é possível perceber o seu caráter sádico. A narração descreve os personagens através de seus pensamentos, anseios, reflexos, desejos, isto é, uma introspecção psicológica, ainda que sejam apresentados em contraste, oscilando entre a essência e a aparência.

FIGURA 7 – LEITURA



FONTE: Os autores

De modo geral, os contos machadianos seguem os mesmos temas dos romances, nos quais, na fase realista, aparece a preocupação psicológica, a fronteira entre a loucura e a lucidez, a ironia social e política, afirmando-se como verdadeiras obras-primas da literatura brasileira.

A reflexão proposta nesse estudo enfatizou, portanto, a análise da narrativa e suas características com o objetivo de indicar possíveis olhares sobre o texto literário. Esse tipo de análise pode ser efetuado em sala de aula quando se conhece pelo menos as principais estruturas que compõem a narrativa: o narrador, o enredo, o espaço e o personagem.

Por isso, o professor deve contextualizar com o aluno acerca desses elementos. Ainda nesse sentido, o trabalho de análise será proveitoso se o professor ao mediar essa atividade, fizer o seu aluno "conversar" com o texto, podendo extrair dele as informações, através das estratégias de leitura.

RESUMO DO TÓPICO 3

Caro(a) acadêmico(a)! No tópico que você acabou de estudar, foram apresentados itens importantes acerca do texto literário. Para melhor assimilação dos mesmos, eis, a seguir, o resumo:

- Todos os textos favorecem a descoberta de sentidos, mas são os literários que o fazem de modo mais abrangente.
- A literatura dá conta da totalidade do real, representando o particular, atinge uma significação mais ampla.
- A linguagem literária extrai dos processos histórico-político-sociais nela representados uma visão típica da existência humana.
- A literatura procura retratar o homem, seu ambiente, suas alegrias, emoções e angústias.
- O escritor transforma a linguagem criando outra realidade, um universo de sua observação, criatividade e inventividade.
- O texto é a manifestação concreta e individual das ideias que circulam entre os indivíduos e se constitui de características e especificidades.
- Em virtude de sua polissemia, a obra literária acaba por oferecer ao leitor um universo carregado de informações.
- No texto literário, apontam-se três gêneros: o lírico, o dramático e o épico.
- De acordo com a estrutura, da forma e da extensão, a narrativa pode se apresentar como: romance, novela, conto, crônica, anedota, fábula, apólogo e parábola.
- O conto, por apresentar uma narrativa curta, caracteriza-se por registrar um momento significativo na vida de um personagem.
- No conto, há um foco narrativo centrado em uma personagem ou no narrador. O conflito e a situação se desenvolvem através de situações breves.
- Um texto literário admite três planos distintos na sua estrutura. A primeira é o superficial. É nesse nível que se instalam no texto o narrador, os personagens, os cenários, o tempo e as ações concretas.

- A segunda estrutura é a intermediária, na qual são definidos os valores com que os diferentes sujeitos entram em acordo ou desacordo.
- Na terceira estrutura, na mais profunda, estão os significados mais abstratos que se opõem entre si e garantem a unidade do texto inteiro.



Caro(a) acadêmico(a)! Leia o conto a seguir e, em seguida, efetue a atividade proposta.

A moça Tecelã

Acordava ainda no escuro, como se ouvisse o sol chegando atrás das beiradas da noite. E logo se sentava ao tear.

Linha clara, para começar o dia. Delicado traço cor da luz, que ela ia passando entre os fios estendidos, enquanto lá fora a claridade da manhã desenhava o horizonte.

Depois lãs mais vivas, quentes lãs iam tecendo hora a hora, em longo tapete que nunca acabava.

Se era forte demais o sol, e no jardim pendiam as pétalas, a moça colocava na lançadeira grossos fios cinzentos do algodão mais felpudo. Em breve, na penumbra trazida pelas nuvens, escolhia um fio de prata, que em pontos longos rebordava sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio brigavam com as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios dourados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Assim, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes pentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Nada lhe faltava. Na hora da fome tecia um lindo peixe, com cuidado de escamas. E eis que o peixe estava na mesa, pronto para ser comido. Se sede vinha, suave era a lã cor de leite que entremeava o tapete. E à noite, depois de lançar seu fio de escuridão, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentiu sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado. Não esperou o dia seguinte. Com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremear no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E aos poucos seu desejo foi aparecendo, chapéu emplumado, rosto barbado, corpo aprumado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremear o último fio da ponta dos sapatos, quando bateram à porta.

Nem precisou abrir. O moço meteu a mão na maçaneta, tirou o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro dele, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E feliz foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo os esqueceu. Porque tinha descoberto o poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.

— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Exigiu que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer.

Mas pronta a casa, já não lhe pareceu suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhou a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadas, e salas e poços. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tecia e entristecia, enquanto sem parar batiam os pentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Afinal o palácio ficou pronto. E entre tantos cômodos, o marido escolheu para ela e seu tear o mais alto quarto da mais alta torre.

— É para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebarias. E não se esqueça dos cavalos!

Sem descanso tecia a mulher os caprichos do marido, enchendo o palácio de luxos, os cofres de moedas, as salas de criados. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe pareceu maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anoitecer. Levantou-se enquanto o marido dormia sonhando com novas exigências. E descalça, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Desta vez não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu os cavalos, as carruagens, as estrebarias, os jardins. Depois desteceu os criados e o palácio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além da janela.

A noite acabava quando o marido estranhando a cama dura, acordou, e, espantado, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já desfazia

o desenho escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, sumindo as pernas. Rápido, o nada subiu-lhe pelo corpo, tomou o peito aprumado, o emplumado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando-a devagar entre os fios, delicado traço de luz, que a manhã repetiu na linha do horizonte.

FONTE: COLASANTI, Marina. **Doze Reis e a Moça no Labirinto do Vento**. Rio de Janeiro: Global Editora, 2000.

1 A partir do conto **A moça tecelã** efetue a análise com base nos três níveis de leitura: a superficial, a intermediária e a profunda.

O DESAFIO DE FORMAR LEITORES

1 INTRODUÇÃO

Uma das propostas pedagógicas, de modo geral, é a formação do leitor proficiente, que seja capaz de ler com fluência, compreender e interpretar os diferentes textos que circulam. Para que isso aconteça de fato “[...] é preciso oferecer-lhe os textos do mundo”. (PCN, 2001, p. 55).

De acordo com essa proposição, é necessário que o estudante tenha acesso a todo tipo de informação veiculada nos jornais, nas revistas, na televisão, nos livros, na internet, nas placas informativas, nos manuais, nas propagandas, nas receitas médicas e nas bulas de remédios etc. Do contrário, não há possibilidade de formar um leitor apto, capaz de interagir e posicionar-se frente a esses textos.

É nessa perspectiva que concentraremos nossas reflexões nesse tópico: a leitura proficiente e autônoma, a leitura de imagem, bem como a sugestão de atividades e oficinas que poderão ser desenvolvidas em sala de aula.

2 OS CAMINHOS DA LEITURA PROFICIENTE E AUTÔNOMA

A habilidade da leitura e da escrita em nossa sociedade constitui um conhecimento dos mais importantes. Esse domínio escrito e verbal se faz necessário para que o sujeito possa participar socialmente e exercer a cidadania, ou seja, é condição fundamental que utilize tal competência de maneira eficiente.

É decorrente desse entendimento a necessidade que hoje se coloca para o indivíduo: favorecer uma formação que lhe seja possível compreender de maneira crítica a realidade social e nela agir. Tal conhecimento se refere ao letramento que abarca o ler e o escrever com proficiência e autonomia, de utilizar nas práticas sociais de leitura e de escrita estratégias e procedimentos que aferem maior fluência de leitura e uma interpretação coerente, de modo a contribuir com a produção de sentidos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998, p. 72) fazem menção à leitura autônoma, como sendo “aquela que envolve a oportunidade de o indivíduo poder ler, de preferência silenciosamente, textos para os quais já tenha desenvolvido certa proficiência”.

Ler com competência pressupõe também compreender que o processo de leitura é pessoal e privado. É também interpessoal (dialógico), porque os sentidos

situam-se entre texto e leitor. Além disso, esse leitor reconhece a importância da Literatura e aprende a lidar com o texto. Esse dito bom leitor encontra na leitura de obras literárias oportunidade de prazer, de lazer e de fruição, sendo capaz de reconhecer valores estéticos e artísticos constituídos pelo uso da palavra escrita, ou seja, consegue identificar na obra o que ela tem de belo enquanto organização textual.

O bom leitor tem o entendimento de que todo o texto é perpassado por uma ideologia que marca o momento histórico, estético e estilístico e que, portanto, explica a sua existência enquanto criação. É capaz de relativizar fatos e de “dialogar” com o texto, à medida que os conhecimentos dele, o leitor, se cruzam com os encontrados durante a leitura, que os teóricos literários chamam de historicidade. Sua compreensão, sua possibilidade de entender a tipologia do texto e as modalidades discursivas implicam sua história social e cultural.

Significa dizer que na atividade de leitura o leitor procura identificar o momento histórico e social do autor e obra, afinal saber interpretar um texto é também prerrogativa do bom leitor, já que este enxerga a partir dos recortes de sua visão de mundo, marcas deste texto que apontam para possíveis intenções do autor, sua estética, momento político, ideologia e pensamento filosófico. No dizer de Coracini (1985, p. 14), “[...] o bom leitor é aquele que é capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas ideias e intenções”. É um leitor que entra na linguagem do texto, porque ele é capaz de reconhecer os textos literários ou não, possui o amadurecimento linguístico, cultural e gramatical.

A formação do bom leitor pressupõe um trabalho com a literatura. É nesse pensamento que reside o desejo da maioria dos educadores: refletir sobre essa forma especial da linguagem no currículo das escolas, cujos objetivos deveriam abarcar metodologias que dotassem os estudantes de habilidades que os levassem a compreender, interpretar os mais variados textos.

A partir da função social da literatura, a atividade de leitura na escola tem por objetivo a formação de leitores, ou seja, um leitor que cria, recria, critica e contesta. Com base nessa ideia, Sartre (1948, p. 28) afirma que a “[...] Literatura é um perpétuo ensinamento que se dá contra a vontade expressa daqueles que ensinam”. É preciso, por isso, que haja o entendimento de que ela não tem finalidade didática, mas na medida em que retrata o homem, está gerando o conhecimento.

Além disso, é preciso que dentro da escola se compreendam as características da linguagem verbal: as vozes, o sentido e o diálogo. O entendimento desses elementos possibilita outro fazer com a leitura de textos e de obras literárias, diferente daquele que estamos habituados a ver nos livros didáticos. O lidar com a palavra é tarefa do professor que se dispõe a mediar textos e alunos. O olhar do mestre deve ser perspicaz e inovador e voltado à percepção das características da linguagem.

Portanto, se o professor planeja as atividades de leitura na perspectiva da formação de leitores proficientes, ainda que lance mão de ações simples, seguramente, atrairá o interesse do aluno, leitor em potencial. É através dessa interação que acontece a sensibilização para o texto e, conseqüentemente, a curiosidade que desvenda o conteúdo, que “entra” na narrativa e acompanha personagens e o desenrolar dos fatos. Nesse sentido, Ana Maria Machado afirma que:

[...] ninguém resiste à tentação de saber o que se esconde dentro de algo fechado – seja a sabedoria do bem e do mal no fruto proibido, seja na caixa de Pandora, seja o quarto do Barba Azul. Mas, para isso, é preciso saber que existe algo lá dentro. Se ninguém jamais comenta sobre as maravilhas encerradas, a possível abertura deixa de ser uma porta ou uma tampa e o possível tesouro fica sendo apenas um bloco compacto ou uma barreira intransponível. (MACHADO, 2001, p. 149).

De acordo com esse comentário, é responsabilidade do professor fazer com que os alunos descubram o que está por trás dessa “porta” sugerida por Ana Maria Machado, reveladora do mundo fantástico da literatura, colocando-o diante dessa herança cultural.



De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa (2001, p. 53), “a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente”.

Na perspectiva dos PCN, formar leitores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de leitura, o contato com uma grande variedade de textos e a percepção dos recursos expressivos – funcionais e estéticos – da língua. No momento da leitura, o bom leitor lança mão de estratégias, tais como conhecimento prévio, linguístico, de mundo e inferências, desempenhando, desse modo, uma atividade reflexiva e segura.

Caro(a) acadêmico(a)! Vale lembrar que um leitor fluente tem por hábito a leitura, por isso fica a dica:

FIGURA 8 – LER BEM, ESCREVER BEM

LER BEM, ESCREVER BEM

Quanto tempo de leitura?

15 minutos por dia é uma boa média para o contato com livros e outros materiais de leitura. Claro que nada impede, e é até desejável, que esse tempo seja aumentado!

Para os bem pequeninos, é bom deixar os livros ao alcance da mão, para que **brinquem**, **manuseiem** e **folheiem**. Esse é o primeiro passo para se tornar um leitor.

Eu nunca tive nenhum problema que uma hora de leitura não pudesse amenizar.

Montesquieu

Eu adoro me perder nas mentes de outras pessoas. Os livros pensam por mim.

Charles Lamb

Se uma pessoa aprendeu a ler e não é um leitor fluente, isso quer dizer que faltou prática de leitura.

FONTE: Disponível em: <<http://baudaalfabetizacao.blogspot.com.br/2011/11/projeto-leitura-e-escrita.html>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

3 MÉTODOS E TÉCNICAS DE LEITURA

Se compreendermos a atividade de leitura como um processo comunicativo e cognitivo, precisamos entender que os textos são estruturados de acordo com sua função, ou seja, a quem são destinados e para que servem.

É preciso que a atividade de leitura no ambiente escolar seja planejada de maneira a contemplar os vários gêneros para que o aluno possa identificar a marca e o tipo de texto. Tomemos como exemplo uma revista. Os textos contidos nessa mídia impressa possuem características distintas e são organizados em artigos, reportagens, notícias, notas, classificados, propagandas, editorial, crônicas, entre outros. Uma das finalidades da revista é, principalmente, entreter e informar o seu leitor.

Por sua vez, em ambientes religiosos, encontramos folhetos que orientam a participação do ritual, com textos que trazem um ensinamento espiritual. Nesse ambiente, a leitura é, geralmente, realizada em voz alta, individual e coletiva.

Outro exemplo que apontamos é a propaganda de um produto ou serviço que se utiliza de *outdoors*. A transmissão da informação é o objetivo principal dessa publicidade veiculada nas ruas. Para que ela seja eficaz, a mensagem tem que ser organizada da forma adequada. Por isso, deve ser simples, clara e fácil de ler e de memorizar. Para criar uma mensagem compreensível o profissional deve levar em consideração a função da publicidade e o local em que será exibida, avaliando ainda o tamanho e tipo de letra utilizada para o texto, além da linguagem adequada para atrair a atenção dos transeuntes.



Tipologia textual é a classificação segundo as sequências de informação do texto e considerando as características internas pode apresentar uma modalidade de narração – dissertação – descrição – injunção – exposição e informação. Gênero textual, por sua vez, é a classificação segundo a relação entre a função do texto na sociedade e as características internas desse texto. A existência de diferentes gêneros configura-se na natureza, nas situações, nas funções e na estrutura da linguagem, cada qual com a sua finalidade. Desse modo, podemos enumerar vários gêneros textuais, tais como: anúncios, avisos, bulas de remédio, cartas, contos, crônicas, editoriais, entrevistas, contratos, histórias, instruções de uso, letras de música, mensagens, notícias, novelas, piadas, poemas, portarias, receitas, romances, trabalhos científicos e muitos outros. Significa dizer que todo o gênero apresenta na sua estrutura a tipologia (TRAVAGLIA, 2002).

Um aspecto importante são as condições de produção dos textos, especialmente, no ambiente educativo, lugar de interação com a leitura e produção textual. Com esse pensamento, ao propor a leitura, o professor argumenta com seus alunos que cada texto tem algo a dizer, sendo, portanto, organizado de acordo com uma dada situação de comunicação.

O professor deve detectar o que é mais adequado em cada uma das práticas de leitura em sala de aula, pois esse lidar diário requer dos alunos compreensão e produção de textos. Essa perspectiva confere ao professor o seu verdadeiro papel: um conhecedor dos diferentes gêneros orais e escritos de uso social. Além da consciência de que a habilidade de bom leitor é desenvolvida quando o estudante percorre os caminhos da leitura. É dessa maneira que Solé (1998, p. 32) sintetiza a atividade de leitura dentro do processo educativo, como sendo:

[...] um dos múltiplos desafios a ser enfrentado pela escola é o de fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Isto é lógico, pois a aquisição da leitura é imprescindível para agir com autonomia nas sociedades letradas, e ela provoca uma desvantagem profunda nas pessoas que não conseguiram realizar essa aprendizagem.

Com base em Solé, é possível compreender o saber ler e escrever na perspectiva do letramento tornou-se uma competência extremamente importante para que as pessoas possam interagir na sociedade com autonomia.

3.1 UTILIZANDO OS GÊNEROS EM SALA DE AULA

O trabalho com os diferentes gêneros textuais deve estar ligado à estrutura e ao conceito para que os alunos percebam o que há em cada um deles. Esse contato deve possibilitar a distinção, por exemplo, de um manual de instruções referente a um eletrodoméstico em relação a uma receita culinária, ou um jornal de grande circulação. Para exemplificar a atividade com os gêneros textuais, apresentaremos sugestões retiradas e adaptadas da revista Nova Escola publicada com o título **Gêneros, como usar**.

- Uma ótima alternativa para o educador explorar os diferentes gêneros textuais é dividir os alunos em grupos e sugerir que tragam jornais, e outros textos mencionados anteriormente, para a sala de aula. Desta forma, ele estará aliando teoria e prática ao mesmo tempo, pois tudo que foi sugerido faz parte do “universo” dos alunos. Feito isso, solicitar que eles percebam a questão da estrutura textual, da linguagem e da intencionalidade discursiva, ou seja, para que finalidade o texto foi escrito. Na sequência, aí sim é o momento de aplicar a teoria.

- No que se refere ao gênero carta, por exemplo, seria interessante separar a sala formando uma quantidade média de grupos e determinar que os participantes escrevam duas modalidades de carta: uma endereçada ao diretor(a) da escola sugerindo melhorias quanto ao espaço físico, implantação de atividades desportivas, elogiando atitudes benéficas promovidas por ele. Outra carta seria destinada a um amigo(a) contando sobre as novidades, planejando um passeio nas férias, enfim, uma comunicação mais informal.

Em ambas há a possibilidade de enfatizar a questão da linguagem utilizada, bem como o grau de formalismo, começando a partir do próprio vocativo. Ou seja, o diretor é uma pessoa de grau hierárquico maior, por isso requer uma linguagem mais formal, e o amigo é alguém mais íntimo, desta forma, a linguagem pode ser informal. Outra sugestão ainda é promover a interação entre os alunos de outras escolas através de cartas, pois isso dinamiza bastante o convívio social.

Todo dia, você acorda de manhã e pega o jornal para saber das últimas novidades enquanto toma café. Em seguida, vai até a caixa de correio e descobre que recebeu folhetos de propaganda e (surpresa!) uma carta de um amigo que está morando em outro país. Depois, vai até a escola e separa livros para planejar uma atividade com seus alunos. No fim do dia, de volta a casa, pega uma coletânea de poemas na estante e lê alguns antes de dormir. Não é de hoje que nossa relação com os textos escritos é assim: eles têm formato próprio, suporte específico, possíveis propósitos de leitura – em outras palavras, têm o que os especialistas chamam de "características sociocomunicativas", definidas pelo conteúdo, a função, o estilo e a composição do material a ser lido. E é essa soma de características que define os diferentes gêneros. Ou seja, se é um texto com função comunicativa, tem um gênero.

Na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi a "chegada" dos gêneros à escola. Essa mudança é uma novidade a ser comemorada. Porém muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar. Explorar apenas as características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir por que e para quem escrever a mensagem, certo? Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.

Essa postura equivocada tem raízes claras: é uma infeliz reedição do jeito de ensinar Língua Portuguesa que predominou durante a maior parte do século passado. A regra era falar sobre o idioma e memorizar definições: "Adjetivo: palavra que modifica o substantivo, indicando qualidade, caráter, modo de ser ou estado. Sujeito: termo da oração a respeito do qual se enuncia algo". E assim por diante, numa lista quilométrica. Pode até parecer mais fácil e econômico trabalhar apenas com os aspectos estruturais da língua, mas é garantido: a turma não vai aprender. "O que importa é fazer a garotada transitar entre as diferentes estruturas e funções dos textos como leitores e escritores". [...]

É por isso que não faz sentido pedir para os estudantes escreverem só para você ler (e avaliar). Quando alguém escreve uma carta, é porque outra pessoa vai recebê-la. Quando alguém redige uma notícia, é porque muitos vão lê-la. Quando alguém produz um conto, uma crônica ou um romance, é porque espera emocionar, provocar ou simplesmente entreter diversos leitores. E isso é perfeitamente possível de fazer na escola: a carta pode ser enviada para amigos, parentes ou colegas de outras turmas; a notícia pode ser divulgada num jornal distribuído internamente ou transformado em mural; o texto literário pode dar origem a um livro, produzido de forma coletiva pela moçada.

Os especialistas dizem que os gêneros são, na verdade, uma "condição didática para trabalhar com os comportamentos leitores e escritores". A sutileza

– importantíssima – é que eles devem estar a serviço dos verdadeiros conteúdos, os chamados "comportamentos leitores e escritores" (ler para estudar, encontrar uma informação específica, tomar notas, organizar entrevistas, elaborar resumos, sublinhar as informações mais relevantes, comparar dados entre textos e, claro, enfrentar o desafio de escrevê-los). "Cabe ao professor possibilitar que os alunos pratiquem esses comportamentos, utilizando textos de diferentes gêneros".

Existem muitas formas de trabalhar os gêneros na prática. Conheça e compare duas propostas curriculares. [...] Antes de detalhar como funciona essa abordagem que privilegia o ensino dos comportamentos leitores e escritores, vale uma palavrinha sobre os conteúdos clássicos da disciplina: ortografia e gramática. Eles continuam sendo muito importantes nesse novo jeito de planejar, pois conhecê-los é essencial para que os alunos superem as dificuldades. Que tempo verbal usar para contar algo que já aconteceu? Que recursos de coesão e coerência garantem a compreensão de uma história? "Saber utilizar a língua é o que mais influencia a qualidade textual", [...]. Para alcançar isso, porém, não é necessário colocar a ortografia e a gramática como "um fim em si mesmo", ocupando o centro das aulas. Assim como os gêneros, elas são um meio para ensinar a ler e escrever cada vez melhor. [...] Além disso, é fundamental retomar o estudo sobre um determinado gênero (em diferentes momentos, mas para atender a necessidades específicas de aprendizagem).

A apresentação dos textos é outro ponto essencial: eles devem ser trabalhados em seu suporte real. Se você quer usar reportagens, tem de levar para a sala jornais e revistas de verdade. Para explorar receitas, é preciso que os alunos manuseiem obras de culinária. Na análise de biografias, é fundamental cada um dispor de livros desse tipo. E assim sucessivamente. Portanto, nada de oferecer apenas uma carta que está publicada (ou resumida) nas páginas do livro didático.

Isso posto, é hora de mergulhar nos currículos. O fio condutor que aproxima as duas propostas é a preocupação de fazer a turma transitar pelas três posições enunciativas do texto: ouvinte, leitor e escritor. É nessa "viagem" de possibilidades que a garotada exercita os tais comportamentos leitores e escritores. Na proposta [...] todo professor lê diariamente, ao longo do primeiro semestre, contos para a turma [...]. Ao ouvir, os alunos se familiarizam com diversos exemplos de texto, apreciando-os e aprendendo a identificar características.

Ao mesmo tempo, eles atuam como leitores, comparando diferentes versões de um conto, por exemplo, com o objetivo de refletir sobre os recursos linguísticos escolhidos pelos autores. E o professor ainda põe a garotada para trabalhar – pede que todos caracterizem um personagem e, portanto, escrevam. Nessa hora, eles vão usar termos como "bom", "mau", "bonito", "nervoso" etc. "Só então cabe explicar que esses termos são chamados de adjetivos e são muito importantes em diversos textos, sobretudo os contos e as propagandas, mas não são adequados em outros, como as notícias" [...].

Nessa integração de atividades com diferentes propósitos, os estudantes vão muito além das características de cada gênero – e aprendem de fato a ler e escrever, inclusive fazendo uso da ortografia e da gramática em situações reais. Tudo isso permite dar o pontapé inicial ao que os especialistas chamam de "caminho da autoria". Uma possibilidade é propor a reescrita (individual) de um conto. Mas o percurso pelas três posições enunciativas só estará completo quando a garotada produzir o próprio conto [...].

Para integrar essa multiplicidade de propostas e dar conta da evolução dos conteúdos, o melhor caminho é organizar as aulas [...] e dividir os trabalhos entre atividades permanentes, sequências didáticas e projetos didáticos – que podem ser interligados ou usados separadamente, dependendo dos objetivos. [...]

O projeto didático é a modalidade mais indicada para trabalhar a escrita – afinal, ao criar um produto final com público definido, a turma aprende a focar em um gênero e saber o que, por que e para quem escrever. Em um projeto didático sobre propagandas, por exemplo, a exibição das criações para outros estudantes permite reproduzir o que ocorre com a publicidade na vida real.

Além disso, a tarefa adquire outro sentido, pois o aluno sabe que escreve para que outros leiam (e não apenas para o professor) e, portanto, passa a prestar mais atenção na necessidade de se fazer entender. Já as sequências didáticas são ideais para a leitura de diferentes exemplares de um mesmo gênero, de obras variadas de um mesmo autor ou de diversos textos sobre um tema. Elas garantem uma progressão que respeita o objetivo a ser alcançado. E as atividades permanentes têm como meta criar familiaridade com os diversos comportamentos leitores. [...] As turmas realizam semanalmente rodas de curiosidades, em que alunos contam para os colegas o que leram em jornais e revistas. Com isso, são estimulados a comentar as notícias.

Por fim, vale destacar que quando os gêneros são ensinados como instrumento para a compreensão da língua, não importa quantos ou quais você trabalha, desde que o objetivo seja usá-los como um jeito de formar alunos que aprendam a ler e escrever de verdade.

FONTE: Extraído e adaptado da Revista Nova Escola. Edição 224. Agosto de 2009.

3.2 UMA PROPOSTA DE LEITURA UTILIZANDO O CONTO INFANTIL

Na atividade de leitura é preciso que o professor assuma o lado humano dessa prática, tendo em vista a formação do aluno para a compreensão da diversidade, para tanto apresentamos o livro de literatura infantil de Ana Maria Machado: **Menina Bonita do Laço de Fita**. Observe a capa do livro:

FIGURA 9 – MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA



FONTE: Disponível em: <<http://dialogoeducacao.blogspot.com.br/2009/07/projeto-completo-menina-bonita-do-laco.html>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Antes da leitura e com base no título, o professor poderá:

- Fazer um levantamento do conhecimento prévio dos alunos, com hipóteses sobre o tema.
- Favorecer expectativas em função do gênero e da autora.
- Antecipar a ideia principal a partir da imagem.
- Definir os objetivos da leitura.

Durante a leitura:

O professor assume o papel do bom leitor que instiga o grupo a estabelecer os objetivos da leitura, ou seja: aquele que leva os alunos ao envolvimento com o enredo; à busca de indícios, de hipóteses e de inferências.

Menina Bonita do Laço de Fita

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas. Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.

Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi. Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba. Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos.

E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha. Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

- Conselhos da mãe da minha madrinha...

Depois da leitura o professor:

- Esclarece questões a partir das inferências dos alunos.
- Propõe a identificação de palavras-chave e de pistas linguísticas, utilizando-as para a compreensão do conteúdo do texto.
- Auxilia os alunos na construção do sentido global do texto.
- Confirma ou retifica as antecipações de sentido criadas antes e durante a leitura.

A atividade de leitura em sala de aula poderá levar os alunos a compartilhar com os colegas algumas impressões sobre o texto apresentado que nesse caso, poderia ser pelo fato de a menina ser apresentada com “a pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva. [...] Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África”. Essas marcas linguísticas informam sobre a sua etnia e podem ser fonte de reflexão para o trabalho com a diversidade. Daí a dizer que a leitura de um texto convoca o aluno a expor suas ideias e opiniões. O professor como mediador poderá lançar perguntas do tipo: Como as ideias se apresentam no texto? Como a autora descreve a personagem?

Depois da leitura:

- Construção da síntese do texto.
- Discussão a respeito do texto e da opinião de cada um.
- Registro escrito para melhor compreensão.
- Avaliação da atividade.

3.3 A LEITURA DE IMAGENS

Quando pensamos na leitura, o que nos vem à mente é a compreensão do texto. Porém, Paulo Freire (1997) afirma que essa atividade vai além da decodificação de palavras. Esse pensador enfatiza que o ato de ler perpassa a leitura de mundo. Na modernidade, cheia de mensagens visuais, a leitura abarca também as imagens. Daí a necessidade de compreensão de ler o imagético, já que as imagens são carregadas de linguagem. A imagem tem a vantagem do visual, é mais significativa por ser memorizada mais facilmente, sendo que seu uso tem gerado avanços consideráveis no processo de aprendizagem. Nesse sentido, o entendimento da composição e do tema da imagem pressupõe o entendimento do processo de construção de sentidos, em que existe a intenção do autor e a interpretação do leitor. Segundo Renata Junqueira de Souza et al. (2010, p. 85), a “visualização é uma forma de inferência”.

Ler uma imagem é observar e analisar gravuras, desenhos, fotografias, história em quadrinhos, charges, propagandas e publicidades, reproduções de obras de arte e livros de imagens etc. No caso dessa última modalidade, a leitura baseia-se na análise descritiva do mesmo. A experiência de leitura do livro de imagem propicia o primeiro contato com vistas a compreender as narrativas e construir significados, pois os “leitores que visualizam, enquanto

leem, têm melhores recordações, melhores performances e melhor rendimento em avaliações”. (SOUZA et al., 2010, p. 87). A imagem também favorece o ajustamento de códigos e regras desencadeadas nesse tipo de leitura. Assim, o livro de imagens [...] “é objeto materializado na palavra artística e nas qualidades estéticas de natureza plástica, reunidas no projeto gráfico, na figuratividade, no jogo de cores e formas expressivas”. (RAMOS; PANOZZO, 2005, p. 37).

FIGURA 10 – LIVRO DE IMAGENS



FONTE: Disponível em: <http://artejanaina.blogspot.com.br/2009_03_01_archive.html>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Nessa perspectiva, existe a possibilidade de analisar a linguagem, o conteúdo, o tema, os elementos estéticos do livro imagético. A observação desses aspectos é primordial, ou seja, “[...] a compreensão das imagens depende de condições específicas, do domínio de determinados códigos de sistemas de significados e esses são construídos por unidades mínimas, principalmente pelas cores, formas e volumes, criando contextos de participação do leitor”. (RAMOS; PANOZZO, 2005, p. 38). Além disso, na análise da imagem estão implícitas as vozes expressas, os intertextos sugeridos, as formas de circulação e os conteúdos representados, permitindo, desse modo, localizar estruturas e funções.

A arte é a representação das coisas que existem ou acontecem, pois o artista transfere as características e as qualidades do mundo para a obra. Ainda que Nelly Novaes Coelho (2000) sugira o livro de imagens para a leitura e literatura infantil, não significa que ele é restrito ao público infantil. Essa autora chama a atenção para o fato de que a: [...] literatura infantil oferece também ao adulto excelentes meios de leitura crítica do mundo, a partir das ilustrações, desenhos e imagens

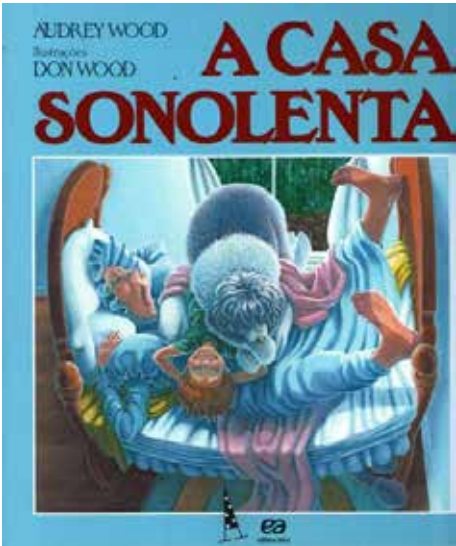
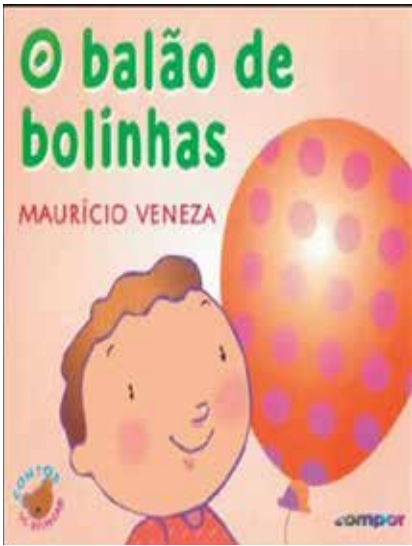
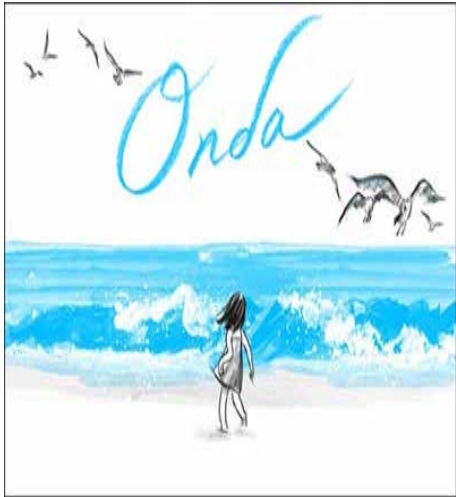
que dinamizam os referidos livros infantis. Os adultos têm muito que aprender com eles, a fim de verem as coisas por diferentes perspectivas e poderem se situar, conscientemente, em face do mundo de imagens caóticas e de automação que é o nosso". (COELHO, 2000, p. 197).

O livro imagético é, pois, portador de linguagens. A experiência dessa leitura propicia o contato com imagens que favorecem o estabelecimento de referências, um universo diferente daquele habitual da leitura de textos escritos. Essa alternativa pode ser utilizada como maneira de representar objetos, formas e perspectivas, especialmente dentro de um ambiente privilegiado, o escolar. Assim, ao se referirem à leitura de imagem, Ramos e Panozzo (2005, p. 38) consideram que:

[...] a constituição desse olhar educado transita pelo exercício de compreensão de textos contemporâneos, que mesclam variados sistemas de linguagens e exigem um aprendizado específico, pois a imagem mostra enquanto a palavra diz. Assim, propomos aos que se ocupam da problemática da educação, redimensionar as concepções escolares de "leitura" e de "texto". A partir disso, convidamos professores e alunos à leitura estético-visual, a arriscar-se no diálogo com o livro infantil, a acolher todos os elementos constituintes do texto e incorporar, nas práticas leitoras, o entrelaçamento de palavras e imagens no cotidiano do espaço educativo.

Na concepção desse comentário, a presença do livro de imagem na escola é pertinente e enriquece a atividade de leitura, especialmente a estética e visual. O livro de imagens, pela sua própria característica, é atraente e merece atenção, pois uma narrativa visual direciona a leitura para vários sentidos. Renata Junqueira de Souza et al. (2010) sugerem alguns livros para a atividade da leitura de imagens, entre eles:

FIGURA 11 – LIVROS PARA A ATIVIDADE DA LEITURA DE IMAGENS

 A casa sonolenta. Audrey Wood.	 O balão de bolinhas, de Maurício Veneza
 Onda. Susy Lee	 Zoom. Istvan Banyai

FONTE: Adaptada de: <<http://revistaescola.abril.com.br/biblioteca-virtual/>>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Utilizando a estratégia de leitura de imagens:

FIGURA 12 – LEITURA DE IMAGENS



FONTE: Disponível em: <http://grupoautentica.com.br/autentica/a_imagem_nos_livros_infantis_-_caminhos_para_ler_o_texto_visual/635>. Acesso em: 31 mar. 2013.

Ao relacionar as duas imagens, o leitor percebe que elas mantêm entre si uma relação intertextual e se referem à história de Rapunzel, princesa do conto de fadas de autoria dos Irmãos Grimm. Rapunzel, uma menina de longas tranças, é aprisionada em uma torre por uma bruxa malvada. Ao propor essa atividade o professor poderá lançar questões do tipo:

- a) A qual conto de fadas remetem essas imagens?
- b) O contexto das duas é o mesmo?
- c) As duas personagens apresentam os mesmos desejos?

A presença de imagens na sala de aula proporciona aos alunos prazer visual, condição valiosa de sujeito explorador e pensante, que aumenta gradativamente sua experiência de leitura. Se o hábito de ler dota o indivíduo de respostas para a inserção social, a leitura de imagens também constitui um elemento relevante de interação com a linguagem, na medida em que o seu olhar se educa para o exercício da observação visual.



Caro(a) acadêmico(a)! Se você quiser saber mais sobre o livro de imagens, sugerimos que você leia o artigo intitulado: Literatura infantil: um olhar através da ilustração, de autoria de Flávia B. Ramos e Neiva P. Panozzo. Revista da educação CEAP. São Paulo: Edições Loyola, 48, Ano 13, mar./maio 2005. Outra sugestão é o livro de Graça Ramos, intitulado "A imagem nos livros infantis: caminhos para ler o texto visual". Com suas observações apaixonadas e críticas, seu livro é auxílio valioso na construção de um pensamento crítico sobre a produção contemporânea de livros para as crianças, além de tratar do lugar da ilustração nos livros infantis nacionais e estrangeiros, clássicos e contemporâneos.

3.4 APRESENTANDO ALGUMAS OFICINAS

É importante que, em sala de aula, o professor perceba que as atividades de leitura se constituem de fato uma proposta metodológica quando planejadas com objetivo claro sobre o que, como e para que adotar uma determinada estratégia, ou seja, elas devem se abordadas de modo significativo.

As oficinas que apresentaremos a seguir foram retiradas do livro: Letramento literário: teoria e prática. Trata-se de atividades que envolvem a ação do professor e do aluno, a fim de contribuir no aprendizado da leitura e escrita aliado à diversão e ao entretenimento. As sugestões de atividades foram extraídas de Cosson (2006, p. 124-134):

a) Contos de fadas modernos

O professor pede aos alunos que relembrem as histórias de fadas que conheçam. Essa atividade é preferencialmente oral e o professor não precisa se preocupar em recuperar a totalidade das histórias, mas o maior número possível delas. Uma maneira de fazer isso é retomar o nome das personagens e tão logo as protagonistas forem identificadas, passar para outro conto de fada. Em seguida, os alunos são divididos em grupos, que devem escolher um conto de fada. O professor entrega para cada grupo um ou dois bilhetes com nomes de objetos modernos para serem incorporados à história. O conto de fadas do Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, pode ser agraciado com DVD e os alunos precisam acrescentar essa palavra com criatividade e coerência na história. Ao final, faz-se uma roda de leitura das histórias. É uma ótima atividade para introduzir a leitura de narrativas que reescrevem outras narrativas ou partem delas para gerar nova história, contos de fadas ou não.

b) Laços e palavras

O professor seleciona várias palavras que tenham o mesmo final, como se fossem rimas. Ele escreve cada uma dessas palavras em papezinhos e distribui aos alunos. Em seguida, pede que formem frases com ela, porém deixando essa palavra no final da frase. Depois, a turma forma um círculo e vai unindo as frases, gerando um poema. Em seguida, outro poema que contenha as mesmas palavras pode ser explorado pela turma.

c) Dominó narrativo

Essa oficina aproveita a estrutura do jogo de dominó. O professor inicia uma história para ser desenvolvida pelos alunos. Cada aluno recebe quatro peças-palavras com duas cores e uma só palavra e deve conectá-la, conforme a cor, à palavra geradora (ou às peças acrescentadas a ela) e contar um pedaço da história, utilizando a palavra conectada. Conforme o jogador coloca sua peça à esquerda ou à direita da palavra geradora, deve reportar-se ao passado ou ao futuro. As palavras usadas podem ser retiradas do texto que se está lendo ou que se pretende introduzir.

d) Júri assumido

Essa é uma atividade tradicional em nossas escolas. Trata-se de escolher uma personagem da obra lida e submetê-la a julgamento por suas ações. Também pode ser um acontecimento ou o próprio livro como um todo. O professor dividirá a turma em várias equipes, uma para cada função do julgamento. Haverá, assim, a equipe do promotor, a equipe da defesa, a equipe de jurados, a equipe da assistência. Apenas o juiz, a testemunha e a personagem a ser julgada são constituídas por um único aluno. Todos devem estudar suas tarefas antes do julgamento, inclusive com registro escrito dessa preparação. O julgamento é uma dramatização, com personagens e juízes vestidos a caráter. Após o julgamento, todos registram suas impressões em relatórios.

e) Pesquisa de opinião

Usada tradicionalmente para antecipar resultados de eleições ou para avaliar uma determinada questão de interesse geral, a pesquisa de opinião pode ser utilizada na turma para avaliar o comportamento de uma personagem ou até para prever um acontecimento dentro da história. A opinião dos alunos pode ser computada e apresentada estatisticamente pelo professor ou pelo grupo de alunos, de preferência por meio de gráficos e índices percentuais.

f) Diários

É uma atividade inspirada nos diários de bordo ou diários de campo. O professor orienta o aluno a escrever um diário, registrando suas impressões

sobre o livro durante a leitura. O aluno pode fazer o registro por capítulos ou determinado número de páginas. O diário pode assumir várias feições: *o diário de leitura*, que é o registro feito em casa pelo aluno à medida que for cumprindo os prazos acertados com o professor. Esse diário pode compreender a leitura de vários livros ou apenas um, pode também ser feito para ser trocado com colegas ou ser arquivado na biblioteca; *o diário dual*, um diário feito a dois – cada aluno escreve uma parte, podendo assumir a feição de um diálogo, enquanto estão lendo o livro; *o diário de classe*, em que o professor e os alunos, coletivamente, escrevem relatos da leitura. Pode ser um registro realmente diário ou semanal, com hora ou dia do diário; *o diário ilustrado*, que consiste em criar diários, com recortes de jornais ou revistas relacionadas aos textos lidos ou desenhos feitos pelos alunos.

g) Mudando a história

A atividade mais comum de mudar a história é aquela em que o professor retira o final para que os alunos escrevam outro. Aqui, como em qualquer outra atividade de mudança da história, o importante não é a coincidência entre o fim original e aquele criado pelo aluno, mas sim a coerência que se consegue estabelecer entre o desenrolar da narrativa e seu final. Essa atividade não precisa ser feita apenas com a exclusão do epílogo. O professor pode solicitar que os alunos reescrevam o fecho dado pelo autor, fazendo a história ganhar finais alternativos. A criação de novo texto ou a reescritura pode igualmente acontecer com o título e com uma personagem. No caso de novo título, é importante que se justifique sua escolha. Já em se tratando da personagem, pode ser nova ou já existente que passa a ocupar um papel mais importante ou, ainda, o próprio aluno ou um colega que entra na história. Outra forma interessante de mudar o enredo consiste em continuar a história a partir do ponto em que o autor a encerrou. Os alunos podem criar novos episódios no futuro ou no passado das personagens. Podem também expandir determinada cena com a inclusão de personagens ou ampliar seu significado pela incorporação de sonhos, pressentimentos e outros artifícios narrativos.

h) Ilustrações

Por ilustração, estamos recobrando uma série de atividades que tem por fim ilustrar a leitura de um texto. O aluno é convidado a desenhar uma cena ou personagem favorita ou representá-las por meio de recortes. O professor pode escolher um trecho da obra para ser dramatizado pela turma. Divididos em grupos, os alunos podem apresentar poemas, canções ou objetos que tratem de cenas ou personagens. Os sentimentos e as emoções destas podem ser ilustrados com os mesmos recursos. Também como recurso de ilustração está o relacionamento entre obras de meios diferentes. Assim, é possível que um filme ilustre determinado aspecto de um romance, um poema o sentimento de uma personagem e um programa de TV aborde um dos temas da obra.

i) Feira literária

A feira literária pode ser uma simples exposição de cartazes, com poemas ou resultados das leituras feitas pelos alunos, ou um evento anual. No primeiro caso, pode ser uma atividade realizada em sala de aula para a própria turma ou para a turma vizinha. No segundo, tem-se um grande festival que envolve, preferencialmente, toda a escola e até público externo. Como tem um caráter de balanço das atividades, as feiras acontecem normalmente no final do ano letivo ou em data próxima, apresentando várias atividades de leitura literária, que vão da exposição de textos e livros confeccionados pelos alunos até dramatizações diversas.

LEITURA COMPLEMENTAR

Caro(a) acadêmico(a)! Além de todos os aspectos abordados neste caderno, que envolvem a leitura, não podemos esquecer a avaliação do processo quando a atividade é colocada em prática. Para tanto, para aprofundar os seus estudos, propomos um texto complementar que aborda questões avaliativas da leitura.

CRITÉRIOS PARA AVALIAÇÃO DA LEITURA

Embora não se disponha atualmente de instrumentos de avaliação confiáveis e proveitosos na escola, podem-se estabelecer alguns critérios e linhas de atuação que foram sendo esboçados na análise das deficiências da situação atual.

É bem claro, por exemplo, que a avaliação da leitura terá de ser estabelecida em correspondência coerente com a nova construção tanto do conceito de leitura como dos avanços no campo educativo. Essa afirmação implica, quanto ao conceito de leitura, o abandono de qualquer pretensão de possuir um único instrumento de avaliação, uma prova que inclua todos os aspectos mensuráveis, em favor de uma avaliação necessariamente muito diversificada, dos diferentes componentes da leitura. E, quanto à proposta educativa, será preciso adotar a perspectiva de uma avaliação formativa para especificar os objetivos educativos de uma avaliação de leitura integrada em seu próprio processo de ensino. As duas vertentes têm em comum a necessidade de ser conscientes das possibilidades e limites da avaliação da leitura na escola para que possa constituir um elemento de observação e ajuda e nos conduza, em contrapartida, a julgamentos e decisões educativas para além do que se pode afirmar a partir de seus resultados.

O que avaliar?

O que deve ser objeto de avaliação, conforme a definição que faz dela P.H. Johnson, é “o grau de integração, inferência e coerência com que o leitor integra a informação textual com a anterior”. Para alcançar esse objetivo, é preciso colher,

em primeiro lugar, o resultado das pesquisas sobre os indicadores que são mais sensíveis a refletir esse grau de compreensão do leitor, para centrar, precisamente ali, as atividades de avaliação e, em segundo lugar, visto que o leitor deve construir sua representação mental a partir das diversas macroestruturas do texto, terá de incorporar também os resultados das pesquisas sobre os diferentes tipos de organização textual para poder avaliar o grau de compreensão dos tipos de textos mais usuais. A partir desses conhecimentos, pode-se estabelecer com mais clareza quais são os aspectos leitores que estão sendo avaliados, e esse esclarecimento da informação que se obterá com as provas de avaliação permitirá saber com mais precisão as causas concretas do possível fracasso. Em consonância com a descrição feita sobre os componentes da leitura, durante seu ensino, interessa-nos obter informação sobre os seguintes aspectos:

- Sobre as atitudes emocionais em relação à leitura, já que envolvimento afetivo do aluno, seu grau de familiaridade e disposição nessa tarefa concreta de aprendizagem condicionam radicalmente seu acesso à língua escrita.
- Sobre o manejo das fontes escritas, sobre a possibilidade dos alunos de imaginar onde e como se pode adquirir informação através do escrito.
- Sobre a adequação da leitura à intenção leitora, habilidade que inclui aspectos pouco presentes no ensino, como saber ignorar os sinais do texto que não interessam para a finalidade perseguida.
- Sobre a velocidade leitora e as habilidades perceptivas nela envolvidas.
- Sobre a construção mental da informação. Esse é, sem dúvida, o núcleo essencial da compreensão, e sua avaliação terá de separar-se na análise das diversas operações que o leitor deve realizar para saber: Se utiliza de forma efetiva seu conhecimento prévio para inferir a informação não explícita; se integra a informação obtida em um esquema mental coerente; se retém o significado do que foi dito na memória a longo prazo; se utiliza bem os sinais do texto nos diferentes níveis de processamento, dos sinais gráficos ao discurso.
- Sobre o procedimento de controle e avaliação de sua representação mental, isto é, sobre a capacidade de localizar os erros de compreensão e sobre os recursos utilizados para corrigi-los.

Como Avaliar?

A criação de novos instrumentos de avaliação da leitura na escola terá de responder à necessidade de estabelecer uma combinação de formas de avaliação complementares que compreendam toda a gama de aspectos a observar. A algumas das atividades que já estão presentes na escola deveriam incorporar-se agora novas formas de avaliação muito utilizadas nos métodos de pesquisa sobre a leitura a partir do deslocamento do interesse teórico desde os resultados da compreensão até os processos que o leitor segue para chegar àqueles resultados. Algumas das atividades utilizadas para analisar o processo e controle da leitura e que poderiam ser incorporadas à avaliação escolar são, por exemplo, as análises dos erros cometidos durante uma leitura em voz alta e das autocorreções feitas pelo próprio leitor quando os percebe; a consideração do tipo de hipóteses lançadas pelo leitor que preencheu um texto com algum tipo de espaço vazio; a

determinação das estratégias adotadas pelo leitor que teve de localizar, explicar ou corrigir erros contidos em um texto. Contudo, é preciso ter presentes as limitações que tais métodos também apresentam. Por exemplo, a proposta de preencher espaços vazios obriga a uma leitura pouco natural na qual o leitor deve reter a presença dos espaços em branco até encontrar a palavra adequada; a localização dos erros é mais pertinente em textos informativos ou de instruções do que em textos literários e diálogos, nos quais o leitor tem menos elementos para julgar sua coerência etc.

Por outro lado, será preciso ter presente também a conveniência de utilizar textos completos o bastante para que o leitor tenha a possibilidade de utilizar todos os mecanismos habituais de construção do significado, coisa que não pode ocorrer em textos muito fragmentados e descontextualizados de qualquer situação comunicativa real. Assim, é possível que se percebam supostas dificuldades de compreensão que, na realidade, provêm da desorientação do leitor diante de um texto que não lhe permite uma utilização normal da informação contextual. Nesse mesmo sentido, é preciso reunir as observações feitas anteriormente sobre a realização da avaliação em situações de leitura tão próximas quanto possível das situações reais.

A influência no ato da leitura da intenção com o que se lê e do tipo de texto lido é um dos elementos menos presentes atualmente na escola. Essa nova consideração sobre a diversidade de leituras tem de repercutir também no fato de incluir uma observação diferenciada do progresso de cada aluno nos diversos tipos de leitura. Além disso, em relação a esse ponto, será preciso contemplar o fato de que os leitores proporcionam uma diversidade de interpretações consubstancial a toda leitura, e que, portanto, o juízo sobre a compreensão de um texto tem de incluir necessariamente as possibilidades razoáveis de diferenças interpretativas. Os tipos de propostas apropriados para avaliar os componentes da leitura devem ser, inevitavelmente, similares aos próprios exercícios de aprendizagem. As diferenças decorrem de sua finalidade avaliadora e consistem na perspectiva de observação adotada pelo professor, ou mesmo pelo aluno no caso da autoavaliação, em contraste com os resultados obtidos anteriormente; na possibilidade de medição quantitativa em alguns aspectos, como o da velocidade da leitura etc. Indicaremos a seguir algumas atividades adequadas para valorizar a lista de aspectos citados anteriormente como objeto de avaliação, seguindo a mesma ordem numérica:

- A atitude emocional é um aspecto impossível de reduzir a uma tabela de resultados, mas isso não diminui a importância de sua observação pelo professor. À parte uma atenção geral às reações das crianças em relação à leitura, podem utilizar-se pautas de observação durante a sua realização.

- A formulação de planos de busca de informação pode permitir reconhecer o grau de dificuldade que os alunos têm na utilização de fontes escritas. Dessa perspectiva, seria preciso elaborar pautas de observação das condutas escolares dos alunos com o material escrito de que dispõem.

- Fazer com que os alunos verbalizem como pensam utilizar a informação que obterão e pedir-lhes depois, seja oralmente, seja assinalando no texto, as

partes que lhe interessaram para o propósito explicitado. A comparação entre as duas ações permite julgar a coerência da ação leitora.

- [...] Na leitura silenciosa, o professor pode comprovar posteriormente que o aluno realmente fez a leitura e esta pode ser usada também como método de autoavaliação para que o aluno constate individualmente o seu progresso. As atividades de exercitação sobre percepção visual podem ser usadas como exercícios de avaliação em um momento dado, sem outras mudanças a não ser sua preparação para poder contar o tempo, os acertos etc., de maneira que se possam comparar os resultados das provas sucessivas. É preciso ter presente, no entanto, que a velocidade leitora depende não apenas da habilidade do aluno, mas também da dificuldade do texto e do fato de que o leitor experiente adapta a velocidade aos objetivos de leitura. Essas considerações, portanto, complicam particularmente a avaliação desse aspecto.

- Em relação ao processo de construção do significado:
- Explorar o conhecimento prévio do aluno com perguntas externas ao texto possibilita determinar posteriormente se foi essa a causa das más inferências, caso tenha, ocorrido.

- Algumas atividades de síntese do texto, como dar títulos ou fazer o resumo do texto em testes de respostas múltiplas, uma das quais é o resumo real e as outras correspondem a resumos, errôneos, pode informar sobre a integração da informação.

- A verificação da lembrança deverá passar pelo contraste pelo que se lembra imediatamente depois da leitura e da evocação da informação algum tempo depois. Contudo, esse aspecto é particularmente complexo no contexto escolar, já que a retenção da informação é uma necessidade das aprendizagens que se produzem nele e exige técnicas especiais para uma memorização que vá da capacidade de lembrança requerida em outros tipos de leituras.

- Fazer com que sublinhem sinais e relações determinadas entre os elementos do texto em diferentes níveis.

- Inserir em um texto erros em diferentes níveis, desde letras equivocadas a incoerências entre as partes do discurso, e pedir que indiquem os elementos que não combinam, pedir que expliquem por que não combinam e fazer com que corrijam. Se os exercícios são em voz alta, pode-se observar a reação imediata do leitor e as vias que utiliza para corrigir o erro no próprio andamento.

Como se pode constatar, essas sugestões gerais estão estreitamente relacionadas com as propostas de exercitação das habilidades leitoras [...]. Como reduzir tudo isso a um juízo global da capacidade leitora é um problema pendente. De todo modo a consideração mais ampla da visão da leitura e da avaliação da competência leitora pode permitir dispor de mais elementos para situar o nível de cada aluno de modo a permitir-lhe avançar, sem a redução sabe ler/não sabe ler, compreende/não compreende o texto, que com muita frequência rotulou os alunos, condicionando a evolução escolar de suas aprendizagens.

FONTE: Extraído e adaptado de: COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002, p.181-186.



Caro(a) acadêmico(a)!

Além dos teóricos utilizados neste caderno, sugerimos a pesquisa do livro: Leitor, leitura e literatura. Teoria, Pesquisa e Prática: conexões, de autoria de Alice Áurea Penteado Martha. O livro aborda questões teóricas sobre aspectos ligados à leitura, ao leitor e ao ensino. O livro reúne também leituras críticas de textos literários e contempla trabalhos que tratam de pesquisas sobre leitura, visando à difusão e promoção em instituições escolares ou não.

Este estudo teve como proposta a reflexão sobre o processo de leitura, bem como apresentar estratégias voltadas para o desenvolvimento desse hábito, porque acreditamos que a leitura favorece a formação intelectual.

A nossa proposta teve por base pressupostos e práticas com o objetivo de formar um leitor que extrapole a simples decodificação do texto, um leitor autônomo com capacidade de se apropriar da obra literária.

Nesse sentido, caro(a) acadêmico(a), nossa pretensão foi a de responder suas expectativas com vistas a um ensino significativo de leitura, enfatizando que utilização de estratégias contribui para a compreensão e interpretação do texto. Segundo Isabel Solé (1998), a pessoa consegue se envolver em qualquer atividade de leitura, quando é capaz de ler, de compreender o texto, de forma autônoma ou apoiada em leitores mais experientes, afinal a leitura, na acepção da palavra, é aquela que nos motiva, é a aquela cujo processo dominamos.

Portanto, nossa convicção é de que a leitura favorece a aquisição de critérios estéticos e representa uma possibilidade de aprendizagem da linguagem, pois ler é também uma forma de ter acesso às informações e de desenvolver o senso crítico. A leitura expande a capacidade de comunicação e o domínio da escrita. Além disso, aumenta o vocabulário, estimula a criatividade e emociona e quem faz dessa atividade um hábito, está mais reparado para a vida.

RESUMO DO TÓPICO 4

Caro(a) acadêmico(a), no presente tópico, você esteve em contato com conteúdos que versam sobre o leitor proficiente e autônomo, a intertextualidade e a leitura de imagens. Para tanto, apresentamos esses itens, a seguir, resumidamente:

- O sujeito participa socialmente e exerce a cidadania quando se utiliza da linguagem escrita de maneira competente.
- O leitor proficiente é capaz de utilizar, nas práticas sociais de leitura e de escrita, as estratégias e procedimentos que aferem maior fluência e eficácia ao processo de interação com textos, de modo a contribuir com a produção e atribuição de sentidos.
- Ler com competência pressupõe compreender que o processo de leitura é pessoal e privado. É também dialógico, porque os sentidos situam-se entre texto e leitor.
- O bom leitor reconhece a importância da literatura e encontra na leitura de obras literárias a oportunidade de prazer e de lazer, sendo capaz de reconhecer valores estéticos e artísticos constituídos pelo uso da palavra escrita.
- O leitor proficiente tem historicidade, entendida como parte do conhecimento produzido ao longo de sua história.
- O bom leitor enxerga marcas do texto que apontam para possíveis intenções do autor.
- A existência de diferentes práticas sociais de leitura se configura na natureza, nas situações, nas funções e na estrutura da linguagem, cada qual com sua finalidade.
- Ler uma imagem é observar e analisar, visualmente, gravuras, desenhos, esculturas, fotografias, história em quadrinhos, charges, propagandas e publicidades, reproduções de obras de arte e, em especial, os livros de imagens etc.
- Na análise da imagem, estão implícitas as vozes expressas, os intertextos sugeridos, as formas de circulação e os conteúdos representados, permitindo, desse modo, localizar estruturas e funções.
- A presença do livro de imagem na escola é pertinente e enriquece a atividade de leitura, especialmente a estética e visual.
- A leitura de imagens constitui um elemento relevante de interação com a linguagem, na medida em que o seu olhar se educa para o exercício da observação visual.

AUTOATIVIDADE



Com base nos conteúdos abordados nesse tópico, responda:

- 1 Explique o que caracteriza um leitor proficiente e autônomo.
- 2 Apresente possibilidades de atividades que poderiam ser relacionadas à leitura de imagens.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARTHES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **O prazer do texto**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

BORDINI, Maria da Glória. A perspectiva da Educação. Leitores relutantes, professores resistentes. **Salto para o futuro debate**: Temas polêmicos na Literatura. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

_____. **Leitura da literatura infanto-juvenil**. São Paulo: Córtes, 1989.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura**: a formação do leitor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. Série Novas Perspectivas 27.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 3. ed. Brasília: MEC, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001.

_____. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2006.

CÂNDIDO Antônio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. Literatura e personagem. In: **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

_____. **Formação da literatura brasileira** – Momentos decisivos. Belo Horizonte: Itatiaia, 1981.

CHEVALIER, Jean; GHERBRANT, Alain. **Dicionário de símbolos**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, Teresa; CAMPS, Anna. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**. Tradução de Fátima Murad. São Paulo: Artmed, 2002.

COMPAGNON, Antoine. **O demônio da teoria**: literatura e senso comum. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

CORACINI, Maria José Rodríguez Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...?. In:

_____. (Org.). **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1985.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

COUTINHO, Afrânio. **Notas de teoria literária**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: Uma Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ECO, Umberto. **Sobre literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

_____. **Como se faz uma tese**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **O conceito de texto**. São Paulo: EDUSP, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário eletrônico Aurélio**: com corretor ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1 CD-ROM.

FIORIN, José Luiz; PLATÃO, Francisco Savioli. **Para entender o texto**: leitura e redação. São Paulo: Ática, 2001.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1997.

GENETTE, Gerard. **Discurso da narrativa**. Lisboa: Grafestal, [s/d].

GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2002.

GRIMM, Irmãos. **Chapeuzinho Vermelho**. Trad.: Nilce Teixeira. São Paulo: Ática, 1997.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Dicionário Houaiss de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INGARDEN, Roman. **A obra de arte literária**. 3. ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1965.

ISER, Wolfgang. A interação do texto com o leitor. In: JAUSS, H. R. et al. (Org.). **A literatura e o leitor: textos de Estética da Recepção**. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

KATO, Mary Aizawa. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2000.

_____. **Leitura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Pontes, 1996.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 1989.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRISTEVA, Julia. **Introdução à semanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LAJOLO, Marisa. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Um modelo interacional de leitura. In: _____. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 1989.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas: sobre leitura e escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. **Leitor, leitura e literatura**. Teoria, Pesquisa e Prática: conexões. 1. ed. Maringá: Eduem, 2008.

MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). **Parâmetros de textualização**: esboço de um modelo de produção de textos. Santa Maria: Editora da UFSM, 1997.

PERRONE-MOYSÉS, Leila. **Texto, crítica, escritura**. São Paulo: Ática, 1978.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez. 2000.

PROENÇA FILHO, Domício. **A linguagem literária**. São Paulo: Ática, 2003.

RAMOS, Flavia Brocchetto; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. Literatura infantil: um olhar através da ilustração. **Revista da Educação CEAP**, São Paulo, ano 13, n. 48, mar./maio, 2005.

ROSENFELD, Anatol. A personagem do teatro. In: CÂNDIDO, Antônio et al. **A personagem de ficção**. São Paulo: Perspectiva, 1989.

SABINO, Fernando. **Os cem melhores contos do século**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

SARAIVA, Juracy Assmann. **Leitura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SANTOS-THÉO, Irismar Oliveira. Tipos de leitura. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, ano 11, n. 41, jun. 2003.

SARTRE, Jean Paul. **Que é a literatura**. São Paulo: Ática, 1948.

SIEGEL, Norberto; TOMELIN, Janes Fidélis. **Filosofia geral e da educação**. Indaial: GRUPO UNIASSELVI, 2007.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola e na biblioteca**. Campinas: Papirus, 1986.

_____. **O ato de Ler**: Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. São Paulo: Cortez, 1981.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

SOUZA, Renata Junqueira de. et al. **Ler e compreender**: estratégias de leitura. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

TODOROV, Tzvetan. Ensaio. In: **Análise estrutural da narrativa**. Petrópolis: Vozes, 1971.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Elementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos**. Mimeo. 2002.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANOTAÇÕES

[illegible]

[illegible]