

Leitura e Produção de Texto

PRESIDENTE DA REPÚBLICA: Luis Inácio Lula da Silva
MINISTRO DA EDUCAÇÃO: Fernando Haddad
SECRETÁRIO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: Carlos Eduardo Bielschowsky

SISTEMA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL
DIRETOR DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
Celso Costa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CENTRO-OESTE
UNICENTRO

REITOR: Vitor Hugo Zanette
VICE-REITOR: Aldo Nelson Bona
PRÓ-REITORA DE ENSINO: Márcia Tembil
COORDENADORA UAB/UNICENTRO: Maria Aparecida Crissi Knüppel
COORDENADORA ADJUNTA UAB/UNICENTRO: Jamile Santinello
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DIRETORA: Maria Aparecida Crissi Knüppel
VICE-DIRETORA: Christine Vargas Lima

EDITORA UNICENTRO
CONSELHO EDITORIAL: Mario Takao Inoue, Beatriz Anselmo Olinto, Carlos de Bortoli,
Hélio Sochodolak, Ivan de Souza Dutra, Jeanette Beber de Souza, Jorge Luiz Favaro,
Luiz Gilberto Bertotti, Maria José de P. Castanho, Márcio R. Santos Fernandes,
Maria Regiane Trincaus, Mauricio Rigo, Raquel Dorigan de Matos, Rosanna Rita Silva,
Ruth Rieth Leonhardt e Sidnei Osmar Jadoski.

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA IMPLANTAÇÃO DO CURSO
PEDAGOGIA A DISTÂNCIA

COORDENADORAS DO CURSO: Marisa Schneckenberg; Nelsi Antonia Pabis;
Rejane Klein; Sandra Regina Gardacho Pietrobon; Michelle Fernandes Lima;
Anízia Costa Zyck



SOELY BETTES

Leitura e Produção de Texto



Editora
UNICENTRO

COMISSÃO CIENTÍFICA: Adnilson José ds Silva, Ademir Juracy Fanfa Ribas, Ângelo André Marafon, Carlos Eduardo Stange, Clarice Linhares, Darlan Faccin Weide, Fabíola Medeiros, Isabel Cristina Neves, Ivonaldo Brandani Gusmão, Jamile Santinello, Jeferson Lozeckyi, Klevi Mary Reali, Marcio Faccini, Maria Aparecida Crissi Knüppel, Maria Regina da Silva Vargas, Margareth de Fátima Maciel, Nilsa Pawlas, Paulo Guilhermetti, Regina Habib Padilha e Rosângela Wolf.

REVISÃO ORTOGRÁFICA
Célia Bassuma Fernandes

PROJETO GRÁFICO E EDITORAÇÃO:
Elisa Ferreira Roseira Leonardi
Espencer Ávila Gandra
Éverly Pegoraro
Leandro Povinelli

EDITORA UNICENTRO
Gráfica a definir
xxx exemplares

Catálogo na Publicação
Fabiano de Queiroz Jucá – CRB 9 / 1249
Biblioteca Central – UNICENTRO

Bettes, Soely
B562 Leitura e produção de texto. / Soely Bettes.
Guarapuava : Unicentro, 2010.
112 p.

ISBN do livro:
ISBN da coleção:

1. Leitura. 2. Produção de Texto I. Título

CDD

Copyright: © 2010 Editora UNICENTRO

Nota: O conteúdo da obra é de exclusiva responsabilidade dos autores.



Sumário

Capítulo 1	07
Concepções de Leitura	
Capítulo 2	29
Concepções de Texto	
Capítulo 3	57
Gêneros Textuais	
Capítulo 4	73
O ensino da escrita em sala de aula	
Capítulo 5	83
Esquema	
Capítulo 6	91
Produção e refacção de textos	
Referências	109



Capítulo 1

Concepções de Leitura

Antes de se discutir a prática de leitura na sala de aula é importante revisitar a literatura linguística a fim de se ter claro o que é que se entende por leitura. Partindo-se dos trabalhos de Leffa (1996), Kato (1986; 1990) e Solé (1998), serão analisados três conceitos de leitura:

- 1) leitura é extração de significado do texto;
- 2) leitura é atribuição de significado ao texto;
- 3) leitura é interação entre o leitor e o texto.

Os dois primeiros podem ser considerados como concepções restritas ou simplistas de leitura, visto que ignoram aspectos fundamentais do ato de ler e enfatizam ora o texto ora o leitor. O terceiro conceito aponta para uma concepção interacionista de leitura, que admite

a complexidade processual do ato de ler e considera relevante o papel tanto do texto como o papel do leitor.

Leitura é extração de significado do texto

Nesta concepção, o texto é a essência da leitura. Nele está o mundo, todo o conhecimento acumulado pela humanidade. Ao leitor, cabe o papel de “mergulhar” no texto e captar as evidências apresentadas. Assim, bom texto é aquele que contém muitas informações; bom leitor é aquele que é capaz de extraí-las, para assim aumentar seu repertório de conhecimentos.

Uma analogia que parece refletir adequadamente esta acepção de leitura é a de que “o texto é uma mina, possivelmente com inúmeros corredores subterrâneos, cheia de riquezas, mas que precisa ser persistentemente explorada pelo leitor” (Leffa, 1996, p. 12). Observa-se, portanto, que o leitor na leitura extração é um sujeito passivo e uma entidade vazia a ser preenchida de informações. O texto escrito assume o papel de transmissor da verdade e é considerado um produto acabado, pronto para ser consumido.

Tem-se um leitor que privilegia o processamento ascendente (bottom-up), isto é, que constrói o significado com base nas informações visuais do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas (Kato, 1990). Gough (apud Kato, 1986, p. 62-3), um dos defensores do processamento ascendente, comenta que

o leitor não é um adivinhador. Do lado de fora, ele parece ir da escrita para o significado como em um passe de mágica. Mas eu digo que tudo isso é apenas uma ilusão, que ele realmente caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que ele não o faz, é preciso demonstrar qual é a sua mágica.

Na escola, determinados procedimentos metodológicos adotados pelo professor ou pelo livro didático revelam essa concepção simplista de leitura. Um deles é a orientação que se dá ao aluno para que ele consulte o dicionário ao encontrar no texto alguma palavra desconhecida. Desta forma, ato de ler parece ser concebido como a soma dos significados das palavras do texto.

Leitura é atribuição de significado ao texto

Em oposição à primeira, esta concepção põe o leitor como pólo mais importante da leitura. Desta forma, a qualidade do ato da leitura não depende da qualidade do texto, mas da qualidade da reação do leitor (LEFFA, 1996).

Tem-se um leitor que privilegia o processamento descendente (top-down), que faz mais uso das informações que não são visuais do que das informações apresentadas pelo texto. Harris e Hodges (apud Meurer, 1988, p. 264) conceitua o processamento descendente como um “processo de uso de expectativas e experiências pessoais com a finalidade de reagir a um texto e construir a compreensão”. Assim, a leitura é interpretada como um “procedimento de levantamento de hipóteses” (Leffa, 1996, p. 14), ou, como definiu Goodman (1987, p. 11), “um jogo de adivinhações psicolinguístico”. O que o leitor utiliza do texto é o mínimo necessário para avaliar as hipóteses.

O leitor-atribuidor caracteriza-se pela rapidez com que processa o texto – já que não lê a mensagem na íntegra –, pela facilidade de apreender as ideias gerais do texto, pela pouca importância que dá às palavras desconhecidas – uma vez que elas podem ser ignoradas ou deduzidas pelo

contexto. Entretanto, é o leitor que tira conclusões apressadas, que faz excessos de adivinhações sem procurar verificá-las, que deixa de processar informações secundárias importantes para a compreensão global do texto (Kato, 1990).

Leitura é interação entre o texto e o leitor

Na concepção interacionista, para compreender o ato da leitura é preciso considerar o papel do leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios, e o papel do texto, sua forma e conteúdo. Leffa (1996, p. 14) compara leitor e texto com duas engrenagens: “Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto”.

Segundo Solé (1998, p. 23):

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, idéias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

A partir dessas considerações, torna-se evidente que o leitor faz uso do processamento ascendente e descendente, complementarmente, isto é, apóia-se nas informações visuais e não-visuais. Envolve-se numa atividade de integração do velho – aquilo que já faz parte do repertório do leitor – com o novo – as informações advindas do texto (Kato, 1990).

1.1 O que é ler?

Ler é uma atividade complexa, mas necessária, que envolve aspectos semânticos, filosóficos, culturais, ideológicos e fonéticos.

O leque de finalidades e objetivos que nos leva a ler um texto é amplo e variado. Lemos por prazer, para nos informar, para por em prática uma informação obtida, para confirmar ou refutar um conhecimento prévio. Solé (1998, p.22) ressalta que a leitura é um “processo de interação entre o leitor e o texto”. Kleiman (2000, p.10) vai mais além, considerando a leitura “um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor - que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”. Isto quer dizer que os objetivos da leitura de cada leitor implicam em diferentes leituras, em informações distintas de um mesmo texto. No entanto, não podemos desconsiderar a variedade de textos que afeta o leitor, seus objetivos e conhecimentos prévios.

Devido à utilização, pelo leitor, desses níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo. O processo de interação entre autor e leitor ocorre quando este se dispõe a escutar, julgar e, depois, aceitar ou rejeitar.

Para Orlandi (1991, p.7), o termo “leitura” é polissêmico. Em uma acepção mais ampla pode ser entendida como uma atividade de “atribuição de sentidos”. Pode significar também “concepção”. É neste sentido que é usado o termo quando se diz “leitura de mundo”. Junto à palavra “leitura” há uma relação com a noção de “ideologia”. Ambas as palavras são cheias de meandros porque esbarram na questão de valores, visão de mundo ou cosmovisão, história de vida, só para citar algumas implicações. No sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” significa “a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”.

Na concepção de Citelli (1994, p. 48), “ler envolve, de um lado, uma competência específica – dada pela escola, quando do domínio do código escrito – e, de outro, uma convivência com as complexas instâncias da sociedade global”.

O ato de ler enriquece os horizontes do leitor, na direção do conhecimento do mundo e de si, propicia o armazenamento dos conteúdos intelectuais e humanos que vão alimentar o processo da escrita.

1.2 O conhecimento prévio no processo da leitura

Muitas vezes não conseguimos compreender um texto. A que podemos atribuir este fato? Talvez por não dispormos de conhecimentos relevantes a determinados temas e/ou assuntos. Vários são os níveis de conhecimento que entram em ação durante o processo da leitura. E, para que o leitor obtenha a compreensão do texto como um todo coerente, é necessário ativar os conhecimentos prévios no processo da leitura.

Kleiman (2000) classifica esses níveis de conhecimento em três, que são:

1 - O Conhecimento linguístico (p.13) – é aquele implícito, não verbalizado e abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar português até o conhecimento sobre o uso da língua. É um componente do chamado conhecimento prévio sem o qual a compreensão da leitura não é possível.

2 - O Conhecimento textual (p.16) – como parte do conhecimento prévio, desempenha um papel importante na compreensão de textos. Tipos de textos, formas de discurso, estruturas textuais, constituem o que chamamos de conhecimento textual.

3 - O Conhecimento de mundo (p. 25) – que, na maioria das vezes, é adquirido informalmente, através de nossas experiências e convívio na sociedade, conhecimento este, cuja ativação no momento oportuno é essencial à compreensão de um texto. O leitor, pelo fato de possuir esse conhecimento, é capaz de preencher e/ou descobrir os “vazios”, aquilo que está implícito no texto.

Os conhecimentos prévios podem ser descritos e agrupados em dois itens: conhecimentos sobre o escrito e conhecimentos sobre o mundo. Os conhecimentos sobre o escrito envolvem o conhecimento da situação comunicativa (que objetivo tem a comunicação; onde e quando se produz; que relação reflete o registro lingüístico de que o escritor se utiliza); os conhecimentos morfológicos, sintáticos, semânticos, paralingüísticos e o conhecimento da estrutura textual.

Colomer e Camps (2002) alertam que, na escola, é comum ocorrer situações em que os alunos ou leem sem o menor interesse, pois o texto não lhes acrescenta nada de novo, e situações em que a leitura é irrealizável, porque os alunos não dispõem de nenhum conhecimento sobre o tema e não conseguem relacionar a informação do texto com nenhum esquema conceitual prévio. Então, o equilíbrio entre o dado (as informações já conhecidas) e o novo (as novas informações proporcionadas pelo texto) é condição essencial para a compreensão.

Um outro aspecto relevante são as “etapas” que ocorrem no processo da leitura. Menegassi (1995, p. 86-89), sob uma visão psicolinguística, apresenta quatro tipos de etapas:

1) Decodificação – a partir da decodificação do signo linguístico é que se dá todo o processo de leitura. Consiste no reconhecimento dos símbolos escritos e da sua ligação com um significado. No entanto, reconhecer letras e ligá-las a um significado não quer dizer leitura. O procedimento de um “leitor maduro”, ao se deparar com expressões ou palavras novas, é apreender seus significados no contexto em que estas estão inseridas.

2) Compreensão – etapa posterior à codificação, mas ambas são imediatamente interligadas. Nessa etapa, o leitor deve captar do texto as informações que ali estão. É um “mergulhar” no texto e retirar dele as ideias principais. Na compreensão é possível pensar em níveis diferentes, que são: literal, inferencial e interpretativo.

O nível literal de compreensão ocorre quando o leitor se detém exclusivamente ao texto, à “leitura superficial”, das idéias contidas ali, não faz inferências. O nível inferencial de compreensão permite incursões pelo texto. O uso de inferências permite ao leitor expandir seus esquemas cognitivos, buscando novas informações a partir do que não está implícito no texto. O nível interpretativo de compreensão possibilita ao leitor deixar o texto, expandir sua leitura. Esse nível permite que se faça a ligação dos conteúdos que o texto apresenta aos conhecimentos que o leitor possui.

3) Interpretação – é a fase de utilização da capacidade crítica do leitor, o qual faz julgamentos sobre o que lê. Para que a interpretação ocorra, faz-se necessário que a compreensão a preceda. A interpretação pode ser dirigida ou não. Quando o autor deixa claro suas intenções, a interpretação é dirigida, mesmo inconscientemente. Quando ocorre o contrário, as intenções do autor não são demarcadas, são possibilitadas ao leitor várias

interpretações. No entanto, o leitor deve estar consciente da polissemia textual. Também, referindo-se à interpretação, não se pode esquecer da variedade textual e dos objetivos de leitura, o que possibilita ao leitor interpretações diferentes e várias possibilidades de leitura.

4) Retenção – ocorre em dois níveis. O primeiro, dá-se a partir da compreensão, isto é, o leitor não precisa necessariamente fazer uso da interpretação; a simples compreensão do texto permite reter a temática e os tópicos mais importantes do texto. Porém, num segundo nível, a retenção ocorre após a interpretação. Ao leitor é melhor reter informações a partir da interpretação e não só da compreensão.

Silva (1991) expõe que o processo de interação texto-leitor é um trabalho idiossincrático (próprio de cada leitor particular), haja vista que as experiências, a história dos leitores nunca são iguais. Então, torna-se praticamente impossível que duas ou mais pessoas façam uma leitura igual, destacando as mesmas ideias. Em termos de ensino e aprendizagem, Silva (1991, p.50) destaca que, nas tarefas de leitura, o professor precisa criar situações que permitam ao aluno “constatar determinados significados, refletir coletivamente sobre eles e transformá-los”, isto é, ler as linhas, as entrelinhas e além das linhas. Assim, durante a constatação, o leitor percebe o sentido primeiro do texto; na reflexão, ele conclui que há mais sentidos para o texto; na transformação, ele gera mais sentidos para o texto. Portanto, ao ler, o sujeito-leitor constrói um “outro” texto, produto de sua história de vida, de seu repertório de experiências, dos seus conhecimentos.

A visão de leitura apenas como atividade mental, isto é, como interação das fontes de conhecimento armazenados na memória do leitor,

vem sendo questionada pelas pesquisas atuais. Hoje, reconhece-se a leitura também como uma atividade social, com ênfase na presença do outro. Acredita-se, então, que o significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que se dá a leitura (LEFFA, 1999). É só tendo o domínio das práticas sociais em que os diferentes textos estão inseridos, ou seja, conhecendo-se as circunstâncias e o momento em que são produzidos; por quem e para quem são escritos, que o leitor terá condições de se apropriar do sentido e da função do texto.

Moita Lopes (1996) também aponta limitações da perspectiva interacionista, visto que essa não leva em conta os aspectos sociais e psicossociais. O autor sugere que essa abordagem seja complementada com intravisiões de análise do discurso, isto é, que seja verificado o processo de negociação do significado entre os partícipes de uma interação comunicativa – leitor e autor – posicionados social, política, cultural e historicamente. Ainda, para o autor, ler é envolver-se em uma interação com alguém em momento sócio-histórico específico.

1.3 Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são caminhos que podemos escolher para chegar à compreensão de um texto. Estas, não são regras, mas formas de se abordar o texto dependendo da finalidade da leitura, são procedimentos que podem e devem ser ensinados ao aluno a fim de que ele possa ler e controlar sua compreensão lendo com mais eficácia.

Quando falamos em estratégias de leitura, estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da

compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não-verbal do leitor, isto é, do tipo de respostas que ele dá a perguntas sobre o texto, dos resumos que ele faz, de suas paráfrases, como também da maneira que ele manipula o objeto: se sublinha, se apenas folheia sem se deter em parte alguma, se passa os olhos rapidamente e espera a próxima atividade começar, se relê. (KLEIMAN, 2001, p.49)

Um leitor maduro é capaz de perceber quando lê a informação importante, verificar se o propósito da leitura está sendo atingido e mudar de estratégia se necessário. Se ele sublinha, anota ou se concentra em alguma parte importante durante a leitura, está utilizando espontaneamente estratégias ao ler.

Segundo Kleiman (2001), as estratégias de leitura são classificadas em: estratégias cognitivas e metacognitivas. Essas seriam operações realizadas com algum objetivo em mente e, ao mesmo tempo, serviriam para o leitor autoavaliar a sua compreensão e determinar um objetivo para a leitura, isso nos faz pensar que o leitor tem consciência de que está entendendo o texto ou não. Já estratégias cognitivas da leitura seriam operações inconscientes do leitor realizadas para atingir algum objetivo.

Para que a interação entre o texto e o leitor seja o mais produtiva possível, é preciso que o leitor desenvolva uma série de estratégias, “que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança” (SOLÉ, 1998, p. 70).

Isto significa que se o leitor processa o texto é porque tem alguma meta a ser alcançada e é a partir desta que faz previsões sobre o conteúdo do texto, seleciona as informações mais relevantes, inferencia –

baseando-se nas informações proporcionadas pelo texto e nos seus conhecimentos prévios – confirma ou refuta as previsões e inferências antes mencionadas, retrocede na leitura a fim de resolver possíveis dúvidas. É o que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001) denominam de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Ao ler o texto, o leitor seleciona o que lhe convém, pois nem tudo o que está escrito é igualmente útil. Escolhem-se alguns dados, chamados relevantes e desprezam-se outros, que são desnecessários para a consecução do objetivo a ser atingido. “Se os leitores utilizassem todos os índices disponíveis, o aparelho perceptivo ficaria sobrecarregado com informação desnecessária, inútil ou irrelevante” (Goodman, 1987, p. 17), o que certamente dificultaria a compreensão. Assim, se uma pessoa precisa saber como deve tomar o medicamento que lhe foi receitado e tem em mãos a bula do remédio, deverá ler apenas aqueles dados referentes à posologia; os demais – referentes à composição, a informações técnicas – são simplesmente ignorados, pelo menos neste momento.

Durante o processamento do texto, o leitor não joga somente com aquilo que está claramente explícito, mas também com um mundo de informação implícita, não expressa no texto, mas imprescindível para se poder compor o significado (Fulgêncio; Liberato, 1996). Em outras palavras, para que seja possível a compreensão do material expresso, é preciso que o leitor inferencie, isto é, complete as lacunas deixadas pelo autor. Ao inferenciar, o leitor avança mais facilmente e rapidamente na leitura e permite que o texto torne-se mais conciso.

Também, a partir do conhecimento prévio de alguns aspectos do texto – superestruturas, títulos, subtítulos, cabeçalhos, ilustrações e

cabeçalhos – o leitor é capaz de antecipar o que virá no texto. O leitor espera encontrar o lide, ou seja, as respostas às perguntas: Quem? Quando? Onde? O quê? Como? Por quê?

O ato de levantar e antecipar inferências exige do leitor o uso de outra estratégia: a verificação ou checagem. Caso confirme suas hipóteses, o leitor avança sem problemas na leitura; caso não confirme, é necessário que ele repense as inferências e hipóteses anteriormente levantadas, formule outras e retome as partes anteriores do texto para fazer os devidos ajustes.

Segundo Solé (1998), as estratégias de leitura precisam ser ensinadas. Esta afirmação requer dois esclarecimentos. Por que é necessário ensinar estratégias? Como ensiná-las? A autora responde que o ensino de estratégias visa à formação de leitores autônomos, capazes de ler diferentes tipos de textos e de aprender a partir deles. As tarefas de leitura compartilhada são uma excelente ocasião para que os alunos compreendam-nas e aprendam a usá-las. Nestas tarefas, o professor promove situações em que os alunos assumam progressivamente as responsabilidades em torno do uso das estratégias. Portanto, cabe ao professor durante a leitura compartilhada:

:

- estabelecer junto aos alunos os objetivos da leitura;
- verificar se os alunos possuem conhecimentos prévios suficientes para compreender o texto;
- solicitar que os alunos antecipem informações;
- após a leitura do texto e juntamente com os alunos, confirmar ou refutar as previsões levantadas;
- dirigir a atenção dos alunos à informação essencial para alcançar os objetivos almejados;

- pedir esclarecimentos sobre alguma parte do texto;
- solicitar que os alunos façam-lhe perguntas sobre o texto;
- formular perguntas que levem o aluno a levantar inferências e a procurar pistas linguísticas que justifiquem a resposta;
- instigar os alunos a posicionarem-se criticamente diante do texto.

Estas, entre outras, são algumas das tarefas que podem ser compartilhadas com os alunos. Aos poucos, o professor vai permitindo que o aluno assuma sozinho seu papel nas atividades de leitura e, assim, torne-se autônomo e apto a “aprender a aprender” (SOLE, 1998).

Algumas estratégias podem favorecer, na escola, o envolvimento com a leitura, como: cercar os alunos de livros que possam ser folheados, selecionados e levados para casa; proporcionar um ambiente iluminado e atrativo; organizar exposições de livros; ler trechos de obras e expô-los em cartazes; produzir, com os alunos, um quadro de avisos sobre o prazer de ler, ilustrado com seus temas preferidos; leitura oral, desde poemas até histórias prediletas; o professor pode comentar com os alunos o que está lendo e vice-versa; trazer convidados para ler e comentar sua história de leitura com a classe; produzir coletivamente peças de teatro e dramatizações sobre textos lidos; discutir, antes da leitura, o título e as ilustrações da história; encontrar músicas apropriadas para o momento da leitura; criar momentos em que alunos exponham suas ideias, opiniões e experiências de leitura.

1.4 O ensino da leitura

Existem afirmações de pessoas envolvidas na educação, professores, teóricos, estudiosos, de que a leitura tem sido na escola

apenas o cumprimento de uma formalidade, ou seja, consta no programa escolar e deve ser trabalhada. É dada prioridade ao processo de associar sons e letras, decodificar palavras isoladas, formar frases e períodos, afastando, assim, o aluno do real sentido da leitura: um processo interacional entre autor e leitor.

Na opinião de Medeiros (2000, p. 76), “leitura se manifesta como o resultado do trajeto percorrido pela consciência do sujeito-leitor no desvelamento do texto, pois quando o sujeito-leitor busca a compreensão do texto, executa as atividades de constatação, de comparação e de transformação”. Para desenvolver esta prática, é importante redimensionar o conceito de leitura, não sendo apenas a decodificação para o domínio dos aspectos mecânicos (como a velocidade), da fluência e da boa dicção. Estes são aspectos necessários, mas não suficientes quando se refere à leitura.

Segundo Silva (1993, p.15), encontram-se no ambiente escolar e em seus respectivos profissionais algumas concepções parciais, tais como:

- 1 – Ler é traduzir a escrita em fala.
- 2 – Ler é decodificar mensagens.
- 3 – Ler é dar respostas a sinais gráficos.
- 4 – Ler é extrair a idéia central.

Tais conceituações, seguidas isoladamente, só poderão gerar situações pedagógicas parciais em relação ao ensino da leitura, pois é preciso conceber o ato de leitura como uma atividade que inclui várias ações e todas coordenadas entre si.

Uma leitura chama o uso de outras fontes de informação, de outras leituras, possibilitando a articulação de todas as disciplinas da escola.

Uma leitura remete a diferentes fontes de conhecimentos, da história à matemática. É preciso que o aluno leia a vida, integre a escola à vida, leia a escola e use a leitura na vida, lendo *por prazer*, lendo *por ler*, lendo *por pretexto*, lendo *para estudar* o texto ou lendo *para buscar* outras informações.

Para isso, faz-se necessário repensar a prática pedagógica da escola, na compreensão de que o leitor não é um sujeito passivo, mas alguém que constrói, concordando ou discordando do autor do texto, numa relação íntima e dialógica com aquilo que lê. Um dos maiores objetivos da escola é a formação de um leitor crítico. Entende-se por leitor crítico aquele sujeito que infere, reflete e avalia. Para tanto, é importante que, na escola, esse sujeito vivencie experiências de seu cotidiano, aponte problemas e proponha soluções visando, assim, a uma produção escrita competente.

No contexto escolar, de modo geral, a leitura ainda é entendida como uma simples compreensão do sentido literal das palavras, ou seja, do sentido contido no dicionário e atribuído aos signos do texto. E como toda palavra é referência linguística ao mundo, o educador acaba se contentando com a leitura da mensagem literal do texto e com os efeitos empíricos desta mensagem.

O leitor que leva em consideração os pressupostos e os subentendidos, o contexto situacional, a intertextualidade, enfim, reconhece a formação discursiva e a ideologia, poderá ser considerado leitor competente. É crítico e não mero reproduutor daquilo que o autor diz. Constrói a leitura.

A interferência do professor no processo de formação de leitores é fator determinante. O professor lê? Ele lê por necessidade da profissão ou

por prazer? É de grande valia que o aluno presencie atitudes dos professores acerca de práticas de leitura.

Segundo Silva (1991, p. 49):

os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos adotados e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: devem conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Isso exige que professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência, não existe como alimentar a leitura junto aos alunos.

Em relação à escola, Orlandi (1991) afirma que “para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa propalada incapacidade”. Silva (1993, p.52) complementa, acrescentando: “a leitura é uma atividade que merece ter lugar central na prática escolar, e que, por isso, merece ser ensinada por todo professor, qualquer que seja a matéria que leciona”.

As reflexões advindas da perspectiva interacionista, da perspectiva discursiva e dos trabalhos de Ritter (1999) e Possenti (1996) permitem uma proposta triangulada de leitura: o primeiro elemento dessa relação é o leitor, o qual é considerado um sujeito ativo, dotado de consciência e intenção, e que atua na construção dos sentidos mediante o uso de seus conhecimentos prévios, de seus objetivos e de suas estratégias, adquiridas em experiências anteriores de leitura.

O segundo elemento é o texto – material linguístico – considerado um elo entre o leitor e a memória discursiva. É no texto que o leitor encontra as “pistas” que o auxiliam no resgate das condições de produção e no desvendar dos subentendidos (o que fala antes, em outro lugar, em outro momento) e das intenções do autor.

O terceiro elemento é a memória discursiva, os outros discursos que, de modo implícito ou explícito, auxiliam na construção da rede de sentidos do texto. Confrontando o “eco” dos outros discursos com a sua visão de mundo, ou seja, confrontando as palavras alheias com as palavras próprias, que o leitor torna-se leitor crítico, do dito e do não-dito, produzindo novos sentidos ao texto.

Ler, então, numa perspectiva interacionista-discursiva, é o leitor relacionar-se mediante o texto com a memória discursiva. Nesse sentido, o leitor competente é aquele capaz de desencadear um processo de interação com o texto, levando em conta os aspectos cognitivos (diferentes objetivos, conhecimentos e estratégias) e os aspectos discursivos (os outros discursos que trazem significação no texto).

Esse conceito requer que se reconheça que: a) toda leitura envolve uma produção – e não uma extração, simplesmente – de sentidos, constituídos a partir do saber do leitor e das circunstâncias da leitura; b) tanto “os ditos” como “os não ditos” fazem parte do texto; assim, saber ler significa perceber a incompletude do texto e desfazer os efeitos de transparência; c) cabe ao leitor perceber as estratégias de manipulação presentes no texto, o que o torna um sujeito ativo – e não um sujeito passivo, tal como propõem as teorias da decodificação – uma vez que ele pode perceber a ideologia presente no texto, questioná-la, julgá-la e colocar-se contra.

Ainda, a visão de leitura como uma atividade de decodificação encontra sustentação na prática escolar. Assim, enfatiza-se “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1996,

p.20). Quer dizer, para o aluno responder a uma pergunta sobre o conteúdo do texto, basta passar os olhos pela superfície linguística e encontrar partes que repitam as palavras presentes na pergunta.

A leitura como avaliação é outra prática bastante freqüente na escola. O professor, para verificar se está ocorrendo compreensão ou não, solicita que o aluno leia em voz alta e lhe faz perguntas referentes àquilo que leu. Kleiman (1996) critica esse procedimento porque, na leitura em voz alta, principalmente se o texto não é conhecido, o leitor se detém mais na forma, na pronúncia, na pontuação e no dialeto do que no conteúdo. Cita, também, como atividade prejudicial à formação do leitor, orientação semelhante a: “ler da página tal à página tal”. Desse modo, o aluno lê sem objetivo, sem engajamento cognitivo e afetivo; lê apenas porque o professor mandou.

A perspectiva do texto, na leitura, tem fomentado várias críticas também de outros autores. Leffa (1999) aponta três razões principais: ênfase no processamento linear da leitura; defesa da intermediação do sistema fonológico da língua para acesso ao significado; valorização das habilidades de nível inferior, como reconhecimento de letras e palavras.

A prática demonstra que não se lê uma enciclopédia da mesma maneira que se lê um romance, como não se lê um manual de instruções para montar um aparelho eletrônico do mesmo modo que se lê um poema. Há diferentes modos de ler, conforme variam os suportes textuais e os objetivos do leitor. Portanto, apenas eventualmente ocorre extração linear de significados.

Para Goodman (1987), o que o leitor é capaz de compreender depende daquilo que conhece e acredita a priori, ou seja, antes da leitura.

Diferentes pessoas lendo o mesmo texto apresentam variações no que se refere à compreensão do mesmo, pois variam os seus propósitos, seus conhecimentos prévios, suas atitudes, seus esquemas conceptuais, a cultura social de cada uma. Essas “contribuições” são utilizadas durante toda a leitura e cabe ao leitor empregar uma série de estratégias para avaliar e controlar a própria compreensão. São as estratégias de seleção, predição, inferência, confirmação e autocorreção, que também são apregoadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998).

A sala de aula é considerada um verdadeiro laboratório, onde muitas coisas podem acontecer. Mas não basta viver toda essa experiência. É preciso refletir sempre sobre ela. Entende-se que um dos requisitos para uma ação pedagógica de qualidade é justamente este: o do professor reflexivo - aquele que reflete ao planejar seu trabalho, ao executar o que planejou e, de modo especial, ao analisar sua prática, com vistas a reformulá-la e melhorá-la sempre que for preciso.

A leitura precisa ser vista, na escola, como uma prática consistente do leitor perante a realidade. É necessário saber que no processo de formação de leitores, a dificuldade advém de questões práticas, internas de sala de aula, muitas vezes conflitantes, tudo isso permeado pela não clareza do significado do ato de ler.

Assim, é importante que a leitura seja vista em função de uma concepção interacionista de linguagem, segundo a qual busca-se formar leitores no âmbito escolar. Como diz Bakhtin (1986), o texto deve ser entendido como um veículo de intervenção no mundo, ao mesmo tempo em que está articulado ao modo de produção social.

O que não pode ocorrer é que a leitura seja feita somente a partir dos livros didáticos. O professor pode propor uma infinidade de textos, porém, a fim de desenvolver a subjetividade do aluno, deve considerar, também, a preferência e a opinião dele ao selecioná-los.



Capítulo 2

Concepções de Texto

A palavra “texto” é comum na prática escolar. Devido à frequência do seu uso, todo estudante tem “noções” do que significa um texto. Uma das noções pode ser de que texto é uma sequência verbal escrita de forma coerente (real ou ficção), formando um todo acabado à disposição do público para as mais diversificadas e possíveis leituras.

Para Kleiman e Moraes (1999, p. 62):

texto (do latim *textus*, tecido) é toda construção cultural que adquire um significado devido a um sistema de códigos e convenções: um romance, um poema, uma carta, uma palestra, um quadro, uma foto, uma tabela, uma música são atualizações desses sistemas de significados, podendo ser interpretados como textos.

Koch (1998, p.11) entende o texto como “a realização de uma atividade verbal, numa situação dada, com vistas a certos resultados”. A concepção que se tem hoje de texto não é mais a de produto, mas sim de processo que se constitui através de atividade de interação entre os interlocutores em atitudes discursivas da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL,1998, p.21) defendem a ideia de texto como:

função sociocomunicativa e determinam a linguagem oral e/ou escrita como uma forma de interação, através das quais o indivíduo realiza uma atividade discursiva, compreendida aqui como dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução.

O significado de um texto não se limita ao que apenas está nele, seu significado resulta da interseção com outros textos. Os textos incorporam modelos, vestígios, até estilos (no caso das paródias) e de outros gêneros. Na maioria das vezes, um texto remete a outros textos no passado e aponta para outros no futuro.

Segundo Sayeg-Siqueira (1997, p. 5):

pensar em texto é pensar em nossa vida diária [...] Quantas vezes, decisões importantes não dependem, única e exclusivamente, de um texto bem escrito? E, de um outro ângulo, quantos problemas um texto mal escrito pode acarretar!

Portanto, escrever um texto não é simplesmente lançar no papel uma série de palavras, frases sem sentido, sem nenhuma ordem. Todo texto exige uma unidade de significação em relação ao tema abordado.

Escrever é uma arte. Todos procuram conhecer e praticar essa arte. Tentam buscá-la de vários meios e maneiras, de acordo com as necessidades profissionais. Nessa busca, principalmente o aluno se acha despreparado para escrever. Vê-se incapaz, sente-se imaturo e desprovido de condições para por no papel as próprias ideias.

Sayeg-Siqueira (1997, p. 73) expõe o seguinte sobre a organização do texto:

- o texto é uma unidade de significação;
- o texto tem uma referência tematizada;
- o texto se organiza e se expande:
 - a) pela apresentação de uma situação inicial, em que o autor, recuperando um saber que considera partilhado, apresenta o assunto a ser abordado;
 - b) pela proposição de uma informação nova, assim considerada no texto;
 - c) pela busca de justificativas que deem credibilidade para a informação nova e a tornem aceita;
 - d) pela conclusão que apresenta uma nova visão sobre o assunto, uma nova possibilidade de conceituar a referência e, assim, ampliá-la.

Para Costa Val (1999: p.5), “chama-se textualidade ao conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto e não apenas uma sequência de frases”. Esclarece que a textualidade é fundamental para a relação coerente entre as ideias.

2.1 Fatores de textualidade

Costa Val (1999) retoma os sete critérios de textualidade, apontados por Beaugrande & Dressler: dois “centrados no texto” – a

coesão e a coerência; e cinco “centrados no usuário” – a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade.

• **Coesão:** elementos linguísticos presentes no texto. Se existirem no texto, este não perderá o sentido, desde que saibamos do que se está tratando.

• **Coerência:** é essencial no texto, pois se não houver coerência, não haverá aceitabilidade por parte do interlocutor, inexistindo o que se pode considerar texto.

• **Situacionalidade:** a situação vai informar o que é e o que não é dentro do texto.

• **Informatividade:** informações contidas no texto.

• **Intencionalidade:** é um critério pragmático, o que o locutor precisa ter para atribuir um sentido para o seu texto.

• **Aceitabilidade:** o interlocutor precisa possuir para que o texto tenha sentido para ele.

• **Intertextualidade:** é a junção de vários textos num só texto.

2.1.1 O processo da coesão e da coerência textuais

A coesão e a coerência constituem dois fatores importantes da textualidade.

O conhecimento das questões de coesão e coerência textuais permite que se olhe um texto sob uma ótica diferente, pois não basta que se escreva um conjunto de sentenças ou parágrafos com ortografia e pontuação adequadas. É preciso que se “amarrem” os parágrafos e as sentenças, fazendo do texto um todo semântico que “diga algo a alguém”, isto é, tenha significado.

A coesão, segundo Koch (1991, p. 34-41), pode ser descrita como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual encontram-se interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentido”. A coerência diz respeito ao modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos.

A relação entre coesão e coerência existe porque a coerência é também estabelecida a partir da sequência linguística que constitui o texto. Embora a coesão não garanta a coerência, os elementos linguísticos podem servir de pistas para o estabelecimento da coerência.

2.1.2 A coesão textual

Para Abreu (1990, p. 12):

um texto não é uma unidade construída por uma soma de sentenças, mas pelo encadeamento semântico delas, criando, assim, uma trama semântica a que damos o nome de textualidade. O encadeamento semântico que produz a textualidade se chama “coesão”.

A coesão textual consiste na relação entre orações dentro dos períodos, entre períodos dentro dos parágrafos e entre os parágrafos no texto.

Koch (1991, p. 14) define coesão como “ligação entre os elementos superficiais do texto, o modo como eles se relacionam, o modo como frases ou partes delas se combinam”. Essa ligação (combinação) não pode ser feita aleatoriamente, pois é necessário que se empreguem *conjunções*,

advérbios, pronomes, preposições, selecionados de tal forma que possam proporcionar a devida coerência interna do texto. Uma vez que os elementos coesivos apresentam conteúdo semântico e podem alterar o sentido das palavras, frases, períodos ou parágrafos que se relacionam entre si, eles servem tanto à verificação da coesão como à apreensão do sentido.

Uma das maiores preocupações, ao escrevermos um texto, é como amarrar a frase seguinte à anterior. Isso só é possível se dominarmos os princípios básicos de coesão. A cada frase enunciada devemos ver se mantém um vínculo com a anterior ou anteriores para não perdermos o fio do pensamento. De outra forma, teremos uma sequência de frases sem sentido, sucedendo-se umas às outras sem lógica, sem coerência.

A coesão, no entanto, não é só esse processo de olhar constantemente para trás. É também o de olhar para adiante. Um termo pode esclarecer-se somente na frase seguinte. Se a frase inicial for: Márcia tem um grande desejo, ocorre um movimento para adiante. Só vou saber de que desejo se trata na próxima frase: Ela quer ser professora. O importante é cada enunciado estabelecer relações estreitas com os outros, a fim de tornar sólida a estrutura do texto.

2.1.3 Mecanismos de coesão

Segundo Koch (1991, p.17),

a coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denominam “laço”, “elo coesivo”.

A autora distingue, também, cinco mecanismos de coesão, relacionados e exemplificados abaixo:

a) referência – componente do texto que faz referência a outro(s) elemento(s) do universo textual. O elemento de referência ou remissão é bastante amplo e pode ser representado por um nome, um sintagma, um fragmento de oração, uma oração ou todo um enunciado.

A referência é exofórica quando a remissão é feita a algum elemento da situação comunicativa, ou seja, quando o referente está fora do texto e, endofórica, quando o referente se acha expresso no próprio texto. Neste caso, o referente precede o item coesivo, tem-se a anáfora; após o item coesivo, tem-se a catáfora.

Também, na explanação de Koch (19991, p.20), a referência pode ser pessoal (feita por meio de pronomes pessoais e possessivos), demonstrativa (realizada por meio de pronomes demonstrativos e advérbios de lugar), e comparativa (efetuada por via indireta, por meio de identidades e similaridades).

Exemplos:

- Marta é ótima amiga. Ela sempre me dá provas disso.

(referência pessoal anafórica)

- Só desejava isto: concluir o curso.

(referência demonstrativa catafórica)

- É uma atividade igual a de ontem.

(referência comparativa endofórica)

- Esta é a melhor marca de carro.

(referência comparativa exofórica – frase de uma publicidade de automóvel, remetendo para a foto do veículo)

b) substituição – ocorre com a colocação de um item no lugar de outro (s) ou até de uma oração inteira. Pode ser nominal (feita por meio de

pronomes pessoais, indefinidos, numerais, nomes genéricos como coisa, gente, pessoa) e verbal (o verbo “fazer” é substituto dos causativos, “ser” é substituto existencial).

Exemplos:

- Pedro comprou um carro novo e José também.
- O professor acha que os alunos não estão preparados, mas eu não penso assim.
- O padre ajoelhou-se. Todos fizeram o mesmo.
- Minha prima comprou um Gol. Eu também estava querendo um.
- Eduardo comprou um carro. O carro é vermelho.

Koch (1991, p.21) explica: a principal diferença entre substituição e referência é que, nesta, há total identidade referencial entre o item de referência e o item pressuposto, ao passo que na substituição ocorre sempre alguma redefinição.

c) elipse – omissão de um item lexical recuperável pelo contexto, ou seja, a substituição por zero (\emptyset). Pode ocorrer elipse de um item lexical, um sintagma nominal, verbal, oracional ou todo um enunciado.

Exemplos:

- Paulo vai à escola?
(\emptyset) Vai (\emptyset)
- Os convidados chegaram atrasados. (\emptyset) Tinham errado o caminho.
- Asse o frango até ficar dourado. Coloque (\emptyset) em uma travessa.
- __ Aonde você foi ontem?
__ (\emptyset) À casa de Paulo.
- __ (\emptyset) Sozinha?
- __ Não. (\emptyset) com uma amiga.

d) conjunção (ou conexão) – tem natureza diferente das outras relações coesivas por não se tratar simplesmente de uma relação anafórica. Os elementos conjuntivos são coesivos não por si mesmos, mas indiretamente, em virtude das relações específicas que se estabelecem entre as orações, períodos e parágrafos. Os principais tipos de elementos conjuntivos são: advérbios e locuções adverbiais; conjunções coordenativas e subordinativas; locuções conjuntivas, preposições e locuções prepositivas; itens continuativos como: então, daí etc.

Exemplos:

- Depois da ventania, houve um grande silêncio.
- Os exemplos abaixo comprovam a teoria.
- Vou atender ao seu chamado, mas só o faço (faço isso) porque sou sua amiga.
- O torcedor gritou demais, então, {por isso}ficou rouco.
- João é, sem dúvida, o melhor candidato. Tem boa formação e apresenta um consistente programa administrativo. Além disso, revela pleno conhecimento dos problemas da população. Ressalta-se, ainda, que não faz promessas demagógicas.

e) coesão lexical – é obtida por meio de dois mecanismos: a reiteração e a colocação. A reiteração se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos.

Exemplos:

- O presidente viajou para o exterior. O presidente levou consigo uma grande comitiva. (mesmo item lexical)
- Uma menina correu ao meu encontro. A garota parecia assustada. (sinônimo)
- O avião ia levantar voo. O aparelho fazia um ruído ensurdecedor. (hiperônimo: aparelho designa que avião é espécie)

- Todos ouviram um rumor de asas. Olharam para o alto e viram a coisa se aproximando. (nome genérico)

A colocação, por sua vez, consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo, como por exemplo:

- Houve um grande acidente na estrada. Dezenas de ambulâncias transportaram os feridos para os hospitais da cidade mais próxima.

A questão da coesão referencial é, para Koch (1991), complexa. Isto ocasiona uma diversidade de definições, de posicionamentos entre os autores estudiosos do assunto. Cabe ao produtor de textos empregar adequadamente os mecanismos de coesão ao elaborar seus textos. A utilização desses mecanismos é que constrói o que chamamos textualidade. Mas não basta costurar uma frase a outra para dizer que estamos escrevendo bem. Além da coesão, é preciso pensar na coerência.

2.1.4 A coerência textual

Fiorin e Savioli (1990, p. 261) expõem:

Coerência deve ser entendida como unidade do texto. Um texto coerente é um conjunto harmônico, em que todas as partes se encaixam de maneira complementar de modo que não haja nada destoante, nada ilógico, nada contraditório, nada desconexo. No texto coerente, não há nenhuma parte que não se solidarize com as demais.

A coerência tem a ver com o sentido global do texto, que precisa apresentar, em sua composição, relação entre as idéias. Enquanto a coesão responde acerca das ligações, aponta os elementos relacionais que

poderão ser utilizados nessa conexão, a coerência se preocupa com o modo como se dá a conexão entre as ideias no texto. Caso isso não ocorra, o texto se tornará incoerente.

O todo será incoerente se quem o produz não souber adequá-lo à situação, considerar a intenção comunicativa, ou seja, o que quer comunicar, o que pretende comunicar, a quem está se dirigindo, levar em consideração também e, principalmente, o meio social e cultural.

Koch (1991, p.45-46) afirma:

os prejuízos de incoerência dependem também de conhecimentos prévios sobre o modo e do tipo de mundo em que o texto se insere, isto é, depende da capacidade do leitor de estabelecer a intertextualidade. Sendo assim, os juízos sobre coerência textual estão fundamentalmente ligados também ao processo de recepção, isto é, o texto será tão incoerente quanto for pequena a capacidade de compreensão do leitor, quanto forem pobres suas experiências de leitura.

Koch e Travaglia (1991, p. 37-39) apresentam alguns tipos de coerência, abaixo definidos e exemplificados:

a) coerência semântica – refere-se à relação entre significados dos elementos das frases em sequência num texto ou entre os elementos do texto como um todo. O que podemos observar no exemplo:

- Felicidade é um viver como aprendiz. É retirar de cada fase da vida uma experiência significativa para o alcance de nossos ideais. É basear-se na simplicidade do caráter ao executar problemas complexos; ser catarse permanente de doação sincera e espontânea.” (redação de aluno – tema “felicidade”. In: Koch & Travaglia, 1991, p. 36)

Ao escrever “executar problemas”, o aluno criou uma incoerência semântica, uma vez que o sentido das duas palavras não condizem. Talvez o aluno quisesse dizer “resolver problemas”. O uso inadequado também dos itens “executar” e “catarse” em relação a “problemas” e “de doação sincera e espontânea”, dificultam ao leitor recuperar o sentido do texto.

A contradição de sentidos também cria incoerências semânticas como podemos observar no exemplo abaixo:

- A frente da casa de vovó é voltada para o leste e tem uma enorme varanda. Todas as tardes ela fica na varanda em uma cadeira de balanço apreciando o pôr-do-sol.

(a posição da frente da casa e o que se diz que a avó faz à tarde são contraditórias, já que o sol não se põe a leste, mas a oeste. In: Koch & Travaglia, 1991, p. 37)

Também tem a ver com coerência semântica os termos: hiponímia ou hiperonímia que ocorrem em:

- Roberto tem um belo veículo. É um cavalo árabe puro sangue.

(cavalo não é hipônimo de veículo e a seqüência aparece como incoerente.)

b) coerência sintática – refere-se aos meios sintáticos para expressar a coerência semântica como, por exemplo, os conectivos, o uso de pronomes, de sintagmas nominais definidos e indefinidos, etc.

No exemplo a seguir, temos um caso de incoerência sintática com o uso de “onde”:

A felicidade, onde não existem técnicas científicas para sua obtenção, faz-se de pequenos fragmentos captados

de sensíveis expressões vivenciais... (Redação de Vestibular/1985 – UFU. In: Koch & Travaglia, 1991, p. 36)

A coerência sintática pode ser recuperada nesta construção:

A felicidade, para cuja obtenção não existem técnicas científicas, faz-se de pequenos fragmentos.

A coerência sintática nada mais é do que um aspecto da coesão que pode auxiliar no estabelecimento da coerência.

c) coerência estilística – o usuário da língua deveria usar em seu texto elementos linguísticos pertencentes ou constitutivos do mesmo estilo ou registro linguístico (léxico, frases, estruturas, etc.). No entanto, o uso de estilos diversos parece não criar problemas para a coerência, entendida como princípio de interpretabilidade, o que muitas vezes ocorre é uma quebra estilística, como o uso de gírias, expressões populares, palavras de baixo calão em conversas polidas.

O exemplo a seguir, trata de um cartão de condolências, em que há uma incoerência estilística inaceitável pelas normas sociais (que afetam o estabelecimento da incoerência), mas que não é problemática do ponto de vista do estabelecimento do sentido e poderia até ser usada de propósito se a intenção do produtor for passar a ideia de irreverência.

- Prezado Antônio,

Neste momento quero expressar meus profundos sentimentos por seu pai ter batido as botas.

d) coerência pragmática – refere-se ao texto visto como uma sequência de atos de fala, relacionados de modo que, para a sequência de atos ser percebida como apropriada, os atos de fala que a constituem devem

satisfazer as mesmas condições presentes em uma dada situação comunicativa. Caso contrário, temos incoerência. Numa sequência como:

A: Você me empresta seu livro de História?

B: Hoje eu comi um chocolate que é uma delícia!

Certamente levaria o falante (A) pedir esclarecimento ou se aborrecer, interpretando a fala de (B) como recusa ou descaso, entre outras possibilidades.

Para Koch e Travaglia (1991, p.29): “esta divisão da coerência em tipos tem o mérito de chamar a atenção para diferentes aspectos daquilo que chamamos de coerência: o semântico, o pragmático, o estilístico e o sintático (ou gramatical, ou da superfície linguística)”. Mas, é preciso ter sempre em mente que a coerência é um fenômeno que resulta da ação conjunta de todos esses níveis e de sua influência no estabelecimento do sentido do texto, pois a coerência é, basicamente, um princípio de interpretabilidade e compreensão do texto.

Ainda em relação à coerência, é relevante citar Michel Charolles (1978) pela contribuição referente à coerência textual em produções textuais escritas, que, diferenciando coesão de coerência, trata a coerência tanto a nível micro quanto macroestrutural. Segundo o autor, coerência e linearidade textual estão relacionadas, ou seja, para se questionar a coerência de um texto, deve-se levar em conta a ordem em que aparecem os elementos que constituem o texto.

Charolles (1978: p. 49-74) enuncia quatro metarregras de coerência, que são as seguintes:

1ª) Metarregra de repetição (MR1): Para que um texto seja (microestruturalmente e macroestruturalmente) coerente é preciso que contenha, no seu desenvolvimento linear, elementos de recorrência escrita. Como elementos de repetição a língua dispõe de recursos numerosos e variados, como: as pronominalizações, definitivações, referenciações contextuais dêiticas, substituições lexicais, recuperações pressuposicionais, retomadas de inferência.

Alguns exemplos desses recursos:

1 - A criança foi seqüestrada na escola em que estudava. Ela foi encontrada algemada em uma rua deserta.(pronominalização – anáfora)

2 - Encontrei-a. Esta jóia é raríssima.(pronominalização – catáfora)

3 - Na chácara há árvores frutíferas. As árvores frutíferas são bem cuidadas. (definitivação/referenciação dêitica contextual)

4 - Leonardo esteve em Irati em fevereiro de 2003. O cantor veio à cidade prestigiar o time do Goiás Sport Club.(substituição lexical)

5 - José comprou sua moto?

Respostas: a) Não, ele comprou o carro.
b) Não, assaltaram-lhe.
c) Não, ele viajou.

Observemos que a retomada de elementos nem sempre dá coerência ao texto.

2ª) Metarregra de progressão (MR2): Para que um texto seja microestruturalmente ou macroestruturalmente coerente, é preciso que haja no seu desenvolvimento uma contribuição semântica constantemente renovada.

Essa segunda regra completa a primeira. Em um texto coerente, supõe-se que haja um equilíbrio entre continuidade temática e progressão semântica (ou sêmica), não repetição indefinida de termos em um mesmo texto. Um bom desempenho exige as MR1 e MR2. Em textos de alunos, muitas vezes, ocorre a transgressão total da MR2, como exemplifica o texto abaixo:

“O ferreiro está vestido com uma calça preta e um chapéu claro e com um paletó cinza e marrom escuro. Tem na mão a ponta da picareta e bate em cima com um martelo, sobre a ponta da picareta. Os gestos que fez, tem a ponta da picareta e com seu martelo bate sobre a ponta da picareta. A ponta desta ferramenta que se chama a ponta da picareta é pontuda e a outra ponta é quadrada. Para tornar ela vermelha com a ponta da picareta colocou ela no fogo e as mãos estão vermelhas.” (texto original – sem correção de professor)(In: Charolles, 1978: p.59)

O que nos chama a atenção é a circularidade do discurso, o aluno não dá progressão às ideias.

3ª) **Metarregra de não-contradição (MR3):** Para que um texto seja microestruturalmente e macroestruturalmente coerente, é preciso que no seu desenvolvimento não se introduza nenhum elemento semântico que contradiga um conteúdo posto ou pressuposto por uma ocorrência anterior, ou deduzível desta por inferência.

Exemplos:

1 - Paulo não gosta de escrever. Fica feliz quando lhe solicitam um artigo.

(contradição)

2 - Maria lê bastante. Ela gosta de escrever.

(não-contradição)

4ª) **Metarregra da relação (MR4):** Para que uma sequência ou um texto sejam coerentes, é preciso que os fatos que se denotam no mundo representado estejam relacionados:

Exemplo:

1 - A mãe levou a criança ao médico. A criança está triste.
(embora a frase pareça incoerente, nosso conhecimento de mundo consegue dar sentido a ela).

As metarregras apresentadas e outros problemas de coerência levam-nos a ficar alerta, tanto no aspecto linguístico como pragmático, quando da elaboração ou análise de um texto.

2.1.5 Intertextualidade

Na concepção de Koch e Travaglia (1991, p.75): “importante fator de coerência é a intertextualidade”, na medida em que, para o processamento cognitivo (produção/recepção) de um texto, recorre-se ao conhecimento prévio de outros textos. Também, na opinião desses autores, a intertextualidade pode ser:

a) de forma – ocorre quando o produtor de um texto repete expressões, enunciados ou trechos de outros textos, ou então o estilo de determinado autor ou de determinados tipos de discurso.

b) de conteúdo – pode-se dizer que a intertextualidade é uma constante: os textos de uma mesma época, de uma mesma área de conhecimento, de uma mesma cultura, etc., dialogam, necessariamente, uns com os outros, podendo essa intertextualidade estar explícita (o texto contém a indicação da fonte) ou implícita (não se tem a indicação da fonte). É o caso de alguns tipos de certas paráfrases, da paródia, etc.).

Em nossos textos orais ou escritos, muitas vezes nos apropriamos de palavras, expressões, provérbios, ditos populares, vindo a ocorrer, também, a intertextualidade.

Para Paulino (1995, p.54):

toda leitura é necessariamente intertextual, pois ao ler, estabelecemos associações do texto do momento com outros textos já lidos. É livre tal associação e independente da intenção do autor, como também do comando da consciência do leitor. Por isso, os textos podem ser lidos de diversas maneiras, num processo de produção de sentido que dependerá do repertório textual de cada leitor no momento da leitura.

Atualmente, a maioria das produções culturais se apresenta marcada por traços impessoais e anônimos, desaparecendo, gradativamente, o sujeito, dificultando, assim, um estudo específico dos procedimentos retóricos intertextuais, uma vez que a maioria das manifestações artísticas, principalmente as mais consagradas, aparecem contaminadas pela paráfrase, pela apropriação, pelo plágio e por outros procedimentos.

Didaticamente, os procedimentos retóricos intertextuais mais comuns na produção textual são os seguintes:

2.1.6 Apropriação

Segundo Paulino (1995, p.22),

a apropriação, enquanto prática intertextual, transita do estatuto de ato legítimo e, às vezes, inevitável, até a ilegalidade do plágio. Contemporaneamente, o estabelecimento de tais limites torna-se difícil, já que a prática da apropriação é um traço assumido pela literatura que se quer devoradora de outros textos.

Sendo uma prática dos estudos literários, na apropriação os autores se apropriam de palavras, expressões, trechos de outros autores, sem marcá-los (aspas ou outras marcas). Grande parte de textos e/ou produções são retomados constantemente, como por exemplo:

Minha terra tem palmeiras,
Onde canta o Sabiá;
As aves, que aqui gorjeiam,
Não gorjeiam com lá.
(In: Paulino, 1995, p.23)

Eu nasci além dos mares:
os meus lares,
Meus amores ficam lá!
Onde canta nos retiros
seus suspiros,
Suspiros de sabiá!
(In: Paulino, 1995, p.24)

Já no Modernismo, com um tom de crítica, escreve Murilo Mendes:

Minha terra tem macieiras da Califórnia,
onde cantam guturanos de Veneza.
Ai quem me dera comer uma carambola de verdade
e ver um sabiá com certidão de idade.
(In: Paulino, 1995, p.24)

Ainda mais recentemente, nos anos 70, Cacaso, numa sátira à ditadura, escreve:

Minha terra tem palmeiras
onde canta o tico-tico

Enquanto isso o sabiá
vive comendo o meu fubá.
(In: Paulino, 1995, p.26)

Como podemos perceber nos exemplos acima, são várias as formas de apropriação textual.

Para Sant' Anna (1988, p.43),

a apropriação é um termo de entrada recente na crítica literária. A rigor, não foi exaustivamente ainda definido, não explorado de modo definitivo. O que se sabe é que a técnica da apropriação, modernamente, chegou à literatura por meio das artes plásticas, experiência do movimento dadaísta, na apropriação o autor não "escreve", apenas articula, agrupa, faz colagem do texto alheio.

Um exemplo significativo de apropriação ocorre na poesia de Oswald de Andrade, no livro *Pau Brasil* (1924), em que o autor recorta textos de Pero Vaz de Caminha, Gândavo e outros viajantes e historiadores coloniais, e os apresenta em textos diferentes:

Seguimos nosso caminho por este mar de longo
Até a oitava Páscoa
Topamos aves
E houvemos vista de terra

As meninas da gare

Eram três ou quatro moças bem moças e bem gentis
Com cabelos mui pretos pelas espáduas
E suas vergonhas tão altas e tão saradinhas
Que de nós as muito bem olhamos
Não tínhamos nenhuma vergonha.

(In: Sant' Anna, 1988, p. 51-52)

Ainda, na concepção de Sant'Anna (1988), “na apropriação, um texto, um objeto é desvinculado de seus sujeitos (autores) anteriores e se realiza uma nova leitura da produção alheia”.

Numa época em que as produções estão ao alcance de muitos, pode-se dizer que há uma relação entre a apropriação e a sociedade de consumo.

2.1.7 Citação

Para Paulino (1995: p.28),

à retomada explícita de um fragmento de texto no corpo de outro texto, denomina-se citação. Trata-se, tradicionalmente, de um modo convencional de marcar com aspas ou com outros recursos gráficos a presença do texto do outro para o leitor.

Exemplos de citação:

Texto original

[...] A vinda do Anticristo deu lugar a uma tensão ainda maior. Sucessivas gerações viveram numa constante expectativa do demônio destruidor, cujo reino seria de fato um caos sem lei, uma era votada à rapina e ao saque, à tortura e ao massacre, mas também o prelúdio de um termo ansiado, a Sagrada Vinda e o Reino dos Santos. As pessoas estavam sempre alerta, atentas aos “sinais” que, segundo a tradição profética, anunciariam e acompanhariam o último “período de desordem”; e, já que os “sinais” incluíam maus governantes, discórdia civil, guerra, fome, carestia, peste, cometas, mortes imprevistas de pessoas eminentes e uma crescente pecaminosidade geral, nunca houve dificuldade em detectá-los. (Cohn, 1965, p.128. In: Os Fantásticos do Apocalipse)

Cohn é bastante explícito sobre a situação de tensão típica desse período, em que a expectativa do Anticristo e, ao mesmo tempo, a do reino do “demônio destruidor”, inspirado na dor e na desordem, “mas também o prelúdio de

um termo ansiado, a Segunda Vinda e o reino dos Santos”. Numa época dominada por acontecimentos sombrios, saques, rapinas, carestia e pestes, não faltavam às pessoas os “sinais” que “segundo a tradição profética, anunciariam e acompanhariam o último período de desordem”. (In: Eco, 1991: p. 129)

Outra forma de citação do assunto de um mesmo texto:

A vinda do Anticristo deu lugar a uma tensão ainda maior. Sucessivas gerações viveram numa constante expectativa do demônio destruidor, cujo reino seria de fato um caos sem lei, uma era votada à rapina e ao saque, à tortura e ao massacre, mas também o prelúdio de um termo ansiado, a Sagrada Vinda e o Reino dos Santos. (Cohn, 1965, p.128)

Para Eco (1991, p.121), em geral, citam-se muitos textos alheios numa tese: o texto objeto do trabalho, a literatura crítica sobre o assunto ou as fontes secundárias. Portanto, as citações são praticamente de dois tipos: (a) cita-se um texto a ser depois interpretado e (b) cita-se um texto em apoio à nossa interpretação.

O autor também apresenta dez regras para a citação:

Regra 1 – os textos objeto de análise interpretativa são citados com razoável amplitude;

Regra 2 – os textos da literatura crítica só são citados quando, com sua autoridade, corroboram ou confirmam afirmação nossa.(...) se o texto for importante, mas muito longo, é melhor transcrevê-lo por extenso em apêndice ou citar ao longo dos capítulos apenas breves períodos. Em segundo lugar, ao citar a literatura crítica deve-se estar seguro de que a citação diga algo de novo ou confirme o que fora dito com autoridade.

Regra 3 – a citação pressupõe que a ideia do autor citado seja compartilhada, a menos que o trecho seja precedido e seguido de expressões críticas.

Regra 4 – de todas as citações devem ser claramente reconhecíveis o autor e a fonte impressa ou manuscrita. Este reconhecimento pode dar-se de várias maneiras:

- a) com chamada e referência em nota, principalmente quando se trata de autor mencionado pela primeira vez;
- b) com nome do autor e a data de publicação da obra entre parênteses, após a citação.

c) com simples parênteses, onde se menciona o número da página quando o capítulo ou toda a tese tratam da mesma obra do mesmo autor;

Regra 5 – as citações de fontes primárias devem de preferência ser escolhidas da edição crítica mais conceituada. Para autores contemporâneos, citar, se possível, se há várias edições, a primeira se as seguintes forem meras reimpressões, a última se a obra tiver sido refundida, revisada, ampliada ou atualizada.

Regra 6 – quando se estuda um autor estrangeiro, as citações devem ser na língua original. Essa regra é taxativa em se tratando de obras literárias. Nestes casos pode ser mais ou menos útil fazer seguir a tradução entre parênteses ou em nota de rodapé.

Regra 7 – a remissão do autor e à obra deve ser clara e fidedigna.

Regra 8 – quando uma citação não ultrapassa duas ou três linhas, pode inseri-la no corpo do parágrafo entre aspas duplas. Quando a citação é mais longa, é melhor colocá-la em um espaço (um ou simples) com entrada.

Regra 9 – as citações devem ser fiéis. Deve-se transcrever as palavras tal como estão no texto e/ou na obra original.

Regra 10 – citar é como testemunhar num processo. Precisamos estar sempre em condições de retomar o depoimento e demonstrar que é fidedigno. Por isso, a referência deve ser exata e precisa (não se cita um autor sem dizer em que livro e em que página), como também averiguável.

As dez regras apresentadas por Eco (1991: p.121-126) são, praticamente, orientações a pesquisadores quando necessitarem se valer de uma citação.

2.1.8 Paráfrase

Em redação de trabalhos científicos, é comum o redator valer-se da paráfrase para expor ideias constantes em outros textos. Transcrever ou copiar trechos, quando é possível parafraseá-los, pode revelar negligência da parte do pesquisador. Logo, o uso da paráfrase é um recurso retórico que faz parte de qualquer trabalho de pesquisa. Vejamos o posicionamento de estudiosos do assunto.

Medeiros (2000: p. 150), com esteio em Greimas e Courtés, afirma:

a paráfrase consiste em produzir, no interior de um mesmo discurso, uma unidade discursiva que seja semanticamente equivalente a uma outra unidade produzida anteriormente. Embora as palavras sejam diferentes, o sentido continua o mesmo, equivalente ao do texto original.

Vejamos um exemplo de paráfrase em poemas de Jorge de Lima:

Divina Comédia:

De tantas coisas quantas eu ver pude
Ao teu grande valor e alta bondade
A graça referir, devo e virtude.
(...)
Sendo eu servo, me deste a liberdade
Pelos meios e vias conduzido,
De que dispunha a tua potestade.
Seja eu do teu valor fortalecido,
Porque minha alma, que fizeste pura
Te agrade ao ser seu vínculo solvido.
(Paraíso, XXXI. In: Sant' Anna, 1988: p.55)

Invenção de Orfeu:

De tantos climas quantos eu ver pude,
a teu grande esplendor e alta porfia,
a graça referir, devo Alighieri,
nas palavras que a Deus são também minhas:
Sendo eu servo me deste liberdade,
pelos meios e vias conduzido,
de que dispunha a tua potestade.
Seja eu do teu valor fortalecido,
porque minha alma, que fizeste pura

te louve ao ser seu vínculo solvido.

(Canto IV, XIX. In: Sant'Anna, 1988: p.56)

O que caracteriza o gesto parafrástico é a fidelidade ao modelo original. Vejamos mais este exemplo:

Eneida

Irmão, tu te iludias? Que foi isto
Que aras, tochas, fogueiras, me aprestavam?
Lançam fachos ao cume. À frente Pirro
A machadadas racha os umbrais duros,
E éreos portões descrava da couceira;
Traves descose, firmes robles fende,
E cava ampla abertura. O interno centro
Aparece e átrios longos patenteia;
Aparecem de Príamo os retretes,
Mansões de priscos reis; e um corpo em armas
Cobre o limiar. Envolta em prantos
Longo ecoa; as abóbadas ululam
Com femíneo gemer, triste alarido (...)
Eneida, livro II. In: Sant'Anna, 1988: p.57)

Invenção de Orfeu

Irmã, tu me iludias? Dize irmã,
que aras, tochas, fogueiras acendias?
Lançam fachos aos lírios. E eis que Duende
a machadadas racha esses umbrais;
e antro malsão descrava das correntes,
traves descose, ferros e aços funde
e cava ampla aflição. O interno fogo
aparece, e átrios longos escancaram-se.
Aparecem do Inferno os capitães.
Mansões de Grão-Beliais; e um monstro exangue

cobre o limiar. A ilha é um pranto imenso,
pranto, pranto; as abóbadas ululam
com pânico gemido atormentado (...)
(Canto VI, VIII. In: Sant' Anna, 1988: p.58)

Paulino (1995: p.30) esclarece:

quando a recuperação de um texto por outro se faz de maneira dócil, isto é, retomando seu processo de construção em seus efeitos de sentido, dá-se a paráfrase. Também resumir ou recortar uma história é parafraseá-la. A paráfrase, evidentemente, não se confunde com plágio, porque ela deixa clara a fonte, a intenção de dialogar com o texto retomado, e não de tomar seu lugar.

Outro exemplo de paráfrase:

Texto original

[...] A vinda do Anticristo deu lugar a uma tensão ainda maior. Sucessivas gerações viveram numa constante expectativa do demônio destruidor, cujo reino seria de fato um caos sem lei, uma era votada à rapina e ao saque, à tortura e ao massacre, mas também o prelúdio de um termo ansiado, a Sagrada Vinda e o Reino dos Santos. As pessoas estavam sempre alerta, atentas aos “sinais” que, segundo a tradição profética, anunciariam e acompanhariam o último “período de desordem”; e, já que os “sinais” incluíam maus governantes, discórdia civil, guerra, fome, carestia, peste, cometas, mortes imprevistas de pessoas eminentes e uma crescente pecaminosidade geral, nunca houve dificuldade em detectá-los. (Cohn, 1965, p.128. In: Os Fantásticos do Apocalipse)

A esse respeito, Cohn é bastante claro. Debruça-se sobre a situação da tensão típica desse período, em que a expectativa pela vinda do Anticristo e, ao mesmo tempo, a de um período inspirado na dor e na desordem, mas também prelúdio da chamada Segunda Vinda, a Parúsia, a volta do Cristo triunfante. Numa época por acontecimentos sombrios, não faltavam às pessoas “sinais” correspondentes aos sintomas que os textos proféticos haviam sempre anunciado como típicos da vinda do Anticristo. (In: Eco, 1991: p.129)

É possível observar, nas citações expostas, que os autores possuem conceitos parecidos do que é paráfrase, o que ocorre é a utilização de uma linguagem diferenciada para defini-la.

Por que parafrasear?

A paráfrase, para alguns estudiosos do assunto, contribui para a coesão do texto, já que atua como articuladora entre informações antigas e novas.

Medeiros (2000: p. 150-151) explica:

os textos originais contêm informações complexas, que podem apresentar dificuldades de entendimento. Desta forma, a paráfrase tem como objetivo traduzir um texto complexo em linguagem mais acessível. Parafrasear é, pois, traduzir as palavras de um texto por outras de sentido equivalente, mantendo, porém, as ideias originais. A paráfrase inclui o desenvolvimento de um texto, o comentário, a explicitação.

É comum, em produções textuais, recorrer-se a recursos retóricos como os da apropriação, da citação, da paráfrase, cujo emprego não é negativo, pelo contrário: se utilizados adequadamente, resultam em um texto claro, preciso, coeso.



Capítulo 3

Gêneros Textuais

A humanidade não para de evoluir. E com sua evolução, evolui também a linguagem por ela usada; tanto a linguagem oral quanto a escrita. Os gêneros textuais, utilizados nos mais diversos ambientes linguísticos, retratam de forma ideal a evolução da linguagem. O avanço da tecnologia permite o surgimento de novos gêneros textuais, a adaptação de alguns e a evolução de muitos outros. Postos, na sala de aula, ajudam a subsidiar a competência argumentativa dos alunos a partir de relações lógico-discursivas e críticas sociais trazidas à tona por eles.

Na última década, a grande mudança nas aulas de Língua Portuguesa foi a "chegada" dos gêneros à escola. Porém, muitos especialistas e formadores de professores destacam que há uma pequena confusão na forma de trabalhar esse assunto. Explorar apenas as

características de cada gênero (carta tem cabeçalho, data, saudação inicial, despedida etc.) não faz com que ninguém aprenda a, efetivamente, escrever uma carta. Falta discutir *por que e para quem* escrever a mensagem. Afinal, quem vai se dar ao trabalho de escrever para guardá-la? Essa é a diferença entre tratar os gêneros como conteúdos em si e ensiná-los no interior das práticas de leitura e escrita.

Gêneros textuais são as diversidades de textos que encontramos em diferentes ambientes de discurso na sociedade. Vários fatores sócio-culturais ajudam a identificar os gêneros, assim como a definir que tipo de gênero deve ser usado no momento mais adequado à situação, seja na oralidade, seja na escrita.

Marcuschi (2002) situa os gêneros textuais históricos e observa que povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Hoje em dia, com o uso do computador pessoal e da Internet, presencia-se uma explosão de novos gêneros. Ele observa, ainda, que o surgimento de novos gêneros textuais nada mais é que uma adaptação dos gêneros já existentes às tecnologias encontradas atualmente. O e-mail troca mensagens eletrônicas, mas as cartas já trocavam mensagens antes, só que utilizando um meio diferente. Esse fato nos leva a outra observação. Dependendo de onde o texto é inserido, ele será um ou outro gênero textual. Como vimos no caso da mensagem que, se enviada de forma eletrônica ou se enviada de forma usual, escrita em uma folha de papel, será e-mail ou carta.

Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de construção teórica definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os

tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga, para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. (MARCUSCHI, 2002, p. 27).

Ainda, para o autor, deve-se ressaltar a ideia de gêneros orais e escritos, pois há gêneros que são recebidos de forma oral, mas que são, originalmente, escritos, como é o caso de notícias de televisão ou rádio. E conclui, com a ajuda de Douglas Biber (citado em sua bibliografia) que os gêneros textuais são determinados de acordo com a necessidade e objetivos dos falantes e da natureza do tópico tratado. Fundam-se em critérios externos e internos. Também, para ele, os gêneros textuais se encaixam em uma adequação tipológica e segue alguns aspectos como: natureza da informação ou do conteúdo vinculado; nível de linguagem; tipo de situação em que o gênero se situa etc.

Koch (2002) comenta a importância da competência textual, que permite a um falante distinguir um gênero textual de outro, de acordo com sua experiência de mundo ou aprendizado escolar. O gênero textual se enquadra em uma situação social. Cada situação tem características temáticas, composicionais e estilísticas próprias para formar um gênero. E assim sendo, os gêneros são heterogêneos. Koch cita Bakhtin que distingue os gêneros textuais como primários e secundários. Os primários relacionados às situações de cotidiano e os secundários a textos mais complexos. Considera, ainda, que gêneros secundários também são

encontrados na fala, como é o caso da palestra. Em um gênero, encontramos:

(...) os elementos centrais caracterizadores de uma atividade humana: o sujeito, a ação, o instrumento. Segundo ele, o gênero pode ser considerado como ferramenta, na medida em que um sujeito – o enunciador – age discursivamente numa situação definida – a ação – por uma série de parâmetro, com a ajuda de um instrumento semiótico – o gênero. (KOCH, 2002, p. 54).

Ao nos confrontarmos com alguns tipos de situações em que devemos fazer uso de um ou outro gênero textual, devemos ter a competência de escolher qual usar. “A escolha do gênero é, pois, uma decisão estratégica, que envolve uma confrontação entre os valores atribuídos pelo agente produtor aos parâmetros da situação (...) e os usos atribuídos aos gêneros do intertexto” (KOCH, 2002, p. 55).

Na escola, os gêneros deixam de ser ferramentas de comunicação e passam a ser objeto de estudo. Koch (2002) cita Schneuwly e Dolz, que identificam três maneiras de abordar o ensino da produção textual. O primeiro diz respeito ao domínio dos gêneros. Eles são estudados isoladamente e devem seguir uma sequência que vai dos mais simples aos mais complexos. O segundo diz que a escola é o lugar onde os processos textuais são mais trabalhados. É lá que se aprende a escrever e a desenvolver todo o tipo de produção textual. Em último lugar, critica a escola dizendo que ela se preocupa em levar ao aluno ao domínio do gênero, tornando impossível pensar numa progressão, visto que há a necessidade de dominar situações dadas, e os alunos se preocupam em dominar as ferramentas necessárias para funcioná-las.

Bakhtin (1994) define gênero textual como um tipo relativamente estável de enunciado. Este tipo de enunciado reflete as condições específicas e as finalidades das esferas da atividade humana que estão relacionadas com a utilização da língua. Essas esferas de atividades são quase infinitas e cada uma delas nos remete a um ou mais gêneros textuais. À medida que a esfera fica mais complexa, o gênero relacionado a ela a acompanha.

Quanto à heterogeneidade dos gêneros textuais, percebe-se que um gênero inclui dentro de si pequenas características de outros gêneros, tornando o estudo dos gêneros diverso.

Alguns gêneros se apresentam mais complexos e mais evoluídos que outros, como é o caso do romance, teatro, palestras etc. Dentro desses gêneros mais complexos, apresentam-se alguns discursos mais simples, que são características da comunicação verbal espontânea. Mas é preciso fazer uma distinção mais minuciosa sobre este fato. Assim:

Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios – por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerando como um todo, ou seja, do romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana. (BAKHTIN, 1994, p 281).

Cada época é marcada por alguns gêneros predominantes, na relação sócio-cultural. Não só os gêneros secundários estão presentes nestes recortes. Os primários, incluindo principalmente os relativos aos diálogos orais, incluem-se.

A ampliação da língua escrita que incorpora diversas camadas da língua popular acarreta em todos os gêneros (...) a aplicação de um novo procedimento na organização e na conclusão do todo verbal e uma modificação do lugar que será reservado ao ouvinte ou ao parceiro etc., o que leva a uma maior ou menor reestruturação e renovação dos gêneros do discurso.” (BAKHTIN, 1994, p 286).

De fato, a noção de gênero, em Bakhtin (1994), reabriu e revolucionou a discussão teórica sobre essa categoria, abrangendo a heterogeneidade e a complexidade das múltiplas formas cotidianas, literárias, científicas, jornalísticas, religiosas, políticas em que o falante/escritor faz uso das diversas capacidades humanas de linguagem: - capacidades de ação (referentes à adaptação do agente-produtor ao contexto da situação de ação); - capacidades discursivas (referentes à mobilização do plano global do texto, tipos de sequências, tipos de discursos); e - capacidades linguístico-discursivas (referentes à operacionalização dos mecanismos de textualização, às modalizações e às vozes).

No caso específico do ensino da escrita, na educação básica, embora ainda seja notória a predominância do ensino voltado às modalidades retóricas (narração, descrição e dissertação), também ainda se faz presente a dificuldade de os professores, em exercício e em

formação, realizarem transposição didática dessas modalidades, o que dizer então em torno dos gêneros textuais que, muito recentemente, têm sido fontes de pesquisa. Essas dificuldades, em especial, com o trabalho, a partir dos gêneros textuais, devem-se a inúmeras razões, como explica-nos Barbosa (2000):

os educadores tomam a proposta de trabalho com o gênero de forma indiferenciada das tipologias textuais, supondo serem a mesma coisa; o desconhecimento dos professores da própria teoria dos gêneros, o que os leva a uma desorientação de sua prática pedagógica e, se o professor desconhece o gênero, não conseguirá realizar nem uma descrição do gênero com o qual irá trabalhar, e nem realizar uma transposição didática adequada.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) ainda insistem em destacar os chamados textos de circulação, efetivamente de uso, para que o aluno enxergue a escrita como prática necessária e significativa a sua vida. Como afirma Garcez (2002, p.79): “a escrita é uma construção social, coletiva, tanto na história humana como na história de cada indivíduo”. Quem escreve quer ser lido, quer uma resposta daquilo que escreveu. Ou, como destaca Bakthin (1994), faz parte da natureza da palavra, e da própria linguagem, ser ouvida, no sentido de alcançar o que denomina de compreensão responsiva ativa. Logo, a compreensão do outro como resposta ao ato da escrita configura o caráter dialógico da própria ação de escrever.

Essa natureza dialógica intrínseca ao texto escrito (na medida em que é o outro o principal elemento definidor do que escrevo), além de ser uma das formulações mais explícitas da obra de Bakhtin, revela que não é possível pensarmos apenas em uma produção escolar que remeta somente ao professor como único interlocutor e, com efeito, à representação de escrita como dom, como meio de se alcançar uma boa nota, escrevendo aquilo que o professor quer ler. Ao contrário, a interação pressupõe uma troca de diálogos construída pelo professor e pelo aluno. Daí a noção de escrita como trabalho.

Todo gênero textual tem a sua funcionalidade no dia-a-dia. Na sala de aula, são recursos linguísticos que o professor e o aluno devem explorar, pois, além de trabalhar a prática de leitura de texto, pratica ainda a leitura de mundo que os gêneros possibilitam, desenvolvem uma visão crítica a respeito do assunto que os textos abordam e, ao mesmo tempo, trabalha-se a linguagem de uma forma geral.

O gênero textual, em sala de aula, é um convite ao maior interesse por parte dos alunos e, portanto, sucesso tanto em aprendizagem quanto em socialização de conhecimentos.

Um exemplo de gênero textual, possível de ser trabalhado em sala de aula, é *receita culinária*. Durante a atividade, o aluno deverá ser exposto a diversos textos do gênero “receita culinária”, que circulam em diferentes meios (jornais, revista, livro, folhetos etc.), a fim de que acione seus conhecimentos prévios, realizando, assim, as inferências necessárias para a compreensão linguística e textual, além de observar as características próprias que compõem esse gênero.

BOLO DE ARROZ

3 xícaras de arroz
1 colher (sopa) de manteiga
1 gema
1 frango
1 cebola picada
1 colher (sopa) de molho inglês
1 colher (sopa) de farinha de trigo
1 xícara de creme de leite
Salsa picadinha

Prepare o arroz branco, bem solto. Ao mesmo tempo, faça o frango ao molho, bem temperado e saboroso.

Quando pronto, retire os pedaços, desosse e desfie. Reserve. Quando o arroz estiver pronto, junte a gema, a manteiga e a salsa, coloque numa forma de buraco e leve ao forno.

No caldo que sobrou do frango, junte a cebola, o molho inglês, a farinha de trigo e leve ao fogo para engrossar. Retire do fogo e junte o creme de leite.

Vire o arroz, já assado, num prato. Coloque o frango no meio e despeje por cima o molho. Sirva quente.

(Terezinha Tezza. *Todo dia uma delícia*. São Paulo: Ática, 1993, p. 39)

A seguir, propor atividades por meio de uma sequência comentada de questões que envolvem a dimensão social e a dimensão linguístico-textual do gênero receita culinária, como por exemplo:

- O que nos permite enquadrar esse texto no gênero receita?
- A que tipo de receita se refere?
- Além do texto escrito quais os outros atrativos extras que a receita oferece?

- A presença de imagens pode convencer o leitor-destinatário de alguma maneira?
- Qual o objetivo de tal receita estar vinculada em determinado meio de circulação?
- Geralmente a que público-alvo se destina esse gênero?
- A receita pressupõe público-alvo?
- A receita sugerida é bastante conhecida?
- Os ingredientes apresentados são fáceis de se encontrar e/ou comprar?
- Qual é o custo dessa receita? Todos têm condições financeiras de preparar um Bolo de arroz?
- Qual é o ingrediente que mais encarece a receita?
- Quais os conhecimentos necessários para a leitura desse texto?
- Qual a importância de se manter a escrita desse gênero?
- Qual é a função social do gênero receita?

As receitas culinárias, segundo Schenewy e Dolz (2004), agrupam-se nos tipos de textos que descrevem ações apresentando ao leitor-destinatário instruções, portanto, elas compõem um gênero textual que está muito presente no cotidiano da sociedade e, possuem um forte apelo cultural. Assim, torna-se relevante trabalhar primeiramente com o aluno questões que envolvem o contexto de produção do gênero, uma vez que no texto estarão implícitas muitas informações.

Cabe ao professor como mediador organizar atividades que “possibilitem aos alunos o desvelamento dos implícitos das práticas de linguagem, inclusive sobre aspectos não percebidos inicialmente pelo aluno” (BRASIL, 1998, p.48); como por exemplo, a divulgação do nome do

autor, que na maioria das receitas não vem identificado. Por se tratar de um texto de cunho-instrucional esse aspecto não se torna tão relevante, a função do autor é de apenas dar instruções ao leitor para que este aprenda a preparar uma comida. Essa é uma das características que difere a receita de outros textos literários, científicos, entre outros, nos quais a identidade do autor é indispensável.

Outro fator importante é o meio de circulação desse gênero, dependendo do local de publicação da receita (jornal, revista, embalagem, livro etc) a finalidade muda de foco, ou seja, passa de instruir o leitor a divulgar determinada marca ou produto. Sob esse enfoque ainda pode-se levantar questões sociais acerca do público ao qual se destina determinada receita. Assim, uma receita mais sofisticada, provavelmente, terá um público pré-estabelecido financeiramente. Enquanto que, as receitas mais comuns, como esta apresentada, são compostas de ingredientes acessíveis de encontrar e, conseqüentemente, de comprar, portanto, ela se destina a todos os públicos.

Ainda na dimensão social, pode-se comentar sobre a organização geral da receita culinária e que são aspectos indispensáveis para a compreensão desta, que se inicia pelo título: nome da comida, alimento, bebida etc., que será preparada, seguida da lista de ingredientes em que contém todos os elementos que serão utilizados, com a respectiva quantidade. A lista de ingredientes assemelha-se a uma lista de compras, pois os dois gêneros são escritos na vertical. Por fim, o desenvolvimento das instruções que será composto de uma sequência ordenada de todos os procedimentos que deverão ser realizados para a preparação do alimento. Cabe salientar que o modo de preparo é escrito na horizontal e assemelha-se a manuais de instruções.

Outro aspecto importante da receita é a escrita, porque, através desta, mantém-se a circulação do gênero, uma vez que o leitor não conseguiria memorizar instantaneamente tantas informações e ingredientes ao mesmo tempo.

Dimensão linguístico - textual da receita: Bolo de arroz

- Quais são os recursos linguísticos predominantes na receita? Esses recursos são empregados aleatoriamente?
- As receitas em geral têm um destinatário específico?
- Quais são as formas verbais utilizadas nessa receita?
- Se for empregado o modo infinitivo no lugar do imperativo, haverá algum tipo de mudança?
- E se for empregado o gerúndio?
- Em que outros gêneros podemos encontrar as formas que se dirigem ao destinatário como as receitas, isto é, com verbos no imperativo ou infinitivo?
- Identifique os advérbios e as expressões adverbiais empregadas na receita. Explique a função gramatical e discursiva que esses advérbios desempenham nesse contexto?
- A receita foi escrita com apenas uma determinada porção de rendimento. Reescreva a receita de modo que ela fique com o dobro de ingredientes.
- Perceba quais foram as palavras que mudaram, que letra foi acrescentada a elas?
- Por que razão as outras palavras (arroz, manteiga, creme de leite etc.) não flexionaram?

- Qual é a classe de palavras que predomina na lista de ingredientes?
- Por que esses substantivos vêm antecipados de artigo, no modo de preparo?
- Qual é a importância dos numerais na lista de ingredientes?

O interesse maior com essa atividade reside na ampliação do vocabulário do aluno, sobretudo, na percepção dos elementos linguísticos que são utilizados na lista de ingredientes e no modo de preparo. São elementos com os quais nos deparamos cotidianamente e que figuraram elementos centrais da receita culinária. E, para tanto, estas se tornam textos fundamentais para que possamos entendê-los de forma contextualizadas.

A proposta é trabalhar os elementos gramaticais “numa perspectiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua” (BRASIL,1996) para que o aluno desenvolva sua capacidade interpretativa e reflexiva.

Vale ressaltar que os verbos e as formas verbais constituem um dos aspectos centrais para a compreensão da receita. O modo de preparo está centrado na passagem de uma instrução em que predominam as formas e expressões verbais no imperativo (prepare, faça, retire) ou o infinitivo (preparar, fazer, retirar). A relação do uso das formas verbais no imperativo ou no infinitivo pode exercer uma função nesse contexto, o de aproximar efetivamente mais ou menos o destinador – destinatário. Essa relação pode levar o aluno a refletir sobre as diferenças que o uso de uma ou de outra forma verbal pode acarretar, como também, ainda, perceber que o uso de outra forma verbal, que não o infinitivo ou imperativo, nesse caso, poderia comprometer todo o significado da receita, como por exemplo, o gerúndio: preparando, fazendo, retirando.

Convém lembrar que os verbos, na maioria das receitas, vêm acompanhados de advérbios ou expressões adverbiais, já que indicam o modo como o leitor deve realizar determinada ação, nesse caso, há uma relação bastante significativa entre esses elementos na receita. Através dessas atividades, o ensino que contempla elementos gramaticais deixa de ser “apenas um conjunto de regras prescritivas e normativas, para transformar-se em uma explicitação das regras do uso da língua, em situação significativa” (MURRIE, 1998, p.66).

Ainda, pode-se instigar o aluno na percepção de outras formas verbais de usos e funções gramaticais que compõem a receita, como a utilização do artigo definido diante dos substantivos concretos, no modo de preparo. Neste caso, o artigo tem a função de denotar que o termo que ele precede (o frango, o arroz, o creme de leite etc), no modo de preparo, indica o mesmo já mencionado na lista de ingredientes (1 frango, 3 xícaras de arroz, 1 xícara de creme de leite etc). Durante a atividade, pode-se abordar, além dos elementos linguísticos, também os elementos coesivos, ou seja, por mais que a lista de ingredientes se apresente de uma forma (vertical) e o modo de outra (horizontal), há uma relação de sentido referentes às palavras e às frases do texto.

Essa atividade textual pode explorar também alguns elementos da receita que flexionam e outros que não sofrem flexão. Geralmente as receitas apresentam apenas uma porção de rendimento, nesse sentido, seria relevante orientar o aluno a reescrever a receita de modo que ela apresentasse o dobro de ingredientes. Assim, ele poderia perceber as mudanças ocorridas em relação à grafia e ao sentido das palavras, por exemplo: 2 colheres de manteiga, 2 gemas, 2 frangos.

A partir dessas considerações, pode-se questionar por que apenas alguns elementos como: frangos, xícaras, cebolas, colheres, gemas flexionaram, e outros como: manteiga, açúcar, creme de leite não foram flexionados. Deste modo, o aluno pode compreender que os elementos flexionados são aqueles que se referem ao numeral, por exemplo: 2 colheres, 2 gemas, 2 frangos, enquanto que os elementos que não estão se referindo à quantidade, mas sim, ao substantivo não são flexionados, como: 2 colheres de açúcar.

Atividades de produção escrita podem ser desenvolvidas, mediante uma sequência didática, por exemplo: a) solicitar que os alunos tragam, para as aulas seguintes, sugestões de receitas; b) solicitar aos alunos que produzam uma receita, tendo em vista as seguintes condições: título, ingredientes, modo de preparo, os modos verbais que serão utilizados, dentre outras.



Capítulo 4

O ensino da escrita em sala de aula

O subitem seguinte versará a respeito da escrita, sempre numa concepção interacionista da linguagem, como entende Viana (1998, p.5): “ler e escrever são atos indissociáveis. Só mesmo quem tem o hábito da leitura é capaz de escrever sem muita dificuldade. Sem opinião formada é impossível escrever qualquer texto”. No entanto, “a escrita não é um código de transcrição da fala, mas sim um sistema de representação da oralidade”. Escrever não é apenas traduzir a fala em sinais gráficos. É preciso dominar os recursos específicos da modalidade escrita, pois, quando produzimos um texto escrito, estamos promovendo um ato de comunicação. E, neste processo de realização do texto, é de fundamental importância considerar: o papel de quem está elaborando a escrita, as características de quem irá ler nosso texto, o domínio do código escrito (tanto por parte do produtor quanto do leitor). (FERREIRO,1987, p.15).

Para Britto (1997, p. 84) a distinção entre a oralidade e a escrita não se reduz ao modo de representação, por três características:

- 1º) porque nem tudo o que se fala se escreve;
- 2º) porque a escrita, por sua natureza, pressupõe o afastamento espaço-temporal dos interlocutores, o que implica uma reorganização da forma do discurso;
- 3º) e, principalmente, porque à escrita, desde sua origem, foram atribuídas funções específicas e diferentes das que couberam à fala.

A escrita se constitui como um (ou vários) sistema discursivo, funcionando "como um complemento da oralidade e cumprindo certas atribuições que se situam além das propriedades inerentes a esta" (Osakabe, 1978, p. 148), dentre as quais se destacam a função documental e legal, o registro e a veiculação de valores culturais e saberes científicos e a organização dos espaços públicos.

Quem escreve, escreve para algum leitor. Por isso, na atividade de escrita, o autor põe em ação o seu conhecimento de mundo, suas crenças e seus pontos de vista, com os conhecimentos linguísticos e textuais construídos na escola e fora da escola, para expressar aquilo que deseja. Assim, deverá levar em conta seus próprios objetivos e as expectativas que imagina que o leitor tenha, definindo o conteúdo (*o quê*), a forma de enunciar (*como*), organizar e articular as ideias, de modo a causar o efeito pretendido (*para quê*) sobre o seu interlocutor (*a quem*), numa determinada situação (*onde, quando*). É a partir dos conhecimentos prévios – do mundo e da língua – que o autor vai estruturar a argumentação que ele julga

suficiente e consistente para obter êxito na atividade de seu interesse, considerando as circunstâncias em que se encontra.

A prática da redação para Britto (1997, p. 108):

relaciona-se com a apresentação da norma, com destaque para a correção dos erros limitados de ortografia, concordância e regência. Efetivamente, ensina-se redação apenas para fixar a norma, ainda que nem sempre se assuma explicitamente esta perspectiva.

Essa prática, muitas vezes, desvincula o exercício efetivo da escrita e, por que não, também da leitura, pois uma precede a outra. Cabe à escola transformar a prática de produção de textos, onde o sujeito apareça como produtor e suas palavras tenham uma razão de ser. E, Geraldi (1999, p. 124) ratifica: “é devolvendo o direito à palavra - e na nossa sociedade isto inclui o direito à palavra escrita - que talvez possamos um dia ler a história contida, e não contada, da grande maioria que hoje ocupa os bancos escolares”.

Não é muito para um aprendiz ou para quem ainda não domina plenamente a escrita? Acontece, porém, que essa competência comunicativa é aprendida também e principalmente, de forma intuitiva, na prática social e no convívio com a linguagem. Mesmo que o aluno/produtor não tenha consciência, nos momentos em que fala ou escreve, ele faz escolhas e toma decisões, em função do seu envolvimento na situação comunicativa.

Ao longo da década de 80, o ensino de língua portuguesa passou por algumas reflexões e mudanças, por exemplo, a mudança do termo redação para produção de textos. Os professores habituados às atividades de redação foram surpreendidos pela nova expressão. No entanto, não foi

somente uma questão de terminologia, mas sim, de concepções e mudanças. Concepções e mudanças pautadas no sujeito produtor (aluno); na produção de textos (unidade de ensino/aprendizagem); na prática pedagógica (interação aluno x professor). Segundo Geraldi (1999, p. 64), há quem não faça distinção entre estes dois termos. Na redação, o aluno não se coloca no texto, o professor é o julgador, sendo, portanto, atividade de aferição de nota, apenas.

Na produção textual, numa concepção interacionista, o aluno é previsto como sujeito importante, que vai escrever, considerando *o que dizer, por que dizer, para quem dizer, como dizer*. Aqui, o sentido atribuído à produção de texto refere-se à interação verbal: aluno e professor se confrontam por meio de seus textos, aprendem e ensinam um ao outro com textos, verdadeiros objetos do processo interativo de ensino e aprendizagem, socialmente constituídos. O aluno deverá ser sujeito consciente do seu “dizer” (dizer e saber o que está dizendo, por escrito) não sujeito assujeitado a condições e limitações (somente preencher um lugar social – a escola).

No processo ensino/aprendizagem, a produção de texto deve ser vista como uma unidade que permita o diálogo de um texto (do passado) com outros textos (do futuro). E, o aluno, como produtor de textos e sujeito, capaz de manter o contínuo diálogo do texto produzido com o leitor.

A sala de aula deve ser o espaço de interação aluno x professor, uma vez que nela se dá o encontro de saberes e conhecimentos. Aluno e professor aprendem e ensinam um ao outro, ocorrendo, assim, novos textos, novos contextos e, conseqüentemente, reproduzem-se e

multiplicam-se os sentidos dentro e fora da escola. Estes sentidos irão constituir, verdadeiramente, o ensino/aprendizagem.

O ensino-aprendizagem da produção textual tem como um de seus objetivos contribuir para a formação da personalidade do aluno, possibilitando-lhe uma linguagem rica, diversificada e fluente, desenvolvendo, nele, a capacidade de compreender, sentir, refletir e julgar, e expressar-se por escrito.

Várias são as fontes para esse aprendizado. A primeira é o ambiente familiar: a linguagem dos que convivem com a criança e com o jovem. Essa linguagem, respeitada e tratada pelo professor, será, na escola, o ponto de partida de um enriquecimento cada vez maior, graças às fontes: a conversa em grupo com colegas e professores e a leitura de textos os mais diversificados possíveis.

Diante disso, Geraldi (1999) chama a atenção para o papel da escola, pois esta, por não ter clara a função da escrita, passa ao aluno uma falsa imagem. Ou seja, as atividades de escrita, muitas vezes são artificiais e simuladas: escreve-se para o professor corrigir e dar nota. Tal procedimento desfaz o sentido principal dessa atividade, que é ter coisas a dizer para alguém. Escrever apenas para preencher linhas é cumprir mais uma formalidade burocrática na escola. Deste modo, antes de propor conteúdos e estratégias que auxiliem o aluno a se apropriar da linguagem escrita, é importante desenvolver uma concepção de escrita clara e objetiva.

Geraldi (1997, p.137) vai mais além, quando se refere à produção de texto, uma vez que, na escola, na maioria das vezes, a produção de texto é pretexto para a realização de questões gramaticais, como modelo para se

estruturar frases corretas, como conjunto de informações para se responder questões de interpretação ou, ainda, como portador de belas mensagens e bons conselhos. E, na produção de um texto (em qualquer modalidade), é preciso considerar:

a) *que se tenha o que dizer* – o conteúdo das produções, a temática das produções devem ter sentido para o aluno, além do que só é possível escrever sobre o que conhecemos (sabemos);

b) *que se tenha uma razão* para dizer o que se tem a dizer – esta questão está ligada ao item anterior, pois essa “razão” é que dará sentido às produções do aluno, proporcionando a realização do aluno na prática textual;

c) *que se tenha para quem dizer* o que se tem a dizer – é preciso que o aluno tenha em mente quem vai ler o seu texto, um interlocutor que interaja com o sujeito da produção, estabelecendo, assim, sentido para a escrita; que o professor, nessa atividade, seja sujeito-professor e não somente tenha a função-professor;

d) *que se constitua sujeito que diz o que diz para quem diz* (locutor que se compromete com o que diz) – que o aluno sujeito do processo se comprometa com o que diz, argumente, comprove o que diz;

e) *que se escolham estratégias* para a realização de tal atividade – aqui é papel do professor como “mediador” proporcionar atividades de produção textual significativas, ou seja, as atividades devem ter sentido para o aluno.

Essa prática considera o aluno um sujeito ativo; é alguém que concorda ou discorda do autor do texto, uma vez que o texto escrito não é a representação da verdade absoluta.

O ponto de partida para se repensar a escrita é ter presente, no ato de escrever, a noção de interlocutor, isto é, o perfil daquele que vai ler nossos escritos, mesmo que não o conheçamos, uma vez que, na escrita, podem-se identificar diferentes tipos de interlocutor, como numa carta, numa petição, num jornal, na ficção literária, etc. Esse interlocutor estará sempre interferindo no discurso do locutor. Pécora (1992, p. 60) procura explicar certos tipos de problemas das redações escolares, como a incompletude de orações: “em produtores com um leque mais ou menos restrito a interlocutores orais, a ausência do interlocutor na situação de produção escrita pode apresentar uma nova dificuldade para a obtenção de coesão do texto”.

Possenti (1981, p. 48-53), estudando um problema de coesão textual, diz que é “dependendo da imagem que o locutor faz do interlocutor no momento da produção do discurso, que ele utiliza um ou outro mecanismo coesivo. [...] Indiretamente, é a imagem do interlocutor que comanda a decisão”. Os textos devem conter os fatores de textualidade para que sejam compreendidos pelos interlocutores.

Para que se possa produzir um texto, não basta ser alfabetizado no sentido de dominar as regras de construção da oração. É preciso que o produtor domine os elementos que permitam um texto coeso. Um texto forma uma totalidade semântica na medida em que “os virtuais elementos de coesão, relacionando-se entre si, segundo as condições específicas que

regem uma produção efetiva de linguagem, garantem a esse texto a capacidade de criação de vínculos entre seus interlocutores” (PÉCORA, 1992, p.72).

Existe coesão textual quando um elemento, presente no texto, para ser interpretado, exige a consideração do outro, que pode aparecer antes ou depois do primeiro. Ela está, assim, intimamente relacionada à trama argumentativa do texto.

Um primeiro problema que compromete (para não dizer inviabiliza) a coesão textual é o problema das frases incompletas no texto, quando os processos linguísticos se perdem na relação que estabelecem entre si. O texto perde sua unidade quando as orações construídas pelo aluno ficam incompletas ou desconectadas das demais, ou seja, não há articulação entre um conjunto de orações. Esses problemas de incompletude das frases e de desconexão das ideias que comprometem a coesão textual são chamados por Pécora de problemas de “incompletude associativa e de inadequação do relator” (PÉCORA, 1992, p.75).

Ainda, em relação à coesão textual, Pécora (1992, p. 76-78) apresenta os problemas de “ambiguidade de referência anafórica” que, muito embora não seja um problema de coesão em si, torna-se problema para a coesão quando “representa uma impossibilidade de realização da função anafórica presente no texto”, ou seja, quando não é possível identificar a qual elemento empregado anteriormente o anafórico faz referência. E se o locutor não estiver presente, no momento da leitura de seu texto, para esclarecer as dúvidas dos interlocutores, é necessário que ele, ao produzir um texto, leia-o como se fosse um texto de outro. Assim, “a primeira pessoa deve desdobrar-se na segunda (...) sem que, jamais, esse

um possa ser mais do que um”. Eis uma considerável dificuldade de construção de sentido no texto.

Na verdade, os problemas trabalhados anteriormente podem ser identificados como problemas de argumentação na medida em que comprometem a constituição de um discurso dotado de sentido capaz de comunicar algo a alguém. A construção de um discurso implica na produção de um sentido numa ação intersubjetiva, ou seja, o produtor de um texto escrito deve ter presente, por meio de um jogo de imagens, os seus possíveis interlocutores. Tudo isso evidencia que a escrita exige o domínio de algumas especificidades em relação a qualquer outra modalidade de linguagem.

Santos (2000, p. 03) frisa problemas em relação à produção escrita: “os textos escritos por usuários da língua escrita, profissionais ou falantes, em geral, alunos, costumam ser alvo de numerosas críticas que têm posto em xeque os métodos de alfabetização e ensino adotados na escola”.

Diante disso, é possível perceber que os problemas mais recorrentes na produção textual vão desde as dificuldades de domínio das normas técnicas, até problemas de argumentação.



Capítulo 5

Esquema

O esquema é um registro gráfico (bastante visual) dos pontos principais de um determinado conteúdo. Não há normas para elaboração do esquema, ele deve ser um registro útil para o estudante, por isso, é ele quem deve definir a melhor maneira de fazê-lo. Um bom esquema, porém, deve:

- evidenciar o esqueleto do texto (ou da aula, do filme, da palestra, etc.) em questão, apresentando rapidamente a organização lógica das ideias e a relação entre elas;
- ser o mais fiel possível ao texto, limitando-se a reproduzir e compreender o conteúdo esquematizado.

Algumas dicas úteis para um esquema, segundo Medeiros (2000), são:

- após a leitura do texto, dar títulos e subtítulos às ideias identificadas no texto, anotando-os as margens;
- colocar estes itens no papel como uma sequência ordenada por números (1, 1.1, 1.2, 2, etc.) para indicar suas divisões;
- utilizar símbolos para relacionar as ideias esquematizadas, como setas para indicar que uma ideia leva à outras, sinais de igual para indicar semelhança ou cruces para indicar oposição etc;
- utilizar chaves ou círculos para agrupar ideias semelhantes.

Não importa que códigos o leitor usa no seu esquema, pois ele é de uso pessoal. O importante é que seja útil, ou seja, permita ao estudante recuperar rapidamente o argumento e as ideias de um texto com uma simples visualização.

5.1 Fichamento

É uma forma de investigação que se caracteriza pelo ato de fichar (registrar) todo o material necessário à compreensão de um texto ou tema. Para isso, é preciso usar fichas que facilitam a documentação e preparam a execução do trabalho. Não só, mas é também uma forma de estudar/assimilar criticamente os melhores texto/temas de sua formação acadêmico-profissional.

5.2 Resumo/Resenha

Resumo é a concatenação de um texto, sua redução a proporções menores, numa “leitura seletiva” que ocorre no momento em que o leitor sabe escolher as ideias pertinentes, que completam o ponto de vista do autor. O sentido do texto em sua integralidade precisa, entretanto, ser respeitado.

Ao resumir um texto, não se pode incluir ideias estranhas a ele. O objetivo é extrair dele as ideias essenciais de modo que seu conteúdo se mantenha intacto, para que a informação contida no texto original seja respeitada.

Resumo é o resultado de uma leitura informativa. Aquela que se faz com vistas à aquisição de algum conhecimento. Aliás, resumir um texto é um excelente recurso para apreender seu conteúdo.

O resumo textual consiste em “identificar, dentro de cada parágrafo, a *palavra-chave principal*, pois é em torno dela que o autor normalmente desenvolve a idéia principal”. A palavra-chave principal encontra-se, evidentemente, no tópico frasal, no qual se encontra o conteúdo do parágrafo. Sendo assim, o conjunto dos tópicos frasais é um resumo. Entretanto, para que o resumo respeite integralmente o pensamento do autor é, às vezes, necessário que se faça também seleção das “palavras-chave secundárias, que são as que estruturam as frases, que fundamentam a sentença-tópico e desenvolvem o parágrafo”. (MEDEIROS, 2000, p.53).

Buscando complementar ou tornar mais aplicável a sugestão anterior convém pensar em *palavra-chave* e em *expressão-chave*, pois, às vezes, o sentido de uma palavra depende de um adjetivo, de uma locução

adjetiva, utilização de critérios de montagem de um texto, ou seja, emprego de elementos de coesão textual adequados para dar coerência ao texto resumido.

Há semelhanças e diferenças entre **resenha** e **resumo**. Ambos pretendem reduzir o texto a proporções diminutas, sendo que o resumo não o extrapola, não vai além do texto, permanece nos seus limites sem nada acrescentar. O autor do resumo precisa estar atento para não incluir suas opiniões.

Já a resenha, ao contrário, é uma crítica que apresenta substancial contribuição do resenhista. Este não só resume o texto como o critica ou, em outras palavras, resume para criticá-lo. Na resenha, incluem-se comentários críticos, um ponto de vista sobre a obra ou ao texto resenhado. A crítica conduz o leitor a uma postura, a um ponto de vista em face da obra resenhada. Esse ponto de vista está expresso no próprio título da resenha, que à moda dos títulos das matérias jornalísticas, aponta (resume) o conteúdo.

A leitura de uma obra com vistas à elaboração de uma resenha não é feita na perspectiva da palavra chave ou da sentença-tópico. Trata-se de uma leitura abrangente, em que se pode, eventualmente, copiar uma palavra, expressão ou período do texto em estudo (entre aspas); mas o resenhista não deve prender-se excessivamente à obra, haja vista que o objetivo é a tomada de posição pessoal em face do texto. O objetivo da resenha é, em suma, uma extração. A leitura pode servir apenas de base, de apoio “para se fazer a crítica – isto é, comentar a obra ou facilitar a outros essa tarefa”.

Por *crítica* e *comentário* entende-se *resenha*. A leitura com vistas à resenha, isto é, à leitura crítica, exige do leitor uma visão abrangente em

torno do assunto que está sendo focalizado. Essa visão abrangente capacita o resenhista a fazer o exercício de intertextualidade (busca de conhecimento em outros textos e autores), imprescindível nesse tipo de trabalho.

Resumir, segundo Luckesi (1991), “é apresentar de forma breve, concisa e seletiva um certo conteúdo”. Isto significa reduzir a termos breves e precisos a parte essencial de um tema. Saber fazer um bom resumo é fundamental no percurso acadêmico de um estudante em especial por lhe permitir recuperar rapidamente ideias, conceitos e informações com as quais ele terá de lidar ao longo de seu curso. Em geral, para o autor, um bom resumo deve ser:

- Breve e conciso: no resumo de um texto, por exemplo, devemos deixar de lado os exemplos dados pelo autor, detalhes e dados secundários.
- Pessoal: um resumo deve ser sempre feito com suas próprias palavras. Ele é o resultado da sua leitura de um texto.
- Logicamente estruturado: um resumo não é apenas um apanhado de frases soltas. Ele deve trazer as ideias centrais (o argumento) daquilo que se está resumindo. Assim, as ideias devem ser apresentadas em ordem lógica, ou seja, como tendo uma relação entre elas. O texto do resumo deve ser compreensível.

O resumo tem várias utilizações. Isto significa também que existem vários tipos de resumo. Podemos encontrar resumos como parte de uma monografia, antes de um artigo, em catálogos de editoras, em revistas especializadas, em boletins bibliográficos, etc. Por isso, antes de fazer um resumo, devemos saber a que ele se destina, para saber como ele deve ser

feito. Em linhas gerais, costuma-se dizer que há 3 tipos usuais de resumo: o resumo indicativo, o resumo informativo e o resumo crítico (ou resenha).

Também conhecido como *abstract* (resumo, em inglês), este tipo de resumo apenas indica os pontos principais de um texto, sem detalhar aspectos como exemplos, dados qualitativos ou quantitativos, etc. Um bom exemplo deste tipo de resumo são as sinopses de filmes publicadas nos jornais. Ali, tem-se apenas uma ideia do enredo de que trata o filme. Este é, provavelmente, o tipo de resumo que mais se faz a pedido de professores ao longo de um curso. O resumo crítico é uma redação técnica que avalia de forma sintética a importância de uma obra científica ou literária.

Quando um resumo crítico é escrito para ser publicado em revistas especializadas, é chamado de Resenha. Ocorre que, por costume, os professores tendem a chamar de resenha o resumo crítico elaborado pelos estudantes como exercício didático. Mas não deixam de estar certos os professores que dizem que resenha não é resumo. A resenha (ou resumo crítico) não é apenas um resumo informativo ou indicativo. A resenha pede um elemento importante de interpretação de texto. Por isso, antes de começar a escrever um resumo crítico, devemos nos certificar de ter feito uma boa leitura do texto, identificando:

1. Qual o tema tratado pelo autor?
2. Qual o problema que ele coloca?
3. Qual a posição defendida pelo autor com relação a este problema?
4. Quais os argumentos centrais e complementares utilizados pelo autor para defender sua posição?

Uma vez tendo identificado todos estes pontos, que devem estar retratados no esquema do texto, já se tem material para escrever metade do resumo crítico. Este material já é suficiente para fazer um resumo informativo, mas, para um resumo crítico, falta a crítica, ou seja, a análise pessoal sobre o texto. E o que é esta análise? A análise é, em síntese, a capacidade de relacionar os elementos do texto lido com outros textos, autores e ideias sobre o tema em questão, contextualizando o texto que está sendo analisado. Para fazer a análise, portanto, certifiquemo-nos de ter:

- informações sobre o autor, suas outras obras e sua relação com outros autores;
- elementos para contribuir para um debate acerca do tema em questão;
- condições de escrever um texto coerente e com organicidade.

A partir daí, podemos escrever um texto que, em linhas gerais, deve apresentar, nos parágrafos iniciais, uma introdução à obra resenhada, apresentando:

- o assunto/tema;
- o problema elaborado pelo autor;
- e a posição do autor diante deste problema.

No desenvolvimento, a apresentação do conteúdo da obra enfatiza:

- as ideias centrais do texto;
- os argumentos e ideias secundárias;

- por fim, uma conclusão apresentando a crítica pessoal, ou seja:
- uma avaliação das ideias do autor frente a outros textos e autores;
- uma avaliação da qualidade do texto, quanto à sua coerência, validade, originalidade, profundidade, alcance, etc.

É bom lembrar, na concepção de Medeiros (2000), que estes passos não são uma norma rígida. Esta é a estrutura usual de resenhas, mas como a resenha é um texto escrito para publicação em revistas especializadas, cada revista cria suas próprias regras. Questões como onde escrever o nome do resenhista (se abaixo do título, no final, a quantos centímetros da margem), quantos parágrafos utilizar, o número mínimo e máximo de linhas, a utilização de tópicos e subtítulos, etc., tudo isso é definido pela revista que for publicar a resenha.



Capítulo 6

Produção e refacção de textos

Compreensão e interpretação de texto é uma das grandes preocupações do professor de língua portuguesa, não só pelo valor da atividade, como também pelas deficiências apresentadas: a primeira é a ausência de conteúdo programático, pois enquanto nos demais setores de ensino da língua, a sistematização dos conhecimentos é uma realidade, no caso do texto ainda não se chegou ao mesmo nível de conhecimento. Apesar dessa visão, podemos dizer que não faltam trabalhos que abordam de forma fragmentada grande variedade de elementos textuais, tornando conceitos como coesão, coerência, inferências, argumentação e etc., bastante conhecidos. A segunda deficiência refere-se ao próprio espaço do professor de língua portuguesa na utilização dessa atividade.

O questionamento proposto nos textos, em livros didáticos, apresenta grande variedade na questão da finalidade, pois fala sobre cultura, formação moral, o senso de crítica, ensino da gramática, significados, e etc., mas não apresenta um objetivo definido. No caso, é o próprio texto que sugere o questionamento. Dizemos, às vezes, que o texto fala por si mesmo.

Narração, descrição e dissertação. Por muito tempo, esses três tipos de texto reinaram absolutos nas propostas de escrita. Consenso entre professores, essa maneira de ensinar a escrever foi uma das principais responsáveis pela falta de proficiência entre nossos estudantes. O trabalho baseado nas famosas composições e redações escolares tem uma fragilidade essencial: ele não garante o conhecimento necessário para produzir os textos que os alunos terão de escrever ao longo da vida. (GERALDI, 1999).

No que se refere à escrita, para Rojo (2003, p.40-41), é importante que o aluno saiba:

a) Re-escrever e/ou produzir textos de autoria utilizando procedimentos de escritor: planejar o que vai escrever considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo, tanto para controlar a progressão temática como para melhorar outros aspectos – discursivos ou notacionais – do texto.

b) Revisar escritas (próprias e de outros), em parceria com os colegas, assumindo o ponto de vista do leitor com intenção de evitar repetições desnecessárias (por meio de substituição ou uso de recursos da

pontuação); evitar ambiguidades, articular partes do texto, garantir a concordância verbal e a nominal.

- c) Revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico.
- d) Compreender e produzir uma variedade de textos, tendo em conta os padrões que os organizam e seus contextos de produção e recepção.
- e) Utilizar todos os conhecimentos gramaticais, normativos e ortográficos em função da otimização de suas práticas sociais de linguagem.
- f) Exercer sobre suas produções e interpretações uma tarefa de monitoramento e controle constantes.
- g) Interpretar e produzir textos para responder às demandas da vida social enquanto cidadão.

Produzir textos é um processo que envolve diferentes etapas: planejar, escrever, revisar e re-escrever. Esses procedimentos são fundamentais na produção escrita. A revisão não consiste em corrigir apenas erros ortográficos e gramaticais, como se fazia antes, mas cuidar para que o texto cumpra sua finalidade comunicativa. “Deve-se olhar para a produção dos estudantes e identificar o que provoca estranhamento no leitor dentro dos usos sociais que ela terá”, explica Rojo (2003, p. 36).

A autora, ainda afirma que reescrever um texto não é corrigi-lo ou revisá-lo, como faz supor o senso comum. No contexto da disciplina,

reescrever é contar, com as próprias palavras, uma história conhecida, com a qual a turma já está bem familiarizada. Uma novidade, porém, é que a reescrita pode ir além de sua forma pura - ou seja, a versão pessoal de um texto-fonte.

Se o professor estiver alinhado com as atuais concepções de linguagem, deve ensinar os alunos a pôr em prática a linguagem, formando cidadãos leitores e escritores de uma cultura em que a escrita é predominante. Com base nas pesquisas desenvolvidas pelo filósofo russo, Mikhail Bakhtin, essas concepções têm como peças-chave a relação interpessoal, o contexto de produção dos textos, as diferentes situações de comunicação, os gêneros, a intenção de quem o produz e a interpretação de quem o recebe. Portanto, mais do que ensinar os elementos e as normas que compõem a Língua Portuguesa, precisamos ensinar as Práticas de Linguagem que vivenciamos em nossa língua materna. “O desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam ‘decifrar’ o sistema de escrita”, resumem as educadoras, Kaufman e Rodriguez (1995).

A reescrita inibe a criatividade do aluno? Não. Ao reescrever a versão pessoal de uma história conhecida ou com alterações solicitadas pelo professor, como a mudança de cenário, de tempo ou de narrador, o aluno pode realizar um grande esforço criativo para conseguir reconstruir a mesma história e não perder a coerência. Esse processo, baseado em diferentes maneiras de reescrever um texto-fonte, é parte integrante do percurso de autoria, que pode ser construída com muita prática e reflexão.

No jargão da didática de leitura e escrita, reescrever um texto não é corrigi-lo ou revisá-lo, como faz supor o senso comum. No contexto da

disciplina, reescrever é contar, com as próprias palavras, uma história conhecida, com a qual a turma já está bem familiarizada. É bem provável que você já saiba disso e utilize a estratégia com a garotada. Uma novidade, porém, é que a reescrita pode ir além de sua forma pura - ou seja, a versão pessoal de um texto-fonte. O que os estudiosos da área descobriram recentemente é que existe um tipo específico que leva os alunos a colocar em jogo uma enorme quantidade de conhecimentos e a avançar ainda mais.

No vocabulário da disciplina, significa que o aluno-escritor precisa enfrentar dois desafios. O primeiro deles é a focalização - a perspectiva ou o ângulo de visão de quem conta a história. O Lobo Mau de Chapeuzinho Vermelho, por exemplo, não sabe de antemão o nome da menina e desconhece a presença do lenhador que vai salvá-la até que ele apareça, de fato, na casa da avó. Diante dessa restrição, é natural que muitas crianças, lá pelo meio do relato, acabem apelando para o narrador "sabe-tudo" em terceira pessoa para que a história mantenha a lógica (**exemplo da produção de um aluno**).

É uma mistura própria de quem está descobrindo novos caminhos para escrever mais e melhor. Mostrar o problema - chamado de deslizamento de ponto de vista - e discutir as possíveis soluções é o seu papel.

A reescrita na pele de um personagem

Proposta: Reescrever o conto CHAPEUZINHO VERMELHO do ponto de vista do Lobo Mau. Aluno: Fernando, 9 anos.

Primeira versão

Em um belo dia, a mãe de Chapeuzinho Vermelho disse para ela ir para a casa da avó com este cesto cheio de comida (...) de repente vi a Chapeuzinho (...) ela disse vou à casa da minha vovozinha com este cestinho de comida onde fica a casa da sua vovozinha eu disse do outro lado da floresta pegue este atalho (...) eu fui correndo a menina foi pelo outro caminho que era mais longo e eu o mais curto a menina ia caminhando e colhendo flores Eu cheguei primeiro e bati na porta a avó disse quem é fiz uma voz doce disse Chapeuzinho Vermelho (...) rapidamente pulei na cama e a comi de uma vez pela janela vi a Chapeuzinho me disfarcei de vovozinha quando ela bateu na porta me enfiei na cama fiz uma voz doce e disse quem é me disse sou a Chapeuzinho (...) Chapeuzinho entrou me disse que olhos tão grandes você tem são para ver você melhor minha pequena que nariz tão grande você tem são para cheirar você melhor pequena que dentes tão grandes eu disse são para comer você melhor e a comeu de uma mordida só um lenhador viu o que aconteceu. Pegou seu machado e me cortou resgatou a Chapeuzinho e a avó e todos comeram as coisas gostosas que a Chapeuzinho trouxe.

Amarelo

Nos trechos destacados em amarelo, o aluno se confunde quanto ao foco narrativo, contando a história em terceira pessoa em vez da primeira. Muito comum nesse tipo de reescrita, o problema aparece no início e no fim.

Atalho

Como o texto dá a entender que "atalho" é o caminho mais longo, é possível que o aluno tenha só reproduzido a palavra, que aparece em várias versões do conto, sem realmente entender seu significado.

Deslizamento

Deslizamento de ponto de vista são passagens que um narrador em primeira pessoa não poderia saber: o lobo não vê chapeuzinho colher flores, o lenhador na floresta ou o banquete no fim da composição.

Pontuação

Surge apenas no final do texto. Falta, sobretudo, sinais gráficos que indiquem onde começam e terminam diálogos. Há também excessiva repetição do verbo dizer para introduzir as falas – sete vezes, ao todo.

O segundo desafio é o da modalização, a "voz" de quem conta a história. Ao contrário do narrador onisciente, que quase sempre é neutro, o narrador em primeira pessoa tem objetivos definidos (afinal de contas, ele participa do desenrolar dos fatos). No caso do Lobo, é interessante que a turma perceba e utilize no texto alguns dos artifícios a que o bicho recorre para enganar Chapeuzinho - fingir a voz doce da vovó, por exemplo. Trata-se, fundamentalmente, de mostrar que as palavras com que o personagem-narrador conta uma história buscam provocar determinados efeitos no leitor: convencê-lo de alguma coisa, buscar sua cumplicidade ou compaixão, despertar humor ou até mesmo causar repulsa.

Segunda versão

Em um belo dia eu vi uma menina com um cestinho.

E eu perguntei:

- O que você faz nesta floresta?

- Vou à casa da minha vovozinha para levar este cestinho com comidas.

- Onde é a casa de sua avó?

- Do outro lado da floresta

- Bem, você vai pela estrada e colhe flores e eu vou por outro caminho

- Bem.

Corri até chegar à casa da vovozinha. Bati na porta.

- Quem é?

- Sou a Chapeuzinho

- Entre Chapeuzinho a porta está aberta.

Então entrei correndo pulei na cama e comi a vovozinha. Pus a camisola da

vovozinha, deitei na cama até que vi a Chapeuzinho pela janela. Bateu na

porta. Disse quem é?

- Sou a Chapeuzinho

- Entre Chapeuzinho a porta está aberta!

E entrou pôs o cesto em uma cadeira, se aproximou do meu lado!

- Que orelhas tão grandes você tem!

- São para ouvir você melhor

- Que olhos tão grandes você tem!

- São para ver você melhor

- E que boca tão grande você tem!

É para comer você melhor! E comi a Chapeuzinho!

De repente entrou um caçador com um machado e me cortou a barriga!

E eu fui para outro mundo e estou contando esta história do além.

Perdas	Final Verossímil	Deslizamento	Pontuação
Nem tudo é avanço na revisão. O lobo perde um pouco de sua astúcia: ele não finge uma voz doce, não chama a menina de "minha pequena" nem a engana na floresta para chegarantes. Sua caracterização se reduz a o essencial para fazer avançar a ação da trama.	Aqui, um dos maiores ganhos da segunda versão do texto. Fazendo o lobo relatar os fatos "de outro mundo" ou "do além" o aluno constrói uma saída engenhosa para justificar que a história seja contada por um narrador que já morreu.	Na segunda versão do texto, o aluno consegue eliminar quase todos os deslizamentos de ponto de vista. Persiste apenas um: o lobo não pergunta à menina como ela se chama, mas, ao chegar à casa da avó, assume o nome da personagem principal.	Embora ainda persistam alguns problemas, o uso dos sinais gráficos é muito maior que na primeira versão. Uma pesquisa da argentina Mirta Castedo mostrou que a pontuação é um dos temas em que os alunos mais se concentram no processo de revisão.

(Fonte: **Revista NOVA ESCOLA**. Junho/Julho 2009)

Para trabalhar essa proposta mais complexa, a sequência de atividades é a mesma que para as outras modalidades de reescrita. De início, é necessário aumentar o repertório dos estudantes sobre o gênero que será abordado, lendo para (ou com) eles várias versões da narrativa. Depois de cada leitura, algumas características da estrutura do texto devem ser destacadas em uma roda de conversa: como o autor começou a história, que palavras interessantes ele usou para expressar sensações e emoções, como ele descreveu cada personagem, com que ritmo as ações se encadeiam, como a trama terminou etc. Esse tipo de reflexão sobre o uso da linguagem vai ajudar a garotada a reunir os principais elementos e expressões que serão usados depois, no momento de dar vida aos relatos.

Em seguida, é hora de deixar escrever. Não se esqueça de reservar espaço para a revisão. Como explicam Ferreiro e Siro (2008), o mais importante nessa atividade é ajudar a turma a evoluir em direção à autoria. "O trabalho de revisão faz justamente isso, permitindo às crianças superar obstáculos de modalização e focalização que nem sequer haviam sido percebidos na primeira versão." Em sociedades letradas, desde muito cedo, as crianças demonstram interesse e fazem reflexões sobre a função e o significado da escrita. Para que possam escrever autonomamente, é preciso que entrem em contato com diversos tipos de textos já nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental. O professor deve apresentar aos alunos poesias, receitas, contos, fábulas, lendas, cartas etc.

Os contos de fadas, por exemplo, têm uma estrutura complexa e são importantes no processo de alfabetização, pois neles ocorre uma narrativa perfeita, com a sequência apresentada sempre da mesma forma: cenário, problema, construção do clímax da história, clímax, resolução do

problema e desfecho. Além do mais, a identificação emotiva entre os alunos e os personagens predispõe as crianças à leitura.

Com as atividades propostas a seguir, as crianças darão um passo para a percepção de elementos da linguagem escrita. Perceberão elementos linguísticos e discursivos e avançarão com relação ao domínio das normas da Língua Portuguesa. Terão também oportunidade de produzir algo com uma finalidade sócio-cultural e vivenciar uma prática que ocorre normalmente fora da escola, como escrever livros.

Ao final deste trabalho, os alunos serão capazes de:

- demonstrar conhecimento de diferentes contos de fadas;
- produzir e revisar textos;
- refletir sobre o uso das convenções que normatizam os usos da Língua Portuguesa com relação à ortografia;
- comunicar-se e expressar-se através de situações de intercâmbio social, elaborando e respondendo perguntas.

Desenvolvimento das atividades

Primeira etapa: Faça no quadro-negro ou em um cartaz uma lista, em ordem alfabética, dos contos tradicionais mais conhecidos pela turma. Diariamente, reserve um tempo para ler com a classe as histórias escolhidas.

Segunda etapa: Escolha com o grupo uma das histórias e leve para a classe várias versões para ler com as crianças, destacando semelhanças e diferenças com relação a: tipo de texto, organização do texto, personagens que compõem a história, seqüência em que se desenrola a trama, tempo em que as histórias se desenvolvem e cenários.

Terceira etapa: Discuta com o grupo algumas características e formas de organização dos contos.

Quarta etapa: Faça um planejamento da escrita. Assegure-se de que o tipo de texto que será produzido foi trabalhado em sala, com a discussão sobre a estrutura dos diálogos e a observação de todos os aspectos textuais. Proponha então a produção coletiva e individual de novas versões para um conto. Por exemplo: "Agora, que vocês já ouviram diversas versões sobre a história "Os Três Porquinhos", crie a sua, mantendo os principais elementos dos textos lidos: personagens, estrutura narrativa etc.»

Quinta etapa: Faça revisões dos textos coletivos em roda, destacando os elementos que exigem maior atenção.

Sexta etapa: Faça cruzadinhas, jogos de forca ou stop utilizando variações que sistematizem dificuldades ortográficas, como o uso de x, ch, ç, ss, s. O bingo de palavras pode envolver as que apresentaram mais erros.

Sétima etapa: Crie com a classe uma legenda para as correções de textos como:

___: erro de ortografia

(): erro de vocabulário

+: erro de pontuação

*: letra maiúscula

** : erro de acentuação

Exemplo:

"Os porcinhos forão para o Egito, mas como não sabiam falar a língua (egitana) não podiam conversar +O mais velho, que se chamava *edu, teve uma **ideia que contou para o irmão do meio."

Proponha uma revisão dos textos individuais em duplas, usando a legenda criada para correções.

Produto final

Finalize a atividade, pedindo ilustrações para a nova versão do conto e a criação de um “livrinho” para ser lido por outras classes.

Avaliação

Durante o desenvolvimento da atividade, é possível avaliar como o aluno:

- utiliza em outros contextos de produção escrita, os conhecimentos que constrói a respeito da pontuação (veja o 1º objetivo);
- usa seus conhecimentos diante do texto para pontuá-lo a fim de atribuir significado a ele (veja o 2º e o 3º objetivos);
- argumenta para defender o seu ponto de vista (veja o 4º objetivo);
- colabora com o grupo (veja o 5º objetivo)

Contextualização

Esta proposta permite que os alunos trabalhem com contos tradicionais, um tipo de texto que a maioria das crianças já conhece. Isso proporciona uma situação favorável para se trabalhar com as normas da Língua Portuguesa; os momentos adequados para ler, ouvir, falar e escrever; a utilização de diversos tipos de registros (lista, livro); a linguagem escrita como forma de organização de informações; a maneira culturalmente adequada para escrever.

Um texto claro, compreensível, agradável, coerente, enfim, bem escrito é o que todo professor deseja que seus alunos sejam capazes de produzir. No entanto, uma das maiores frustrações para quem leciona

Língua Portuguesa é justamente perceber que erros se repetem, apesar do empenho ao corrigir as redações. A causa dessa dificuldade pode estar na forma como é encaminhada a correção. Procedimentos básicos adotados nesse momento podem solucionar o problema.

Igualmente “importante é determinar o que corrigir, apenas apontar erros ortográficos e gramaticais não é o bastante”. A gramática não deve ser deixada de lado, mas é preciso considerar vários outros aspectos que contribuem para a qualidade de um texto, como clareza, objetividade, emprego de expressões adequadas ou riqueza de vocabulário. Depois de trabalhar esses pontos em classe, o professor deve incentivar os alunos a incluir a tarefa em sua rotina e revisar, eles mesmos, o próprio texto. (ROJO, 2003).

Ainda, para a autora, um dos objetivos da revisão é levar o aluno a perceber que uma boa redação não nasce pronta. "Analisar o texto na presença do aluno ou fazer um acompanhamento durante a produção permite a ele incorporar sugestões, reescrever, substituir termos e reorganizar ideias, até obter um bom resultado", explica. Como fazer isso em classes numerosas? Verificar quais os problemas mais frequentes nas produções da turma e escolher as mais representativas. O exercício se torna mais eficaz se o professor focalizar um aspecto de cada vez: coesão ou pontuação ou ortografia, por exemplo.

6.1 A estruturação de parágrafos e períodos

Há vários livros que tratam do parágrafo, definindo regras e características para sua utilização correta. Mas essas regras de definição de parágrafo não devem ser uma camisa de força para quem redige. Se

analisarmos um grande número de textos, principalmente os literários, vamos perceber a multiplicidade de formas de montarmos um parágrafo. É preciso deixar claro que essa maneira mais "liberal" de escrita entra em choque com o que está estabelecido sobre definição de parágrafo. (PÉCORA, 1992).

Os períodos se organizam em parágrafos. Mas, diferente do período, o parágrafo não é uma organização essencialmente sintática. Ele tem uma função estética e também estrutural. É primordialmente um facilitador de leitura. As regras de parágrafo se fundamentam na noção de que as ideias se aglutinam em torno de uma "ideia principal", também chamada de "tópico frasal". O problema é que o que é "central" nas ideias de um autor pode ser definido de maneira subjetiva. Se analisarmos os parágrafos de um texto publicado, certamente encontraremos uma coerência, e talvez até possamos definir características comuns entre eles.

Os textos são estruturados, geralmente em unidades menores, os parágrafos, identificados por um ligeiro afastamento de sua primeira linha em relação à margem esquerda da folha. Possuem extensão variada: há parágrafos longos e parágrafos curtos. O que vai determinar sua extensão é a unidade temática, já que cada ideia exposta, no texto, deve corresponder a um parágrafo.

Pécora (1992, p. 26-31) apresenta três tipos de parágrafos:

1- Parágrafo narrativo – o parágrafo narrativo deve transmitir fielmente a intenção da narração. Ele tem como matéria o fato, ou seja, qualquer acontecimento de que o homem participe direta ou indiretamente. O relato de um episódio é composto por elementos como: enredo, personagens, ação, tempo, espaço, causa, conseqüência, foco narrativo,

clímax e desfecho. Estes podem aparecer em sua totalidade ou parcialmente dentro de um parágrafo narrativo. É certo que todos os elementos nem sempre estarão contidos em um só parágrafo, sendo assim presentes em outras unidades da narração, contudo há a possibilidade destes serem observados num mesmo parágrafo, devido à capacidade do autor e sua perícia na utilização dos recursos de linguagem a ele disponibilizados.

O parágrafo narrativo tem como núcleo o incidente, o fato ocorrido, nele também, geralmente, não se tem o tópico frasal explícito, pois este está diluído implicitamente no ordenamento da narração.

b) Parágrafo descritivo – é aquele que descreve o objeto, ser, paisagem ou até mesmo um sentimento. Tal descrição se dá pela apresentação das características predominantes e pelo detalhamento destas. É, portanto, o objeto matéria da descrição. Uma descrição perfeitamente realizada, não se mostra pelas minúcias descritivas do objeto. A descrição deve apresentar o ângulo do qual será feita a descrição, não só o físico, mas também a atitude da observação.

Quanto ao objeto a ser descrito, deve o autor apresentar o posicionamento físico deste, de forma a permitir o leitor que crie o cenário em sua mente. Essa apresentação se dá pela disposição ordenada dos detalhes, o que cria uma cadeia de ideias que será absorvida pelo leitor.

A descrição deve abranger também a paisagem ou ambiente, e não como resultado de mera observação, mas como de um contágio efetivo da natureza ou ambiente sobre o autor, o que integra ao quadro e permite maior dinâmica a descrição.

c) Parágrafos dissertativos – nas dissertações, os parágrafos são estruturados a partir de uma ideia que normalmente é apresentada em sua introdução, desenvolvida e reforçada por uma conclusão.

As dissertações escolares, normalmente, costumam ser estruturadas em quatro ou cinco parágrafos (um parágrafo para a introdução, dois ou três para o desenvolvimento e um para a conclusão).

É claro que essa divisão não é absoluta. Dependendo do tema proposto e da abordagem que se dê a ele, ela poderá sofrer variações. Mas é fundamental que se perceba o seguinte: a divisão de um texto em parágrafos (cada um correspondendo a uma determinada ideia que nele se desenvolve) tem a função de facilitar, para quem escreve, a estruturação coerente do texto e de possibilitar, a quem lê, uma melhor compreensão do texto em sua totalidade.

É muito comum nos textos de natureza dissertativa, que trabalham com ideias e exigem maior rigor e objetividade na composição, que o parágrafo-padrão apresente a seguinte estrutura:

a) introdução - também denominada tópico frasal, é constituída de uma ou duas frases curtas, que expressam, de maneira sintética, a ideia principal do parágrafo, definindo seu objetivo;

b) desenvolvimento - corresponde a uma ampliação do tópico frasal, com apresentação de ideias secundárias que o fundamentam ou esclarecem;

c) conclusão - nem sempre presente, especialmente nos parágrafos mais curtos e simples, a conclusão retoma a ideia central, levando em consideração os diversos aspectos selecionados no desenvolvimento.

O parágrafo-padrão é uma unidade de composição constituída por um ou mais de um período, em que se desenvolve determinada ideia central, ou nuclear, a que se agregam outras, secundárias, intimamente relacionadas pelo sentido e, logicamente, decorrentes dela.

O parágrafo é indicado por um afastamento da margem esquerda da folha. Ele facilita ao escritor a tarefa de isolar e depois ajustar convenientemente as ideias principais de sua composição, permitindo ao leitor acompanhar-lhes o desenvolvimento nos seus diferentes estágios.

Os parágrafos são moldáveis como a argila, os mesmos podem ser aumentados ou diminuídos, conforme o tipo de redação, o leitor e o veículo de comunicação onde o texto vai ser divulgado. Se o escritor souber variar o tamanho dos parágrafos, dará colorido especial ao texto, captando a atenção do leitor, do começo ao fim. Em princípio, o parágrafo é mais longo que o período e menor que uma página impressa no livro, e a regra geral para determinar o tamanho e o bom senso.

Pelo subtítulo, pode-se transformar um texto longo em vários menores, facilitando, desse modo, a organização das ideias e a redação. O autor planeja primeiro o conteúdo em grandes ideias, que serão alteradas para subtítulos e, depois, planeja cada uma dessas partes.



Referências

- ABREU, Antônio Suárez. *Curso de Redação*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1990.
- BAKTHIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 1994.
- BARBOSA, Jaqueline Peixoto. Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (org.). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. São Paulo: EDUC; Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.
- BASTOS, Lúcia K. *Coesão e coerência em narrativas escolares*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- _____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96. Diário Oficial da União. Brasília-DF, 1996.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *A Sombra do Caos: ensino de língua x tradição gramatical*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1997.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2003.

CHAROLLES, Michel. "Introdução aos problemas da coerência dos textos: abordagem teórica e estudo das práticas pedagógicas". In: ORLANDI, Eni (Orgs.) *O Texto: leitura e escrita*. 3. ed., São Paulo: Pontes, 2002.

CITELLI, Adilson. *Conceitos de leitura*. In: Maria Aparecida et al (Orgs.). *Leitura: caminhos da aprendizagem*. São Paulo: FDE, 1994.

COLOMER, T.; CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Redação e Textualidade*. 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ECO, Umberto. *Como fazer uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FÁVERO, Leonor Lopes. *Coesão e Coerência Textuais*. 8. ed., São Paulo: Ática, 2000.

FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarida G. (Orgs.) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emília; Siro, Ana. *Narrar por Escrito Desde un Personaje - Acercamiento de los Niños a lo Literário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2008.

FIORIN & SAVIOLI. *Para entender o texto: leitura e redação*. São Paulo: Ática, 1990.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. *A leitura na escola*. São Paulo: Contexto, 1996.

GARCIA, Othon M. *Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar*. 21. ed., Rio de Janeiro: FGV, 2002.

GERALDI, J. Wanderley (Org.). *O Texto na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1999.

_____. *Portos de Passagem*. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

- GREIMAS, A. Julien; COURTÉS, Joseph. *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Cultrix, 1989.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed., São Paulo: Pontes, 2000.
- _____. MORAES, Silvia E. *Leitura e Interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999.
- _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3. ed., São Paulo: Pontes, 1995
- _____. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- KOCH, Ingedore V. *O texto e a construção de sentidos*. 2. ed., São Paulo: Contexto, 1998.
- _____. *A Coesão Textual*. 4. ed., São Paulo: Contexto, 1991
- _____. *A Coerência Textual*. 3. ed., São Paulo: Contexto, 1991.
- _____. TRAVAGLIA, L. Carlos. *A coerência textual*. São Paulo: Contexto, 1991.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, Leitura e Produção de Textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos et al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 6. ed., São Paulo: Cortez, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.
- MEDEIROS, João Bosco. *Redação Científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. 4. ed., São Paulo: Atlas, 2000.
- MENEGASSI, Renilson José. *Compreensão e interpretação no processo de leitura: noções básicas ao professor*. *Unimar*, 17 (1); p. 85-94, 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, p.258-269.
- MOITA LOPES, Luiz Paula da. *Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos professores de ensino/aprendizagem de línguas*. 3ª reimpressão, Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

- ORLANDI, Eni P. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1991.
- OSAKABE, Haquira. "Considerações em torno do acesso ao mundo da escrita". In: ZILBERMAN, Regina (org.) *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.
- PAULINO, Graça. *Intertextualidades: teoria e prática*. Belo Horizonte: Editora Lê, 1995.
- PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- POSSENTI, Sírio. "Sobre discurso e texto: imagens e/de constituição". In: *Sobre a estrutura do discurso*. IEL/Unicamp, 1981.
- REVISTA NOVA ESCOLA. Junho/julho/agosto/2009.
- ROJO, Roxane. O perfil do livro do livro didático de língua portuguesa para o ensino fundamental (5^a. a 8^a. séries). In: ROJO, Roxane; BATISTA, Antonio Augusto Gomes. (Orgs.) *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.
- SAYEG-SIQUEIRA, João Hilton. *O Texto: movimento de leitura, táticas de produção, critérios de avaliação*. 6. ed., São Paulo: Selinunte, 1997.
- SANT'ANNA, Affonso Romano de. *Paródia, Paráfrase & Cia*. 3. ed., São Paulo: Ática, 1998.
- SANTOS, Maria do Carmo O. T. *Retratos da escrita na universidade*. Maringá: Eduem, 2000.
- SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, Ezequiel T. da. *O Ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Leitura e realidade brasileira*. 5. ed., Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1997.
- _____. *Leitura na escola e na Biblioteca*. 4. ed., Campinas, SP: Papyrus, 1993.
- _____. *De Olhos Abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed., Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.
- VIANA, Antonio Carlos (coord.) et al. *Roteiro de Redação: lendo e argumentando*. São Paulo: Scipione, 1998.