

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Myllena Alves de Jesus

NO PERCURSO DO SENTIDO: A semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura
e interpretação do texto escrito

Recife
2018

MYLLENA ALVES DE JESUS

NO PERCURSO DO SENTIDO: A semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e interpretação do texto escrito

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Linguística, com área de concentração na Descrição e Análise estrutural e histórica de línguas.

Orientador: Prof. Dr. Vicente Masip Viciano

Recife
2018

Catálogo na fonte
Bibliotecária Nathália Sena, CRB4-1719

J58p Jesus, Myllena Alves de
No percurso do sentido: a semântica e a pragmática mobilizando táticas de leitura e interpretação do texto escrito / Myllena Alves de Jesus. – Recife, 2018.
138 f.: il.

Orientador: Vicente Masip Viciano.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação. Letras, 2018.

Inclui referências.

1. Leitura. 2. Semântica. 3. Pragmática. I. Viciano, Vicente Masip (Orientador). II. Título.

410 CDD (22.ed.)

UFPE (CAC 2018-59)

MYLLENA ALVES DE JESUS

**NO PERCURSO DO SENTIDO: A SEMÂNTICA E A PRAGMÁTICA MOBILIZANDO
TÁTICAS DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO DO TEXTO ESCRITO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do Grau de Mestre em LINGÜÍSTICA em 20/2/2018.

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Vicente Masip Viciano
Orientador – LETRAS - UFPE

Prof. Dr. Jose Alberto Miranda Poza
LETRAS - UFPE

Prof^a. Dr^a. Cristina Bongestab
LETRAS E ARTES - UEPB

Recife
2018

A vovó Severina, que se foi sem
que eu pudesse dizer adeus.

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente a Deus pelo dom da vida e por me proporcionar tantas bênçãos. Sem Ele eu jamais teria chegado até aqui.

Agradeço o amor, as orações, a paciência e o incentivo ofertados pela minha mãe, Marilene, minha irmã, Alexsandra, e (atualmente) meu marido, Geovany. Sim, entre as páginas dessa dissertação tive perdas, mas também fui agraciada pelos céus com um presente especial: meu companheiro para todas as horas, juntos há quase oito anos e, se Deus permitir, daqui a eternidade.

Agradeço a todos pela preocupação constante e por acompanharem de perto os meus planos, as minhas metas e por apoiarem as minhas decisões. Família é tudo. Amo vocês!

Agradeço ao meu orientador, Vicente Masip, pela compreensão de todas as horas e por ser tão ágil em responder os e-mails a cada sexta-feira, com capítulos e mais capítulos da dissertação.

Agradeço à queridíssima Nídia Máximo, ou como é chamada carinhosamente, Nidinha (rsrsrsrsrs), amiga e irmã em Cristo, por se dispor em me ajudar durante todo o processo do mestrado, desde a inscrição até a defesa. Incomodei muito essa criatura, mas, fazer o quê, ela é genial!!!! Obrigada pelas conversas sérias, pelos momentos descontraídos e por todo apoio em oração. Aproveitando, estendo a gratidão a sua família que sempre torceu pela vitória da minha família, em especial, pela sua tia/mãe Hildete Tereza, que estimo grandemente.

Agradeço à professora Sandra Helena de Melo (UFRPE), que me cedeu um pouco de seu tempo para compartilhar preciosas considerações sobre o conteúdo da Pragmática. Agradeço pelas reflexões prestadas na revisão dos dois primeiros capítulos desta dissertação e pela indicação do material que serviu de base para a produção do capítulo 3.

Agradeço também aos meus amigos Aldeir Gomes, Leandro Nunes e Mizael Nascimento pelos momentos de interlocução. Obrigada por dedicarem horas preciosas de seus dias para ouvir as minhas angústias. E olha que foram muitas !!! Agradeço as contribuições ofertadas, as indicações de livros, artigos, dissertações ou teses, que me ajudaram a enriquecer este trabalho. Obrigada pelas conversas acadêmicas e não-acadêmicas.

- Aldeir, obrigada pelos sorrisos, pelas conversas bobas e por ouvir meus áudios enooormes no *whatsApp* falando sobre qualquer coisa que aconteceu ou estava para acontecer. Amigo também é pra essas coisas...rsrsrsrsrs

- Leandro, obrigada por sempre ter um tempinho disponível – embora estivesse em fase de finalização da sua dissertação –, para tirar dúvidas concernentes à filosofia e a sociologia, disciplinas tão densas que só você soube explicar com tanta dedicação, e o melhor, sem dar sono (rsrsrsrsrsrs). Aprendi muito com suas explicações.

- Mizael, obrigada por estender o ombro amigo para que eu pudesse chorar as minhas perdas, pelos puxões de orelha e por tentar me acalmar em meus picos de ansiedade. Como se isso fosse possível (rsrsrsrsrs). Imagina... um ansioso tentando acalmar o outro (rsrsrsrs) Agradeço, ainda, os conselhos, as revisões dos trabalhos realizados no decorrer da pós e a tradução do resumo desta pesquisa.

Agradeço ao meu cunhado Cleybson por sempre me socorrer com a formatação dos meus trabalhos. Obrigada, de coração.

Agradeço ao professor Alberto Poza pelas contribuições na qualificação que só agregaram valor à pesquisa.

Agradeço a professora Cristina Bongestab que aceitou participar da minha banca como membro titular externo, assim como ao professor Alberto, como membro titular interno.

Agradeço aos professores da família PPGL – UFPE, obrigada pelos ensinamentos e lições.

Agradeço a Jozaías, sempre tão solícito e carismático. Você é 10!

Por fim, agradeço a todos os amigos e familiares que, de alguma forma, contribuíram para o sucesso deste trabalho, seja com pensamentos positivos, orações, palavras de conforto ou incentivo.

A todos vocês, meu muito, muito obrigada!

RESUMO

A leitura é uma atividade onipresente na vida do homem. Lemos ou interpretamos, de modo consciente ou inconsciente, vários signos nas mais diversas circunstâncias de interação social. Entretanto, no que respeita à leitura, quantidade não é sinônimo de qualidade. Ler só satisfaz efetivamente quando se torna um ato de atribuição de sentidos, mediante diferentes processos e estratégias que superam em muito a simples decodificação. Na tentativa de contribuir com os estudos devotados à formulação de propostas didáticas para o ensino de leitura, apoiada numa perspectiva semântico-pragmática e em teorias complementares e indispensáveis na corrida pela significação, esta investigação tem como cerne o desenvolvimento de um modelo de ensino de leitura pensado para facilitar e aperfeiçoar a prática da interpretação textual, a fim de conferir qualidade aos momentos dedicados ao estudo do texto. À luz de teóricos como Lyons (1977), Braga e Busnardo (1984), Ducrot (1987), Rajagopalan (1990), Ottoni (1998), Marcuschi (2001, 2002, 2007), Brito (2002), Antunes (2003), Silva (2003), Masip (2003, 2007, 2012), Koch (2004, 2009), Austin (2004), Cançado (2008), Sousa e Pereira (2008), Koch e Elias (2009), entre outros, buscamos refletir em que consiste o ato de ler, quais os caminhos e descaminhos do processamento textual, como a semântica e a pragmática atuam nesse processamento, quais as implicações fenomenológicas basilares na busca pela significação e, por isso, como apreendemos e produzimos conhecimentos sobre o mundo. A escolha do *corpus* foi motivada pelo interesse em demonstrar que tanto os textos de teor predominantemente lógico quanto os de índole estética apresentam, em maior ou menor grau, sentidos e referências de ordem semântica e pragmática. Para evidenciar tal fato, selecionamos três notícias, uma fábula, um artigo de opinião, uma parábola e um poema. Optamos por textos mais curtos com o intuito de intensificar o aproveitamento do espaço de que dispomos e das considerações resultantes dessa relação. Os dados obtidos, decorrentes da aplicação do modelo em foco, revelam que uma perspectiva empírica e fenomenológica, como a que sugerimos, pode dar conta de uma leitura precisa e acurada, uma vez que considera os indivíduos, seu perfil biológico e social, além dos fenômenos que ocorrem em seu entorno.

Palavras-chave: Leitura. Semântica. Pragmática.

RESUMEN

Es la lectura una actividad omnipresente en la vida del hombre. Leemos o interpretamos, de modo consciente o inconsciente, varios signos en las más diversas circunstancias de interacción social. Sin embargo, en lo referente a la lectura, cantidad no significa calidad. Leer solo satisface efectivamente cuando se convierte en un acto de atribución de sentidos, mediante diferentes procesos y estrategias que superan en mucho la simple descodificación. En el intento de contribuir con los estudios dedicados a la formulación de propuestas didácticas para la enseñanza de lectura, apoyada en una perspectiva semántico-pragmática y en teorías complementarias e indispensables en la búsqueda por la significación, esta investigación tiene como cerne el desarrollo de un modelo de enseñanza de lectura pensada para facilitar y perfeccionar la práctica de interpretación textual, a fin de conferir calidad a los momentos dedicados al estudio del texto. Basados en teóricos como Lyons (1977), Braga y Busnardo (1984), Ducrot (1987), Rajagopalan (1990), Ottoni (1998), Marcuschi (2001, 2002, 2007), Brito (2002), Antunes (2003), Silva (2003), Masip (2003, 2007, 2012), Koch (2004, 2009), Austin (2004), Cançado (2008), Sousa y Pereira (2008), Koch y Elias (2009), entre otros, buscamos reflexionar sobre en qué consiste el acto de leer, cuáles los caminos y descaminos del procesamiento textual, cómo la semántica y la pragmática actúan en ese procesamiento, cuáles las implicaciones fenomenológicas basales en la búsqueda por la significación y, por ello, cómo aprendemos y producimos conocimientos sobre el mundo. La elección del *corpus* fue motivada por el interés en demostrar que tanto los textos de contenido predominantemente lógico como los de índole estética presentan, en mayor o menor grado, sentidos y referencias de orden semántico y pragmático. Para evidenciar tal hecho, seleccionamos tres noticias, una fábula, un artículo de opinión, una parábola y un poema. Optamos por textos más cortos con la intención de intensificar el aprovechamiento del espacio de que disponemos y de las consideraciones resultantes de esa relación. Los datos obtenidos, derivados de la aplicación del modelo en cuestión, revelan que una perspectiva empírica y fenomenológica, como la que sugerimos, puede contemplar una lectura precisa y proficiente, una vez que considera a los individuos, su perfil biológico y social, además de los fenómenos que ocurren a su alrededor.

Palabras-clave: Lectura. Semántica. Pragmática.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Charge do Yahoo.....	69
Figura 2: Processos de análise textual.....	78
Figura 3: Texto para análise – Notícia.....	85
Figura 4: Esquema gráfico de identificação do gênero – Recorte do caderno Planeta.....	86
Figura 5: Esquema gráfico de identificação das ideias fundamentais – Notícia.....	85
Figura 6: Esquema gráfico do perfil lógico – Notícia.....	87
Figura 7: Esquema gráfico final da análise textual – Notícia.....	93
Figura 8: Esquema para leitura em nível profundo.....	93
Figura 9: Síntese da proposta de leitura.....	94
Figura 10: Texto para análise.....	95
Figura 11: Texto para análise.....	115

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	MAS, AFINAL, O QUE SERIA A ATIVIDADE DE LEITURA?.....	18
2.1	DIFERENTES PRÁTICAS DE LEITURA PARA DIFERENTES METAS DE LEITURA.....	27
3	A ARTE DA LEITURA.....	29
3.1	A LEITURA E OS CONTRATOS PRÉ-ESTABELECIDOS NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO TEXTUAL.....	30
3.2	O “BOM” E O “MAU” LEITOR.....	32
4	EM BUSCA DA SIGNIFICAÇÃO.....	39
4.1	A ESCOLHA DA PALAVRA INDIVIDUALIZA O USO.....	39
4.2	LINGUAGEM E (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDO.....	42
4.2.1	A semântica e a pragmática no percurso da significação.....	46
4.2.2	Atos de fala e a produção de sentido.....	52
5	O PROCESSO DE LEITURA E A ATITUDE FENOMENOLÓGICA: UM DESAFIO DE VOLTAR ÀS COISAS MESMAS.....	61
5.1	FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA X PROCESSAMENTO TEXTUAL: UMA BREVE EXPLANAÇÃO.....	61
6	DESCONSTRUIR PARA RECONSTRUIR: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA.....	73
6.1	DIDATIZANDO UM MODELO DE LEITURA: ENTRE ESTRATÉGIAS E HABILIDADES.....	75
6.1.1	Etapa I: Analisar.....	78
6.1.1.1	<i>Parte I: Identificação do Gênero.....</i>	<i>79</i>

6.1.1.2	<i>Parte II: Ideias fundamentais</i>	80
6.1.1.3	<i>Parte III: Perfil Lógico</i>	82
6.1.1.4	<i>Resultado das partes I, II e III</i>	83
6.1.2	Etapa II: Compreender.....	88
6.1.2.1	<i>Resultado da etapa II</i>	90
6.1.3	Etapa III: Interpretar.....	90
6.1.3.1	<i>Resultado da etapa III</i>	92
6.2	ANÁLISES.....	94
6.2.1	Texto: “Fãs reverenciam a eterna princesa Diana”	95
6.2.2	Texto: “O galo que logrou a raposa”	99
6.2.3	Texto: “Proposta Natalina”	107
6.2.4	Texto: “A cura de dez leprosos”	111
6.2.5	Texto: “Fim do surto de febre amarela no País”	115
6.2.6	Texto: “Poema”	119
6.3	RESULTADOS DAS ANÁLISES.....	122
7	CONCLUSÃO	125
	REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

É bem comum ouvirmos e reproduzimos o discurso de que a proficiência na escrita vem com a prática, ocorrendo o mesmo com a leitura, e que ambas se complementam. Além de cooperar para uma boa escrita, lemos para alargar as fronteiras do conhecimento, penetrar em novos caminhos, “ampliar” os horizontes. Ler nos ajuda a entender melhor o mundo, permitindo fazer considerações sobre ele; torna-nos pessoas mais críticas, sensíveis.

A constância da leitura leva-nos a perceber que ler transpassa a decodificação das letras em fonemas, do código, devendo ser pensado como um ato de atribuição de sentidos. Ler interpretando, (re) construindo sentidos, valida a leitura e promove o encontro entre leitor-texto-autor. Mas será que existe uma fórmula mágica para ler bem? Cremos que a resposta para essa pergunta é óbvia: não. Infelizmente, ninguém se torna um leitor ativo e participante com um estalar de dedos ou tilintar de uma varinha de condão. A leitura é uma atividade complexa, dinâmica, interativa, que conta com vários níveis de processamento para os quais o leitor precisa estar atento ou, ainda, ser instruído.

Pensando nisso, vários teóricos lançam mão de uma série de estratégias de leitura. Zandwais (1990, p. 9) afirma que “falar em estratégias de leitura num país, onde a maioria mal sabe ler, ou não é sequer alfabetizada, pode parecer, dentro de uma perspectiva imediatista, um dispendioso gasto de energias”. No entanto, assegura que, por isso mesmo, mais do que nunca, é preciso “sistematizar conhecimentos científicos sobre as condições em que os sentidos são produzidos na/pela linguagem, a fim de que sejam rompidos os tabus da língua, para demonstrar em que medida a mesma pode deixar de ser um objeto transparente” (p.9), dessa forma, cria-se um espaço em que se pode evidenciar o caráter dialógico da linguagem, propício para a desmistificação de que uma competência de leitura caracterizada apenas pela pronúncia correta das palavras e o reconhecimento dos seus significados no dicionário é suficiente.

E quando percebemos que um dos lugares irradiadores do conhecimento, ou que pelo menos deveria ser, a escola, vem propagando uma forma reducionista para o ensino de leitura, cuja preocupação nas séries iniciais é verificar se o aluno aprendeu a decodificar sinais gráficos em sons, e nas mais avançadas, pensando cada vez mais cedo nas aprovações nos vestibulares, fazer uso dos textos como pretexto para promover o encontro dos alunos com o ensino descontextualizado de regras gramaticais, ou como base para as famosas “dissertações escolares”, sem nenhum tipo de debate precedente sobre a temática acordada no texto.

Por essas e outras, as aulas de Língua Portuguesa (doravante LP), tendo em vista uma proposta de ensino centrada no texto, deixam de configurar momentos desafiadores reservados à reflexão, no intuito de suscitar a criatividade e a criticidade, e passam a ser momentos de apreensão de técnicas estanques para a construção de boas redações para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM ou estudo incessante das tão temíveis “regras gramaticais”, por exemplo.

Contra todo esse minimalismo, nossa pesquisa se desdobra em favor de um ensino que desperte a criatividade e a criticidade, valorizando uma perspectiva que transpasse o plano da decodificação, adotando, assim, uma visão de leitura como forma de interação, espaço de ações e trocas intersubjetivas. Isso implica dizer que, na construção de sentido, o texto deixa de ser percebido como algo que foi codificado para ser decodificado, mas que exige uma ação conjunta e coordenada – entre produtor e intérprete – de uma gama de saberes que devem ser acionados na interação. (KOCH, 2009)

Concordamos com o posicionamento de Koch (ibid.), quando afirma que no ato de ler mobilizamos táticas cognitivas (inferências, por exemplo), sociointeracionais, (preservação das faces, polidez etc.) e textuais (escolhas do produtor – pistas, sinais etc.) processando o texto por meio de avaliações, críticas, hipóteses, antecipações, comparações, inferências, contradições. Tais técnicas, entretanto, só se tornam possíveis se o leitor, de fato, compreende e sabe interpretar o que está lendo. Nisto incide a grande problemática da questão: as pessoas parecem ter dificuldade em interpretar textos, até os mais simples, embora constantemente façam uso dos mais variados tipos e gêneros textuais/discursivos nas mais diversas circunstâncias de interação.

Mediante tais pontuações, questionamos: a dificuldade no processamento textual, que aparenta ser resultado de uma ação iniciada nos primeiros anos de escolarização, tem se alastrado devido ao hábito inadequado e repetitivo de atividades de leitura pouco produtivas que buscam enfatizar a pronúncia das palavras? Ou isso acontece graças à ênfase dada ao estudo de regras gramaticais, no qual, por diversas vezes, o texto serve apenas como pretexto para reafirmar seus usos, especificações? ainda, talvez, devido à escassez de estratégias de leitura que não foram cultivadas ou instrumentalizadas no processo de maturação do ato de ler?

Por acreditar na confirmação de todos os questionamentos levantados, os quais suscitam que a ineficácia do processo de leitura adviria da propagação de um conjunto de atitudes iniciadas desde o primeiro contato do aluno com o texto, podendo ser reduzidas a uma única falha: a falta do cultivo de técnicas que deem continuidade a formação do aluno na

prática de leitura, que trate o texto com responsabilidade, atribuindo-lhe a importância que merece, o presente trabalho defende como hipótese a ideia de que estratégias (modelos) para o ensino de leitura, ancoradas em fundamentos semânticos e pragmáticos – teorias complementares e indispensáveis na corrida pela significação, subsidiadas por uma visão fenomenológica do objeto de análise – o texto, podem servir de suporte, principalmente, para os alunos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental – uma vez que já trabalham em sala de aula com algumas questões semânticas, possuindo, portanto, certa base que deverá ser aprofundada com o modelo – levando-os à obtenção de um melhor desempenho no processo de leitura-interpretação de gêneros textuais que se materializam por meio da escrita.

É nisto que reside à relevância desta pesquisa: no fato de ratificar que o ensino de estratégias pode, sim, tornar-se agente catalizador de mudança nas tarefas de leitura e interpretação textual, especialmente aqueles, assim como este, enviesados pelas correntes semântico-pragmática e fenomenológica, que nos permitem (re) construir os sentidos do texto por um olhar crítico, autônomo, consciente, intencional e, ainda, objetivo, formando um leitor eficiente, em vez de deformá-lo com propostas que o encaminham a uma visão ordinária de um processo que é extraordinário.

Certamente, sabendo que a leitura de um texto muda de acordo com os leitores e seus propósitos, em circunstâncias diversas, deixamos claro que nos preocupamos em evidenciar que as estratégias também mudam. Assim, como lembra Brito (2002, p. 85), citando Duffy & Roehler (1987), “as estratégias são planos utilizados pelos leitores de modo flexível e adaptável conforme a situação”. Nessa trilha, não tencionamos cristalizar o processo de leitura, fazendo valer um modelo que seja uma espécie de receita que deve ser seguida para o sucesso ou fracasso (caso não seja utilizado) da leitura e interpretação, mas como uma ferramenta de suporte a docentes e discentes nesse processo.

Na tentativa de contribuir com os estudos devotados à formulação de propostas didáticas para o ensino de leitura; reconhecendo que todo texto é resultado de ideias articuladas que garantem uma relação de continuidade coesa, no qual as teorias semânticas e pragmáticas se fazem presentes, criando unidade, despertando o sentido; e que princípios básicos da perspectiva fenomenológica, sobretudo aqueles postulados por Husserl, devem nos orientar no tocante a apreensão dos saberes advindo dos textos, temos como escopo principal o desenvolvimento de um modelo de ensino de leitura que visa facilitar e aperfeiçoar a prática da interpretação textual, a fim de conferir qualidade aos momentos dedicados ao estudo do texto nas aulas de LP. Com a finalidade de dar conta dessa pesquisa, afunilamos nossa visão aos textos escritos, de teor estético e lógico.

Como objetivos específicos, propomos:

- Investigar em que consiste o ato de ler e, nesse caminho, destacar a sua importância e evidenciar que existem diferentes abordagens e práticas de leitura;
- Reconhecer a leitura enquanto atividade complexa, intersubjetiva e preditiva de (re) construção de sentidos;
- Identificar que os sentidos de um texto são construídos mediante informações explícitas, mais também de implícitos (subentendidos, deduções, hipóteses, pressupostos, etc.), os quais revelam bem mais do que se pode perceber na superfície textual;
- Refletir sobre as implicações fenomenológicas basilares na busca pela significação, que devem orientar os processos de apreensão e produção do conhecimento.
- Demonstrar, a partir da proposta do modelo de leitura sugerido, aplicável do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, como a semântica e a pragmática estruturam os textos, apontando a relevância do conhecimento e acesso a essas teorias na (re) construção de sentido.

A fim de cumprir as metas elencadas, a pesquisa foi dividida em duas partes: uma de cunho teórico, na qual tecemos considerações acerca do conceito de leitura, de suas diferentes abordagens e práticas, da importância de cultivar esse hábito, do processo de (de) formação do leitor e da (re) construção de sentido – que se concretiza na/pela linguagem, desvelando que ler não se restringe à pronúncia de palavras e dominação dos significados denotativos do léxico, pois é um ato que transcende a superfície rasa do papel; além de destacar alguns pressupostos fenomenológicos capitais para a atividade de leitura; e outra reservada para a apresentação e explicação do modelo proposto, toda a sua metodologia e análise de alguns textos-exemplo, respaldada no construto teórico que tomamos por base para dar vida a esse trabalho.

No capítulo 1, à luz de Braga e Busnardo (1984), Brito (2002), Antunes (2003), Sousa e Pereira (2008), refletimos acerca do que consiste o ato de ler, qual a sua importância, além de tratarmos sobre algumas abordagens e práticas de leitura, indicando o percurso evolutivo de aprendizagem formal de leitura na escola ao longo dos anos e demonstrando como o leitor pode ser habilidoso ao ponto de manipular a arte da leitura para atingir diferentes propósitos em diferentes situações, confirmando a ideia de leitura como atividade dinâmica, complexa. No capítulo 2, apoiados principalmente em Koch (2004, 2009), Koch e Elias (2009), apresentamos visões sobre as posturas do “bom” e “mau” leitor, sem fins dicotômicos ou excludentes, mas sim visando destacar as atitudes que fazem com que o leitor se articule com o texto de forma a aprimorar/facilitar o processo de leitura ou afastar/dificultar esse processo.

No capítulo 3, apoiados em teóricos como Lyons (1977), Ducrot (1987), Rajagopalan (1990), Ottoni (1998), Marcuschi (2001, 2002, 2007), Masip (2003, 2007, 2012), Austin (2004), Cançado (2008), entre outros, enfatizamos as relações: língua x usuário, palavra x contexto de uso, tentando evidenciar como se dá o processo de produção e recepção textuais, acentuando questões relativas às subjetividades que atuam na prática de produção-leitura-interpretação; sugerindo que os enunciados demonstram ser mais do que um simples entrelaçamento de sons, configurando-se como ações, por exemplo. Ademais, nos ocupamos em ressaltar como a escolha e as combinações das palavras individualizam o seu uso, sublinhando que toda escolha é ideológica. Por fim, ainda preocupados com a leitura em profundidade, reconhecemos que a atribuição de sentido (s) de um texto deve ser realizada mediante informações explícitas, como também de implícitas, nesse sentido, argumentamos sobre a importância do leitor como sujeito agente, que atue sobre o “papel”, pressupondo, subentendendo, e, assim, comprovando como os textos discursam para além do que está escrito.

No capítulo 4, ancorados em Silva (2003), Ferreira (2008), Ewald (2008), Bordini (2009), Dória (2011), propagadores da fenomenologia husserliana, refletimos brevemente sobre a atitude fenomenológica e o processo de leitura. Isto porque entendemos que o leitor só consegue apreender o texto, objeto de análise, de forma consciente e intencionada, a partir do momento em que se enxerga como leitor; essa é a atitude que permite o salto hermenêutico qualitativo.

No capítulo 5, baseados na teoria revisitada até então, lançamos mão do modelo semântico-pragmático de análise textual. Aqui, elucidamos toda a sua sistemática, que conta com uma abordagem qualitativa. Partimos do pressuposto de que um problema geral e

reconhecido entre os brasileiros: a carência do senso de interpretação e argumentação na (re) construção de sentido dos mais variados gêneros textuais, ligados à modalidade escrita, pode ser atenuada mediante a aplicação de estratégias de leitura. Para comprovar tal hipótese, analisamos alguns textos apregoando os pressupostos apresentados no modelo, dando conta de alcançar questões a nível de compreensão e interpretação textuais, revelando como a consciência sobre os conhecimentos semânticos, pragmáticos e fenomenológicos são imprescindíveis no processo de leitura-interpretação.

A escolha do *corpus* foi motivada pelo interesse em demonstrar que tanto os textos de teor predominantemente lógico quanto os de índole estética apresentam, em maior ou menor grau, sentidos e referências de ordem semântica e pragmática. Para evidenciar tal fato, selecionamos três notícias, uma fábula, um artigo de opinião, uma parábola e um poema. Optamos por textos mais curtos para intensificar o aproveitamento do espaço de que dispomos e das considerações resultantes dessa relação.

Encerramos, temporariamente, a pesquisa percorrendo sobre as avaliações finais, confirmando a viabilidade do modelo para as aulas de Língua Portuguesa, visto que oferecemos uma proposta que tenciona potencializar e otimizar o tempo e os resultados das diversas leituras e interpretações que fazemos a todo o momento.

2 MAS, AFINAL, O QUE SERIA A ATIVIDADE DE LEITURA?

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

Lajolo, 2001

Não é de hoje que a leitura tem sido “assunto do dia”. Muitos são os teóricos¹ que versam a esse respeito, tentando decifrar as nuances dessa atividade tão frequentemente utilizada no nosso cotidiano, mas, por vezes, desprezada em instâncias mais formais de uso, como a escola, por exemplo. Corroborando o dito, Sousa e Pereira (2008, p. 69) afirmam que atualmente tornou-se comum o discurso de valorização da leitura. Na escola, principalmente, é corrente ouvir aqui e acolá um: “é preciso ler”. No entanto, “paralelamente, afirma-se constantemente que o aluno não gosta de ler, que o brasileiro não lê e, em consequência, não possui uma visão crítica do mundo que o cerca”.

É bem verdade que a maioria dos alunos tende a ter certa aversão ao se deparar na prova com um texto um pouco mais extenso ou com aquele paradidático que servirá como suporte para algum exercício, ou ainda, aos próprios textos do livro didático ou das fichas complementares para o ensino do conteúdo de dada matéria. Para alguns, ler se tornou uma atividade maçante de colheita de informações, o que, fatalmente, é uma visão deturpada e deturpadora.

Campos (2008, p. 2) confirma que “a aprendizagem de leitura é basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar”, e acrescenta que “o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura pode contribuir, automaticamente, para o sucesso da escolarização”. Entretanto, parece que a falta de hábito e incentivo à leitura tem singularizado seus conceitos e valores, o que aponta para um tratamento pueril dado a uma tão complexa atividade que não se esgota no ato de decodificar letras em sons.

É preciso entender que ler é viajar sem tirar os pés do chão, é partilhar conhecimentos, reconstruir ideias que nem sempre estão visíveis no texto, ou, quando estão, nem sempre podem ser interpretadas de forma denotativa, pensando em texto como o elo que

¹ A exemplo, temos os trabalhos: Do mundo da leitura para a leitura do mundo, de Lajolo (2001); Estratégias de leitura, de Ana Zandwais (1990); Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura, de Kleiman (1984); A contribuição do ensino da leitura para a deformação do leitor, de Braga e Busnardo (1984); O ensino das estratégias de leitura, de Brito (2002); O processo de leitura: da decodificação à interação, de Campos (2008), entre outros.

une os sujeitos que estão de um lado a outro do papel, ou seja, aquele que escreve e o que lê, sendo essa uma tarefa que está longe de ser simplória, estática, unilateral, e de caráter exclusivamente monossêmico.

Fischer (2006, p. 46) diz que “sempre houve apenas uma finalidade para a leitura: o conhecimento”. Já Antunes (2003) esboça que a leitura possui uma tríplice função: lemos para nos informar, por deleite, e para entender as particularidades da escrita. Sousa e Pereira (2008) asseveram que a leitura foi entendida sob diversas óticas, sempre à luz de uma perspectiva de linguagem, o que gerou efeitos diversos ao longo dos anos. Para tornar mais clara essa relação, traçam um percurso tendo como eixo a aprendizagem formal de leitura na escola.

Iniciam mencionando que a leitura como decodificação² (visão estruturalista) se fez e faz presente em vários momentos no âmbito escolar. Nas séries iniciais, a exemplo, conduzir o aluno a “aprender a ler” parece ser a tarefa mais urgente e a maior aspiração dos pais. Escola, pais e sociedade terminam por supervalorizar a linguagem escrita e a leitura como reconhecimento das palavras e sílabas, isto é, a leitura como decodificação dessa linguagem escrita.

Prosseguindo, apontam que, com o avançar das séries, e a propagação de leitura como decodificação, atividades mecânicas de “interpretação textual” ganham espaço. Tais atividades não passam de perguntas e respostas que estão visivelmente dadas no texto, com sentidos sempre tomados em sua literalidade, que não suscitam nenhum tipo de reflexão por parte do leitor que, por sua vez, não se encontra numa posição de agente, sendo sujeito passivo, apenas assimilador de ideias prontas.

De acordo com essa visão, se o sujeito fracassar na compreensão textual é porque ele não domina o código linguístico, pois se dominasse, veria que tudo está posto no texto. Essa prática está alicerçada numa noção de língua enquanto sistema de signos que o falante deve dominar e o texto como um somatório de palavras e frases (IBID., 2008). Ainda, para Sousa e Pereira (ibid.), é inegável a necessidade do conhecimento da língua escrita para que se leia a palavra, porém isso não deve tomar conta de todo o processo de leitura-interpretação, visto que a decodificação é um meio para um fim, e não o fim em sua completude.

² Nesse ponto é importante salientar que as autoras (2008) mencionam que a visão de leitura como decodificação parece “esquecer” os demais tipos de leitura que não fazem uso do código linguístico. Ao entrar na escola, a criança já tem participado de várias situações de interação, nas quais teve contato com códigos não linguísticos (mas visuais, por exemplo) decifrando-os e, portanto, realizando outros tipos de leitura.

Outra percepção apontada pelas autoras (2008) é a cognitivista³. Esta focaliza as pesquisas que se interessaram pela análise dos recursos (estratégias de leitura) utilizados, consciente ou inconscientemente, no processamento cognitivo do texto. Para elas, essa visão nos ajuda a entender os movimentos realizados na leitura, tais como: avanços ou recuos – ao ler uma palavra, uma expressão ou parágrafo; os ritmos; as diferentes habilidades acionadas; e as estratégias cognitivas – antecipações, predição, inferências⁴, que indicam um maior ou menor grau de familiaridade do leitor frente ao texto e, por consequência, seu nível de proficiência ou inexperience.

Conforme as estudiosas (2008), essa concepção contribuiu bastante para o ensino porque permitiu aos professores pensar em métodos que instrumentalizassem o processamento de leitura, desautomatizando estratégias cognitivas, fazendo com que os discentes comesçassem a usá-las conscientemente em vez de inconscientemente, transformando-as em estratégias metacognitivas. Nesse sentido, ensinar a ler seria o mesmo que ensinar essas estratégias de leitura como “operações regulares”, as quais permitiriam uma maior aproximação do leitor com o texto, conduzindo-o ao controle de suas leituras.

Ademais, concluem que a crítica estabelecida a tal perspectiva incide sobre a limitação que ela promove, porque não se preocupa com os aspectos sócio-históricos da leitura enquanto prática social entre sujeitos – autor e leitor – interpostos pelo texto, voltando-se para questões mais técnicas de estrutura e conteúdo; focalizando o leitor, suas habilidades e estratégias, portanto, não dando conta de resolver os imprevistos que a relação autor-texto-leitor provoca.

Em sequência, sob o prisma dos estudos de Bakhtin (1986 [1929]), as estudiosas assinalam a perspectiva sociointeracionista. Essa postura, alicerçada numa concepção de linguagem como interação, isto é, ação entre dois ou mais sujeitos, determinados sócio e historicamente, se preocupa em considerar a leitura como efetiva quando há o encontro entre leitor e autor, via texto. Aqui é crucial entender que todo texto parte de alguém e se dirige a alguém. Sob essa ótica, o sentido das palavras é determinado pelo contexto.

Por fim, as autoras apresentam a visão discursiva. Nessa visão, a leitura é considerada como um processo dinâmico de produção de sentidos mediante um contexto. A

³ Cf. Kleiman (2002, 2009); Kato (1985, 1987)

⁴ Essa perspectiva valoriza o conhecimento prévio (de mundo) como determinante para a compreensão textual; a atividade inferencial é um exemplo disso. Nenhum texto é hipercompleto, mas exige do receptor a ativação de competências e habilidades para preencher as lacunas deixadas pelo produtor. Para Kleiman (2009, p. 25) “a ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Esse tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.” (Grifos da autora).

abordagem prioriza os mesmos pontos sustentados pela anterior, mas enfatiza a leitura como prática histórica, social e cultural, considerando que existem diferentes tipos de leitura, decorrentes de fatores como: leitor, texto, autor, instituições promotoras, gêneros textuais/discursivos, suportes.⁵

Em face desse percurso, com o decorrer do tempo, a fragilidade de certas teorias foi sendo percebida e superada pelo advento de concepções mais consistentes, que buscavam contemplar a atividade leitora em todas as suas arestas. Citando Nunes (2002), Campos (2008) atesta que a leitura deixou de ser pensada como produto, isto é, simples apropriação de significados⁶, e passou a ser tomada como processo de recriação, de (re) construção de sentidos.

Uma maneira bem simplista de traduzir esse ato tão extraordinário (que é a leitura) é dizer que lemos para atribuir significado às coisas, ao mundo e a nós mesmos. Sousa e Pereira (2008, p. 69-70) enfatizam que a leitura não está

[...] necessariamente ligada a uma aprendizagem da palavra escrita, supõe que qualquer objeto ou situação sejam passíveis de leituras. Nesse sentido, o homem conhece o mundo e com ele interage a partir das leituras que vai desenvolvendo. Ou seja, lemos o mundo, antes de aprender a ler a palavra. [...] essa leitura de mundo é fundamental para a leitura da palavra, a qual não pode se esgotar em si mesma, ou seja, a leitura da palavra não pode ser a mera decodificação dessa palavra, é preciso compreendê-la em seu contexto, desenvolvê-la ao mundo, inclusive, para melhor entender esse mundo: a leitura da palavra escrita apoia-se no conhecimento adquirido ao longo da vida, ao mesmo tempo em que amplia e modifica esse conhecimento.

Sobre isso, uma das mais célebres considerações acerca da leitura, de autoria de Paulo Freire (1989, p.11), nos diz que: “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, pois admite que a leitura é bem mais que um ato de decodificação de sinais gráficos. Contudo, é válido ressaltar que, embora indispensável, a leitura de mundo acumulada ao longo da vida, é parcial. A leitura da palavra – e não a decodificação desta – pode alterar, modificar ou reforçar essa leitura de mundo, pois, também, é através das diversas leituras da palavra que o ser humano interage, conhece e reflete acerca do mundo e dos fenômenos do mundo.

Notável é saber que a concepção de linguagem que encabeça a noção de leitura como lugar de interação, segundo Koch (2008), só começou a ser pensada na década de 70, 80, pois as pesquisas que datam de anos anteriores apostavam nas descrições de fenômenos

⁵ Para conferir essa relação em detalhes, ver SOUSA e PEREIRA, 2008, p. 80.

⁶ Existem autores (como Ducrot, 1987) que fazem distinção entre *sentido* e *significado*, entretanto, neste trabalho, quase que em generalidade, usamos os termos referendados de forma intercambiável.

sintáticos e semânticos, denominadas de análises transfrásticas, que se interessavam apenas pelas microunidades do texto e desprezavam as questões contextuais.

Felizmente, com a “virada pragmática” e a “virada cognitiva”, o texto deixou de ser percebido como uma sequência de frases e passou a ser entendido como “uma unidade de sentido que não depende apenas do seu autor, mas da relação entre leitor-texto-autor” (SOUSA e PEREIRA, 2008, p. 72), como um “instrumento de realização de intenções comunicativas e sociais do falante”, resultado de processos cognitivos e sociointeracionais; e a leitura, como uma atividade interativa altamente complexa, que se realiza com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas, sobretudo, que “requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. (KOCH e ELIAS, 2008, p. 11)

Por esse ângulo, a interpretação textual passa a ser reconhecida como o resultado da interação entre o conhecimento prévio (linguístico e de mundo)⁷ do leitor, suas experiências enquanto cidadão de um tipo de sociedade, e as pistas a serem (re) construídas no texto, sinalizadas pelo autor. À vista disso, assim como o autor, o leitor torna-se um participante ativo e eficiente na construção do sentido.

Conforme Braga e Busnardo (1984), quando focalizamos apenas um dos componentes da tríade texto-autor-leitor, no contexto do ensino de leitura pode surgir à falsa impressão da relevância de uma das partes sobre as outras, gerando práticas pedagógicas deturpadoras, ora enfatizando o papel do autor, ou do leitor, na construção do sentido, ora o do texto, que se torna detentor de um significado único a ser recuperado; quando, na verdade, a intenção do autor e a própria coerência textual não são “recuperadas”⁸, mas construídas pelo leitor mediante as pistas que o texto carrega. (IBID, 1984)

Aludindo Widdowson (1982), as autoras (ibid., p.28) alertam que “nenhum texto “contém” um significado, mas sim sugestões para a construção do mesmo”, isto é, as ideias do texto devem ser recriadas mediante as sugestões deixadas, explícita e implicitamente, pelo autor no texto, sendo a tarefa do leitor orientar-se por estas pistas a fim de captar o sentido

⁷ Para Kleiman (2009, p. 22), “o texto permanece o mesmo, entretanto há uma mudança significativa na compreensão devido à ativação do conhecimento prévio, isto é, devido à procura na memória (que é nosso repositório de conhecimentos) de informações relevantes para o assunto, a partir de elementos formais fornecidos no texto.” [...] Esse conhecimento permite uma grande economia e seletividade, pois ao falar, ou escrever, podemos deixar implícito aquilo que é típico da situação, e focalizar apenas o diferente, o memorável, o inesperado. O interlocutor, que escuta ou lê, pelo fato de ele também possuir esse conhecimento, será capaz de preencher aqueles vazios, aquilo que está implícito, com a informação certa.”

⁸ Inclusive, o termo ‘recuperadas’ limita a ação do leitor, enquadrando-o na qualidade de sujeito passivo, apenas assimilador de ideias prontas.

atribuído pelo produtor no ato da escrita do texto, a partir do qual se criarão reações subjetivas em função do receptor.

Antunes (2003, p. 80) diz que

[...] qualquer texto precisa ser lido como sendo o lugar de um encontro: entre quem escreveu e quem lê. Nessa perspectiva, a compreensão, o sentido é que serão os pontos privilegiados, para que aconteça, de fato, o pretendido encontro. [...] todos os sinais deixados sobre a página são apenas isto: sinais, para que se identifique o caminho que leva ao sentido e às intenções propostos pelo outro com quem estamos em interação.

Afinal, toda leitura é motivada por uma ação cooperativa, as intenções do autor a serem (re) construídas fundamenta apenas uma das partes do grande esquema da interpretação.

Por outro lado, sobre a extrema relevância dada ao sujeito-leitor, Braga e Busnardo (1984, p. 28) pontuam que não se deve

[...] considerar apenas o papel do sujeito como determinante da compreensão do texto. Um texto pode conter apenas sugestões para a construção do significado; mas estas sugestões existem e restringem as interpretações do leitor. [...] um texto pode ser por natureza impreciso; mas não é arbitrário.

Logo, a participação do sujeito-leitor, que busca interpretar e compreender o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor, também é essencial, mas não suficiente. Consequentemente, é importante deixar claro que o leitor não é totalmente livre no exercício da leitura. Ele não pode interpretar as construções de determinado texto de forma leviana, mas deve apoiar-se em fundamentos sólidos para reproduzir as ideias que as sustentam. Caso as palavras de um texto precisem ser interpretadas com sentidos diferentes daqueles expressos no dicionário, por exemplo, isso independeria da vontade particular do leitor, sendo resposta às sinalizações deixadas no texto pelo produtor e captadas pelo leitor.

A título de exemplo, analisemos brevemente o texto “Poema da Gare de Astapovo”⁹, de Mario Quintana:

Poema da Gare de Astapovo

⁹ O texto acima foi extraído do livro “*Mario Quintana: poesia completa*”, organizado por Tania Franco Carvalhal, publicado pela Nova Aguilar, em 2005, pp. 438-439. Disponível em <http://www2.fw.iffarroupilha.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2017/08/POESIA_COMPLETA_MARIO_QUINTANA.pdf> Acesso em: 22 de julho de 2017 às 10:36.

O velho Leon Tolstói fugiu de **casa** aos oitenta anos
 E foi morrer na gare de Astapovo!
 Com certeza sentou-se a um velho banco,
 Um desses velhos bancos lustrosos pelo uso
 Que existem em todas as estaçõezinhas pobres
 do mundo,
 Contra uma parede nua...
 Sentou-se ...e sorriu amargamente
 Pensando que
 Em toda a sua vida
 Apenas restava de seu a Glória,
 Esse irrisório chocalho cheio de guizos e fitinhas
 Coloridas
 Nas mãos esclerosadas de um caduco!
 E então a Morte,
 Ao vê-lo tão sozinho àquela hora
 Na estação deserta,
 Julgou que ele estivesse ali à sua espera,
 Quando apenas sentara para descansar um pouco!
 A morte chegou na sua antiga locomotiva
 (Ela sempre chega pontualmente na hora incerta...)
 Mas talvez não pensou em nada disso, o grande Velho,
 E quem sabe se até não morreu feliz: ele fugiu...
 Ele fugiu de **casa**...
 Ele fugiu de **casa** aos oitenta anos de idade...
 Não são todos que realizam os velhos sonhos da
 infância! (Grifos nossos)

No poema transcrito, percebemos três vezes a palavra “casa” sendo repetida. Seria ingênuo acreditar que “casa”, nesse contexto, significa apenas moradia, habitação, mas partimos desse conceito para reconhecer o sentido que subjace à palavra.

Previamente é relevante saber que Tolstói foi um grande escritor russo, autor de livros como “Guerra e Paz” e “Anna Karenina”, filósofo, romancista, novelista, contista, ensaísta e dramaturgo. Considerado uma celebridade no seu tempo, fez muito sucesso e suas obras se tornaram mundialmente conhecidas. Tolstói passou por grandes problemas com a família, principalmente com a esposa, Sônia Bers, com quem compartilhou um casamento tirânico – por parte dela, que não aceitava a vida “desapegada”, a pureza e a bondade de coração do esposo. Alguns estudiosos relatam que ele fugiu várias vezes de casa, porém Sônia sempre ia atrás do marido fugitivo. No fim da sua vida, o conflito entre marido e mulher se

acentuou. Sônia Bers queria os direitos autorais de seus livros e Tolstói fugiu novamente. Dessa vez, morreu em meio à fuga, na casa do chefe da estação ferroviária de Astapovo.

Um leitor experiente, munido desse saber prévio instalado em sua base cognitiva, fruto da experiência de leituras precedentes¹⁰, pode entender a palavra “casa”, nos versos:

1. O velho Leon Tolstói fugiu de **casa** aos oitenta anos
2. Ele fugiu de **casa**...
3. Ele fugiu de **casa** aos oitenta anos de idade...

como habitação, lar, mas, sobretudo, como um termo extensivo a família, esposa, filhos, prisão, problemas, opressão, tirania, partindo do princípio que Tolstói não tinha paz ao lado da família do qual era, por conseguinte, vítima, prisioneiro, oprimido, tiranizado. Além disso, o verso: “E quem sabe se até não morreu feliz: ele fugiu...”, cujo trecho: “morreu feliz: ele fugiu...” sugestiona que só com a morte Tolstói alcançou a liberdade que almejava, só com a morte conseguiu “fugir de casa” com a certeza de que ninguém iria buscá-lo, só com a morte não seria obrigado a retornar.

Quando interpretamos a palavra “casa” por um viés que leva em consideração o sentido registrado no dicionário, mas expandimos esse sentido, isso acontece em função do contexto em que a palavra está envolvida, a forma como é associada aos outros componentes da frase. “Acionando” nossos conhecimentos prévios e acompanhando a intencionalidade do autor mediante as construções estabelecidas, o termo “casa” termina sendo preenchido por um significado mais amplo, metaforizado.

Vale ressaltar que a interpretação do poema não finaliza nessas poucas palavras, o texto é riquíssimo, apenas tencionamos demonstrar que o leitor não pode fazer interpretações a seu bel-prazer, mas atender a certas exigências implícitas no texto que, como vimos, não é arbitrário, e, a partir delas, tecer as suas considerações acerca do que leu, aproveitando, inclusive, para ratificar a ineficácia da centralidade da leitura feita, somente, pelas vias do sujeito-leitor.

Ainda, Braga e Busnardo (1984) completam esta ideia dizendo que a centralidade da leitura tampouco deve recair única e exclusivamente sobre o texto, sobre o seu tipo. As convenções concernentes às tipologias existem e nos orientam na (re) construção do sentido, mas, de igual forma, não são determinantes. Sendo categóricas, as autoras (ibid., p. 29)

¹⁰ É preciso aceitar que parte do sucesso da atividade leitora seja atribuída ao conhecimento prévio acumulado pelo indivíduo ao longo da vida, o que não acontece por mágica, mas mediante o esforço particular de cada um para obter um bom nível de leituras. À vista disso, possivelmente teremos um leitor competente e versátil.

ressaltam que “as convenções tipológicas não devem ser encaradas como “regras” ou “normas” rígidas; são apenas mais um tipo de conhecimento que entra na formulação de interpretações”, podendo assumir significados diferentes a depender do contexto.

Assim, o texto não pode ser tomado como uma estrutura fixa; a leitura não pode ser pensada como uma atividade estática, ao contrário,

[...] a leitura é um processo não-linear, dinâmico na interrelação de vários componentes utilizados para o acesso ao sentido, e é uma atividade essencialmente preditiva, de formulação de hipóteses, para a qual o leitor precisa utilizar o seu conhecimento linguístico, conceitual, e a sua experiência. (KLEIMAN, 1984, p. 13)

À vista disso, partimos do pressuposto de que ninguém lê o mesmo texto da mesma forma nas várias situações de leitura, isto é, aquela leitura deleite feita numa bela tarde chuvosa de domingo nunca vai ser tão rígida e pontual quanto à leitura de uma tese indicada pelo orientador para aprimorar a parte teórica de um artigo elaborado para a submissão em uma revista, ou talvez não tão diligente, caso seja feita numa fila de um banco, numa estação de metrô. Assim como a leitura de um mesmo romance realizada por dois sujeitos diferentes nunca terá a mesma tônica para ambos.

Ratificando, Antunes (2003, p. 77) afirma que “ninguém lê da mesma maneira sempre, não importa que material. Até mesmo um jornal traz seções diferentes que suscitam diferentes comportamentos de leitura”. É imprescindível entender que a formalidade, os propósitos, os contextos de leitura nunca serão os mesmos, portanto, a leitura pode variar de um leitor para outro, inclusive, gerar sentidos diferentes em um mesmo leitor, sendo entendida como uma atividade viva, pulsante.

Pensando nisso, nas linhas que seguem, dentre os diversos estudiosos que abordam sobre a temática, tentamos sintetizar, à luz de Brito (2002), que os múltiplos tipos de leitura possuem práticas também diversas, consequentemente, qualquer leitor, antes de iniciar uma atividade de leitura, precisa estabelecer os objetivos, as metas que deseja alcançar com a leitura que fará e, com base nisso, estabelecer uma leitura com fins específicos, salvo que “não é o texto que apresenta o grau de relevância de suas informações, e sim o leitor que, através de seus propósitos e expectativas, atribui importância às informações veiculadas”. (IBID., p. 96)

2.1 DIFERENTES PRÁTICAS DE LEITURA PARA DIFERENTES METAS DE LEITURA

Como visto, toda leitura detém objetivos específicos, por isso Brito (2002, p. 86) garante que “à medida que os propósitos de leitura variam, o critério de compreensão também sofre variações em função da tarefa específica de leitura”, sendo o propósito do leitor fundamental para os caminhos percorridos nessa leitura.

Assim, a autora (2002) lista três tipos de leitura, a saber: i) leitura global; ii) leitura dos pontos principais; e iii) leitura detalhada do texto. Vejamos:

- i) leitura global: a leitura global se dedica a observar o texto de forma superficial, sem se ater especificamente a alguma parte. É uma leitura de caráter preditivo, que procura apurar o sentido global do texto a partir do título, do autor, da editora da obra. Nessa prática, os conhecimentos prévios são acionados a fim de se detectar o assunto central do texto. Ainda, Brito salienta que, segundo Holmes (1982), a leitura global nos possibilita o emprego de outras duas estratégias: o “skimming” (arte de resumir o texto a sua ideia principal) e o “scanning” (busca de ideias mais específicas acerca do texto).
- ii) leitura dos pontos principais: como o próprio nome já diz, é a ação de sinalizar os pontos principais dos textos, através de notas ou grifos, que permitem ao leitor retomar ao tema principal da leitura, fazer resumos, sem precisar reler o texto completo todas as vezes.
- iii) leitura detalhada do texto: Segundo Holmes (1982, *apud* BRITO, 2002, p. 96), utilizar esse tipo de leitura requer, preliminarmente, que o leitor identifique se o texto “realmente merece esse grau de atenção”. Esse tipo de leitura se dedica a análise minuciosa de sentenças mais longas e complexas, analisando os verbos principais, por exemplo, para extrair a informação central do texto.

Mediante o exposto, fica claro a variedade de leituras e opções de escolha que o indivíduo tem ao seu dispor, embora essa quantidade seja bem maior do que a que foi apresentada. Muitas vezes, é preciso selecionar apenas uma delas para dar conta dos objetivos e metas de leitura a serem atingidos, outras, só com o encadeamento de todas.

Ainda, a fim de contribuir com o sucesso da leitura e evitar perda de tempo, Brito (2002, p. 99) aconselha que os diferentes tipos de leitura sejam articulados com estratégias eficazes, especificamente, as de cunho pragmático, que subsidiam o leitor a se engajar por um percurso que visa destacar não apenas o que o autor disse, mas como ele disse, e a situação de

produção desse dizer, uma vez que “cada enunciação pode ter uma multiplicidade de significações, na medida em que as intenções do locutor, ao produzir um enunciado, podem ser as mais variadas”. Dessa forma, a autora aconselha a seleção de rotas específicas que melhor se encaixem na (re) construção de sentido, de acordo com o que se busca com/no texto, para, ao final, conquistar uma leitura profícua.

Nestas poucas linhas, percebemos que produzir sentido não é tarefa fácil e que a leitura deve ser pensada como: a) processo dialógico, ativo e dinâmico entre aquele que produz o texto (autor) e aquele que, a fim de entendê-lo, agir e reagir sobre ele, tenta (re) construir os seus sentidos (leitor), intercambiando nessa tarefa os seus conhecimentos (linguísticos e de mundo), sua experiências e os saberes do texto; e b) prática social, “não apenas porque é realizada por meio da interação entre leitor e texto, mas porque ambos estão inseridos em um dado momento sócio-histórico que determina a linguagem e o sentido.” (CAMPOS, 2008, p. 3), talvez, assim, possamos entender um pouco da grandiosidade da atividade de leitura.

3 A ARTE DA LEITURA

Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não leem.

Quintana, 1973

Essa declaração de Quintana desperta em nós vários sentimentos, inclusive, o de que é preciso ler, mas, sobretudo, desenvolver uma leitura de qualidade. É pungente saber que em pleno século XXI ainda existem tantas pessoas analfabetas ou funcionalmente analfabetas. Essa problemática parece não ter fim.

Vimos que ler apenas decodificando equivale a uma leitura vazia, sem significado. Que sentido teria unir letras para formar palavras que, por sua vez, agrupadas, formassem frases, textos, se não fosse para atribuir sentido ao que é lido? Ninguém acorda um dia qualquer e pensa: “preciso ler uma receita de bolo” simplesmente por ler, mas, possivelmente, para aprender a fazer um bolo, ou para aperfeiçoar alguma técnica conhecida. Passo a passo, a receita conduz o leitor a fim de que, ao final do processo, obtenha um bolo fofinho e saboroso.

Convém lembrar que, embora o produtor da receita indique como se deve proceder, existe uma parcela de leitores que não logra êxito, seja porque não soube interpretar os seus “comandos”, seja, talvez, porque desconsiderou as dicas e tomou os seus próprios direcionamentos, ou ainda, procedeu corretamente e, mesmo assim, não atingiu o resultado esperado. Sabemos que o leitor pode até não acompanhar categoricamente as orientações explicitadas na receita e obter sucesso, contudo, certamente, existe uma porção específica dessas orientações que jamais poderão ser interpretadas indiscriminadamente pelo leitor. Por exemplo, ele pode substituir, de forma equivalente, uns ingredientes por outros, mas se não ponderar a quantidade de líquidos e sólidos indicada, ou ignorar o tempo de cozimento e retirar o bolo muito tempo antes ou depois do previsto, a receita estará fadada ao fracasso.

Ampliando esse cenário ao contexto geral de leitura, não tencionamos afirmar que o leitor careça de autonomia em sua prática e deva seguir e aceitar estritamente o que é dito na superfície rasa do texto, antes, estamos pontuando que essa autonomia existe, todavia, com restrições, questão preliminarmente pontuada. Um bom leitor, até nas leituras mais simples, precisa entender o texto como um apanhado de significações, cujas partes concorrem para formar o todo repleto de sentido. Logo, cada leitura precisa ser feita com muita responsabilidade, tendo como ponto de partida a consciência de que ler não é uma atividade simplista, desordenada. Ler demanda reflexão, raciocínio, até mesmo se a leitura for de uma receita.

3.1 A LEITURA E OS CONTRATOS PRÉ-ESTABELECIDOS NA PRODUÇÃO E RECEPÇÃO TEXTUAL

Vimos que a leitura deve ser uma atividade regulada pela ação conjunta de seus participantes (autor e leitor) que, invisivelmente, partilham “regras” específicas para a construção e reconstrução do sentido. Entretanto, segundo Braga e Busnardo (1984) esse “contrato” cooperativo é desconhecido por grande parte dos leitores, indício negativo que demonstra um déficit em termos de sucesso da atividade leitora. Isto pensando no que Tierney e Lazansky (1980, *apud* BRAGA e BUSNARDO, 1984, p. 30) pontuam ao classificar que

[...] o bom leitor frente às múltiplas variáveis da situação de leitura recorre a certos princípios de interpretação do discurso para construir interpretações “mais adequadas”. Estes princípios devem ser entendidos em termos de um contrato social entre autor e leitor, no qual tanto o autor quanto o leitor têm direitos e deveres. [...] a liberdade do sujeito é ao mesmo tempo afirmada e qualificada dentro de certas restrições, e no qual o texto aparece como ponto mediador entre o leitor e um autor que também têm direitos e responsabilidades. O respeito a estes direitos e responsabilidades tanto da parte do autor quanto do leitor é essencial para a constituição do significado do texto.

Nesse sentido, adotando como referencial uma perspectiva de linguagem como interação, e de leitura como prática social, forma de ação entre sujeitos, uma das primeiras “regras” na produção textual é perceber para quem o texto se destina, qual o público específico; afinal, todo texto tem e é motivado por um propósito. Sobre isso, Pêcheux (1997) salienta que uma série de questionamentos é elencada na produção e análise de um texto, tais como: quem fala? para quem se fala? e quais as condições de produção do dizer?, revelando o jogo de imagens mentais que cada um dos interlocutores faz de si e do outro. Nesse processo, ao mesmo tempo em que o ‘eu’ é instituído ele constitui o ‘outro’ como interlocutor que, fazendo o processo inverso, também é constituído pelo ‘eu’.¹¹

Vogt (1980, p. 150) fala que

[...] essa atribuição de papéis, no e pelo ato de fala que se pratica, requer uma reflexão que não pode limitar-se apenas às questões de competência linguística do falante, já que não se trata tanto de saber como os indivíduos falam significativamente sobre o mundo, mas como se representam uns aos outros no processo de interação verbal, processo que, se não exclusivamente, se põe também como mediador e filtro de sua visão do mundo.

¹¹ Koch (2004) esclarece que esse reajuste de papéis só se dá no diálogo, uma vez que o “destinatário é o locutor de daqui a pouco”. Portanto, o estabelecimento de papéis e a sua troca, realizada em turnos (cada um por vez), seria movediça na interação dialogada, uma vez que o “eu” de “agora” pode ser o “tu” de “daqui a pouco”, isto é, o falante de “agora” vira ouvinte ao passo que o ouvinte deixa de sê-lo e se institui como falante. No texto escrito, por exemplo, isso não aconteceria, pois, os papéis parecem fixos: alguém se estabelece como locutor fixando o (s) outro (s) como destinatário, não havendo, assim, a possibilidade de uma troca dos papéis, ao menos não imediata.

Para Vogt (1980), a forma como ministramos nossas palavras na tentativa de representar o mundo que nos circunda é feita sob as lentes do outro, sob as representações ideológicas do outro, e mais: “a significação do enunciado residiria, então, menos no que ele diz do que na orientação que dá à sequência do discurso” (p. 141).

Investidos dos papéis de destinador e destinatário, autor e leitor assumem e delegam posições que vão determinar o dito e o não-dito. Koch e Elias (2008, p.35) afirmam que “se um autor apresenta um texto incompleto, por pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos compartilhados, é preciso que o leitor o complete, por meio de uma série de contribuições”, evidenciando que o cumprimento desses papéis na construção de sentido e, conseqüentemente, a reciprocidade entre quem produz e recebe as informações, é substancial.

Braga e Busnardo (1984) sugerem que os conhecimentos socialmente compartilhados e “convencionais” atuam como parte da “matéria-prima” à disposição do sujeito para a formulação de interpretações. Por esse ângulo, já informamos que, as pistas deixadas pelo produtor para a (re) construção do sentido devem ser conectadas ao conhecimento prévio do leitor, isto é, os conhecimentos outrora constituídos (informações velhas) se unem às informações contidas no texto (informações novas); assim, a leitura ultrapassa a mera decodificação e se revela como interação (KOCH, 2009). Corroborando o que afirmamos, Antunes (2003, p. 69) esclarece que

[...] os sinais (palavras e outros) que estão na superfície do texto são elementos imprescindíveis para sua compreensão, mas não são únicos. O que está no texto e o que constitui o saber prévio do leitor se completam neste jogo de reconstrução do sentido e das intenções pretendidas pelo texto.

Por conseguinte, insistimos em salientar que, interpretar não é anular a voz do autor e impor a voz do leitor ao texto, nem tampouco pretende ser uma tarefa que depreende do leitor a função de consumidor e repetidor passivo de informações, mas constata-se como a construção de sentido a partir da cooperação entre autor-texto-leitor. Em outras palavras, o texto é caracterizado como o lugar de interação entre sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e são constituídos, pois o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na sincronia entre autor-texto-leitor (KOCH, op.cit.).

Seguindo essa trilha, uma questão crucial é levantada: o contexto. Conforme Koch e Elias (2008), o contexto é tudo aquilo que contribui para a construção do sentido, sendo a própria bagagem cognitiva por si só um contexto. Ademais, a produção/recepção de qualquer

texto supõem contextos de produção e de uso, visto que o homem é um ser social, cultural, que atende a certas convenções. Então, ao produtor de um texto cabe certo “projeto de dizer” e, ao interpretador, desvendar esse texto seguindo as pistas do produtor. Temos, ainda, o contexto sociocognitivo, que engloba todos os tipos de contexto (cotexto e outros) e conhecimentos, como um dos pré-requisitos para a compreensão mútua. Dessa forma, para que duas ou mais pessoas possam estabelecer uma relação eficaz, é preciso que seus contextos cognitivos sejam, ao menos, parcialmente semelhantes.

Costa Val e Vieira (2005, p. 37) relatam que é preciso perfilar essa percepção como referencial para o ensino-aprendizagem de leitura, considerando que o texto passa a ser visto como deve ser:

[...] um produto linguístico da atividade interacional de que os sujeitos participam, estando o seu significado não na soma dos sentidos emitidos pelas palavras que o compõem, nem no conjunto de enunciados que o constituem, mas na articulação dos elementos e características que o formam, uma vez que ele é resultado das condições em que foi produzido.

Isto posto, conjecturamos que a apreensão textual se dá mediante uma série de fatores linguísticos e extralinguísticos e que, para garantir o sucesso da produção de sentido, muitas vezes, é preciso uma monitoração por parte de um leitor mais experiente para que um leitor menos experiente compreenda essa relação.

3.2 O “BOM” E O “MAU” LEITOR

Definitivamente, o processo de leitura requer dos leitores o acionamento de uma gama de habilidades e competências para a sua efetivação, muito embora nem todo mundo saiba ou reconheça isso. Antunes (2003) e Koch e Elias (2008) informam que o leitor, como produtor de sentido, atua participativamente, buscando recuperar, compreender e interpretar o conteúdo e as intenções pretendidas pelo autor, explícita ou implicitamente, como precedentemente vimos.

Goodman (1987, *apud* Brito, 2002, p. 94) enfatiza que

[...] embora a seleção, as predições e as inferências sejam estratégias de leitura, cabe ao leitor controlar constantemente sua própria leitura para assegurar-se de que tenha sentido. Justifica-se esse autocontrole devido ao fato de que, no decorrer da leitura, as predições que a princípio pareciam corretas, muitas vezes mostram-se inadequadas ou carentes de fundamento. Por isso, o leitor deve testar e modificar

suas estratégias da leitura de tal forma que suas previsões possam ser confirmadas ou rejeitadas, e é justamente através desse autocontrole que o leitor demonstra seu interesse pela compreensão.

Baker & Brown (1984, *apud* BRITO, 2002) indicam que leitores mais jovens, ou menos eficientes, têm pouca consciência de que eles devem atribuir um sentido ao texto, focalizando-o como decodificação, não para atribuição de sentidos. Dessa forma, leem o texto palavra por palavra e, claro, o processo de compreensão textual se transforma num caos, mero reflexo de uma atitude despreziosa repleta de fraturas.

Braga e Busnardo (1984, p. 25) pontuam que

[...] o aluno brasileiro em geral apresenta dois tipos de problemas na leitura do texto: a) dificuldade em ler os textos a que é exposto e extrair destes textos o que é relevante ao tópico discursivo, e b) uma tendência a acatar de forma muito passiva a informação escrita, sem questioná-la ou contestá-la.

De acordo com alguns estudiosos, esse tipo de leitor se encaixaria na categoria “mau” leitor. Para que isto fique mais claro, resgataremos adiante conceitos sobre “bom” e “mau” leitor projetados por teóricos da área. Por ora, vejamos no quadro abaixo¹², adaptado de Salomon (1995, p.39-40), algumas considerações:

Quadro I – “bom” e “mau” leitor (Fonte: SALOMON, 1995, p.39-40)

Bom leitor	Mau leitor
O bom leitor lê rapidamente e entende bem o que lê. Tem habilidades e hábitos como:	O mau leitor lê vagorosamente e entende mal o que lê. Tem hábitos como:
1 Lê com objetivo determinado.	1 Lê sem finalidade. Raramente sabe por que lê.
2 Lê unidades de pensamento. Abarca o sentido de um grupo de palavras. Relata rapidamente as ideias encontradas numa frase ou num parágrafo.	2 Lê palavra por palavra. Pega o sentido da palavra isoladamente.

¹² O quadro em questão não tem pretensões excludentes ou dicotômicas, mas visa servir como aporte, a fim de trazer ao conhecimento algumas atitudes que podem conduzir o leitor a aprimorar sua prática de leitura, assim como, apontar aquelas que são capazes de afastar/dificultar a ação do leitor para chegar a um possível estágio de proficiência na leitura.

3 Tem vários padrões de velocidade. Ajusta a velocidade da leitura com o assunto que lê.	3 Só tem um ritmo de leitura. Seja qual for o assunto, lê sempre vagarosamente.
4 Avalia o que lê. Pergunta-se frequentemente: Que sentido tem isso para mim? Está o autor qualificado para escrever sobre tal assunto? Está ele apresentando apenas um ponto de vista do problema? Qual é a ideia principal deste trabalho? Quais seus fundamentos?	4 Acredita em tudo o que lê. Para ele tudo o que é impresso é verdadeiro. Raramente confronta o que lê com suas próprias experiências ou com outras fontes. Nunca julga criticamente o que lê
5 Possui bom vocabulário. Sabe o que muitas palavras significam. É capaz de perceber o sentido das palavras novas pelo contexto. Sabe usar dicionários e o faz frequentemente para esclarecer o sentido de certos termos, no momento oportuno.	5 Possui vocabulário limitado. Sabe o sentido de poucas palavras. Raramente consulta o dicionário. Quando o faz, atrapalha-se em achar a palavra. Tem dificuldade em entender a definição das palavras e em escolher o sentido exato.
6 Tem habilidades para conhecer o valor do livro. Sabe selecionar o que lê. Sabe quando consultar e quando ler.	6 Não possui nenhum critério técnico para conhecer o valor do livro. Não consegue selecionar o que vai ler. Deixa-se suggestionar pelo aspecto material do livro.
7 Sabe quando deve ler um livro até o fim, ou parar a leitura definitivamente ou periodicamente.	7 Não sabe decidir se é conveniente ou não interromper uma leitura.
8 Discute frequentemente o que lê com os colegas. Sabe distinguir entre impressões subjetivas e valor objetivo durante as discussões.	8 Raramente discute com colegas o que lê. Quando o faz, deixa-se levar por impressões subjetivas e emocionais para defender um ponto de vista.
9 Adquire livros com frequência e cuida de ter sua biblioteca particular. Procura os livros de textos indispensáveis e se esforça em possuir os chamados clássicos e fundamentais. Tem o hábito de ir direto às fontes; de ir além dos livros de	9 Não possui biblioteca particular. É frequentemente levado a adquirir livros secundários em vez dos fundamentais. Não sabe o que representa o hábito das “boas aquisições” de livro.

texto.	
10 Lê sobre vários assuntos. Lê livros, revistas, jornais. Em áreas diversas: ficção, ciência, história etc. Habitualmente nas áreas de seu interesse ou especialização.	10 Está condicionado a ler sempre a mesma espécie de assunto.
11 Lê muito e gosta de ler. Acha que ler traz informações e causa prazer. Lê sempre que pode.	11 Lê pouco e não gosta de ler. Acha que ler é ao mesmo tempo um trabalho e um sofrimento.
12 O BOM LEITOR é aquele que não é só bom na hora de leitura. É bom leitor porque desenvolve uma atitude de vida: é constantemente bom leitor. Não só lê, mas sabe ler.	12 O MAU LEITOR não se revela apenas no ato da leitura, seja silenciosa ou oral. É constantemente mau leitor porque tem uma atitude de resistência ao hábito de saber ler.

Conforme o quadro acima, para Salomon (1995), o “bom” leitor é aquele que dispõe de um “plano de leitura”. Mesmo que isso não ocorra de maneira consciente, o leitor bem-sucedido lança mão de várias estratégias conforme os desdobramentos da leitura, quase que automaticamente. Primeiro, organiza os objetivos a serem alcançados, isto é, quando quer obter uma informação geral do texto, faz uma leitura rápida; se lhe interessam os detalhes, faz uma leitura mais acurada. Visão compartilhada com Koch e Elias (2008, p. 19) para as quais o conteúdo do texto e o leitor, regulados pelos objetivos da leitura, são determinantes para nortear “o modo de leitura em mais ou menos tempo, com mais ou menos atenção, com maior ou menor interação”; isso considerando que o conhecimento muda de um leitor para o outro, de uma circunstância para outra. Segundo, faz grifos, notas, resumos da temática abordada, lança perguntas ao texto, entre outras táticas.

Fischer (2006); Salomon (1995); Brito (2002) consideram que o leitor experiente não lê palavra por palavra, mas faz a leitura pela palavra inteira. Ainda, segundo Koch e Elias (ibid.), o leitor proficiente lê avaliando as informações que tem diante de si, criando hipóteses, fazendo antecipações – por exemplo, a partir do título do texto, do autor, do gênero; levantando propostas que adiante serão confirmadas ou rejeitadas; criticando, contradizendo, fazendo inferências, indo além das ideias explicitadas pelo autor, refutando-as, se necessário; tenta contextualizar as palavras desconhecidas e só em último caso recorre ao dicionário, uma

vez que entende que os significados denotados pelos dicionários, regularmente, não suportam a riqueza de sentido que as circunstâncias de fala ocasionam, já que é “a intenção comunicativa que funda o uso da língua e não a morfologia ou a gramática” (MARCUSCHI, 2001, p. 9). Para ele, ler é vida, portanto, faz da leitura uma rotina.

Já o “mau” leitor, lê mecanicamente, não possui objetivos específicos de leitura, tem vocabulário limitado, por isso, está sempre indo em busca das palavras no dicionário; o que não significa que ele deixe de produzir sentidos ao ler, ele produz, entretanto, por vezes, de forma deturpada. Em geral, não critica, não formula raciocínios próprios sobre o que lê, pelo contrário, acredita em tudo o que lê; lê vagarosamente, palavra por palavra; e só lê em ocasiões extremas. Sobre isso, Braga e Busnardo (1984, p. 30) asseveram que

[...] não basta o aluno se entender como um leitor que busca ir ao encontro de um autor, através da interação cooperativa; é necessário que ele aborde os textos do ponto de vista da sua própria experiência de língua e de vida, e que reconheça que existem autores que manipulam leitores e leitores que vão além dos textos que leem.

e continuam:

Ao não se colocar de forma crítica diante das “verdades” do texto, o leitor torna-se incapaz de buscar valores diferentes daqueles defendidos pelos textos a que é submetido. A nível social, esta postura tem como consequência mais séria a incapacidade deste indivíduo de acreditar na sua própria possibilidade de buscar soluções novas a problemas sociais antigos, soluções estas que ele dificilmente vai encontrar nos textos escritos a que é exposto ou na estrutura social em que está inserido. (BRAGA E BUSNARDO, *ibid.*, p. 33)

Tais considerações ratificam a assertiva de que o leitor não deve ser fruto de passividade.

Nessa lógica, o “bom” leitor deve ser entendido como um sujeito habilidoso, consciente de que a leitura não é simplesmente uma atividade receptiva e unilateral, mas que desperta sensações, inquietações, que faz conhecer novos caminhos, que alarga as fronteiras do conhecimento, conhecimento este que modifica ou reforça a cada nova leitura. Nas diferentes práticas de leitura, costuma ligar informações velhas às novas, sabendo distinguir impressões subjetivas das objetivas. Cada vez mais, busca acentuar o número e a qualidade de leituras, de conhecimento; busca melhorar. O “mau” leitor, em contraste, é o oposto.

Acreditamos que o “mau” leitor não se transforma em “bom” da noite para o dia, até porque o princípio base que difere este daquele é o gosto pela leitura, por ler vários assuntos, em situações diversas, e isso demora certo tempo para ser adquirido; porém, que não é inconcebível que um leitor considerado “ruim” torne-se “bom”. Nesse caso, a criação do hábito de leitura é o primeiro passo que motivará o indivíduo a começar a aprimorar esta

atividade, percebendo que todo ato de leitura consiste em atribuir sentidos ao que é lido, vendo razão naquilo que faz.

Em sequência, o leitor que visa tornar-se “bom” precisa ser cômico de que todo texto possui certas verdades que devem ser captadas, isto é, o leitor precisa saber que tem a responsabilidade, numa primeira instância, de ler o texto no contexto do autor, capturando exatamente o que ele pretendia dizer e, só depois, pode avaliar o seu conteúdo, contestá-lo; afinal, avaliar o lido, resgata conceitos não só do que seja um leitor ativo, como também, um cidadão ativo, atitudes indispensáveis no processo de leitura-compreensão-interpretação de qualquer texto, como visto acima.

Koch e Elias (2008) mencionam, ainda, que a apreensão de qualquer texto pode ser facilitada por meio de estratégias de leitura, que agem permitindo ao “bom” leitor processar as informações do texto de forma consciente, e ao “mau” leitor, ofertando um “plano de leitura” que o oriente, conduzindo-o na jornada para tornar-se “bom”. As autoras garantem que agir estrategicamente é o que possibilita ao leitor tornar-se ativo, dirigir e autorregular o processo de leitura. Mas, o que seria agir estrategicamente? Conjecturamos que seria a forma do leitor mover-se dentro do texto de maneira dirigida, organizada, com metas específicas a serem alcançadas, de acordo com o tipo de leitura que pretende efetuar, o tempo disponível e os dados que necessita captar, dispondo de um passo a passo que visa apreender as informações do texto – principais e secundárias, explícitas e implícitas –, processá-las, “acionando”, para tanto, saberes cognitivos, textuais, sociointeracionais, consciente de que dali deve retirar algum conhecimento, que em contraste com os conhecimentos/experiências acumulados em situações prévias, torna-se possível gerar conhecimentos novos, diferentes do que está sendo proposto pelo autor.

Brito (2002) e Braga e Busnardo (1984) salientam que as escolas, como responsáveis pelo ensino de leitura, comumente, não estão preparadas para tal. Em se tratando de promover o encontro dos alunos com as mais diversas estratégias de leitura, tem deixado a desejar, justificando esta situação como intimamente ligada à formação acadêmica do profissional que, majoritariamente, é predisposto a conceber a leitura como decodificação de sinais gráficos. Nas palavras de Brito (2002, p. 87) lemos:

Ora, como o ensino tradicional de leitura está baseado no ensino de sinais ortográficos, nomes de letras, relações letras-sons e assim sucessivamente, a aprendizagem da leitura deixa de envolver os aspectos relativos ao modo pelo qual a compreensão se processa; conseqüentemente, o aluno, após ser alfabetizado, não obtém mais nenhuma outra informação sobre como ler, visto que a preocupação

maior, nas aulas de leitura, está no produto e não no processo de compreensão textual.

Então, perante esse panorama, como explicar, mesmo diante da falta de instrumentalização adequada, tanto dos professores quanto dos alunos por eles ensinados, a existência de leitores proficientes que monitoram seus momentos de leitura em busca da compreensão textual? A resposta parece ser impossível de formular, mas a autora afirma que esta é uma habilidade que os leitores desenvolvem por si próprios.

Citando Forrest-Pressley & Gillies (1983), Brito (2002, p. 88) comenta que o “leitor maduro [...] usa estratégias de leitura espontaneamente e monitora e ajusta tais estratégias ativamente”; isso acontece, por exemplo, quando ele sublinha, faz notas, resumos de partes relevantes do texto; ou relê algum trecho que ficou pouco claro, ou ainda, adianta a leitura em busca de clarificação nas partes subsequentes do texto. Já os leitores “deficientes”, em geral, “não possuem conhecimento de estratégias e frequentemente não sabem quando e nem como aplicar o conhecimento que eles já possuem” (DUFFY et. al., 1987, *apud* BRITO, 2002, p. 88), considerando a leitura um exercício para verificação da pronúncia correta das palavras.

É factual perceber, afinal, que nem todos são felizes nessa arte que é a leitura, ou ao menos, nem todos os momentos de leitura são felizes. O “muito” cobrado nem sempre tem a correspondência equivalente. Por vezes, no lugar de um encontro, temos vários desencontros. Pretensos leitores existem em demasia; leitores de verdade parecem em extinção. Esse é um hiato que parece intransponível.

A relação “bom” e “mau” leitor aparenta ser alimentada pela relação: leitor experiente x leitor menos experiente, tendo em vista que o “mau” leitor pode transformar-se em “bom” ao passo que reconhece a funcionalidade da leitura e, com o tempo e a diligência necessários, empenha-se em agir de forma diferente do que era acostumado, tornando a leitura uma prática que quanto mais exercida, melhor. Logo, a maior ou menor habilidade de leitura seria conduzida pela maior ou menor participação em momentos de leitura. Nesse sentido, acreditamos que não existam as categorias de “melhor” ou “pior” leitor, mas de leitores mais e menos experientes. A competência na leitura não é utópica, mas possível àqueles que se dedicam, mesmo que para isso seja necessário passar por um processo de instrumentalização, que conduza o leitor na (re) construção de sentido, facilitando a leitura e favorecendo um nível de compreensão mais elevado.

4 EM BUSCA DA SIGNIFICAÇÃO

[...] muitas coisas significam no mundo e de modos diferentes; muitas coisas comunicam emoções, representam objetos no mundo, fazem a interação entre os homens e seus semelhantes. Às formas variadas de significar, de emprestar/dar sentido ao mundo e as relações entre os seus objetos (aqui incluídos também os seres humanos) dá-se o nome de linguagem.

Leal, 2010

O estudo do sentido é, até hoje, uma abordagem bastante discutida e que causa certa divergência de pensamento entre aqueles que se dedicam à investigação da linguagem. Tal situação não poderia ser diferente. A produção de sentido não se dá pensando em língua apenas como um sistema, mas, acima de tudo, em língua como um sistema próprio da linguagem que está a serviço dos sujeitos que são sócio-histórico e culturalmente situados, que constantemente modificam-na conforme as suas necessidades, revelando-lhe um caráter mutável, instável.

Em outras palavras, sendo a língua um fenômeno cultural, social, histórico, interativo, ideológico, político, reflexo em certa medida da organização de uma sociedade (MARCUSCHI, 2001, 2007), ela constitui o homem e por ele é constituída. O ser humano sempre está mudando e moldando a língua segundo as suas necessidades de interação, adequando a sua fala ao contexto sócio-histórico e cultural em que está inserido, uma vez que não falamos o tempo todo em todos os lugares da mesma forma, já que em cada evento interacional desempenhamos papéis sociais distintos.

4.1 A ESCOLHA DA PALAVRA INDIVIDUALIZA O USO

MAS... se você pensar o texto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais, como um evento, portanto, em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais (Beaugrande, 1997), ações por meio das quais se constroem interativamente os objetos-de-discurso e as múltiplas propostas de sentidos, como função de escolhas operadas pelos co-enunciadores entre as inúmeras possibilidades de organização textual que cada língua lhes oferece... ENTÃO você compreenderá que o texto é um construto histórico e social, extremamente complexo e multifacetado, cujos segredos (quase que ia dizendo mistérios) é preciso desvendar para compreender melhor esse “milagre” que se repete a cada nova interlocução [...]

Koch, 2009

Com o advento das teorias funcionalistas, por volta da segunda metade do século XX, a ideia de que a língua estava a cargo dos sujeitos, evidenciando o relacionamento

estreito entre linguagem, língua, sociedade e cultura, ficou ainda mais arraigada, trazendo à baila que não era sensato analisar apenas a parte estrutural das línguas desconectada dos seus falantes; apontando para a necessidade de fazer valer, igualmente, uma análise que priorizasse os aspectos de ordem sociológica, biológica, psicológica, pretendendo comprovar que, para explicar os fenômenos linguísticos, nem sempre é possível optar por um olhar unicamente objetivo.

À vista disso, muitos estudos passaram por mudanças significativas, dentre os quais, o estudo do texto, que começou a ser analisado de forma distinta da habitual, deixando de se interessar, somente, pelo estudo de suas microunidades, apresentando preocupação com o processo de (re) construção de sentido. Em resposta, consagrou-se que “o estudo do texto com vistas à construção de seu ou de seus sentidos só pode ser entrevisto como o exame tanto dos mecanismos internos quanto dos fatores contextuais ou sócio-históricos de fabricação do sentido” (BARROS, 2000, p. 8), sentido este que é socialmente “construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexistia a essa interação.” (KOCH, 2009, p. 17) Logo, “fora da interação não há sentido.” (MARCUSCHI, 2007, p. 76).

Isto posto, as palavras em uso, dentro dos (con)textos, podem assumir significados distintos daqueles que lhe são comuns, ratificando que língua não se restringe ao código, língua é, sobretudo, uso, função, o que escapa ao controle. Com a palavra sendo submetida ao contexto, não é suficiente conhecer apenas seu significado isolado. Numa atividade de leitura e interpretação textual, por exemplo, a língua não pode ser tomada como um objeto estanque, transparente, mas, observada sob aspectos que priorizem as condições de produção e os elementos internos e externos que lhe dão sentido.¹³ Ratificando, a palavra está fundamentada no uso, portanto, o sentido é construído fora de si, fora das arestas estruturais.

Citando Frege (1984), Masip (2003, p. 32) assevera que “as línguas naturais são sistemas complexos de comunicação, que transmitem sentimentos, desejos, dúvidas [...]”. Em outra obra o mesmo autor (2007, p. 69) sinaliza que

[...] delimitar o sentido e a referência de uma palavra ou de uma expressão apresenta em alguns casos, grandes dificuldades [...], quando as palavras e expressões se multiplicam e incidem umas sobre as outras os problemas se avolumam.

¹³ Austin (2004, p. 125) postula que é um erro negligenciar “as circunstâncias nas quais as coisas são ditas – de supor que, sozinhas, as palavras possam ser objeto de uma discussão genérica”, pois é bem verdade que as palavras só ganham vida quando inseridas em determinados contextos, já que não interagimos para trocar sons, antes, para produzir sentidos que, por sua vez, residem nas escolhas que fazemos.

Com efeito, não é a palavra em si que dissolve na linguagem múltiplos conceitos, mas a ação do homem enquanto manipulador da palavra que a torna rica em acepções, conferindo a um mesmo vocábulo diversos sentidos, muitas vezes, promovendo ambiguidade e equívocidade na comunicação.

Possenti (2001), citado por Dionísio (2008), salienta que não existem palavras sem sentido e que a troca de um vocábulo por outro não garante a força nem o efeito que certo termo carrega. Santos (2014) defende que a escolha desta e não daquela palavra é facultada em função de diversas questões, o que termina por revelar uma rede de outras escolhas que estão disponíveis no sistema, mas que não foram feitas, tornando visível que nenhuma escolha é aleatória, mas carregada de sentido, de valores sociais. Certamente, a escolha do falante é um ato político, marca uma identidade, um posicionamento particular frente à sociedade na qual se constitui sujeito, uma visão de mundo, uma ideologia.¹⁴

Dessa forma, na leitura de um texto, as pistas incutidas nas escolhas orientam o leitor a entender os “sentidos primeiros”¹⁵, dotados pelos autores, porém não cristalizam o processo de interpretação. O que nos leva a creditar que o sujeito produtor de sentido e o sujeito reconstrutor de sentido devam ser indivíduos que “trabalham” ativamente, que operam a linguagem nas circunstâncias de interação, que detêm certa autonomia ao falar, escrever e interpretar, pois são capazes de transformar e moldar a língua para atingir seus propósitos comunicativos, marcando suas posições no espaço discursivo.

Diante disso, é ingênuo acreditar que algum texto seja imparcial. Somos seres ideológicos, portanto, não existe texto neutro. A língua está a cargo de seus usuários. Antunes (2003, p. 81-82) sanciona essa ideia ao dizer que “por trás das palavras mais simples, das afirmações mais triviais, existe uma visão de mundo, um modo de ver as coisas, uma crença. Qualquer texto reforça ideias já sedimentadas ou propõe visões novas”; enquanto Koch (2004) afirma que a neutralidade é um mito, que o texto pretensamente neutro também contém uma ideologia – a da sua própria objetividade. Em Vogt (1980, p. 85), encontramos as seguintes palavras de Bakhtin (1952):

¹⁴ Ratificando, Neves (2015, p. 35) acentua que “existem fatores de todas as ordens, ligados às diversas funções da linguagem, que pesam na escolha do falante, obtendo ele, sempre, com uma das escolhas, determinado efeito particular”. Lyons (1977, p. 36) diz que “a escolha, ou a possibilidade de seleção entre alternativas, é uma condição necessária, se não suficiente da significação”. Sob essa trilha, percebemos que fazer escolhas é significar de uma forma particular.

¹⁵ Veremos com mais cautela esta questão no capítulo seguinte, antes, é importante frisar que esse “sentido primeiro” indica um sentido original, atribuído pelo autor ao texto, e que deve ser recuperado pelo leitor através de uma atitude fenomenológica no processo de interpretação.

Cada palavra, [...] expressa o *um* em relação ao *outro*. Dou-me forma verbal do ponto de vista do outro e em definido, do ponto de vista da comunidade a que pertença. Uma palavra é uma ponte estendida entre o eu e o outro. Se um extremo da ponte se apoia em mim, o outro se apoia em meu interlocutor. Uma palavra é território compartilhado pelo emissor e pelo receptor, pelo falante e seu interlocutor.

Esse espaço entre o *eu* e o *outro* é preenchido pelas ideologias que ambos compartilham, individual e coletivamente, no qual as ideias se encontram, lugar onde os signos devem ser tomados de maneira totalizante e podem manifestar significações díspares.

Brito (2002, p. 100) declara que

[...] a linguagem é eminentemente dialógica visto que é um lugar de constituição de sujeitos – locutor e interlocutor – portadores de uma ideologia, inseridos em um contexto histórico-social, que compartilham experiências de mundo; nesse sentido, não há por que a leitura ser encarada como uma atividade unilateral, em que o leitor recebe, pacificamente, as informações textuais, sem poder sequer discuti-las ou até mesmo contestá-las.

A língua não é transparente, as palavras não são neutras, destituídas de valor. Nesses termos, ao ler e interpretar um texto, não podemos pensar que a atribuição de significado àquilo que é lido se desenvolva de maneira unilateral. A leitura enquanto interação convoca a ideia de diálogo ininterrupto entre autor e leitor, cujo texto (contexto) serve como intermediador. Essas questões nos levam a verificar a imprescindibilidade de preservar e promulgar a ideia de língua por um prisma que transcenda a estrutura, o sistema, reconhecendo-a como um organismo vivo, um signo flexível que se adapta ao contexto, um fenômeno ímpar da linguagem; e os manipuladores da língua, como sujeitos sociais, históricos e culturais.

Tal perspectiva nem sempre foi tão clara, e o que entendemos hoje por linguagem, língua, sujeito e sentido passaram por diversas transformações, infelizmente, muito caras para o pequeno espaço de que dispomos. Vamos abordar, portanto, apenas algumas questões concernentes à evolução fenomênica do sentido.

4.2 LINGUAGEM E (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDO

Os limites da minha linguagem denotam os limites do meu mundo.

Wittgenstein, 1993

Ferdinand de Saussure, no famoso *Curso de Linguística Geral*, propõe uma ciência – a Semiologia, que se preocupa com todos os modos de comunicação e, claro, com a

(re) construção do sentido. À vista disso, toma como objeto de estudo o universo dos signos em geral, tanto os de ordem paralinguística quanto extralinguística, atentando para o seu papel na vida social. Nessa teoria, um gesto, uma postura, uma determinada roupa ou cor é passível de interpretação.

Masip (2012) diz que, ao passo que a semiologia foi se estruturando, surge a Semiótica – termo cunhado por Charles Morris, como uma de suas vertentes, passando a significar, semelhantemente, o estudo dos signos em geral. Porém, como a semiótica se debruçava mais intensamente sobre a linguagem humana, o termo ‘signo’ começou a ser traduzido como ‘signo linguístico’¹⁶, sendo este uma convenção indissolúvel entre um significante¹⁷ ou imagem acústica (de ordem fonológica) e um significado ou conteúdo cognitivo (de ordem semântica).

Nesse sentido, os signos linguísticos são considerados como entidades abstratas instaladas na mente dos usuários de determinada língua, associações convencionais entre uma forma e um conceito. Cada significante, portanto, corresponderia a “um significado mais ou menos fixo ou socialmente convencionado e compartilhado”. (CAVALLARI, 2012, p. 296) Assim, quando ouvimos ou pronunciamos a palavra ‘mesa’, por exemplo, em simultâneo, se formam em nossa mente duas imagens: uma, composta pela representação psíquica da sequência fonética /m’eza/ (constituída por vogais, consoantes, semivogais) – ou correspondente gráfica – (que é o significante) e outra, matizada pelo conceito, ideia, pensamento de ‘mesa’ como um “móvel, em geral de madeira, formado por uma tábua horizontalmente assentada em um ou mais pés” – (que é o significado).¹⁸ É válido ressaltar que o ‘significado’ não é a mesa em si, assim como o ‘significante’ não é propriamente o som pronunciado, mas as representações mentais de um e outro que capacitam os falantes de certa língua, no caso, o português, a reconhecer o objeto e/ou a sequência fonética e correlacioná-las.

Pietroforte e Lopes (2012, p. 111) lembram de que não se deve confundir signo com palavra. Para tornar mais visível essa percepção, vejamos a seguinte história relatada por eles:

¹⁶ Os signos linguísticos são apenas um tipo particular de signo, próprio da língua, dentro de um conjunto maior de tipo de signos (PIETROFORTE, 2015, p. 87).

¹⁷ Saussure (1996) chama a atenção para o caráter linear do significante deste tipo de signo. “O *significante* da língua é uma imagem acústica, que, quando se realiza na *fala*, forma uma substância sonora. Sendo da ordem do som, sua realização acontece no tempo, tomando a forma de uma duração. Contrariamente aos *significantes* visuais, que se realizam no espaço, os *significantes* sonoros, como os *significantes* linguísticos ou musicais, realizam-se no tempo, de modo que dois sons só se realizam em uma sucessão” (IBID., p. 87, grifos do autor).

¹⁸ MESA. *Dicionário Online de Português*. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/mesa/> > Acesso em: 06 de junho de 2017.

Conta-se que um determinado professor explicava o conceito saussuriano de *signo* escrevendo, com uma das mãos, no quadro negro, a palavra “nariz” e apontando, com a outra, para o seu próprio nariz. Ensinava que a palavra escrita é o *significante* e o órgão para o qual apontava, o *significado*. Recolhida durante uma aula, essa história é engraçada porque mostra um equívoco a respeito do ponto de vista saussuriano, pois a personagem do relato propaga um conceito de língua há algum tempo colocado sob suspeita por muitas correntes da ciência da linguagem.

O Signo é uma relação entre um *significante* e um *significado*, e não entre uma palavra e uma coisa, como entendeu o professor acima mencionado. Ao apontar para seu nariz e para a palavra escrita no quadro negro, ele entendeu, erroneamente, que *significante* é o mesmo que “palavra” e, *significado*, o mesmo que “coisa”. Saussure, no entanto, não diz isso. Ao definir uma relação entre um *significante*, a imagem acústica do *signo*, e um *significado*, o seu conceito, o sentido do signo deixa de depender de um referente fora da língua, como é o caso do nariz, e passa a ser determinado por uma relação entre duas grandezas linguística: uma imagem acústica, de ordem fonológica, e um conceito, de ordem semântica. (Grifos dos autores)

O exemplo exposto chama a atenção para o fato de que a ligação entre um significante e um significado não inclui um referente externo à linguagem, sendo determinada, na verdade, na e pela linguagem. Nesse sentido, a palavra é um signo, assim como os morfemas que a compõem, e ambos se constituem enquanto signos na medida em que estabelecem uma conexão entre um significante e um significado. (PIETROFORTE e LOPES, 2012)¹⁹ Além disso, segundo o Pietroforte (2015), a concepção de língua como relação direta entre palavras e coisa, como presenciamos no equívoco da história protagonizada pelo professor, se cristalizou entre os falantes, de modo que a língua termina sendo entendida como nomenclatura.

Nessa concepção “pensa-se, comumente, que se vive num mundo repleto de coisas e que nos referimos a elas com palavras. Assim, há primeiro as coisas do mundo e depois aparecem as palavras para nos referirmos a elas”. Com a definição de signo, Saussure desconstrói essa ideia apontando que a relação não é entre palavras e coisas, mas sim entre um significante e um significado, implicando que língua não é nomenclatura, “coleção de

¹⁹ Sob essa ótica, ainda, Pietroforte (2015) traz como ilustração a palavra ‘comer’, que é um signo, já que é formada pela imagem acústica /komer/ associada ao conceito de “ingerir alimentos sólidos”. Os morfemas que formam a palavra também são signos, embora sejam signos menores. Isto posto, além da palavra em si ser um signo, os morfemas que a constituem, por conseguinte, são signos, a saber: o radical *com-*; o morfema – *e*, que faz alusão a conjugação a que o verbo se liga, isto é, a segunda conjugação; e o morfema – *r*, que indica a forma nominal do verbo, no caso, o infinitivo. Essa correlação, segundo o autor, evocou a ideia de que um signo só se define em relação a outros signos, o que fez com que Saussure designasse o conceito de *valor*. Em ‘comer’, o significante /r/ estabelecido como morfema – *r* só tem valor de infinitivo quando a ele está vinculado um significado, que é definido em comparação com os demais morfemas (signos). Na palavra ‘rato’, a exemplo, o /r/ não passa de uma consoante que forma o radical *rat-*, sem nenhum significado isolado que especifique qualquer coisa na palavra.

nomes”, “reflexo das coisas do mundo”, mas um “princípio de classificação”.²⁰ (PIETROFORTE, 2015, p. 85)

Se os signos significam dentro de um sistema linguístico, esse sistema compreende uma visão de mundo, ou seja, um princípio de classificação que, projetando-se sobre as coisas do mundo, classifica-as de acordo com sua estrutura interna. Um conceito, ou seja, um *significado*, é uma ideia que modela um determinado modo de compreender as coisas. Esse conceito deve, necessariamente, estar relacionado a um meio de expressá-lo. É preciso, então, relacionar o conceito a uma imagem acústica, ou seja, a um *significante*. (PIETROFORTE, 2015, p. 86)

Por esse caminho, clarifica-se a ideia de que o sentido surge mediante uma relação mútua de um signo com outro signo dentro do sistema linguístico, e não entre palavras e coisas, evidenciando que é a partir de uma língua que vemos as coisas no mundo e não as “coisas” do mundo que determinam as “coisas” da língua, como na concepção de língua como nomenclatura. (PIETROFORTE, *ibid.*)

Dentro desse panorama, de acordo com Pietroforte e Lopes (2012), como herança de uma tradição retórico-hermenêutica²¹, a ligação linguagem-mundo cede espaço para a preocupação “entre o que se diz e como se diz”, sendo o eixo da produção de sentido regulamentado pelos homens, como fenômeno humano.

Um fato é certo, o homem sempre se preocupou com a origem das línguas e com a relação entre as palavras e o que elas significam; para entender este fenômeno, surgiram

²⁰ É preciso ressaltar, além do mais, que a relação entre significante-significado é arbitrária, ou seja, não motivada e isto se desenvolve porque o signo linguístico não teria “nenhum laço natural na realidade” (SAUSSURE, 1996, p. 83). Ou seja, Saussure diz “que não há nenhuma relação necessária entre o som e o sentido, que não há nada no significante que lembre o significado, que não há qualquer necessidade natural que determine a união de um significante e de um significado”. (FIORIN, 2015a, p. 60) Para Saussure, o fato de o signo ser arbitrário confere-lhe uma conotação cultural. O português “mesa”, o inglês “*table*” ou o alemão “*tabelle*” não têm o mesmo significante, mas o mesmo significado, evidenciando que um nome em nada se liga ao objeto nomeado, possuindo cada língua a sua própria forma para designar a mesma ideia; porém, embora arbitrário, o signo é social. Depois de convencionados, estabelecidos dentro de uma realidade de fala, consagrados numa comunidade linguística, os falantes não podem mudar o liame estabelecido entre significante-significado. O termo “mesa” jamais pode assumir as propriedades da palavra “cachorro” e vice-versa. Ninguém diz: “vou passear com a mesa” ou “vou almoçar no cachorro”. Segundo Fiorin (*ibid.*, p. 61) “a arbitrariedade da relação significante e significado quer dizer que ela é convencionada, isto é, repousa numa espécie de acordo coletivo entre os falantes.” Ademais, Saussure (1996) falou em arbitrariedade relativa. Signos como ‘dez’ e ‘nove’ seriam indubitavelmente arbitrários, porque não há absolutamente nenhuma motivação que una seu significante ao significado, em oposição, temos ‘dezenove’ que claramente mostra-se motivado pela junção dos dois signos que o compõem, isto porque, o “significado de dezenove é “dez + nove” e o significante é composto dos signos dez e nove” (IBID., p. 61). Nisto incide a relativa arbitrariedade de que falamos. Sobre isso, Fiorin (2015a) nos lembra que a relativa arbitrariedade se encontra marcadamente na formação de palavras por composição ou por derivação e que a arbitrariedade do signo não se aplica a todas as linguagens, porque há linguagens em que a relação significante e significado é motivada, como nas linguagens visuais, por exemplo.

²¹ A exemplo temos a pragmática, que veremos adiante, como a ciência que instaurou uma preocupação com os elementos do contexto (quem fala, com quem fala, de que lugar fala, o que se fala, as circunstâncias do dizer) que se tornaram importantes pistas para a compreensão de todo o enunciado.

estudos voltados ao desenvolvimento e funcionamento das línguas, sua distribuição no mundo e as relações que mantém entre si etc. Sob essa esteira, a linguística reconhece que os falantes de qualquer língua possuem dois tipos de conhecimentos, “acionados” de forma inconsciente quando falam, ouvem, escrevem ou leem: aquele referido à análise concreta do que é dito (semântica) e aquele que leva em conta o uso, o contexto, a língua em ação (pragmática). Partindo disso, consideremos pensar a linguagem, os modos de comunicação e a construção de sentido sob a perspectiva da semântica, enquanto dimensão léxica, estética e referencial; e a pragmática, como responsável por dar conta da língua em seus usos reais.

A semântica e a pragmática possuem funções e especificações distintas, o que não implica dizer que uma ou outra detenha maior destaque ou que se tenha predileção sobre alguma para dar conta da linguagem. Sabemos que as duas são de grande importância para conceber proficiência aos usuários de uma língua que, não raro, utilizam ambas competências sem ao menos perceber ou saber das teorias subjacentes que lhes caracterizam.

Conforme Morris (1946, *apud* LYONS, 1977, p. 99) “a pragmática é a porção da semiótica que trata da origem, utilização e efeitos dos signos no interior do comportamento em que ocorrem”; já a semântica, “trata da significação dos signos em todos os modos de significar”. Em resumo, semântica e pragmática investigam o conhecimento do que é posto em prática tanto para extrairmos significados quando lemos ou ouvimos, como para transmitirmos significados quando falamos ou escrevemos.

4.2.1 A semântica e a pragmática no percurso da significação

Segundo Katz (1982), a semântica, enquanto estudo do significado linguístico, tem sofrido em consequência da falta de uma abordagem satisfatória para a pergunta que encabeça a sua teoria: o que é o significado? Quine (1953b *apud* KATZ, 1982, p. 59) abordou essa problemática nos seguintes termos:

Na ausência de uma explicação satisfatória da noção de significado, os linguistas no campo da semântica estão na situação de não saber sobre o que estão falando. Esta não é uma situação insustentável. Os antigos astrônomos conheciam o movimento dos planetas admiravelmente bem sem saber que espécie de coisas eram os planetas. Mas é uma situação teoricamente insatisfatória, da qual estão dolorosamente cômicos os linguistas mais inclinados à teoria.

Müller e Viotti (2012) dizem que responder este questionamento é uma tarefa árdua, principalmente porque entre os semanticistas existe certa divergência sobre o que seja

significado e significação e, por consequência, esclarecem que há semântica de todo tipo: semântica textual, cognitiva, lexical, argumentativa, discursiva, entre outras, cuja concepção de significado diverge. Essa diversidade demonstra, assim como apontou Katz (op. cit.), que, para resolver a questão, respostas condensadas, do tipo “isto ou aquilo”, não satisfazem, já que a pergunta requer toda uma teoria de índole semântica.

Em resumo, a teoria semântica não só deve dar cabo do (s) significado (s) das palavras e sentenças como também ser capaz de evidenciar que toda essa significação é regida por uma estrutura gramatical. Se assim não fosse, sentenças como “O homem roubou o banco” e “O banco roubou o homem” teriam a mesma significação, já que possuem as mesmas palavras. A evidência dessa estrutura gramatical regendo o enunciado faz com que reconheçamos a necessidade de saber a ordem das palavras na sentença, estabelecendo os papéis do sujeito e do objeto. (CANÇADO, 2008)

Com Dionísio (2008) vemos que “o significado não existe num *vacuum*. No discurso, enunciados adquirem significados adicionais e situacionais, além de sua imagem convencional” (PALMER, 1996 *apud* DIONÍSIO, 2008, p. 63). Sob essa ótica, ratificamos a ideia aqui tantas vezes pleiteada: as palavras ganham sentido no contexto em que são utilizadas. Os saberes compartilhados, os conhecimentos prévios, a participação nas mais diversas práticas sociais em que locutor e receptor atuam, agem como “mola propulsora” na (re) construção do sentido.

Reportando-se a Searle (1995), Dionísio (2008) comenta sobre a divisão entre o sentido literal e o metafórico, os quais são veementemente contestados pelo primeiro. Searle, na verdade, argumenta em favor da existência de significados advindos das palavras/sentenças e aqueles advindos do emissor.²² No primeiro caso, adverte Searle (1995 *apud* DIONÍSIO, 2008, p. 63) que, “o ouvinte não necessita de conhecimento adicional, além do conhecimento das regras da língua, da consciência das condições de emissão e de um conjunto de suposições de base compartilhadas”, no segundo, o ouvinte precisa fazer uso de

[...] outros princípios ou de algumas outras informações fatuais, ou de alguma combinação de princípios e informações, que o habilitem a imaginar que, quando o falante diz ‘S é P’, ele quer significar ‘S é R’.

²² Searle (2002, p. 47) destaca que “os casos mais simples de significação são aqueles em que o falante emite uma sentença e quer significar exata e literalmente o que diz”, mas não é sempre que isso acontece. Uma única palavra pode deter mais de um significado, seja num mesmo contexto ou em contextos diferentes, tudo vai depender da escolha do vocábulo, do uso que fazemos dele nas situações de comunicação e da capacidade de interpretação do interlocutor.

Assim, Dionísio preconiza que, para Searle, as palavras possuem apenas os significados que lhes foram designados – enquanto Bakhtin (Volochnov) *apud* Vogt (1980, p. 86) já falava em “ficção da realidade literal de uma palavra”, que “há tantas significações para uma palavra como contextos para seu uso”.

Igualmente em contraposição a Searle, Marcuschi (2007) nega a dicotomia ‘sentido do enunciado’ e ‘sentido do falante’ acentuando que esta dualidade não é tão nítida quanto possa parecer, uma vez que, o chamado ‘sentido literal’ (doravante SL) seria algo próximo a uma quimera, já que funciona no plural, dado que uma única palavra tem vários sentidos literais.

De início, Marcuschi (*ibid.*, p. 79-80) assume que não há uma definição consensual para o SL, mas postula, nas palavras de Ariel (2002), que o SL foi tido como “o sentido codificado, composicional, contextualmente invariante, sentencial e vericondicional”, embora modificações tenham surgido para essa definição; enquanto que o sentido não literal (doravante SNL) seria “pragmático, figurado, associado ao enunciado e ao falante, não convencionalizado nem composicional ou vericondicional. Não seria direto e teria uma origem em geral de caráter inferencial”. Ainda, “seria dependente do SL e, como tal, cancelável”, atuando em “metáforas, metonímias, atos de fala indiretos²³, implicaturas conversacionais²⁴, entre outros”.

Sobre essa temática muitas teses foram lançadas, não só com vistas a encontrar uma definição para os termos SL e SNL como para tentar entender o seu papel na busca pelo sentido. Uma delas foi o “modelo pragmático estandar”. Segundo esse modelo, “primeiro temos de processar inteiramente os sentidos literais e só então entender ou acessar os sentidos figurativos ou indiretos”, assim, o acesso ao contexto só se torna necessário quando há alguma incompatibilidade interpretativa, quando o sentido literal não dá conta da linguagem. Isso quer dizer que captar o SNL requereria esforço extra do interpretante (MARCUSCHI, 2007, p. 83).

Tal teoria foi amplamente refutada por Gibbs (2002), conforme Marcuschi (2007), que considerava que as pessoas não precisam primeiro processar o SL para atingir o SNL, ao

²³ Adiante nos ateremos à explicação desse fenômeno de base pragmática nascido na Teoria dos Atos de Fala, de Austin (1962).

²⁴ No presente trabalho, não discutiremos a noção de implicaturas conversacionais, princípio advindo das teorias de Grice, filósofo da linguagem que também se dedicou ao estudo da Pragmática. Grice admitia que a linguagem comunica muito mais do que aquilo que está sob as “linhas” do texto. Ele se dedicou aos estudos dos implícitos e uma de suas teses foi a das implicaturas, que pode ser distinguida em dois tipos: as implicaturas convencionais, provadas por princípios linguísticos e as implicaturas conversacionais, regida por princípios gerais ligadas à comunicação.

contrário, “os falantes entendem de modo direto o que é dito em linguagem figurada sem a necessidade de passar primeiro pelo suposto sentido literal” (p. 84), tendo em vista que os “falantes não interpretam componencialmente e sim globalmente” (p. 86). Essa visão ficou conhecida como “visão do acesso livre”.

Giora (2002, 2003 *apud* MARCUSCHI, *ibid.*, p. 81) formula a “hipótese da saliência gradual”. Para a autora, “os diferentes sentidos estão armazenados de formas diferentes em nosso léxico mental e são diferentemente acessados pelos indivíduos”, dessa maneira, quanto mais conhecida, frequente, convencional, familiar for uma expressão tanto mais rapidamente ela será entendida, “trata-se de uma questão de ocorrência de acordo com a frequência dessa ocorrência”, por exemplo: “se uma palavra costuma co-ocorrer num dado contexto, ela vai ter o sentido mais saliente no sentido da co-ocorrência.”

Como exemplo, Giora nos explica que a forma como tomamos a expressão ‘livro de cabeceira’, não se refere a dois objetos (livro e cabeceira), mas sublinha a preferência por determinada obra, aquela que fica a um passo, que sempre está próxima, como resultado da saliência. Complementando a ideia, Marcuschi (*ibid.*, p.90) pontua ainda que “o contexto parece já está seminalmente inserido na noção de saliência”. Por essa acepção, os sentidos mais salientes seriam acessados antes dos menos salientes, independente do contexto.

Por fim, o autor aponta a perspectiva da interação na produção de sentido pela relação entre seres “interobjetivamente” comunicantes. Nessa visão, o sentido surge mediante a ação dos interlocutores na interação.

Já para Koch (2004, p. 22), o sentido literal é um efeito de sentido entre outros. Citando Vogt (1980), ela afirma que os enunciados têm modos diferentes de constituir o sentido, seja representando um estado de coisas do mundo – significação ou sentido 1, seja pelo modo como o enunciado é dito, isto é, como se representa a si mesmo – sentido 2. “É com base nessas afirmações que se pode dizer que todo enunciado é *sui-referencial* e que a linguagem é representação 2 de representação 1”.

Conforme a autora (*ibid.*, p. 22), a gênese de toda atividade interpretativa fundamenta-se na ideia de que quem fala possui certa intencionalidade, portanto, “não basta conhecer o significado literal das palavras ou sentenças de uma língua: é preciso saber reconhecer todos os seus empregos possíveis, que podem variar de acordo com as intenções e as circunstâncias de produção.” Isto posto, não podemos nos furtar da ideia de que nem sempre o SL das palavras e expressões é o que vigora na constituição dos enunciados, nem perder de vista a falseabilidade da noção de que quem fala, constantemente, fala com

sinceridade. Se assim não fosse, como seriam explicadas as ironias, as metáforas, o sarcasmo, os subentendidos?

De uma maneira geral, o que se percebe é que, quando se fala em SNL, não estaríamos mais nos referindo ao significado das palavras, mas sim às intenções dos falantes ao emitir um enunciado. Sob essa esteira, a compreensão de enunciados do tipo metafórico, irônico, ambíguos, ou de atos de fala, como é sabido, não se daria exclusivamente pelo viés apenas linguístico, considerando que esse tipo de linguagem extrapola o conhecimento dicionarizado que se tem das palavras, mas por

[...] princípios que o habilitem a significar mais, ou alguma coisa diferente, do que diz – princípios conhecidos pelo ouvinte, que, usando esse conhecimento, pode compreender o que o falante quer significar (SEARLE, 1995 *apud* DIONÍSIO, 2008, 64)

Diante disso, entendemos que para compreender um enunciado qualquer precisamos acionar competências de cunho linguístico, paralinguístico e extralinguístico, a julgar por, nas palavras de Abercrombie (1967, *apud* LYONS, 1977, p. 61), “falamos com os nossos órgãos vocais, mas conversamos com todo o nosso corpo”. Uma entonação diferente, um gesto, postura do corpo, expressões faciais, movimento dos olhos, entre outros, podem mudar completamente o sentido de uma frase que, *a priori*, poderia parecer uma assertiva, mas, no fim, revela-se como uma ordem, pedido, reclamação, por exemplo.

Constantemente nos deparamos com situações semelhantes em nosso cotidiano, as quais exigem de nós um grau de interpretação que excede o nível segmental, isto é, o nível da sentença, do arranjo estrutural. Antunes (2003) menciona que é comum os textos deterem “coisas não explicitadas”, “vazios a serem preenchidos”, já que nenhum é hipercompleto. Logo, o sentido dos enunciados inclui frequentemente informações implícitas, previstas ou não pelo sentido literal dos enunciados.

Para alcançar a leitura de um texto em sua totalidade, portanto, conviria ler não só o que está nas “linhas” mais também o que se encontra nas “entrelinhas”, pois os textos significam mais do que o conjunto de palavras que contêm. Essa ação do leitor, conforme a autora (2003), requer de nós realizar inferências, pressupor, subentender, a fim de produzir sentido, completando o texto com os elementos não ditos, não explicitados.

Por esse ângulo, no percurso da significação, não podemos apenas acionar os conhecimentos semânticos que se concentram no significado que deriva do conhecimento exclusivamente linguístico, mas partir dele em direção aos conhecimentos pragmáticos, que,

embora estabeleçam um limiar estreitíssimo com os semânticos, uma vez que (também) observam os elementos de sentido dentro do texto, centram-se nos aspectos do significado que não dependem somente dos conhecimentos linguísticos, mas caminham pelo plano extralinguístico, levando em conta noções do mundo físico e social (situações de comunicações concretas). A exemplo, tomemos a clássica sentença:

(1) A porta está aberta.

Ao ler esta frase por um viés denotativo, isto é, dicionarizado, semântico, restrito às “linhas” do texto, entenderíamos que um objeto chamado “porta” está não fechado (CANÇADO, 2008); porém, considerando uma interpretação conotativa, figurada, pragmática, podemos imaginar uma situação em que um professor está dando sua aula assiduamente enquanto um de seus alunos começa a bagunçar no fundo da sala. Ele olha para o aluno e profere: “A porta está aberta”. Este ato deixa de significar a posição da porta (aberta ou fechada) e, implicitamente, passa a ser um convite ao aluno barulhento para que se retire da sala de aula. Neste último caso, estamos planando pela pragmática.

Na trilha dessas teorias, Lyons (1977) fala em “menção” e “uso” como termos delimitadores que evidenciam o uso reflexivo e não reflexivo da linguagem. A noção de “menção” está ligada ao significado exclusivamente linguístico de uma palavra ou sentença, isoladas de seu contexto (língua-objeto), sendo, portanto, o objeto de estudo da semântica. Por sua vez, a noção de “uso”, leva em consideração a forma como o falante emprega determinada palavra ou sentença, inseridas num contexto (metalinguagem), aqui temos o objeto de estudo da pragmática.

Para explicarmos a menção da sentença acima, fizemos uso apenas da relação entre as palavras como objetos isolados e, portanto, concluímos que a resposta ao significado desta expressão não varia de conteúdo. Entretanto, para dar conta do conhecimento pragmático da mesma sentença, tivemos que incluí-la dentro de uma situação. Em (1) temos uma sentença que, no plano linguístico, apresentam-se como asserção, mas, no plano retórico, revela-se como pedido, ordem.²⁵

Por fim, vale frisar que, citando Ducrot (1972), Zandwais (1990, p.15) argumenta que a presença de significações implícitas e explícitas dentro do texto especifica que

²⁵ Ducrot, (1987, p. 106) define componente linguístico e componente retórico nos seguintes termos: “Eu denomino de “retórico” o componente que põe em funcionamento as leis de discurso, e “linguístico” aquele que decodifica a frase.”

se por um lado a língua pode se representar como um objeto atestado e transparente, por outro, pode se constituir num lugar que se configura por ocultamentos, resistência, negligências, camuflagem, ambiguidades, ou, ainda, enfrentamentos.

Com efeito, produzir significado é sempre uma tarefa difícil, que vai além da mera relação entre as palavras e as coisas a que elas originalmente fazem referência no mundo. Seria ingênuo acreditar que o sentido está fadado a essa relação.²⁶

4.2.2 Atos de fala e a produção de sentido

Vimos que todo enunciado é um complexo de significações, pois “há palavras e frases cuja interpretação só pode ocorrer na situação concreta de fala”, posto que, “na troca verbal comunicamos muito mais do que as palavras significam” (FIORIN, 2015b, p. 166, 168). A questão não é só exatamente o que se fala, mas a forma como se fala, os efeitos pretendidos. Por isso, filósofos da linguagem, assim como Austin (que teve como seguidor Searle), começaram a desenvolver trabalhos que se tornaram o ponto de partida da Pragmática, que traziam uma mudança de olhar aos estudos linguísticos, unindo a estrutura da linguagem ao seu uso.

Em suas pesquisas, Austin percebeu que além dos enunciados que estavam a cargo da mera transmissão de informações, existiam outros que não serviam para descrever um estado de coisas, mas sim para realizar ações, pondo em xeque a falácia da linguagem descritiva. (FIORIN, 2015b; OTTONI, 1998) Chamou de *constativos* os da primeira ordem, pois precisavam passar pelo crivo da verificabilidade no momento de uso, a fim de revelar sua veracidade ou falsidade; enquanto os da segunda ordem, foram chamados de *performativos*²⁷, dado que não descreviam nada e, por isso, não seriam nem verdadeiros nem falsos, “dizê-lo é, antes de tudo, realizar a ação dita.” (VOGT, 1980, p. 21).

Vogt (Ibid., p. 15) afirma que a

²⁶ Vamos admitir que certos enunciados possuam significação independente do contexto, mas também é preciso admitir que há aqueles que não apresentam nenhum sentido se lidos com base em suas partes isoladas. Um exemplo muito comum e próximo que justifica essa afirmativa são as chamadas “expressões idiomáticas”, que “ocorre quando um termo ou frase assume significado diferente daquele que as palavras teriam isoladamente”. Quando dizemos que tomamos um enunciado “ao pé da letra”, utilizamos uma expressão idiomática para se referir à literalidade da interpretação.

²⁷ Ottoni (1998) preconiza que a noção de referência para os constativos é diferente da dos performativos. Nos constativos, a referência está ligada ao sentido e ao significado das palavras, numa relação palavra-mundo. Nos performativos, a ideia de referência é deslocada para o contexto, “o momento da performatividade”.

[...] noção de enunciação ou de ato de fala deve ser entendida como uma noção totalizante, que compreende um enunciado, um ato ou ação da pessoa que produz este enunciado e daquele a quem ele é dirigido, e a situação em que é produzido.

Em consonância ao disposto, prossegue:

[...] é a situação em que o falante se encontra, diante das pessoas presentes (ouvintes e destinatários) que o leva a empregar tal frase ou o autoriza a fazê-lo. Além disso, o fato de empregar esta frase decorre da intenção de produzir um certo efeito naqueles com quem ou para quem ele fala.

Assim sendo, ao proferir a sentença:

(2) Eu prometo não me atrasar para a festa

o verbo “prometer” faz mais do que informar o ouvinte sobre a promessa do locutor, na verdade, ele executa a promessa, ou seja, não descreve a ação mas a pratica. As investigações de Austin focalizaram o estudo dos *performativos*, que fundamentaram, posteriormente, a Teoria dos Atos de Fala.

Inicialmente, o teórico buscou um critério gramatical²⁸ para os performativos e concebeu que certos enunciados na forma afirmativa, encabeçados por verbos²⁹ na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa, realizava uma ação, denotada pelo verbo enunciado. Para as ações serem efetivadas, precisariam atender a certas condições, e assim tornarem-se um ato executável. As exigências de adequações para os atos são chamadas de *condições de felicidade*.³⁰ Atendidas às exigências, o ato é feliz, do contrário, é nulo (infeliz).

²⁸ Veras (2016) aludindo a Rajagopalan (2012) rememora um Austin cético em certas ocasiões, na medida em que, incansavelmente, construía e desconstruía a sua teoria, boicotando, por diversas vezes, a si mesmo; assim como um Austin que, mesmo sendo filósofo, entregava-se ao positivismo na medida em que buscava classificar os atos de fala. No fim, ressalta a autora, segundo Rajangopalan, Austin estava preocupado em não perder o fio científico das investigações.

²⁹ Verbos performativos como: prometer, ordenar, aconselhar, entre outros, que não estão simplesmente a cargo da informação, nem comunicação, mas são verbos que designam ações.

³⁰ Conforme Fiorin (2015b, p. 171), as principais condições de sucesso de um performativo são: “i) “as pessoas e as circunstâncias devem ser aquelas convenientes para a realização do enunciado em questão” – Para dizer “Declaro aberta a sessão” é preciso que o locutor seja autorizado a tal, que tenha a autoridade necessária. Por exemplo, se, em vez do presidente da Câmara, sua secretária proferir essa sentença, o efeito performativo não se realizará. As circunstâncias em que as palavras são proferidas também precisam ser adequadas. Se o presidente declarar aberta a sessão numa sala vazia, o ato também não será executado; ii) “a enunciação deve ser executada corretamente pelos participantes”. Por exemplo, se um padre diz “Eu te perdoo”, no lugar de “Eu te batizo”, em um batismo, o batismo não ocorre; iii) “a enunciação deve ser realizada integralmente pelos participantes”. Se

Com o tempo, Austin percebeu que o critério para identificar os performativos era raso, frágil, ao constatar que existem enunciados com verbos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo que não são performativos, como na oração “Eu gosto de cantar”, em que ‘gostar’ não realiza um ato; assim como existem enunciados que não se compõem de verbos na primeira pessoa do singular do presente do indicativo e, entretanto, são performativos, como em “Cuidado com o cão”, onde implicitamente temos um ato de advertência.

Revisitando a sua teoria, Austin abandona a ideia de um critério para demarcar os performativos, que os opusesse aos constativos. Remontando a definição de performativo como realização, o estudioso desfaz a dicotomia performativo-constativo ao assumir que todo constativo pode transformar-se num performativo; basta anteceder-lo de um verbo performativo, como ‘afirmo’, por exemplo. Nesse caso, o ato de afirmar, na qualidade de ato de fala, não é vericondicional, pois desempenha uma função: serve para realizar uma ação, portanto, sendo só o conteúdo afirmado passível de verificação. A ação de afirmar no ato: [Eu afirmo] O céu é azul, por exemplo, não precisa ser posta a prova, pois o ato de enunciar [eu afirmo] já realiza a ação, enquanto o conteúdo da afirmação pode ser verificado (se verdadeiro ou falso) no momento exato da enunciação. Assim, “um enunciado será performativo quando puder transformar-se em outro enunciado que tenha um verbo performativo na primeira pessoa do singular do presente do indicativo da voz ativa” (FIORIN, 2015b, p. 172).

Essas constatações fizeram com que o filósofo dividisse os performativos em explícitos e implícitos. Os primeiros estariam inscritos nos enunciados (através da pessoa, tempo, modo e voz verbal) enquanto os últimos ficariam ocultos; ambos realizariam ações. Então, dizer “É proibida a entrada de cães nesse recinto” é o mesmo que dizer “Eu proíbo a entrada de cães nesse recinto”, tanto quanto, “Saia” ou “Eu ordeno que você saia”.

Ao dissolver a relação performativos-constativos, Austin conclui que todos os enunciados são performativos, porque, ao serem proferidos, realizam algum tipo de ação, retomando os conceitos precedentes, agora sedimentados na hipótese de que, quando se diz algo, “o que vai importar não é o que o enunciado ou as palavras significam, mas as

alguém diz “Aposto dez reais como vai chover”, é preciso outro performativo para que este seja validado. Para que o ato tenha sucesso, ambos precisam ser realizados.” Já as infelicidades mais específicas, nas palavras de Ottoni (1998, p. 35) são: “a) a nulidade (ou sem efeito) quando o autor não está em posição de efetuar tal ato, quando não consegue, formulando seu enunciado, completar o ato pretendido; b) o abuso da fórmula (falta de sinceridade) quando se diz: *eu prometo*, por exemplo, sem ter a intenção de realizar a ação prometida; c) a quebra de compromisso quando se diz *eu te desejo boas-vindas*, por exemplo, tratando, no entanto, o indivíduo como estranho.” (Grifos do autor)

circunstâncias de sua enunciação, a força que ela tem e o efeito que ela provoca”. (OTTONI, 1998, p. 91)

Sob essas condições, fica acertado que, num mesmo ato, realizam-se três atos simultaneamente: o ato locucionário, o ato ilocucionário e o ato perlocucionário. O ato locucionário (ou locucional) é o que se realiza enunciando uma frase, é o ato linguístico de dizer algo, envolvendo os sons, a sintaxe e a semântica; o ilocucionário (ou ilocucional) é o ato que se realiza na linguagem, diz respeito à força, a intenção do proferimento, podendo vir marcado na sentença ou não³¹; e o perlocucionário (ou perlocucional) é o que se realiza pela linguagem, é o efeito produzido que resulta na realização de uma ação por parte do interlocutor. (FIORIN, 2015b)

Veras (2016) diz que o ilocucionário está ligado a efeitos, “faz alguma coisa ao dizer algo”, isto é, se o ato não for apreendido pelo alocutário, não há sucesso; já o perlocucionário tem a ver com “fazer alguma coisa pelo dizer” e produz consequências; sendo a força e o efeito noções instáveis.

Segundo Fiorin (2015b, p. 173)

[...] o ato ilocucional tem um aspecto convencional, ou seja, está marcado na linguagem, enquanto o ato perlocucional não. O que significa estar marcado na linguagem? Significa que o ato ilocucionário pode ser explicitado pela fórmula performativa correspondente. Assim, na frase *Não se preocupe, eu virei amanhã*, o ato ilocucionário só pode ser a promessa, porque, nesse contexto, só se pode explicitar esse ato pela fórmula performativa *prometo*. O ato perlocucional é um efeito eventual dos atos locucional e ilocucional. Assim, por exemplo, a promessa de vir amanhã pode ser sentida pelo interlocutor como uma ameaça. (Grifos do autor)

Ao concluir que tudo na língua é ação, Austin rompe com a tradicional visão descritiva da língua e inaugura uma nova concepção, que Ottoni determinou de “visão performativa da linguagem”. A corrente visão de performativo difere da antecessora, que fazia contraponto com os constativos e se opunha a dimensão verdade/falsidade. “O termo “performativo” que Austin continua a empregar passa a designar algo que define todo e qualquer enunciado e, conseqüentemente, passa a definir a linguagem.” (RAJAGOPALAN, 1989, p. 525) Em suma, a performatividade deixa de se resumir aos enunciados com verbos performativos e se estende a toda linguagem, na qual dizer é, ao mesmo tempo, agir. Agir sobre o mundo e sobre o outro, sendo essa ação demarcada de forma direta ou indireta. À

³¹ Podemos dizer “Eu prometo ir a sua casa amanhã”, marcando o ato ilocucionário com o verbo “prometer” ou “Vou a sua casa amanhã” em que o efeito não está marcado diretamente no ato, mas na intenção ao proferi-lo.

vista disso, tem-se que “a performatividade reside em como se aborda o enunciado e não em algo inerente ao enunciado enquanto objeto linguístico” (RAJAGOPALAN, *ibid.*, p. 526).

Segundo Ottoni (1998, p. 22), o foco de interesse de Austin era a linguagem em sua prática, por isso se debruçava sobre a linguagem ordinária, uma vez que esse tipo é tido como lugar de conflito, de quebra com o tradicional, com o convencional, em que “uma palavra não expressa um conceito preciso ou mesmo uma frase não expressa um pensamento claro, isto é, não há uma adequação entre a palavra e o conceito e entre a frase e o pensamento.” Austin percebe que não é possível pensar na linguagem de forma compartimentada. Traduzindo o performativo, nos termos de Ottoni (*ibid.*), como “fala-ação”, entende-se que, nessa nova forma de conceber a linguagem, as categorias sujeito e objeto (fala) não podem viver num estado de cisão. A relação fronteira entre ambos se desfaz em prol de um laço que motiva uma relação recíproca, na qual o objeto não pode ser analisado de forma desvinculada do sujeito, e vice-versa.

Através do estudo pragmático da linguagem ordinária, Austin passa a reforçar que a língua não é transparente, mas lugar de equívocos, falhas, ambiguidades, controvérsias, sentidos literais e não literais. Em virtude disso, realça que a análise e a compreensão de um enunciado devem focar conhecimentos que vão além do plano linguístico, reforçando a crucialidade de fatores extralinguísticos como determinantes na (re) construção do significado.³²

Sendo assim, a intenção de um ato não se restringe ao sujeito empírico, enunciadador. O sujeito não é completamente dono, consciente da situação comunicativa, pois existem coisas que escapam ao controle, já que, numa comunicação, sempre haverá margem para “mal-entendidos”, consequências “não tencionadas” de um ato. Nesse ponto, fica claro que não basta que o falante enunciadador tenha intenções sinceras (levando em conta as condições de felicidade) é necessário que seja produzido certo efeito no ouvinte para que o ato se efetive (RAJAGOPALAN, 1990).

Na realidade, “a intenção não pertence somente ao sujeito falante que a transmite, mas é garantida, via *uptake*, pelo sujeito ouvinte para assegurar a apreensão”. (OTTONI, 1998, p. 85). Ducrot (1987, p. 91) define

³² Posicionamento que pode ser visualizado por meio do conceito de ato ilocucionário indireto, cuja força do ato não emerge das estruturas linguísticas, mas é resultado de suas condições de produção – quem falou, para quem falou, o que falou, onde falou, por que falou, em que circunstâncias.

[...] o sentido do enunciado como um conjunto de atos de fala. Mas sabe-se que uma mesma frase pode servir para realizar atos de fala bem diferentes: uma frase gramaticalmente assertiva (por exemplo, “Faz frio”) pode servir para afirmar, recordar, reprovar, cumprimentar, fazer um pedido, suplicar, etc. É necessário, então, conhecer não só a frase, mas a situação em que ela é empregada para saber o que fez aquele que a enuncia.

Nesses termos, a visão inaugurada por Wittgenstein e disseminada por Austin, de que o sentido das palavras é um jogo diretamente ligado ao uso, propõe que o significado depende do sujeito e do momento de fala; condição adversa à relação unilateral, inicialmente imputada apenas ao sujeito falante. O *uptake* torna-se, assim, condição necessária e suficiente para a produção do ato. Rajagopalan (1990, p. 576) defende que “o “*uptake*” não é simplesmente mais uma entre tantas condições que asseguram o sucesso de um ato de fala. É a própria condição do ato, isto é, o que faz o ato acontecer”.

Esse conceito torna-se ainda mais incisivo quando tratamos dos conteúdos implícitos (admitidos via inferência, pressupostos, subentendidos), ministrados pelos atos ilocucionários indiretos, cuja intenção, em geral, é minimizar, modalizar, resguardar os locutores dos possíveis efeitos gerados pelos enunciados, portanto, nunca revelando declaradamente suas verdades, tendo os seus sentidos resgatados além da materialidade escrita.

Tais implícitos denotam que nem tudo na língua suporta a pretensa relação palavra-mundo. (MARCUSCHI, 2007) A inferência, por exemplo, conforme Brito (2002), é um processo realizado por meio dos conhecimentos linguísticos e não linguísticos, utilizado tanto para depreender informações explícitas no próprio enunciado, como quando retomamos o antecedente de um pronome, como na frase:

(3) Não vi *João* na festa de ontem. *Ele* anda meio sumido.

em que o pronome “ele”, na segunda frase, recupera o substantivo “João”, atuando como um dêitico³³, ou, quando a comunicação não é literal e precisamos retirar do contexto da situação

³³ Dêiticos são elementos linguísticos que localizam no tempo e espaço um determinado fato enunciado e os participantes da situação de enunciação. São dêiticos os pronomes pessoais que determinam os participantes da comunicação; os advérbios de lugar e de tempo e os pronomes demonstrativos. “Um dêitico só pode ser entendido dentro da situação de comunicação e, quando aparece, num texto escrito, a situação enunciativa deve ser explicitada. Se encontrarmos um bilhete em que esteja escrito *Ontem trabalhei muito aqui*, não entenderemos plenamente a mensagem, pois não saberemos quem trabalhou, quando é ontem e onde é aqui. Em resumo, não se pode saber o sentido do *eu*, do *ontem* e do *aqui* da mensagem, pois falta o conhecimento da situação de comunicação. No caso dos dêiticos, não adianta só o conhecimento do sistema linguístico, pois o que é preciso, para entendê-los, é conhecer a situação de uso.” (FIORIN, 2012, p. 162, grifos do autor)

de fala as informações que não estão evidentes, como no exemplo dado em páginas precedentes, quando se diz “A porta está aberta”.

Os pressupostos, por sua vez, conforme Zandwais (1990), seriam valores implícitos dados pelo próprio léxico, os quais não podem ser modificados pelos ouvintes/leitores. São significados que estão presentes no plano linguístico, mas anteriores ao que foi posto, seria uma informação dada, porém ocultada pela manipulação da palavra.³⁴ Nessa relação, ainda segundo a autora, diferentes itens gramaticais se configuram como produtores de implícitos. Nesta lista, além dos verbos, contamos com alguns advérbios, pronomes, prefixos. Com o propósito de entender melhor essa ligação, analisemos a sentença seguinte:

- (4) a. José *parou* de beber quando conheceu Ana.
b. José *bebia*.

Antes de qualquer consideração, vale salientar que, no caso das pressuposições, Frege (1982 *apud* CANÇADO, 2008, p. 32) observou que

existe um tipo de conteúdo em certas sentenças que não é afetado, quando essas sentenças são negadas, ou são colocadas em uma forma interrogativa, ou mesmo como uma condicional antecedendo outra sentença.

Nesse sentido, uma sentença (b) que mantém o conteúdo, partilhado por locutor e ouvinte, oriundo de informações presentes numa sentença (a), advindas como consequência de um verbo, por exemplo, é pressuposta àquela que toma por base.

A fim de verificar a veracidade da sentença (4b) e a sua condição de pressuposta a (4a), tomemos a família de (4a):

- a' José não parou de beber quando conheceu Ana
a'' José parou de beber quando conheceu Ana?
a''' Se o José parou de beber quando conheceu Ana...

Em (4b), temos um conteúdo específico, compartilhado por toda a família de (4a): “José *bebia*”, que permanece intacto quando (4a) assume, além da forma afirmativa, a forma negativa, interrogativa e condicional. Considerando a sentença (4a) como verdadeira, logo, (4b) também é verdadeira. Tal situação não poderia ser diferente já que o verbo “parar” nos

³⁴ Em função disso, Cançado (2008) considera a pressuposição como um conhecimento semântico-pragmático.

traz a ideia de suspensão de algo, nesse caso, a prática de beber.³⁵ Assim, (a) pressupõe (b) porque a família de (a) toma (b) como verdade. Nesse caso, a pressuposição se constata como um critério lógico, “as pressuposições norteiam e delimitam as direções a serem tomadas pelos interlocutores, a fim de que a conversação tenha uma progressão lógica” (ZANDWAIS, 1990, p. 24). Para Ducrot, (1997 *apud* ZANDWAIS, 1990, 19), “pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou o que se pensa que ele deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse”.

Ainda, enquanto os pressupostos se configuram como informações concedidas pelo próprio léxico, “os subentendidos são apresentados como informações totalmente novas que o interlocutor obtém, a partir daquilo que é dito, em um contexto determinado” (ZANDWAIS, 1990, p. 33). Para dar conta dos subentendidos, os falantes precisam realizar certo raciocínio sobre o ato de enunciação; Ducrot (1987) fala na aplicação de leis lógicas e psicológicas que levem em conta o sentido do enunciado e suas condições de ocorrência. Enquanto o pressuposto está sedimentado mais especificamente no conhecimento linguístico, o subentendido recai no conhecimento retórico.

Ademais, se a interpretação dos pressupostos independe da volição do ouvinte/leitor, os subentendidos, ao contrário, são de responsabilidade do ouvinte. O falante, ao produzir um enunciado, esconde-se por trás do sentido literal das palavras e isso lhe concede certo “poder de dizer” (DUCROT, 1987). Essa condição abre espaço para que ele possa falar certas coisas, mas de forma protegida, sem se comprometer/prejudicar com o que diz. “Decodificar subentendidos nos atos de fala não implica simplesmente tentativas de apreender o que o falante diz, mas o que ele pretende dizer com o que diz, para o interlocutor”. (ZANDWAIS, p. 40)

Em resumo, a ideia de implícito revela-se como informação presente pela ausência, ou seja, trata-se de uma informação não dita, mas apreendida pelo interlocutor por meio do contexto de produção daquilo que é enunciado.

Diante desses fatos, tentamos demonstrar que de um proferimento que parece simples podemos extrair conhecimentos de caráter diversos, deixando claro que a tarefa de (re) construção de sentido não é tão fácil quanto parece à primeira vista.

No que tangencia aos sentidos que os leitores devem atribuir aos textos, esse estudo confirma, mais uma vez, a necessidade de leitores ativos, antenados aos fenômenos linguísticos encerrados nos textos, para que se reconheça, com cautela e precisão, o propósito

³⁵ Nesse caso, *usamos* o verbo “beber” fora do sentido de “ingerir líquidos de qualquer espécie”, mas como ingestão de bebidas alcóolicas.

da interação verbal, o que se deseja transmitir, quais os mecanismos linguísticos usados, como foram escolhidos e combinados para corresponder literalmente àquilo que se diz ou transmitir mais do que realmente se diz, revelando que o processo de compreensão e interpretação textual é bastante complexo.

Concernente à ideia de que tudo na língua é ação, isto é, quando se percebe a grandiosidade da língua que transforma fala em atos, mediante circunstâncias favoráveis e falantes autorizados para tal, o indivíduo passa a entender que ‘dizer’ é transmitir informações, mas é também (e acima de tudo) ‘agir’, sendo esta uma questão muito importante a ser reconhecida por quem se propõe a leitura de qualquer texto. Em outras palavras, é indispensável à percepção de que em cada construção linguística existe uma força que nem sempre veicula apenas uma mensagem, uma vez que o sentido de uma proposição pode mudar a depender do jogo que é feito com a linguagem, podendo revelar-se como uma forma de influenciar o outro, agindo sobre ele, “fazendo alguma coisa ao dizer algo”, provocando, em consonância, uma reação por parte do interlocutor. Para tanto, é preciso considerar a influência do contexto comunicacional, extrapolando as significações dadas às palavras pela sintaxe e a semântica.

Essa relação, portanto, não nos deixa esquecer que o sentido deve estar atrelado à utilidade, ao funcionamento da língua entre os usuários, sabendo que tais sentidos nem sempre estão explícitos no texto, sendo tarefa do leitor captá-los nas (entre) linhas e assinalar o efeito prático que desperta. Por que insistimos tanto em destacar isso? Porque sabemos que a língua é um signo flexível, mutável e que o critério mais importante para a determinação do sentido é entender o jogo das palavras em diferentes situações, especialmente quando nos referimos às construções linguísticas da fala que, não raro, estão sendo transladadas à escrita.

À vista disso, admitimos que reconstruir os sentidos de qualquer texto é efeito, sobretudo, de uma atividade que exige do leitor uma atitude consciente e intencionada do papel que lhe é reservado, para que os conhecimentos apreendidos através do texto sejam mais do que um conjunto de reflexões hesitantes, ambíguas e equívocas, sendo fruto de um trabalho consiste.

5 O PROCESSO DE LEITURA E A ATITUDE FENOMENOLÓGICA: UM DESAFIO DE VOLTAR ÀS COISAS MESMAS

Mas se a consciência é sempre consciência de alguma coisa, se na realidade nós como que co-nascemos no mundo, concluiremos que efetivamente nós nele nos orientamos por uma rede de sentidos, por uma verdadeira trama de juízos que não tematizamos, não formulamos explicitamente, que são, em suma, juízos “antepredicativos”.

Dória, 2011

Nesta etapa da pesquisa refletiremos brevemente sobre a atitude fenomenológica e o processo de leitura, visto que quem se dispuser à execução do modelo de leitura sugerido precisa necessariamente saber o quão pertinente se faz (re) conhecer como essa relação se desenvolve, ou como deveria se desenvolver. A gênese desta ligação parte do princípio de que as estratégias propostas pelo modelo em questão exigem um leitor que ao deparar-se com qualquer texto aceite esvaziar-se, despir-se, isto é, um leitor que, ao menos num primeiro momento, tenha a atitude de não projetar seus pensamentos sobre a leitura, mas deixar-se invadir por ela, (re) construindo as ideias do texto, contudo, suspendendo preconceitos/predicativos acumulados com as experiências linguísticas e de mundo, a fim de captar a essência do objeto analisado.

5.1 FENOMENOLOGIA HUSSERLIANA X PROCESSAMENTO TEXTUAL: UMA BREVE EXPLANAÇÃO

A fenomenologia possui como maior precursor o filósofo alemão Edmund Husserl (1859-1938) e tem suas bases fundamentadas entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, num espaço de tempo compreendido por um período que antecede a Primeira Guerra Mundial, quando ele publica suas *Investigações Lógicas*, de 1900 – 1901.

De acordo com Silva (2003)³⁶, Husserl lança uma corrente de pensamento que transpõe os limites da filosofia, ultrapassando o conceito de doutrina. Com isso, pretende instituir a filosofia contemporânea e reconstruir sua tarefa central: interrogar. Nas próprias

³⁶ As citações realizadas em nome de Silva (2003) são informações verbais disponibilizadas na palestra “Fenomenologia e existencialismo”, ministrada por Franklin Leopoldo e Silva, doutor em filosofia pela USP. A palestra mencionada encontra-se disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Z2XPHjSYBfw> > Acesso em: 12 de dezembro de 2017 às 23:50.

palavras de Husserl (2000, p. 45 *apud* FERREIRA, 2008, p. 9) a fenomenologia³⁷ é designada como

[...] uma ciência, um conjunto de disciplinas científicas; mas fenomenologia designa ao mesmo tempo e antes de tudo, um método e uma atitude de pensamento: a *atitude de pensamento* especificamente *filosófica* e o *método* especificamente *filosófico*. (Grifos do autor)

Husserl despertou para o estudo fenomenológico, que ainda era embrionário, por influência de Franz Brentano (1838-1917), comentarista de Aristóteles, sendo responsável pelo ponto de partida que instaurou a tendência. O movimento ganhou vários adeptos, dentre eles, Martin Heidegger (1889-1976), aluno de Husserl, e despontou, conforme Ewald (2008, p. 149) da

[...] preocupação de fundamentar, de forma rigorosa, o conhecimento. É a partir desta primeira diretriz que se forma a Fenomenologia como forma de acesso e conhecimento do mundo para, a seguir, se constituir no *movimento fenomenológico*, caracterizado por pensadores provenientes de várias áreas que procuram conhecer seus objetos de estudo a partir de uma nova atitude, a “atitude fenomenológica”. (Grifos da autora)

O método fenomenológico tem como substância o que a perspectiva sugere: a análise dos fenômenos – entendendo fenômeno como “a coisa percebida”, “o objeto de análise na sua rigorosa realidade”. (SILVA, 2003)

Nesse sentido, a fenomenologia surge como uma forma de investigar a relação do sujeito com o objeto, ou seja, da consciência com as coisas do mundo. É uma forma de buscar explicar o fenômeno com base na experiência da consciência do indivíduo.

Essa corrente tornou-se o método de pesquisa por excelência do existencialismo que, por sua vez, foi um movimento oriundo da Europa, mais precisamente da França, que se pautava no conceito de que “a existência humana precede a sua essência”, isto é, segundo Sartre (1952, *passim*) “primeiro o homem existe e só depois ele se define no mundo”, “o homem é aquilo que ele faz de si mesmo”, “o homem é responsável por aquilo que ele é”, “o homem tem responsabilidade total por sua existência”.

Ainda, a fenomenologia surge como uma crítica à metafísica, reagindo à ideia de que existisse uma força, *à priori*, que impulsionasse ou desse sentido às nossas ações, driblando a superficialidade desse conceito. Para Bordini (2009, p. 15), Husserl pretendia que

³⁷ A fenomenologia é uma teoria vasta e densa, por isso, enfocaremos apenas alguns aspectos capitais do pensamento husserliano, revisitado por alguns estudiosos, que fazem conexão com esta proposta de pesquisa.

sua nova filosofia desse “um norte ao espírito, perdido entre ideias ou positivistas ou psicologistas, que tudo reduzem à causalidade ou às esferas emocionais. ”

Na tentativa de entender como se constitui o conhecimento, questão mais persistente dentro da fenomenologia, Husserl percebe que essa resposta só será possível pelas vias da consciência. Primeiro, porque ele acredita que nenhum objeto é externo à consciência; segundo, porque fora dela o fenômeno não pode ser percebido na sua rigorosa realidade. Assim, “tudo o que existe só existe diante da consciência, que por sua vez se torna consciência ao tomar consciência de” (BORDINI, 2009, p. 16). A propósito, essa “consciência”, ou melhor, a “consciência de” é somente um modo do sujeito visar as coisas, é um movimento de olhar (SILVA, 2003).

Ratificando e acrescentando informações à ideia apresentada, Bordini (op.cit., p. 16-17) pontua que:

Para atingir um conhecimento verdadeiro, portanto, é preciso assumir o fenômeno tal como ele surge na intuição (o dar-se de forma direta, imediata, completa, adequada), despojando-se de tudo quanto se sabe sobre o objeto de que ele é fenômeno (objetos internos ou externos). Essa atitude se chama “redução fenomenológica” (*epoché*). Consiste em pôr o mundo entre parênteses, e dar atenção à atividade da consciência que o constitui para si. Conhecer é descartar dos fenômenos da coisa tudo o que é transitório – o que demite todas as formas de ilusão – e verificar o que se mantém imutável. Esse núcleo permanente seria a essência (*eidos*) da coisa, aquilo que garante que ela é o que é, sempre que se manifestar à consciência. (Grifos da autora)

Para Husserl, segundo Ewald (2008), o termo *epoché* é tomado como suspensão de tudo o que se sabe sobre o objeto de análise e não como dúvida, tampouco, neutralidade. Corroborando, Rovighi (1999, p. 376 *apud* EWALD, *ibid.*, p. 153) ressalta que:

Por entre parênteses a convicção de que debaixo dos meus pés há um assoalho que me sustenta não significa que eu esteja me agarrando desesperadamente às vigas do teto (e deva acabar no manicômio) para não cair, do mesmo modo, pôr entre parênteses as conclusões das ciências não significa rejeitá-las; significa simplesmente que elas pressupõem o mundo da vida cotidiana.

Sendo assim, na descrição do fenômeno, o sujeito não precisa estar submerso em seus “pré-conceitos” e “pré-juízos”, e isso está longe de exprimir a perda, a rejeição, ou a supressão da natureza de sua vida cotidiana, seus valores sociais, culturais, cognitivos, mas significa que o sujeito conscientemente vai encarar o fenômeno em seu estado puro, isolado, em seu sentido originário, retendo apenas o essencial.

Em outras palavras, pela redução fenomenológica, o fenômeno, tomado pela consciência intencional – “a consciência de” –, é estudado em sua essência, que é invariante e livre de qualquer contaminação ou mistura por parte do sujeito; fora dessa relação, o objeto nunca será alcançado em sua plenitude.

À vista disso, consagrou-se que o lema da fenomenologia, seu escopo central, seria o de “voltar às coisas mesmas” para a constituição do conhecimento sobre o objeto estudado, isso devido à certeza de contaminação das coisas do mundo pelo sujeito. Dito de forma diferente, é sabido que o sujeito projeta nas coisas componentes de várias ordens: psicológica, social, cultural, e toda essa projeção termina por refletir na hora de apreender as coisas do mundo, de tal forma que “se recolhe do mundo apenas aquilo que lá foi colocado”. Por essa razão, Husserl institui um método que visa não comprometer a realidade das coisas, isolando os precedentes subjetivos do indivíduo que se direciona a análise do fenômeno, tornando a relação do sujeito com o mundo a mais autêntica possível, purificando-a. (SILVA, 2003)

Em suma, “voltar às coisas mesmas” é estabelecer um equilíbrio entre o sujeito e o objeto, onde antes existia uma dicotomia, supõe a suspensão dos pressupostos, preconceitos, predicativos adquiridos pelo sujeito por meio de suas vivências, experiências com o mundo. Assim, o mencionado “colocar o mundo entre parênteses” exprime o desligar-se, o despojar-se de uma “atitude natural”, que embaça a forma de enxergar as coisas, em função de uma atitude consciente, a “atitude fenomenológica”.

Isto posto, Ferreira (2008, p. 13) ressalta que, de acordo com Husserl, a atitude

[...] fenomenológica não é o abandono do modo através do qual naturalmente nos inserimos no mundo, mas sim, um pequeno deslocamento da maneira por meio da qual nos orientamos a este mundo; já a atitude a ser abandonada, ao contrário, não é “natural” se por tal conceito entendemos o que é espontâneo, imediato; ao contrário, é ela quem é “anti-natural”, tendo em vista que requer uma ponte para o encontro da intencionalidade que nos é imediata.

Com isso, demonstra-se que, na apreensão do conhecimento, as coisas do mundo não precisam necessariamente ser tragadas pelos amalgamas naturalistas que as contaminam. Purificada a consciência da carga naturalista depositada no objeto, que se traduz em algo “anti-natural”, se comparada à postura fenomenológica que não necessita de pontes para a apuração do fenômeno, a realidade própria do mundo revela-se na sua objetividade. Isso não vai fazer o sujeito anular a sua existência, mas vai rearticular a forma como passa a ver as

coisas. (IBID, 2008) Nesse ínterim, a constituição do conhecimento se dá entre a consciência e o mundo, entre o sujeito e as coisas, não como uma competição, mas como um encontro, no qual ambos têm funcionalidades próprias. (SILVA, 2003)

Bordini (2009) esclarece que esse olhar, esse ato de visar que Husserl intitula de consciência é fluente e possui um horizonte sempre em movimento. Diante dessa questão faz-se necessário entender que o conceito de consciência está atrelado ao conceito de intencionalidade. A consciência depende da intencionalidade. A autora assevera que “os limites desse horizonte se movem à medida que o raio da intenção se focaliza, avança ou retrocede [...]”. E continua: “O horizonte da consciência é sempre dinâmico e contextualiza cada fenômeno na história do sujeito e, por tabela, na história de sua vida no mundo” (IBID, p. 17). É factual notar que o horizonte é dinâmico pelo mesmo motivo que a consciência é fluente. A consciência é fluente porque o indivíduo é mutável. Suas experiências, percepções de mundo e julgamento das coisas do mundo são volúveis, porque o indivíduo é uma entidade em construção na sua relação com o mundo e com os fenômenos do mundo.

Alargando o limiar dessas considerações e voltando-o para o estudo em questão, quer dizer, para o estudo da relação leitor-texto-autor na análise dos processos de produção e recepção textuais, frente à estratégia proposta – que visa otimizar o tempo e potencializar a qualidade de leitura –, ratificamos que a consciência só existe a partir da intencionalidade. E o que tudo isso significaria em nosso contexto investigativo? Primeiro, é preciso entender, como pontua Dória (2011, p. 118) interpretando Husserl, que a existência humana no mundo se dá através de dois aspectos: a consciência e a percepção. Em função disto, a autora assinala que “o mundo não é mais que um fenômeno para a consciência, com uma pretensão de existência dada somente pela vida perceptiva [...] A consciência está sempre pronta a ser percebida.” Para Husserl, o estar consciente é definido pela intencionalidade.³⁸

Portanto, pensando na proposta de pesquisa supracitada, conjecturamos que o leitor³⁹ só teria existência como leitor quando entrasse em contato com o texto, a partir da consciência que ele tem e a partir da percepção que ele desenvolve no processo de leitura.

³⁸ Com Husserl e sua base fenomenológica, entendemos que a consciência só existe a partir da intencionalidade. No caso específico desta pesquisa, o leitor precisa ter a intenção, o propósito, de se colocar como leitor, e isso acontece quando ele se submete a desvendar os sentidos que o autor pôs no texto, mediante a busca por expressões linguísticas que o ajude a desvendar esses sentidos e, a partir daí, definido esse conhecimento, isto é, quando essa intencionalidade estiver bem clara, dispor da consciência de que é leitor e se desdobrar sobre a leitura. Portanto, não é a consciência que vem primeiro e a intencionalidade depois. A consciência existe porque a intencionalidade veio primeiro.

³⁹ Husserl não fala diretamente em leitor, mas de indivíduo que usa a linguagem. Nesse sentido, estendemos o conceito de indivíduo, presente na fenomenologia husserliana, para os de sujeito e leitor. Assim como o de objeto, para texto, obra.

Logo, passa a ter consciência do seu papel como leitor e, por conseguinte, reconhece a intencionalidade do autor por intermédio do processo de leitura.

Segundo, ainda em alusão a Husserl, Dória (2011) assevera a existência de um “eu” presente em cada sujeito, um todo indissolúvel em função da consciência e da liberdade humana. Consequentemente, podemos dizer que o leitor é composto por esse “eu” indivisível que não pode ser dissolvido por conta de sua consciência como leitor e de sua liberdade, ou seja, de sua capacidade de escolha para poder se ver como leitor e perceber as intenções do autor no texto. Assim, a partir do momento que o leitor percebe a intencionalidade do autor do texto é dotado da consciência de que é leitor e de tudo aquilo que está envolvido no texto em termos de produção de sentido. O texto passa a ser concebido como estados puros do indivíduo-autor ou de seus objetos intencionais, sendo tratado como um fenômeno. A apreensão do texto pelo indivíduo-leitor, por sua vez, também é vista como um fenômeno, porque envolve os estados de espíritos do leitor, aquilo que sente quando lê o texto e, consequentemente, a maneira como ele percebe o texto como um objeto intencional do autor.

As intenções do autor, inclusive, são captadas pelo leitor através de estratégias, pistas linguísticas, desvendadas mediante uma rede de sentidos. Destarte, quando o leitor é capaz de perceber as estratégias utilizadas para o estabelecimento de uma série de sentidos no texto, apreende a intencionalidade do autor e consequentemente atribui sentidos ao texto. Sentidos que o autor gostaria de atribuir e sentidos que o próprio leitor consegue atribuir por si mesmo, considerando que o leitor é autônomo e participativo no processo de construção de sentido, não sendo apenas decodificador de letras em sons. (DÓRIA, 2011)

Em face do exposto, reiteramos que quando o leitor se enxerga na qualidade de leitor atinge os sentidos que o autor quis evocar nele por intermédio de uma rede de sentidos que o orienta, construída e reconstruída linguisticamente. Então, para chegar à essência do fenômeno observado – no caso, o texto –, para ir ao encontro do sentido outorgado pelo autor no processo de produção, o leitor deixa de lado, esvazia-se, despe-se da “atitude natural”, pondo entre parênteses os juízos, pressupostos, predicativos inerentes a todo indivíduo estabelecido numa determinada sociedade, com vivências e experiências particulares, e volta sua atenção à observação do conhecimento verdadeiro, mediante a “atitude fenomenológica”.

Por conta própria, o leitor também consegue atribuir sentidos diferentes ao texto – outros sentidos – a partir de sua experiência com o mundo e a partir da experiência consciente e perceptiva que teve no processo de leitura. Então, ao passo que o texto é lido, o leitor desenvolve conhecimentos acerca desse texto, que se instauram como a percepção de um indivíduo consciente sobre uma verdade em um momento específico, bem como a certeza de

que a reprodução dessa verdade não poderá mudar a sua essência. Dessa forma, o leitor torna-se consciente de que o fato dele propagar os sentidos, as ideias, os conhecimentos evocados, aceitando-os ou não, não vai mudar a verdade do texto, ou seja, não vai mudar a essência daquele conhecimento naquele momento.

Essas considerações nos impulsionam a pensar na relação subjetividade x objetividade, como coexistentes na produção e recepção textuais. Como vimos, o texto é um cômputo de estados de espírito, de perspectivas. Para Dória (2011, p. 122), citando Iser (1996), “o texto representa um sistema perspectivístico e a própria organização interna do texto é um sistema de perspectividade”. Por este caminho, até certo ponto, é possível ler um texto de forma objetiva, sendo fundamental para a sua concretização, como dito em páginas acima, a neutralização das intenções naturais e a assunção de uma postura fenomenológica frente ao objeto. Entretanto, embora o texto como produto seja objetivo, “esquecemos que tal objetividade veio ao mundo através de nós, ou seja, de uma “subjetividade””. (IBID, p.119)

Essa ideia pode ser visualizada quando percebemos que o leitor precisa usar a consciência e a intencionalidade no ato de leitura. Intencionalmente ele precisa ter a consciência de seu papel como leitor, que não pode mudar o texto, suas verdades, sua essência, porque o texto já é um produto, ao mesmo tempo em que precisa se dar conta da intencionalidade do autor, captada pelas pistas linguísticas, (re) construídas no processo de leitura-compreensão-interpretação. Essa é a parte objetiva, isto é, quando o leitor vai decifrando de maneira consciente e intencional os sentidos que o autor colocou no texto. Todavia, esse processo é igualmente subjetivo, pois, à medida que o leitor vai decifrando a rede de sentidos presente no texto, termina por colocar em evidência as suas experiências de consciência, mostrando uma visão de mundo própria.

O sentido subjetivo virá, assim, mediante a relação do leitor com o tema. São pontuações que estão além do que está posto no texto, conclusões que o indivíduo consegue fazer por conta da experiência que tem com o tema de origem. O leitor transfere para o mundo externo aquilo que se passa em seu mundo interno, instalando opiniões particulares, visões íntimas sobre o que foi lido.

Dito de outra forma, o texto pode ser apreendido de maneira objetiva quando o leitor, reconhecendo que todo texto possui uma essência, percorre o caminho que o conduz até ela. Em certa medida, essa essência é um holograma da essência do autor, dado que o autor percorreu um caminho para tecer a rede de significados presente na obra. O leitor, por seu turno, precisa percorrer esse mesmo caminho, de trás para frente, a fim de alcançar o sentido projetado pelo autor, assimilado pelas estruturas e expressões linguísticas. Esse é o

conhecimento objetivo: a constatação do estado das coisas do mundo, trazidas pelo texto, sem a imersão dos sujeitos em seus pressupostos individuais. Dessa maneira, a assimilação do conhecimento pela consciência é objetiva porque a objetividade do conhecimento não precisa ser sufocada em virtude da subjetividade do indivíduo. (SILVA, 2003)

Em contraponto, simultaneamente, o leitor também se apresenta de forma subjetiva no processo de leitura, quando a rede de sentidos evoca nele estados de espírito, experiências de mundo que já teve. De maneira geral, o sentido é constituído com a participação do leitor. A relação entre texto e leitor se dá quando o leitor insere informações provocadas nele no processo de leitura, estabelecendo sentidos, colocando-se no texto de forma totalmente pessoal. Tais fatos comprovam que a objetividade é circundada pela subjetividade do indivíduo.

Nessa trama de juízos, compreende-se que há um significado primeiro, objetivo, e um significado segundo, que é gerado no indivíduo mediante o seu maior ou menor grau de aproximação ou distanciamento com o objeto analisado. Nesses termos, fazemos *juízos imediatos*, que é o posicionamento de constatar as coisas como elas são em essência – este é o momento em que o indivíduo irá observar o fenômeno de maneira a captar o seu sentido primeiro, óbvio, por exemplo, “uma caneta é um objeto”; mas também fazemos *juízos mediatos*, que é quando atribuímos valores as constatações feitas no processo de análise da coisa – este tipo suporia um processo mental, a exemplo, “esta caneta é a melhor de todas”, que não é fruto apenas de observação, mas da experiência com o fenômeno julgado. De acordo com essa visão, os julgamentos mediatos dependeriam dos imediatos. Ainda, os julgamentos imediatos pertenceriam à parte objetiva da análise, enquanto os mediatos seriam subjetivos. (FERREIRA, 2008)

É importante reiterar que, na atividade de leitura, o leitor processa o texto imbuído pela prática de julgar. Quando ele faz os julgamentos, imediatos e mediatos, entende-se que esse ato é primordialmente consciente. O leitor tem a intenção de estabelecer julgamentos quando se envolve no processo de leitura com o texto. No momento de emissão desses julgamentos, o leitor tem a necessidade de fundamentá-los, porque os julgamentos vêm de nossas experiências, sendo oriundos não só do conhecimento que o autor deseja evocar no leitor, mas também das experiências linguísticas e de mundo do leitor.

A título de ilustração, vejamos a aplicação dos saberes elencados por ora, através da charge⁴⁰ a seguir:

⁴⁰ Charge veiculada pelo site *Yahoo* em janeiro de 2016, realizada pelo cartunista Alpino.



Figura 1: Charge do Yahoo (Disponível em < <https://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/a-charge-do-alpino->>)

Para entender a proposta da Charge⁴¹, por meio de uma atitude fenomenológica, contrastando enunciado, imagem e saberes prévios, podemos chegar objetivamente a conclusão de que o texto em questão retrata um momento específico da história, marcado por um pronunciamento do ex-presidente do Brasil, Luiz Inácio Lula da Silva, o referido Lula, no qual declarou: “não tem uma viva alma mais honesta do que eu”, havendo tal afirmação repercutido de forma negativa, servindo de chacota para a mídia nacional.

Nesse processo, é importante que o leitor saiba que no período de publicação do texto, especificamente em 2016, Lula já não era mais presidente e, inclusive, teria sido um dos políticos a depor na Operação Lava Jato. Não é preciso ter um conhecimento profundo para compreender que quem é indicado a depor nesse tipo de investigação não inspira muita confiança. Em resumo, mesmo que o leitor não soubesse de forma vasta essas informações – e já adiantando que tais informações são de conhecimento público, isto é, que não partem de um olhar subjetivo –, ainda assim, conseguiria entender a essência do texto.⁴²

Ao fazer o caminho inverso que fez o autor, constatamos um sentido primeiro, conferido ao texto por ele, e é nessa medida que somos objetivos, claro, reconhecendo que o texto parte de um olhar subjetivo do autor frente ao tema tratado. As conclusões que estiverem à margem desse limiar serão subjetivas.

Assim, uma leitura objetiva do texto, portanto, só é possível quando o leitor tem a consciência de que é leitor e, na qualidade de leitor, exerce a função de reconhecer a intencionalidade do autor. Para que isso possa acontecer, é necessário que o leitor percorra, de

⁴¹ Nesta pesquisa entendemos o gênero charge como uma forma de expressão que visa fazer uma crítica através do humor.

⁴² É válido lembrar que a produção de qualquer texto envolve a projeção de um público-alvo, isso evidencia que nem todo texto é passível de compreensão nem acessível a todas as pessoas.

trás para frente, o mesmo caminho do autor, (re) construindo os sentidos por ele (autor) evocados através da estrutura linguística. Cômico desta situação, o leitor se vê diante de uma rede de sentidos que articula cada informação presente no texto, gerando a apreensão final do conhecimento.

Na (re) construção de sentido do texto em foco, identifica-se a partir da resposta “Lula virou comediante” que o termo “comediante”, e o sentido primário que gira em torno desse vocábulo, faz a afirmação do ex-presidente soar como uma brincadeira, algo que não deve ser levado a sério. Em busca da essência do fenômeno observado, entendemos que “comediante” é a palavra-chave que liga o conhecimento prévio acerca da situação do presidente no momento da publicação – que é um fato histórico, não particular, logo, sem fuga da objetividade que tanto preconiza à atitude fenomenológica –, (refletida na construção do texto) à reação da afirmação assinada por ele.

Nessa rede de sentidos, projetada pelo autor e (re) construída pelo leitor, é notável que as ideias extraídas do texto não escapam ao texto. Na obra em questão, temos como sentindo primeiro a ideia de que Lula é um político hipócrita, sentido este que está no texto e pode se desmembrar em outros pequenos significados que não estão necessariamente no texto, mas que geram sentidos secundários a partir do momento em que, subjetivamente, o indivíduo apreende o texto. Nesse processo de apreensão, confirmamos que objetividade e subjetividade são complementares; afinal, autores e leitores são seres subjetivos.

Como assinalado em páginas precedentes, o sentido subjetivo surge mediante uma atitude natural do indivíduo frente ao objeto observado. Esse sentido aparece em certo momento do processamento textual e é determinado pela relação que o leitor tem com o tema abordado no texto. Neste caso, se o leitor for petista, poderia considerar que o autor da charge é antidemocrático, que não leva o enunciado do ex-presidente a sério porque despreza o partido do PT e que, conseqüentemente, é contra Lula. Enfim, que o cartunista ironiza o proferimento de Lula porque não entende os benefícios que o país conquistou no governo dele e, com isso, demonstra um posicionamento favorável aos “partidos de direita”. Essas seriam algumas ideias subjetivas possíveis ao texto em foco. Lembrando: nem toda e qualquer leitura de um texto é admissível.

Caso o leitor partilhe das ideias do autor, ainda sob uma atitude subjetiva, natural, poderia mostrar um posicionamento condescendente ao discurso da charge, concordando com o produtor do texto, que faz uma crítica negativa à figura do ex-presidente; sendo anti-PT, os sentidos evocados seriam de que o autor estaria coberto de razão, pois o PT não presta, Lula não presta e, portanto, não merece nenhuma credibilidade, já que foi o partido que tornou o

Brasil um circo e Lula teria sido o líder do picadeiro. Notadamente, esses são sentidos que vão além das palavras do texto, conclusões pessoais sobre um fato num determinado momento da história.

É indispensável à percepção de que o chamado “sentido primeiro” não sugere uma interpretação fechada das palavras, considerando-as apenas nas suas acepções literais, dicionarizadas. “Sentido primeiro” não é o mesmo que sentido literal, único, enquanto que o “sentido secundário” seria figurado, contextual. A ideia é a de que todo texto possui uma essência, um sentido dotado ao texto pelo autor, que deve ser identificado e respeitado, antes do leitor projetar suas ideias sobre ele, se assim não prossegue, a comunicação não teria sentido e o “acordo” oculto entre leitor e autor estaria sendo desrespeitado.

Num quadro geral, tanto as análises de cunho fenomenológico quanto as de base natural demandam certo senso interpretativo, porém sob ângulos distintos, sendo uma mais direta, sem interferências de pré-juízos, pré-conceitos, e outra totalmente afetada pela carga humana acumulada ao longo das vivências com as coisas do mundo. O que mais diferencia essa relação é que, por uma atitude natural, não se dá muita importância ao que o autor disse, mas ao que pode ser entendido com o que ele disse, qual a ideologia, os discursos que permeiam seu dizer e tudo o que isso resulta em contraste com o mundo do leitor, suas ideologias, os discursos que defende; já a atitude fenomenológica, age de forma inversa, (re) construindo, de fato, o dizer do autor, seus propósitos, suas intenções.

Tal fato pode ser comprovado com o respectivo texto em análise, pois, ao dizer que Lula é um comediante, o autor não sugere que ele, de fato, seja um comediante. A resposta “É um comediante” não deve ser considerada literalmente; é preciso contrastar imagem, afirmações, conhecimento prévio, até mesmo para entender o sentido primário do texto.

Esta é uma informação útil, porque se pode gerar uma falsa ilusão de que a proposta fenomenológica não reconheça as teorias subjacentes a qualquer processo de leitura-compreensão-interpretação, dentre outras, a semântica e a pragmática, foco deste trabalho. Pelo contrário, a análise sem um pressuposto mínimo por parte da experiência com a leitura em uma perspectiva fenomenológica é impossível.

A perspectiva fenomenológica não suprime totalmente a subjetividade de suas análises. No que tange à atividade de leitura, é imperativo lembrar que tanto a produção quanto a recepção textual são promovidas por indivíduos mutáveis, subjetivos. O olhar objetivo incide na recuperação do sentido primeiro, não único.

Dessa forma, o que se propõe é um olhar objetivo do indivíduo frente ao objeto, de encará-lo em seu sentido original, ou seja, aquele dotado pelo autor no ato da produção de sentido, apreendo o texto sem se projetar no texto, e isso não é o mesmo que aceitar passivamente os conceitos isolados das palavras que formam as frases, mas saber reconhecer que todo texto possui uma essência. Admitir esse falso princípio seria o mesmo que ignorar os princípios básicos da fenomenologia.

6 DESCONSTRUIR PARA RECONSTRUIR: UMA ESTRATÉGIA DE LEITURA

O leitor deve fazer o caminho inverso que fez o autor: depois do entendimento global do texto, deve chegar à sua “desmontagem”, descobrindo qual o plano de organização das ideias selecionado, quais as partes em que se subdivide esse plano e os elementos responsáveis pela articulação dessas várias partes.

Antunes, 2003

Até então, tentamos elucidar que a atividade de leitura é dissonante daquilo que se entende por decodificação de *input* gráfico, envolvendo diferentes processos e estratégias de acordo com as distintas condições de produção, circulação e recepção do texto; que o leitor dito proficiente é aquele que reconhece que a leitura não é um cômputo de sons, mas (re) construção de ideias, e “trabalha” a fim de reconhecer essas ideias, numa interação constante com o autor, via texto⁴³.

Vimos também que a (re) construção do sentido requer muito mais que as informações advindas do contexto linguístico, fazendo saber que, por vezes, a leitura depende do contexto extralinguístico, que traz informações importantes, mas inexistentes na superfície do texto. Nessa relação, os conhecimentos prévios⁴⁴, adquiridos nas diversas atividades que o leitor participa, servem como suporte, alicerce ou base no processo de intelecção. Ademais, que a escolha das palavras é instrumental na produção de sentido; afinal, palavras são signos e todo signo é ideológico. Por conseguinte, as palavras expressam mais do que o seu conceito singular sugere. À vista disso, não é suficiente, nem seguro, simplesmente analisar a linguagem do texto sem levar em consideração a forma como foi empregada, como uma palavra se relaciona com as outras palavras, quais intenções que se pode prever a manipulação da palavra pelo autor, como ela funciona dentro do texto, quais sentidos quer mascarar.

⁴³ Kleiman (1984, p.15) advoga que “o leitor, enquanto sujeito cognitivo mudou marcadamente, desde um analisador de *input* gráfico até um (re) criador de significado”. Além do mais, ressalta que “a criança em fase de alfabetização lê vagarosamente, mas o que ela está fazendo é *decodificar*, um processo muito diferente da leitura, embora as habilidades necessárias para a *decodificação* (conhecimento da correspondência entre som e a letra) sejam necessárias para a leitura. O leitor adulto não decodifica; ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura.” (Kleiman (2009, p. 36-37, grifos da autora)

⁴⁴ Refletindo mais uma vez sobre essa questão, à luz de Antunes (2003, p. 78), vale salientar que o sentido de um texto está em todo o material linguístico que o constitui e no conhecimento anterior, de mundo, que “o leitor já tem do objeto de que trata o texto”. “O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida [...] Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão.” (KLEIMAN, 2009, p. 13)

Ao início do capítulo 3, sinalizamos que o estudo do sentido é até hoje motivo de preocupação entre pesquisadores. Entretanto, Ilari (2002) argumenta que essa preocupação parece ficar restrita às pesquisas acadêmicas, pois, de acordo com o autor, as escolas estão relegando a segundo plano a temática, privilegiando o estudo da ortografia, acentuação e assimilação de regras gramaticais; consideramos inadequada essa atitude, dado que o sentido está presente em toda e qualquer unidade comunicativa.

Reforçando essa ideia, o estudioso afirma:

Alguns leitores dirão que o sentido está sempre presente quando se lê e se redige, e que nosso ensino pratica a leitura, a interpretação e a produção de textos. Mesmo assim, fico preocupado. Em primeiro lugar, porque **há diferentes maneiras de trabalhar com o texto**, e algumas das que prevalecem na prática pouco têm a ver com interpretação (pense-se no tipo de correção de redações mais usado, que consiste em assinalar apenas os “erros” de ortografia, concordância, e regência); em segundo lugar porque o trabalho sobre textos, tal como vem sendo praticado, dá mais atenção à interpretação a que se chega, do que ao **enorme repertório de conhecimentos e à variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar**; e, finalmente porque o nosso ensino foi reduzindo, de fato, a um conjunto muito limitado de atividades, em prejuízo de outras possíveis que não são sequer lembradas. (ILARI, 2002, p. 11, grifos nossos)

A preocupação que o autor demonstra é procedente, pois expressa uma situação que vem se alastrando nas escolas brasileiras.

Comumente, quando o texto não é tomado como pretexto para o ensino de regras gramaticais, priorizando apenas o aspecto normativo da língua, servem-se dele como eixo norteador para a escrita de redações; entretanto, essa atividade reflete uma preocupação normativa, não uma postura crítica. Resultado: textos pouco compreendidos, superficialmente interpretados e redações que estão longe de ser críticas e criativas.⁴⁵ O trabalho com o texto mostra-se redutivo, e a interpretação, especificamente a que excede o superficial, desfocada.

A justificativa para essa ocorrência, ora se fundamenta na falta de tempo, em função da grande quantidade de “matéria” a ser vencida, já que este tipo de atividade demandaria horas a mais, que poderiam ser reservadas para as aulas de matemática, física, química – disciplinas consideradas “mais complexas”, protagonistas das reprovações, principalmente, nos vestibulares; ora no abandono paulatino de um estudo mais aprofundado sobre o texto, que se debruça sobre o passo a passo da interpretação, que procura assinalar as

⁴⁵ Com isso não queremos dizer que o estudo da dimensão normativa da língua, de suas regras gramaticais e afins, não seja importante, antes, evidenciamos que a leitura e interpretação são atividades que vão muito além. Saber a função das palavras no texto, suas classificações, são fatores relevantes para que possamos perceber a coerência e coesão agindo. Identificar quem é o sujeito, por exemplo, nos torna capazes de distinguir o sujeito do objeto, discernindo a função que ambos desempenham nas sentenças que constituem os textos.

competências e saberes “acionados”, substituída por uma forma de interpretação genérica que, embora economize tempo, deixa a desejar em qualidade, por vezes, mostrando-se deficiente, transformando os alunos em receptores passivos de saberes e não reconstrutores de ideias.

Com isso, os alunos se tornam ociosos, não gostam de ler e parecem não enxergar necessidade no ensino-aprendizagem dos mais variados gêneros. Essa falta de motivação dificulta o trabalho dos professores que, embora tentem, são malsucedidos na empreitada. Dessa forma, tanto quanto os alunos, os docentes acabam cultivando certa desmotivação, talvez porque o estudo do texto tenha perdido o significado para ambos. Nesse caso, é premente a adoção de uma atitude que leve à mudança.

6.1 DIDATIZANDO UM MODELO DE LEITURA: ENTRE ESTRATÉGIAS E HABILIDADES

No processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-se em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Freire, 1992

A praticidade que a tecnologia trouxe à vida, com seus textos rápidos e informativos, onde tudo cabe em 140 caracteres⁴⁶ ou menos, parece ter mal-acostumado as pessoas. O estudo do texto, que é multifacetado, perde forças e aparenta não ter razão de existir. Os alunos entendem que já sabem ler – porém, na realidade, apenas estão decodificando sons em letras – e que, portanto, as aulas de leitura “não servem para nada”. Com efeito, visando à normatividade, estas aulas tornam-se momentos pouco frutíferos, ausentes em possibilidade para se perceber que o texto pode ser trabalhado sob diversos ângulos, à luz de determinadas teorias, tendo em vista o “enorme repertório de conhecimentos e à variedade dos processos que mobilizamos ao interpretar.” (ILARI, 2002, p. 11)

Do contrário, ao serem levados a assimilar a essencialidade dessa atividade interpretativa, que é “basilar para a aprendizagem de todas as disciplinas do currículo escolar”, e que “o desenvolvimento do interesse e da capacidade de leitura pode contribuir, automaticamente, para o sucesso da escolarização.” (CAMPOS, 2008, p. 2), como vimos no capítulo 1, os discentes passam a perceber que é um erro negligenciar esse estudo, considerá-

⁴⁶ A exemplo, temos o gênero digital *Twitter*, cujas postagens não podem exceder o limite máximo de 140 caracteres.

lo perda de tempo. Efetivamente, ao entenderem que uma leitura competente atravessa a estrutura, atentam às particularidades do texto, não se fixando apenas nas “linhas”, mas também nas “entrelinhas”, contemplando as ideologias que carrega, os discursos que provoca, a forma como o autor manipula ou persuade o leitor, passando a ver significado nessa atividade, até mesmo, controlando o ato de ler.

É certo que, dos textos mais “simples” aos mais “complexos”, usamos táticas para facilitar o entendimento sobre o que é lido. Também é certo que nem sempre essas técnicas são conscientes, e que conduzir o aluno a mover-se estrategicamente em torno do texto pode elevar o ensino-aprendizagem de leitura ao *status* de um processo realmente versátil e dinâmico, como acima propôs Ilari (2002).

Dessa forma, entendemos que interpretar é um exercício de constante desconstrução e construção, ou melhor, de reconstrução de ideias. Assim, na produção de sentido, conforme variem os gêneros, as motivações da leitura e os objetivos a serem alcançados, variarão também as estratégias a serem utilizadas no processamento da mensagem. Diante desse panorama, a ideia de texto como amontoado de palavras e frases deve ser preterida, conforme Brait (2001) pontua, em função de uma visão que o considere com um “objeto cultural”, uma “unidade complexa”. De acordo com esse ponto de vista, percebemos que

[...] sob a materialidade dos sons, dos fonemas, dos traços e das cores, agita-se um mar de significados, e significações, de sentidos que somente uma interação específica, particular, circunscrita a tempo, espaço e interlocutores poderá tentar represar, capturar, explorar enquanto memória e vida. (BRAIT, 2001, p. 4)

Em função disto, nas páginas precedentes, percorremos um caminho almejando clarificar a ideia de que interpretar um texto requer muito mais do que simplesmente conhecer as palavras, suas formas de combinação para formar sentenças e seus significados registrados nos dicionários. Sugerimos que ler depreende processos sequenciais de **análise** das partes do texto (estrutural e conteudística), **compreensão** das ideias do autor e **interpretação** do ‘todo’ resultante dessa relação, que podem e devem ser organizados como estratégias no processo de maturação do ato de ler.

Antes, porém, é preciso salientar que, previamente à aplicação de qualquer uma dessas etapas, é importante que o texto seja lido na íntegra. Além do mais, que se entenda que a sequência didática sugerida é uma das muitas possibilidades e caminhos que podem ser percorridos quando o assunto é a produção de sentido, pois não é nossa pretensão ditar regras

nem propor um método hermenêutico insubstituível. As considerações que seguem fundamentam-se em princípios semânticos e pragmáticos que visam apontar uma forma, dentre outras possíveis, de abordar um texto em profundidade.

Ainda, preocupados com o subjetivismo em demasia nas interpretações, propomos que a implementação dessas etapas seja acompanhada por uma atitude fenomenológica frente ao texto, para que a apreensão do conhecimento foque na essência e não na aparência. Ademais, julgamos ser válido, portanto, que o leitor tente compreender os “sentidos primeiros” do texto e só depois fazer acréscimos a essas informações com os valores acumulados através de experiências precedentes.

Em resumo, para a execução do processo de leitura-interpretação sugestionado, o texto é dividido em partes que se complementam, corroborando para a construção do todo; aplicado à sala de aula, ao professor cabe à tarefa de levar o aluno a perceber as relações entre essas diferentes partes, como elas dialogam, e se dialogam, na construção de um sentido global coerente, integrando as partes do todo. De acordo com Kleiman (2002, p. 87) “a capacidade de perceber o todo com base nas partes, de construir relações globais a partir de pistas locais, exige grande capacidade de abstração do leitor”.

Vale lembrar, que a maneira como projetamos, em etapas, o estudo do texto, não determina que o aluno-leitor⁴⁷ passe rigorosamente por cada fase detalha abaixo, ou sigam-nas em ordem, mas tem como propósito demonstrar que o concatenamento dessas fases leva o aluno a organizar os sentidos do texto de forma mais satisfatória, em certa sequência, sem atropelos; inclusive, que muitos leitores já reproduzem inconscientemente essas etapas, de forma espontânea, sem intervalos. Nesse caso, a ideia que trazemos é a de desautomatizar esse método, acentuando a sua importância, deixando-o evidente àqueles que já o usa, mesmo que não completamente.

O método também ajuda aos que não dispõem de nenhum “plano de leitura”, demonstrando-lhes a eficácia de se pensar na leitura como uma atividade dinâmica, de encontro, e o texto, como um apanhado de conhecimentos, de saberes compartilhados, orientados por teorias que não se concentram exclusivamente no significado que deriva de

⁴⁷ Lembrando que o modelo de ensino de leitura que propomos tem como público-alvo o contexto escolar, especificamente, sendo direcionado aos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, embora a sua utilização por outra espécie de público possa ser viável, a depender do tipo de leitura que se deseja realizar, os objetivos, as metas que visa cumprir, até mesmo o gênero em questão.

conhecimentos linguísticos, mas também que levam em conta a importância contextual, que adequa a linguagem as situações de uso e vice-versa.

No geral, conjecturamos que os alunos passem a aplicar o esquema proposto em todas as leituras que se prestarem a fazer, absorvendo a tática de interpretação e argumentação aqui preconizadas, pondo-as em prática de maneira natural, sem mecanicidade; isto é, conforme a leitura vai acontecendo, o aluno lançará um olhar mais incisivo sobre o que lê, pondo em ação as etapas do projeto.

A fig. 2, a seguir, representa os princípios destacados acima:

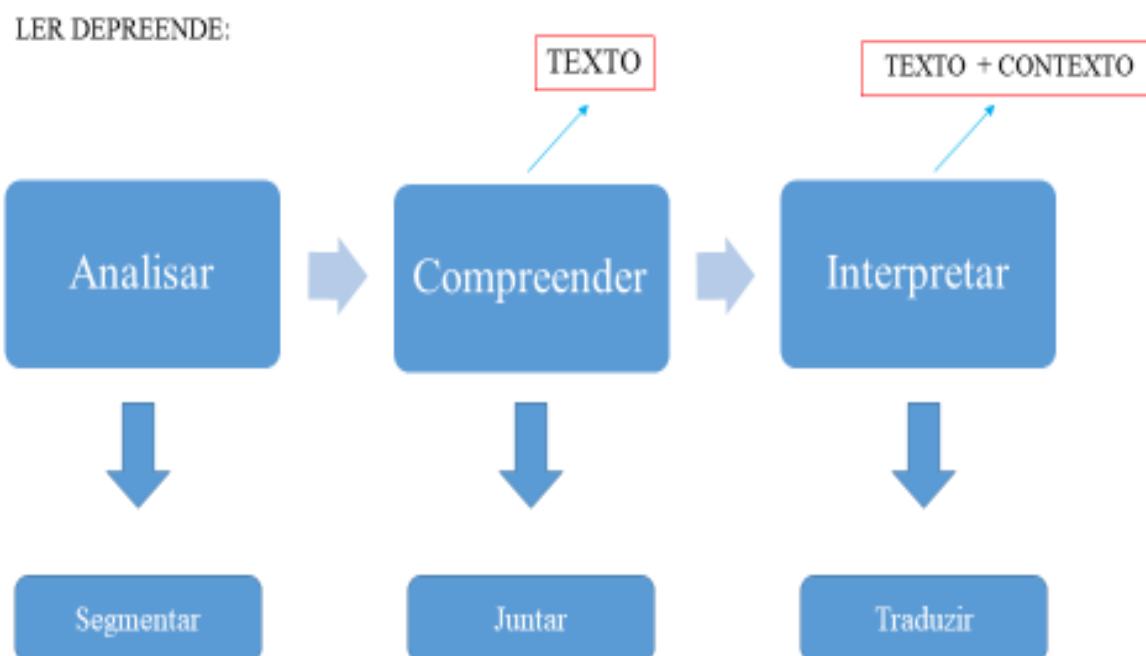


Figura 2: Processos de análise textual

Na primeira etapa, a etapa de análise, o texto é segmentado em partes:

6.1.1 Etapa I: Analisar

A etapa I tem como objetivo elaborar diagnósticos. Subdividida em etapas menores que segmentam o texto “motivador”, de análise, faz um apanhado geral sobre o

mesmo, voltando à atenção do aluno ao contraste: informação do texto (temática) *versus* estrutura, considerando a forma e o conteúdo da linguagem, não com o propósito de fundir o texto a uma estrutura, mas a fim de começar a captar o propósito do autor.

6.1.1.1 Parte I: Identificação do Gênero

O primeiro passo desta etapa é a **identificação do gênero**, pois, quando se percebe a função social dos gêneros, é possível “controlar” a linguagem, o propósito da escrita, o conteúdo e o contexto. Dessa maneira, despertando quanto ao funcionamento e organização dos gêneros e como isto está intrinsecamente ligado a (re) construção de sentido.⁴⁸

Conforme Marcuschi (2002), os gêneros são fenômenos históricos, atividades sociodiscursivas, reflexo de estruturas sociais, situados e integrados em determinada cultura, fruto de trabalho coletivo, maturado em práticas comunicativas que contribuem para a ordenação das atividades interativas do dia a dia, ainda, de alto valor preditivo e interpretativo das ações humanas, que os caracterizam como eventos maleáveis, dinâmicos e plásticos.

Koch (2009) e Marcuschi (2002) afirmam que os gêneros são definidos, sobretudo, por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais. Isto porque, quando dominamos um gênero, não dominamos uma estrutura linguística, mas o agir linguisticamente em situações sociais particulares. (MARCUSCHI, 2002)

Nesta etapa tentamos mostrar que, como prática social e comunicativa, meio pelo qual os homens se socializam, agindo e interagindo no mundo, os gêneros são diversos, pois nada do que fazemos linguisticamente é alheio a algum tipo de gênero. Isso implica em mais e mais gêneros com características temáticas, composicionais e estilísticas ímpares, geradas a partir das diversas situações que o homem vivencia cotidianamente.

Mas, por que fazer com que os alunos detenham esses conceitos como alavanca para o conhecimento do texto?

Em primeiro lugar, porque o ensino-aprendizagem de língua (materna e estrangeira) através dos gêneros com os quais o aluno tem contato no dia a dia, leva o profissional de Letras a descentralizar o estudo de língua que, geralmente, tem se pautado no

⁴⁸ Com Kleiman (2002, p. 87) ressaltamos que “devemos também lembrar que o conhecimento sobre um assunto torna-o mais simples, e o conhecimento sobre um evento torna-o mais familiar. Isto pode ser estendido ao gênero do texto: quanto mais diversificada a experiência de leitura dos alunos, quanto mais familiaridade eles tiverem com textos narrativos, expositivos, descritivos, mais conhecida será a estrutura desse texto, e mais fácil a percepção das relações entre a informação veiculada no texto e a estrutura do mesmo.”

ensino de regras gramaticais. A partir do contato com diversos gêneros, o discente vê a língua tal qual ela se constitui (com suas variações, por exemplo), percebendo que o ensino baseado em regras não suporta todas as peculiaridades da linguagem e, conseqüentemente, dos gêneros, dos fenômenos linguísticos inerentes a eles.

Dessa forma, quando o ensino de língua é organizado por gêneros, os alunos percebem como (inter)agem, atentando que todas as atividades linguísticas só se realizam por meio deles; então, quando conhecem o formato de um gênero, as características composicionais, o seu estilo, as marcas linguísticas que os caracterizam, quando identificam a maneira como a linguagem é empregada para narrar, perpetuar relações de poder, informar, persuadir, argumentar, passam a ter consciência dos mecanismos linguísticos que tem a sua disposição, porque, como dito, eles já usam vários gêneros em seu cotidiano, mas é na escola que devem ser despertados quanto aos recursos linguísticos e estilísticos de que dispõe, para que assim utilize a língua de maneira informada, consciente, significativamente.

Entendido isto, em segundo lugar, os discentes precisam saber que, para entender profundamente um texto, é primordial atentar que, graças ao seu caráter dinâmico, um gênero pode assumir a forma de outro, sem perder a sua especificidade, a fim de atender certos propósitos comunicativos. Portanto, o conteúdo (abordagem temática), o estilo (“formas de dizer”) e a construção composicional (forma de organização e distribuição das informações e aspectos não verbais) dos gêneros – elementos determinados por Bakhtin (1992) –, são de grande valia em sua caracterização, mas não a única forma de identificá-los.

A exemplo, pensemos que uma propaganda, estampada num jornal ou revista, pode assumir a forma de uma poesia como estratégia de manipulação, mas, nem por isso deixará de ser vista como uma propaganda. Tal hibridização ou mescla de gêneros, consoante Marcuschi (2002), pode ser denominada de “intertextualidade intergêneros” e está sujeita às transformações da sociedade, como também às novas situações a que o gênero é exposto.

Convém salientar que, ao mesmo tempo em que um gênero se modifica, também modifica os sujeitos/agentes da situação em que é efetivado, uma vez que somos modificados pela língua que modificamos (KOCH, 2009).

6.1.1.2 Parte II: Ideias fundamentais

O segundo passo é destacar as **ideias fundamentais**. Como mencionado, o texto já deverá ter sido totalmente lido antes que as etapas desse projeto sejam iniciadas. Nessa

fase, então, as ideias principais devem ser confirmadas, já que, provavelmente, a primeira leitura tenha gerado certos efeitos de sentidos que vão sendo comprovados.

Para tanto, como critério de identificação, recomendamos elencar os substantivos mais significativos, que mais se repetem (palavras-chave), pondo-os em evidência – sublinhando, listando, por exemplo, pois, habitualmente, o assunto de que trata o texto se revela pela insistência com que palavras, expressões, sintagmas são repetidos, do título à conclusão. De forma semelhante como numa busca de site, cujas palavras-chave afunilam a procura, as palavras com maior incidência, nesse caso, transformam-se em pistas linguísticas que capacitam o leitor a predizer a ideia principal do texto.

Quiçá um leitor menos experiente, apesar de aceitar toda essa explicação inicial, se questione, e questione o professor, sobre o porquê da relevância dos substantivos em detrimento das outras classes de palavras. O professor, na qualidade de mediador e leitor mais experiente, poderá esclarecer que os substantivos são as palavras que expressam as ideias, definindo o esqueleto do corpo textual, cujo grau de aparição confere concretude ou abstração ao texto, supondo seu maior ou menor nível de densidade, confiabilidade, ao lado dos adjetivos, advérbios, que complementam diretamente o seu significado, qualificando, caracterizando, circunscrevendo o texto em certo tempo e espaço. (MASIP, 2012)

É a partir dos substantivos que percebemos como o autor “joga” com as palavras, intercambiando umas por outras sem prejuízos à significação, por exemplo, ou utilizando os termos com o propósito de causar estranheza, vagueza, neutralidade (pretensa); de dividir opiniões, inclusive de mostrar que ele mesmo não tem um conceito enrijecido sobre o que versa. Tudo isso são possibilidades. Nesse caminho, seleciona, organiza e sequencia as palavras conforme os propósitos que deseja atingir, as atitudes que quer suscitar no leitor diante da leitura. É possível que refine as palavras do texto, visando a objetividade, ou as multiplique, pois talvez acredite que a consistência de um texto depende de formulações prolixas.

A análise dos substantivos, ainda e não só, pode guiar o interpretante a captar a maleabilidade da língua, destacando a ocorrência de palavras “velhas”, conhecidas, sendo traduzidas com “novos” significados mediante o contexto de uso, fazendo com que o leitor perceba que a linguagem não é transparente, que as palavras parecem ter uma espécie de significado primário e secundário, literal e figurado, constatações que demonstram a fragilidade de uma análise textual que considere unicamente a sua dimensão gramatical.

Em resumo, nesta parte da etapa selecionamos as palavras que dão contextura ao assunto abordado, a fim de separar opinião/crença de convicção/certeza/fato na busca pelo

saber. Nesse sentido, a predominância de advérbios e adjetivos, precedentes ou subsequentes a qualquer afirmação lançada pelo autor, confere ao texto um teor mais subjetivo, isto é, mais opinativo que factual. Ao contrário, textos que apresentam um número de substantivos que supera o dos adjetivos e advérbios são mais confiáveis, pois expressam fatos.

Também, pode-se atentar, de uma forma geral, à escolha das palavras, **identificando os verbos mais relevantes**, de maior notoriedade, que funcionam como um elo entre os demais elementos; verbos que revelem ações (critérios de reconhecimento) repercutindo, comumente, na petição de uma resposta por parte do sujeito-leitor que, no momento de (inter)ação, age e reage dirigido por seus pontos de vista, aceitando ou rejeitando o discurso promovido no texto, claro, depois de captar a sua essência, visto que o papel do autor não pode ser esquecido.

É mediante o reconhecimento da função pragmática (contextual), que o leitor poderá incorporar o disposto. Ademais, os verbos são fonte de ocultamentos, negligências, posicionamentos e, portanto, ganham *status* em função do texto: seu uso pode revelar bem mais do que a lexicalidade propõe sob as perspectivas sintática e semântica.

Outra questão a ser observada é a **ocorrência de modalização** desses verbos, e de outras palavras (adjetivos, advérbios, etc.), inferindo, através de sua frequência, como os elementos se combinam no enunciado, tornando-se indicadores de argumentação, apontando como o texto foi construído, revelando a relação que o autor estabelece com o conteúdo de que fala, se o assume completamente, com reservas, ou não assume, como imprime suas ideias no texto, manifestando certeza, dúvida, obrigação, entre outros posicionamentos.

6.1.1.3 Parte III: Perfil Lógico

Um último passo seria **traçar um perfil lógico**, destacando questões centrais, como: problema, causa e efeito, inferidos a partir das ligações que ordenam a sequência textual, integrando as informações conteudísticas que suplantam as relações estruturais.

Essa série, apoiada nas precedentes, implicaria no aluno a capacidade de diagnosticar:

- a) o que o texto trata? (Problema, tema, assunto)
- b) por que o trata? (Causa/força)
- c) quais as consequências do problema, tema ou assunto detectado? (Efeito)

com o objetivo de distinguir a ideia central do texto das ideias secundárias.

Respectivamente, o aprendiz é guiado a extrair do texto questões como: o tema, as causas que conduzem ao evento textual (que sustentam ou fundamentam o problema) e as consequências do problema detectado, levando o aluno a se situar dentro do espaço textual para que possa, mediante as suas partes, construir um sentido global para esse texto, sem esquecer, que uma das formas de ter acesso a essas partes é uma atividade minuciosa de desconstrução e reconstrução.

6.1.1.4 Resultado das partes I, II e III

Em suma, o esquema da primeira etapa, destrinchada em três partes, visa instrumentalizar o aluno a fim de que ele comece a perceber quais recursos foram utilizados para a construção da argumentação textual, quais as intenções do autor e, paulatinamente, ir reconhecendo a função que o texto deve/quer desempenhar na sociedade, conduzindo o aluno a mergulhar no texto, no “mar das significações”, de forma consciente e intencionada

Em função disso, consideremos o texto⁴⁹, a seguir, como um exercício daquilo que foi visto até o momento:

ATENTADO

Ataque de homem-bomba deixa 5 mortos

CABUL (AFP)- Um ataque executado por um homem-bomba em uma rua comercial próxima da embaixada dos Estados Unidos no centro de Cabul deixou cinco mortos e vários feridos, ontem- anunciaram as autoridades afegãs. O atentado, o mais recente de uma série na capital do Afeganistão, foi reivindicado pelos talibãs afegãs. Há três meses, a explosão de um caminhão-bomba no bairro diplomático deixou 150 mortos e 400 feridos, a maioria civis.

A explosão aconteceu no momento em que várias pessoas seguiam para o banco para receber o salário antes da grande festa mu-



Atentado foi em rua próxima à embaixada dos EUA

culmana do Eid. Muitos oficiais das forças de segurança e funcionários do governo recebem seu salário no Kabul Bank.

Os talibãs reivindicaram o ataque por meio do Twitter de seu porta-voz. O atentado aconteceu poucos dias depois do discurso do presidente americano, Donald Trump, abrindo caminho para o envio de mais soldados ao Afeganistão.

Figura 3: Texto para análise – Notícia (Disponível em< <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>>)

⁴⁹ Texto extraído do jornal Folha de Pernambuco – Edição Digital, nº 202, página 8 – caderno Planeta, do dia 30 de agosto de 2017. Disponível em< <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>> Acesso em: 30 de agosto de 2017 às 17:30 hrs.



Figura 4: Esquema gráfico de identificação do gênero – Recorte do caderno Planeta (Disponível em <<https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>>)

A partir do texto, e orientados pela Etapa I da estratégia de leitura que propomos, constatamos:

a) Gênero

O gênero utilizado foi a “notícia” e, nesse caso, estilo e linguagem “trabalham” atendendo ao que é próprio ao gênero. Vejamos:

Em linhas gerais, a ‘notícia’ apresenta o registro dos fatos sem a emissão de uma opinião por parte de quem escreve, sendo, portanto, um texto de teor informativo. Trabalha com fatos reais e atuais, discurso indireto e terceira pessoa. A linguagem utilizada é formal, objetiva e precisa; geralmente, de cunho narrativo e/ou descritivo, as ‘notícias’ são veiculadas em diversos meios de comunicação, tendo uma estrutura formada por título (principal e auxiliar), lide e corpo da notícia. A lide é a primeira parte da notícia que fornece ao leitor os principais fatos noticiados, respondendo às questões: O que? Quem? Quando? Onde? Como? Por que?

Por meio das características elencadas, assim como da função social que desempenha, sabemos que o texto, sem dúvida, pertence ao gênero indicado, pois atende aos requisitos inerentes ao estilo. É possível verificar que não há características na sequência textual que seja incomum à notícia.

b) Ideias fundamentais (palavras-chave)

Para essa etapa, selecionamos as palavras que mais se repetem e aquelas que dão contextura ao assunto abordado, são elas:

O diagrama apresenta uma notícia sobre um atentado em Cabul, com palavras-chave destacadas em verde (substantivos) e azul (adjetivos). As palavras-chave em verde incluem: atentado, ataque, homem-bomba, Cabul, embaixada, Afeganistão, talibãs, explosão, caminhão-bomba, discurso, Donald Trump, soldados. As palavras-chave em azul incluem: mortos, feridos, civil, segurança, funcionários, governo, salário, ataque, porta-voz, dias, depois, presidente, americano, abrindo, caminho, envio, mais.

Substantivos: verde

Adjetivos: azul

ATENTADO

Ataque de homem-bomba deixa 5 mortos

CABUL (AFP)- Um ataque executado por um homem-bomba em uma rua comercial próxima da embaixada dos Estados Unidos no centro de Cabul deixou cinco mortos e vários feridos, ontem- anunciaram as autoridades afegãs. O atentado, o mais recente de uma série na capital do Afeganistão, foi reivindicado pelos talibãs afegãos. Há três meses, a explosão de um caminhão-bomba no bairro diplomático deixou 150 mortos e 400 feridos, a maioria civil.

A explosão aconteceu no momento em que várias pessoas seguiam para o banco para receber o salário antes da grande festa mu-

Atentado foi em rua próxima à embaixada dos EUA

culmana do Eid. Muitos oficiais das forças de segurança e funcionários do governo recebem seu salário no Kabul Bank.

Os talibãs reivindicaram o ataque por meio do Twitter de seu porta-voz. O atentado aconteceu poucos dias depois do discurso do presidente americano, Donald Trump, abrindo caminho para o envio de mais soldados ao Afeganistão.

Figura 5: Esquema gráfico de identificação das ideias fundamentais – Notícia (Disponível em< <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>>)

- Substantivos: atentado, ataque, homem-bomba, Cabul, embaixada, Afeganistão, talibãs, explosão, caminhão-bomba, discurso, Donald Trump, soldados (substantivos mais importantes)

- Adjetivos: afegãs, mortos, feridos, diplomático, (adjetivos mais importantes)

b)' Ações

Vamos nos apegar ao verbo “reivindicar”, que aparece duas vezes, pois, apoiado em substantivos como atentado, homem-bomba, e nos adjetivos mortos e feridos, o verbo sedimenta a construção argumentativa da matéria apresentada.

Nas duas aparições do verbo

1. O atentado, o mais recente de uma série na capital do Afeganistão, foi **reivindicado** pelos talibãs afegãs. (1º parágrafo)
2. Os talibãs **reivindicaram** o ataque por meio do *Twitter* de seu porta-voz. (3º parágrafo),

podemos perceber que o sentido atribuído a ele é o mesmo: o de “assumir, chamar a responsabilidade para si”. Em ambos os casos, o editor utiliza o termo “reivindicar” não só com o propósito de evidenciar a intenção do grupo dos talibãs de assumir algo com palavras, mais também como uma forma de designar o desejo deles de promover intervenção, mudanças sócio-políticas, indo desde a defesa verbal de suas ideologias, às consequências mais graves da aplicabilidade dessas ideologias, como os atentados de homens-bomba, caminhões-bomba e as consequências disto.

Por certo, não sabemos como os talibãs fizeram para assinar a autoria do atentado, mas a palavra escolhida pelo autor para informar isso, em consonância com os demais elementos que estruturam o texto, como os substantivos e adjetivos destacados na etapa acima, revelam que o produtor tinha a intenção de apontar a ousadia do grupo, que se mostra irredutível, muito embora esteja sob a iminente chegada de soldados estadunidenses.

Dito de outra forma, constatamos que a ideia principal que o autor deseja transmitir é a de que “reivindicar” o atentado em Cabul foi uma estratégia de visibilidade que o grupo dos talibãs se reservou para que a eles fosse atribuída a ação executada (já que realmente foram os autores do ataque), justificada pela ideia de que a luta é em prol de algo que lhes pertence por direito. Sobre isso, é válido ressaltar, inclusive, que toda reivindicação

tem como estímulo um direito pelo qual se luta, mas nem sempre se luta, necessariamente, por um direito que seja, de fato, real para quem reivindicou.

Portanto, nesse caso, a reivindicação da milícia enseja uma demanda, não apenas em delegar com palavras que o atentado lhe pertença, mas transformar uma realidade. Reivindicar é falar, mas, sobretudo, agir, reagir, interagir, tanto por parte de quem reivindica, quanto pelos “atingidos” com a reivindicação. Ambos, de alguma forma, propiciam ações desejáveis ou não.

c) Perfil Lógico

Problema: atentado em Cabul (Tema, assunto)

Causa: discurso de Donald Trump sobre o envio de mais soldados ao Afeganistão (Força)

Efeito: aumento do número de mortos, feridos (Consequência)



Figura 6: Esquema gráfico do perfil lógico – Notícia (Disponível em < <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8> >)

6.1.2 Etapa II: Compreender

Na segunda etapa, o aluno é levado a fazer um apanhado geral do texto, organizando, a partir das ideias fundamentais e do perfil lógico, um resumo, uma espécie de síntese do que foi lido, ocupando-se com aquilo que está expresso no texto, deixando de lado qualquer tipo de inferência.

As ações desta e da próxima etapa propiciam que os conhecimentos delimitadores acerca dos processos de compreensão e interpretação sejam estudados. Espera-se levar o aluno a perceber que o processo de leitura não se esgota na decodificação; ler requer produzir sentidos, então, se isso não está acontecendo é porque o aluno não compreende o que foi “lido” e, se não o compreende bem, dificilmente vai saber falar do que se trata o texto, não tendo condições de argumentar sobre nada.

Ainda, alertá-los quanto ao fato de que, às vezes, o processo de compreensão é instaurado, mas o de interpretação não se realiza ou se realiza de forma equivocada. Por esse motivo, propomos uma tática que desperte o aprendiz quanto às especificidades da compreensão e interpretação textuais, levando-o a constatar que, ao compreender um texto, o aluno é instado a dizer o que o autor disse e, ao interpretá-lo, a falar sobre o que inferiu a partir da leitura, ressaltando, neste íterim, que existem leituras de complexidades diferentes, logo, esses processos também serão diferentes em cada texto.

Nesta perspectiva, o professor pode aproveitar para mostrar que compreensão e interpretação são conceitos distintos, mas complementares. Enquanto a compreensão é guiada por princípios lógico-semânticos, a interpretação toma como referência tópicos pragmáticos. Compreender, pois, conduz o leitor a sobrevoar as linhas do texto; interpretar exige a explicitação do que subjaz às palavras.

O modelo visa, assim, destrinchar os conhecimentos e as competências de leitura com o intuito de mostrar as possibilidades que o aluno-leitor tem a sua disposição, indicando que ele precisa agir adequando essas possibilidades ao texto/contexto; acentuando os conhecimentos mobilizados para se alcançar a compreensão e a interpretação.

- ✓ Vejamos na prática as proposições acordadas nesta etapa.

Ideias fundamentais:

- Substantivos: atentado, ataque, homem-bomba, Cabul, embaixada, Afeganistão, talibãs, explosão, caminhão-bomba, discurso, Donald Trump, soldados (subs. mais importantes)
- Adjetivos: afegãs, mortos, feridos, diplomático, (adj. mais importantes)

Perfil Lógico:

- Problema: atentado em Cabul (Tema, assunto)
- Causa: discurso de Donald Trump sobre o envio de mais soldados ao Afeganistão (Força)
- Efeito: aumento do número de mortos, feridos (Consequência)

Compreensão (resumo):

O atentado em Cabul, promovido por um homem-bomba dias após o discurso do presidente estadunidense, Donald Trump, sobre o envio de mais soldados ao Afeganistão, que deixa cinco mortos e vários feridos, é reivindicado pelos talibãs afegãs.

Diante do disposto, percebemos que a compreensão dada ao texto “Ataque de homem-bomba deixa 5 mortos” está dentro dele mesmo, que não é necessário ir além. Nessa etapa, o aluno precisa prestar atenção ao que realmente está escrito, pois tudo que é preciso deve ser coletado no texto. A união dos substantivos fundamentais, aliada ao perfil lógico, serve de base para a captação das ideias do autor e, por conseguinte, construção do resumo.

6.1.2.1 Resultado da etapa II

Essa fase é importante porque os alunos estão bem acostumados a fazer atividades de compreensão como se fosse interpretação. Dessa forma, dá-se o primeiro passo para que, compreensão e interpretação sejam distinguidas.

6.1.3 Etapa III: Interpretar

A terceira etapa é conferida a interpretação. Interpretar, a diferença de compreender, é ir além do texto – fazer juízos, inferências, reconhecer que o texto também é composto por informações implícitas, é concluir, deduzir, conjecturar, criar hipóteses –, mas sempre em consonância com as ideias do texto, com o que está sendo proposto pelo autor, inclusive, retomando em primeira instância as ideias do autor e, só depois, acrescentar impressões a essas ideias.

Essa etapa pode ser considerada como o clímax de nossa proposta de leitura, pois é o estágio em que o leitor tem despertado seu senso crítico, entendendo crítico no sentido de reflexão sobre algo ou alguma coisa. É o momento em que irá falar do texto a partir do “seu” entendimento sobre ele. Mas isso não significa que possa dizer o que “bem entender”; pois “nem toda leitura é autorizada pelo texto”, como ressaltam Sousa e Pereira (2008, p. 78).

Sob esta esteira, inferimos, subentendemos informações e, diríamos também, pressupomos a todo instante. Nesse sentido, a tarefa do professor é conduzir o aluno a ler interpretando; lembrando sempre que exercitar é a melhor maneira para aprimorar nossas competências e requisito básico para a eficácia dos resultados.

✓ Vejamos na prática o que propomos em teoria.

Ainda tomando por base o texto: “Ataque de homem-bomba deixa 5 mortos”, consideremos:

Interpretação:

Partindo do **conhecimento prévio** de que Cabul, a região atingida, é a capital do Afeganistão, a qual engloba uma zona diplomática onde se encontram muitas embaixadas – Estados Unidos da América (EUA), Alemanha, França e Turquia são algumas delas –, além de saber que, anos atrás, especificamente em 1996, os talibãs, grupo político que atua no Afeganistão e Paquistão, invadiram a capital Cabul, mas só se mantiveram no poder durante mais ou menos cinco anos, quando foram interceptados pelos EUA, que os destituíram do poder, **inferimos** o porquê de hoje a região ser devastada por tantos atentados. O objetivo dos talibãs é expulsar os invasores (EUA e países da OTAN) de suas terras a fim de reavê-las, por isso, promovem frequentes táticas terroristas.

Embora os alunos não detenham tais informações, os termos “recente” e “série”, empregados na oração: “O ataque, o mais recente de uma série [...]”, neste contexto, sugerem uma continuidade da ação (ataque), que existiu e mantêm-se, ou seja, quando é dito “o mais recente”, o vocábulo “recente” nos oferece as condições necessárias para **pressupormos** que existiram “ataques antigos” em vista dos “atuais” serem considerados como “recentes”, e não apenas isso; ao ser mencionado “ataques em série” conclui-se não só a existência de um ataque outrora promovido e que retorna a acontecer, num certo espaço de tempo, mas uma sequência desse tipo de prática, ratificando a ideia supracitada.

Ademais, a informação no texto de um ataque anterior ao mencionado, que deixou 150 mortos e 400 feridos, leva-nos a confirmar, mais uma vez, as proposições suscitadas acima, isto é, que os ataques com bombas são práticas costumeiras que possivelmente têm como autores os talibãs, que, para tentar desestabilizar os inimigos, aproveitam situações onde o maior número de “invasores” (“muitos oficiais das forças de segurança e funcionários do governo”, como é mencionado no texto) esteja reunido e atacam; com isso, terminam por vitimar vários civis.

Ao final, **subentende-se** que o atentado mais recente aconteceu como resposta a um discurso do então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, sobre o envio de mais soldados ao Afeganistão. **Conjecturamos** que, se os talibãs cultivam o desejo de expulsar os soldados que lá já existem e, em função disto, gera-se guerra e não paz⁵⁰, a notícia do envio de mais soldados americanos só pode aumentar o clima de violência. Possivelmente, os ataques ganharão mais adeptos, força e assiduidade entre aqueles que apoiam tais práticas.

⁵⁰ Uma das funções dos soldados enviados, especialmente ao bairro diplomático de Cabul, onde se localiza as embaixadas, é promover a paz.

6.1.3.1 Resultado da etapa III

Munido dos conhecimentos estudados até o presente momento, o aluno sabe que, ao interpretar, pode tomar por base informações explícitas e implícitas. Pensando nisso, faz conjecturas desde o título, claro, sempre atreladas às ideias do texto, sabendo que não pode e nem deve fugir do que está sendo abordado. Uma atitude dispensável e, de modo algum, eixo desta pesquisa é, sendo esta a etapa que influencia a uma postura crítico-reflexiva, ter a pretensão de levar os leitores a promulgar atitudes destrutivas frente às ideias que o texto carrega, por exemplo, porque o discurso organizado pelo produtor do texto seja dissonante daquele cultivado pelo leitor. De maneira nenhuma propagamos esta visão; afinal, se isso acontecesse, a leitura perderia todo o sentido, assim como a iniciativa deste trabalho.

Ao contrário, influenciamos que a (re) construção de sentidos seja feita em cima de pressupostos, subentendidos, hipóteses, confirmados no decorrer da leitura, baseados nos conhecimentos prévios e linguísticos do leitor que visa retomar as ideias do autor, fazendo o caminho inverso que ele fez. Nesse ponto, mais e mais questões vão sendo levantadas, porém todas elas alicerçadas naquilo que o texto, de fato, propõe.

Ainda sobre o texto “Ataque de homem-bomba deixa 5 mortos”, é importante ressaltar que, talvez, as argumentações tecidas na etapa III sejam um pouco diferentes daquelas que o aluno, em contato com o mesmo material, poderia elaborar, pois, o universo, os saberes compartilhados, os conhecimentos prévios, as atividades interativas de que participou, são outras, o que não significa dizer que as ideias finais sejam totalmente adversas à proposta aqui desenvolvida, já que o conteúdo de que trata o texto não muda.

O que pretendemos, de fato, é mostrar que ler não é uma atividade de simples decodificação; supõe algo muito maior. Reconhecer a verdadeira motivação do texto, qual o sentido que se quer produzir, às atitudes, os valores que se espera despertar, é crucial. Isso significa que apoiar-se nos precedentes, subsequentes, pressupostos que estruturam o texto, nos ajuda a refazer o caminho realizado pelo autor. Através das pistas, da seleção e combinação das palavras, desconstruímos e construímos o texto.

Ao final do processo, teremos o seguinte esquema textual de leitura:



Figura 7: Esquema gráfico final da análise textual – Notícia (Disponível em < <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>>)

Em síntese, a figura abaixo resume tudo o que foi postulado como estrutura do modelo para o “ensino de leitura”:

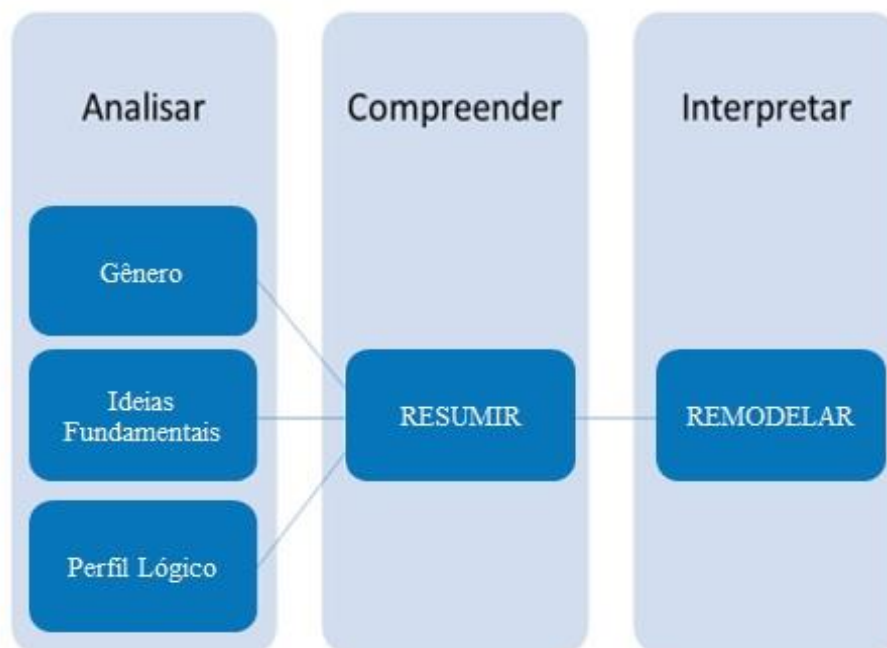


Figura 8: Esquema para leitura em nível profundo

Essas etapas demonstram nossas competências semânticas e pragmáticas em ação. Como a produção de sentido é multifacetada, é interessante que tais competências saiam da zona do inconsciente e se tornem familiares a todos. Nesse sentido, um processo de estudo profundo do texto, mediado por um modelo analítico de leitura, pode transformar-se na solução.

6.2 ANÁLISES

Nesse espaço, analisaremos alguns textos de diversos teores, unificando as abordagens semântica e pragmática, mediante a proposta de leitura apresentada. À vista disso, a escolha do *corpus* foi motivada pelo interesse em demonstrar que tanto os textos de teor predominantemente lógico quanto os de índole estética apresentam, em maior ou menor grau, sentidos e referências de ordem semântica e pragmática. Para evidenciar tal fato, selecionamos três notícias, uma fábula, um artigo de opinião, uma parábola e um poema. Optamos por textos mais curtos para intensificar o aproveitamento do espaço de que dispomos e das considerações resultantes dessa relação.

A figura abaixo sintetiza o esquema com o qual trabalharemos.

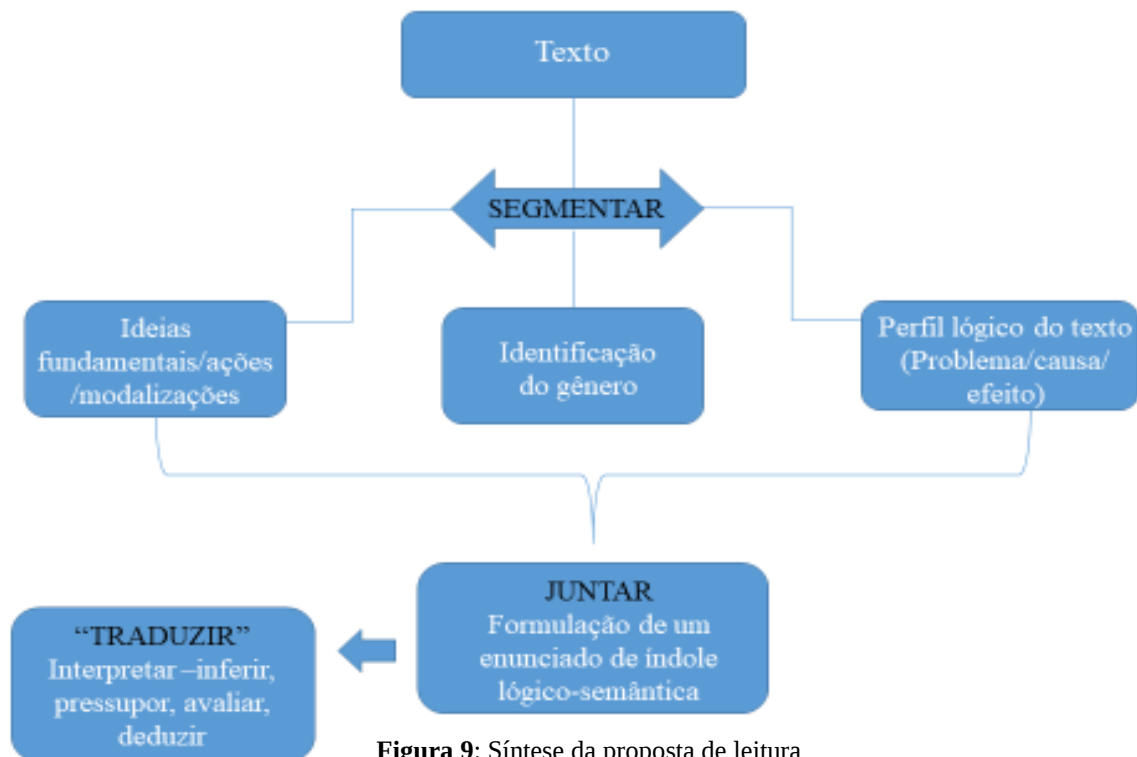


Figura 9: Síntese da proposta de leitura

Através dos processos de análise, compreensão e interpretação, segmentamos, juntamos e traduzimos o texto. Nessa sequência, colocamos em prática um procedimento de leitura que visa auxiliar o aluno-leitor a analisar diversos gêneros além da superfície,

mobilizando estratégias e habilidades que, passo a passo, vão formando o leitor proficiente, desejável.

6.2.1 Texto: “Fãs reverenciam a eterna princesa Diana”⁵¹

A escolha da ‘notícia’ em questão tem a intenção de apontar para o fato de que a (re) construção de sentido dos textos de ordem expressamente semântica também exige do leitor conhecimento e acesso aos elementos da pragmática, especialmente aqueles que dão conta das informações implícitas, tão importantes quanto as explícitas no processo interpretativo, recriadas por meio de pressupostos, inferências, subentendidos, que, por sua vez, nos conduz a conjecturas, deduções, hipóteses sobre o assunto tratado.

Fãs reverenciam a eterna princesa Diana

DANIEL LEAL - OLIVAS/AP

Após 20 anos da trágica morte de Lady Di, as homenagens de milhares de pessoas mostram o quanto sua memória continua viva e comove multidões

REINO UNIDO (AFP) - Flores, velas, mensagens calorosas... Os admiradores de Diana multiplicaram as homenagens à “princesa dos corações” ontem, 20 anos após sua morte em um acidente de carro que provocou uma comoção geral ainda viva. Nas grades do palácio de Kensington, onde a princesa residia, transeúntes paravam para admirar as muitas fotos da ainda muito popular princesa de Gales. Alguns deixavam flores entre as dezenas de buquês. “Inesquecível”, dizia um homem com um casaco reproduzindo a bandeira britânica. “Sempre em nossos corações. Suas obras serão perpetuadas por seus filhos”, constava em um outro cartaz. Um dos buquês,



Fotos, flores, objetos pessoais lembraram a princesa de Gales

dado por um dos muitos admiradores, foi colocado no dia anterior pelo filho mais novo de Diana, o príncipe Harry, de 32 anos, que esteve com seu irmão William para ver as homenagens. Pouco antes, na companhia da mulher de William, Kate, visitaram o jardim efêmero de flores brancas criado em sua memória no palácio de Kensington.

Após a sóbria homenagem, nenhum compromisso oficial estava previsto para ontem, dia em que o veículo que transportava Lady Di se chocou contra uma pilastra do tú-

folhape.com.br >

<http://bit.ly/2wiWt6s>

Acesse o QR Code e confira a galeria de fotos da princesa Diana

Baixe o aplicativo QR Code > Aporte a câmera para o ícone > Assista ao vídeo



nel de Alma em Paris, matando a princesa de 36 anos e seu novo amor, o herdeiro egípcio Dodi al-Fayed. Uma perda sem precedentes para a história do Reino Unido.

Figura 10: Texto para análise (Disponível em < <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=01#page/8>)

⁵¹ Texto extraído do jornal Folha de Pernambuco – Edição Digital, nº 204, página 8 – caderno Planeta, do dia 01 de setembro de 2017. Disponível em < <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=01#page/8> > Acesso em: 04 de setembro de 2017 às 19:58 hrs.

- **Etapa I: Segmentar**

- a) **Gênero**

O texto acima se encaixa no gênero “notícia”, pois atende ao que é próprio ao gênero, ou seja, é um texto informativo que trabalha com fatos reais e atuais, discurso indireto e terceira pessoa. A linguagem é formal, objetiva e precisa e, nesse caso, o meio de comunicação veiculado é o jornal digital. A estrutura da notícia é formada por título (principal e auxiliar), lide e corpo da notícia, características que comprovam que o exposto é originário do gênero indicado.

- b) **Ideias fundamentais (palavras-chave)**

- Substantivos: fãs, princesa, Diana, homenagens, memória, morte, acidente, jardim (substantivos mais relevantes)
- Adjetivos: eterna, trágica, admiradores, “princesa dos corações”, popular, inesquecível (adjetivos mais relevantes)

- b)’ **Ações**

O verbo estampado no título da matéria do jornal, “reverenciar” (reverenciam), descreve exatamente o sentimento que os súditos têm pela tão aclamada memória da princesa Diana. O grau de empatia pela aristocrata parece circunscrito em cada letra que compõe a palavra. Diana é uma memória que continua viva, pulsante.

Flores, velas, mensagens calorosas “multiplicam” as homenagens que perpetuam não só a imagem da lady, mas, sobretudo, os seus feitos, sua afeição pelo povo, “lembrando” quem foi, e sempre será, a “princesa dos corações”.

Os verbos “reverenciar”, “multiplicar” e “lembrar” denotam um fazer que transcende a simplicidade do falar. Empregados neste contexto, indicam ações geridas pelos britânicos que pretendem imortalizar a figura da princesa de Gales, para que continue notável

a importância que tinha e ainda detém. Ao perpetuar a chama acesa de sua influência, a alma imortal suplanta o corpo mortal.

c) Perfil Lógico

Problema: homenagens à princesa Diana (Tema, assunto)

Causa: aniversário de 20 anos do falecimento da princesa Diana, completados este ano – 2017 (Força)

Efeito: perpetuação da memória da princesa (Consequência)

- **Etapa II: Compreender**

Aliando as ideias fundamentais ao perfil lógico temos:

Compreensão:

Após vinte anos de sua trágica morte, resultado de um acidente automobilístico, a inesquecível princesa Diana é homenageada e sua memória eternizada pelos fãs.

- **Etapa III: Interpretar**

Interpretação:

Após vinte anos de sua morte, a princesa Diana, ou “princesa dos corações” – assim aclamada porque se tornou a princesa que ganhou o coração do povo (conhecimento prévio), permanece intacta na memória de seus súditos. Isso é presumível desde o título,

quando se fala em “eterna princesa Diana”. O termo “eterno” denota a ideia de algo que não tem fim, assim sendo, a possibilidade de eternidade para uma princesa morta residiria apenas na lembrança dos seus seguidores, o que, no caso, é de grande importância para que a figura que Diana representou e representa não seja anulada/apagada.

O gesto de oferecer homenagens a alguém que há tanto tempo se foi, ratifica o prestígio de Diana, cuja memória “continua viva e comove multidões”. O verbo “continuar”, nessa sentença, e o advérbio “ainda” em: “ainda muito popular princesa de Gales”, traz como pressuposta a ideia de uma ação ininterrupta. Diana continua tão influente (popular) em morte quanto era em vida.

Ainda, o texto pontua que as homenagens com “flores, velas e mensagens calorosas” foram realizadas pelos “admiradores” de Diana, nos fazendo conjecturar que a princesa tinha algo de apreciável. Na verdade, por onde passava, distribuía seu carisma, ganhando a simpatia de todos e, assim, se tornou inesquecível, eterna. (Conhecimento prévio)

No final do primeiro parágrafo, é relatada a ida dos filhos de Diana ao palácio de Kensington para uma visita ao jardim efêmero de flores brancas, criado em homenagem a data. A palavra “efêmero” significa “passageiro”, “temporário”, algo que não é duradouro; o que revela que o jardim foi feito exclusivamente para a ocasião, sem pretensões de permanência.

No segundo parágrafo, vemos que a homenagem é caracterizada como “sóbria”, já que foi realizada de forma comedida, recatada, contida, algo típico para uma família que precisa manter a postura, o conservadorismo inerente à coroa.

No final do texto, somos apresentados à forma brutal com que Diana e seu “novo” amor perderam a vida – num trágico acidente automobilístico. A forma marcada, “novo” amor, para se referir ao namorado de Diana, nos reserva a ideia de antigo (s) amor (es). A partir de nosso conhecimento de mundo, relembramos que, já em estágio de término, o casamento da princesa com o príncipe Charles passou por um período de muita polêmica e escândalo, com traições da parte de ambos. Situação insustentável para a família real, especialmente para a rainha Elizabeth II, que achava Diana distante do ideal de uma princesa e futura rainha.

No texto, a perda de Diana é considerada “sem precedentes para a história do Reino Unido”. De fato, não existe nada anterior que se possa equiparar ao que aconteceu à princesa. cremos que o conceito de precedente, nesse caso, pode ser alargado além dos limites da morte, também, recobrando a vida. Diana foi diferente daquilo que a coroa esperava que ela fosse enquanto princesa, mas, como ser humano, ela superou os demais integrantes da

família real e ganhou a simpatia, os corações, e se instalou na memória dos seus súditos, instaurando um “reinado” eterno, sendo sempre respeitada como a notável princesa Diana.

6.2.2 Texto: “O galo que logrou a raposa”⁵²

A escolha da ‘fábula’ abaixo tem o intuito de demonstrar a atuação da semântica e da pragmática na produção de sentido, tanto no quesito compreensão quanto interpretação, embora os elementos pragmáticos se sobressaíam, uma vez que estamos tratando de um texto de índole estética. No exemplo exposto, os blefes e a moral da história, que fundamentam a proposta do texto, resolvidos por intermédio de inferências, pressupostos, subentendidos, nos levam a perceber, de fato, a ideia da fábula e, com isso, a função que desempenha, além de corroborar com a assertiva da predominância de elementos pragmáticos sob os semânticos para gêneros com características semelhantes.

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “... Deixe estar, seu malandro, que já te curo!...” E em voz alta:

- Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, raposa e galinhas, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

- Muito bem! – exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas...como lá vem vindo três cachorros, acho bom esperá-los, para que também eles tomem parte na confraternização.

Ao ouvir falar em cachorros Dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

⁵² Texto extraído do livro “*Fábulas e Histórias diversas*”, de Monteiro Lobato.

- Infelizmente, amigo Co-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

(Monteiro Lobato)

A partir do texto transcrito, e orientados pelas etapas da estratégia de leitura que propomos, constatamos:

- **Etapas I: Segmentar**

- a) **Gênero**

O gênero utilizado foi a Fábula e, nesse caso, estilo e linguagens foram trabalhados atendendo ao que é próprio ao gênero. Portanto, podemos verificar que não há características na sequência textual que seja incomum as Fábulas. Vejamos:

As Fábulas são narrativas curtas que buscam transmitir uma mensagem educativa, fazer uma crítica, alertar sobre algo que pode acontecer na vida real; usam linguagem conotativa, figurada, com informações implícitas. As fábulas apresentam geralmente cenas vivenciadas por animais, plantas ou objetos que falam e agem como se fossem pessoas. Ao final, sempre temos uma moral para a história.

Sendo assim, o texto, sem dúvida, pertence ao gênero Fábula.

- b) **Ideias fundamentais (palavras-chave)**

Lembrando: para essa etapa selecionamos as palavras que mais se repetem e aquelas que dão contextura a história, nesse caso, são elas:

- Substantivos: galo, raposa, amigo, guerra, abraço, mundo, cachorro (substantivos mais importantes)

- Adjetivos: velho, matreiro, desapontada, malandro (adjetivos mais importantes)

b)' Ações

Vamos nos apegar aos verbos “descer” e “esperar”, pois são foco da relação: galo x raposa, predador x presa, presentes na comunicação.

O verbo “descer” (desça) desvela, nesse contexto, o desejo mal-intencionado da raposa que objetiva abocanhar o velho galo assim que ele desça do poleiro. “Descer” seria a forma de concretizar que o galo acreditou nas palavras da raposa.

Na oração, o verbo “esperar” (esperá-los) foi estrategicamente usado pelo galo com o efeito de amedrontar a raposa que logo fugiu com medo. Se a raposa esperasse, talvez soubesse que o galo queria ludibriá-la, ou então, a atitude mostraria que ela estava falando a verdade sobre o fim da guerra entre os bichos. Como isso foi detectado pelo galo como uma mentira, algo que é constatado desde o título, a raposa raspou-se dali/ fugiu.

Semanticamente, “descer” e “esperar” são verbos que identificam as respectivas ações: “vir de cima para baixo” e “ficar em algum lugar aguardando alguém ou alguma coisa”. Entretanto, sabemos que, contextualizando as palavras, “descer” e “esperar” tem a força de petições que conclamam ações de seus respectivos destinatários, no entanto, essas petições estão longe de ser simples ações que não se realizaram, sendo, na realidade, formas de interagir sobre o interlocutor, amedrontando-o. Assim, as petições constituem ameaças.

c) Perfil Lógico

Apenas nesse caso, a título de ilustração, dividiremos o diagnóstico em dois momentos.

Como estamos utilizando o gênero “Fábula”, e esse gênero trabalha em cima de uma linguagem figurada, não literal, que conta uma história ficcional, atentaremos para as seguintes possibilidades:

I. Análise sem levar em conta as particularidades do gênero (estilo, linguagem)

- **Perfil Lógico I (análise semântica)**

Problema: anunciar a paz entre os bichos (Problema, tema, assunto)

Causa: fim da guerra entre os bichos (Causa/força)

Efeito: [deveria ser] a promoção da amizade entre os bichos (Consequência), mas essa teoria não se sustenta, pois o texto não pode ser analisado apenas pelas vias da semântica, fato comprovado pelo desfecho da história que necessita, para alcançar o efeito esperado, próprio do gênero fábula, passar por um processo de inferência, estabelecido desde o título.

Ao leitor desavisado, que “esquece” as especificidades do gênero, que não cumpre com a primeira parte dessa etapa, ou que, talvez, nem tenha sido instrumentalizado para reconhecer a multiplicidade das formas e teorias que subjazem a análise de um texto – os vários vieses interpretativos, ao se deparar com um texto de índole predominantemente estética pode causar certa confusão e, com olhos turvos, é levado a traçar um perfil ao texto baseando-se na confiabilidade das palavras expressas, sujeitando-se a elas, ajustando o sentido do texto apenas ao seu significado denotativo.

Nesse ponto, é de suma importância lembrar que todo texto apresenta um caminho interpretativo a ser trilhado. Não se pode pensar que os textos abarcam qualquer tipo de interpretação. Os autores têm certos propósitos na escrita do texto e, como leitores, devemos (re) construir essas ideias mediante as pistas deixadas por eles, que, como vimos, são desveladas por meio da escolha das palavras, como elas se combinam, os graus de modalização; enfim, é indispensável atentar aos detalhes, às escolhas, às combinações, pois

nem toda leitura é autorizada, além de salientar que afirmar que um texto pode ser analisado por vieses diversos não equivale a dizer que esse texto aceite qualquer interpretação. Todo texto encerra uma função, uma prática social e isso deve ser respeitado antes de qualquer coisa.

Nesse caso, como estamos tratando de uma fábula, podemos conjecturar que as ideias expressas pelo texto revelam bem mais do que está escrito, apontando que o leitor precisa captar o sentido oculto nas entrelinhas, sem com isso perder a essência do texto. Vejamos com detalhes essa situação abaixo:

II. Análise levando em conta as particularidades do gênero

O leitor instrumentalizado, conduzido por outro mais experiente, que com tempo e maturidade desejáveis, passa a conduzir por si próprio as leituras que faz, é orientado a estabelecer relações de verdade x falseabilidade da palavra assim que aborda o texto, percebendo a sua estrutura, contrastando-a com a linguagem, com a postura do autor, os discursos que as palavras podem carregar, às intenções prescritas no léxico. Assim, o perfil pode ser estabelecido da seguinte forma:

- **Perfil Lógico II (análise semântico-pragmática)**

Problema: esperteza/desonestidade [daquele que age com má-fé visando benefícios próprios] (Problema, tema, assunto)

Causa: mostrar que esperteza se trata com esperteza (Causa/força)

Efeito: agir de forma esperta contra a mentira livra o engano (Consequência)

- **Etapa II: Compreender**

Compreensão:

Uma raposa encontra um galo e convida-o para confraternizarem-se, visto que a guerra entre os animais havia se encerrado. Percebendo que os sentimentos da raposa não eram sinceros, o galo age com mais esperteza, ludibriando-a com seu próprio discurso capcioso.

• Etapa III: Interpretar

Ainda tomando por base o texto “O galo que logrou a raposa”, consideremos:

Interpretação:

Partindo do conhecimento prévio de que raposas são mamíferos carnívoros bastante astutos e que um galo velho seria um alvo fácil para uma armadilha, a raposa desta fábula tenta ludibriar o galo com uma história fictícia de paz e amor entre todos os bichos, mas no fim das contas não se sucede bem. O galo, a quem possivelmente subestimou (isso está implícito), revelou-se mais esperto do que ela. Na vida é assim: precisamos ficar atentos com quem nos relacionamos, nem todo mundo é leal, sincero, muitos daqueles que estão ao nosso redor tentando nos convencer de que são amigos (vocativo usado pela raposa), na verdade, não são. E para tratar esses “espertinhos”, nada melhor do que ser ainda mais “espertinho” (moral da história).

A informação inicial de que o galo logrou a raposa, portanto, já é um indício a ser analisado. Primeiro, colocamos em evidencia a relação raposa x galo, predador x presa. A palavra lograr denota a ideia de “passar a perna”, “se safar”, “ludibriar” e quando percebemos que foi o galo (presa) que ludibriou a raposa (predador) e não o contrário, começamos a fazer conjecturas sobre as reais intenções da história, principalmente porque estamos trabalhando com o gênero fábula.

Na seção,

Um velho galo **matreiro**, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “... Deixe estar, seu malandro, que já te **curo!**...” E em voz alta:

os termos “matreiro” e “curo” – nas expressões “velho galo matreiro” e “já te curo!”, embora sejam vocábulos desconhecidos por uma grande maioria e que, inclusive, não devam pertencer ao universo linguístico dos estudantes, pode normalmente ser interpretado a partir do contexto linguístico.

Apoiados nas ideias advindas de “velho galo” (1ª linha), “desapontada” (2ª linha) e “malandro” (2ª linha), o aluno pode inferir que, embora velho, o galo é esperto, arteiro. Como não é falado se a raposa é jovem ou velha, o leitor termina sendo conduzido a avaliar que essa informação é secundária, sendo central o conhecimento de que a raposa se achava mais esperta que um velho galo, porém, desapontou-se. Diante disso, o trecho acima traz a seguinte alerta: quantas vezes situação semelhantes acontece na vida real? As pessoas julgam as outras pela aparência e, baseando-se no que vê, tentam trapaceá-las; nem sempre com sucesso, pois, debaixo de uma imagem que desperta inocência ou fragilidade, pode se revelar um “galo matreiro”.

Um ponto a ser lembrado é que, certas palavras ou construções linguísticas só conseguem esclarecimento mediante um contexto que não é construído intratextualmente. Diante disso, é importante deixar o aluno ciente de que a capacidade de perceber a importância do contexto para a leitura, é substancial. Outra questão igualmente importante é a de que ler supõe certa atitude não linear, pois, com frequência, antecipamos o conteúdo do texto lido, fazemos regressões, continuamos lendo para confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas, e esses movimentos se repetem incansavelmente até o texto produzir sentido no leitor e o leitor, por sua vez, possa dotá-lo de sentido.

Retomando, analisemos o trecho que segue:

- Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. Lobo e cordeiro, gavião e pinto, onça e veado, **raposa e galinhas**, todos os bichos andam agora aos beijos, como namorados. **Desça** desse poleiro e venha receber o meu **abraço** de paz e amor.

- Muito bem! – exclamou o galo. Não imagina como tal notícia me alegra! Que beleza vai ficar o mundo, limpo de guerras, crueldades e traições! Vou já descer para abraçar a amiga raposa, mas...como lá vem vindo três cachorros, acho bom **esperá-los**, para que também eles tomem parte na confraternização.

A raposa, cheia de más intenções, tenta uma segunda aproximação, já que na primeira não obteve êxito, e conta uma história sobre o fim da guerra entre os animais, ressaltado, sobretudo, a paz entre raposas e galinhas. Logo, pede para que a ave desça ao seu encontro, para que ambos comemorem com um abraço esse evento. Matreiro, sabendo que o abraço era o da morte, o galo se esquivava da petição, fazendo outra à raposa: que ela esperasse os cachorros a fim de que, juntos, pudessem se confraternizar, como podemos confirmar no trecho:

Ao ouvir falar em cachorros Dona Raposa não quis saber de histórias, e tratou de pôr-se ao fresco, dizendo:

- Infelizmente, amigo Co-ri-có-có, tenho pressa e não posso esperar pelos amigos cães. Fica para outra vez a festa, sim? Até logo.

E raspou-se.

Contra esperteza, esperteza e meia.

A relação entre cachorros e raposas não é uma das melhores. Apelando ao nosso conhecimento de mundo, lembremos que é comum aos filmes, por exemplo, a perseguição de raposas por cães, geralmente, a fim de evitar que elas se aproximem dos galinheiros. A raposa, “sabendo” da relação com os caninos, resolve fugir antes que o destino reservado ao galo, por ela, seja transferido para si. Nessa parte, é selada a ideia de que toda a história contada pela raposa era falsa, pois o que ela visava era comer o galo.

Com este desfecho, a fábula nos permite deduzir que, tal qual a história, na vida, se descermos do poleiro dando mole para as raposas que vivem ao nosso redor, infelizmente, seremos tragados por elas, mas se não descermos, sendo ainda mais espertos, permaneceremos inabaláveis.

Em vista do que foi posto, acreditamos que tais comentários só são possíveis mediante um trabalho minucioso de (re) construção de informações. O aluno que se propõe a fazer esta análise pode recorrer a noções que já possui sobre a relação entre galo e raposa e raposa e cachorro, a partir da preliminar predador x presa, e estender os comentários advindos dessa relação, fazendo uma analogia com a vida real; afinal: esse é o propósito das fábulas: legar um ensinamento que direcione o comportamento humano dentro da sociedade.

6.2.3 Texto: “Proposta Natalina”

A escolha do ‘artigo de opinião’ abaixo foi motivada pelo desejo em demonstrar o equilíbrio entre os elementos semânticos e pragmáticos, haja vista ser um gênero mais opinativo que factual, apresentando fatos reais, mesclados por ideias pessoais, organizadas, em certo ponto, por elementos figurativos, aparentando um meio termo entre os gêneros de ordem lógica e estética.

Dos 20 abrigos existentes no Recife, há 473 crianças esperando uma família adotiva. O Dr. Élio Braz Mendez adverte: “A sociedade desconhece o drama existente dentro dos abrigos do Recife. As campanhas de proteção à infância esquecem a realidade invisível dos meninos e meninas abrigados. Uma cortina de fumaça cega a todos, sob a ilusão de que crianças abrigadas são crianças protegidas”.

A verdade é que os abrigos não oferecem uma razoável assistência especializada do ponto de vista pedagógico, psicológico e nutricional.

A escassa vontade política leva à ineficiência da administração pública no trato dos problemas das crianças e adolescentes, afrontando o art. 227 da Constituição Federal, ou seja, aquele dispositivo que impõe ao Estado e à sociedade o dever de assegurar à criança e ao adolescente com absoluta prioridade os direitos fundamentais, colocando-os a salvo de toda forma de negligência, discriminação, violência, crueldade e opressão.

Esperamos que em 2006 as políticas públicas estejam bem sintonizadas com os projetos educacionais, visando o universo infanto-juvenil, principalmente a parcela que se acha em abrigos.

A sociedade, por sua vez, deve dar um apoio mais significativo ao projeto “estrela-guia”. Este projeto surgiu como uma luz para essas crianças que não encontram famílias adotivas. A estratégia consiste em localizar pessoas interessadas em apadrinha-las. O principal compromisso do padrinho é dar assistência afetiva ao apadrinhado.

Hoje, há 120 “anjos” que guiam crianças e adolescentes abrigados, proporcionando-lhes condições para seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste Natal, as crianças amparadas pelo Programa Criança Cidadã irão aos abrigos, confraternizando-se com seus irmãos menos favorecidos. Outras entidades, por certo, promoverão momentos de fraternidade com os necessitados de afeto.

A nossa convicção é que somente aqueles que fazem o bem podem aspirar a um Natal verdadeiramente feliz.

Você também poderá visitar uma creche, um abrigo, um hospital ou um asilo de idosos, onde encontrará a oportunidade de praticar a caridade cristã, de cultivar a solidariedade e de projetar a luz espiritual da esperança aos que ali se acham desalentados.

Na data maior da cristandade, o “Menino nascido em Belém” estará aguardando sua presença em um dos abrigos para uma abençoada confraternização, sob a luz que vem dele, Jesus.

(Nildo Nery dos Santos)

- **Etapas I: Segmentar**

- a) **Gênero: Artigo de Opinião**

O artigo de opinião é um texto dissertativo que emite um posicionamento sobre algum tema, apresentando como principal característica a argumentação. O escritor desse tipo de texto deve valer-se da verdade, apresentando informações coerentes. É comum encontrarmos o gênero em jornais e revistas; geralmente, é um texto conciso, de fácil leitura, uma vez que o objetivo é atingir um público variado. Ainda, nesse tipo de gênero, é notável um teor persuasivo, visto que a proposta do artigo de opinião é convencer o leitor de que os argumentos apresentados são válidos, a fim de fazê-lo adotar a opinião apresentada.

- b) **Ideias fundamentais (palavras-chave)**

- Substantivos: abrigo, crianças, família, assistência, negligência, administração, políticas, sociedade, padrinho, fraternidade, caridade, solidariedade, esperança (substantivos mais relevantes)

- Adjetivos: adotiva, protegida, escassa, ineficiência, pública, afetiva, cristã, desalentados (adjetivos mais relevantes)

b)' Ações

Um dos primeiros verbos que indica ação dentro do texto é “esperar” (esperamos), presente na oração: “Esperamos que em 2006 as políticas públicas [...]”, em que o sentido do verbo não sugere apenas o ato em si da espera, de aguardar, mas provoca a ideia de esperança, confiança. Em sintonia com os demais elementos da frase, o verbo tem uma cobertura maior, passando a sugerir, supor, opinar, revelando o escritor como uma espécie de porta-voz dos desalentados dos abrigos do Recife, como se, através dele, esses desalentados conquistassem vez e voz e pudessem falar sobre as suas pretensões [esperadas] para um futuro melhor.

Nesse caminho, sabendo do alcance que um artigo de opinião pode ter através de suportes como jornais, revistas, por exemplo, o autor do texto “Proposta Natalina” escreve direcionando a sua fala, especificamente, ao Estado, a fim de que, comprovados os seus argumentos, as ideias sugestionadas sejam reconhecidas e postas em prática, causando um impacto positivo tanto na vida de quem ajuda quanto na dos ajudados.

No quinto e oitavo parágrafos, os sintagmas “Dar um apoio” e “Fazer o bem” agem como uma forma de mobilizar as pessoas a serem mais solidárias, se estas aspiram por um mundo melhor, levando futuro as crianças dos abrigos; fazendo valer a reflexão de Gandhi que diz: “Seja a mudança que você quer ver no mundo”. (hipótese)

Ainda, no final do texto, o verbo “aguardar” (aguardando), na oração: “Na data maior da cristandade, o “Menino nascido em Belém” estará aguardando [...]”, se transforma, nesse contexto, num convite ao leitor, com o objetivo de impulsionar a solidariedade das pessoas, principalmente as cristãs, em face do “apelo” à figura de Jesus que um dia também já foi um menino.

c) Perfil Lógico

Problema: situação precária das crianças nos abrigos do Recife (Tema, assunto)

Causa: revelar a falta de assistência do governo e a negligência da sociedade com as crianças dos abrigos (Força)

Efeito: apelo ao Estado e a sociedade para colaborarem com as crianças dos abrigos (Consequência)

- **Etapa II: Compreender**

Aliando as ideias fundamentais ao perfil lógico, temos:

Compreensão:

Por falta de uma administração eficiente, as crianças dos abrigos do Recife não têm os seus direitos garantidos por não receber a assistência devida.

- **Etapa III: Interpretar**

Interpretação:

A partir da leitura, conjecturamos que o texto é uma espécie de “carta de conscientização” ao leitor sobre as condições em que se encontram as crianças e adolescentes dos abrigos do Recife. Nesse sentido, os argumentos trabalhados no texto visam esclarecer a quem está do outro lado do papel, talvez alguém influente, acerca da problemática em questão.

No primeiro parágrafo, o autor, por meio da “voz” do Dr. Élio Braz Mendez, adverte-nos que a sociedade desconhece a real situação que os meninos e as meninas dos abrigos enfrentam, pontuando que criança abrigada não é sinônimo de criança protegida. Essa assertiva passa a significar que o Dr. Élio, assim como o autor que reproduz suas palavras, acreditam que a moradia concedida a essas crianças não assegura uma vida em que tenham supridas as necessidades psicológicas, pedagógicas e nutricionais básicas.

Na verdade, sobre isso, visando acentuar os deveres do Estado e da sociedade e os direitos dessas crianças e adolescentes, o autor “denuncia” a falta de atenção do governo em prestar assistência especializada e eficiente, a começar pela ausência de políticas públicas que

contornem esse cenário, incluindo as necessidades das crianças e adolescentes como primordiais, além da falta do apoio significativo da sociedade que, tanto quanto o Estado, tem se omitido das suas responsabilidades. Enfim, o autor do texto sublinha a má administração política e a negligência da sociedade como uma forma de pressionar, interessado em ocasionar uma mudança que faça valer tudo o que é garantido por lei a esses meninos e meninas.

À vista disso, e aproveitando o clima natalino, época em que os corações parecem mais abertos ao amor, ao carisma, a solidariedade e a compaixão, o autor convida os leitores a fazerem a sua parte: zelar pelas crianças, provendo-lhes não só um teto, mas condições dignas, ressaltando o espírito do Natal poderá comover a alma de cada um.

6.2.4 Texto: “A cura de dez leprosos”

A escolha da ‘parábola’ abaixo carrega os mesmos motivos que a escolha da ‘fábula’ apresentada anteriormente, isto é, tem o intuito de apontar a imprescindibilidade de acessarmos os conhecimentos pragmáticos para que se possa, de forma totalizante, dar conta da (re) construção de sentido dos textos de ordem estética.

11 – De caminho para Jerusalém, passava Jesus pelo meio de Samaria e da Galileia.

12 – Ao entrar numa aldeia, saíram-lhe ao encontro dez leprosos,

13 – que ficaram de longe e lhe gritaram, dizendo: Jesus, Mestre, compadece-te de nós!

14 – Ao vê-los, disse-lhes Jesus: Ide e mostrai-vos aos sacerdotes. Aconteceu que, indo eles, foram purificados.

15 – Um dos dez, vendo que fora curado, voltou, dando glória a Deus em alta voz,

16 – e prostrou-se como o rosto em terra aos pés de Jesus, agradecendo-lhe; e este era samaritano.

17 – Então, Jesus lhe perguntou: Não eram dez os que foram curados? Onde estão os nove?

18 – Não houve, porventura, quem voltasse para dar glória a Deus, senão este estrangeiro?

19 – E disse-lhe: Levanta-te e vai; a tua fé te salvou.

Lucas 17:11-19

- **Etapas I: Segmentar**

a) Gênero

O gênero textual é parábola, que se caracteriza por ser uma alegoria escrita em forma de narração, geralmente, sucinta e direta; é muito comum na bíblia; possui linguagem simbólica e tem como objetivo transmitir um ensinamento. Com traços semelhantes às fábulas, a parábola difere desse outro gênero porque utiliza situações e pessoas do mundo real para construir as analogias que resultam na “moral da história”.

b) Ideias fundamentais (palavras-chave)

- **Substantivos:** Jerusalém, Jesus, aldeia, leprosos, Deus, fé

- **Adjetivos:** purificado, curado, samaritano, estrangeiro

b)’ Ações

O verbo “ir” (ide) nos chama atenção nessa parábola porque se instaura como o ponto nodal para a cura dos leprosos. A ida dos leprosos à procura do sacerdote demonstra fé e é a fé nesse “ide” – e tudo será como antes - que faz com que os leprosos sejam curados. O verbo em referência não é apenas uma ordem, se instaura como um teste, uma avaliação, a própria cura mediante a fé.

c) Perfil lógico

Levando em conta o gênero trabalhado – parábola –, e sabendo que esse tipo de texto pode suscitar mais de uma interpretação, tendo em vista as particularidades inerentes à proposta que encerra, atestamos:

Problema: Ingratidão (Tema, assunto)

Causa: Evidenciar o orgulho dos homens (Força)

Efeito: Antipatia, desprezo (Consequência)

• Etapa III: Compreender

Mais uma vez, aliando as ideias fundamentais ao perfil lógico, temos:

Compreensão:

No caminho para Jerusalém, Jesus se depara com dez leprosos que lhe pedem a cura de sua enfermidade, ao serem curados, apenas um, de origem samaritana, retorna ao seu encontro para agradecer.

• Etapa III: Interpretar

Interpretação:

Acionando os conhecimentos prévios, relembremos que, na época de Cristo, a lepra era uma doença considerada como maldição divina, e os leprosos eram banidos dos centros das cidades e exilados em aldeias distantes. Sendo contagiosa e a cura uma utopia, a não ser que um profeta a mando de Deus restabelecesse a vida da vítima, homens, mulheres, crianças e idosos atingidos por este mal, uma vez colocados à margem do leito familiar, não tinham contato com parentes ou amigos.

A doença era cruel, fazia o leproso perder, além da família, os bens, o convívio social, partes do corpo, até ficar deformado e morrer. Ninguém queria ser visto com um leproso, evitando passar pelos locais onde habitavam, para que não fossem declarados, igualmente, impuros. Sobre isso, no versículo 13, vemos que os leprosos mantiveram certa distância de Jesus, o que nos leva a inferir que não eram leigos em relação às leis, ao contrário, a ação tomada demonstra que tiveram instrução religiosa e sabiam dos princípios básicos acerca dos contagiados por lepra.⁵³

Ao vê-los clamando por ajuda, Jesus expressa uma ordem com sentido de provação, avaliação, testagem da fé: Ide e mostrai-vos aos sacerdotes (v. 14), essa era a lei para o leproso depois de sarado⁵⁴: apresentar-se a um sacerdote para que a cura fosse comprovada. Os dez saíram doentes sabendo que, de alguma forma, Deus os curaria antes que eles pudessem chegar até os sacerdotes. No fim, todos tiveram fé e foram curados, porém apenas um, de origem samaritana, retornou para agradecer a Jesus pela benfeitoria.

⁵³ Cf. Levíticos 13

⁵⁴ Cf. Levíticos 14:2

Estar livre da lepra simbolizava a restituição de tudo o que outrora havia sido perdido devido à doença, mesmo assim, somente um soube reconhecer o que aquela cura representava, os demais preferiram cumprir a lei e não perceberam que a lei em si não cura ninguém, mas que a cura foi resultado da graça de Cristo, que rapidamente foi esquecida, sendo o samaritano o único a reconhecer Cristo como a lei viva. A cura aconteceu mediante a fé na misericórdia de um Deus que opera milagres. Por esse ângulo, a lepra representava a morte, enquanto Cristo, doador da vida, representava a cura.

Uma questão importante é que a região na qual Jesus encontrou os leprosos, situada entre Samaria e Galiléia, provavelmente era habitada por outros povos além dos samaritanos. Algo que pode ser deduzido a partir da oração: e prostrou-se com o rosto em terra aos pés de Jesus, agradecendo-lhe; e este era samaritano (v.16), cujo pronome “este” traz a ideia de que existia um “aquele” que não era samaritano, possivelmente judeu, o que se confirma através da sentença: Não houve, porventura, quem voltasse para dar glória a Deus, senão este estrangeiro? (v.18).

O fato de o samaritano ser considerado como estrangeiro, sendo Jesus judeu e estando numa região, possivelmente também habitada por judeus, evidencia que os demais leprosos eram judeus ou que existiam judeus em meio aos leprosos, porém que não foi nenhum judeu, nenhum conterrâneo de Jesus, que manifestou gratidão, mas um estrangeiro. Poderíamos inferir que a admiração de Jesus porque apenas um, entre os dez, voltou para agradecer, sendo este samaritano, tem como fundamento a situação de que judeus e samaritanos eram povos rivais, devido a conflitos religiosos.

À vista dessa rivalidade, conjecturamos que as “diferenças”, neste caso, terminavam sendo assimiladas pela doença, que os colocava na mesma “posição”, levando em conta que os judeus se sentiam em condição superior aos samaritanos (conhecimento prévio); além do mais, o fato de Jesus, um judeu, curar judeus e samaritanos e somente um estrangeiro, samaritano, mostrar reconhecimento, nos revela que de onde, ou de quem, menos esperamos pode vir à recompensa, o sentimento de gratidão.

Como vimos, as parábolas têm como traço distintivo deixar ensinamentos, assim sendo, o ensinamento que podemos tirar dessa alegoria é que devemos agradecer aqueles que nos fazem bem, desterrando nosso orgulho. Os leprosos haviam perdido tudo o que tinham e só o reconquistaram por efeito da misericórdia de Deus; entretanto, depois de curados não foram humildes o suficiente para reconhecê-lo. Por fim, além do leitor tirar a lição de que devemos ser gratos a quem nos proporciona um favor imerecido; também deve entender que quando formos os doadores, não devemos discriminar ninguém.

6.2.5 Texto: “Fim do surto de febre amarela no País”⁵⁵

A escolha da ‘notícia’ abaixo foi motivada pelo desejo em demonstrar que todo texto, até mesmo os de teor predominantemente lógico, tem seus sentidos construídos e reconstruídos também por meio de estratégias de ordem pragmática.

SAÚDE

Fim do surto de febre amarela no País

BRASÍLIA (ABr) - O Ministério da Saúde anunciou ontem o fim do surto de febre amarela no País. Desde junho, quando foi confirmado o último caso no Espírito Santo, o Brasil não tem registros da doença. Segundo a pasta, a prevalência da doença é nos meses de calor, entre dezembro e abril, e, com o fim dessa sazonalidade, a expectativa é que o número de casos diminua.

De acordo com o último boletim epidemiológico, desde o início do surto, em 1º de dezembro do ano passado, até 1º de agosto deste ano, foram confirmados 777 casos e 261 óbitos por febre amarela. Outros 2.270 casos foram descartados e 213 permanecem em investigação. Além disso, 304 casos foram considerados inconclusivos.

A Região Sudeste concentrou a maioria dos casos, com 764 confirmações, seguida da Região Norte (10) e Centro-Oeste (3). As regiões Sul e Nordeste não tiveram confirmações.

Vacinação

Mesmo com a interrupção da transmissão da febre amarela, o Ministério da Saúde ressalta a importância de manter as ações de prevenção e de ampliar a cobertura da imunização contra a febre amarela para prevenir novos casos da doença no próximo verão. O Brasil adota o esquema de apenas uma dose da vacina durante toda a vida, de acordo com recomendações da OMS.



Apesar de a interrupção do surto, vacinação deve continuar

Segundo o Ministério da Saúde, a vacinação é a medida mais importante para prevenção e controle da doença, com eficácia de 95% a 99%. A vacinação para febre amarela é ofertada no esquema de vacinas de rotina em 20 estados: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima, Tocantins, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Bahia, Maranhão, Piauí, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Além dessas áreas com recomendação, neste momento, também está sendo vacinada a população do Espírito Santo.

Figura 11: Texto para análise (Disponível em < <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=07#page/8>)

- **Etapas I: Segmentar**

- a) **Gênero:** notícia

- b) **Ideias fundamentais:**

⁵⁵ Texto extraído do Jornal Folha de Pernambuco – Edição Digital, nº 209, página 8 – caderno Brasil, do dia 07 de setembro de 2017. Disponível em < <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=07#page/8> > Acesso em: 07 de setembro de 2017 às 11:57 hrs.

- Substantivos: febre, doença, óbito, prevenção, vacina, verão, controle, população
- Adjetivos: surto, epidemiológico

b)' Ações

No texto, a ação nodal encontra-se no verbo “anunciar” que, mais do que um simples processo de informar publicamente sobre o fim da febre amarela no país, atua como o próprio fim da doença. De outro modo, o anuncio serve para tranquilizar os ouvintes que, ao ouvir as palavras do único órgão autorizado para concluir o que quer que seja acerca da saúde pública, tomam aquelas palavras como verdadeiras e absolutas.

c) Perfil lógico:

Problema: febre amarela (Tema, assunto)

Causa: fim do surto de febre amarela (Força)

Efeito: tranquilização dos brasileiros (Consequências)

• Etapa II: Compreender

Aliando as ideias fundamentais ao perfil lógico, temos:

Compreensão:

O Ministério da Saúde anuncia o fim do surto de febre amarela no Brasil, mas a vacinação persiste como ação de prevenção.

- **Etapa III: Interpretar**

Interpretação:

Ao ler o texto, e com base nos saberes prévios que acumulamos sobre o assunto, embora não sejamos especialistas em doenças epidemiológicas, especificamente, em febre amarela, assim como o aluno que, provavelmente, também não disporá de tantas informações acerca deste assunto, reconhecemos que: a febre amarela é uma doença infecciosa causada por um vírus e transmitida pela picada de mosquitos. Inclusive, em uma de suas formas de transmissão, pode ser causada pelo *Aedes aegypti*, o mesmo mosquito da dengue e do *Zika vírus*. A febre amarela recebe esse nome porque causa amarelidão no corpo, podendo ser hemorrágica ou não. É uma doença que tem cura, mas, em casos mais graves, pode levar à morte em poucos dias; por isso, é indispensável que o indivíduo seja imunizado com a vacina. Para os infectados, é preciso prestar atenção aos sintomas. Todos devem ficar vigilantes, especialmente quando há um surto da doença.

Partindo dessas informações, recuperadas pelo conhecimento de mundo, inferimos que a notícia em questão tenta tranquilizar os brasileiros frente ao surto de febre amarela que acometeu o país. Na parte inicial do primeiro parágrafo, lemos: “O Ministério da Saúde anunciou ontem o fim do surto de febre amarela no País. Desde junho, quando foi confirmado o último caso no Espírito Santo, o Brasil não tem registros da doença”, e, deste enunciado, podemos pressupor que: i) existia um surto de febre amarela no país; ii) os meses que antecedem junho foram marcados pelo surto de febre amarela; iii) houve casos de febre amarela no Brasil, antes do registro no Espírito Santo e iv) que a febre amarela é uma doença.

Além destas informações, podemos afirmar que o Ministério da Saúde – MS, sendo o responsável pela organização e planejamento de tudo aquilo que diz respeito à saúde, é o único órgão que tem autoridade para falar sobre o que anuncia, portanto, o pronunciamento que faz é considerado válido e repercute nas pessoas não simplesmente como um aviso, um comunicado, mas como a materialização propriamente dita do fim do surto da doença. Em outras palavras, ao ser enunciada, a notícia realiza o que significa, isto é, tendo

como emissor o MS as pessoas se convencem de que se o órgão garante o fim do surto é porque não existe mais perigo. Portanto, o ato de “anunciar” equivale ao extermínio, ao menos na mente das pessoas, do surto de febre amarela.⁵⁶

Ainda, na metade do primeiro parágrafo podemos ler: “Segundo a pasta, a prevalência da doença é nos meses de calor, entre dezembro e abril, e, com o fim dessa sazonalidade, a expectativa é que o número de casos diminua.” Ao substituir “MS” por “pasta”, o autor supõe que o leitor estabelecerá uma relação sinonímica entre os termos, por isso troca um pelo outro sem explicações prévias; afinal, autores não falam sobre aquilo que acreditam que o leitor conhece, fazendo com que este, no processo de leitura e interpretação textual, retome conhecimentos adquiridos com a vida, assimilados por meio de jornais, revistas, televisão, filmes, internet, palestra, congresso, conversas informais, senso comum, entre outros.

Ademais, na sequência: “[...] a prevalência da doença é nos meses de calor, entre dezembro e abril, e, com o fim dessa sazonalidade [...]”, quando o autor recorre ao termo “sazonalidade” deseja evitar repetições e espera que o leitor identifique, e faça a correlação certa, que o termo retorna ao exposto: “a prevalência da doença é nos meses de calor, entre dezembro e abril”, indicando que a ocorrência da doença se dá num período específico, numa determina estação – época de calor.

No segundo parágrafo, a partir da sentença: “De acordo com o último boletim epidemiológico, desde o início do surto [...]”, o vocábulo “último” nos permite pressupor que outros boletins foram emitidos falando sobre o assunto. No decorrer do parágrafo, notamos que esses boletins apontavam para a quantidade de casos confirmados, que permaneceram sob investigação e de óbitos ocasionados pela doença, e que, dentre as regiões com incidência dos casos, a Região Sudeste concentrou o maior número, dado constatado no terceiro parágrafo, levando-nos a inferir que outras regiões também foram vitimadas pelo surto, mas a Sudeste ganhou em disparada.

Os parágrafos que inauguram o tema “Vacinação” servem de alerta para que os leitores saibam que, embora o surto tenha chegado ao fim, é preciso continuar com ações de prevenção e combate, sendo a vacina a medida mais eficaz.

⁵⁶ Esse fato faz valer a ideia de que “a palavra tem poder” ou “o poder da palavra”. Basta os jornais, a internet, começarem a propagar uma notícia de interesse público, como a existência de um surto de alguma doença, como no exemplo, que vão surgindo casos e mais casos, fazendo com que as pessoas fiquem em estado de alerta, até mesmo, que entrem em pânico. Após o órgão de competência daquela problemática, no caso o MS, tranquilizar as pessoas, anunciando o fim do surto da doença, “automaticamente” parece que os ânimos se acalmem e as coisas voltam ao normal. Em específico, o MS, como detentor da palavra, ao informar sobre algo, tem autoridade para tanto, e as pessoas têm segurança e confiam no que é afirmado.

6.2.6 Texto: “Poema”⁵⁷

A escolha do ‘poema’ abaixo foi motivada pelo desejo em demonstrar a capacidade de interpretação do usuário de determinada língua, que, não raro, utiliza-se de vários recursos semânticos e pragmáticos nas diversas circunstâncias de interação. No exposto, sublinhamos a ocorrência de polissemia, que permite ao gênero metaforizações, novos sentidos que tem como origem o primeiro significado. Assim, através do sentido literal de uma palavra é possível chegar ao sentido pragmático, derivado, contextual, pondo em xeque a importância de se pensar em todo e qualquer texto como uma unidade semântico-pragmática.

Poema

Oh! aquele menininho que dizia
 “Fessora, eu posso ir lá fora?”
 mas apenas ficava um momento
 bebendo o vento azul...
 Agora não preciso pedir licença a ninguém.
 Mesmo porque não existe paisagem lá fora:
 somente cimento.
 O vento não mais me fareja a face como um cão amigo...
 Mas o azul irreversível persiste em meus olhos.

Mario Quintana

- **Etapa I: Segmentar**

- a) **Gênero:**

⁵⁷ Texto extraído do livro *A vaca e o hipogrifo*, de Mario Quintana, 2012, p. 130. Disponível em < http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/avacaeohipogrifomarioquintana.pdf>. Acesso em: 15 de dezembro de 2017 às 14:11.

O texto acima pode ser identificado como um poema, visto que apresenta características peculiares ao gênero, a saber: verso, estrofe, métrica, rima, linguagem conotativa, sobretudo, graças a função social/comunicativa que desempenha, percebida através da preocupação estética sob a qual o discurso foi construído. Dentre outros correspondentes poéticos, o texto possui uma linguagem informal, mas cheia de beleza, com construções bem arrojadas e dinâmicas.

b) Ideias fundamentais (palavras-chave):

- Substantivos: menininho, “fessora”, vento, paisagem, cimento, olhos

- Adjetivos: azul, amigo

b)’ Ações

O poema tem como expressões nodais os termos: “bebendo”, “pedir licença”, que em consonância que os verbos “dizia”, “ficava”, “preciso”, “fareja” e “persiste”, revelam que o eu-lírico e o poeta são a mesma pessoa, questão comprovada pela sequência de mudança temporal e pronominal.

Primeiro, o narrador versa acerca de um menininho (Ele) que pedia (passado) licença a “fessora”, depois se coloca no lugar desse menino dizendo: “agora (presente) não preciso (Eu) pedir licença a ninguém”, isto é, o narrador estabelece uma relação que contrasta *passado x presente, terceira pessoa do singular x primeira pessoa do singular*, revelando que o menininho de outrora é o próprio poeta que fala de si mesmo, em uma comparação entre lembranças de quando era criança e a realidade que o cerca enquanto adulto.

Nessa projeção, o poeta sugere que, num passado remoto, era cercado pelo verde, ora suplantado pelo cimento, possivelmente de prédios fabris, comerciais e residenciais, ideia evocada pelo trecho: “Mesmo porque não existe paisagem lá fora: somente cimento”, no qual o termo “cimento” transpõe a ideia de uma cidade no lugar do verde.

Enquanto o verde existia, “beber o vento azul” era algo possível, bastava “pedir licença” a “fessora”. Com o passar do tempo, já não era preciso pedir a permissão de

ninguém, tanto pelo fato de o garoto ter crescido e se tornado adulto (e poeta), quanto porque o verde de antes não existia mais, já não era mais “alcançável”. Nesse sentido, “beber o vento azul” expressa um momento de êxtase em que o garoto pausava tudo para respirar, inalar um vento puro que se chegava tocando-lhe o rosto e desaparecendo pela imensidão azul do céu; porém, o poeta tem consciência de que, por este tempo, só lhe resta à lembrança imaculável de um período que não volta.

c) Perfil Lógico

Problema: alertar sobre a alteração da paisagem no decorrer do tempo

Causa: evidenciar a ação do homem na natureza

Efeito: a falta de elementos naturais para se contemplar

• Etapa II: Compreender

Compreensão:

Enquanto menino, o eu-lírico, que também é o poeta, gostava de contemplar a natureza, entretanto, após a ação do cimento (homem), a paisagem que costumava observar foi alterada e o menino, agora adulto, admira somente aquilo que reservou na lembrança.

• Etapa III: Interpretar

Interpretação:

O poema é estabelecido sob duas fases da vida do eu-lírico/poeta: fase infantil (passado) e adulta (presente). Algumas pistas no texto corroboram essa ideia: os verbos “dizia”, “ficava”, indicam passado, enquanto que “preciso”, “fareja” e “persiste”, indicam

tempo presente. A utilização do pronome oblíquo “me” em “O vento não mais **me** fareja a face como um cão amigo...” confirma, por fim, que eu-lírico e poeta são a mesma pessoa.

Em ambas as etapas, o foco recai sobre o relacionamento do poeta com a paisagem que o cerca, ou melhor, que costumava cercar. No passado, o menininho, através da permissão da professora, tinha o privilégio de poder desfrutar do vento azul. Entretanto, no presente, o mesmo menininho, agora, crescido, adulto e poeta, não tem mais o deleite, embora independente, livre, de contemplar a paisagem de antes, pois ela já não existe. A disponibilidade da fase adulta foi anulada em função da falta do que contemplar.

Dito de outra forma, o momento reservado para “beber o vento azul” pode representar o tempo em que o menino se dispunha, pois tinha prazer, a observar a natureza, sentir o vento atravessar a sua face e se perder na imensidão do azul do céu, bastava pedir licença a professora. Na fase adulta, no entanto, esse desejo tornou-se utópico. Não porque houvesse alguém que o impedisse, que não lhe concedesse permissão, mas porque aquilo que era objeto de sua admiração já não existia. O poeta não poderia mais desfrutar de uma visão imaculada do horizonte, apenas de uma lembrança conservada na memória de um “era” que não volta.

O poema age como uma crítica ao ser humano que há tempos vem substituindo o verde da natureza, o azul do céu, pelo cinza do cimento das construções dos prédios comerciais, fabris e residenciais, enegrecendo o céu com suas fumaças e poeiras, alterando a paisagem.

6.3 RESULTADOS DAS ANÁLISES

A partir da análise dos textos, mediante a aplicabilidade do modelo de leitura, percebemos que tanto os gêneros de índole estética, que contém sentidos figurados, quanto os de índole lógica inequívoca, apresentam, em graus diferentes, a semântica e a pragmática em suas construções. A forma como desenvolvemos este estudo visa, justamente, levar os alunos a observarem como tais abordagens estruturam os textos e qual a sua relevância nessa construção.

Num primeiro momento, a ação de segmentá-los proporciona, a partir da análise isolada de suas partes, sempre em relação com o todo, levar o leitor a detectar informações explícitas e implícitas, mediante o sentido literal e não literal das palavras e combinações de

palavras, orientando a leitura quanto às ideias principais que sedimentam o texto, não só as que estão na superfície, como as que se encontram nas entrelinhas e devem ser inferidas a partir dos conhecimentos prévios, dos pressupostos, subentendidos, pondo em prática a competência textual que todo ser humano detém, mas que age silenciosamente no inconsciente, fazendo-o dotar esse conhecimento de significado e relevância para a ordem textual.

Com isso, é crucial levar o discente-leitor a perceber que o produtor do texto é autorizado a jogar com as palavras e, dependendo do gênero, saber que essa prática pode ser trabalhada em maior ou menor escala, e que, por esse motivo, o texto precisa ser visto como um quebra-cabeça, em que a análise de todas as peças (partes do texto) conflui para o resultado final (texto completo), e o empenho da pessoa (leitor) que se propõe a montar as peças e reformular o desenho (sentido), estabelecido pelo produtor (autor) desde a fabricação (escrita) do jogo (texto), é seminal.

Uma vez construído, o texto é alvo de compreensões, avaliações, interpretações, críticas, que nem sempre refletem aquilo que o autor quis propor; nesse sentido, sugerimos que o leitor, num primeiro momento, tente recuperar as ideias pretendidas pelo produtor do texto antes de fazer qualquer tipo de consideração sobre o seu conteúdo e, assim, evitar equívocos.

Por essa ótica, o leitor consegue decalcar os passos feitos pelo autor, retomando o que ele sugere com seu texto, e depois de entender o que o produtor, em seu ato de escrita, desejou, poderá contrastar as ideias recolhidas no texto com os conhecimentos armazenados em sua base cognitiva, fruto de experiências precedentes, enxergando possibilidades interpretativas, nas pistas linguísticas e extralinguísticas, que, talvez, vá além das pretensões do autor, concordando ou refutando aquilo que leu. Nesses casos, é substancial que o leitor não divague acerca de coisas que ultrapassam o limite da conjuntura textual, mas que mantenha o foco na temática abordada no texto.

Assim, percorrendo o caminho inverso que fez o autor, o leitor desconstrói para construir, identificando as ideias fundamentais – a partir dos substantivos, sintagmas nominais, adjetivos, verbos, sintagmas verbais; o tema principal, suas causas e efeitos; compreendendo e interpretando o texto, reconhecendo as diferenças que encerram tais processos.

À vista dessas considerações, confirmamos que as propostas de interpretação lançadas aos textos selecionados para este trabalho, tomaram por base tanto ideias incutidas na própria construção do texto, dotadas pelo autor, identificadas por intermédio das pistas

linguísticas retomadas, quanto pelas informações de conhecimento público, lidas/ouvidas em jornais, revistas, internet, armazenadas em nossa bagagem cognitiva e ativadas regularmente no processamento textual, colocando em foco a relação: conhecimento linguístico *versus* conhecimento extralinguístico.

Diante disto, este estudo visa demonstrar que a aplicação do passo a passo da estratégia de leitura que recomendamos é motivada pelo desejo de levar o leitor a ler os textos em profundidade, preparando-os para responder questões básicas como: quais os sentidos que estão presentes no texto? Que aspectos linguísticos corroboram esses sentidos? Existe um parágrafo ou uma frase que evidencie o sentido que o autor quis legar ao texto? Qual a intenção do autor ao escrever o texto? Além de entender que a atividade de leitura não supõe nenhuma mágica para seu sucesso, mas dedicação, esforço, prática de leitura e uma ajudinha extra de estratégias que aperfeiçoem esta atividade tão onipresente na vida do homem.

Ainda, no decorrer das análises, nos preocupamos em destacar que nem toda leitura é autorizada e que os textos, habitualmente, possuem um público-alvo específico. Assim sendo, tentamos mostrar que cada leitura supõe um leitor capacitado para tal, isto é, que tenha um domínio mínimo sobre o assunto abordado para que a compreensão- interpretação, de fato, se efetive. Ademais, de que o leitor passa por um processo de reconhecimento de informações velhas e apreensão das novas, pondo-as em contato, para que, por meio delas, possa obter a realidade do texto, a intencionalidade do produtor. Assim, as ideias do texto e do leitor são fundidas para a (re) construção de sentido.

7 CONCLUSÃO

Antes de nos dedicarmos a qualquer investigação científica, precisamos ter em mente que o conhecimento que buscamos, ou tentamos organizar, deve partir de uma visão prevenida do objeto de análise. Para tanto, é crucial identificar que as coisas observáveis no mundo, que servem de sedimento às nossas pesquisas, apresentam-se numa espécie de “estado puro” e/ou “estado contaminado”. Isto é, elas podem apresentar-se como são em si mesmas e, dessa forma, são percebidas em seu estágio seminal, ou na sua aparência. Neste último caso, a visão do objeto está contaminada pelas projeções (psicológicas, sociais, históricas e etc) do sujeito nas coisas, e o conhecimento torna-se resultado das determinações impostas pelos sujeitos que modulam a “realidade” do objeto, sendo, portanto, uma (não “a”) versão dos fenômenos do mundo, que se configura por intermédio da experiência do sujeito. (SILVA, 2003)

Sob essa perspectiva, desde o princípio, tentamos propor uma estratégia simples e eficiente para interpretar textos, e o tipo de conhecimento que pretendemos transmitir está pautado nessa consciência. Assim, esforçamo-nos em demonstrar aos leitores-alunos a versatilidade do processo de leitura – que é cíclico, numa relação ininterrupta entre autor-texto-leitor. Nesse trajeto, o aluno vai apreendendo o texto, consciente das verdades que ele carrega e, ao mesmo tempo, vai formulando impressões de como o texto se lhe apresenta, mediante a recuperação das experiências registradas em seu aparato cognitivo. Por essa ótica, a mente faz determinações ao objeto, que não estão no objeto, mas sim no sujeito que o percebe. (SILVA, 2003)

Considerando a escola como um ambiente promotor de cidadãos críticos e reflexivos, acreditamos ser fundamental a reflexão e o incentivo à leitura neste espaço social, pois a todo o momento estamos lendo o mundo e atribuindo sentidos a ele, exercendo a faculdade do pensamento, meio pelo qual é processado o conhecimento desenvolvido pelo ser humano ao longo da vida. Em outras palavras, a leitura pode ser o melhor caminho para a aquisição do conhecimento e a compreensão do mundo.

À vista disso, desenvolvemos um modelo de ensino de leitura que tem como propósito facilitar e aperfeiçoar a prática da leitura-compreensão-interpretação textual, a fim de conferir qualidade aos momentos dedicados ao estudo do texto. Para tanto, buscamos refletir em que consiste o ato de ler, quais os caminhos e descaminhos do processamento textual, como a semântica e a pragmática atuam nesse processamento, quais as implicações

fenomenológicas basilares na busca pela significação e, por isso, como apreendemos e produzimos conhecimentos acerca do mundo, isso porque o aluno, ao se voltar para um texto, entra em contato com conhecimentos do mundo, sejam estes frutos do exercício consciente da sua faculdade de conhecer ou aqueles que independem da experiência.

Nesse sentido, acreditamos que mobilizar os alunos quanto à importância da frequência do ato de ler torna-se insuficiente, dado que estimular a qualidade de leitura é pré-requisito para que a quantidade tenha algum valor; afinal, que adiantaria o aluno colecionar textos decodificados em vez de lê-los de fato?

Alcançar tal meta por intermédio de estratégias de leitura fundamenta a nossa hipótese, que supõe sua aplicação como facilitadora do processamento textual, com vistas à otimização do tempo e potencialização dos resultados. Para isto, é necessário preparar o aluno adequadamente a fim de torná-lo apto a reconhecer os recursos que embasam os conhecimentos inerentes aos textos, especialmente os recomendados pelas teorias semântica e pragmática. É nesse ponto que a estratégia age, evidenciando, sobretudo, que a busca pela leitura fluente envolve uma série de procedimentos para apreender, avaliar e remodelar o conhecimento advindo das informações encontradas nas linhas e entrelinhas do texto.

Dessa forma, o modelo de leitura sugerido é caracterizado como uma proposta didática que tenciona trazer ao consciente aquilo que já permeia o inconsciente, fazendo com que o aluno monitore seu momento de leitura mediante um plano flexível e dinâmico, transformando estratégias cognitivas em metacognitivas. Em primeira instância, é conduzido a entender como o texto foi construído, isto é, o que o autor pretendia, qual caminho percorreu, sem, no entanto, projetar as suas ideias na leitura; só posteriormente é orientado a adicionar considerações particulares, impressões acumuladas através de experiências precedentes.

Neste último caso, os conhecimentos que desenvolvemos a respeito do mundo, acumulados a cada nova experiência, são o resultado do exercício de nossa faculdade de conhecer. Isso se dá através de estímulos que os objetos provocam em nossos sentidos, produzindo, por um lado, representações e, por outro, levando nossa inteligência a fazer comparações entre eles, categorizando-os em grupos. Em outras palavras, os conhecimentos (de todas as ordens) adquiridos ao longo da vida são frutos de nossa experiência e das impressões de sentidos provocadas pelos objetos, que conduzem a nossa faculdade cognoscitiva a fazer acréscimos a essas impressões.

Com o intuito trazer para a prática essas técnicas, tornando-as conhecidas aos leitores, sugerimos que ler depreende processos sequenciais de análise, compreensão e

interpretação que podem e devem ser instrumentalizados na maturação do ato de ler, cada qual desempenhando uma função fundamental. Recomendamos que, ao entrar em contato com o texto, o aluno procure:

- **Identificar o gênero**, não com o intuito de fundi-lo a uma estrutura, mas com vistas a entender a função social/comunicativa desempenhada por ele e a contrastar essa funcionalidade à temática abordada, para captar o propósito do autor;
- Selecionar as **ideias fundamentais (substantivos, adjetivos, advérbios)**⁵⁸ para separar opinião/crença de convicção/certeza/fato na busca pelo saber, pois a predominância de advérbios e adjetivos conferem ao texto um teor mais subjetivo, isto é, mais opinativo que factual. Ao contrário, textos que apresentam predominância de substantivos são mais confiáveis, pois expressam fatos;
- Sublinhar as **ações do texto** para detectar os verbos centrais da frase, pois essa classe gramatical nos ajuda a localizar o texto em certo tempo e é o elo entre os demais elementos, o nó da frase, além de ser fonte de ocultamentos, negligências, posicionamentos, juntamente com a ocorrência de modalizações;
- Estabelecer um **perfil lógico** apontando o problema, a causa e o efeito da temática em questão, com o objetivo de distinguir a ideia central do texto das ideias secundárias. Assim, o leitor experiente busca encontrar esses elementos e separá-los para poder se situar. Com essa finalidade, formula perguntas como: o que o texto trata? (Problema, tema, assunto); por que o trata? (Causa/força); quais as consequências do problema, tema ou assunto detectado?;

⁵⁸ Tanto as ideias fundamentais quanto às ações do texto servem como palavras-chave para destacar objetivos e posicionamentos do autor.

- Desenvolver um enunciado de índole lógico-semântico que sirva de síntese do texto, que resuma o que o autor propõe, para garantir a **compreensão** geral do texto;
- Fazer inferências, deduções, avaliações no decorrer da leitura das linhas e entrelinhas do texto, **interpretando-o** de forma que fuja das obviedades superficiais.

Vale lembrar que é praticamente impossível aplicar esses passos em apenas uma leitura e obter êxito em todas as repostas. Um leitor experiente sabe que uma leitura preliminar à aplicação de qualquer estratégia é de suma importância. Dessa maneira, ele aprende a questionar o autor e a si mesmo. Ainda, fica a critério do aluno organizar essas informações à parte ou desenhá-las no próprio texto; neste último caso, tornando-as mais visíveis e acessíveis, especialmente se possuir uma boa memória fotográfica.

As orientações supracitadas mostram que o modelo de leitura em foco pretende formar no aluno a consciência de um leitor que consegue ser crítico, autônomo, participativo e, ainda, objetivo, além de levá-lo a perceber que o encontro entre autor e leitor, via texto, lhe proporciona a vantagem de não só adicionar conhecimento à sua bagagem intelecto-cultural, mas também de produzir conhecimento ao contrastar os saberes do texto com os seus conhecimentos prévios – fluxo “natural” de qualquer atividade leitora.

Logo, recomendamos que o processo de leitura e interpretação de textos se divida em: a) compreender as intenções do autor e b) acrescentar impressões pessoais a essas intenções. Nesse esquema, os conhecimentos adquiridos por princípios racionais, lógicos e semânticos corresponderiam a um tipo de “campo seguro”, que garantiria as verdades do texto, ou seja, as informações irrefutáveis; enquanto que as deduções, suposições, hipóteses, por sua vez, que também fazem parte do processo e estão alicerçadas em bases subjetivas, variando conforme o sujeito, suas experiência, crenças, convicções, sendo transitórias, mutáveis, confeririam certa relatividade a tal esquema interpretativo e, diante disto, em contraste com as primeiras, não teriam validade em si⁵⁹; seriam informações impostas ao objeto pelo sujeito mediante a experiência desse sujeito com o objeto em determinado espaço e tempo. (FERREIRA, 2008)

⁵⁹ No quesito “verdades do texto”, pois, nesse caso, seriam as verdades do sujeito-leitor que podem, inclusive, ser transitórias.

Tal relação demonstra que todo texto é permeado de objetividades e subjetividades e que o aluno-leitor necessita reconhecer isso; ao perceber essa situação, empodera-se de uma visão ampla, complexa e real do processo de leitura, tratando o texto em níveis distintos de racionalidade (a do autor e a dele enquanto leitor), formulando juízos (a priori e a posteriori⁶⁰), ou seja, unindo sentido à experiência e, nesse percurso, tornando o mundo inteligível para si.

Pensando nisso, empenhamo-nos em uma proposta que não se esgota em si mesma. Em páginas precedentes, asseveramos que a estratégia lançada não visa cristalizar o processo de leitura, fazendo valer um modelo que seja uma espécie de receita para o sucesso da leitura-interpretação, mas como suporte a docentes e discentes. A aplicação do modelo, então, convida alunos e professores a tomarem consciência da importância de se enxergar como leitor, questão de destaque no capítulo que versa sobre leitura e fenomenologia. Isto porque o leitor só consegue apreender o texto, objeto de análise, de forma consciente e intencionada, a partir do momento que se enxerga como leitor; essa é a atitude que permite o salto hermenêutico qualitativo.

Como dito, o leitor percebe que o texto é produto de articulações do produtor e a sua tarefa é captar as pistas deixadas por ele, através da estrutura linguística, a fim de desvendar os “significados primeiros” do texto, ao passo também enxerga “sentidos secundários”, entrevistados num movimento de avaliação das ideias (re) construídas, haja vista ser um sujeito ativo, não apenas assimilador de significados. De forma geral, atenta que a leitura é uma tarefa que engloba atitudes de ambos, autor e leitor.

É válido salientar que o modelo em foco estaria aberto a alterações, podendo ser expandido ou reduzido, a depender dos objetivos e metas de leitura; aliás, poderia ser utilizado não só na disciplina de língua portuguesa, como também em outras disciplinas do currículo escolar que, muitas vezes, só necessitam de um bom senso interpretativo para ter as suas questões melhor compreendidas.

Ampliando ainda o espaço de atuação, a pesquisa em questão poderia focalizar com mais precisão a discussão sobre os gêneros textuais, as referências à lógica simbólica, especialmente no que diz respeito ao estudo dos juízos, o perfil lógico, até mesmo alargar as reflexões acerca da teoria dos atos de fala e sua importância para a interpretação dos

60 Enquanto os conhecimentos "*a priori*" independem da experiência, os conhecimentos "*a posteriori*" são adquiridos através da experiência.

enunciados, pois este trabalho possui um leque de variáveis, passíveis de aplicação em diversas áreas.

Os dados obtidos, decorrentes da aplicação do modelo em foco, revelam que uma perspectiva empírica e fenomenológica, como a que sugerimos, pode dar conta de uma leitura precisa e acurada, uma vez que considera os indivíduos, seu perfil biológico e social, além dos fenômenos que ocorrem em seu entorno. A partir de sua execução, é perceptível que o texto passa a ser analisado em profundidade, revelando uma leitura que em muito supera a decodificação.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ATAQUE de homem bomba deixa cinco mortos. **Folha de Pernambuco** [edição digital], Recife, 30 de agosto de 2017. Planeta, p. 8. Disponível em< <https://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=08&day=30#page/8>> Acesso em: 30 de agosto de 2017 às 17:30 hrs.

AUSTIN, John Langshaw. **Sentido e percepção**; Tradução Armando Manuel Mora de Oliveira – 2. Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004. – (Coleção Tópicos)

BARROS, Diana Luz Pessoa de. **Teoria semiótica do texto**. São Paulo: Editora Ática. 4.ed. 2ª reimpressão, 2000.

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada**. Tradução de João Ferreira de Almeida. Revista e Atualizada no Brasil. 2ª ed. Barueri – SP: Sociedade Bíblica do Brasil, 1999.

BORDINI, Maria da Glória. Fenomenologia da Leitura. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 34, n. 57, p. 15-32, 2009. Disponível em< <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1200/916>> Acesso em: 17 de dezembro de 2017 às 18:56.

BRAGA, Denise B.; BUSNARDO, JoAnne. A contribuição do ensino da leitura para a deformação do leitor. In: GERALDI, J. W. (Org.). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 3 ed. Campinas: UNICAMP/FUNCAMP, 1984.

BRAIT, Beth. Leituras: formas vivas de surpreender significações. In: AGUILERA, Vanderci de Andrade; LÍMOLI, Loredana (Orgs.). **Entrelinhas, entretelas: os desafios da leitura**. Londrina: Ed. UEL, viii, 164p.: il.; 2001

BRITO, Eliana Viana. O ensino das estratégias de leitura. In: SILVA, Elizabeth Ramos da (org.). **Texto e Ensino**. Cabral Editora e Livraria Universitária, Taubaté – São Paulo, 2002.

CAMPOS, Gisela Pincowsca Cardoso. O processo de leitura: da decodificação à interação. **Revista Objetiva**, Rio Verde – Goiás, n. 4, p. 8 - 15, 2008. Disponível em < <http://faculdadeobjetivo.com.br/arquivos/OProcessoDeLeitura.pdf> > Acesso em: 18 de junho de 2017 às 10:50.

CANÇADO, Márcia. **Manual de semântica: noções básicas e exercícios**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

CAVALLARI, Juliana Santana. **Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira**. In: VII Seminário de pesquisas em Linguística Aplicada, 2011, Taubaté. VII Seminário de Pesquisas em Linguística Aplicada. Taubaté: UNITAU, 2011. v. 1.

COSTA VAL, Maria da Graça; VIEIRA, Martha Lourenço. **Língua, texto e interação: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/ FaE/ UFMG, (Coleção Alfabetização e Letramento), 2005. Disponível em < http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2002%20Lingua_Texto_Interacao.pdf > Acesso em: 19 de junho de 2017 às 11:52.

DIONÍSIO, Angela Paiva. **Linguística II**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2008, pp. 61-73.

DÓRIA, Lilian Maria Fleury Teixeira. Iser e as preliminares para uma teoria da estética do efeito. In: 4º Encontro do grupo interdisciplinar de pesquisa em artes – GIPA, 2º Encontro do Grupo de Estudos e Pesquisa em História da Educação Oitocentista – GEPHEO, Curitiba, 2011. **Anais...** Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 08 e 09 de dezembro de 2011. Disponível em < http://www.fap.pr.gov.br/arquivos/File/COMUNICACAO_2013/Publicacoes/GIPA__e_GEPHEO/11-iser_preliminares_teorica_estetica_efeito_doria.pdf > Acesso em: 15 de dezembro de 2017 às 15:29, p. 117-124.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães, SP: Pontes, 1987.

EWALD, Ariane P. Fenomenologia e Existencialismo: articulando nexos, costurando sentidos. **Revista Estudos e pesquisas em Psicologia**, UERJ, RJ, Ano 8, N. 2, p. 149-165, 2008. Disponível em < <http://www.revispsi.uerj.br/v8n2/artigos/pdf/v8n2a02.pdf> > Acesso 18 de dezembro de 2017 às 22:45.

FÃS reverenciam a eterna princesa Diana. **Folha de Pernambuco** [edição digital], Recife, 01 de setembro de 2017. Planeta, p. 8. Disponível em< <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=01#page/8>> Acesso em: 04 de setembro de 2017 às 19:58 hrs.

FERREIRA, Elizia Cristina. **O sentido fenomenológico da noção de redução em Edmund Husserl: a relação entre transcendental e natural**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

FIM do surto de febre amarela no país. **Folha de Pernambuco** [edição digital], Recife, 07 de setembro de 2017. Brasil, p. 8. Disponível em< <http://www.folhape.com.br/folha-digital/edicao.aspx?year=2017&month=09&day=07#page/8>> Acesso em: 07 de setembro de 2017 às 11:57 hrs.

FIORIN, José Luiz. Pragmática. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística II – Princípios de análise**. 5. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

_____. Teoria dos signos. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística – objetos teóricos**. 6. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015a.

_____. A linguagem em uso. In: FIORIN, J. L. (org.). **Introdução à Linguística – objetos teóricos**. 6. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015b.

FISCHER, Steven R. **História da leitura**; Tradução de Claudia Freire. – São Paulo: Editora UNESP, 2006. pp. 306-315

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Extensão ou comunicação**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992. pp. 27-30.

ILARI, Rodolfo. **Introdução à semântica** – brincando com a gramática. 3. ed. – São Paulo: Contexto, 2002.

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

_____. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1987.

KATZ, Jerrold J. O escopo da semântica; [tradução Leonor Cantareiro Lombello]; In: DASCAL, Marcelo (Org). **Fundamentos metodológicos da linguística III**: Semântica. vol. 3. Campinas: Ver Curiosidades, 1982.

KLEIMAN, Angela B. Modelos teóricos: fundamentos para o exame da relação teoria e prática na área de leitura. In: GERALDI, J. W. (Org.). **Trabalhos em Linguística Aplicada**. 3 ed. Campinas: UNICAMP/FUNCAMP, 1984.

_____. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 9ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor**: Aspectos cognitivos da Leitura. 12ª ed, Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore G. V. **Argumentação e linguagem**. 9. ed. – São Paulo: Cortez, 2004.

_____ & ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. 2ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 6. ed. – São Paulo: Cortez, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática. 6. Ed. 2001.

LEAL, Virgínia. Introdução à linguística. In: LUCIANO, Dilma T.; PIRES, Carolina L. (orgs.). **Dimensão transdisciplinar na formação do professor**. 1. ed. Recife: Editora Universitária, 2010, pp. 85-148.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas e Histórias diversas**. 1. ed. v.15. São Paulo: Brasiliense, 1947.

LYONS, John. **Semântica** – I. Lisboa. Tradução de Wanda Ramos; Editorial Presença/Martins Fontes, volume I, 1977.

MARCUSCHI, Luiz Antônio A. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 2. 2d. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. **Fenômenos da linguagem**: reflexões semânticas e discursivas. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MASIP, Vicente. **Semântica**: Curso oficina sobre sentido e referência: com um apêndice contrastivo português/ espanhol. São Paulo: EPU, 2003.

_____. **Modelos Semânticos Integrados** – Modelos Semânticos Integrados: curso integrado para brasileiros. 1º ed. Recife – Bagaço, 2007.

_____. **Fundamentos Lógicos da Interpretação de textos e da argumentação**. 1º ed. Rio de Janeiro – LTC, 2012.

MÜLLER, Ana Lúcia de Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. Semântica Formal. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística II** – Princípios de análise. 5. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

NEVES, Maria Helena de Moura. A oração e o texto: em vista os suportes teóricos de análise. In: CUNHA, Maria Angélica Furtado da (org.). **A gramática da oração**. Natal, RN: EDUFRN, 2015.

PRAXEDES FILHO, Pedro Henrique Lima. Linguística Sistemico-Funcional: Linguística teórica ou aplicada? **Revista Linguagem em Foco**, Fortaleza, Ce. – EdUECE, v. 6, n. 1, p. 11-25, _____, 2014. Disponível em _____ <

<http://www.uece.br/linguagememfoco/dmdocuments/vol%206%20n%201%202014%20-%20artigo%201.pdf>> Acesso em: 27 de julho de 2017 às 12:11.

PÊCHEUX, Michel. **Análise Automática do Discurso** (AAD 69). Ed. da Unicamp, 1997. pp. 79 a 87.

PIETROFORTE, Antonio V. & LOPES, Ivã Carlos. Semântica Lexical. In: FIORIN, J. L. (org). **Introdução à Linguística II** – Princípios de análise. 5. ed., 1ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2012.

_____. A língua como objeto da linguística. In: FIORIN, J. L. (Org.). **Introdução à Linguística** – objetos teóricos. 6. ed., 4ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2015.

QUINTANA, Mário. **Caderno H**. Porto Alegre: Globo, 1973.

_____. **Mario Quintana: poesia completa**. Tania Franco Carvalhal (Org.). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005. Disponível em< http://www2.fw.iffarroupilha.edu.br/biblioteca/wp-content/uploads/2017/08/POESIA_COMPLETA_MARIO_QUINTANA.pdf> Acesso em 22 de julho de 2017 às 10:36.

_____. **A vaca e o hipogrifo** [recurso eletrônico]. MORICONI, Italo. (Org.). Rio de Janeiro: Objetiva, 2012. Disponível em< http://www.kbook.com.br/livraria/wp-content/files_mf/avacaehipogrifomarioquintana.pdf> Acesso em: 15 de dezembro de 2017.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Atos ilocucionários como jogos da linguagem. In: XXXVI Seminário do GEL, 1989. **Revista Estudos Linguísticos**, SP, v. XVIII. pp. 523-530, 1989. Disponível em< http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1309094850_63.rajagolapan_kanavillil.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2017 às 11:57.

_____. Uptake. In: XXXVII Seminário do GEL, 1990. **Revista Estudos linguísticos**, SP, v. XIX. pp. 573-580, 1990. Disponível em< http://www.gel.org.br/arquivo/anais/1306415685_79.rajagopalan_kanavillil.pdf> Acesso em: 18 de julho de 2017 às 14:21.

SALOMON, Delcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Zaira Bonfante dos. A linguística Sistêmico-Funcional: algumas considerações. **Revista SOLETRAS**, Rj, n. 28, p. 164-181, 2014.2. Disponível em< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/12994/12487>> Acesso em: 15 de julho de 2017 às 12:08.

SARTRE, Jean-Paul. O existencialismo é um humanismo. In: MARÇAL, Jairo (Org). **Antologia de textos filosóficos** – Curitiba: SEED – Pr., 2009, pp. 616-639. Disponível em< http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf> Acesso em: 11 de dezembro de 2017 às 23:34.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. Tradução de Antônio Chelini et. al. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1996.

SEARLE, John R. **Expressão e significado**: estudos da teoria dos atos de fala. Tradução de Ana Cecília G. A. de Camargo, Ana Luiza Marcondes Garcia. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002. – (Coleção Tópicos) pp. 47-94.

SILVA, Franklin Leopoldo e. (Palestra) **Fenomenologia e existencialismo**: de Husserl a Sartre. Disponível em < <https://www.youtube.com/watch?v=Z2XPHjSYBfw>> Acesso em: 12 de dezembro às 23:50.

SOUSA, Maria Ester V. de; PEREIRA, Regina C. Mendes. Do texto para o mundo e do mundo para o texto: movimentos de leitura e de escrita. In: ALDRIGUE, Ana Cristina de Sousa; FARIA, Evangelina Maria Brito de. (Org.). **Linguagens**: usos e reflexões. 1ed. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2008, v. 1, p. 67-101.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-philosophicus**. Tradução de Luiz H. Lopes dos Santos, São Paulo, Edusp: 1993.

VERAS, Viviane. **A performance austiniana, atos de fala evanescentes e filósofos que riem**. DELTA. Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada (Online), v. 32, p. 659-672, 2016.

VOGT, Carlos. **Linguagem, pragmática e ideologia**. São Paulo: HUCITEC; Campinas, SP: Fundação de Desenvolvimento da Unicamp, 1980. Coleção linguagem.

ZANDWAIS, Ana. **Estratégias de leitura**: como decodificar sentidos não-literais na linguagem verbal. Porto Alegre: Sagra, 1990.