

LEITURA E PRODUÇÃO ESCRITA

Luciane Trennephol da Costa

Caros alunos,

Esse ebook é um pdf interativo. Para conseguir acessar todos os seus recursos, é recomendada a utilização do programa Adobe Reader 11.

Caso não tenha o programa instalado em seu computador, segue o link para download:

<http://get.adobe.com/br/reader/>

Para conseguir acessar os outros materiais como vídeos e sites, é necessário também a conexão com a internet.

O menu interativo leva-os aos diversos capítulos desse ebook, enquanto as setas laterais podem lhe redirecionar ao índice ou às páginas anteriores e posteriores.

Nesse *pdf*, o professor da disciplina, através de textos próprios ou de outros autores, tece comentários, disponibiliza links, vídeos e outros materiais que complementarão o seu estudo.

Para acessar esse material e utilizar o arquivo de maneira completa, explore seus elementos, clicando em botões como flechas, linhas, caixas de texto, círculos, palavras em destaque e descubra, através dessa interação, que o conhecimento está disponível nas mais diversas ferramentas.

Boa leitura!

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Caro leitor, este *e-book* é parte do material didático da disciplina de Leitura e Produção de Textos do curso de Pedagogia EAD da Unicentro. Nele apresentamos abordagens teóricas dos processos de leitura e escrita e suas implicações para a prática docente. Refletimos sobre o que é a leitura e a escrita e como elas podem ser ensinadas. É importante que você assista os vídeos, que complementam e exemplificam o conteúdo. Boa leitura!

1 LEITURA

1.1 O QUE É A LEITURA?

Não podemos falar em leitura no Brasil sem citar a clássica frase do educador Paulo Freire : “ [...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1984, p. 22).

Mas o que é a leitura do mundo? Chautier (1999) diz que a leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Lemos o mundo quando atribuímos significado aos estímulos à nossa volta, quando significamos as situações que vivemos, os objetos que manipulamos, as expressões das pessoas com as quais interagimos.

A leitura começa antes do contato com o texto escrito e vai além dele. Mas a leitura de texto escrito, de imagens e de gráficos é crucial para o aprendizado formal na sociedade. Vivemos imersos em uma cultura letrada. A leitura e produção escrita constituem a porta de acesso à cidadania. Sem ler e escrever a pessoa não se insere socialmente e é na escola que esse processo se efetiva. Começa com a alfabetização e segue com o contínuo letramento. Mais adiante voltamos a estes conceitos. O professor não pode esquecer que a escola ainda é, para muitos brasileiros, o lugar de contato com a leitura e o mundo escrito.

Numa perspectiva psicológica da leitura, Martins (1992) indica a existência de três níveis básicos de leitura inter-relacionados: o sensorial, o emocional e o racional. No sensorial os sentidos são ativados, lemos com a visão, com o olfato, com a audição. No emocional, o ato de ler invoca os sentimentos. Quem nunca chorou ao ler um livro, ver um filme, escutar um relato emocionante? Este tipo de leitura aproxima dos sentimentos e da realidade alheia. E também é fonte de prazer para o leitor. Saímos da realidade concreta e vivenciamos sentimentos que não são nossos. Já na leitura racional, acionamos a reflexão, o conhecimento, alargando os horizontes de expectativa do leitor, ampliando as possibilidades de leitura do texto e da própria realidade social.

Muitas vezes, a escola valoriza apenas a leitura racional, ignorando a leitura emocional e sensorial. Mas, ao proporcionar o processo de leitura aos alunos, o professor conhece a importância dos três níveis. A fruição estética da leitura, ler por prazer, faz parte do processo de construção do sujeito leitor. E o professor de ensino fundamental tem em mente que, para muitos alunos, principalmente os de baixas condições socioeconômicas (mas não só), a escola é a única via de acesso ao mundo encantado da leitura. No mundo de condições ideais, a criança vivencia a leitura de historinhas na cama, antes de dormir, abraçada à mãe ou ao pai, descobrindo a leitura emocional. Ela, desde cedo, tem contato com o material escrito, folheia livros, sente sua espessura, cheiros, observa as ilustrações. É a leitura sensorial ativada. Na sequência, já alfabetizada, ela é exposta a variados tipos de leitura e seleciona o que é do seu gosto. Lê gibis, histórias de princesa, vivencia a leitura emocional. A partir deste quadro de vivências com a leitura, chega ao nível de uma leitura racional, refletindo e questionando o conteúdo e relacionando à realidade. Este é o retrato de uma situação ideal. Compete aos educadores ter em mente que, muitas vezes, cabe à escola proporcionar a iniciação do leitor com a leitura sensorial e emocional.

Qual a sua relação com a leitura? Quais as suas experiências positivas e negativas também com a leitura? Assista ao vídeo e reflita sobre isso.

A leitura é também um processo físico e biológico, além de cognitivo. Segundo Sales e Colafêmina (2014), a leitura e a escrita são atividades complexas e compostas por múltiplos processos interdependentes que envolvem habilidades motoras e cognitivas, exigindo do sujeito a ação adequada no ato de escrever e capacidade de decodificação das palavras durante a leitura. Ainda segundo os autores, os processos de leitura e escrita envolvem comportamentos visomotores alternados de três tipos: movimentos sacádicos, rastreios e fixações. Os movimentos sacádicos são responsáveis pela movimentação rápida do globo ocular de um ponto a outro; o rastreio é o acompanhamento ocular de objetos que passam lentamente e a fixação é a permanência do olho em um ponto específico.

O ato de ler envolve então os três tipos de movimentos oculares. A leitura não é linear, não acontece palavra por palavra, o movimento ocular é chamado de sacádico, o que significa que o olho, durante a leitura, dá pulos para depois se fixar numa palavra e daí pular novamente uma série de palavras até fazer nova fixação (KLEIMAN, 2004, p. 36).

O reconhecimento instantâneo e a inferência a partir da visão periférica são essenciais para a leitura rápida e para não sobrecarregar os mecanismos de processamento inicial, a chamada memória imediata, com o material contínuo do processo da leitura. Kleiman (2004) faz uma comparação entre a situação na qual o material lido não é processado rapidamente com um engarrafamento que se forma quando o tráfego de carros deixa de fluir normalmente em horários de pique e trava. Na falta de reconhecimento rápido, a leitura também trava. O reconhecimento rápido das palavras envolve o processo de decodificação iniciado com a alfabetização.

A leitura envolve dois processos interligados e ao mesmo tempo específicos: a alfabetização e o letramento. Soares (2004) define a alfabetização como o processo de aprendizagem do sistema de escrita e o letramento como a inserção em práticas sociais de leitura e escrita.

Assistam ao vídeo da educadora Magda Soares, no qual ela explica a diferença entre alfabetização e letramento.

Para a leitura é imprescindível a decodificação do código escrito. Saber ler o texto escrito começa pelo domínio do sistema de escrita da língua, mas esse é o primeiro passo, apenas. Após alfabetizados e dominando o código escrito, precisamos ser/estar inseridos em práticas de letramento dos múltiplos textos com os quais deparamos na vida, tanto escolar como cotidiana.

Por que a leitura não é apenas a decodificação é que se você, leitor, não for especialista em fundição, entenderá muito pouco do trecho abaixo:

A grande vantagem da austêmpera sobre a têmpera e o revenido comuns reside no fato de que, devido à estrutura bainítica formar-se diretamente da austenita a temperatura bem mais alta que a martensita, as tensões internas resultantes são muito menores; conseqüentemente, não há praticamente distorção ou empenamento e do mesmo modo a possibilidade de aparecimento de fissuras de têmpera é quase completamente eliminada. (CHIAVERINE, 1987, p. 110).

Para ser leitor do trecho acima, devemos ter conhecimentos prévios de fundição e familiaridade com os conceitos relacionados. Falta-nos intimidade, conhecimento de mundo acerca do assunto. Sabemos decodificar o trecho, mas não conseguimos relacioná-lo com outros conhecimentos. Veremos, na próxima seção, como a leitura é um processo interativo entre o texto e o leitor.

1.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA

Há três concepções de leitura elaboradas historicamente para explicar o processo de leitura segundo Solé (1998), Colomer e Camps (2002) e outros teóricos. O primeiro modelo é chamado de ascendente, pois o processamento ocorre de forma hierárquica das unidades linguísticas menores para as maiores. O leitor, perante o texto, processa seus elementos, começando pelas letras, sílabas, morfemas, palavras, até os aspectos sintáticos da frase e do texto. A leitura é um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão do texto. É chamado também de modelo *bottom up*. Mas o significado de um texto não é constituído apenas pela soma das palavras que o compõem.

O segundo modelo é chamado descendente, ou *top down*. Nesta concepção o leitor usa o conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer hipóteses e antecipações sobre o conteúdo do texto. Esse modelo também é sequencial e hierárquico, mas a partir das hipóteses e antecipações do leitor, o texto é processado. Aqui o processamento ocorre da mente do leitor para o texto, de aspectos mais gerais do texto até as unidades formais menores, por isso ele é caracterizado como descendente. Conforme Bettis (2010), no primeiro modelo, leitura é extração de significado do texto; no segundo modelo, leitura é atribuição de significado ao texto.

A concepção vigente de leitura entende que o leitor é um processador ativo do texto e que a compreensão acontece de um modo interativo entre o texto e o leitor. O leitor usa conhecimentos variados para compreender um texto: conhecimentos linguísticos, contextuais e seu conhecimento de mundo. A leitura não é um processo passivo e o texto um produto acabado. Para ler é necessário dominar as habilidades de decodificação e ter conhecimentos linguísticos da língua em questão, mas também conhecimentos textuais, de estrutura e forma do texto e, também, dominar certas estratégias que levam à compreensão. Além é claro do conhecimento de mundo do leitor. A leitura é vista como uma atividade de interação entre sujeitos. Antunes (2003) cita o exemplo de uma propaganda acerca do carnaval de Pernambuco com o seguinte teor:

“Carnaval de Pernambuco: o melhor do Brasil. Do Galo ao Bacalhau” (ANTUNES, 2003, p. 68)

Como você entende esta propaganda? Se você, leitor, não souber que no estado brasileiro de Pernambuco existem dois blocos carnavalescos famosos, o *Galo da Madrugada* e o *Bacalhau do Batata*, não compreende a propaganda ou acha que, no carnaval de Pernambuco, come-se muito galo e bacalhau. Do mesmo modo, provavelmente leitores do Nordeste e do Norte do país não entendem o que seja a “11ª Festa do Pinhão” se não tiverem conhecimento de que o pinhão é o fruto da araucária, árvore comum no estado do Paraná.

A leitura então é uma tarefa complexa que depende de processos perceptivos (movimentos oculares), cognitivos (memória) e linguísticos (de decodificação e textuais). É um processo interativo que não avança sequencialmente de um modo de conhecimento para outro. O leitor aciona simultaneamente vários tipos de conhecimentos, de níveis distintos (perceptivos, cognitivos e linguísticos). No leitor experiente, a decodificação funciona automaticamente e outros processos de compreensão são ativados. O leitor experiente também atua deliberadamente e supervisiona a compreensão, sabe quando ela não está ocorrendo. Para isto recorre a estratégias de leitura, dirigindo a atenção a diferentes aspectos do texto e conduz sua interpretação. Estas estratégias de leitura podem e devem ser ensinadas na escola, como veremos na próxima seção.

1.3 ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Você pode dizer como aprendeu a ler? Como se tornou um leitor? O leitor experiente, inconscientemente, emprega estratégias de abordar um texto e chegar à compreensão. Solé (1998) considera que estratégias de compreensão leitora são procedimentos que envolvem objetivos a serem atingidos, planejamento de ações para atingi-los, avaliação e possíveis mudanças de rotas. Implica-se disto que podemos ensinar estratégias de compreensão leitora e que elas são de tipo geral, podendo ser transferidas para situações de leitura múltiplas e variadas. Elas são flexíveis para dar autonomia ao leitor. O que se quer com o ensino da leitura é formar leitores capazes de compreender textos diversos e também de monitorar a própria compreensão. Bettes (2010, p. 16) define as estratégias de leitura como “[...] caminhos que podemos escolher para chegar à compreensão de um texto.”

A leitura sempre tem algum objetivo, lemos para nos informar, para aprender, para distração. A maneira como o leitor aborda um texto depende do seu objetivo, na leitura. Os objetivos variam com os leitores em diferentes situações e momentos. É importante definir que objetivo ou objetivos temos com determinada leitura. Segundo Kleiman (2004), pesquisas mostram que a capacidade de processamento e de memória melhoram significativamente

quando é fornecido um objetivo para uma tarefa. A mesma autora relata que compreendemos e lembramos seletivamente as informações importantes para os nossos propósitos. Pense em suas atividades reais de leitura, não as escolares. As pessoas leem para obter uma informação precisa quando, por exemplo, consultam no jornal ou em *sites* os filmes em cartaz no cinema que pretendem ir. As pessoas leem manuais de produtos para seguir instruções e conseguir fazê-los funcionar. As pessoas leem para obter informações de caráter geral acerca de determinado assunto de seu interesse.

O lugar em que as pessoas, geralmente, leem para responder perguntas triviais (como as enfadonhas e óbvias Qual o título do texto? Qual o nome do personagem principal?) é a escola. Ao trabalhar a leitura na escola, os professores sempre pré-determinam os objetivos daquela leitura. Sempre é preciso ler com algum propósito e o desenvolvimento da atividade de leitura relaciona-se com este propósito (SOLÉ, 1998).

Outra atividade relevante para a compreensão do texto escrito é o acionamento do conhecimento prévio do leitor. Há que se ter um equilíbrio entre o que sabemos do texto e o que ele pode dizer. Se todas as informações do texto são conhecidas, a leitura será enfadonha e pouco produtiva. Não tendo os conhecimentos prévios para abordar o assunto do texto, a compreensão não acontece. Segundo Solé (1998, p. 103): “A graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto.”. Na leitura escolar, é necessário que o professor se questione sobre com que bagagem, de leitura e de mundo, os alunos abordam o texto. Essa bagagem condiciona a interpretação que os leitores constroem e incorpora, além dos sistemas conceituais que os alunos têm, os seus interesses, expectativas e vivências. Para acionar o conhecimento prévio dos alunos, o professor começa as atividades de leitura dando alguma explicação geral sobre o que será lido, não explica o conteúdo do texto, mas indica a temática, aos alunos. Também ajuda os alunos a prestar atenção em determinados aspectos do texto que ativam o conhecimento prévio. Comentar sobre o título, as possíveis ilustrações dos textos, as palavras sublinhadas ou destacadas, as possíveis introduções ou resumos a depender do texto lido é importante.

Tanto os objetivos da leitura como o acionamento de conhecimentos prévios, também são importantes para outro aspecto que contribui para a compreensão: a formulação de hipóteses. Segundo Kleiman (2004, p. 41), ao levantar hipóteses, o leitor postula conteúdos e uma estruturação para esses conteúdos. É importante que nas atividades de leitura o professor ajude os alunos a direcionarem suas hipóteses e previsões de acordo com marcas formais no texto. Atividades que propiciem estas estratégias contribuem para a reflexão e o controle consciente sobre o próprio conhecimento. Trataremos a seguir de algumas abordagens para o ensino da leitura.

1.4 ENSINO DA LEITURA

Existem muitas pesquisas e publicações acerca do ensino da leitura na escola. Hoje em dia as mídias sociais possibilitam ao educador acesso a diferentes teorias e práticas sobre como ensinar a ler ou propiciar o desenvolvimento da habilidade leitora. Neste livro, delineamos duas propostas coerentes com a concepção de leitura como um processo interativo.

Solé (1998), autora já referida na seção anterior, ao tratar das estratégias de compreensão leitora, apresenta três ideias, no seu entender adequadas, para o ensino delas. A primeira considera a situação educativa como um processo de construção conjunta na qual o professor e o aluno compartilham significados. Por ser uma *construção*, não se quer que tudo se resolva de uma só vez. Não é com apenas uma atividade de leitura em que o professor guie o acionamento do conhecimento prévio que os alunos estão aptos a fazer isso sozinhos. A segunda ideia apresentada por Solé é, justamente, que o professor exerce a função de guia entre a construção do aluno e as construções socialmente estabelecidas, concretizando uma participação guiada. A terceira ideia fundamenta-se na metáfora do andaime. Assim como os andaimes sempre estão localizados um pouco acima dos edifícios a que contribuem para a construção, os desafios do ensino estão colocados um pouco acima do que a criança já é capaz de resolver. Um fator que contribui para o interesse na leitura de determinado material é que ele traga desafios ao leitor. E as situações mais motivadoras são as reais. No ensino da leitura é importante também oferecer modelos para

os alunos. Modelos textuais e modelos de prática de leitura. O professor lê em voz alta, partilha seus conhecimentos prévios e suas hipóteses e previsões acerca do texto. Depois da etapa do modelo, é importante assegurar uma etapa de participação do aluno, em que esse socialize as próprias hipóteses e conhecimentos prévios acerca do material a ser lido. Por último, oferece aos alunos a oportunidade da etapa da leitura silenciosa, na qual sejam capazes de realizar sozinhos as atividades de leitura.

Antunes (2003), diz que a leitura é uma atividade de interação entre sujeitos na qual o leitor atua participativamente. Ainda que a leitura é “[...] uma atividade de acesso ao conhecimento produzido, ao prazer estético e, ainda, uma atividade de acesso às especificidades da escrita.” (ANTUNES, 2003, p. 70). Considerando a atividade de leitura como um encontro interativo, Antunes apresenta uma série de implicações pedagógicas no ensino da leitura. Uma delas é a promoção da leitura de textos autênticos na escola, textos que tenham uma função comunicativa, um objetivo interativo qualquer. A leitura também é interativa, promove um encontro entre o autor e o aluno-leitor, focalizando a leitura na de compreensão e entendimento do sentido, em primeiro lugar. Adicionalmente, e fruto da necessidade de leitura e escrita, são promovidos aspectos gramaticais ou formais. A leitura é motivada para convencer o aluno das vantagens de saber e de poder ler. Em cada situação particular de leitura em sala de aula, o professor explicita para os alunos os objetivos da atividade de leitura. A leitura na escola é diversificada tal como acontece fora dela. Há que oferecer espaço, também na escola, para a leitura por prazer, estimulando o exercício da leitura gratuita pelo simples prazer que provoca, por que não? O desenvolvimento das habilidades leitoras leva à leitura crítica, aquela na qual o leitor chega à interpretação dos aspectos ideológicos do texto, das concepções embutidas nas entrelinhas. Mas, para que ela aconteça, primeiro é necessário um leitor produtivo. O professor suscita a leitura e faz com que essa leitura desperte outras motivações, num processo contínuo. O processo de leitura funciona como uma espiral, o leitor aborda o texto com seus conhecimentos prévios, linguísticos e de mundo e esta leitura incorpora novas informações e conhecimentos no leitor.

Em outro plano, a atividade de leitura possibilita compreender o que é típico da escrita, principalmente formal. É pela leitura que se aprende o vocabulário específico de determinados textos, os padrões gramaticais da escrita, por exemplo de estrutura frasal, as formas de organização e apresentação textuais (IRANDÉ, 2003). Pela leitura somos expostos a textos escritos e esse processo é fundamental para a ampliação da competência na língua escrita, faceta da interação linguística, que tratamos na próxima seção.

2 TEXTO

2.1 CONCEPÇÕES DE TEXTO

Tratamos, aqui, de duas definições de texto: uma mais formal e outra interacional, a concepção vigente hoje em dia. Primeiramente, o texto é visto como um produto acabado. É uma concepção formal porque se acreditar que aquilo que define um texto é a forma de organização do material linguístico. Se o material linguístico forma-se por sequências linguísticas coerentes, ele é um texto. Se formado por sequências linguísticas incoerentes, não é um texto. Segundo Bentes (2001), um conceito de texto que representar este período é o de Stammerjohann (1975 *apud* BENTES, 2001, p. 253):

O termo texto abrange tanto textos orais, como textos escritos que tenham como extensão mínima dois signos linguísticos, um dos quais, porém, pode ser suprido pela situação, no caso de textos de uma só palavra, como ‘Socorro!’, sendo sua extensão máxima indeterminada.

Esta definição foca nos aspectos materiais, sua extensão, a quantidade de constituintes. Outro autor, Weinrich (1971 *apud* BENTES, 2001, p. 253), ressalta que os textos são definidos a partir de aspectos diversos: a) a sequência coerente e consistente de signos

linguísticos; b) a delimitação por interrupções significativas na comunicação; c) o *status* do texto como maior unidade linguística. Nesta concepção, pensa-se o texto pelo enfoque da produção. Sua constituição é o material formal, as sequências de frases, a extensão com seu começo e fim. O texto para no escritor, pois a recepção, como ele funciona para o leitor, é pouco considerada.

Com o desenvolvimento dos estudos linguísticos, o texto é objeto de um ramo da Linguística, o estudo científico das línguas. Para entender um pouco mais do que trata a Linguística assista aos vídeos

Princípios Gerais da Linguística

O que é linguística e suas ramificações

Os teóricos dividem a história da constituição da linguística textual, segundo Bentes (2001), em três momentos. O primeiro é denominado período da análise transfrástica, em que o foco é em fenômenos não explicados apenas ao nível da frase, o segundo período é denominado Gramáticas Textuais, quando se busca a descrição da competência textual do falante. No terceiro período, parte-se para a elaboração de uma teoria do texto e investiga-se a constituição, o funcionamento, a produção e a compreensão dos textos em uso. Quando se considera as condições de produção e de recepção dos textos, deixa-se de encará-los como um produto pronto e acabado e passa-se a vê-los como um processo, parte da comunicação humana.

Se o texto é visto como um procedimento, uma atividade, consideramos que ele constitui uma atividade verbal, no sentido de que, ao produzir um texto praticamos ações, o que a Linguística chama de atos de fala. Interagindo por meio da língua, os enunciados produzem, no

interlocutor, determinados efeitos. Num texto, realizamos atos de saudação, por exemplo. E isso depende do interlocutor, do texto, dos objetivos. Podemos começar um bilhete com: “Querida vizinha”, “Senhora vizinha”, “Vizinha”, “Intolerante Vizinha”, “Macabra vizinha”, “Ignóbil vizinha” etc. Cada um destes enunciados produz determinado efeito no interlocutor: simpatia, sentir-se respeitado ou ultrajado. Por isso é um ato de fala. Podemos questionar, afirmar, solicitar, convidar, ofender, despedir-nos; sempre conforme os objetivos. A intencionalidade dos atos leva à implicação do texto como uma atividade verbal consciente. Se estamos praticando atos de fala e causando efeitos nos interlocutores, então o texto é uma atividade verbal consciente e interacional, pois os interlocutores deste ato comunicativo estão envolvidos nos processos de construção e compreensão de um texto. Voltando ao bilhete, se minha vizinha não souber que ignóbil significa desprezível, não se sentirá ofendida e não atinjo meu objetivo de ofendê-la. Por isso, o texto, como visto com a leitura, é uma atividade interacional.

Marcuschi (2008, p.72) cita o teórico Beaugrande (1977, p.10, *apud* MARCUSCHI, 2008) definindo o texto como um evento: “O texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Para o autor, o texto é um evento, pois é um sistema de conexões entre vários elementos, tais como: sons, palavras, enunciados, participantes, contextos, ações. Ele também envolve aspectos linguísticos e não linguísticos como, por exemplo, imagens, músicas, podendo envolver múltiplas modalidades, o que a linguística chama de multimodalidade. Ele é um evento, envolvendo sempre um processo e uma coprodução.

Existem muitas definições do que é um texto. Ele é visto como uma atividade comunicativa ou como um evento. Beaugrande (1997, p.13 *apud* MARCUSCHI, 2008, p. 89) também diz: “Um texto não existe, como texto, a menos que alguém o processe como tal.” Nesta visão de texto, em que são considerados a produção e a recepção, torna-se importante analisar os fatores de textualidade, as características de uma sequência linguística que lhe conferem estatuto de texto, como veremos a seguir.

2.2 FATORES DE TEXTUALIDADE

Uma sequência de frases não forma necessariamente um texto. Você poderia dizer do que trata o seguinte trecho?

Segundo os organizadores, mais de 2.500 pessoas prestigiaram o show. Para efetuar a inscrição ainda é preciso levar por escrito a data de nascimento, naturalidade, endereço e profissão dos pais e, para quem tiver pais falecidos, comunicar data e local de falecimento. E para as melhorias que Derbli quer fazer no trecho municipalizado, o deputado comenta que dará apoio ao prefeito. (JORNAL CENTRO SUL DE IRATI, 2017, páginas 11 e 20)

Neste trecho todas as frases são bem formadas sintaticamente, mas não formam um texto, pois falta-lhes unidade temática. Todo texto tem uma orientação temática, um foco que lhe confere o caráter de unidade, tem uma intenção, um objetivo, que o torna um ato social, falamos para fazer algo. Essa ação implica um diálogo e um interlocutor e produzimos os enunciados com o outro, nem que seja com a projeção de quem seja o parceiro na interação verbal. Escrevemos de um modo se pensamos que o interlocutor é a família e de outro jeito se o interlocutor é um desconhecido ou uma autoridade. Para Marcuschi (2008), um texto é uma proposta de sentido e ele só se completa com a participação do leitor/ouvinte. Na produção e compreensão de um texto, não entram apenas fenômenos estritamente linguísticos.

O que um conjunto de palavras precisa ter para funcionar como um texto? Os teóricos da Linguística de Texto, Beaugrande e Dressler (1981), segundo Antunes (2010) e Marcuschi (2008), propõem alguns critérios de textualidade: a coesão, a coerência, a intencionalidade, a aceitabilidade, a informatividade, a intertextualidade e a situacionalidade. Para Marcuschi (2008, p. 93), os critérios de textualidade não são tomados categoricamente. Não dividimos os aspectos da textualidade de forma tão estanque e alguns critérios são redundantes e se recobrem.

Vamos tratar brevemente de cada um desses fatores que conferem textualidade a um material escrito ou falado:

a) COESÃO

A coesão é o fenômeno de costura do texto por meio de recursos formais que concretizam relações de sentido. Ela promove a continuidade do texto e lhe confere unidade temática. Ela diz respeito aos modos e recursos pelos quais são encadeados no texto vários segmentos: palavras, orações, períodos, parágrafos. Para Koch (2010, p.18) a coesão textual diz respeito “[...] a todos os processos de sequencialização que asseguram (ou tornam recuperável) uma ligação linguística significativa entre os elementos que ocorrem na superfície textual.”

Um texto muito citado como exemplo de coesão por sucessão de itens lexicais é o poema *Circuito Fechado* de Ricardo Ramos. Veja que a sucessão de substantivos sem conectivos entre si mas que evocam as mesmas ações estabelece a coesão por relação semântica (de significado)

Circuito Fechado

Outro exemplo interessante é o poema *Quinhentos anos sem respirar* de Fábio Canatta. Nele a coesão será recuperada apenas se o leitor conhecer a história do Brasil.

Quinhentos anos sem respirar

Postula-se cinco mecanismos de coesão textual:

- 1) referência (pessoal, demonstrativa, comparativa);
- 2) substituição (nominal, verbal, frasal);
- 3) elipse (nominal, verbal, frasal);
- 4) conjunção (aditiva, adversativa etc.);
- 5) coesão lexical (repetição, sinonímia, colocação etc.).

Na referência um item refere-se a outro do discurso que é necessário para sua interpretação. A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, isto é, quando o referente está fora do texto; e é endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto.

| | |
|------------|---|
| Exofórica | 1) Você não se arrependará de fazer este curso! |
| Endofórica | 2) Paulo e José são excelentes engenheiros. Eles se formaram na UFPR. |

A substituição consiste na colocação de um item no lugar de outro, é uma relação interna ao texto.

| | |
|----------------------|--|
| Substituição verbal | 1) Sandra formou-se professora e Joana também. |
| Substituição frasal | 2) Joana acha que Pedro é um incompetente, mas eu não penso assim. |
| Substituição lexical | 3) Os professores entraram em greve novamente. A vida dos docentes não está fácil! |

A elipse é uma substituição por zero. Omite-se um item lexical, um sintagma, uma oração ou todo um enunciado, facilmente recuperáveis pelo contexto.

1) Você quer um sorvete? Ø Quero Ø

A conjunção realiza-se por marcadores formais e estabelece relações significativas entre elementos ou orações do texto. Os marcadores formais são as conjunções como, por exemplo, mas, porém, depois, assim etc.

1) A festa estava ótima, mas ficamos todos cansados.

2) Depois da festa, ficamos todos cansados.

A coesão por meio da reiteração realiza-se pela repetição de um item lexical ou por sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos.

1) Uma menina leu o texto. A criança parecia encantada com a estória!

b) COERÊNCIA

Na coerência acontece o encadeamento de sentido que possibilita ao texto ser interpretável e lhe dá unidade de sentido. Ela se dá pelos aspectos linguísticos e também por outros fatores da situação em que ocorre a atuação verbal. Para Marcuschi (2008) ela é uma atividade interpretativa e não uma propriedade do texto. Ela é uma relação de sentido que se estabelece entre os enunciados e pode ser de maneira global e não localizada. Veja o texto abaixo:

Subi a porta e fechei a escada.

Tirei minhas orações e recitei meus sapatos.

Desliguei a cama e deitei-me na luz

Tudo porque

Ele me deu um beijo de boa noite...

Autor anônimo

Fonte: ANTUNES, 2005, p.174.

Esse poema é citado por Antunes e replicado por Marcuschi (2008) como um exemplo no qual a coerência ocorre globalmente ao final do texto. A primeira estrofe aparentemente subverte relações semânticas entre os verbos e seus complementos. A coesão formal entre os períodos ocorre, mas não estabelece relações de sentido. Mas na estrofe final, a coerência acontece pelo último verso. A coerência textual se dá por relações conceituais, cognitivas e pragmáticas.

c) INFORMATIVIDADE

Ninguém produz um texto para não dizer nada, todo texto comporta certo grau de informatividade. A informatividade relaciona-se ao grau de novidade de um texto e ao efeito interpretativo delas. Essa novidade ocorre por aspectos de conteúdo, ideias e informações novas, e também por aspectos formais, diferentes maneiras de dizer o já dito. O grau de informatividade está ligado ao contexto de uso, um texto com baixa informatividade também é adequado, dependendo da situação de uso. Antunes (2010) exemplifica com o aviso “Devagar. Escola.”, de baixa informatividade e por isso mesmo adequado ao uso. Imagine uma longa frase em uma placa de trânsito impossível de ser lida ao passar com o carro andando, é totalmente inadequada à situação de uso.

d) INTERTEXTUALIDADE

Compreende a incorporação de outros textos em um determinado texto. Entende-se que todo texto é um intertexto, pois sempre partimos de modelos, de ideias, informações e crenças veiculadas em outros textos “Ou seja, dada a própria natureza do processo comunicativo, todo texto contém *outros textos prévios*, ainda que não se tenha inteira consciência disso.” (ANTUNES, 2010, p. 36, grifo no original). Além dessa intertextualidade formativa, digamos assim, há a intertextualidade explícita, quando a referência é diretamente ao que foi dito por outra pessoa em outro texto. A intertextualidade pode se manifestar como:

a) INTERTEXTUALIDADE DE FORMA E CONTEÚDO: quando alguém utiliza, por exemplo, determinado gênero textual só para obter um efeito especial, como usar poesia em propagandas.

Assista a propaganda deste vídeo que usa a música de Pixinguinha

b) INTERTEXTUALIDADE EXPLÍCITA: como no caso de citações, discursos diretos, referência documentada da fonte, resumos, resenhas, paródias.

A paródia é um recurso intertextual muito usado. Assista ao vídeo de uma paródia da música *Eu sei de cor*, produzida por adolescentes.

c) INTERTEXTUALIDADE COM TEXTOS PRÓPRIOS OU GENÉRICOS: quando alguém cita o próprio texto ou textos sem autoria específica, como os provérbios.

e) INTENCIONALIDADE

Corresponde ao fato do falante pretender dizer somente coisas que têm sentido, que são coerentes. A suposta incoerência tem algum sentido de existir no texto como causar estranhamento ou chocar. Claro que nem sempre o autor do texto se faz compreendido, mas isso deve-se à qualidade textual.

f) ACEITABILIDADE

É a contraparte da intencionalidade, pois admite-se que o interlocutor acessa o texto e se esforça para compreender seu sentido e as intenções de seu autor.

g) SITUACIONALIDADE

O texto, como um evento comunicativo, ocorre ancorado em determinada situação concreta ou contexto social. Ele não ocorre no vazio, flutuando fora das interações humanas. A situacionalidade serve para a interpretação do texto e orienta sua produção, ela é um fator de adequação textual. Marcuschi (2008, p. 129) dá o exemplo de um telefonema: esse evento exigirá uma série de ações mais ou menos consolidadas e que constituem o gênero telefonema. Começa com as identificações e os cumprimentos mútuos, a abordagem de um tema, ou vários, e as despedidas. Pensemos no contemporâneo *whatsapp*. Não há necessidade de identificação, pois o aplicativo já faz isto, escrevemos ou mandamos figuras expressivas. Ou seja, a constituição textual liga-se à situação de uso. Como veremos na seção 2.4, todas as atividades humanas relacionam-se a algum gênero textual.

2.3 O ATO DE ESCREVER E SEU APRENDIZADO

“O que lemos foi escrito por alguém, e escrevemos para que outro leia. Não existe solidão em nenhum dos dois momentos.” Antunes (2005, p.35)

Como vimos até agora, não existe texto sem um produtor e um leitor. Para Koch e Elias (2011, p. 35) a escrita é a atividade de produção textual baseada, evidentemente, nos elementos linguísticos (palavras, frases) e em certa forma de organização (cada texto tem um formato padrão diferente), mas requer também, como evento comunicativo, a mobilização de outros conhecimentos do escritor, inclusive a pressuposição de conhecimento de seu possível leitor e do que é compartilhado por ambos, o escritor e o leitor. Afinal quando escrevemos, ajustamos o processo projetando quem é o leitor. A escolha das informações incluídas ou deixadas ausentes depende de quem imaginamos que será o leitor. Koch e Elias (2011, p. 36) dizem também que “[...] a escrita é um trabalho no qual o sujeito tem algo a dizer e o faz sempre em relação a um outro (o seu interlocutor/leitor) com um certo propósito.” Em razão desse propósito (porque escrever?),

do projetado leitor (para quem escrever?), do quadro espaço-temporal (onde e quando?) e do suporte no qual este texto circulará, o escritor elabora um projeto de dizer e o desenvolve.

Deste modo, o ato de escrever é uma atividade de interação verbal. Como diz a citação inicial desta seção, não existe solidão nos processos de leitura e escrita. No ensino da escrita, são levados em conta as características do ato de escrever. Para Antunes (2005), o entendimento do que seja o ato de escrever direciona a prática no ensino. Vamos listar aqui algumas características do ato de escrever citadas por esta autora (ANTUNES, 2005, p. 28 a 39):

- Como já vimos, escrever é uma atividade de interação verbal, como interação, precisa de um interlocutor, nem que seja simulado (o que acontece na escola), pois não tem sentido escrever quando não se está agindo com outro.
- É uma atividade cooperativa: escrevemos na intenção de sermos compreendidos e lemos tentando compreender o texto.
- É uma atividade contextualizada que existe em algum momento, em algum espaço, inserida em algum evento cultural. Não se escreve da mesma maneira em contextos diferentes. Não se escreve um bilhete de amor como se escreve uma carta de recomendação; não se escreve um livro infantil como se escreve uma poesia erótica.
- Tal como falar, escrever é uma atividade necessariamente textual, só nos comunicamos através de textos.
- É uma atividade intencionalmente definida, sempre temos um objetivo ao escrever.
- Escrever é uma atividade que retoma outros textos, isto é, que recorre a outros dizeres. Lembra da metáfora da espiral para a leitura, na seção 1.4? E da intertextualidade na seção 2.2? A escrita também é alimentada pelas leituras. Todo escritor fala isso.

A natureza interacional da escrita e as características do ato de escrever norteiam o ensino da escrita na escola. A famigerada tarefa de escrever sem um objetivo e sem um interlocutor, que nega as características do ato de escrever, é um desserviço à aprendizagem da

escrita. Continuamos com Antunes (2003), para quem o texto é objeto da aula de língua porque sempre que interagimos verbalmente é por meio de textos, ao dissertamos acerca de como deve ser o trabalho com a escrita na escola.

Primeiramente, o trabalho com a escrita é de autoria dos alunos com leitores reais na medida do possível. O leitor real é o ideal, mas mesmo o leitor simulado já ajuda. Existem muitas situações na escola em que os alunos podem atuar como autores. Festas, avisos, textos para outras turmas (escritos ou orais), cartas para instituições, concursos, entrevistas (com professores, ex-alunos, integrantes da comunidade) etc. A escrita escolar tem o objetivo de estabelecer vínculos comunicativos, assim há que ser sempre uma escrita de textos que circulem nos ambientes sociais em que vivem os alunos. A escrita de frases soltas e sem objetivo, só existe na escola! Os textos a serem escritos na escola, são socialmente relevantes; as propostas de escrita correspondem aos usos sociais da escrita, ou seja, escrevemos textos que circulem e são necessários na vida em sociedade e por isso são diversificados. A odiada redação escolar circula apenas na escola e lá, na maioria das vezes ainda, se produz apenas a redação dissertativa. Os textos dos alunos autores têm que ter leitores para direcionar as decisões de o quê dizer e como dizer. Para Antunes: “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito.” (ANTUNES, 2003, P. 47).

Outro aspecto importante e decorrente da consideração da interação social pela escrita é a prática do rascunho. O ensino da escrita engloba etapas distintas e complementares de planejamento, escrita e reescrita. O aluno é levado a entender que o texto é uma produção sua, se ele exerce a autoria, que circula socialmente e que por isso necessita ser revisto e caprichado.

O ensino da escrita é norteado pelas características reais do ato de escrever. Ter um objetivo, um leitor, ser socialmente relevante. Como dissemos anteriormente, será diversificado, pois os textos não têm a mesma cara (tema, forma, espaço de circulação) e como em outras esferas sociais, nos sujeitamos aos padrões convencionais e legitimados socialmente. Escrever é uma atividade que se manifesta em gêneros particulares de textos a serem praticados e ensinados na

escola. O trabalho com os gêneros textuais é preconizado nas políticas educacionais atuais e muito importante por introjetar a real produção de textos na escola, como veremos na última seção.

2.4 GÊNEROS TEXTUAIS

Vimos na seção anterior, que Antunes afirma que sempre que nos comunicamos verbalmente é através de textos. Para Marcuschi (2008) é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero, pois os textos são realizados por meio de algum gênero textual. Os gêneros são artefatos sócio-históricos que surgem das necessidades comunicativas humanas. Assim como as necessidades são muito variadas, os gêneros também o são. Temos gêneros textuais orais, tais como o diálogo, as orações, as missas, as canções de ninar, as trovas etc. E temos também gêneros textuais escritos, tais como artigos de opinião, artigos científicos, bula de remédio, receita culinária, lista de compras, romances, etc. No entanto, os gêneros também podem ser híbridos, como, por exemplo, os telejornais nos quais um texto anteriormente escrito e organizado é lido como se fosse oral. É que os gêneros são caracterizados muito mais por sua função comunicativa, embora sejam formas cristalizadas usadas na interação humana.

Segundo Marcuschi (2008) o estudo dos gêneros textuais começou na antiguidade grega, quando era focado mais nos gêneros literários e, na atualidade virou moda: “Estamos presenciando uma espécie de ‘explosão’ de estudos na área, a ponto dessa vertente de trabalho ter-se tornado uma moda.” (p.146). Um teórico importante para o estudo dos gêneros textuais é o filósofo russo Mikhail Bakhtin. Ele caracteriza e diferencia os gêneros por seu conteúdo temático (os assuntos pertinentes àquele gênero), pelo estilo de linguagem (formal ou informal, por exemplo) e por sua construção composicional:

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p.261).

Ou seja, cada gênero diferencia-se por um tema, pelo estilo da linguagem e pela estrutura composicional. Comparemos uma oração e uma piada, por exemplo. Os temas da piada são inúmeros, até religiosos, a linguagem geralmente é informal, podendo ter até palavrões, e a estrutura composicional geralmente é curta, pois se for muito longa podemos esquecer o início da piada, o que tira sua graça. Já a oração caracteriza-se por temas espirituais, a linguagem é mais formal e a estrutura varia, a oração de São Francisco é longa se comparada com a oração do Santo Anjo ou Anjo da Guarda. Como os gêneros estão ligados às atividades humanas, eles vão mudando com o passar dos tempos, assim como mudam as sociedades. Marcuschi (2002) os caracteriza como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. E cita o caso da carta pessoal que hoje em dia evoluiu para o *e-mail*.

Bakhtin (2003) faz uma distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Os primeiros são aqueles usados na comunicação discursiva imediata, já os secundários incorporam os primários e “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente mais desenvolvido e organizado (romances, dramas, pesquisas científicas, gêneros publicísticos).” (p. 263). Um diálogo, um juramento oral (usados em comunicações diretas) podem ser incorporados em um gênero secundário como um romance, por exemplo.

Outra distinção importante é entre tipo textual e gênero textual. Para Marcuschi (2002, p.22) os tipos textuais são espécies de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição (as palavras empregadas, os tipos de frases, os tempos verbais) e abrangem meia dúzia de categorias como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Já a expressão gênero textual é usada para referir os textos materializados que encontramos na vida diária e que apresentam características sócio comunicativas definidas, como já referimos, por conteúdo temático, estilo e estrutura composicional.

Veja que interessante o seguinte vídeo:

Como os gêneros são maleáveis e dirigidos por sua função comunicativa, podemos subverter algum aspecto do gênero usado intencionalmente. Isso é muito usado em propagandas, por exemplo. Com o objetivo de chamar a atenção para o produto anunciado utilizam-se de poesias, esculturas artísticas, réplicas de quadros famosos, etc. O estranhamento do leitor, que não espera encontrar tal estrutura composicional numa propaganda, é usado para chamar a atenção do consumidor. Essa mescla de funções e formas de gêneros diversos num dado gênero é chamada por Marcuschi (2002) de intertextualidade intergêneros. Existe também a intertextualidade tipológica, na qual um gênero realiza diferentes sequências de tipos textuais. Na intertextualidade intergêneros temos um gênero com função de outro e na intertextualidade tipológica, um gênero com a presença de diferentes tipos textuais.

O trabalho com os gêneros textuais na escola, preconizado pelos documentos oficiais, é crucial e indispensável por proporcionar a oportunidade de se lidar com a língua em seus usos no dia a dia. Se o usuário da língua dominar os diversos gêneros que circulam nas diferentes esferas sociais tem aí um fator fundamental para sua socialização. O conceito de letramento também está imbricado aqui, pois o letramento acontece por meio dos gêneros.

Em 1996, Kate M. Chong escreveu o poema *O que é letramento?*, mostrando justamente a indissociabilidade entre o letramento e os gêneros textuais. Assista uma adaptação brasileira do poema.

Cada prática social em que estamos inseridos, requer o domínio de novos gêneros. Na entrada no mercado de trabalho, por exemplo, é necessário conhecimento de gêneros como correspondências oficiais, entrevistas de emprego, elaboração de currículos, participação em reuniões, etc. Em teoria, o letramento e aprendizado de outros gêneros dura a vida toda do indivíduo, pois constantemente nos inserimos em novas práticas sociais.

Marcuschi (2002) ressalta que como os textos se apresentam sempre num ou noutro gênero textual, o saber sobre o funcionamento dos diferentes gêneros é importante tanto para

a produção textual como para a compreensão fruto da leitura. O autor lista alguns aspectos a serem observados no ensino/produção de cada gênero (Marcuschi , 2002, p. 34):

- natureza da informação ou do conteúdo veiculado. Como já referimos, cada gênero tem seu conteúdo temático específico;
- nível de linguagem (formal, informal, dialetal, com gírias, com palavrões etc.);
- situações nas quais o gênero se situa (se pública, privada, corriqueira, solene);
- as relações entre os participantes da interação proporcionada pelo gênero (se são pessoas conhecidas ou desconhecidas, seu nível social, sua formação);
- quais os objetivos das atividades desenvolvidas por meio de determinado gênero (qual a função/utilidade desse texto? Divertir, informar, apresentar algum conteúdo ou produto, etc.).

Em uma perspectiva interacional de língua e em consequência de leitura e produção textual, não há como fugir do trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, pois a interação linguística, materializada pelos textos orais e escritos, realiza-se por meio deles.

3 EPÍLOGO

Chegamos ao final da nossa jornada. O objetivo neste *e-book* foi realizar uma introdução às perspectivas teóricas de leitura e produção de textos. Como vimos, pela própria natureza destas atividades, não existe receita pronta. No contato e na interação com os alunos, o professor é capacitado para propor atividades de leitura e escrita, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, tornando possível a leitura e desafiando-os para as práticas sociais nas quais eles estão inseridos. Esperamos ter contribuído para estimular você, futuro professor, a uma prática docente produtiva que propicie a aproximação e aprofundamento dos alunos com a leitura e a escrita significativas em sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.
- _____. Lutar com palavras: coesão e coerência. São Paulo: Parábola, 2005.
- _____. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010.
- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BENTES, A. C. Linguística textual. In: MUSSALIN, F. e BENTES, A. C. (org.) Introdução à linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- BETTES, S. Leitura e produção de texto. Guarapuava: Unicentro, 2010.
- CHAUTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo: UNESP, 1999.
- CHIAVERINI, V. Aços e ferros fundidos. São Paulo: Associação Brasileira de Metais, 1987.
- COLOMER, T. e CAMPS, A. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. São Paulo: Cortez, 1984.
- JORNAL CENTRO SUL DE IRATI, Paraná, 31 de maio de 2017, edição n 963, páginas 11 e 20.
- KLEIMAN, A. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. Campinas: Pontes, 2004.
- KOCH, I.V. A coesão textual. São Paulo: Contexto, 2010.
- KOCH. I. V.; ELIAS, V. M. Ler e escrever: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2011.
- MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (org.) Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- _____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.
- MARTINS, M. H. O que é leitura. São Paulo: Brasiliense, 1992.
- SALES, R. e COLÂFEMINA, J.F. A influência da oculomotricidade e do reflexo vestibulo-ocular na leitura e escrita. IN: Revista CEFAC. 2014 nov.-dez., 16(6) p. 1791-1797. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rcefac/v16n6/1982-0216-rcefac-16-06-01791.pdf> Acesso em 09 de junho de 2017.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação. Jan./Fev./Mar./Abr. 2004. nº 25 Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf> Acesso em 09 de junho de 2017.
- SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto Alegre: Artmed, 1998.