

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

JUSSIANE INEZ SANSANA PEDROSO

**A LEITURA NO CONTEXTO DA PROVA DE
REDAÇÃO DO VESTIBULAR**

Londrina
2004

JUSSIANE INEZ SANSANA PEDROSO

**A LEITURA NO CONTEXTO DA PROVA DE
REDAÇÃO DO VESTIBULAR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Regina Maria Gregório.

Londrina
2004

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

P372L Pedroso, Jussiane Inez Sansana.
A leitura no contexto da prova de redação do vestibular /
Jussiane Inez Sansana Pedroso. – Londrina, 2004.
130f. : il.

Orientadora : Regina Maria Gregório.
Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Univer-
sidade Estadual de Londrina, 2004.
Bibliografia : f. 112-116.

1. Análise do discurso - Teses. 2. Redação escolar - Teses.
3. Leitura - Teses. I. Gregório, Regina Maria. II. Universidade
Estadual de Londrina. III. Título.

CDU: 801

JUSSIANE INEZ SANSANA PEDROSO

**A LEITURA NO CONTEXTO DA PROVA DE
REDAÇÃO DO VESTIBULAR**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Regina Maria Gregório

Prof. Dr. Rony Farto Pereira

Prof^a. Dr^a. Alba Maria Perfeito

Londrina, 18 de fevereiro de 2004.

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Regina Maria Gregório, minha orientadora competente e dedicada, presente em todos os momentos do meu curso de Mestrado.

Aos professores do curso de Mestrado em Estudos da Linguagem, pelo profissionalismo e competência.

Aos colegas da turma de Mestrado em Estudos da Linguagem/2002, pela receptividade e companheirismo.

Pelas amizades que brotaram e foram cultivadas durante o curso e que hoje são um bem valioso na minha existência.

Ao meu esposo, Mauri, que me apoiou desde o primeiro momento, quando da Seleção ao Mestrado.

Aos meus filhos Márcio, Ricardo e Fábio que souberam e não souberam compreender minhas ausências.

Aos meus pais e a toda minha família que confiaram em mim, incentivando-me e vibrando com minhas conquistas.

Aos anônimos vestibulandos, autores dos textos analisados, que, embora desconheçam sua participação, tornaram possível a realização desta pesquisa.

Às Faculdades Campo Real pela bolsa-auxílio concedida durante a realização dos créditos.

A Deus por ser a luz do meu caminho, conduzindo-me e reservando-me sempre o melhor.

PEDROSO, Jussiane Inez Sansana. **A leitura no contexto da prova de redação do vestibular**. 2004. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre o papel da escola na formação do aluno-leitor-crítico, mais especificamente como lê um aluno após onze anos de escolaridade, numa situação desafiadora, ou seja, em que o contexto de produção é o momento da prova de redação do vestibular, quando são testados seus conhecimentos em leitura e escrita. Através da escrita avalia a leitura de alunos com o Ensino Médio concluído, partindo das hipóteses: se o vestibulando realizou inferências durante a leitura, atribuindo novos sentidos aos já existentes, fez uma leitura polissêmica; se não foi capaz de realizar inferências ou porque não compreendeu o que leu ou porque os conhecimentos prévios constantes de sua história de leitor não contribuíram para isso, sua leitura revelou-se numa paráfrase do já dito. O conceito de leitura como um processo de co-produção de sentidos, no qual o leitor vai ampliando os sentidos inicialmente compreendidos, enriquecendo-se a cada leitura realizada, fundamenta a pesquisa. Analisa as produções dos alunos sem perder a referência do contexto imediato e do contexto sócio-histórico em que ocorreram, isto é, a prova de redação do vestibular de uma faculdade particular do interior do estado do Paraná, tendo como interlocutor um professor que, devido à natureza da prova, assume o papel de avaliador. Através de redações selecionadas para análise, observa se os alunos fizeram leitura polissêmica, revelando-se co-produtores de sentido, ou leitura parafrástica, reproduzindo o já lido. A análise revela a ocorrência de leitura polissêmica em 48% dos textos e de leitura parafrástica em 52%. Conclui que a escola ainda tem muito a fazer quanto à formação de leitores maduros, embora o número de leitores que fizeram leitura polissêmica retrate que as transformações começam a acontecer.

Palavras-chave: Leitura. Situação Desafiadora. Leitura Polissêmica. Leitura Parafrástica. Co-produção de Sentidos.

PEDROSO, Jussiane Inez Sansana. **Reading Comprehension in the Context of College Entrance Exams Writing Tests**. 2004. Dissertation (Master Degree in Language Studies) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

ABSTRACT

This research aims at reflecting on the role of the school in the education of the critic reader student. More specifically, it is about how a student reads after eleven years in the school in a challenging situation, that is to say, one in which the production context is the moment of the writing test in the exams, when his or her knowledge of reading and writing will be tested. Based on students' writing pieces, this project evaluates the reading comprehension ability of students who concluded their high-school studies embracing two hypotheses: if the test takers made inferences during reading and thus attached new meanings to the pre-existing ones – polysemic reading; if incapable of making inferences either due to a lack of understanding what they had read or because the background knowledge they acquired in their history as readers did not contribute to it, their reading revealed itself as a paraphrast of what they had read. The concept of reading as a process of co-production of meanings, one in which the reader expands on the meanings initially derived and thus enriches the comprehension at each reading instance is the foundation of this research. It analyzes the students' productions without losing sight of the immediate and the socio-cultural contexts in which they occurred. Here we refer to the college entrance exams writing test applied in a private college located in the countryside of the State of Paraná, having as an interlocutor a professor who, due to the nature of the test, takes the role of an evaluator. Through the writing pieces selected for analysis, it is observed that students made both polysemic reading revealing themselves as co-producers of meaning, and paraphrastic reading, reproducing what they had read. This analysis shows the occurrence of polysemic reading in 48% of the texts and paraphrastic reading in 52%. Its conclusion is that there still is a lot the school must do about educating students to be mature readers, although the number of polysemic readers reveals that some transformation has started to take place.

Keywords: Reading Comprehension. Challenging Situation. Polysemic Reading. Paraphrastic reading. Co-production of Meanings.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I	13
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	14
2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA	14
2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento	15
2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação	16
2.1.3 Linguagem como forma de interação	21
2.1.4 A leitura nos PCNs	25
2.1.5 Leitura como co-produção de sentidos.....	27
2.1.6 A leitura parafrástica e a polissêmica a partir da realização de inferências.....	32
2.1.7 Leitura crítica.....	34
2.1.8 Avaliando a leitura	36
2.2 CONCEPÇÕES DE PRODUÇÕES DA LEITURA	38
CAPÍTULO II	45
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	46
CAPÍTULO III	51
4 ANÁLISE DAS REDAÇÕES	52
4.1 TEMA.....	56
4.2 CLASSIFICAÇÃO DAS REDAÇÕES.....	57
4.2.1 Leitura polissêmica.....	58
4.2.2 Leitura parafrástica.....	68
5 CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXOS	88
ANEXO I - PROVA DE REDAÇÃO	89
ANEXO II - REDAÇÕES UTILIZADAS COMO EXEMPLOS	90

1 INTRODUÇÃO

Sentimos muito bem que nossa sabedoria começa onde a do autor termina, e gostaríamos que ele nos desse respostas, quando tudo o que ele pode fazer é dar-nos desejos. Esses desejos, ele não pode despertar em nós senão fazendo-nos contemplar a beleza suprema à qual o último esforço de sua arte lhe permitiu chegar. Mas por uma lei singular e, aliás, providencial da ótica dos espíritos (lei que talvez signifique que não podemos receber a verdade de ninguém e que devemos criá-la nós mesmos), o que é o fim de sua sabedoria não nos aparece senão como começo da nossa, de sorte que é no momento em que eles nos disseram tudo o que podiam nos dizer que fazem nascer em nós o sentimento de que ainda nada nos disseram (PROUST).

A preocupação com a leitura é decorrência de nossa longa vivência em sala de aula, quando constatamos que, apesar de esta prática pedagógica constar de todos os programas de ensino, nos diversos níveis, de ser objeto de discussão em cursos e encontros de professores, mesmo assim, quando avaliada, apresenta inadequações a serem revistas.

Kleiman (1998) afirma que o problema da leitura tornou-se relevante quando foi constatada a “crise de leitura” generalizada nos ingressantes à universidade a partir da década de 1970, ao mesmo tempo em que se comprovava o fracasso cíclico dos grupos mais pobres ao aprenderem a ler. Tendo se caracterizado a pesquisa em leitura como pesquisa de um problema social, este tema voltou novamente a ficar em evidência após o resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, 2000, o qual revelou que o aluno brasileiro não compreende o que lê (RANKING..., 2001).

Embora muito já se tenha gasto em campanhas de leitura, como: “Quem lê viaja” (1997), Campanha “Incentivo à leitura” promovida pelo programa Brasil 500 anos, da Rede Globo, “Vamos fazer do Brasil um país de leitores” (2002), o panorama parece inalterado, quanto aos insucessos de leitura apresentados por alunos dos mais diversos níveis de ensino.

Mais recentemente, a revista Veja, em reportagem intitulada, **A batalha pela qualidade**, abordou a preocupação do governo brasileiro em julgar a eficiência do setor de educação, o qual, a fim de avaliar o desempenho de sua clientela, oportunizou que alunos de escolas públicas e particulares, na faixa de 15 anos, com o ensino fundamental já concluído, participassem de estudo comparativo, realizado entre estudantes de 41 países, em três habilidades básicas: leitura, matemática e ciências. Na divulgação do resultado pela

Unesco e pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para a desolação dos condutores da educação nacional, o Brasil obteve uma colocação nada animadora. Sua melhor classificação foi um 37º lugar no teste que mediu a capacidade de leitura. Segundo a matéria, este resultado indica uma “deficiência estrutural que precisa ser enfrentada”, pois “nossos estudantes conseguem ler, mas não demonstram capacidade de reter nem de interpretar as palavras” (A BATALHA..., 2003, p.53).

Este fato, além de revelar um panorama preocupante no que diz respeito à competência dos alunos, revela também o pouco que se investe em educação no Brasil, seja em recursos humanos, como a contratação e formação continuada de professores, seja em recursos materiais, como material didático, laboratórios, bibliotecas, quadras esportivas etc.

Apesar de se ter, na última década, universalizado o ensino público no Brasil, oportunizando a todos o acesso à escola, a estimativa atual é de existirem cerca de 16 milhões de brasileiros, com mais de 15 anos, que não sabem ler e escrever um bilhete simples (GOVERNO..., 2003, p.13) e que podem ser considerados como socialmente excluídos. Proporcionou-se o acesso à escola, porém não se deu condições de permanência nem perspectiva de sucesso. Uma das ações do MEC, neste atual governo, foi a criação do Programa Brasil Alfabetizado, que tem como meta abolir esta chaga social, alfabetizando jovens e adultos.

O mundo mudou, a escola deveria ter mudado, pois “ler não é mais decodificar e o leitor não é mais o alfabetizado” (BARBOSA, 1991, p.88). Os alunos são capazes de decodificar, mas não de co-produzir sentidos a partir do que lêem, parecendo não demonstrar a criticidade necessária para perceber ideologias dominadoras, nem a capacidade de relacionar o texto lido com outros já conhecidos, ao fazer inferências que possibilitam a compreensão. Estes comportamentos do leitor levam a sociedade, que desconhece a verdadeira situação da escola, a culpá-la de não estar cumprindo o seu papel de formar leitores no sentido amplo.

Que todos têm acesso à leitura está posto, resta, porém, a concretização deste ideal pedagógico, quando a escola poderá assumir que forma leitores eficazes e capazes de praticar a leitura como fonte de prazer e de sabedoria...(LAJOLO,1999).

Para a autora (1999), ler é essencial, não só para aqueles que almejam produzir textos científicos ou literários, mas para todos, já que a sociedade de consumo faz muitos de seus apelos por meio da linguagem escrita e chega por vezes a transformar em consumo o ato de ler, os rituais da leitura e o acesso a ela. No contexto de um projeto de educação democrática vem à frente a habilidade de leitura, essencial para quem quer ou

precisa ler jornais, assinar contratos de trabalho, procurar emprego através de anúncios, solicitar documentos, enfim, para todos aqueles que participam, mesmo que à revelia, dos circuitos da sociedade moderna, que fez da escrita seu código oficial.

Qual seria então a tarefa da escola transformadora que pretendemos? Está ela contribuindo na formação do aluno-leitor-crítico? É sobre essas questões que pretendemos refletir, mais especificamente, como lê um aluno após onze anos regulares de escolaridade, em uma situação em que está sendo avaliado, ou seja, em que o contexto de produção é o momento da prova de redação do vestibular, em que são testados seus conhecimentos em leitura e escrita.

Um dos objetivos gerais do ensino de Língua Portuguesa arrolados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), (doravante PCNs), e relacionado ao ensino da leitura é:

utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso (PCNs, 1998, p.32).

Esta forma ampla de colocar intenções, estabelecendo linhas gerais de ação, tem como objetivo atingir a todos nacionalmente, levando os professores a refletirem sobre sua prática pedagógica, adequando-a à realidade regional, cultural e política, sem perder o referencial que é a formação de cidadãos preparados para enfrentar as exigências de uma era marcada pela competição e pela excelência. Assim sendo, atividades de leitura baseadas em situações reais de uso da linguagem deverão ter prioridade sobre aquelas artificiais, descontextualizadas e que não contribuem para o desenvolvimento da competência discursiva.

Os PCNs (1998), documentos que têm como objetivo subsidiar o trabalho dos professores nas diferentes áreas, ao apontarem os gêneros discursivos como objetos de ensino e os textos como unidades de ensino, estabelecem que ensinar língua supõe ensinar diferentes gêneros: “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam” (PCNs, 1998, p. 21).

Este encaminhamento pedagógico está fundamentado na concepção bakhtiniana de língua, teoria segundo a qual, nas palavras de Pompílio et al. (2000, p. 95), “[...] a língua é viva, produzida na história e, ao mesmo tempo, produtora da história dos

homens. Ela é revelada/constituída nas diversas enunciações que têm lugar nas diferentes situações sociais, pelos gêneros do discurso”.

Para Bakhtin

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, [...] A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p. 279).

Dentre as diversas situações em que a linguagem é utilizada, nas diferentes esferas, destacamos a do contexto considerado nesta pesquisa, em que, após a leitura dos textos de apoio da prova de redação do vestibular, os vestibulandos, a fim de comprovarem sua competência no uso da linguagem, realizaram a produção de um gênero discursivo determinado, que é a redação de vestibular.

Segundo Bresson (2001), enquanto a linguagem oral é uma forma natural de língua, porque adquirida naturalmente pelo contato com a palavra do outro, a escrita e a leitura não são objetos de um procedimento espontâneo de aquisição. São práticas sociais instituídas, em que o simples contato com os escritos e a observação das leituras, silenciosas ou não, não asseguram o aprendizado. O fato de nosso ambiente estar repleto de escrita não é fator determinante para seu aprendizado, já tendo sido constatado que estas são práticas que requerem ensino.

Cabe, pois, à escola tomando a linguagem como atividade discursiva e o texto como unidade de ensino, no que se refere à leitura, oportunizar atividades diversificadas que levem à reflexão e não à reprodução de modelos, aumentando gradativamente o grau de complexidade dos textos, situações em que “o aluno deve pôr em jogo tudo o que sabe para descobrir o que não sabe” (PCNs, 1998, p.70).

Na sociedade contemporânea, paralelamente àqueles que não lêem, encontramos outros que, privilegiados, têm acesso a todo tipo de informação e que se caracterizam em um grupo distinto, têm acesso às inovações tecnológicas, à leitura eletrônica, navegam pela Internet...

O surgimento dessas novas tecnologias, que demandam uma urgência e uma rapidez no pensar, ocasionou uma mudança de hábitos nos jovens, dentre eles o de ler, atividade que exige, além da concentração, tempo para a concretização do processo de produção de sentidos. Alguns, que ainda não haviam manifestado interesse pela leitura, seja ela literária ou informativa, hoje, atraídos pela novidade da leitura eletrônica, confessam-se por ela apaixonados. Isto nos impede de dizer que o jovem não lê, mas devemos reconhecer que as leituras e a maneira de ler são outras.

Fica evidente na atividade humana contemporânea, nas diferentes esferas, um novo comportamento relacionado à leitura, ou seja, a leitura pela Internet, um novo veículo de circulação de gêneros variados de textos. No entanto, mesmo reconhecendo a revitalização da oralidade, da leitura e da escrita, em decorrência dessa tecnologia, não é possível generalizá-la como novas práticas, já que apenas uma parcela restrita da população a ela tem acesso.

O aluno, porém, que vai à escola após ter saído de uma sala de bate-papo, “chat”, onde tem a possibilidade de se comunicar com pessoas do mundo inteiro, de uma maneira informal e até mesmo peculiar (pois os internautas estão caminhando para terem a sua própria linguagem), obviamente, não se sujeita a fazer leituras impostas, nem a aceitar materiais didáticos obsoletos, usados pela escola, quando na falta de outros mais atualizados que os substituam. A situação torna-se então conflitante, merecendo, pois, este estudo.

No decorrer do trabalho, para falar da leitura falamos também da escrita. Estas duas atividades não podem ser vistas de forma dissociada, sendo que uma complementa a outra.

Pretende-se, com esta pesquisa, averiguar, através da escrita e em forma de amostragem, como lêem os alunos numa prova de vestibular, levando-se em conta este contexto de produção.

Através dos textos selecionados para análise, instrumentos de coleta de dados, procura-se verificar a forma como foi desenvolvido o tema proposto no comando da questão da prova de redação, verificando se o aluno fez uma leitura mais parafrástica ou mais polissêmica.

Para atingir a meta pretendida, esta dissertação está organizada da seguinte forma: no primeiro capítulo é apresentada a Fundamentação Teórica, onde se analisam as Concepções de Linguagem e de Leitura e as Condições de Produção da Leitura; do segundo capítulo constam os Procedimentos Metodológicos que nortearam a realização deste trabalho e no terceiro é feita a Análise e Classificação das Redações, *corpus* desta pesquisa, em leitura

polissêmica e em leitura parafrástica; a exemplificação é feita através de dez redações retiradas do *corpus*.

Pela explicitação das ocorrências verificadas pretende-se demonstrar o nível de leitura de alunos em um contexto real de avaliação, que embora estressante pela competitividade de que é caracterizado, constitui-se numa contingência para o ingresso no curso superior.

CAPÍTULO I

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Não há nada de especial na leitura, a não ser tudo que nos possibilita fazer. (FRANK SMITH)

2.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E DE LEITURA

Os PCNs (1998, 1999), documentos norteadores de práticas pedagógicas do ensino Fundamental e Médio, em nível nacional, e responsável por assegurar as modificações propostas para o ensino da língua materna, estabelecem tanto como ponto de partida, como ponto de chegada para a efetivação dessas práticas, a linguagem, visto que é pela linguagem que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

Pensar desta forma traduz uma concepção que vê a linguagem como processo de interação, no qual interagir significa realizar uma atividade discursiva: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução (PCNs, 1998, p.20-21). Assim sendo, ao se produzir um discurso, as escolhas feitas, conscientes ou não, são decorrentes das condições em que o discurso é realizado.

Embora seja esta a forma de se ver, hoje, a linguagem, nem sempre se pensou desta maneira, pois transformações ocorreram na escola e ainda ocorrem de maneira gradativa.

O fato de lingüistas aplicados saírem, hoje, a campo a fim de diagnosticarem problemas com a linguagem, apresentarem soluções, significa um avanço em termos de educação, podendo-se vislumbrar uma evolução no ensino de línguas, condizente com a dos demais campos da ciência e da tecnologia.

De acordo com Geraldi (1996), uma das grandes contribuições da pesquisa lingüística contemporânea, para o ensino da língua materna, foi a de ter se preocupado em estudar a forma de se conceber a linguagem e, em conseqüência, a forma pela qual se define seu objeto específico, a língua. Afirmação que se justifica, pois, dependendo da concepção de linguagem que o professor pratica e defende, assim será o seu fazer pedagógico.

Segundo este mesmo autor, há fundamentalmente três concepções de linguagem que influenciaram, cada uma a seu tempo, os estudos lingüísticos e conseqüentemente resultaram em maneiras diferentes de se ver a leitura.

2.1.1 Linguagem como expressão do pensamento

A primeira concepção vê a linguagem como expressão do pensamento e pressupõe que as pessoas que não se expressam bem é porque não pensam. A exteriorização do pensamento por meio de uma linguagem articulada e organizada depende, portanto, da maneira como o homem organiza o seu pensamento.

Se a linguagem for vista como manifestação do pensamento, o ensino estará centrado na gramática tradicional, baseada no ensino de regras e exceções, presumindo-se que, se o aluno internalizar estas regras, saberá organizar de maneira lógica seu pensamento. Dessa forma o aluno estará falando sobre a língua em situações artificiais, como a de sala de aula, pois ao se comunicar, não transfere o que supostamente aprendeu. É como se estas informações servissem apenas para ficar bem guardadas e só serem usadas em situações formais ou para o registro escrito. O erro é bastante valorizado e o professor, que é o detentor do saber, espera que seus alunos leiam e escrevam corretamente, não considerando as variedades lingüísticas em que o aluno se expressa e domina, desconsiderando, também, a realidade e os interesses dos alunos.

O fato de basear o ensino da língua materna em normas gramaticais é decorrente de ter sido este o conteúdo de ensino por vários séculos, quando se priorizava a reprodução de idéias pré-concebidas, quando a cópia era instrumento de aprendizagem e de avaliação. Nesse sentido, avaliava-se o aluno pela cópia, sem se cogitar se ele tinha idéias para expor, para questionar, enfim, para manifestar-se como sujeito.

Orlandi (1987, p. 11-12) denomina o século XVII como o das gramáticas gerais, cujos pensadores se concentravam em estudar a linguagem enquanto representação do pensamento e procuravam mostrar que as línguas obedecem a princípios racionais, lógicos. Portanto, os falantes deveriam se expressar com clareza e precisão. A gramática considerada modelo deste século é a de Port-Royal (1612-1694) também chamada de Gramática Geral e Racional, que consolida a tradição gramatical construída desde Platão.

Dos relatos de Chartier (2001, p. 79- 80), pode-se depreender a pouca importância dada ao aprendizado da leitura e da escrita, devido ao reduzido número de leitores, mesmo que maior que o de escritores, na Inglaterra e França nos séculos XVII e XVIII. A aquisição da leitura ocorria antes dos sete anos, geralmente fora da escola, através da mãe, de uma mulher ou de um pastor que servia de pedagogo. Apenas com oito anos, quando freqüentavam a *grammar school*, as crianças aprendiam a escrever. Como, apesar da pouca idade, devido à falta dos pais, as crianças precisavam trabalhar, deixavam de ir à escola, detendo apenas o domínio da leitura e não da escrita. A leitura tinha finalidade utilitária e, para as moças, era vista de maneira preconceituosa, supondo-se que serviria apenas para a correspondência amorosa.

Em decorrência de, por muito tempo, ter sido dada pouca importância à leitura, a escola tradicional ocupou-se com o ensino da gramática, podendo-se afirmar que, enquanto a linguagem era tida como expressão do pensamento, a leitura era concebida apenas como um processo de decifração e decodificação. Era considerado bom leitor aquele que conseguia pronunciar corretamente as palavras, num encadeamento harmonioso, respeitando a pontuação, não se levando em conta a sua compreensão. Na realidade, este sujeito era um bom decifrador, não havendo preocupação com o entendimento do texto lido e muito menos se ele passaria a fazer parte das histórias de leitura desse leitor.

2.1.2 Linguagem como instrumento de comunicação

A segunda concepção concebe a linguagem como instrumento de comunicação, e, portanto, a língua como um código, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor (TRAVAGLIA, 1997, p. 22).

Essa concepção está representada pelos estudos lingüísticos abstratos realizados pelo Estruturalismo, a partir de Saussure e, mesmo, pelo Transformacionalismo, a partir de Chomsky.

Saussure, considerado o inaugurador oficial do Estruturalismo, estabeleceu uma distinção entre língua e fala, considerando a língua um sistema abstrato, homogêneo, social, supra-individual, ao passo que a fala seria a realização concreta e individual da língua.

Tomando a língua como objeto de estudo da Lingüística, Saussure excluiu desse mesmo objeto tudo aquilo que fosse individual e heterogêneo (SUASSUNA, 1995).

Uma das grandes contribuições de Saussure para os estudos da linguagem foi a de estabelecer que uma língua tanto poderia ser descrita sincronicamente (num dado momento), quanto diacronicamente (evoluindo ao longo do tempo).

Embora o Estruturalismo tenha representado um marco para o desenvolvimento dos estudos lingüísticos, do ponto de vista do ensino de línguas, apontam-se como suas falhas, não investigar o contexto em que um determinado enunciado é produzido, não tomar como objeto de estudo a fala, nem dar importância às variações lingüísticas em suas análises.

Tais falhas são corrigidas a partir do momento em que a linguagem é vista como forma de interação, quando se passa a considerar o contexto de produção, a valorizar a linguagem oral e a admitir que a linguagem varia de acordo com a situação de uso.

Na década de 1950, em oposição à abordagem excessivamente morfológica do Estruturalismo, esboça-se nova corrente teórica, cujo grande condutor foi o lingüista americano Noam Chomsky, que procurou tecer uma gramática formal, explícita e adequada, de base fundamentalmente sintática.

De acordo com Suassuna (1995), Chomsky distinguia a competência lingüística (conhecimento potencial do sistema língua) do desempenho, este sujeito a falhas e imperfeições por se tratar do uso individual que cada falante faz da competência. Seu objeto de estudo é a competência e o ponto de partida de seu modelo teórico a criatividade do falante, isto é, a capacidade inata que o falante-ouvinte tem de produzir e entender um número infinito de enunciados (competência lingüística), o que acena com a possibilidade de se fazer mais de uma leitura de um texto (leitura polissêmica), sem que os sentidos se restrinjam apenas àquilo que o autor quis dizer.

O conceito de língua de Chomsky difere do de Saussure, porque para este a língua é um patrimônio de toda uma comunidade e não de cada falante, que retém apenas uma parte do sistema; para Chomsky, cada falante retém a gramática de sua língua, graças a sua competência lingüística.

Embora alguns pressupostos do gerativismo tenham sido notáveis, o modelo de Chomsky apresenta limitações, como: o tratamento teórico da frase, a não-consideração do contexto da interação lingüística e o fato de o modelo ter como base uma comunidade lingüística homogênea, formada por falantes-ouvintes ideais, desconsiderando, portanto, as variações lingüísticas.

Até a década de 60, a Lingüística estrutural impunha-se com as armas que lhe eram disponíveis. O fato de optar por uma ciência o mais abstrata possível, não foi uma característica isolada de Saussure, mas uma característica comum das Ciências Humanas, de um século marcado pelo positivismo, o que acarretou numa visão objetivista da linguagem.

Nesta concepção abstrata de linguagem, como forma de comunicação, a leitura será influenciada diferentemente de acordo com as duas teorias lingüísticas expostas, privilegiando, primeiramente, de acordo com a visão estruturalista, o texto, como único portador de significado e nele se encontrando a chave para a sua compreensão.

De acordo com esta visão, não há nenhuma contribuição do leitor no ato de ler, o texto é o único portador de significado que o leitor deve “destrinchar” (BRAGGIO, 1992, p.11, grifo da autora).

Na segunda abordagem, influenciada pelo modelo gerativo-transformacional, o foco deixa de ser o texto e passa a ser o leitor universal, ideal, responsável pela extração de significados do texto.

Segundo Kato (1993), a concepção estruturalista vê a leitura como um processo instantâneo de decodificação de letras em sons, e a associação destes com o significado.

O processamento da informação se dá pela hipótese *bottom up*, que Kato (1985) traduziu como ascendente, em que o leitor constrói o significado com base nos dados do texto, lê pouco as entrelinhas, observa detalhes, como erros ortográficos e não tira conclusões apressadas. É vagaroso, pouco fluente, tem dificuldade de sintetizar por não saber distinguir o que é importante do que é ilustrativo.

Meurer (1988) explica que, no modelo teórico do processamento ascendente, para compreender os textos, o leitor parte do símbolo escrito (letra) e vai seqüencialmente atribuindo significado a palavras, frases, orações, parágrafos e textos completos, num movimento do particular para o geral e sem levar em conta seus conhecimentos e expectativas. O texto é considerado como um objeto completo em si próprio, cujos elementos, uma vez decodificados, dão o seu sentido, independentemente das expectativas e conhecimentos do leitor.

De acordo com Coracini (1995, p.14), “o texto se objetifica, ganha existência própria, independentemente do sujeito e da situação de enunciação: o leitor seria, então o receptáculo de um saber contido no texto, unidade que é preciso capturar para construir o sentido”. Como receptáculo, ao leitor caberia apenas receber todas as informações contidas no texto, sem colaborar na produção de sentidos. A construção de sentidos seria a

partir de unidades menores para as maiores, o que se traduz em ver o texto e conseqüentemente os seus sentidos de forma fragmentada.

Na abordagem influenciada pelo modelo gerativo-transformacional, denominada *top-down* e traduzida por Kato (1985) como descendente, a visão de leitura é como atribuição de significados e o leitor é o elemento privilegiado no ato da leitura, que vai ao texto apenas para confirmar suas hipóteses. O leitor é fluente e veloz, porém faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com os dados do texto. Conforme Kato (1985, p. 40), é o tipo de leitor “que faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação efetivamente dada pelo texto”. Para a autora (1985, p.52-53) “o leitor idealizado pelo modelo descendente é aquele que se apóia principalmente em seus conhecimentos prévios e sua capacidade inferencial para fazer predições sobre o que o texto dirá, utilizando os dados visuais apenas para reduzir incertezas”.

Para Meurer (1988), o significado depende, em grande parte, do preenchimento de lacunas através de inferências, envolvendo mais do que a soma das partes do texto.

Considera-se que os modelos de leitura *bottom up* e *top down* são modelos extremistas de se praticar a leitura e, embora muito tivessem contribuído para o entendimento dos seus aspectos cognitivos, os estudos que se sucederam demonstraram que a leitura não poderia ser vista considerando-se isoladamente ora o texto, ora o leitor, despertando-se para a necessidade de considerar outros fatores. Era uma nova visão de leitura que surgia.

Confrontando estas duas visões de leitura, Mary Kato (1985, p.41), define como leitor maduro, aquele, diferente dos dois primeiros já apresentados, que usa, de forma adequada e no momento apropriado, os dois processos complementarmente, tendo um controle consciente e ativo de seu comportamento.

Se considerados isoladamente, tanto o modelo ascendente de leitura, quanto o descendente, apresentam problemas, pois o modelo ascendente, ao priorizar o texto, desconsidera o leitor e o contexto em que a leitura é produzida, limitando-se a aceitar como válido apenas o que o texto diz, sacralizando as informações nele contidas; e, no modelo descendente, que leva em conta os conhecimentos prévios do leitor, é preciso considerar que este pode cometer equívocos, ao fazer inferências e produzir “leituras erradas” (POSSENTI, 1999).

A visão descendente da leitura – *top-down* – a qual enfatiza o papel do leitor no processamento da leitura, é defendida por estudiosos, orientados pela psicologia cognitivista, dentre os quais se destacam Smith (1999, 2003) e Goodman (1987).

Para Smith (1999), a leitura é resultante da interação de informações visuais, apresentadas ao leitor, acrescidas de informações não visuais que este detém, como a compreensão da linguagem, o conhecimento de mundo e uma certa habilidade em relação à leitura. A leitura depende mais daquilo que está por trás dos olhos – da informação não visual – do que da informação visual que está diante deles. Quanto mais informações não visuais o indivíduo detém, quando está lendo, de menos informações visuais ele necessita. A compreensão se dá a partir do que está explícito no texto, desde que faça sentido para o leitor, e do que o leitor nele insere, pelas inferências que faz, baseadas no seu conhecimento de mundo, justificando-se dessa forma a expressão leitura significativa, largamente utilizada por ele.

A leitura é uma atividade construtiva e criativa, com quatro características distintivas e fundamentais: é objetiva, seletiva, antecipatória, e baseada na compreensão, temas sobre os quais o leitor deve, claramente, exercer o controle (SMITH, 2003).

Ela é objetiva não só porque as pessoas lêem por uma razão, seja para encontrar um número telefônico, seja para saborear um romance, mas porque a compreensão que um leitor deve trazer para a leitura somente pode ser manifestada através das suas próprias intenções.

É seletiva porque normalmente só se presta atenção àquilo que é relevante aos objetivos estabelecidos. É antecipatória porque raramente as pessoas se surpreendem com o que lêem - os objetivos definem as expectativas. E está baseada na compreensão, porque o ato raramente deixa os leitores confusos. A compreensão é a base, não a consequência da leitura.

Goodman (1987, p.15) postula que “toda leitura é interpretação, e o que o leitor é capaz de compreender e de aprender através da leitura depende fortemente daquilo que o leitor conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura”. Para este autor, o leitor emprega uma série de estratégias, que ele conceitua como um amplo esquema, para obter, avaliar e utilizar as informações provenientes do texto, a fim de construir o significado ou compreendê-lo. Entre as estratégias, ele menciona a de seleção dos índices mais produtivos do texto; a estratégia de predição (antecipação) em relação, por exemplo, ao final da história ou à lógica de uma explicação, à estrutura de uma oração composta e ao final de uma palavra; e a estratégia de inferência, para “ler” o que não está explícito, como também para o que se fará explícito mais adiante na leitura. Por serem a seleção, as predições e as inferências, estratégias básicas de leitura, Goodman considera que através delas o leitor controlará sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido.

A última afirmação vem comprovar que, ao estabelecer estratégias de leitura, Goodman, mesmo vendo a leitura como um processo ativo, centra o ato de ler, sobretudo no leitor, considerando-o responsável por assegurar a compreensão do que leu. Ler é, então, buscar significado, devendo o leitor ter um propósito para buscar este significado no texto.

Esta situação de centrar o foco da leitura no texto ou no leitor manteve-se até a década de 80, ao se adotar primeiro uma concepção tradicional e depois uma concepção abstrata de linguagem, tida como instrumento de comunicação, quando se evidenciava uma maneira artificial de empregar a língua, simulando-se leituras, ao se fazerem exercícios mecânicos de interpretação de texto, cujas respostas encontram-se na superfície do mesmo, treinando-se técnicas de redação e exercícios estruturais de questões lingüísticas.

2.1.3 Linguagem como forma de interação

A concepção estruturalista de linguagem veio substituir aquela que via a linguagem de forma tradicional, de forma fragmentada, desvinculada do contexto histórico-social e será seguida por uma terceira, a qual “situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam **sujeitos**” (grifo do autor) (GERALDI, 1984, p.43) e estabelece novas diretrizes para o ensino da língua materna.

Ao assumir o que diz, numa situação concreta de interação, o falante torna-se sujeito de seu próprio discurso. A linguagem é usada tanto para compreender a fala do outro como para por ele ser compreendido, sem a preocupação de copiar ou reproduzir modelos e situações artificiais, mesmo porque esta situação não retrataria a individualidade dos envolvidos no processo interativo.

Após a fase da Lingüística do enunciado, com a constatação de que esta não dava conta de certos fenômenos lingüísticos, desponta agora a da lingüística da enunciação. Com a superação do nível da frase, na análise da linguagem, novos fatores passam a ser considerados, como: o texto, o contexto, intenções e atitudes do falante em relação à prática da língua, com sua natureza sócio-histórica e ideológica. A linguagem passou a ser investigada pelo seu caráter discursivo-textual. Novas correntes lingüísticas, como a Lingüística Textual, a Análise do Discurso, a Análise da Conversação, a Semântica

Argumentativa, os estudos ligados à Pragmática, passam a analisar a linguagem nas suas mais diversas dimensões, tentando dar conta da sua complexidade e da sua historicidade.

Para Bakhtin (1999, p. 121), a enunciação humana, por mais primitiva que seja, é produto da interação social, “quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística”. Prosseguindo, afirma que, embora a enunciação seja expressa individualmente, ela não é um fato individual, que em razão de sua individualidade deixe de ser analisado pelos membros da sociedade; devido à sua natureza ser social, a enunciação só se efetiva entre falantes.

Então, ver a linguagem como processo de interação significa entender que é pelo contato interpessoal que as pessoas se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura.

O reconhecimento da importância da linguagem como interação leva à conclusão de que é mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos, no momento em que falam. Isto é fulcral, analisar a linguagem em funcionamento, ao invés de classificar e denominar os componentes da linguagem humana (palavras, frases), concebendo a língua como um sistema de signos ou como se o indivíduo fosse programado para falar, podendo acertar ou errar. Nessa perspectiva, a leitura, a escrita e a fala são tomadas como atividades sociais entre sujeitos históricos, com uma história concreta de vida. A leitura não é feita apenas para testar a decodificação, a escrita não tem a função de preencher linhas sem um mínimo de criatividade ou de emoção e a fala não tem a função de ocupar espaços vazios. “Ler e escrever não são atos mecânicos de reconhecimento, mas processos de construção de compreensões dos objetos, do mundo e das pessoas” (GERALDI, 1996, p.89).

Numa concepção interacionista de ensino, educador é aquele que, além de ensinar a ler, cria condições para que o aluno faça a leitura de sua própria vivência, dos problemas intrínsecos que dela advêm, entabulando um diálogo com o texto, levando a uma posição crítica e ativa diante dos fatos cotidianos que afetam sua vida.

Interagir pela linguagem significa pressupor a presença do outro. Em todas as ações lingüísticas, um outro está presente. Numa atividade de leitura, por exemplo, o leitor conta com a presença do autor (enunciador) que se manifesta através do texto, que, por sua vez, foi produzido em determinadas condições.

Conceber a linguagem como uma atividade constitutiva significa entendê-la sempre em constituição, em modificação, pela ação que sujeitos historicamente situados exercem sobre ela. É na interlocução que se amplia a aquisição de novos recursos expressivos

e a compreensão do mundo. Deve ser considerada, portanto, algo dinâmico, em processo de construção, por um sujeito que, por meio das interações realizadas no ambiente em que vive, constrói sua linguagem e é, ao mesmo tempo, construído por ela.

Num sentido dialógico, a linguagem permeia e é permeada pelas relações de interação entre os sujeitos. Nesse contexto, há que se considerar o sujeito, a língua, o outro e as condições em que ocorreu essa relação dialógica. A linguagem é por natureza sócio-histórica e ideológica, porque produto da interação entre os sujeitos e, dessa forma, atualiza-se na enunciação dialógica, completa, num contexto de produção concreto, heterogêneo, multifacetado e contraditório (BRAGGIO, 1992, p.83).

Ao se passar a ver a linguagem de forma diferenciada, isto é, como forma de interação, a leitura não mais é vista como simples decodificação, mas “se processando na interação autor-texto-leitor” (KATO, 1985).

Solé (1998) entende a leitura como um processo de interação entre o leitor e o texto, envolvendo a presença de um leitor ativo, que lê com um objetivo, com uma finalidade. Observa-se nas maneiras de se ver a leitura um progresso, pois aquele leitor que era receptáculo de informações, agora já é visto como um leitor ativo, com várias possibilidades de leitura, podendo ler por prazer, para buscar uma informação concreta, para seguir instruções que lhe possibilitarão realizar determinada atividade (cozinhar, seguir uma trilha, montar e/ou instalar um aparelho), confirmar ou refutar um conhecimento prévio etc.

A interpretação daquilo que se lê depende do objetivo com que é realizada a leitura. Embora o conteúdo de um texto permaneça invariável, é possível que dois leitores com finalidades diferentes extraiam informação distinta do mesmo. Influem, também, na interpretação, as inferências que diferentes leitores possam fazer e que, por sua vez, estão baseadas em conhecimentos prévios distintos.

Como se vê, os autores que defendem esta concepção de linguagem e de leitura procuram valorizar a língua em contextos de uso naturais e reais, privilegiando a atividade lingüística autêntica, com textos produzidos em situações do cotidiano, sejam orais ou escritos e reconhecendo que o sujeito tem interesses e objetivos determinados ao praticar a leitura, que o motivam a realizá-la (GERALDI, 1991).

Segundo Coracini (1995, p. 15), são muitos os lingüistas aplicados que defendem esta visão interacionista de leitura, citando dentre eles Kleiman (1989, p. 10), para quem “a leitura é um ato social, entre dois sujeitos – leitor e autor – que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Ao discorrer sobre o primeiro desses sujeitos - o leitor - a autora considera a utilização dos conhecimentos prévios

como condição para que este compreenda o texto, fazendo da leitura um processo interativo: “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto” (KLEIMAN, 1989, p. 13).

O autor, por sua vez, é aquele que busca a adesão do leitor, deixando no texto marcas formais que atuam como pistas para a reconstrução do caminho que ele percorre durante a produção do texto. Caracterizados estes dois sujeitos, fica bastante clara sua definição de atividade de leitura como “uma interação à distância entre leitor e autor via texto” (p.65), em que a responsabilidade pela compreensão é atribuída aos dois sujeitos. Nessa interação à distância, o autor deve se esforçar para conseguir a adesão do leitor e este deve se esforçar para perceber as marcas deixadas pelo autor que lhe possibilitarão uma leitura crítica do texto.

Esta visão de Kleiman, todavia, ao colocar o leitor como aquele que segue as marcas deixadas pelo autor, leva-nos a pensar numa visão limitada de leitura; se o leitor assim proceder, chegará às mesmas conclusões do autor e entrará num processo de reprodução de idéias pré-concebidas.

Justificando sua definição de leitura, isto é, que se lê obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados, a autora faz críticas à escola, nas atividades prescritivas de leitura, em que o aluno lê porque o professor mandou, por se constituírem em atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido e que além do mais, não levam à aprendizagem.

Assim, embora seja evidente o avanço nas concepções de leitura até aqui consideradas, nelas ainda se observam resquícios das visões ascendente e descendente de leitura o que, na opinião de Braggio (1992), revela que, apesar das concepções interacionistas de leitura conceberem a aquisição da leitura e escrita vinculadas à realidade do homem, não remetem o homem de volta a esta realidade como um ser crítico e transformador.

Isto só vai se dar, quando a leitura e a escrita forem tomadas sob a dimensão dialógico-discursiva da linguagem, mais precisamente sob a influência das idéias de Bakhtin

[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p.113).

A ação verbal de um sujeito que se dirige a outro, usando a palavra como ponte e dele aguardando uma resposta, resulta no diálogo, considerado aqui num sentido estrito do termo, que se constitui numa das formas mais importantes da interação verbal. Num sentido amplo, Bakhtin coloca o diálogo não apenas como a comunicação entre duas pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, como, por exemplo, a de um autor, que, através de seu texto, dialoga com seus leitores.

2.1.4 A leitura nos PCNs

Os PCNs (1998) propõem ver a linguagem como atividade interlocutiva, isto é, concebida como dialógica, social e histórica. Ao apresentarem esta visão de linguagem, estes parâmetros contribuíram de forma significativa na difusão desta nova tendência que vai interferir também na concepção de leitura que passa a ser vista como processo de interagir com outros mundos, por meio da produção de sentidos realizada pelo leitor.

Uma sociedade pode existir sem escrever, mas não existe sem ler. Para todas as sociedades organizadas a leitura precede a escrita. A leitura, vista numa perspectiva ampla e dinâmica, desacomoda o indivíduo que passa a questionar, criticar, aumentando sua capacidade de compreender o que ocorre a sua volta, ampliando seu universo cultural. Através dela o indivíduo consegue tornar-se sujeito das suas ações, com capacidade de sobre elas decidir, conquistando o seu espaço na sociedade da qual faz parte.

Conforme os PCNs (1998, p.69-70), ao ler, o leitor realiza um processo ativo de compreensão e interpretação de texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. O uso desses procedimentos possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, confirmando no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que correspondem às suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos. Lê as entrelinhas, identificando, a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.

Alguns fatores podem facilitar a antecipação, tornando a leitura uma tarefa mais fácil para o leitor: a experiência com textos escritos, a familiaridade com o assunto tratado no texto, as experiências de vida do leitor, a disponibilidade para arriscar uma hipótese sobre o significado do texto e o conhecimento prévio dos suportes materiais da escrita. São fatores que não estão no texto que o leitor está lendo, mas que fazem parte de suas concepções sobre textos escritos e seus usos. São, portanto, informações não-visuais, porque não provêm da leitura daquele texto específico, mas da estrutura cognitiva do leitor. Assim, enquanto a antecipação se compõe das informações não-visuais que o leitor traz para o texto, a verificação é concretizada através das informações visuais que ele capta do texto. É na verificação que o leitor busca informações novas confirmando ou reestruturando as inferências.

Para compreender um texto é necessário dispor de conhecimentos que ao mesmo tempo digam respeito ao seu conteúdo e ao seu modo de comunicação. Não se pode compreender situações evocadas em livros se estas forem totalmente estranhas às experiências do leitor e se os conhecimentos prévios de que este dispõe forem insuficientes para a realização de inferências que possibilitem a compreensão.

O ler e o escrever são atos dinâmicos, em que o sujeito, ao percorrer um processo de produção de significados de textos, vai, conseqüentemente, produzindo o significado de seu próprio mundo. O sujeito leitor, como um leitor ativo, deve dialogar com o texto, formular hipóteses, questionar, fazer uso de sua curiosidade intelectual para negociar significados, deixando de ser mero receptor de mensagens orais e/ou escritas.

Ainda que os PCNs (1998) reconheçam como leitura o ato de produção de sentidos não se desvinculam totalmente da leitura centrada no texto, que encerra todos os significados, cabendo ao leitor extraí-los (como no modelo *bottom up*) e nem na centrada leitor (modelo *top down*), que a partir de seus conhecimentos prévios é capaz de atribuir significados ao texto:

[...] se os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos. (PCNs, 1998, p.70-71)

Logo, a visão de leitura apresentada nos PCNs é de base cognitivo-discursiva. Percebe-se neles tanto a influência de Goodman e Smith quando, por exemplo, o documento apresenta a leitura como uma atividade que implica estratégias como garantia de

proficiência, como também se percebe a relevância atribuída ao contexto de produção, na sugestão de se trabalhar com textos que circulam socialmente, o que caracteriza uma visão discursiva da linguagem.

Kato (1985), por sua vez, vê a possibilidade de coerência entre as duas possibilidades de leitura, a ascendente e a descendente, quando as duas se complementarem, visando promover a interação entre o leitor e o texto, sem privilegiar ou depreciar o valor dos dados lingüísticos, que teriam, entre outras, a função de restringir o excesso de predições. Leitor proficiente seria, então, aquele que faz uso dos processos ascendente e descendente de forma interativa, pois, a interação desses processos o tornará, ao mesmo tempo, fluente e preciso. Contribuiriam para a proficiência da leitura o grau de novidade do texto, o local do texto, o objetivo da leitura e a motivação para a leitura.

Mesmo não se entendendo os PCNs (1998, 1999) como prescrição metodológica, é inegável sua contribuição como documentos que apresentam linhas gerais de ação que, se seguidas com bom senso e adaptadas às características de cada região, poderão trazer contribuições ao ensino da língua materna.

De acordo com Pompílio et al (2000, p. 103), seguir as orientações dos PCNs supõe modificar as práticas de linguagem estabelecidas sobre uma concepção abstrata de língua como objeto de estudo, para uma concepção enunciativa, discursiva de língua, em que as condições da interlocução necessitam ser consideradas como determinantes para um seu estudo.

2.1.5 Leitura como co-produção de sentidos

Através da visão de linguagem, como um processo dialógico que se realiza na interação entre sujeitos socialmente situados, chega-se à leitura como co-produção de sentidos. A leitura deixa de ter como foco apenas um ou outro elemento, seja o texto ou o leitor ou o autor, para ser tomada dentro de uma relação dialógica, de co-produção em que estão inseridos o leitor, o autor e como objeto o texto a ser lido. Aqui as condições de produção da leitura, sua exterioridade, são tão relevantes quanto o texto a ser lido: o leitor, o autor, o contexto em que se deu a leitura e o momento sócio-histórico no qual o leitor se acha inserido.

Para Geraldi (1996, p. 125), ao ler um texto, o leitor trabalha com dois tipos de informação: aquelas que se constituíram em sua experiência de vida, seu conhecimento de mundo e aquelas que o autor lhe passa através do texto lido. Neste sentido, a leitura é “um encontro de sujeitos, enquanto tais, sujeitos situados numa sociedade e por ela influenciados, mas não como resultados mecânicos de suas condições, mas como sínteses destas condições históricas e de suas ações sobre elas”.

Este sujeito que ao mesmo tempo influencia e é influenciado pela sociedade, ao ler, pode tornar a leitura produtiva ou não, dependendo da motivação com que vai a ela. Obviamente quando o leitor vai ao texto, interessado, a produção de sentidos acontece de maneira diferenciada de quando faz uma leitura que lhe foi imposta.

Geraldi (1991), ao falar da produção textual, também considera a questão dos conhecimentos do leitor/produtor afirmando que os autores para produzirem precisam voltar-se para sua própria experiência (real ou imaginária) para dela falarem: buscam e inspiram-se nela para extrair daí o que dizer.

Nos seus estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa, em que Geraldi (1991) alerta sobre a importância de se refletir sobre o para quê se ensinam determinados assuntos, ele também apresenta a leitura como condicionante para a produção, apontando quatro maneiras como o texto pode chegar ao leitor: pode-se ir ao texto em busca de respostas a perguntas que se tem. É o que se pode chamar de leitura-busca-de-informações, quando são feitas perguntas ao texto às quais ele pode responder ou não, respostas com as quais se pode concordar ou discordar, numa busca incessante; pode-se ir ao texto para escutá-lo, ou seja, não para retirar dele uma resposta pontual a uma questão que está incomodando, mas para retirar dele tudo que ele possa oferecer, numa relação em que o leitor produz sentidos a partir da palavra do autor, resultando numa atitude produtiva, pelo surgimento de novos sentidos. É a leitura-estudo-do-texto, em que o leitor ao querer saber mais, tem a oportunidade de refazer seus sistemas de referência e de compreensão do mundo; pode-se ir ao texto para usá-lo como inspiração na produção de outras obras. A leitura é, dessa forma, pretexto para retirar dele um argumento, um exemplo para a produção textual; e ainda, pode-se ir ao texto desarmado, sem nenhuma das intenções acima, dele fazendo a leitura chamada de leitura-fruição, cuja relação leitor x texto define-se pela gratuidade, pelo prazer de ler.

Destes quatro tipos de relação que o leitor pode vir a ter com o texto, apenas o último não se encaixa na situação analisada nesta pesquisa, a da prova de redação do vestibular. O candidato pode utilizar os textos da prova, para buscar informações, como uma forma de enriquecimento das idéias que já domina ou como pretexto para produzir o seu

próprio texto, quando se espera que a sua maneira de dizer não seja a mesma usada pelo autor, o que se constituiria numa reprodução e não numa produção.

A reprodução de idéias não é o que se pretende na formação de leitores de uma escola transformadora, onde se tem como objetivo formar um leitor co-produtor, que no seu trabalho com a linguagem vai se enriquecendo pela leitura aberta e carregada de significados que faz dos textos, transformando-os e transformando-se, enriquecendo-se e tornando enriquecedor o processo de leitura/produção.

A concepção de leitura como processo discursivo parece ser a mais condizente com a concepção que vê a linguagem como forma de interação, por considerar o autor e o leitor como produtores de sentido “ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (CORACINI, 1995, p.15).

Ao apresentar esta concepção discursiva de leitura que se encontra na interface entre a análise do discurso e a desconstrução, a autora se contrapõe à concepção intermediária de leitura (interacionista) defendida por Kato, considerando-a um prolongamento da visão tradicional ascendente. O fato de o leitor ser visto como portador de esquemas (mentais) socialmente adquiridos, que aciona seus conhecimentos prévios e os confronta com os dados do texto, construindo o seu sentido, leva a concluir que o texto é que é a autoridade, portador de significados, tendo primazia sobre o leitor que, pela sua competência, apreende os sentidos nele inscritos.

Na visão discursiva da leitura as marcas deixadas pelo autor são as únicas responsáveis pelos sentidos possíveis, sendo o sujeito, participante de uma determinada formação discursiva, e não o texto quem estabelece as leituras a serem realizadas.

Brandão e Micheletti (1997, p. 17) vêem o ato de ler como “um processo abrangente e complexo, de compreensão e de inteligência de mundo, praticado pelo homem, por ser este dotado da singularidade de poder interagir com o outro pela mediação da palavra”.

Partilhando da mesma opinião de autores já mencionados, as autoras afirmam que a leitura não ocorre como uma atividade passiva, porque ao escrever, tem-se em mente um leitor, quer seja ele empírico, real ou virtual, mas um leitor que se interesse pelas nossas idéias, pois esta é a finalidade da escrita: manifestar idéias para que alguém leia, analise, critique, discuta, enfim, que aceite interagir, co-produzindo sentidos e fazendo a recriação do texto.

É nesse momento que o texto deixa de ser marcado pela incompletude, deixa de ser lacunar, pois o leitor, um elemento ativo, ao lê-lo, completa-o, atualiza-o, fazendo-o funcionar. O movimento da leitura, a produção de sentidos efetuada pelo leitor no ato de ler dá concretude ao texto.

De acordo com Brandão e Micheletti (1997), “a operação do leitor para pôr em funcionamento o texto é uma atividade cooperativa de recriação do que é omitido, de um preenchimento de lacunas, de desvendamento do que se oculta nos interstícios do tecido textual”.

Por ser impossível ao autor dizer tudo no texto que escreve, mesmo porque desconhece as potencialidades de todos os leitores que possam vir a se interessar pelo seu texto, cabe ao leitor ir completando as lacunas e nesse processo em que interagem, via texto, autor e leitor vão co-produzindo sentidos.

No entanto, o trabalho de recriação está condicionado a certos elementos, como: o domínio de sistema lingüístico correspondente ao do locutor, necessidade de conhecimentos sobre o tema trabalhado, de coerência temática e de contextos situacionais de espaço e de tempo.

A partir dessa recriação, visto ser o texto lacunar, poderá haver uma proliferação ou uma filtragem de sentidos, dependendo de como o leitor mobilizará seus conhecimentos prévios (lingüísticos, textuais e de mundo).

Ao ler, o leitor, com a sua interpretação, imprime no texto a sua marca pessoal, construindo um universo de significação textual, que não é nem aquele que o autor teve a intenção de produzir nem o do leitor, mas um terceiro resultante do diálogo do leitor com o texto. Dessa forma, a leitura é vista pelas autoras como co-produção de sentidos.

A denominação de “sujeito receptáculo de informações” é usada por Brandão e Micheletti, enfatizando uma postura que o leitor não deve assumir, como num ato passivo de quem vai recebendo informações. O leitor é um elemento ativo que faz o texto funcionar, através das operações que faz ao lê-lo, tornando-se sujeito do processo de ler.

Tal posicionamento coincide com o apresentado por Coracini (1995), ao falar da leitura na perspectiva estruturalista e mecanicista da linguagem, na qual o texto se objetifica e o leitor é receptáculo desse saber, o qual tem que buscar para construir o sentido.

Dell’Isola (2001), considerando o processo discursivo da linguagem e da leitura e vendo também o leitor como co-produtor de sentidos, salienta que as leituras derivam de experiência pessoal, do conhecimento de mundo e do conhecimento partilhado, pois ler é

interagir, é construir significado para o texto. O ser humano é um sujeito praticante de leitura a qual é produzida à medida que ocorre a interação.

A constatação de que o ser humano, desde os primórdios da humanidade, utiliza-se da leitura, praticando-a com maior ou menor intensidade e criticidade, ratifica as afirmações de Dell’Isola, pois, no decorrer dos tempos, até os dias atuais, apesar de todos os recursos tecnológicos, dela não podemos prescindir, seja para nos orientarmos no dia-a-dia, seja para lermos uma página da Internet, seja para apreendermos informações científicas.

Ressaltando a amplitude da tarefa de examinar as condições de interação sujeito/linguagem em leitura, na perspectiva de que a leitura é lugar de produção de sentido, lugar de constituição de significado, a partir da relação que se estabelece entre o leitor e um texto verbal ou não-verbal, Dell’Isola (1996) analisa o ato de ler sob três enfoques complementares, nos quais três elementos são imprescindíveis para a existência da linguagem: o texto (independente de sua forma física) e o autor, lugares onde a função do ato de ler se opera, e o leitor, sujeito agente dessa função.

No primeiro enfoque, em que a leitura é vista como habilidade fundante do ser humano, sugere que o conceito de leitura seja sobreponível ao de linguagem, afirmando-se que o ser humano antes de alçar-se à condição de sujeito (sujeito, sujeitado a algo e sujeito agente sobre algo) é um ser. No segundo, o ato de ler constitui uma prática social: o sujeito-leitor e o texto são frutos de um contexto social. Ao se expressar, o locutor do texto revela marcas de sua individualidade, produto de suas características psicológicas e socioculturais.

Por último, confirmando idéias de Brandão e Micheletti, Dell’Isola afirma que o leitor, ao apropriar-se da linguagem, deixa suas marcas individuais, registrando seu lugar social no texto lido. Logo, no ato da leitura, tanto emissor quanto leitor interagem, ambos com identidades sociais próprias. O sujeito-leitor que, nas suas práticas de leitura, simplesmente reproduz o que lê, faz leitura singular, sem nada acrescentar, torna-se um sujeito assujeitado, condicionado às normas ditadas pela classe dominante na sociedade.

No último enfoque, a leitura consiste num ato de co-produção de textos: a leitura é resultado de um processo criativo em que sujeito e linguagem interagem permanentemente, uma vez que o texto nunca está acabado, não é um produto, mas um dispositivo de produção. O texto é enunciação projetada pelo autor e perpetuada pelo leitor, um exercendo influência sobre o outro. Ao receber a mensagem do texto, o leitor produz a leitura, preenchendo lacunas, de acordo com condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas, que são diferentes de leitor para leitor e de momento histórico para momento histórico. O leitor pode, de um mesmo texto, produzir diferentes leituras, que poderão

modificar-se também a partir do contexto em que são produzidas. É nessa interação sujeito/linguagem gerada pela leitura que o leitor se torna co-produtor do texto, enriquecendo-se a cada leitura realizada.

Conforme Dell'Isola:

A leitura co-produtora do texto é aquela intersticial entre o autor, mentor do texto; o texto em si, enquanto manifestação de linguagem, e o sujeito-leitor, cuja objetividade cognitiva lê, literalmente, a produção contida no texto-forma e cuja subjetividade é interacional com a linguagem do emissor, para produzir um novo texto-conhecimento, advindo tanto dos caracteres denotativo e conotativo quanto dos espaços lacunares do texto original (DELL'ISOLA, 1996, p. 74).

A respeito de um sujeito leitor, as expectativas desta pesquisadora coincidem com o que postulam Geraldí (1991), Brandão e Micheletti (1997) e Dell'Isola (1996): o sujeito leitor, em parceria com o autor é um co-produtor de sentidos para o texto. Influenciado pelo contexto, a cada nova leitura, acrescenta novas contribuições e, numa reciprocidade, ao mesmo tempo em que se enriquece, transforma os textos lidos, enriquecendo-os também pelo aumento da compreensão.

2.1.6 A leitura parafrástica e a polissêmica a partir da realização de inferências

Orlandi (1999-b, p. 47-48), define a leitura como o momento privilegiado do processo da interação verbal, aquele em que os interlocutores ao se identificarem como tal, desencadeiam o processo de significação.

Vendo dessa forma a leitura, na perspectiva do discurso, a autora alerta para a não desconsideração da questão social, levando-se em conta as condições de sua produção. Assim é que diferentes leitores em diferentes situações de produção produzem diferentes discursos.

Considerando-se as diferentes maneiras que o leitor interage com o texto, preenchendo ou não a sua incompletude, assumindo diferentes estratégias de leitura, este poderá realizar uma leitura parafrástica ou uma leitura polissêmica.

A leitura parafrástica caracteriza-se pelo reconhecimento ou pela reprodução do sentido dado pelo autor, ocorrendo em maior ou em menor grau, conforme o gênero textual

a que pertence o texto lido e conforme a capacidade do leitor de relacionar um texto com outros, ou com os seus conhecimentos prévios.

A leitura polissêmica define-se pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto, podendo a polissemia ser mais ou menos ampla, conforme o grau de inferência realizado pelo sujeito leitor.

Nos discursos lúdico e poético, devido às características da linguagem neles usada, é possível se realizar mais inferências do que no discurso científico. Neste caso não será a capacidade do leitor de realizar inferências que determinará uma leitura mais parafrástica ou mais polissêmica, mas o gênero do texto.

A autora alerta para que esta distinção não se constitua numa espécie de valorização, em que o pólo polissêmico apareça como privilegiado em detrimento do parafrástico. Repetindo, a ocorrência dependerá das condições e dos objetivos da leitura, do grau de inferência praticado pelo leitor, pois, há diferentes modos de leitura, ou seja, a leitura é seletiva. O que vai determinar o tipo de leitura a ser realizado é o contexto, ficando difícil fazer uma delimitação, já que pode variar desde um ponto mais baixo, que caracteriza a leitura parafrástica, até um ponto mais alto, o da leitura polissêmica.

A leitura parafrástica coloca menos do conhecimento extra-texto, ou seja, do conhecimento de mundo, de outros textos, do jogo de poder do leitor, do que a leitura polissêmica, sendo importante destacar que mesmo no reconhecimento de sentido, atividade que caracteriza uma leitura como parafrástica, o leitor já realiza inferência.

Sendo a leitura produzida no processo de interação, ela está sempre sofrendo a ação de um leitor, situado num momento histórico, o que possibilita compreender que leituras que são possíveis hoje, não o foram em outras épocas.

Marcuschi (1999), ao analisar a leitura como processo inferencial, destaca que ela não ocorre linearmente, progredindo em pequenos blocos, sem produzir compreensões definitivas. Salienta ser o processo inferencial apenas um dos aspectos no conjunto de uma série de atividades cognitivas realizadas durante a leitura. A leitura adulta é uma atividade que envolve, dentre outras, elaborações semânticas, pragmáticas, lógicas e culturais.

Segundo ele

Trata-se de um ato de interação comunicativa que se desenvolve entre o leitor e o autor, com base no texto, não se podendo prever com segurança os resultados. Mesmo os textos mais simples podem oferecer as “compreensões” mais inesperadas (MARCUSCHI, 1999, p. 96).

Os resultados são inesperados e diversos, variando grandemente de indivíduo para indivíduo, uma vez que as inferências não ativam apenas as relações entre os conhecimentos lexicais. O universo em que se situam as inferências é o contexto cognitivo, formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo pelas suas crenças, pelas circunstâncias em que o texto é lido e pelo conhecimento das leis do discurso.

Assim sendo, Marcuschi (1999, p. 101) considera que as inferências têm um papel fundamental na compreensão de textos, pois, ao inferir, o leitor se torna capaz de construir novas proposições a partir de outras já dadas. Este leitor seria aquele leitor competente que percebe os implícitos no texto, captando as intenções do autor, a fim de chegar a sua significação.

A inferência é um aspecto da leitura admitido tanto pelos cognitivistas como pelos adeptos da visão dialógico-discursiva da linguagem, embora com abordagens distintas.

Marcuschi (1999, p. 103) propõe três grupos de inferências textuais, embora alerte que nem todos são precisos e claros: inferências lógicas, baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores-verdade na relação entre as proposições; inferências analógico-semânticas, baseadas sempre no *imput* textual e também no conhecimento de itens lexicais e relações semânticas; inferências pragmático-culturais, baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais.

2.1.7 Leitura crítica

Estudiosos que defendem a visão interacionista da linguagem, sejam eles da vertente cognitiva como Kato, Kleiman e Dell’Isola, ou da vertente bakhtiniana como Geraldi e Brandão ou ainda da linha discursiva como Orlandi e Coracini, todos postulam que a leitura deve ser vista de forma crítica.

Nas obras atuais, a preocupação é direcionada para a questão da formação do sujeito-leitor-crítico, capaz de reconhecer a ideologia subjacente em um texto – já que todo texto tem algo a dizer – e então se posicionar. O sujeito-leitor exigido pela sociedade atual é o “leitor plural” apontado por Gregolin (1999, p.53-67) “[...] capaz de ler o presente, resgatar o passado e projetar o futuro, através da complexidade de textos que circulam no meio social”. A necessidade desse leitor plural é ratificada pela autora, quando enfatiza a importância da

leitura, ao ressaltar que a modernidade e o grau de avanço de uma sociedade se medem pela capacidade de leitura de seus membros.

Segundo Suassuna (1995, p.52), “se o aluno lê sem prazer, sem o exercício da crítica, sem imaginação; se ele lê e não faz disso uma descoberta ou um ato de conhecimento; se ele só reproduz, nos exercícios, a palavra lida do outro, não há nisso nada que lhe possibilite uma intervenção sobre aquilo que historicamente está posto”.

Não basta, portanto, ser alfabetizado para fazer da leitura um ato de crítica, que envolve constatação, reflexão e transformação de significados. Como atividade ativa, a leitura exige leitores ativos, que produzam sentidos sobre o que leram e como postulam Brandão, Micheletti e Dell’Isola sejam co-produtores de sentido.

Para Britto (1998, p. 63), o conceito de leitor, para ter razão de ser e poder avaliar e distinguir comportamentos intelectuais dentro de uma sociedade letrada, deve supor mais que conhecer o código escrito ou mesmo ter domínio de certos protocolos sociais de base escrita.

Nas sociedades industriais, pessoas ainda que analfabetas, têm conhecimento sobre a escrita e usam-no para a realização de tarefas e até para resolverem situações do dia-a-dia, como pegar ônibus, metrô. Tais procedimentos, realizados de forma mecânica, não permitem, no entanto, caracterizá-las como leitores.

Ao discutir a relação do leitor com a leitura e a partir daí sua atuação em sociedade, que o ato de ler possibilita ser de forma mais crítica e produtiva, Britto vendo a leitura como uma ação cultural diz ser ela

[...] um ato de posicionamento político diante do mundo. E quanto mais consciência o sujeito tiver deste processo, mais independente será sua leitura, já que não tomará o que se afirma no texto que lê como verdade ou como criação original, mas sim como produto (BRITTO, 2003, p. 100).

No dizer do educador francês Jean Foucambert (1994), urge proceder a um trabalho de “leiturização”, capacitando os leitores a atuarem como produtores de sentidos: aptos a estabelecer diálogos produtivos com os textos, neles fazendo atuar concordâncias e diferenças, sem perder de vista que a linguagem aponta sempre para o sujeito e para o mundo.

2.1.8 Avaliando a leitura

Dell'Isola, nos seus estudos sobre a leitura, preocupa-se também em como avaliá-la, pois, segundo ela, uma decorrência do trabalho com leitura é o trabalho com textos - objetos de leituras - e com a sua avaliação. Ao avaliarmos textos de alunos, estamos avaliando a sua capacidade de compreensão.

A leitura é, a um só tempo, o ato de ler e o próprio texto. O discurso escrito evoca o contexto, universo em que o texto é um dos elementos que nele atua e entidade estabelecadora da relação leitor (Lo)/ leitura (Lu), entidade que vai determinar as influências sócio-culturais à relação que próprio contexto estabelece (DELL'ISOLA, 1997, p.53-54).

Baseada nesta relação, a autora propõe uma avaliação qualitativa da compreensão leitora, observando as possibilidades de interação leitor/leitura. Esta relação entre leitor (Lo) e leitura (Lu) pode ocorrer de três formas: a leitura zero denota insucesso na relação Lo/Lu, podendo-se dizer que a leitura não existiu e provavelmente nem a decodificação. O insucesso pode ser atribuído ao leitor que não compreendeu o texto, ao texto que pode não ter conseguido se fazer entender pelo leitor, aos dois simultaneamente ou ao contexto que pode não ter favorecido a relação Lo/Lu. A segunda forma é a leitura singular, que a autora apresenta como Leitura singular individual e Leitura singular coletiva. A individual ocorre quando o leitor produz uma das várias leituras possíveis e a relação é bem sucedida; a coletiva, quando vários leitores fazem uma única leitura de um mesmo texto, o que, segundo a autora, é uma relação impossível, pois os leitores são diferentes nos aspectos psico-sócio-culturais. A terceira forma é a leitura plural que pode ocorrer: com um único leitor fazendo várias das leituras possíveis de um mesmo texto, tratando-se de uma relação bem-sucedida; com vários leitores fazendo leituras singulares de um mesmo texto e intercambiando-as; com diferentes leitores fazendo várias das diferentes leituras e também intercambiando-as. Nos dois últimos tipos de leitura a pluralidade se dá devido ao intercâmbio, tratando-se de relações bem-sucedidas.

Por considerar que o ato de ler desencadeia um processo criativo em que autor, texto, leitor e contextos interagem permanentemente, sempre preenchendo espaços de um texto que nunca está acabado, Dell'Isola alerta para que, na avaliação, considere-se a leitura aberta à pluralidade: “Quando o sujeito-leitor se deixa interagir com o texto,

completando-lhe as lacunas com sua própria história, trocando experiências um com o outro, um novo texto surge, uma nova produção se dá, e a verdadeira leitura acontece” (1997, p.56). O leitor torna-se um co-produtor do texto quando o completa, preenche os espaços com sua bagagem histórico-sócio-cultural.

E concluindo seu posicionamento de como a avaliação pode contribuir na co-produção, enfatiza:

Para que essa co-produção se efetue, é necessária a ativação de todo um processo cognitivo, desde a percepção do texto e sua posterior decodificação, passando pela compreensão, pelos processos inferenciais até a interpretação, que é um novo texto. (DELL’ISOLA, 1997, p. 57)

Orlandi (1999a), para quem a leitura é produzida, sendo tanto o sujeito quanto os sentidos determinados histórica e ideologicamente, salienta que não se lê num texto o que se quer, do jeito que se quer e para qualquer um.

Mesmo se entendendo que existem vários modos de leitura, na relação autor/leitor/texto, o autor não pode pretender que todas as suas intenções sejam percebidas pelo leitor, o texto não é transparente a ponto de dizer tudo por si e o leitor não dispõe da capacidade de dominar os múltiplos sentidos atribuídos num processo de leitura.

Para Cardoso (1999), a leitura deve ser ensinada para que o leitor associe o sentido dos textos às referências sócio-históricas e aos contextos em que são produzidos os discursos. Como a interação entre os indivíduos ocorre num espaço de regularidades e restrições, a leitura não pode ser considerada uma atividade inteiramente livre em que o leitor lê no texto aquilo que quer.

Este ponto de vista é defendido por Possenti (1999), para quem, a partir da lingüística moderna, quando se descobriu que um texto podia ter mais de um sentido, abriu-se a possibilidade para que o leitor se posicionasse, o que, no entanto, não significa uma manifestação livre a ponto de o leitor ler como bem entende com a desculpa “mas esta é a minha leitura”. Baseado nesta constatação, afirma que é possível haver leituras erradas por parte do leitor, pois é possível o não entendimento do texto e que o leitor “tenha manobrado mal”. Destaca como exigências evidentes que uma teoria da leitura não pode restringir-se ao leitor e que, quando envolver o leitor e o texto, ou o leitor, o texto e o autor, deverá encará-los a partir do mesmo enfoque lingüístico. Por serem os textos de natureza variada, uns mais simples outros mais complexos, o autor defende que condições extra-textuais são determinantes para o entendimento dos mesmos.

Portanto, neste complexo processo de atribuição de sentidos, o leitor, dependendo da sua compreensão, pode apenas reproduzir o que leu, pode extrapolar os sentidos do texto, atribuindo-lhe outros, ou ainda, numa relação mal sucedida, pode nem mesmo chegar à decodificação.

2.2 CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DA LEITURA

Por ser na e pela interlocução que se produz a linguagem e onde os sujeitos se constituem como tais, para Geraldi (1991), entender a linguagem como um processo interlocutivo pressupõe considerar a singularidade destes sujeitos em contínua transformação, determinada pela temporalidade. Neste processo, segundo ele, a língua não é um sistema pronto do qual o sujeito se apropria e usa de acordo com suas necessidades, mas algo que se reconstrói a cada novo processo interlocutivo; os sujeitos também se constituem e se completam à medida que interagem com outros e as interações, por sua vez, não se dão fora de um contexto social e histórico mais amplo, pois somente se tornam possíveis no interior e nos limites de uma determinada formação social, sofrendo interferências e interferindo, tornando-se assim, produtivas e históricas.

É nesta visão de linguagem, como processo de interlocução, no qual tanto a língua como os sujeitos e a própria interação estão em constante transformação e enriquecimento, que se fundamenta a presente pesquisa. Analisamos o contexto de produção por ser determinante do gênero de discurso produzido, a redação de vestibular, e que, nesta pesquisa, é instrumento para se avaliar como lê o vestibulando.

Por compreender também a leitura como interlocução entre sujeitos e, como tal, espaço de construção e circulação de sentidos, é impossível descontextualizá-la do processo de constituição da subjetividade que ocorre nas diversas interações, possibilitadas pela escrita, levando-se em consideração as diferentes condições sócio-históricas de produção.

Conforme Cardoso (1999), ao mesmo tempo em que o leitor atribui sentidos ao texto, desencadeando o processo de significação, este (o leitor) se constitui, representa-se e se identifica. No entanto, nem leitor nem texto são os únicos responsáveis pelo processo de significação, pois pode ocorrer de um texto ser bem estruturado, ser coerente e coeso, mas ter a sua legibilidade comprometida na relação de interação entre leitor-texto/autor.

Daí se poder dizer que o sentido não está no texto, porque o processo de significação é desencadeado nesse momento específico da interação entre interlocutores que se constituem como tais, e que a leitura é compreensão de um texto e não simplesmente o reconhecimento de um sentido dado de antemão (CARDOSO, 1999, p. 56).

Para a autora, o produzir discursos envolve certas condições, dentre as quais, um contexto em sentido estrito e um contexto em sentido lato. Por contexto em sentido estrito entende-se as circunstâncias imediatas, o aqui e o agora do ato de discurso, que Kato (1993, p.69) chama de contexto lingüístico imediato – o que vem antes ou depois daquilo que está sendo produzido ou entendido.

Cardoso entende por contexto em sentido lato as determinações histórico-sociais, ideológicas, o quadro das instituições em que o discurso é produzido – a família, a escola, a igreja, o sindicato, a política, a informação, a língua etc. Alerta para que as condições de produção não sejam entendidas apenas como a situação empírica do discurso que está em jogo, mas como sua representação no imaginário histórico-social. Os protagonistas do discurso, no caso desta pesquisa, os candidatos e os professores avaliadores, não devem, portanto, ser considerados apenas como seres empíricos, mas como seres que ocupam um lugar na estrutura social.

Marcuschi (1999, p. 98-99) parte da noção de contexto de situação (da enunciação) para introduzir a de contexto cognitivo, que entende como “o horizonte sócio-psíquico-cultural do indivíduo, a partir do qual se dá a organização tanto das percepções e sua elaboração para o processamento cognitivo quanto das informações e compreensão textual”. O contexto a que se refere Marcuschi é formado pelos pré-conhecimentos do indivíduo, pelas suas crenças, as circunstâncias em que o texto é lido e os conhecimentos das leis do discurso. Ao conceber, pois, a leitura como um processo inferencial, o autor considera tais fatores responsáveis pela produção da compreensão do texto. Também para Dell’Isola (1997), na busca de sentidos no texto, é determinante a bagagem sócio-cultural que o leitor traz consigo.

Estando já reconhecida a importância do contexto na produção dos discursos, há que se considerar que, quando o contexto situacional não é favorável ao leitor, como numa prova de redação de vestibular, em que o momento é tenso, por se estar avaliando competências, habilidades, numa relação autoritária, a leitura realizada pode deixar a desejar. Tal constatação corrobora a afirmação da Análise do Discurso de que as condições de produção influem na constituição da subjetividade do sujeito leitor.

No momento em que o leitor lê, a fim de buscar informações para produzir um texto da prova de redação do vestibular, ele está, de certa forma, realizando uma leitura imposta: não foi ele quem escolheu o texto, nem o tema, nem o momento da produção. Ele está numa situação em que fatores externos determinam e exigem um procedimento, uma postura satisfatória de leitor, da qual dependerá sua vida futura.

Sob esse enfoque, o aspecto emocional pode influenciar na sua performance de leitura e, conseqüentemente, a leitura realizada, na prova de vestibular, em que vários fatores estão em jogo, como: nervosismo, insegurança, ansiedade, tempo limitado para a resolução de questões, expectativa de sucesso, preocupação com o julgamento das idéias de seu texto, não tem os mesmos resultados de uma leitura realizada de forma descompromissada, em que o peso da cobrança não se evidencia de maneira tão intensa. Certamente, o psicológico do leitor, ao sofrer interferência dos fatores arrolados, desencadeia atitudes e comportamentos imprevisíveis.

Foi exatamente este o contexto escolhido para a coleta dos dados: o momento da prova de redação do vestibular, cujos textos produzidos pelos participantes constituem o *corpus* desta pesquisa.

Como diz Maingueneau (1989, p.14) “não se trata de examinar um corpus como se tivesse sido produzido por um determinado sujeito, mas de considerar sua enunciação como o correlato de uma certa posição sócio-histórica na qual os enunciadore se revelam substituíveis”.

Os participantes da prova não são, dessa forma, somente os participantes, mas sujeitos leitores-produtores com uma posição sócio-histórica definida.

Para Orlandi (1991), quem lê produz sentidos em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas. E ainda: quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Ao analisar condições de produção da leitura, Orlandi (1999-b) considera que na relação do texto com a exterioridade – contexto de enunciação e contexto sócio-histórico – revela-se a sua incompletude, que entende como a multiplicidade de sentidos possíveis que dele (do texto) se possa extrair. Os sentidos de um texto resultam de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados, margem esta que não é vazia, é o espaço ocupado pelo social. A idéia de incompletude não está relacionada a lacunas a serem preenchidas pelo leitor, pois sua natureza não é lacunar, mas intervalar, derivando da relação do texto com as condições de produção, ou seja, da relação com a situação e com os

interlocutores. A partir do momento em que ocorre a relação do texto com outros textos, com a situação, com os interlocutores, ou seja, com suas condições de produção, instala-se o processo de significação.

O candidato a uma vaga no curso superior, ao prestar vestibular, muitas vezes, não é um sujeito de cuja história faz parte a leitura. Muitos, pela opção profissional que já fizeram, consideram a leitura uma atividade não condizente com a profissão que desempenham, atribuindo-lhe um caráter pragmático e dela só fazendo uso de forma mecânica, para decodificar instruções, sem se preocuparem nem com o significado das mesmas nem fazerem correlação com o contexto de produção em que tais ações ocorrem. Para estes leitores, a leitura é apenas uma forma de reconhecimento do que o autor quis dizer.

Na verdade, estes sujeitos não têm consciência da importância da leitura, estando limitados a cumprir tarefas, mesmo que algumas vezes ocorra de informações importantes serem deixadas de lado por não terem sido compreendidas, vindo a comprometer todo um trabalho.

Na situação que se está analisando, os sujeitos referidos, ao se depararem com um texto escrito, sobre o qual devem escrever, usando um discurso formal, expressam seu modo de pensar, ou de maneira simplista, não estabelecendo a diferença entre oralidade e escrita, expondo idéias incoerentes e desconexas, ou de maneira artificial, utilizando-se de termos cujos significados estão distantes da sua realidade, sendo usados como empréstimos descontextualizados, até por não fazerem parte de sua formação discursiva. Também, por não poderem perder tempo com longas reflexões, escrevem o que primeiro lhes ocorre, sem fazerem a revisão do texto produzido.

Está comprovado que a leitura como mera decodificação (não desmerecendo aqui a importância da decodificação, como fase do processo) circula socialmente, não sendo raro encontrarmos pessoas que necessitam de um tradutor em sua própria língua para confirmarem, através da oralidade, o que foi lido.

Segundo Franco Júnior, Vasconcelos e Menegassi (1997), no momento da prova, está sendo avaliado o produto e não o processo. O resultado da leitura realizada se manifesta na versão definitiva do texto, sem que se oportunize a retomada ou mesmo a correção do que se produziu. Embora se reconheça e se defenda como ideal avaliar-se o processo de produção textual, cabe às universidades e faculdades, no momento do processo seletivo de vestibular, avaliar o produto final, isto é, as redações produzidas pelos alunos egressos do Ensino Médio.

A situação de vestibular é uma situação atípica, para a qual o aluno pode estar preparado ou não. Naquele contexto deverá, no entanto, demonstrar o que aprendeu, ao longo de sua escolaridade, visto que, ao candidatar-se a uma vaga para o curso superior, tem ciência de que passará por um processo de avaliação, do qual, dependendo da sua performance, poderá sair vitorioso ou não. Esta situação não teria este caráter seletivo tão estressante se existissem vagas suficientes para todos os egressos do Ensino Médio, nas Instituições de Ensino Superior do país.

Uma das razões de se detectarem, nos textos produzidos, ocorrências lingüísticas formalmente não aceitas é o fato de que, ao escrever, o candidato tem em mente um interlocutor, que, pela sua posição de avaliador, vai condicionar tanto o discurso produzido, como a forma de dizer. O aluno sabe que não se trata somente de demonstrar o seu entendimento como leitor, mas de ir mais além, correspondendo às supostas expectativas do interlocutor. Esta consciência leva-o a produzir um texto, dentro dos padrões da norma culta, em que a seleção das idéias se dá em função da suposição do que o interlocutor gostaria de ler, mas que, por vezes, não corresponde à sua maneira de ver. É possível, também, que o aluno tente se aproximar do discurso da academia, lançando mão, para isso, de recursos que se evidenciam de maneira artificial no texto produzido.

Estudiosos como Geraldi (1991), Fregonezi (1999), Costa Val (1994), Britto (1984), Suassuna (1995) manifestam sua preocupação quanto à artificialidade das produções realizadas pela escola: escreve-se sobre um tema imposto, tendo como preparação a leitura de textos fornecidos (correndo-se o risco de não haver compreensão da leitura) para um interlocutor que mais do que um leitor é um avaliador, dentro de um prazo curto, sem possibilidades de refacção do próprio texto.

Esta situação, no vestibular, continua perpetuando aquelas, comuns na escola tradicional, em que o aluno tinha que escrever, mesmo que fosse para reproduzir discursos.

No que diz respeito à artificialidade verificada nas redações dos alunos, Britto assim se posiciona:

Normalmente, nos exercícios e provas de redação, a linguagem deixa de cumprir qualquer função real, construindo-se uma situação artificial, na qual o estudante, à revelia de sua vontade, é obrigado a escrever sobre um assunto em que não havia pensado antes, no momento em que não se propôs e, acima de tudo, tendo que demonstrar (esta é a prova) que sabe. E sabe o quê? Escrever. E bem. Além disso, que esteja claro que ele está sendo julgado, testado e, às vezes, até mesmo competindo (BRITTO, 1984, p. 118).

O autor continua afirmando que se poderia argumentar que a artificialidade é da própria natureza da prova, porém a concepção de ensino em que se acredita é a de que pela linguagem o aluno se revela como sujeito e o sujeito que se quer é um sujeito real e não artificial.

Considerando-se todos esses fatores, resolveu-se avaliar o nível de leitura de alunos concluintes ou não, no ano que antecedeu a esta situação, do Ensino Médio (mas que, de uma forma ou de outra, freqüentaram a escola por pelo menos onze anos), nas condições de produção referidas.

Quanto aos resultados obtidos na pesquisa, entende-se da mesma forma que Luiz Percival Leme de Britto (1984), que não se deve colocar a culpa nos alunos, dizendo que “o estudante não sabe escrever porque não lê”. Tem-se como intenção investigar como lêem os alunos numa situação desafiadora, analisando os sucessos e as deficiências apresentados na leitura selecionada para análise.

Somente a condição de ser bom leitor não assegura que todas as leituras realizadas sejam bem sucedidas, visto que existem textos que exigem mais do leitor, para isso concorrendo alguns fatores, como: conhecimento de mundo, objetivos, expectativas, criticidade e ideologia do leitor.

Existem gêneros discursivos cujo resultado de leitura não se altera em decorrência do contexto situacional em que se realiza a leitura. Uma revista de moda, atualidades, fofocas tanto pode ser lida num consultório médico, num ônibus ou numa biblioteca. Para a leitura como atividade lúdica, o contexto situacional independe, já para uma leitura reflexiva de um texto técnico, o ambiente de leitura pode ser fator condicionante para a produção de sentidos, pois a capacidade de atenção exigida é muito maior.

Ficam ressaltados aqui os casos de leitores que lêem independente do contexto, conseguindo a concentração exigida pela leitura, apesar da movimentação externa que os rodeia.

Apesar da existência de tipos diferentes de leitores e de leituras, para que a leitura seja proveitosa e eficaz, conforme Pereira (1997) é preciso levar em consideração que não se lê tudo de um mesmo modo. Por exemplo, não se lê uma notícia da mesma forma que se consulta um dicionário, nem se lê um romance da mesma forma que se estuda; as maneiras de ler dependem do objetivo que se quer alcançar; e a experiência cultural e vivencial do leitor são essenciais para a compreensão do texto, sendo o professor apenas um ativador do processo da leitura.

Pereira (1997) também aponta diferenças entre ler uma revista e ler um texto que exige compreensão. Quando se lê uma revista, primeiramente, passam-se os olhos nas manchetes e nas ilustrações principais, sem parar em nenhum ponto; num segundo momento, são selecionados os assuntos que interessam, ficando os outros excluídos; dos assuntos selecionados é que se escolhe aquele que desperta maior “utilidade” e de cujos detalhes o leitor vai se inteirar.

Ao ler um texto, porém, vão interessar os níveis de compreensão: se a compreensão geral, global do texto como um todo, se das idéias principais ou trata-se de uma análise mais profunda, mais detalhada e intensiva.

Esta compreensão da leitura, Dell’Isola atribui-a como posterior ao processo de significação

A compreensão é individual e ocorre de acordo com as condições de produção de leitura. Em muitos casos, certas compreensões se devem a problemas de organização do texto, de obscuridade, de vocabulário, de desconhecimento dos códigos manejados pelo autor e do seu patrimônio cultural. Fatores de compreensão são também provenientes do leitor: a compreensão vai depender, em parte, dos códigos que o leitor maneja, de seus esquemas cognoscitivos, de seu patrimônio cultural e das circunstâncias da leitura (DELL’ISOLA, 2001, p. 35-36).

A partir do exposto, foram categorizadas as leituras feitas pelos vestibulandos nas condições de produção já analisadas, ou seja, o momento da prova de vestibular, em dois modos de leitura:

- a leitura polissêmica que consiste na atribuição, pelo leitor, de outros sentidos ao texto, considerados por ele de forma crítica;
- a leitura parafrástica que se traduz na reprodução do que o autor quis dizer ou apenas no reconhecimento do sentido dado pelo autor ao texto;

CAPÍTULO II

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

[...] O texto passa a ser um evento histórico constituído e renovado a cada contato com um leitor. Mas nem por isso o texto é uma loja de bugigangas em que cada qual encontra o que quer, ou uma caixa-preta cheia de mistérios. É um ponto de partida, e não um ponto de chegada (MARCUSCHI).

Os textos tomados para análise nesta pesquisa são os da prova de redação do Vestibular de Verão/2003, de uma faculdade particular do interior do Paraná, prova em que são avaliadas habilidades de leitura e de escrita dos candidatos.

Segundo dados gentilmente fornecidos pela instituição, do processo seletivo participaram 588 candidatos, dos 623 inscritos, sendo a faixa etária predominante dos candidatos que fizeram a prova, de 19 a 24 anos com 225 candidatos, ou seja, 38% deles. Os candidatos na faixa etária de até 18 anos foram em número de 201, ou seja, 33% dos candidatos. A faixa etária dos demais varia de 25 até mais de 50 anos.

A clientela que procura esta Instituição de Ensino Superior pertence, em geral, a uma classe social que tem condições de pagar uma mensalidade para poder estudar, embora com dificuldades, e que possui um certo poder aquisitivo. Alguns, entretanto, contam com a possibilidade de financiamento de seus estudos, e a grande maioria trabalha para pagá-los. Têm acesso a algumas formas de lazer, à cultura, à Internet, enfim ao mundo da escrita. Muitos deles, pode-se dizer, provêm de um ambiente cultural privilegiado, sendo que 31% dos inscritos fizeram cursinho preparatório ao vestibular, convivendo com a leitura e a escrita no trabalho, na comunidade ou nos lares, além da já estabelecida convivência no ambiente escolar.

A maior parte deles concluiu o Ensino Médio em escolas públicas, ou seja, 75% dos candidatos, dos quais 12% concluíram em 2001, 33% em 2002 e 55% em anos anteriores.

Devido ao número reduzido de vagas no ensino superior, principalmente nas instituições públicas, e às exigências da sociedade capitalista e competitiva em que vivemos, é cada vez maior o número de pessoas que anseia por possuir um diploma de curso superior, como condição para se realizar profissionalmente. Assim, não é pequeno o número de pessoas

que se inscreve em mais de um concurso vestibular e em mais de uma instituição, a fim de garantir a tão disputada vaga, perspectiva de uma vida melhor.

Na prova de redação (Anexo I), foram apresentados para os candidatos dois textos de apoio: um em que predomina o não-verbal, seguido do título da matéria em questão e outro, bastante curto (quatro linhas), versando sobre o tema solicitado. Constava, também, logo em seguida do texto, a fonte, **Revista Problemas Brasileiros**, que poderia ser considerada pelo leitor, como pista para contextualizar o assunto. O enunciado parecia ser bastante claro e solicitava a construção de um texto argumentativo, discutindo as **causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil**. Era permitido ao candidato fazer rascunho e o texto poderia ter até no máximo 15 linhas.

O objetivo da apresentação dos textos, na prova, foi a contextualização do assunto, dando aos candidatos condições de produção, pela possibilidade de estabelecerem relações com outros textos que já faziam parte de suas histórias de leitura, acrescentando-lhes novos sentidos ou confirmando aqueles anteriormente adquiridos. Com este procedimento observa-se um progresso bastante grande na estrutura dos vestibulares, principalmente nas provas de redação. Quando o ensino era pautado em concepções tradicionais ou estruturalistas de linguagem, os temas solicitados para redação eram apresentados de forma descontextualizada e ao candidato cabia escrever, tirando suas idéias do nada.

Por serem, porém, os textos apresentados na prova bastante curtos, o candidato, para produzir uma redação que apresentasse continuidade, progressão, não-contradição e articulação (Costa Val, 1994), deveria recorrer aos seus conhecimentos prévios, que foi adquirindo e formulando no decorrer de sua trajetória como leitor.

As informações apresentadas na prova constituíam-se, portanto, em um ponto de partida para deflagrar uma produção textual, dentro dos diversos enfoques temáticos pertinentes ao assunto proposto.

A pesquisa realizada foi, num primeiro momento, quantitativa, quando foi lida a totalidade dos textos, isto é, as redações de todos os participantes, de todos os cursos, a fim de se selecionar de quais cursos seriam retirados os informantes.

Pelo motivo de esta pesquisadora atuar como professora nos cursos de Comércio Exterior (42 candidatos) e de Secretariado Executivo (com 54 candidatos), optou-se por trabalhar com as redações produzidas por estes candidatos, num total de 96.

Realizou-se, então, uma pesquisa qualitativa, quando se procedeu à leitura crítica e à análise das redações. O critério utilizado para a seleção das redações foi serem textos predominantemente polissêmicos ou predominantemente parafrásticos. Das noventa e

seis redações foram retiradas seis por não se enquadrarem nem como textos polissêmicos, nem como textos parafrásticos; portanto, noventa redações foram objeto de análise e reflexão, servindo como instrumentos para que se verificasse o nível de leitura de sujeitos com uma escolaridade não menor àquela correspondente a onze anos.

Não se pode afirmar que nestas seis redações houve leitura zero, pois foi possível constatar que houve a decodificação e o reconhecimento de alguns sentidos dos textos-base. Porém, a fragmentação, a desarticulação de idéias e a divagação justificam a exclusão do grupo analisado.

Numa situação em que, através da escrita, pretendia-se avaliar a leitura de alunos com o Ensino Médio concluído, partiu-se das seguintes hipóteses:

- se, nas redações, o aluno manifestou-se de forma crítica a respeito do tema solicitado e aproveitou as proposições apresentadas para construir novas, é porque fez da leitura uma atividade produtiva. Realizou, dessa forma, uma leitura polissêmica, confirmando e/ou enriquecendo seus conhecimentos de mundo;

- se o candidato apenas parafraseou os textos lidos, tal comportamento revela-o um leitor capaz apenas de reproduzir idéias de outrem, sem ser capaz de produzir e defender as suas próprias. Por não realizar inferências, o que aumentaria a possibilidade de compreender os textos fornecidos, a leitura realizada não consistiu em produção de sentidos, mas em reprodução de sentidos já referidos.

Estas hipóteses de possíveis leituras originaram as categorias em que foram classificadas as redações:

- leitura polissêmica
- leitura parafrástica

Cada categoria analisada foi exemplificada com cinco redações, a fim de se demonstrar a maneira polissêmica ou a maneira parafrástica (Orlandi, 1999b) com que os textos foram lidos. Nas leituras realizadas de forma polissêmica, pôde-se avaliar também se o candidato fez uma leitura crítica ou não. O critério adotado para se avaliar se a polissemia e a paráfrase ocorreram em maior ou em menor grau, foi a realização ou não de diversos tipos de inferências, dentre eles os apontados por Marcuschi (1999).

Justifica-se aqui a necessidade de se analisar fragmentos das redações, a fim de evidenciar e discutir como o candidato atribuiu aos textos-base novos sentidos ou

comprovar que houve uma simples reprodução dos textos apresentados, uma paráfrase do já lido.

Que esta postura pedagógica não signifique, portanto, o desconhecimento do caráter de unidade do texto, obtido a partir do encadeamento entre as seqüências, e da articulação de seus componentes.

Na análise das redações, baseada nas categorias mencionadas verificou-se que algumas delas se enquadram em mais de uma situação, apresentando, por exemplo, leitura parafrástica em alguns momentos e leitura polissêmica em outros, o que não significou a sua inclusão em duas categorias diferentes, já que a classificação se deu em termos de predominância.

Para a análise das redações buscou-se respaldo teórico em alguns estudiosos que já se detiveram no estudo da questão e que estão, portanto, abalizados para se posicionar, numa situação em que se avaliou a subjetividade de cada autor de texto, pois o escrever é também uma forma de revelar-se.

Por ser o vestibular um processo inevitável para aqueles que pretendem ingressar em um curso superior, onde o número de vagas é reduzido e a competitividade cada vez maior, esta situação, mais precisamente a prova de redação, tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores da área de estudos da linguagem.

Ao analisar a relação entre a leitura e a redação, Orlandi (1999a, p.90) apresenta a leitura fornecendo matéria-prima para a escrita e contribuindo para a constituição de modelos. Segundo ela, em geral, 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 e aos modelos que ele domina.

Menegassi e Zanini (1997a), considerando a grande responsabilidade que se tem ao avaliar redações de vestibular, ressaltam que tal avaliação deve ocorrer valorizando-se aquilo que o candidato produz e que é fruto de sua história de leituras e da leitura dos textos a ele fornecidos no momento da prova.

Geraldi (1991) faz distinção entre redação e produção de textos, afirmando que na primeira produzem-se textos para a escola, e na produção, os textos são construídos na escola, pois é sempre preciso que, em situação de comunicação, haja uma razão para se dizer o que se tem a dizer a alguém, que estará na posição de ouvinte, e que o produtor saiba estabelecer as estratégias de sua comunicação. Nas redações, a razão que leva o aluno a escrever é para ser avaliado pelo professor que, além de ser seu interlocutor, é seu avaliador. Foi usada, na análise, a denominação de redação devido ao caráter de produção dos textos.

É válido ressaltar que a maneira que são lidas as redações de vestibular difere da maneira que se lêem os textos que circulam socialmente. Ao se ler redações de vestibular o que se procura verificar é se o candidato seguiu as normas da língua padrão, se foi fiel ao tema solicitado, se foi coerente, questões que não preocupam quando da leitura de um livro, de uma reportagem ou notícia em revistas e jornais. Este procedimento pode ser justificado pelo caráter competitivo e eliminatório que tem a prova, motivo que justifica avaliar-se os candidatos como leitores e produtores de textos.

Também, quando se analisam ou corrigem redações de vestibular, já se parte de um pré-conceito, de que os alunos são incapazes de escrever de maneira satisfatória e estes, por sua vez, pela insegurança de estarem sendo avaliados, inconscientemente, correspondem a essa expectativa.

O contexto de uma prova de redação de vestibular exige do candidato uma postura de leitor diferenciada daquela adotada no dia-a-dia, quando se lê sem a preocupação de demonstrar a compreensão do texto lido. Neste contexto específico de produção, o candidato deve explicitar e provar a sua compreensão através da produção escrita. Enquanto para alguns esta é uma tarefa que não apresenta dificuldades na sua realização, para outros torna-se complicada.

CAPÍTULO III

4 ANÁLISE DAS REDAÇÕES

*Um galo sozinho não tece uma manhã;
 Ele precisará sempre de outros galos.
 De um que apanhe esse grito que ele
 E o lance a outro; de um outro galo
 Que apanhe o grito que um galo antes
 E o lance a outro; e de outros galos
 Que com muitos outros galos se cruzem
 Os fios de sol de seus gritos de galo,
 Para que a manhã, desde uma teia tênue,
 Se vá tecendo, entre todos os galos.*
 (JOÃO CABRAL DE MELO NETO)

Assim como no poema de João Cabral de Melo Neto, os galos tecem a manhã, os leitores vão tecendo o significado dos textos à medida que estes passam a fazer parte de suas vidas. Após apresentar esta bela comparação, Lajolo (1999) completa que cada leitor, na individualidade de sua vida, vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados que vai produzindo, ao ler um texto. O leitor tem a história de suas leituras, e o texto, a história das suas. Conforme a autora

[...] leitor maduro é aquele que, em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu. E, conhecedor das interpretações que um texto já recebeu, é livre para aceitá-las ou recusá-las, e capaz de sobrepor a elas a interpretação que nasce de seu diálogo com o texto. [...] o significado de um novo texto afasta, afeta e redimensiona o significado de todos os outros (LAJOLO, 1999, p. 106-107).

De acordo com Geraldini (1996, p.100), “com a leitura alargam-se nossos horizontes de possibilidades de construirmos, neste diálogo constantemente tenso com a palavra alheia, nossas próprias palavras de compreensão”. Ao ler a palavra do outro, o leitor descobre através dela novas maneiras de pensar que junta às suas, para a construção e/ou reconstrução de idéias, que, na seqüência, pela produção de sentidos, passam a ser suas.

Os textos apresentados tinham como objetivos informar o candidato a respeito do tema proposto, situando-o como leitor, e desencadear uma produção textual adequada à proposta feita, consistindo a prova de redação no seguinte:



(IMMACULADA LOPEZ, Problemas brasileiros nov/dez 2001)

Figura 1: Omissão, descuido e jogo de interesses comprometem saúde popular

O Brasil ainda enfrenta o desafio de universalizar os serviços básicos de água e esgoto para toda a sua população. O impacto ambiental também é grave. A falta de coleta e tratamento de esgoto tem destruído a maioria dos córregos e rios dos centros urbanos, o que, além de desequilibrar o ecossistema, compromete o abastecimento futuro de água.

A partir do fragmento acima, construa um texto argumentativo, em, no máximo 15 linhas, discutindo as causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil.

Inicialmente, é importante considerar que não se exigia do vestibulando estender-se no tema tratado, visto que o espaço destinado à exposição das idéias estava limitado em quinze linhas, espaço no qual, teoricamente, ele poderia apresentar a sua tese em um parágrafo, discutir as causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil em um ou dois parágrafos e concluir o texto.

Algumas pesquisas indicam que a legibilidade de um texto, ou seja, a sua facilidade para a leitura, depende de encontrarmos nele 80% de informações já conhecidas e 20% que não conhecemos.

Tomando como base esta afirmação, pode-se dizer que o texto verbal correspondia a esses percentuais por conter linguagem acessível, períodos curtos, tema bastante comum e freqüente na mídia, sem exigir reflexões aprofundadas para o seu entendimento. Era necessário, no entanto, que o candidato fizesse algumas inferências, aliando informações dos textos apresentados àquelas que fazem parte do seu conhecimento de

mundo. Para escrever sobre o tema solicitado, deveria inferir que a idéia de saneamento básico está ligada à de água tratada, canalização e tratamento de esgotos, já que a autora fala em universalizar os serviços básicos de água e esgoto para toda a população, sem mencionar a idéia de saneamento básico, a qual só aparece no comando da questão.

Também fala em algumas conseqüências da falta destes serviços, como a destruição de córregos e rios de centros urbanos, do desequilíbrio do ecossistema, do comprometimento do abastecimento futuro de água, que, para alguns sujeitos, produziram sentido e para outros, não.

O texto não-verbal, pelo fato de a decodificação da imagem ser mais fácil que a da palavra, levava à constatação de que o córrego sujo, com sinais evidentes de lixo, nele depositado, é um exemplo típico de córrego de centros urbanos nos quais não existe saneamento básico (Anexo 1).

Embora o texto verbal não permitisse alta polissemia, por ser um texto autoritário, esperava-se que os diferentes leitores atribuíssem a ele diferentes sentidos, de acordo com sua história de sujeito, de leituras, de cultura, de realidade sócio-econômica.

Devido ao nível de escolaridade (Ensino Médio concluído), e ao nível sócio-cultural dos candidatos, supôs-se que os textos apresentados como base não ofereceriam dificuldades a pessoas que, embora não convivam diretamente com esta realidade, dela têm conhecimento através da imprensa.

As informações fornecidas tinham como objetivo evocar questões que, após organizadas mentalmente, deveriam ser manifestadas com criticidade, clareza, coerência, numa seqüência lógica, ordenada e, portanto, compreensível para o leitor.

Segundo Dell'Isola (1996, p.75), o ser humano recorre aos seus conhecimentos prévios no reconhecimento dos textos que circulam a sua volta, permitindo-se experimentar diferentes linguagens, pois a leitura é atividade social constante. Ao interagirem texto verbal, texto não-verbal e sujeito, há tensão entre mundos diferentes, todos fonte de sentido que configuram a leitura: espaço de manifestação da linguagem.

Cumprе ressaltar que as produções dos alunos foram analisadas sem se perder a referência do contexto imediato e do contexto sócio-histórico em que ocorreram, isto é, a prova de redação do vestibular, tendo como interlocutor um professor que, devido à natureza da prova, assume o papel de avaliador. Como já considerado, estes fatores interferem no imaginário dos sujeitos, até porque eles estavam conscientes de que não teriam possibilidades de consultar outras fontes que contribuiriam no enriquecimento das idéias, nem de reformular o que apresentaram como versão definitiva.

Sendo a avaliação da leitura de textos escritos um dos instrumentos habitualmente empregados pela escola brasileira para verificar a capacidade de compreensão do aluno, Dell'Isola (1997) considera, para a prática da avaliação, uma realidade a ser avaliada, um padrão comparativo, um juízo de valor e uma decisão que se toma a partir da avaliação.

Ao se avaliar a leitura, a realidade refere-se à interação leitor/texto, quando se espera que o leitor não seja apenas um decifrador de palavras, mas aquele que mergulha no texto, recriando-o. Ao assumir tal atitude, este leitor estaria fugindo ao padrão comparativo utilizado pelo sistema escolar em que todos os alunos da turma fazem a mesma leitura, ou seja, uma leitura singular coletiva, mais fácil de corrigir, sem exigir muita reflexão, nem raciocínio crítico. O juízo valorativo se faz de maneira comparativa: a realidade avaliada é confrontada com padrão de comportamento que se julga ideal para ela. No caso da compreensão de textos, o padrão ideal tem sido ou a leitura decodificadora ou o modelo de leitura que o professor espera do aluno. E a decisão que se pode tomar a partir da avaliação é valorizar um ou outro tipo de padrão ideal.

Cabe ao professor, no difícil processo de avaliar a leitura, saber estabelecer padrões ideais, em virtude de não existir um padrão ideal fixo. Este se modifica no tempo, no espaço, de acordo com as diferentes situações de ensino-aprendizagem, de acordo com os sujeitos-leitores, de acordo com os objetos de leitura; é uma construção histórico-cultural.

Quando se avalia o conteúdo deste tipo de redação, tem-se como objetivo conhecer a capacidade do candidato de argumentar sobre um determinado tema, mensurar a sua visão crítica sobre esse tema e a maneira como organizou todas essas informações na produção do texto escrito.

Dessa forma, ao avaliar a leitura dos alunos, como polissêmica ou como parafrástica, usando como instrumento as redações do Vestibular, delimitou-se esta avaliação ao conteúdo de tais textos, mais especificamente a compreensão do tema, por se considerar ser o aspecto que melhor retrata o perfil de leitor dos candidatos. Procedeu-se à avaliação de forma comparativa com o padrão que se julga ser o ideal, valorizando o que o leitor tem para dizer e procurando entender a sua maneira de se expressar neste momento complexo que é o da realização da prova.

4.1 TEMA

Antes de se trabalhar com o tema das redações, é importante considerar a distinção, apresentada por Menegassi e Zanini (1997b), a respeito de assunto, tema e enfoque temático, em artigo, no qual tratam da avaliação do tema de redações de vestibular.

O assunto é uma idéia mais geral, ao alcance do autor/produtor e do leitor, um conceito mais genérico sobre o qual se desenvolverão as idéias principais do texto, no caso, o texto de apoio proposto ao candidato. Já o tema consiste numa delimitação do assunto, ou seja, é uma parte da referência, que, por ora, é de domínio do autor/produtor; é um aspecto da idéia geral, ou seja, do assunto, oferecido ao candidato como subsídio para a produção textual. E o enfoque temático, por sua vez, é a especificação de um aspecto do tema. Donde se conclui que, em decorrência da leitura feita, o candidato poderá focar o tema de acordo com o seu ponto de vista, com suas histórias de leitura, com o seu conhecimento de mundo e até de acordo com sua preferência e segurança.

Transferindo estes conceitos para o texto em questão, tem-se:

Assunto: Problemas que afetam a população brasileira.

Tema: Saneamento básico no Brasil.

Enfoques temáticos:

- ⇒ necessidade de serviços básicos de água e esgoto para toda a população;
- ⇒ a falta de coleta de lixo comprometendo o meio ambiente;
- ⇒ esgotos não tratados comprometendo a saúde da população;
- ⇒ poluição nos córregos e rios ocasionando a sua destruição;
- ⇒ escassez da água devido à poluição dos rios;
- ⇒ escassez da água no futuro, devido à poluição, resultando na sua comercialização;
- ⇒ desequilíbrio do ecossistema, desmatamento, impacto ambiental;
- ⇒ a falta de saneamento devido à negligência das autoridades;
- ⇒ a poluição do meio ambiente devido à falta de conscientização da população em geral, das indústrias, das fábricas;
- ⇒ a falta de tratamento da água comprometendo a saúde da população;
- ⇒ o aumento exagerado da população de baixa renda nas áreas urbanas, resultando no aumento das favelas;
- ⇒ a reciclagem do lixo.

Os enfoque temáticos destacados, são alguns dos possíveis, relacionados ao tema proposto, e concernentes às abordagens realizadas pelos vestibulandos.

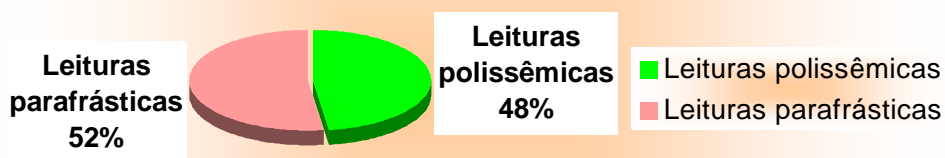
4.2 CLASSIFICAÇÃO DAS REDAÇÕES

As redações foram analisadas levando-se em consideração a ocorrência de leitura polissêmica ou leitura parafrástica, em maior ou em menor grau, conforme as inferências realizadas pelo leitor.

A análise das noventa redações apontou o seguinte resultado o qual poderá ser observado no quadro e no gráfico a seguir:

Leituras polissêmicas (em maior ou em menor grau)	43
Leituras parafrásticas (em maior ou em menor grau)	47

Estes resultados se traduzidos em percentuais, apresentam a seguinte visão das leituras realizadas:



4.2.1 Leitura polissêmica

Neste item tem-se como critério a leitura crítica e polissêmica dos textos de apoio, a obediência ao comando dado, a exposição de idéias de forma coerente e dentro de uma seqüência lógica, que possibilite o seu entendimento pelo leitor. A extrapolação das idéias dos textos de apoio revela que o vestibulando compreendeu o que leu, sendo capaz de produzir novos sentidos para aqueles já existentes, característica exigida para um leitor maduro. Além de manifestar seu posicionamento crítico, o vestibulando deveria ser criativo na seleção das idéias dentro dos possíveis enfoques temáticos concernentes ao tema apresentado.

Nesse contexto, entende-se por leitor maduro aquele capaz de produzir um texto argumentativo, nele revelando conhecimentos adquiridos tanto na escola como na sociedade, apresentados de forma crítica.

Brandão e Micheletti (1997) apresentam parâmetros para classificar um leitor como crítico e que o fazem sujeito do processo de ler: seria ele não apenas um decifrador de sinais, aquele que faz da leitura um mero exercício de decodificação. Seria aquele sujeito que a partir do momento em que compreende o texto, dialoga com ele, percebendo os implícitos e fazendo inferências para que se tornem significativos; mobiliza seus conhecimentos prévios, relacionando-os coerentemente com o texto então lido. É também um sujeito cooperativo, na medida em que constrói os sentidos do texto a partir do que o autor lhe apresenta; é produtivo, não se limitando apenas à reprodução de idéias, mas revelando-se capaz de, na extrapolação dos sentidos do texto, ser um leitor co-produtor de sentidos.

Este leitor seria também capaz de preencher os vazios do texto, ultrapassando os limites colocados pelo autor, recriando idéias, assumindo-as como suas, expandindo assim o processo de criação e promovendo a auto-afirmação do sujeito como leitor.

Serão apresentadas, na seqüência, as cinco redações selecionadas para ilustrar esta categoria, procurando-se comprovar, pela análise, que nelas a leitura polissêmica se evidencia num grau maior que a parafrástica (foram mantidos os parágrafos e a escrita originais).

Exemplo nº 1:*Conscientização*

1 *Há vários problemas no Brasil que devem ser enfrentados por*
 2 *nossos dirigentes, inclusive a falta de esgoto. Muito tem se falado*
 3 *sobre violência e desemprego, sendo esquecido saneamento básico,*
 4 *também muito importante.*

5 *A maioria da população brasileira sobrevive em condições*
 6 *precárias, com problemas de saúde graves, e sem saneamento*
 7 *comprometendo o meio ambiente. Equilíbrio entre homem-natureza,*
 8 *está em baixa, devido às condições do saneamento no país.*

9 *O que precisamos é de um pouco mais de interesse dos nossos*
 10 *governantes e da própria população.*

11 *Com a união entre população e governo, resolveremos uma*
 12 *parte dos problemas do país. A natureza, com certeza, agradece. Nos*
 13 *dando como forma de agradecimento, recursos naturais.*

Esta redação apresenta a estrutura usual de uma dissertação (introdução, desenvolvimento e conclusão), tendo o candidato, na introdução, no primeiro parágrafo, delimitado o tema, enfocando a falta de esgoto/saneamento básico, como um dos problemas sociais esquecido, dentre outros que estão sendo priorizados, e que *deve ser enfrentado por nossos dirigentes (L.1 e 2)*.

A partir do que lhe foi apresentado como informação, o vestibulando realizou inferências, que lhe possibilitaram atribuir outros sentidos ao texto, realizando dessa forma uma leitura polissêmica.

Recorrendo aos seus conhecimentos, relaciona a falta de saneamento básico a outros problemas existentes na nossa sociedade, julgando-o como questão esquecida, face a outras que estão em maior evidência, como a violência e o desemprego. Atribuiu a causa da falta de saneamento ao desinteresse dos governantes e da população e falou das conseqüências de tal atitude: *A maioria da população brasileira sobrevive em condições precárias, com problemas de saúde graves, e sem saneamento comprometendo o meio ambiente. (L. 5 a 7)*.

Ao dizer, no segundo parágrafo, que *Equilíbrio entre homem-natureza, está em baixa, devido às condições do saneamento no país. (L. 7 a 9)*, o candidato extrapolou as idéias apresentadas nos textos de apoio, correlacionando-as com os conhecimentos que tem sobre preservação do meio-ambiente e demonstrando, de forma coerente, sua visão crítica a respeito do problema.

Por último, apontou como solução, mais interesse dos governantes e da população, os quais, unidos, conseguirão resolver parte dos problemas do país. Ao admitir que o problema não é só dos governantes, mas também da população e que só resolveremos esta situação com a união das partes responsáveis, o candidato demonstra ter avaliado o problema como um cidadão que tem consciência das suas responsabilidades.

Concluindo, retoma a idéia apresentada no título *Conscientização*, relacionada à preservação da natureza, a qual, segundo ele, retribuirá a nossa ação consciente com *recursos naturais* (L. 14 e 15). Embora apresente uma forma de retribuição simplista, pois a natureza só teria condições de nos oferecer *recursos naturais*, na conclusão ele retoma a relação anteriormente citada, *homem-natureza*, que, quando em equilíbrio, traduz-se numa convivência harmoniosa.

Esta retomada vem a confirmar o que nos diz Marcuschi (1999) que a leitura não é um processo que se faz linearmente, mas avança, recua, retomando idéias a fim de chegar à compreensão, que não é definitiva, mas que vai se produzindo na interação entre o leitor e o autor com base no texto.

Exemplo nº 2:

Interesse político fala mais alto

1 *A falta de saneamento básico atinge principalmente os lugares*
 2 *onde as pessoas são lembradas somente em anos eleitorais, e está*
 3 *sendo cada vez maior o número de crianças e adultos que ficam*
 4 *doentes por tomarem água maltratada e por brincarem em rios*
 5 *contaminados.*
 6 *Uma atitude sensata seria tentar conscientizar as pessoas que*
 7 *sofrem com a falta de atenção e respeito, que a saúde deles é muito*
 8 *mais importante do que o voto que eles dão a alguns governantes que*
 9 *só pensam em si próprios.*
 10 *Portanto, até isso acontecer a nossa missão é atender a essas*
 11 *pessoas que precisarão de nós.*

Constata-se que houve compreensão após a leitura pela visão crítica demonstrada pelo vestibulando na expressão de suas idéias. A partir de seus conhecimentos prévios, de suas experiências e, possivelmente, influenciado pelo contexto sociocultural, faz inferências pragmático-culturais, enfocando, de maneira crítica e pertinente, questões que não chegaram a ser consideradas pelos demais leitores.

Enquanto a maioria simplesmente coloca a responsabilidade do problema nas mãos das autoridades, este leitor, vai além, explicando por que o problema da falta de saneamento básico persiste. Ressalta, como ele mesmo intitula a sua redação, *Interesse político fala mais alto*, o interesse dos políticos somente na época de eleições. Faz uma severa crítica aos governantes, naturalmente eleitos pelo voto popular, mas que só se lembram do povo na época de eleições.

Ao afirmar, com segurança e sem rodeios que *A falta de saneamento básico atinge principalmente os lugares onde as pessoas são lembradas somente em anos eleitorais, ... (L. 1 e 2)*, além de revelar ser esta a sua maneira de pensar a respeito do problema apresentado, demonstra também um amadurecimento como leitor, capaz de inferir das informações apresentadas nos textos de apoio, outras, que fazem parte do seu conhecimento de mundo, seja como leitor, seja como cidadão.

Está implícita nas suas afirmações uma impressão negativa que tem a respeito dos políticos, chegando a propor, como *atitude sensata (L. 6)*, que se conscientize do valor do voto aqueles *que sofrem com a falta de atenção e respeito, (L. 7)*. Deixa subentendida a idéia de que estas pessoas só recebem um tratamento respeitoso nos períodos eleitorais, decorrente do interesse de maus políticos. Considera a conscientização como uma atitude sensata, mas não tão fácil de se conseguir, o que se pode deduzir das expressões *tentar conscientizar (L. 6)* e *até isso acontecer (L. 10)*. Para se conseguir tal situação idealizada, apresenta como *missão (L.10)* das pessoas que supõe mais esclarecidas, atenderem os *que precisarão de nós (L. 11)*.

Fica evidente a intenção de convencer que os cidadãos não devem se deixar manipular pela classe política, mas para que isso aconteça, faz-se necessária a conscientização dos menos esclarecidos, o que pode ser traduzido em um comprometimento político de todos.

Não se intimida em escrever o que pensa, manifestando-se a respeito de problemas sociais que são considerados irrelevantes, pois são investimentos cujo retorno não é tão visível como aqueles direcionados a classes mais abastadas e que têm condições de pagar impostos e outras taxas públicas.

Observa-se implícita a idéia de transitoriedade na afirmação: *a saúde deles é muito mais importante do que o voto que eles dão a alguns governantes que só pensam em si próprios. (L. 7 a 9)* da qual se pode depreender que os governantes passam e que a saúde é um bem muito importante.

Embora não se esteja avaliando a estrutura formal do texto, observa-se que o candidato inicia a redação sem apresentar a tese, indo diretamente ao desenvolvimento,

quando obedece ao comando dado, ou seja, enfoca as causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil. As causas apresentadas são a ingestão de água maltratada, por crianças e adultos, a convivência com rios contaminados, tendo como conseqüência a doença.

Referindo-se à água, comete um equívoco semântico, ao atribuir-lhe a qualidade de *maltratada*. Desse emprego indevido, pode-se entender que a água recebeu maus tratos e, provavelmente, o que o candidato pretendia dizer é que a água não recebeu tratamento que a purificasse para o consumo.

Constatou-se, na seqüência lógica do texto, desde o título até a conclusão, coerência das idéias e criatividade. O nível de criticidade é bastante evidenciado nos dois primeiros parágrafos, porém, na conclusão, o candidato se posiciona de maneira conformista, como se estivesse dizendo: *já que os responsáveis não assumem, nossa missão é atender os que precisam*. O emprego do termo *missão* remete à idéia de conformismo. No entanto, esta posição conformista, apresentada no final, poderia ser justificada pela consciência de que sua redação seria avaliada, estando aí pressuposto um julgamento, fato que leva este autor a amenizar o que afirmou anteriormente.

Exemplo nº 3:

A poluição das nossas cidades

1 *O Brasil hoje enfrenta um sério problema com a poluição e o*
 2 *saneamento básico, o que acabará comprometendo a saúde das*
 3 *próximas gerações.*

4 *Existem dois fatores que colaboram para que as grandes*
 5 *cidades continuem vivendo esta situação lastimável. Um deles é a*
 6 *falta de concentização da população e também a falta de interesse do*
 7 *governo.*

8 *Se o povo brasileiro tivesse mais interesse, se unisse e*
 9 *questionasse mais, cobrasse mais, o governo do país daria mais*
 10 *atenção. Mas o povo só quer saber de carnaval e futebol, quando a*
 11 *gente acordar, talvez seja tarde. O problema é de todos e cada um*
 12 *deve fazer a sua parte.*

O vestibulando inicia a sua redação apresentando a sua tese no primeiro parágrafo: *O Brasil hoje enfrenta um sério problema com a poluição e o saneamento básico, o que acabará comprometendo a saúde das próximas gerações. (L. 1 a 3)*. Ao identificar os

problemas enfrentados pelo Brasil, a poluição e o saneamento básico, já apresenta a consequência, ou seja, o comprometimento da saúde das próximas gerações.

No desenvolvimento do texto o candidato menciona que dois fatores colaboram com este comprometimento: *Existem dois fatores que colaboram para que as grandes cidades continuem vivendo esta situação lastimável. (L. 4 e 5).*

Observou-se, porém, falta de clareza na seqüência, pois o candidato diz: *Um deles é a falta de conscientização da população e também a falta de interesse do governo. (L. 5 a 7).* Pela forma que o candidato iniciou o parágrafo, esperava-se encontrar a seguinte construção: Um deles é a falta de conscientização da população e **o outro** é a falta de interesse do governo. No entanto, esta idéia é deixada subentendida, sendo posteriormente restabelecida pelo contexto, mais precisamente no terceiro parágrafo.

A expressão *esta situação lastimável, (L. 5)*, provavelmente, foi inferida do texto não-verbal, o que se deduz pelo uso alusivo do pronome demonstrativo *esta*, sem referente.

No terceiro parágrafo, desenvolve o primeiro dos fatores citados, ou seja, a falta de conscientização da população, que se traduz para o autor do texto em ausência de interesse, de união, de questionamento, de cobrança. A mudança de atitude do governo, passando da falta de interesse a dar mais atenção ao povo brasileiro, está condicionada à maneira de agir do povo que, segundo ele, só se interessa por carnaval e futebol.

Muitos leitores/autores consideraram o povo como sendo culpado pelo problema que se enfrenta, mas somente este, dentre as noventa redações analisadas, inferiu a preferência tão decantada do brasileiro de valorizar excessivamente o carnaval e o futebol.

Realiza inferências pragmático-culturais, baseadas nos seus conhecimentos e experiências, revelando-se um leitor que conhece a cultura do brasileiro e o avalia como sendo um povo que prioriza a diversão e deixa a resolução dos problemas para mais tarde. Assim é que ele alerta: *... quando a gente acordar, talvez seja tarde. (L.10 e 11).*

A maneira como o candidato apresenta a conclusão, dizendo que *O problema é de todos e cada um deve fazer a sua parte. (L. 11 e 12)*, possibilita entender que os dois fatores mencionados no segundo parágrafo, e não identificados claramente, têm como sujeitos a população e o governo, que seriam os responsáveis pela reversão dessa situação lastimável.

Pode-se dizer que o grau de criticidade e de polissemia apresentado na leitura deste vestibulando supera a questão referente à clareza na exposição das idéias (2º parágrafo) até mesmo porque esta é restabelecida pelo contexto.

Exemplo nº 4:*O descaso com o nosso Povo*

1 *O descaso com o saneamento básicos de água e esgoto já vem*
 2 *se propagando de muitos e muitos anos, com os governantes não*
 3 *dando a mínima para o nosso povo, a gente assiste nas reportagens*
 4 *na televisão as pessoas de baixa renda vivendo na completa miséria,*
 5 *com esgoto a céu aberto e sem água beber e fazer suas necessidades,*
 6 *crianças brincando nos esgotos, sujeito a pegar inúmeras doenças,*
 7 *inclusive a pegar dengue umas das principais doenças da última*
 8 *década. Uma parte desce problema vem também da nossa população*
 9 *que deveria se coescentizar que não deveria jogar lixo nas encostas*
 10 *dos rios, causando muitos transtornos para as grandes metrópoles*
 11 *como por exemplo essas grandes enchentes que acontece.*
 12 *Cabe agora aos nossos governantes, eleito pelo povo acabar*
 13 *com esse descaso em nosso País.*

A redação inicia com uma redundância, *saneamento básico de água e esgoto, (L.1)*, apresentando, na seqüência, uma série de denúncias que fazem parte do conhecimento de mundo do leitor. Enumera, com convicção e de forma bastante crítica, questões resultantes do descaso do governo com o povo.

Demonstra ter conhecimento da importância da mídia na divulgação de imagens que os políticos não gostariam de ver divulgadas, por ser da sua responsabilidade a solução dos problemas que retratam.

Por ser um leitor capaz de realizar muitas inferências, faz uma leitura bastante polissêmica apresentando muitas idéias, mesmo que resumidas em dois parágrafos. Esta profusão de idéias, chama a atenção pelos muitos sentidos atribuídos a partir da leitura feita, porém passa a impressão de que o candidato está fazendo uma reprodução oral, modalidade de linguagem em que é possível se substituir a pontuação pela entonação.

Na oralidade, pela proximidade do interlocutor e por uma possibilidade maior de contar com o seu entendimento, ou, se necessário, restabelecê-lo é possível citar muitas questões, sem retomá-las. Este vestibulando transpôs esta situação de oralidade para a escrita, mas mesmo assim pode-se perceber nele qualidades de um bom leitor.

O fato de mencionar a dengue como uma das principais doenças da última década é um indício de que este vestibulando é uma pessoa informada, um leitor que

A possibilidade de escassez da água é justificada pela poluição dos rios, ocasionada pelo esgoto e pelo lixo tóxico das fábricas (L. 4 e 5).

O texto não-verbal apresentado retrata um rio, ou córrego, poluído pelo esgoto da favela existente nas suas proximidades, não sendo possível, porém, afirmar, pelo que a imagem revela, que nele, especificamente, também seja despejado o lixo tóxico das fábricas.

Tal observação foi inferida pelo vestibulando a partir do que leu, possibilitando-lhe atribuir novos sentidos aos textos que lhe foram apresentados e imprimir um caráter polissêmico à leitura feita.

A partir da imagem de um rio ele faz uma inferência analógico semântica, generalizando os rios brasileiros, bem como os agentes poluidores: *Nossos rios vem sendo poluídos cada vez mais não só pelos esgotos, também pelo lixo tóxico saído das fábricas.* (L. 4 e 5).

A expressão *Nossos rios* (L. 4) permite entender que ele não está mais se referindo apenas ao rio focalizado, mas aos rios em geral.

O conhecimento que demonstra ter sobre o assunto, permite-lhe também fazer inferências pragmático-culturais e estender-se nas suas colocações, abordando a comercialização da água tratada, a necessidade de se sujeitar a pagá-la, por ser essencial à sobrevivência, e a concorrência entre empresas.

Observa-se nesta redação uma certa incoerência temporal, pois ao mesmo tempo em que ele coloca a escassez da água como uma conseqüência futura, ele também nos coloca sofrendo estas conseqüências num tempo presente: *Aceitamos o preço imposto pelas empresas que vendem a água tratada...* (L. 6 e 7).

Embora não delimite corretamente o parágrafo da conclusão, nele retoma a idéia dos dois agentes poluidores, ou seja, a população e os donos das fábricas a quem compete a conscientização que *ajudaria a normalizar a destruição causada ao meio ambiente* (L. 9 a 12).

Este leitor ampliou o foco das leituras realizadas nos textos de apoio, percebendo os implícitos e abordando uma questão, bastante significativa, não mencionada pelos demais candidatos.

Nos exemplos aqui apresentados os leitores se manifestaram como co-produtores de sentido e no diálogo com o texto ampliaram os sentidos inicialmente compreendidos. Foram, portanto, sujeitos que se revelaram como produtores da leitura.

Após a análise destas cinco redações, nas quais se observou a leitura polissêmica em maior ou em menor grau, se for comparado o enfoque temático dado pelos leitores, observa-se que houve entre eles uma leitura plural, isto é vários leitores fazendo diferentes leituras de um mesmo texto, tratando-se de uma relação bem sucedida, pela atribuição de vários e diferentes sentidos ao texto.

Em todos eles os leitores manifestaram-se como co-produtores de sentido, acrescentando às leituras feitas no momento da prova, sua história particular de leitura, determinada por condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas.

Observou-se que as lacunas dos textos apresentados foram preenchidas pelo próprio “eu” dos leitores/autores, que, na realização de processos inferenciais, mesclando suas idéias com as do autor, deram novos sentidos ao texto.

Na totalidade das redações onde se verificou a leitura polissêmica, constatou-se a preocupação dos leitores de apresentarem uma solução para o problema discutido, o da falta de saneamento básico no Brasil, até porque este encaminhamento estava pressuposto no comando da questão.

A questão foi inferida e abordada de maneira plural, sendo a responsabilidade de resolução do problema da falta de saneamento básico atribuída a diferentes sujeitos, a partir da maneira particular de compreender o que leu, como se poderá verificar a seguir, através de fragmentos retirados dos textos:

⇒ *.nosso governo que não passa mais nos rios coletar amostras e não fazem o tratamento adequado para nossos esgotos...*

⇒ *O país precisa se mobilizar, dar mais importância a esse processo de bem estar social, ...*

⇒ *governantes e o povo em geral devem se conscientizar de que esse problema tem solução, sendo uma delas reciclar o lixo, e outra, tratar essas águas poluídas, basta colocar essa atitude em prática, ...*

⇒ *Deveríamos eleger governantes que estivessem realmente preocupados com as condições de vida do povo brasileiro e não apenas com o próprio conforto.*

⇒ *se os nossos políticos investissem mais em saneamento básico, é provável que teriam que investir menos em saúde...*

⇒ *Cabe também a nós como “habitantes poluidores” tomar consciência...*

⇒ *A população deveria tomar consciência e ajudar na coleta de lixos recicláveis e orgânicos, junto com o governo que deveriam apoiar cada vez mais os agricultores a continuarem em suas cidades.*

⇒ *Portanto, o que devemos fazer é torcer para que o futuro governo consiga enfrentar os problemas sociais e possamos viver em um país verdadeiramente “humano”...*

⇒ *Mas só teremos consciência partindo das salas de aula, onde conscientizaremos as crianças.*

⇒ *Falta os políticos bancarem essas obras públicas para que não aja doenças e pessoas morrendo perto das filas de hospitais.*

Acredita-se que estas conclusões são frutos da compreensão de leitores maduros, que revelam uma consciência ambiental e um amadurecimento como cidadãos, membros de uma comunidade pela qual também são responsáveis.

4.2.2 Leitura parafrástica

Para Orlandi (1999b), todo texto é necessariamente incompleto só se completando através da sua relação com outros textos (a intertextualidade) e na relação do texto com a experiência do leitor, tanto em relação à linguagem como em relação ao seu conhecimento de mundo, sua ideologia.

Conforme a autora, quando há apenas o reconhecimento de sentido pelo leitor, sem que este faça inferências a partir de seus conhecimentos de mundo, sem nada acrescentar de informações ou de posicionamentos críticos ao texto lido, ocorre a leitura parafrástica.

Orlandi (1999b) também salienta que no momento em que o leitor faz o reconhecimento de sentido ele já está fazendo inferências, porém são inferências que não permitem a extrapolação de sentidos.

Nas redações escolares é comum acontecerem paráfrases quando os alunos tomam os textos fornecidos para subsidiar a produção como modelos, reduzindo suas produções a meras reproduções em que não se observa a tão pretendida capacidade criativa dos autores.

Também, quando os conhecimentos prévios do leitor, a respeito do tema solicitado, são limitados, este tem a possibilidade de lançar mão de um artifício como a

paráfrase, e, como na situação analisada, ele não deixa de cumprir uma etapa de um processo de seleção, do qual depende seu ingresso no curso superior.

A denominação de leitura parafrástica, nesta pesquisa, está ligada a parafrasear textos, tomando-os como modelos e reproduzindo-os ao invés de produzir diferentes sentidos a partir da leitura dos mesmos.

Para a análise das redações desta categoria, buscou-se, também, esclarecimento em Meserani (1995) que, dentre a classificação de textos que apresenta, inclui a paráfrase. Segundo ele, na teoria da literatura, a paráfrase é a reafirmação, em palavras diferentes, do mesmo sentido de uma obra escrita, constituindo-se numa reiteração do já dito. Dentro do que ele chama de “mundo textual escolar”, propõe a divisão da paráfrase em paráfrase criativa e paráfrase reprodutiva. Define a paráfrase criativa como aquela que

ultrapassa os limites da simples reafirmação ou resumo do texto original, da repetição do significado dentro do eixo sinonímico, da simples tradução literal. Neste tipo de paráfrase, o texto se desdobra e se expande em novos significados. (MESERANI, 1995, p. 108).

Embora não chegue a ser um texto criativo, este tipo de texto ultrapassa a simples reiteração reprodutiva. Serve-se do texto original como um pretexto, um motivo ou um tema para subsidiar a escrita.

Nos exercícios escolares é freqüente a utilização de um texto como um mote, a partir do qual se desencadeia a produção textual.

Já a paráfrase reprodutiva:

[...] é a que traduz em outras palavras um outro texto, de modo quase literal. Dentro de limites bastante estreitos, ela serve para reiterar, insistir, fixar, evitar ruídos redundantemente, explicar, precisar, expandir ou sintetizar uma mensagem - no todo ou parcialmente. Trabalha basicamente no eixo de substituições semânticas, da sinonímia. Algumas vezes repete literalmente um trecho para, apoiado nele, dar seqüência à mensagem derivada [...] (MESERANI, 1995, p.100).

Como Meserani define reprodução como “produção do mesmo, do idêntico ou muito semelhante” (1995, p. 81), para ele, a paráfrase reprodutiva é uma simples reprodução em que “o conteúdo do texto original é mantido no texto derivado” (1995, p.101).

Na avaliação da redação, observa-se que são poucos os argumentos de que o vestibulando dispõe para desenvolver o tema solicitado, tendo realizado, a partir da leitura dos textos apresentados, poucas inferências, que se constituíram numa confirmação do já dito.

O vestibulando fez apenas um reconhecimento de sentidos dos textos apresentados, de forma bastante sucinta, a eles pouco ou quase nada acrescentando.

Consegue-se depreender que o leitor conseguiu estabelecer o conceito de saneamento básico como *serviços de água e esgoto necessários*. (L. 4), podendo-se dizer que o primeiro parágrafo do texto, em exceção aos outros dois, não se constitui numa paráfrase, porém, o autor não consegue fazer o texto evoluir.

Como os textos-base apresentam informações não-verbais e verbais a respeito de impactos ambientais referidos, como sendo brasileiros (o texto foi publicado na revista Problemas brasileiros), fazendo analogia, o vestibulando infere: *O Brasil está passando por vários distúrbios ambientais*. (L. 1).

Ao escrever *Com esses impactos ambientais...* (L. 2), devido ao uso do referente *esses*, possivelmente esteja se referindo ao texto não-verbal, o qual retrata, efetivamente, um impacto ambiental. Houve, portanto, o reconhecimento de sentido e a sua reprodução.

Como o comando da questão solicitava discutir as causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil, ele tenta correlacionar impacto ambiental com a falta de saneamento básico, mas fica longe de conseguir expressar que a falta de saneamento básico é uma das causas dos impactos ambientais. A conseqüência apresentada é um recorte do texto base: *... prejudica a população por não ter serviços de água e esgotos necessários*. (L. 3 e 4).

O terceiro parágrafo que, para o candidato, é a conclusão, visto que inicia pelo elemento coesivo *Com isso...*, constitui-se numa cópia quase que literal do texto base, procedimento que, para Meserani (1995), caracteriza a paráfrase reprodutiva.

O candidato tenta correlacionar as partes do texto, utilizando o relator *esses* (2º parágrafo) e o seqüenciador *Com isso* (3º parágrafo), mas por sua capacidade de inferir ser limitada, não consegue evoluir.

Exemplo nº 2:*Juntos venceremos esse impacto*

1 *Diante do assunto que ora se apresenta, cumpre-nos dizer que a*
 2 *maioria da população brasileira vem sofrendo pelas conseqüências*
 3 *de falta de saneamento básico. Sendo assim os rios estão cada vez*
 4 *mais poluídos pelos esgotos e também pelos lixos que as pessoas*
 5 *jogam nas ruas, nos rios e sem terem consciência que isso pode ser*
 6 *muito grave para saúde. E também podendo no futuro causar grandes*
 7 *danos no abastecimento da água, prejudicando toda a nossa*
 8 *sociedade. Portanto, cabe a cada um pensar e ajudar, para juntos*
 9 *vencermos esse impacto causado.*

O vestibulando inicia a redação com linguagem técnica, como se estivesse redigindo uma carta comercial, um ofício ou um relatório, gêneros de textos nos quais predominam termos técnicos, clichês e onde o grau de inferência é bastante baixo. A paráfrase é uma característica de textos deste gênero, sendo baixo o grau de polissemia neles verificado.

A expressão *Diante do assunto que ora se apresenta, cumpre-nos dizer...* (L. 1) é apresentada, em manuais de correspondência comercial e oficial, como uma forma consagrada de iniciar tais gêneros de texto e foi indevidamente empregada pelo vestibulando, já que o comando da prova solicitava a construção de um texto argumentativo.

Tal emprego da linguagem pode ser justificado ou pela intenção de impressionar o professor avaliador, demonstrando uma certa erudição, ou como uma inadequação à situação sócio-comunicativa, visto que, no gênero de texto que o candidato estava produzindo, este uso da linguagem não é cabível.

Como, durante a pesquisa, não se manteve contato direto com os autores, não é possível afirmar sobre suas intenções. É possível supor, porém, que, por ser esta forma de linguagem freqüentemente empregada por este candidato no seu trabalho, ele, condicionado a ela, reproduziu-a no momento da prova.

Observou-se, também, que a redação é constituída por um único parágrafo, no qual se aglomeram todas as informações, que praticamente foram transpostas dos textos apresentados na prova.

No segundo período da redação, o candidato usa a expressão conclusiva *Sendo assim...* (L. 3), mas não está concluindo nenhuma idéia. O emprego é inadequado, pois os fatos estão sendo apresentados, presumindo se tratar do desenvolvimento do texto, onde o

que o candidato deveria desenvolver é a idéia apresentada como tese. Esta expressão é também característica dos gêneros carta comercial, ofício, relatório e similares.

Limitando-se ao que lhe foi apresentado e não realizando inferências, parafraseia o texto não-verbal: *os rios estão cada vez mais poluídos pelos esgotos e também pelos lixos que as pessoas jogam nas ruas, nos rios, ... (L. 3 a 5)*. A seqüenciação na apresentação das idéias é toda truncada como se pode verificar. Ele, certamente, pretendia dizer que os rios estão cada vez mais poluídos pelos esgotos e pelo lixo e que as ruas também estão poluídas pelo lixo, mas não consegue se expressar claramente e repete a expressão *nos rios*.

Dá continuidade ao texto através do conector *E também...* (L. 6), usado para indicar a mudança do foco, parafraseando o texto verbal e acrescentando apenas a idéia de que toda sociedade seria prejudicada. Do termo população, referido no texto, ele infere, por associação ou por analogia, o termo sociedade.

A conclusão, que não está demarcada pelo parágrafo, apresenta uma idéia incompleta: *Portanto, cabe a cada um pensar e ajudar, para juntos vencermos esse impacto causado. (L. 10)*. O autor não completa o pensamento, deixando implícito que está se referindo aos sujeitos anteriormente mencionados.

Nesta redação, portanto, o seu autor parafraseia tanto os textos apresentados, como o seu próprio discurso que já tem internalizado, sem ser nem crítico e nem criativo.

Exemplo nº 3:

Saneamento básico

1 *O saneamento básico foi e é um dos grandes problemas das grandes*
 2 *idades, que com o aumento de sua população em geral nas*
 3 *proximidades de córregos e rios. Não tem estrutura para suportar*
 4 *essa demanda. Fazendo com que a população construa suas casas,*
 5 *despejando nos rios seu esgoto a céu aberto, prejudicando assim o*
 6 *equilíbrio do ecossistema. Em consequência aumenta a proliferação*
 7 *de doenças contagiosas, os rios ficam cada vez mais poluídos,*
 8 *comprometendo o abastecimento de água tendo com isso que buscar*
 9 *outras fontes de recurso na natureza para poder atender toda a*
 10 *população, sem prejudicar ninguém.*

A redação se constitui numa paráfrase dos textos não-verbal e verbal, tendo sido escrita num único bloco, sem respeitar a paragrafação e com problemas graves de pontuação.

A falta de pontuação é vista aqui como um resquício da oralidade, quando o autor por poder contar com a presença do interlocutor vai colocando suas idéias, consciente da possibilidade de retomada o assunto, caso não haja entendimento. Ao ler o texto *Saneamento básico*, a impressão que vem à mente é a de que o autor está descrevendo uma cena, conhecida pelo seu interlocutor. Este candidato, porém, não atentou para o fato de que a situação da escrita é diferente da oralidade, exigindo clareza e precisão, justamente pela impossibilidade de se retomar o que o leitor não conseguiu entender.

O uso inadequado do ponto, ao invés da vírgula, (L. 3 e 4), compromete o sentido do período, pois as idéias se sucedem de maneira truncada, dificultando a compreensão do leitor. Mesmo comprometida a significação, conhecendo-se o texto não-verbal, pode-se verificar que se trata de uma reprodução: as grandes cidades não têm estrutura para resolver o problema do aumento da população, que se concentra nas proximidades de córregos e rios.

O período seguinte, que seria um segundo parágrafo, onde se desenvolveria a idéia apresentada na introdução, reproduz informações dos dois textos de apoio: *Fazendo com que a população construa suas casas, despejando nos rios seu esgoto a céu aberto*, (L. 4 e 5) é uma paráfrase do texto não-verbal e *prejudicando assim o equilíbrio do ecossistema* (L. 6) é uma reprodução do texto verbal.

Na seqüência, na linha 6, a leitura parafrástica sobe um grau, aproximando-se da polissêmica, como destaca Orlandi (1999b) a leitura parafrástica e a polissêmica se distinguem gradualmente. O vestibulando infere da imagem do rio poluído uma conseqüência da falta de saneamento: *Em conseqüência aumenta a proliferação de doenças contagiosas, os rios ficam cada vez mais poluídos, comprometendo o abastecimento de água...* (L. 6 a 9). Ao inferir a proliferação de doenças contagiosas, o leitor não está mais apenas reconhecendo sentidos, mas construindo um novo sentido a partir de conhecimentos que detém.

Por iniciar o período com a expressão *Em conseqüência*, deduz-se que o candidato tinha a intenção de falar das conseqüências da falta de saneamento básico, mas constrói mal o período, sem paragrafação, comprometendo o seu entendimento. A idéia é a de que estando o equilíbrio do ecossistema prejudicado, a conseqüência será a proliferação de doenças contagiosas.

Na conclusão, o candidato aponta alternativas: ... *buscar outras fontes de recurso na natureza para poder atender toda população, sem prejudicar ninguém. (L. 9 a 11)*, manifestando aqui um avanço nas idéias.

O grau de inferências realizadas por este leitor é maior que o observado nas duas redações anteriormente analisadas, mas não o suficiente para se classificar esta leitura como polissêmica, a qual se caracteriza pela criatividade e pela criticidade.

Exemplo nº 4:

A desigualdade

1 *Sabe-se que no Brasil a má-distribuição de renda acarreta*
 2 *muitos problemas, como a falta de saneamento básico para a*
 3 *população mais carente e que são as mais necessitadas.*
 4 *As classes baixas são as mais afetadas pela má-distribuição de*
 5 *renda, pois faz com que recursos indispensáveis para qualquer ser*
 6 *humano seja lhes negado deixando-os com uma vida precária. É nas*
 7 *periferias de nossas cidades que se concentram os lixos, jogados*
 8 *pelos próprios moradores que não têm consciência de estarem se*
 9 *prejudicando, e também a natureza à depredando.*
 10 *Dessa maneira, uma distribuição de renda igualitária aonde*
 11 *recursos sejam destinados aos mais necessitados é a única solução do*
 12 *problema.*

A partir da inferência de que a má distribuição de renda é uma das causas da falta de saneamento básico, este vestibulando constrói a tese do seu texto. Esta inferência, baseada em conhecimentos e experiências do leitor, contendo um juízo avaliativo, possibilitou-lhe manifestar-se de forma crítica, com a extrapolação das informações contidas nos textos de apoio.

Sua opinião é fruto de um raciocínio crítico, pois, populações de baixa renda, que não contribuem com impostos, são as últimas, numa ordem de prioridade, na distribuição dos benefícios públicos.

No entanto, mesmo sendo o enfoque temático desta redação pouco abordado pelos demais candidatos, classifica-se esta leitura como parafrástica em virtude de, nos três parágrafos do texto, a idéia da má distribuição de renda ser repetida, sem que haja progressão.

A idéia de que a população de baixa renda é a mais necessitada repete-se a cada parágrafo: *população mais carente e que são as mais necessitadas (L. 3)*, *As classes*

baixas são as mais afetadas... (L.4), ... recursos sejam destinados aos mais necessitados (L. 10 e 11), sem ser desenvolvida em nenhum deles.

Embora para este leitor a imagem do rio não tenha sido a que mais chamou a atenção, sua leitura não se desvincula do texto não-verbal que ele reproduz nas linhas 6 e 7, sendo limitada sua capacidade de realizar inferências.

Complementa o que constatou, denunciando, que (os moradores) *não têm consciência de estarem se prejudicando e também a natureza à depredando. (L. 8 a 10).* Novamente neste trecho identificamos uma tentativa de se impor como leitor crítico e uma tentativa de progressão de idéias, mas a impressão se desfaz logo no parágrafo seguinte, a conclusão, que é uma repetição dos dois parágrafos iniciais.

Percebe-se que o vestibulando identificou a má distribuição de renda como uma causa da falta de saneamento básico e que apontou como consequência de sua falta a precariedade de vida, mas não se consegue identificar a capacidade de preencher as lacunas do texto, aproveitando-se das pistas interpretativas deixadas pelo autor, para nele imprimir a sua marca pessoal (PERFEITO, 2002).

A circularidade da leitura e da exposição das idéias faz com que a classificação desta redação seja como paráfrase, devido ao baixo grau de inferências apresentado. A produção textual resultou numa reprodução de sua (do leitor/produtor) própria leitura, sem desenvolvimento nem enriquecimento do conteúdo do primeiro parágrafo nos outros dois que compõem o texto.

Exemplo nº 5:

Realidade

1 *Estamos vivendo em um tempo de evolução e junto vêm as*
 2 *consequências. É o caso do estrago que o esgoto e o lixo,*
 3 *prejudicando o sistema ambiental. São toneladas gerada todos os dias*
 4 *em todo o país.*
 5 *É preciso, que seja tomada iniciativa. As águas dos rios não são*
 6 *mais límpidas, mas sim, de cor escura e com odor. Os terrenos*
 7 *baldios são ocupado pelo lixo ali depositado, à beira dos córregos. A*
 8 *água que era potável já está comprometida, acaba causando doenças*
 9 *devido aos dejetos ali depositados. Vindo a secar esses rios.*
 10 *Diante disso é necessário um saneamento bem apurado para*
 11 *que no futuro não falte água.*

O vestibulando inicia sua redação demonstrando estar consciente dos problemas do meio ambiente, afirmando ser consequência da evolução que vivemos o estrago causado pelo lixo e pelo esgoto. A referência que faz à evolução, possivelmente, está associada à idéia de progresso.

A associação do que visualizou na figura apresentada com alguns conhecimentos que detém sobre a evolução, progresso do país, permitiu-lhe iniciar a redação de forma crítica.

Pode-se subentender sua intenção em demonstrar que, ao mesmo tempo em que ocorre a evolução, esta traz consigo consequências: toneladas de lixo e esgoto geradas todos os dias em todo o país vindo a prejudicar o sistema ambiental.

Tais posicionamentos revelam que, no primeiro parágrafo e no início do segundo, este leitor atribuiu outros sentidos às idéias apresentadas, ainda que não as explicitasse claramente nem as apresente numa seqüência lógica e ordenada.

Inicia o segundo parágrafo mencionando a necessidade de solucionar o problema: *É preciso, que seja tomada iniciativa. (L. 5)*. Apresenta esta idéia de forma vaga, não identificando a quem competiria tomar a iniciativa nem de que maneira isto aconteceria, não desenvolvendo, portanto a questão por ele mesmo proposta.

Na seqüência, pela lógica, o esperado era que as idéias apresentadas fossem desenvolvidas com o mesmo grau de criticidade que foram inicialmente apresentadas, mas a redação assume a característica de paráfrase, pois as inferências que assegurariam a esta leitura o caráter polissêmico encerram-se por aí.

O que se segue (L. 5 a 9) é a paráfrase sugerida pelos textos não-verbal e verbal. Descreve a água, os terrenos baldios na beira dos córregos e coloca a possibilidade desses rios virem a secar, uma reprodução do que viu e leu. Não relaciona a destruição dos rios com os problemas que mencionou nos períodos anteriores, deixando solta a oração: *Vindo a secar esses rios. (L.9)*.

Conclui falando da necessidade de um *saneamento bem apurado para que no futuro não falte água (L.10 e 11)*, reprodução de parte do texto apresentado, mas não explicita no que consistiria o *saneamento bem apurado*. Presume-se haver aqui uma retomada da idéia de *tomada de iniciativa (L.5)* que também ficou sem explicação.

Parafrasear, portanto, o que estava no texto verbal, ... *que no futuro não falte água (L.11)*, foi o caminho mais simples para conseguir concluir o texto.

Constatou-se que o vestibulando não completa nem conclui as inferências realizadas, podendo-se avaliar, através deste procedimento, que, se dispusesse de mais informações, seus argumentos seriam mais consistentes.

Porém, como as inferências realizadas não se limitaram apenas ao reconhecimento de sentidos apresentados, tendo ocorrido, no início da redação, algumas por associações e outras baseadas em experiências do leitor, embora sem a pretendida convicção de um leitor crítico, este texto apresenta um grau médio de inferências. A leitura realizada não foi completamente parafrástica, mas não se pode afirmar que chegue a ser polissêmica.

Possivelmente este leitor, em outras condições de produção, diferentes desta em que está sendo avaliado, apresente um melhor desempenho nas leituras realizadas.

Segundo a avaliação da leitura proposta por Dell'Isola (1997), nas redações exemplificadas como parafrásticas, os leitores fizeram leitura singular, pois todos apresentaram apenas uma das possíveis leituras do texto. Mencionaram a idéia de que o lixo, esgotos, pela falta de saneamento, são jogados nos córregos e rios, poluindo-os. O enfoque temático é o mesmo nas cinco redações apresentados.

Os leitores, também, não relacionaram, de forma crítica, os textos apresentados com outros textos já lidos e, pelas características sócio-culturais dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, destacadas na apresentação dos procedimentos metodológicos, pode-se afirmar, com muitas probabilidades de acerto, que o tema proposto já fazia parte de suas histórias de leitura ou de seu conhecimento de mundo.

O grande número de paráfrases encontradas, ou seja, 52% das redações analisadas, tende a confirmar que a escola continua se dedicando a realizar exercícios de reproduções, em que o aluno reproduz a mensagem do livro didático ou a fala do professor, não se posicionando como sujeito. O próprio sistema escolar lhe sugere a apropriação de idéias apresentadas como modelo, impedindo-o de exercitar a exposição de seu pensamento de maneira crítica e talvez diferente daquela preconizada pelo professor, sufocando-o com discursos padronizados pela sociedade.

Se na relação do leitor com os textos apresentados, muitos vestibulandos fizeram uma leitura singular, reproduzindo a imagem do rio poluído (por demais marcante nas redações onde se constatou leitura parafrástica), avaliando-se e confrontando-se estas leituras, percebe-se, no enfoque único feito pelos leitores, um caráter polissêmico, pela forma diferenciada que cada um, de acordo com o seu contexto cognitivo, fez a leitura do rio.

Dell'Isola (1997) afirma ser impossível que vários leitores façam uma única leitura de um mesmo texto, visto ser a leitura um processo mediato que se alonga na história

do sujeito-leitor, que é muito diferente em seus aspectos psico-sócio-culturais. Por esta razão, a leitura singular coletiva, segundo a autora, é uma relação impossível, o que se comprovou nesta pesquisa. Embora muitos tivessem se fixado na leitura da imagem do rio, pelo menos, viram-no de diferentes formas, como se verifica nos fragmentos a seguir:

- ⇒ *rios que transbordam com as chuvas, por motivo de não limpeza dos mesmos.*
- ⇒ *O Brasil está perdendo grandes lagos e rios como o Tietê, isso ocorre pela falta de saneamento e pelo lixo jogado nos rios e córregos,...*
- ⇒ *Quem pesca nesse rio acaba comendo o peixe contaminado...*
- ⇒ *Com o descuido de muitos, em relação ao lixo existem vários rios contaminados, córregos encontrados em periferias, fossas abertas, exalando mal cheiro contaminando pessoas com doenças degenerativas. Pois é facilmente encontrar metais pesados e produtos tóxicos nos rios e mares, acarretando sérios problemas em nosso meio ambiente.*
- ⇒ *Nos últimos tempos está difícil ter um rio limpo... A água é um dos fatores importantíssimos e sem ela além das pessoas e os animais nem os peixes conseguirão viver num rio poluído e sujo.*
- ⇒ *O lixo e os esgotos estão tomando conta dos rios e nesses rios que muitas crianças brincam a maior parte do tempo.*
- ⇒ *Existem em vários lugares por onde nós passamos, e vemos cada coisa, rios alagados, por garrafas, resto animais, restos domésticos, pessoas virando aquelas coisas para ter o que comer, é ruim.*

Todos vêem o rio como um componente da natureza que, lamentavelmente, está servindo como depósito de lixo e de esgoto, porém, inferem desta constatação, outras, como o rio fonte de alimentos (água pura e peixes), o rio local de recreação...

Considerando-se o apresentado, mesmo neste contexto onde se verificou uma “leitura singular, parafrásica” (DELL’ISOLA, 1997), é possível constatar a marca da individualidade de cada leitor, comprovando ser a leitura um processo que nunca acaba.

Enquanto no contexto de produção da prova de redação do vestibular, foram estes os sentidos produzidos, em outras situações e num outro momento histórico os graus de polissemia e de parafrase poderiam ser outros, já que a leitura é decorrente das condições em que é produzida, dos seus objetivos e também da variação histórica.

5 CONCLUSÃO

Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagens dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões (GERALDI).

A educação brasileira a partir da universalização do ensino tomou novos rumos, novas concepções de linguagem passaram a ser adotadas por educadores, que esperam de seus alunos o uso espontâneo e contextualizado da língua nas mais variadas situações sócio-comunicativas e não estritamente o que as gramáticas normativas preconizavam, isto é, o sujeito deveria conhecer as formas elaboradas da língua, mas para usá-las quando? Apenas quando escrevia para o professor, revelando uma linguagem artificial, com a qual ele não está familiarizado e que não traduz o que ele deseja expressar?

Reconhecida a dimensão dialógico-discursiva da linguagem, passou-se a priorizar o desenvolvimento da capacidade do aluno de se manifestar em quaisquer situações sócio-comunicativas, com clareza e pertinência, funcionando a leitura como atividade que possibilita atingir tal objetivo, visto fornecer matéria prima para a produção dos discursos.

Sendo o mundo pós-moderno um mundo de excesso de informações em que toda população, seja letrada ou não, está exposta aos mais diversos tipos e materiais contendo informações que impedem de se ficar alheio, é evidente que, quem lê e compreende processa melhor as informações, delas fazendo uso e garantindo a sobrevivência física ou ideológica.

A escola, instituição responsável pela difusão do saber, no entanto, não está conseguindo acompanhar e processar, na velocidade exigida, toda informação que circula socialmente, a começar pelo professor que não detém nem a capacitação nem o tempo necessário, visto a sobrecarga de trabalho, para realizar um trabalho de formação de leitores co-produtores de sentidos, ao invés de meros reprodutores.

Quando trabalha a leitura, muitas vezes, o professor não compreende o que está propondo aos seus alunos como conhecimento, nem o processo através do qual se dá a sua aprendizagem. Com isso, todos saem perdendo, ou seja, os alunos porque desenvolvem uma repulsa pela leitura e os professores porque têm que impor questões que, se compreendidas e aceitas se constituiriam num trabalho proveitoso e gratificante.

Para que se possa colocar em prática o que nos propõem os PCNs, algumas iniciativas estão sendo realizadas, porém as necessidades de atendimento estão longe de ser

contempladas. Essas necessidades compreendem trabalhos de formação continuada de professores, elaboração de textos de apoio aos textos constantes nos documentos norteadores e elaboração de material didático que responda às questões propostas no documento.

O que se esperava, como resultado desta pesquisa, do leitor que se está avaliando, é que ele, por não se tratar de um leitor iniciante, visto ter o Ensino Médio concluído, detivesse informações básicas que o levariam à compreensão da leitura.

Estas informações pressupunha-se parte do seu conhecimento de mundo, visto os textos apresentados serem relacionados a assunto constantemente abordado e discutido pela mídia, cabendo a ele, como um leitor maduro, realizar inferências e no processo de co-produção de sentidos, fazer uma leitura polissêmica dos textos apresentados.

Os resultados obtidos em que 52% dos vestibulandos apenas fizeram o reconhecimento de sentidos já atribuídos revela que muito ainda se tem a fazer para que este quadro mude, passando os textos a apresentar uma média maior de originalidade e de criatividade, podendo-se dizer que a leitura realizada não se constituiu somente no cumprimento de uma tarefa, de uma etapa da prova para obter aprovação.

Por outro lado não se considera o resultado de 48% de leituras polissêmicas em maior ou em menor grau tão desesperador. É até um indicador de que mudanças estão ocorrendo e que o nosso aluno está se constituindo em um sujeito, que, exposto a uma variedade de leituras, está produzindo as suas, embora ainda de forma limitada na exposição e argumentação de idéias que apenas levanta.

Os primeiros passos estão sendo dados, revelando um retorno; lento, mas que já está dando mostras de existir.

REFERÊNCIAS

A BATALHA pela qualidade. **Veja**, São Paulo, ed. 1810, ano 36, n. 27, p. 53, 9 jul. 2003.

AGUILERA, Marlene A. K. **Procura-se o leitor co-produtor: um olhar sobre a leitura dos alunos do Ensino Médio**. 2002. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. de Maria E. G. G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Marxismo e Filosofia da linguagem**. Trad. de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

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

BRAGGIO, Sílvia Lucia Bigonjal. **Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997. V. 2, p.17-30.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio**. Brasília, 1999.

BRESSON, François. A leitura e suas dificuldades. In: CHARTIER, Roger (Org.). **Práticas da leitura**. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

BRITO, Diná Tereza de. **Os padrões de textualidade da produção escrita dos formandos de Letras**. 2003. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

BRITTO, Luiz Percival L. Em terra de surdos-mudos. In: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel. ASSOESTE, 1984. p.109-119.

_____. Leitor interdito. In: MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1998.

_____. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

BUIN, Edilaine. **Aquisição da escrita**: coerência e coesão. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CHARTIER, Roger. Do livro à leitura. CHARTIER, Roger (Direção). **Práticas da leitura**. Trad. de Cristiane Nascimento. 2. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 77-105.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 1995. p.13-20.

COSTA VAL, Maria da Graça. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

DELL'ISOLA, Regina L. P. A interação sujeito-linguagem em leitura. In: MAGALHÃES, Izabel (Org.). **As múltiplas faces da linguagem**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996. p. 69-75.

_____. A avaliação da leitura de textos no ensino de língua portuguesa. In: DELL'ISOLA, R. L. P.; MENDONÇA, E. A. (Orgs.) **Reflexões sobre a língua portuguesa. Ensino e pesquisa**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Formas de ler, modos de ser: aspectos sociais da leitura. MENDES, E. A. de M.; OLIVEIRA, P. M.; BENNLBLER, V. (Orgs.) **Revisitação**: edição comemorativa: 30 anos da Faculdade de Letras/UFMG. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1999.

_____. **Leitura**: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

FRANCO JR, A., VASCONCELOS, Silvia Inês, MENEGASSI, Renilson J. O vestibulando e o processo de escrever. In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto**: leitura crítica, escrita criativa. Vol. II. São Paulo: Plexus, 1997.

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

FREGONEZI, Durvali E. **Elementos de ensino de língua portuguesa**. 2. ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1999.

GERALDI, J.W. (Org.) **O texto na sala de aula**. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

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

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

GOODMAN, Kenneth S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. G. (Orgs.). **Os processos da leitura e da escrita**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.

GOVERNO quer alfabetizar 20 milhões. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 09 set. 2003. p. 13.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. Lendo a figuratividade da mídia na escola: formando o leitor plural. In: FREGONEZI, Durvali Emílio (Org.) **Leitura e ensino**. Londrina: Ed. UEL, 1999. p. 53-67.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

_____. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1993.

KLEIMAN, Ângela B. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

_____. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: o traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1999.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Campinas, SP: Pontes, 1989 (trad. bras. De Nouvelles tendances em analyse du discours, 1987).

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Leitura como processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras:ALB, 1999, p. 95-124.

MENEGASSI, Renilson J.; ZANINI, Marilurdes. Avaliação de redação: critérios do vestibular da UEM. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 1, 1995, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1997a, p. 748-757.

_____; _____. Avaliação de redação: o tema. In: SEMINÁRIO DO CENTRO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS E LITERÁRIOS DO PARANÁ, 10, 1996, Londrina. **Anais ...** Cascavel: UNIOESTE, 1997b, p. 43-51.

_____; _____. A leitura no vestibular: a redação como momento de avaliação. In: I SELISIGNO – SEMINÁRIO DE ESTUDOS SOBRE LINGUAGEM E SIGNIFICADO: TEXTO E IMAGEM – II – SIMPÓSIO DE LEITURA DA UEL. Londrina: Edit. UEL, 2000.

MESERANI, Samir. **O intertexto escolar**: sobre leitura, aula e redação. São Paulo: Cortez, 1995.

MEURER, J.L. Compreensão de linguagem escrita: aspectos do papel do leitor. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.) **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1988.

_____; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.). **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

ORLANDI, Eni P. **O que é lingüística**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

_____. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, R. ; SILVA, E. T. da (Orgs.). **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. Leitura: de quem, para quem? In: ABREU, Márcia (Org.). **Leituras no Brasil**: antologia comemorativa pelo 10º Cole. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

_____. **Discurso e leitura**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1999a. (Coleção passando a limpo).

_____. A produção da leitura e suas condições. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: ALB, 1999b, p.47-59.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

OSAKABE, Haqira. Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita. In: ZILBERMAN, R. (Org.). **Leitura em crise na escola** – as alternativas do professor. 10.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1991. p. 147-152.

PÉCORRA, Alcir. **Problemas de redação**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

PEREIRA, Gil Carlos. **A palavra**: expressão e criatividade. São Paulo: Moderna, 1997.

PERFEITO, Alba Maria. **Leitura e produção de textos**: maneiras de ver, maneiras de dizer... 1999. Tese de Doutorado. USP, São Paulo.

_____. Leitura: êxitos e insucessos. **Signum**: estudos da linguagem. CLCH/UEL. Nº 5. Londrina: Ed. da UEL, 2002.

POMPÍLIO, Berenice Wanderley et al. Os PCNs: uma experiência de formação de professores do ensino fundamental. In: ROJO, R.H.R. (Org.) **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000, p. 93-126).

POSSENTI, Sírio. A leitura errada existe. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.) **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.

RANKING reprova aluno brasileiro. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 5 dez. 2001.

SANTOS, Maria do Carmo. **Retratos da escrita na universidade**. Maringá: Eduem, 2000.

SMITH, Frank. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Trad. Daise Batista. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Trad. Claudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SUASSUNA, Livia. **Ensino da Língua Portuguesa**: uma abordagem pragmática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

ZANINI, Marilurdes; MENEGASSI, Renilson J. Avaliação de redação: o título. In: SEMANA DE LETRAS – OUTRAS PALAVRAS, 9, 1996, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM, 1997a, p. 369-378.

_____; _____. Avaliação de redação: a coerência. In: ENCONTRO DO CÍRCULO DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS DO SUL, 2, 1997, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 1997b.

ANEXOS

ANEXO I – PROVA DE REDAÇÃO



Omissão, descuido e jogo de interesses comprometem saúde popular

(IMMACULADA LOPEZ, Problemas brasileiros nov/dez 2001)

O Brasil ainda enfrenta o desafio de universalizar os serviços básicos de água e esgoto para toda a sua população. O impacto ambiental também é grave. A falta de coleta e tratamento de esgoto tem destruído a maioria dos córregos e rios dos centros urbanos, o que, além de desequilibrar o ecossistema, compromete o abastecimento futuro de água.

A partir do fragmento acima, construa um texto argumentativo, em, no máximo 15 linhas, discutindo as causas e conseqüências da falta de saneamento básico no Brasil.

ANEXO II
REDAÇÕES UTILIZADAS COMO EXEMPLOS

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000477

TÍTULO: Conscientização

- 1 Há vários problemas no Brasil que dizem ser importantes
- 2 por serem divergentes, inclusive a falta de respeito à saúde
- 3 tem se falado sobre violência e desemprego, sendo es-
- 4 quecido saneamento básico também muito importante.
- 5 A maioria da população brasileira vive em
- 6 condições precárias, com problemas de saúde graves,
- 7 e um saneamento comprometendo o meio ambiente.
- 8 Equilíbrio entre homem-natureza está em baixa, de-
9 das condições de saneamento no país.
- 10 O que precisamos é de um pouco mais de intere-
- 11 se dos nossos governantes e da própria população.
- 12 Com a união entre população e governo, resolve-
- 13 remos uma parte dos problemas do país. A natureza,
- 14 com respeito, agradece. Os dados como prova de
- 15 agradecimento, recursos naturais.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000952

TÍTULO: Interesse político falta mais alto

- 1 A falta de saneamento básico atinge mais
- 2 particularmente os lugares onde as pessoas vivem
- 3 inadaptação somente em áreas urbanas, e está
- 4 sendo cada vez mais o número de crianças
- 5 e adultos que ficam doentes por tomarem
- 6 água mal tratada e por beberem e co-
- 7 zias contaminadas.
- 8 Uma atitude remota nunca tentou consi-
- 9 derar as pessoas que sofrem com a falta
- 10 de atenção e respeito, que a saúde de-
- 11 les é muito mais importante do que a sa-
- 12 de que eles dão a alguns governantes
- 13 que só preocupam com si próprios.
- 14 Por tanto, até em algumas áreas onde é
- 15 grande a falta de pessoas que possuem de água.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000658

TÍTULO: A poluição das nossas cidades

- 1 O Brasil hoje enfrenta um sério problema
- 2 com a poluição e o congestionamento urbano, e
- 3 que acabará comprometendo a saúde das próximas
- 4 gerações.
- 5 Existem dois fatores que colaboram para que as
- 6 grandes cidades continuem vivendo sob intensa
- 7 poluição. Um deles é a falta de conscientização da
- 8 população, e também a falta de interesse do governo
- 9 é o povo brasileiro - tivesse mais interesse em viver
- 10 e preservar mais, e o governo de
- 11 país daria mais atenção. Mas o povo só
- 12 quer saber de carnaval e futebol, quando
- 13 o grito assorda, talvez seja tarde.
- 14 O problema é de todos, e cada um
- 15 deve fazer a sua parte.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000749

TÍTULO: O descaso com o nosso povo

- 1 O descaso com o povo nante crises de água
- 2 e esgoto já vem se propagando de muitos
- 3 e muitos anos, com os governantes não dando
- 4 a mínima: para o nosso povo a gente assiste nas
- 5 reportagens na televisão as pessoas de várias cidades
- 6 sendo na completa miséria, com esgoto a céu aberto
- 7 e sem água beber e fazer suas necessidades básicas. Brincando
- 8 com esgoto, muito a pegar inúmeras doenças, inclusive a pegar
- 9 dengue umas das principais doenças da última década. Uma parte
- 10 deste problema vem também da nossa população que deveria se
- 11 conscientizar que não deveria jogar lixo nas encostas dos rios, causando
- 12 muitos transtornos para as grandes metrópoles, como por exemplo essas
- 13 grandes enchentes que acontecem.
- 14 Cabe agora aos nossos governantes, eleito pelo povo
- 15 acabar com esse descaso em nosso País.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000594

TÍTULO: O Descaso Social Ambiental

- 1 Ojetivamos já muito tempo no Brasil, es-ter-
- 2 nicos básicos à população. Estudos constatam
- 3 que em um futuro muito próximo, água poderá
- 4 valer mais que o petróleo.
- 5 Nossos rios vem sendo poluídos cada vez mais
- 6 mão só pelo esgoto, também pelo lixo tóxico
- 7 saído das fábricas.
- 8 Sustentamos o peso imposto pelas empresas que ven-
- 9 dem a água tratada, sem reclamar, por ser essen-
- 10 cial a nossa sobrevivência.
- 11 Uma concorrência, com suas empresas, se como
- 12 solucionaria em parte o problema do procc. A concen-
- 13 trização da própria população, e dos rios de fábricas
- 14 que produzem lixo tóxico despejado nos rios, ajuda-
- 15 ria a normalizar a destruição causada ao meio ambiente.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

7

000622

TÍTULO. Ofícios encaminhados para impetria

1. Monte de contas que são se apresenta,
2. comparar nos dias que a comissão de
3. população brasileira com o que se pede
4. consequências de falta de encaminhamento
5. deixa sendo assim os seus atos e
6. alguns pontos pedidos pelos agentes e intermediários
7. para indicar que os processos jurídicos são
8. seus, mas não a sua teoria concisa
9. cia que tem parte no âmbito regional
10. para a sede e também pedidos no futuro
11. casos quando de fato no estabelecimento
12. de água prejudicados tanto no processo
13. sociedade. Portanto, cabe a cada um
14. processo e ajudar para juntos encaminhados
15. para impetria concisa.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000786

TÍTULO: Saneamento básico

- 1 O saneamento básico foi e é um dos gran-
- 2 des problemas das grandes cidades, que com
- 3 o aumento de sua população em geral nas
- 4 proximidades de córregos e rios. Não tem
- 5 infraestrutura para suportar essa demanda.
- 6 Fazendo com que a população construa suas
- 7 casas, despejando nos rios seu esgoto a céu
- 8 aberto, prejudicando assim o equilíbrio do
- 9 ecossistema. Em consequência aumenta a
- 10 proliferação de doenças contagiosas, os
- 11 rios ficam cada vez mais poluídos, comprometendo
- 12 o abastecimento de água. Então
- 13 de com isso que buscar outras fontes
- 14 de recursos na natureza para poder alimen-
- 15 tar toda a população, sem prejudicar ninguém.

REDAÇÃO

(VERSÃO FINAL)

000805

TÍTULO: A desigualdade

- 1 Sabe-se que no Brasil a má-distribuição de
- 2 renda acarreta muitos problemas, como a falta
- 3 de investimentos básicos para a população mais ca-
- 4 rente, e que são as mais necessitadas.
- 5 As classes baixas são as mais afetadas pela
- 6 má-distribuição de renda pois faz com que recursos
- 7 indispensáveis para qualquer ser humano sejam
- 8 desperdiçados com uma vida precária
- 9 ó nas periferias de nossas cidades que se concen-
- 10 tram as favelas, pagadas pelos próprios moradores
- 11 que não têm consciência de estarem se prejudi-
- 12 cando, e também a natureza se degradando.
- 13 Dessa maneira, uma distribuição de renda
- 14 igualitária onde recursos sejam destinados às
- 15 mais necessitadas é a única solução de problema.

REDAÇÃO
(VERSÃO FINAL)

000911

TÍTULO: Realidade

- 1 Estados vivemos em um tempo de eco
- 2 lução e junto vêm as consequências. É o
- 3 caso de estrago que o esgoto e o lixo,
- 4 prejudicando o sistema ambiental. Não tem
- 5 lugar para todos os dias em todo o país
- 6 é preciso que seja tomada iniciativa. As
- 7 águas de esgoto não são mais limpidas, mas
- 8 sim, de cor escura e com odor. Os terrenos
- 9 balaios são sempre mais limpos ali depositado
- 10 o lixo dos esgotos. A água que entra
- 11 na já está comprometida acaba causando
- 12 doenças devido aos dejetos ali depositados.
- 13 sendo a recar esse lixo.
- 14 Diante disso é necessário um saneamento
- 15 em grande escala para que no futuro não falte água